

ISABEL CRISTINA TEDESCO SELISTRE

**DESENHO DE UM DICIONÁRIO PASSIVO INGLÊS/PORTUGUÊS
PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

**PORTO ALEGRE
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS LINGUÍSTICAS DO LÉXICO: RELAÇÕES
TEXTUAIS**

**DESENHO DE UM DICIONÁRIO PASSIVO INGLÊS/PORTUGUÊS
PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

ISABEL CRISTINA TEDESCO SELISTRE

ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

Tese de Doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico: Relações Textuais, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2012**

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho, compreensão e incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda, por ter acreditado na minha capacidade de trabalho, pela paciência ao longo de todo o doutorado e, principalmente, pela orientação acadêmica e científica motivadora e competente.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação que contribuíram para minha formação.

Aos meus colegas da Universidade, em especial, à Flávia Zanatta e à Virgínia Sita Farias, pelo apoio constante.

A CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa, que possibilitou minha dedicação exclusiva ao desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) recomendam que a habilidade da leitura seja desenvolvida nas aulas de língua estrangeira, bem como indicam o uso de dicionário bilíngue para ampliação do repertório vocabular. Não obstante, pesquisas recentes demonstram que os dicionários inglês/português disponíveis no mercado brasileiro não atendem às demandas escolares de forma eficaz, uma vez que não se fundamentam em critérios lexicográficos coerentes e bem definidos. Diante desse contexto, o objetivo da presente tese é fornecer bases teóricas e metodológicas para o desenho de um dicionário passivo inglês-português para o estudante do ensino médio. Para tanto, primeiramente, são estabelecidos os parâmetros que devem orientar a concepção de uma obra lexicográfica: definição tipológica, perfil do usuário e funções que a obra deve cumprir. A conjunção desses três critérios aliada à revisão da literatura especializada e à análise do conteúdo disponibilizado em dez dicionários inglês/português para uso escolar permite que, nas etapas seguintes do trabalho, sejam apresentadas propostas para a configuração de cada um dos componentes estruturais de um dicionário: a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura e o *outside matter*.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura em língua inglesa. Ampliação vocabular. Dicionário Bilíngue Passivo. Lexicografia.

ABSTRACT

The National Curriculum Parameters for Secondary Education (PCNEM) propose the development of reading skills in the foreign language classes, as well as recommend the use of bilingual dictionaries for vocabulary expansion. Nevertheless, recent researches have demonstrated that the English-Portuguese dictionaries available in the Brazilian market are not able to meet the students' needs effectively, since they do not follow coherent and clear lexicographic criteria. In this context, the aim of the present thesis is to provide theoretical and methodological bases for designing a passive English/Portuguese dictionary for the secondary school students. For this purpose, first of all, the parameters that should guide the design of a dictionary are established: the typological definition, the target user and the functions that must be performed by the reference work. The combination of these three criteria along with the review of the literature and the analysis of the content available in ten English/Portuguese dictionaries for school use makes possible that, in the following stages of the work, proposals be presented for setting up each of the structural components of a dictionary : the macrostructure, the microstructure, the mediostructure and the outside matter.

KEYWORDS: Reading in English. Expansion of vocabulary. Passive Bilingual Dictionary. Lexicography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tipologia de dicionários pedagógicos	37
Figura 2 - Tipologia de dicionários pedagógicos bilíngues.....	37
Figura 3 - As quatro etapas para a definição lematizada.....	58
Figura 4 – Tipos de itens lexicais da língua inglesa	60
Figura 4 – Proposta para a composição macroestrutural de um DPIPEM	95
Figura 5 - Extrato da lista alfabética do <i>corpus</i> em estudo	136
Figura 6 -Extrato das 25 primeiras linhas de concordância geradas para o item <i>abandon</i>	140
Figura 7 - Metodologia proposta para a composição macroestrutural de um DPIPEM.....	143
Figura 8 - Conteúdo microestrutural dos verbetes de base linguística que constam nos DIPES	150
Figura 9 - Conteúdo microestrutural dos verbetes de base enciclopédica que constam nos DIPES.....	151
Figura 10 – Linhas de concordância para o item <i>file</i>	171
Figura 11 - Linhas de concordância para o item <i>files</i>	172
Figura 12 - Composição da microestrutura de um verbete.....	193
Figura 13 - Constituição microestrutural dos itens simples de conteúdo	213
Figura 14 - Constituição microestrutural dos itens simples gramaticais	215
Figura 15 - Constituição microestrutural das combinatórias sintagmáticas	217
Figura 16 - Constituição microestrutural das contrações de conteúdo	218
Figura 17 - Constituição microestrutural das siglas de conteúdo	220
Figura 18 - Constituição microestrutural das contrações gramaticais	221
Figura 19 - Constituição microestrutural dos topônimos opacos	222
Figura 20 - Constituição microestrutural dos nomes próprios	223
Figura 21 - Constituição microestrutural das siglas de nomes próprios.....	224
Figura 22 - Proposta para o <i>layout</i> dos verbetes de itens de conteúdo.....	226
Figura 23 – Verbetes <i>dead</i> em um DPIPEM.....	227
Figura 24 - Proposta para o <i>layout</i> dos verbetes de itens gramaticais	228
Figura 25 – Verbetes <i>will</i> em um DPIPEM	229
Figura 26 - Proposta para o <i>layout</i> dos verbetes de itens enciclopédicos.....	229
Figura 27 – Verbetes <i>Halloween</i> em um DPIPEM	230
Figura 28 - PCI para os itens simples de base linguística	231
Figura 29 – PCI para os compósitos de conteúdo	232
Figura 30 - PCI para os compósitos gramaticais	233
Figura 31 - PCI para os itens de base enciclopédica	234
Figura 32 - Exemplo de remissão de um segmento a outro segmento: LDEI (2002, s.v.).....	238
Figura 33 - Exemplo de remissão para combinatórias: AMI (2004, s.v.)	238
Figura 34 - Exemplo de remissão para desambiguadores de falsos amigos: AMI (2004, s.v.)	239
Figura 35 - Exemplo de remissão para exemplos de uso: ODEI (1999, s.v.).....	239
Figura 36 - Exemplo de remissão para forma canônica: MiBP (2007, s.v.)	239
Figura 37 - Exemplo de remissão para forma por extenso: DCI (2004, s.v.).....	239
Figura 38 - Exemplo de remissão à forma variante: LDI (2006, s.v.).....	240
Figura 39 - Exemplo de remissão para homógrafo parcial: AMI (2004, s.v.).....	240
Figura 40 - Exemplo de remissão a itens semanticamente relacionados: ODEI (1999, s.v.) ..	240
Figura 41 - Exemplo de remissão a pós-comentários: MDI (2005, s.v.).....	241
Figura 42 - Exemplo de remissão de um verbete a quadro de acepções: LDEI (2002, s.v.) ..	241
Figura 43 -Exemplo de remissão de um verbete ao <i>back matter</i> : LDI (2006, s.v.).....	242

Figura 44 - Exemplo de remissão para desambiguador de falso amigo no dicionário ativo: AMI (2004, s.v.)	242
Figura 45 - Exemplo de remissão para <i>middle matter</i> no dicionário ativo: ODEI (1999, s.v.)	243
Figura 46 - Exemplo de remissão para item semanticamente relacionado no dicionário ativo: LDEI (2002, s.v.)	243
Figura 47 - Exemplo de remissão de um verbete do dicionário passivo a um pós-comentário no dicionário ativo: MDI (2005, s.v.)	244
Figura 48 (a) - Amostra de formatos de guias do usuário	252
Figura 48 (b) - Amostra de formatos de guias do usuário	253
Figura 48 (c) - Amostra de formatos de guias do usuário	254
Figura 49 – <i>Layout</i> do guia do usuário de um DPIPEM	261
Figura 50 – Medioestrutura e <i>front matter</i> propostos para um DPIPEM	262
Figura 51 – Proposta para o ganho de massa léxica	281

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de itens lexicais lematizados nos DIPES	72
Quadro 2 - Os níveis de variação abrangidos nos DIPES	74
Quadro 3 - Formas variantes lematizadas nos DIPES.....	76
Quadro 4 - Lematização da base <i>boil</i> , seus derivados e compostos	83
Quadro 5 - Lematização da base <i>help</i> , seus derivados e compostos	83
Quadro 6 - Vantagens e desvantagens das diferentes formas de organizar a macroestrutura ..	84
Quadro 7 - DIPES: soluções para os casos de homonímia e polissemia.....	87
Quadro 8 - Lematização dos compósitos nos DIPES.....	90
Quadro 9 - Lematização dos compósitos em um DPIPEM	91
Quadro 10 - Listas formadoras da macroestrutura base	101
Quadro 11 - Amostra da macroestrutura base “A”	103
Quadro 12 - Temas e subtemas para classificação dos textos dos livros didáticos	113
Quadro 13 - Distribuição dos gêneros no <i>corpus</i> de estudo	126
Quadro 14 - Distribuição dos temas e subtemas no <i>corpus</i>	128
Quadro 15 - <i>Sites</i> para aprendizes de língua inglesa incluídos no <i>corpus</i>	131
Quadro 16 - <i>Sites</i> dirigidos a adolescentes falantes nativos incluídos no <i>corpus</i>	132
Quadro 17 - <i>Sites</i> voltados para o público geral incluídos no <i>corpus</i>	134
Quadro 18 - Itens 1-150 da macroestrutura “A”	139
Quadro 19 - Ocorrência dos compósitos base no <i>corpus</i>	141
Quadro 20 - Ocorrência de compósitos no intervalo <i>a-acclaim</i>	142
Quadro 21 - Programa constante de informações do MiAOI (2004) para os substantivos	146
Quadro 22 - Sistema de transcrição fonética dos DIPES	155
Quadro 23 - Verbete <i>good</i> nos 10 DIPES	163
Quadro 24 - Equivalentes arrolados nos 10 DIPES em estudo	164
Quadro 25 - Conteúdo do verbete <i>file</i> (substantivo) nos 10 DIPES em estudo	168
Quadro 26 - Acepções para <i>file</i> encontradas nos 10 DIPES	169
Quadro 27 - Acepções dos itens <i>file</i> e <i>files</i> no <i>corpus</i> em estudo	173
Quadro 28 - Paráfrases para <i>dumpling</i> em 05 DIPES	178
Quadro 29 - Paráfrases para <i>would</i> nos DIPES.....	181
Quadro 30 - Ilustrações do signo-lema no AMI (2004)	186
Quadro 31 - Ilustrações do signo-lema no LDEI (2002)	187
Quadro 32 - Ilustrações do signo-lema no ODEI (1999).....	187
Quadro 33 - Informações paradigmáticas presentes no intervalo <i>light - loaf</i>	191
Quadro 34- Sentenças ilustradas no LDEI (2002)	194
Quadro 35- Sentenças ilustradas no LDI (2006).....	195
Quadro 36- Sentenças ilustradas no ODEI (1999).....	196
Quadro 37 – Verbetes <i>best</i> nos 10 DIPES	203
Quadro 38- Combinatórias formadas por itens sem flexão	204
Quadro 39- Combinatórias com substantivos.....	204
Quadro 40 - Combinatórias com verbos e/ou pronomes/possessivos	205
Quadro 41- Segmentos presentes na microestrutura dos DIPES e sua relevância.....	212
Quadro 42- Relações medioestruturais nos DIPES	245
Quadro 43 - <i>Front matter</i> dos DIPES (A).....	251
Quadro 44 - <i>Front matter</i> dos DIPES (B)	252
Quadro 45- Segmentos no <i>middle matter</i> dos DIPES	255
Quadro 46- Conteúdo do <i>back matter</i> dos DIPES.....	256

Quadro 47 - Lista de abreviaturas e símbolos de um DPIPEM.....	259
Quadro 48- Guia de pronúncia de um DPIPEM.....	260
Quadro 49 Estratégias de aprendizagem de vocabulário.....	271
Quadro 50 - Proposta para o <i>middle matter</i> de um DPIPEM	273
Quadro 51 - Exemplo de aplicação da proposta para o <i>middle matter</i> de um DPIPEM	276
Quadro 52 - Proposta para a macroestrutura secundária de um DPIPEM.....	277
Quadro 53 - Exemplo de aplicação da proposta para a macroestrutura secundária (vocabulário ilustrado) de um DPIPEM	278
Quadro 54 - Proposta para as páginas de atividades de um DPIPEM.....	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Densidade macroestrutural dos DIPEs	93
Tabela 2 - Origem dos textos dos livros didáticos.....	115
Tabela 3 - Gêneros dos textos dos livros didáticos	117
Tabela 4 - Distribuição dos gêneros nas obras	119
Tabela 5 - Temas e subtemas dos textos dos livros didáticos	121
Tabela 6 - Distribuição dos temas e subtemas nas obras.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIPE - Dicionário inglês/português destinado ao uso escolar

DPIPEM - Dicionário bilíngue escolar passivo para uso dos estudantes de língua inglesa do ensino médio

EAV – Estratégia de aprendizagem de vocabulário

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

s.v. – *sub voce*, sob o lema

LISTA DE ABREVIATURAS DOS DICIONÁRIOS CITADOS

- AMI. *Dicionário: Inglês/Português – Português/Inglês Amadeu Marques*
- CALD. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*
- CCAD. *Collins COBUILD Advanced Dictionary.*
- CID. *Cambridge Idiom Dictionary*
- CPVD. *Cambridge Phrasal Verb Dictionary*
- DCI. *Dicionário Collins: inglês/português - português/inglês*
- DIMF. *Dicionário Escolar Português/Inglês - Inglês/Português Martins Fontes*
- DK *Bilingual Visual Dictionary*
- LDCE. *Longman Dictionary of Contemporary English*
- LDEI. *Longman Dicionário escolar inglês/português - português/inglês*
- LDI. *The landmark dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English*
- LEDI. *Larousse Essencial Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês*
- MDI. *Michaellis- Dicionário Escolar Inglês/Português - Português/Inglês.*
- MEDAL. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English.*
- MiAOI. *Minidicionário Antonio Olinto Inglês/Português – Português/Inglês*
- MiBP. *Minidicionário Bilingue Prático Inglês/Português – Português/Inglês*
- MiSBI. *Minidicionário Inglês/Português – Português/Inglês Silveira Bueno*
- MiSRI *Minidicionário Inglês/Português – Português/Inglês Silva Ramos*
- MiWD. *Mini- Webster's Dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English*
- MPDI. *Michaellis: Pequeno Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês*
- OALD. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*
- ODEI. *Oxford Escolar Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês*
- OED. *Oxford Dictionary*

OPD. *Oxford Photo Dictionary*

PED. *Password English Dictionary for Speakers of Portuguese*

TCPD. *The Cambridge Picture Dictionary*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
Justificativa para a proposta	19
Objetivos da pesquisa	24
Hipóteses de pesquisa	25
Estrutura geral do trabalho.....	26
1 PARÂMETROS PARA DEFINIR O DESENHO DE UM DICIONÁRIO PASSIVO INGLÊS/PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	27
1.1 Definição tipológica dos dicionários bilíngues	28
1.1.1 Uma breve revisão de tipologias gerais de dicionários	28
1.1.2 Classificação de dicionários bilíngues.....	33
1.1.3 Dicionários pedagógicos: termos e definições	35
1.1.4 Uma proposta de tipologia de dicionários pedagógicos bilíngues para aprendizes brasileiros de língua inglesa	37
1.2 Perfil do usuário: o estudante brasileiro do ensino médio.....	41
1.2.1 O aprendiz de língua estrangeira	42
1.2.2 O aprendiz de língua inglesa do ensino médio	48
1.3 As funções de um DPIPEM.....	54
1.3.1 Compreensão de textos em língua inglesa.....	54
1.3.2 Ganho de massa léxica	55
2 DESENHO DA MACROESTRUTURA.....	57
2.1 Definição lemática.....	57
2.1.1 Etapas para a definição lemática	58
2.1.1.1 Identificação dos tipos de itens lexicais da língua inglesa	58
2.1.1.1.1 Itens lexicais de base linguística.....	61
2.1.1.1.2 Itens lexicais de base enciclopédica	64
2.1.1.2 Verificação dos âmbitos de uso	65
2.1.1.3 Distinção das formas variantes	66
2.1.1.4 Consideração dos critérios para seleção	67
2.1.2 A composição lemática dos DIPES.....	68
2.1.2.1 Tipos de itens lexicais.....	69
2.1.2.2 Âmbitos de uso	73
2.1.2.3 Formas variantes.....	75
2.1.2.4 Critérios de seleção.....	76
2.1.3 Proposta para a definição lemática de um DPIPEM.....	77
2.2 Disposição lemática.....	80
2.2.1 Ordenação das entradas	80
2.2.1.1 Formas de organização	80
2.2.1.2 A ordenação das entradas nos DIPES	83
2.2.1.3 A organização lemática de um DPIPEM.....	84
2.2.2 Homonímia e polissemia	85
2.2.2.1 Itens homonímicos e itens polissêmicos da língua inglesa.....	85
2.2.2.2 Soluções adotadas pelos DIPES	87
2.2.2.3 Solução proposta para um DPIPEM.....	88
2.2.3 A lematização dos compósitos	88
2.2.3.1 Opções de lematização	88
2.2.3.2 Tratamento dado aos compósitos nos DIPES	89
2.2.3.3 A lematização de compósitos em um DPIPEM.....	91

2.3 Densidade macroestrutural	91
2.3.1 Definição macroestrutural quantitativa	92
2.3.2 A seleção quantitativa nos DIPes	93
2.3.3 A densidade macroestrutural de um DPIPEM	93
2.4 Síntese da proposta para o desenho da macroestrutura de um DPIPEM.....	94
3 COMPOSIÇÃO DA MACROESTRUTURA	96
3.1 A macroestrutura base	96
3.1.1 Listas de frequência	97
3.1.1.1 Word Frequencies in Written and Spoken English (2001)	97
3.1.1.2 A Frequency Dictionary of Contemporary American English (2009)	98
3.1.2 Listas de itens relevantes	98
3.1.2.1 Oxford 3000 (2005)	98
3.1.2.2 4000 Essential English Words (2009)	99
3.1.3 Lista por campos semânticos	100
3.2 O corpus de estudo.....	104
3.2.1 Parâmetros para a construção de um <i>corpus</i>	104
3.2.1.1 Critérios para seleção de textos	104
3.2.1.1.1 Critérios externos.....	105
3.2.1.1.2 Critérios internos	106
3.2.1.2 Representatividade.....	108
3.2.2 Configuração do <i>corpus</i> de estudo	109
3.2.2.1 Bases para a configuração: os textos dos livros didáticos	109
3.2.2.1.1 Critérios para a classificação dos textos	110
3.2.2.1.2 Origem, gênero e temas dos textos	114
3.2.2.2 Definição da configuração	124
3.2.3 Constituição do <i>corpus</i>	129
3.3 Conjugação da macroestrutura base com o corpus de estudo.....	135
3.3.1 Revisão da macroestrutura base	136
3.3.2 Adição de itens simples à macroestrutura base “A”	137
3.3.3 Identificação e seleção dos compósitos	139
3.3.3.1 Compósitos da macroestrutura base vs. <i>corpus</i>	140
3.3.3.2 Compósitos complementares extraídos do <i>corpus</i>	141
3.4 Síntese da metodologia proposta para a composição da macroestrutura de um DPIPEM	142
4 DESENHO DA MICROESTRUTURA	144
4.1 A formulação da microestrutura.....	144
4.1.1 Microestrutura abstrata e microestrutura concreta	144
4.1.2 Comentários e pós-comentários.....	147
4.2 O conteúdo microestrutural dos DIPes.....	148
4.2.1 Comentário de forma	149
4.2.1.1 Informações ortográficas	149
4.2.1.1.1 Ortografia.....	152
4.2.1.1.2 Divisão silábica.....	152
4.2.1.1.3 Variantes	153
4.2.1.2 Informações fonológicas.....	154
4.2.1.2.1 Pronúncia	154
4.2.1.3 Informações morfológicas	156
4.2.1.3.1 Classe gramatical.....	156
4.2.1.3.2 Flexão	157
4.2.1.4 Informações sintáticas	157

4.2.1.4.1 Regência	158
4.2.1.4 Exemplos (sintaxe)	158
4.2.2 Comentário semântico	159
4.2.2.1 Informações semânticas.....	159
4.2.2.1.1 Equivalentes.....	159
4.2.2.1.2 Seleção dos equivalentes	161
4.2.2.1.3 Ordenação e demarcação das acepções	165
4.2.2.1.4 Paráfrases.....	174
4.2.2.1.5 Ilustrações.....	182
4.2.2.2 Informações pragmáticas	188
4.2.2.2.1 Marcas de uso	188
4.2.2.2.2 Desambiguadores semânticos.....	189
4.2.2.3 Informações paradigmáticas	190
4.2.2.3.1 Sinônimos e antônimos.....	191
4.2.2.4 Exemplos (semântica).....	192
4.2.2.4.1 A funcionalidade dos exemplos nos DIPEs.....	193
4.2.2.4.2 Os exemplos com ilustrações nos DIPEs	194
4.2.3 Comentário enciclopédico	197
4.2.4 Pós-comentário de forma.....	198
4.2.5 Pós-comentário semântico.....	199
4.2.6 Pós-comentário enciclopédico.....	199
4.2.7 Informações sobre as combinatórias sintagmáticas.....	200
4.2.7.1 Combinatórias sintagmáticas: comentário de forma	203
4.2.7.1.1 Ortografia.....	203
4.2.7.1.2 Variantes lexicais.....	206
4.2.7.2 Combinatórias sintagmáticas: comentário semântico.....	207
4.2.7.3 Combinatórias sintagmáticas: formas de organização.....	208
4.2.7.4 Combinatórias sintagmáticas: representação lexicológica e ordenação	209
4.2.8 Resumo dos segmentos informativos presentes na microestrutura dos DIPEs	210
4.3 Proposta de microestrutura para um DPIPEM.....	212
4.3.1 PCI para os itens de base linguística	212
4.3.1.1 PCI para os itens simples de conteúdo	213
4.3.1.2 PCI para os itens simples gramaticais	214
4.3.1.3 PCI para os compostos de conteúdo.....	216
4.3.1.4 PCI para os compostos gramaticais.....	221
4.3.2 PCI para os itens de base enciclopédica	222
4.3.3 Modelos de verbetes para um DPIPEM	225
4.3.3.1 Verbetes de itens de conteúdo	225
4.3.3.2 Verbetes de itens gramaticais	227
4.3.3.3 Verbetes de itens enciclopédicos.....	229
4.4 Síntese da proposta para o desenho da microestrutura de um DPIPEM.....	230
5 DESENHO DA MEDIOESTRUTURA E DO <i>OUTSIDE MATTER</i>.....	235
5.1 A medioestrutura e os princípios para sua formulação	235
5.1.1 A medioestrutura dos DIPEs	237
5.1.1.1 Tipos de remissões identificadas nos DIPEs	237
5.1.1.1.1 Remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbele	237
5.1.1.1.2 Remissão de um verbele a outro verbele	238
5.1.1.1.3 Remissão de um verbele ao <i>middle matter</i>	241
5.1.1.1.4 Remissão de um verbele ao <i>back matter</i>	241

5.1.1.1.5 Remissão de um verbete do dicionário passivo a um verbete do dicionário ativo	242
5.1.1.2 Avaliação das relações medioestruturais nos DIPEs	244
5.1.2 Proposta para a configuração da medioestrutura de um DPIPEM	247
5.2 A definição do <i>outside matter</i>	248
5.2.1 O <i>outside matter</i> dos DIPEs	249
5.2.1.1 O front matter dos DIPEs	249
5.2.1.2 O middle matter dos DIPEs	255
5.2.1.3 O back matter dos DIPEs	255
5.2.2 Proposta para a constituição do <i>outside matter</i> de um DPIPEM	257
5.2.2.1 O conteúdo do front matter de um DPIPEM	257
5.2.2.2 A composição do middle matter e o back matter de um DPIPEM	262
5.3 Síntese da proposta para a medioestrutura e o front matter de um DPIPEM	262
6 GANHO DE MASSA LÉXICA	263
6.1 Aprendizagem incidental vs. aprendizagem intencional e o uso de dicionário bilíngue passivo	264
6.2 As estratégias de aprendizagem de vocabulário (EAVs) e o desenho de dicionários bilíngues passivos	265
6.2.1 Classificação das EAVs	266
6.2.1.1 Gu; Johnson (1996)	266
6.2.1.2 Schmitt (1997)	267
6.2.1.3 Nation (2001)	268
6.2.2 EAVs aplicáveis à configuração de dicionários bilíngues passivos	270
6.3 Os DIPEs e a ampliação do repertório vocabular	271
6.3.1 Middle Matter	271
6.3.2 Back Matter	272
6.4 A constituição do <i>middle matter</i> e do <i>back matter</i> de um DPIPEM	273
6.4.1 Proposta para o <i>middle matter</i>	273
6.4.2 Proposta para o <i>back matter</i>	276
6.4.2.1 Macroestrutura secundária onomasiológica	276
6.4.2.2 Páginas de atividades	279
6.5 Síntese da proposta para o ganho de massa léxica	281
CONCLUSÃO	282
Avaliação das hipóteses de pesquisa	284
Limites do estudo e perspectivas	285
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287

1 INTRODUÇÃO

A aproximação da Lexicografia com a Pedagogia teve seu início nos anos 30 e 40 do século XX. Nesse período, em virtude da expansão do ensino de inglês como língua estrangeira, começaram a ser desenvolvidos dicionários monolíngues para auxiliar os aprendizes de língua inglesa não-nativos.

A primeira obra projetada especificamente para aprendizes estrangeiros de inglês, o *New Method English Dictionary*, de West e Endicott, publicada em 1935, apresentava definições simplificadas com base em um vocabulário controlado. A mais conhecida, o *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, lançada em 1942 como *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*, por Hornby, Gatenby e Wakefield, trazia construções sintáticas e combinatórias lexicais consideradas problemáticas para o aprendiz (WELKER, 2004).

A partir de então, a busca por soluções lexicográficas que atendessem as demandas do usuário-aprendiz de modo satisfatório ampliou-se ao ponto de se estabelecer um novo ramo na área da Lexicografia: a Lexicografia Pedagógica.

Atualmente, a Lexicografia Pedagógica abarca pesquisas tanto de cunho prático¹ quanto de cunho teórico², relacionadas não somente aos dicionários para aprendizes não-nativos, mas, também, aos dicionários para falantes nativos que se encontram em processo de aprendizagem formal e sistematização da sua língua materna.

No Brasil, a produção de dicionários, tanto para aprendizes da língua portuguesa quanto para aprendizes de língua estrangeira (em especial, os dicionários inglês/português e espanhol/português), vem aumentando ano a ano. No caso dos dicionários de língua portuguesa, é provável que essa tendência seja resultado da decisão do governo, em 2001, de incluir esse tipo de material na lista de instrumentos didáticos que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³. Em relação aos dicionários bilíngues, acreditamos que esse aumento seja devido à obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e no ensino médio, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ A Lexicografia prática abrange a coleta de dados, a seleção de itens a serem dicionarizados, a descrição desses itens e a organização das informações contidas nessa descrição (ZGUSTA, 1971).

² A Lexicografia teórica compreende a pesquisa da história da Lexicografia, a crítica de dicionários, a estruturação (desenho) de dicionários, a definição de tipologias e a pesquisa do uso de dicionários (HARTMANN, 2001).

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino. Desde o seu lançamento, em 1929, recebeu diferentes denominações e foi executado de diversas formas (para um histórico completo, acesse <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>).

Nacional (Lei n. 9394/96). Em contrapartida, o volume de estudos teóricos que deveriam embasar essa prática ainda é pouco expressivo⁴.

Considerando nosso interesse pelo ensino de inglês, ao qual temos nos dedicado por mais de vinte anos, e a carência de pesquisas teóricas na área da Lexicografia Pedagógica no Brasil, propusemo-nos a elaborar o desenho de um dicionário inglês/português que possa ser utilizado pelos estudantes do ensino médio como ferramenta auxiliar na compreensão de textos e como instrumento pedagógico para ampliação do seu repertório lexical.

Justificativa para a proposta

Nosso propósito de desenhar um dicionário específico para o aprendiz de língua inglesa do ensino médio pode ser justificado através de três argumentos: (a) a relevância do inglês no contexto atual, (b) as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e (c) a situação dos dicionários inglês/português no Brasil.

a) A relevância do inglês no mundo atual

O inglês é, hoje, o idioma que mais se aproxima de uma língua franca⁵. Conforme observa Crystal (2003), além de ser a língua oficial em mais de oitenta países, seja na posição de língua materna ou como segunda língua oficial, é a língua mais falada no mundo, somando, aproximadamente, 1,5 bilhões de pessoas (um quarto da população mundial)⁶ fluentes ou competentes em língua inglesa, e a mais estudada como língua estrangeira, fazendo parte dos programas escolares e sendo oferecida em cursos privados em mais de 100 países (inclusive no Brasil). Leffa (2001, p.343) acrescenta, ainda, que o inglês é “a língua das

⁴ O GTLEX (Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) apresenta, em seu *site* (<http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/lexicografia/lexicografia.asp>), uma lista com as dissertações e teses em Lexicografia produzidas no Brasil desde os anos 80. Essa lista, organizada a partir de informações fornecidas pelo Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do Currículo Lattes de diversos professores da área, contém apenas 48 dissertações relacionadas a dicionários de língua portuguesa e a dicionários de língua estrangeira (num período de 28 anos: de 1980 a 2008) e somente 24 teses (considerando-se 12 anos: de 1996 a 2008).

⁵ O *status* alcançado pelo inglês na atualidade é resultado de dois fatores: a expansão do poder da colônia britânica no final do século XIX e a emergência dos Estados Unidos como líder econômico mundial do século XX (CRYSTAL, 2003).

⁶ Número relativo a pesquisas realizadas no início dos anos 2000 (CRYSTAL, 2003).

organizações e dos encontros internacionais” e é “o idioma no qual mais de 70% da produção científica é publicada”. Para Béjoint (2000), esse crescente uso do inglês como uma língua global, notadamente na internet, faz com que os dicionários de inglês, em especial os dicionários bilíngues (em lugar dos monolíngues), sejam mais necessários do que nunca.

No Brasil, a disciplina de língua inglesa está incluída na grade curricular da maior parte das escolas de ensino médio (tanto nas escolas da rede pública, quanto nas da rede privada). Esse cenário, acreditamos, exige que comecemos a elaborar dicionários inglês/português específicos para o público escolar brasileiro.

b) Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/ Língua Estrangeira Moderna em suas três versões – PCNEM (1999), PCN+ Ensino Médio (2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) – postulam que o aprendizado de uma língua estrangeira (LE) é um direito de todos os cidadãos e que a escola não pode mais se omitir em relação à sua responsabilidade. Na primeira versão, fica estabelecido que “as Línguas Estrangeiras Modernas [...] assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (PCNEM, 1999, p.147). A segunda versão avaliza o texto da primeira, afirmando que “não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término de ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações” (PCN+, 2002, p. 93). A terceira e última versão dos parâmetros ratifica as versões anteriores, dizendo que “talvez seja redundante, mas não inoportuno, reforçar que um projeto de inclusão envolve muitas questões

sociais, políticas, culturais e educacionais; que o ensino de Línguas Estrangeiras não atua sozinho nessa engrenagem, mas pode trabalhar a favor da inclusão” (Orientações Curriculares, 2006, p.97).

Em relação à organização da disciplina, os PCNEM de 1999 sugerem, de modo bastante geral, a prática da compreensão oral, da fala, da leitura e da escrita, como forma de “capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma” (p. 148). Os PCN+ (2002) apresentam orientações específicas para o ensino da língua inglesa: listam conteúdos gramaticais a serem trabalhados e temas a serem abordados, elegem a leitura como a habilidade “primordial” a ser desenvolvida no ensino médio (p.97) e incluem o uso de dicionário bilíngue como estratégia para o “desenvolvimento do repertório vocabular” (p.105). As Orientações Curriculares (2006) recomendam que “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas”⁷ (p.87) sejam trabalhadas ao longo dos três anos de ensino médio, salientando que as leituras propostas devem contribuir para a formação de “leitores independentes e críticos” (p.113) e orientam que “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deve ser avaliado regionalmente, levando em conta as diferenças locais no que tange às necessidades” (p.111).

No que se refere às necessidades dos estudantes brasileiros em geral, Moita Lopes (2000, p.131) diz que a “única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente [...] no Brasil é a da leitura”, não apenas porque “no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas”, em função das condições restritas no meio de aprendizagem, mas, também, porque “os únicos exames formais de LE, em nível de graduação e pós-graduação, envolvem nada mais que o domínio de habilidades de leitura”; ademais, “a leitura é a única habilidade [...] que o aprendiz pode usar em seu próprio meio, [...] a única que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE”.

Tal panorama demonstra, claramente, que o desenvolvimento da habilidade da leitura em LE deve ser a preocupação central no ensino médio. Essa constatação, aliada ao fato, já citado em 1.1.1, de que o inglês é ensinado na maioria das escolas brasileiras, torna pertinente os estudos lexicográficos focados no desenvolvimento de dicionários inglês/português para compreensão de textos.

⁷ A compreensão oral não aparece explicitamente discriminada nesse documento.

c) A situação dos dicionários inglês/português no Brasil

De acordo com os resultados de pesquisas recentes, ainda não dispomos de dicionários inglês/português destinados ao uso escolar (DIPES) criteriosamente elaborados.

Damim; Bugueño e Miranda (2005) selecionaram alguns itens lexicais e analisaram os equivalentes apresentados para esses itens em 05 DIPES⁸. Os principais problemas apontados pelos autores foram: equivalências incoerentes, ausência de equivalentes frequentes e falta de marcação de uso.

Humblé (2006) avaliou o número e os tipos de verbetes, o uso de exemplos e a adequação das informações oferecidas para a compreensão (direção inglês/português) e para a produção de textos (direção português/inglês) em 04 DIPES⁹ e concluiu que, apesar desses dicionários serem melhores do que muitas vezes se espera, “*algumas decisões não parecem revelar uma política firmemente estabelecida*” (p.254).

Em 2007, realizamos um estudo para nosso projeto de tese no qual comparamos 06 DIPES¹⁰ em relação à seleção de itens lexicais, às informações dentro do verbete (equivalentes, organização das acepções, uso de exemplos e inclusão de composições sintagmáticas), ao sistema de remissões e à apresentação de textos complementares. Os resultados desse estudo foram os seguintes:

a) considerando o intervalo *movable-mug* nos 06 dicionários, verificamos uma variação entre 24 e 35 itens arrolados, sendo comuns a todas as obras apenas 15 itens;

b) analisando as informações contidas nos verbetes *move* e *muffin*, não encontramos semelhanças entre os dicionários nem quanto à seleção e organização dos equivalentes nem quanto ao uso de exemplos e apresentação de composições sintagmáticas;

⁸ Damim; Bugueño Miranda (2005) pesquisaram o Longman Dicionário Escolar (2004), o Michaelis Dicionário Escolar Inglês (2001), o Michaelis: Pequeno Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês (1989), o Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros de Inglês (2004) e o Password English Dictionary for Speakers of Portuguese (2005).

⁹ Humblé (2006) analisou o Larousse Essencial Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês (2005), o Longman Dicionário Escolar Inglês/Português – Português/Inglês (2002), o Michaelis Dicionário Escolar Inglês/Português – Português/Inglês (2001) e o Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (1999).

¹⁰ Os dicionários utilizados nesse estudo foram: Amadeu Marques Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês (2004); Dicionário Collins Inglês/Português – Português/Inglês (2004); Longman Dicionário Escolar para estudantes brasileiros (2002); Minidicionário Antônio Olinto Inglês/Português – Português/Inglês (2004); Minidicionário Silveira Bueno Inglês/Português – Português/Inglês (2000); Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (1999).

c) comparando o sistema de remissões, concluímos que não há um padrão nem entre os dicionários nem dentro de cada obra; as formas de cruzar as referências parecem ser escolhidas aleatoriamente, diferindo de entrada para entrada e de dicionário para dicionário;

d) avaliando as informações complementares (como listas de verbos irregulares, países e nacionalidades, tabelas de medidas, etc.), observamos que cada obra opta por um conjunto diferente de material complementar.

Tedesco Selistre (2009) verificou a adequação macroestrutural de 10 DIPES¹¹ em relação à demanda lexical no ensino médio. Partindo da suposição de que o manual didático é uma das principais fontes dos textos lidos em sala de aula, em razão da enorme quantidade de títulos lançados a cada ano no mercado, comparou a ocorrência dos itens lexicais iniciados por “A” num *corpus* formado por textos apresentados em 10 manuais didáticos¹² com a lista de itens oferecida pelos dicionários na letra “A”. Esse estudo foi efetuado em três etapas:

a) na primeira etapa, foi apurado o total geral dos itens arrolados nos 10 DIPES: 2.134 itens;

b) na etapa subsequente, as listas das obras foram comparadas: dos 2.134 itens, apenas 273 (12,8%) eram comuns a todos os DIPES;

c) na terceira etapa, a lista de itens iniciados por “A” dos manuais didáticos foi contrastada com a lista dos DIPES em questão.

Para a realização dessa última etapa, cerne do estudo, foi utilizada, como parâmetro de análise, a *Oxford 3000*¹³ – uma lista contendo os 3.000 itens lexicais mais frequentes da língua inglesa (considerando as variedades do inglês americano e do inglês britânico em um diversificado número de contextos), organizada para controlar o vocabulário utilizado na composição das definições do *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*.

¹¹ Amadeu Marques *Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês* (2004); *Dicionário Collins Inglês/Português – Português/Inglês* (2004); *Longman Dicionário Escolar para estudantes brasileiros* (2002); *The Landmark Dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English* (2005); *Michaellis Dicionário Escolar Inglês/Português - Português/Inglês* (2005); *Minidicionário Antônio Olinto Inglês/Português – Português/Inglês* (2004), *Minidicionário Bilingue Prático Inglês/Português – Português/Inglês* (2007); *Minidicionário Silva Ramos Inglês/Português – Português/Inglês* (2007); *Mini-Webster’s Dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English* (2006); *Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês* (1999)

¹² *Advantage 1* (2007) - primeira série do ensino médio, *Advantage 2* (2007) - segunda série do ensino médio, *Advantage Vestibular* (2007) - terceira série do ensino médio; *Challenge* (2005), *Compact* (1998), “Inglês: Amadeu Marques” (2003); “Inglês: de olho no mundo do trabalho” (2007); “Inglês para o ensino médio” (2003/2006); *Keys* (2006) e *Stand Up* (2006/2008) – volume único para o ensino médio.

¹³ O conteúdo da *Oxford 3000* será discutido no capítulo 3.

Na comparação da *Oxford 3000* com a lista dos itens dos DIPEs, foi apurado que, dos 257 itens iniciados por “A” listados na *Oxford 3000*, apenas 157 (61% do total) estão arrolados nos 10 DIPEs.

No contraste entre a lista “A” da *Oxford 3000* e a lista “A” obtida a partir do *corpus* dos manuais didáticos, foi observado que, das 257 unidades da *Oxford 3000*, 241 (93,77%) constavam no *corpus* dos manuais didáticos (confirmando o alto índice de frequência dos itens).

O estudo conclui que os DIPEs analisados não dão conta da demanda lexical (mínima) do aprendiz do ensino médio, que seria, a princípio, o vocabulário dos textos apresentados nos livros didáticos.

Em suma, com base nos resultados dos estudos relatados em Damim; Bagueño Miranda (2005), em Humblé (2006) e em Tedesco Selistre (2009) e da pesquisa que desenvolvemos em 2007, podemos inferir que, se algum critério lexicográfico fundamenta a configuração dos DIPEs atualmente encontrados no mercado, não são critérios de consenso entre os lexicógrafos que se ocuparam com a elaboração dos mesmos.

Tendo, então, apontado os argumentos que justificam nossa proposta de pesquisa, passamos à apresentação dos objetivos que pretendemos alcançar, das hipóteses de pesquisa e da estrutura geral do trabalho.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é fornecer bases teóricas e metodológicas que possam fundamentar a elaboração de um dicionário passivo inglês/português para o estudante do ensino médio que seja, de fato, uma ferramenta auxiliar eficaz na realização das atividades de leitura e possibilite a ampliação do repertório vocabular do aprendiz.

A partir desse objetivo mais amplo, estabelecemos outros objetivos mais específicos:

- a) definir o perfil e as necessidades do estudante do ensino médio;
- b) construir um *corpus* de textos eletrônicos em língua inglesa que sirva de base de dados para a elaboração do dicionário proposto;
- c) desenvolver uma metodologia para coleta e seleção dos lemas;

- d) selecionar critérios para a organização e a apresentação dos lemas de maneira a facilitar a consulta do usuário;
- e) desenhar soluções microestruturais, considerando a função do dicionário e o usuário;
- f) desenhar soluções medioestruturais específicas para satisfazer as funções de recepção e de ganho léxico;
- g) organizar o *outside matter* (textos externos) de modo a favorecer o aumento de massa léxica.

Hipóteses de pesquisa

Dado ao caráter propositivo deste estudo, formulamos as seguintes hipóteses de pesquisa:

- a) é possível delimitar o perfil e as necessidades do estudante de língua inglesa do ensino médio a partir da identificação do seu nível linguístico, da caracterização do ambiente de ensino/aprendizagem e da observação das exigências dos PCNEMs (1999, 2002, 2006);
- b) pode-se definir a seleção macroestrutural do dicionário que estamos propondo com base em pesquisas que elencam o vocabulário fundamental para o aprendiz de língua inglesa atreladas à análise de um *corpus* cuja composição seja compatível com os gêneros textuais e os temas apresentados nos livros didáticos;
- c) a observação dos preceitos lexicográficos bilíngues vigentes, ajustados ao par de línguas (inglês/português) e ao usuário em questão, é suficiente para a formulação da microestrutura e da medioestrutura;
- d) é exequível a configuração de um *outside matter* com vistas a facilitar a ampliação vocabular a partir de estudos sobre ensino/aprendizagem de vocabulário.

Estrutura geral do trabalho

Buscando atingir os objetivos estabelecidos e comprovar nossas hipóteses de pesquisa, organizamos este trabalho conforme o exposto a seguir.

Inicialmente, discutimos os parâmetros essenciais inerentes à estruturação de obras lexicográficas - a definição taxonômica, o perfil do usuário-alvo e a função a que a obra se destina - em relação ao dicionário passivo inglês/português que estamos propondo.

No capítulo dois, voltamos nossa atenção à definição macroestrutural, isto é, abordamos as questões teóricas referentes à seleção quantitativa e à seleção qualitativa dos itens lexicais a compor a macroestrutura de um dicionário voltado especialmente para a compreensão de textos no ensino médio.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia empregada para compor a macroestrutura da obra que estamos focando e, na sequência, apresentamos uma amostra da sua aplicação.

Dedicamos o capítulo quatro à composição microestrutural: definimos o programa constante de informações para cada classe de item, a forma de organização dessas informações e o *layout* dos verbetes.

Reservamos o capítulo cinco aos problemas concernentes à configuração do sistema de referências (ou arranjo medioestrutural) e ao desenho do *outside matter* (textos externos).

No capítulo seis, após discorrermos sobre pontos essenciais relacionados ao ensino/aprendizagem de vocabulário, propomos soluções para o *middle matter* (textos interpostos) e o *back matter* (textos pospostos) com o objetivo de favorecer o ganho de massa léxica.

Para concluir, retomamos e discutimos as hipóteses iniciais de pesquisa, os limites do estudo e suas perspectivas e tecemos nossas considerações finais.

1 PARÂMETROS PARA DEFINIR O DESENHO DE UM DICIONÁRIO PASSIVO INGLÊS/PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

A estruturação de um dicionário resulta da articulação entre quatro componentes: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *outside matter* (textos externos).

O primeiro componente corresponde ao conjunto ordenado de todos os lemas (itens lexicais) arrolados em um dicionário (HAUSMANN; WIEGAND, 1989). O segundo é “a parte em que são organizadas todas as informações a serem mencionadas acerca do lema” (CARVALHO, 2001, p.65). A medioestrutura compreende o sistema de remissões (ou referências cruzadas), isto é, o sistema que remete o usuário de uma parte do dicionário à outra (BUGUEÑO MIRANDA, 2003). O *outside matter* inclui: o front matter - parte introdutória do dicionário; o middle matter - elementos que estão inseridos entre os verbetes, mas que não fazem parte da macroestrutura do dicionário; e o back matter¹⁴ - apêndices disponibilizados no final do dicionário, após a lista dos verbetes (HAUSMANN; WIEGAND, 1989)¹⁵.

Segundo Bugueño Miranda; Farias (2008), a qualidade de um dicionário depende da funcionalidade das informações que cada um dos seus componentes apresenta, ou, em outras palavras, depende de quão úteis essas informações são para o consulente. Ainda, conforme os autores, a obtenção da referida funcionalidade está condicionada ao entrelaçamento de três fatores fundamentais: o enquadramento tipológico, o perfil do usuário e a função (ou funções) da obra.

Neste capítulo, abordaremos esses três fatores considerando o desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes do ensino médio.

¹⁴ Em consonância com outros trabalhos de Lexicografia realizados no Brasil (como, por exemplo, BUGUEÑO MIRANDA, 2009; FARIAS, 2009; FORNARI, 2008; GONZÁLES, 2009), utilizaremos, neste estudo, o termo *outside matter* em vez de textos externos, assim como não traduziremos os termos *front matter*, *middle matter* e *back matter*.

¹⁵ A constituição de cada um desses componentes (macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *outside matter*) será discutida, detalhadamente, nos capítulos posteriores.

1.1 Definição tipológica dos dicionários bilíngues

Para tratar da questão do enquadramento tipológico, (a) revisaremos os principais estudos sobre tipologias gerais de dicionários, (b) discutiremos a classificação de dicionários bilíngues, (c) exploraremos os termos e as definições atribuídos aos dicionários pedagógicos e, por fim, (d) formularemos nossa proposta de tipologia de dicionários pedagógicos bilíngues para aprendizes de língua inglesa.

1.1.1 Uma breve revisão de tipologias gerais de dicionários

No âmbito da Lexicografia, uma tipologia, ou taxonomia, corresponde a “*uma classificação de dicionários à luz de determinados critérios*” (BUGUEÑO MIRANDA, 2008, p.90). Esses critérios conformam um conjunto de traços distintivos que se fazem úteis tanto para o lexicógrafo quanto para o usuário: “*para o compilador de dicionários, uma taxonomia é estratégica, já que lhe permite ter uma definição mais precisa da obra que almeja redigir*” (idem); para o usuário, as definições tipológicas funcionam como um mapa que pode orientá-lo na escolha do(s) dicionário(s) mais adequado(s) para dirimir suas dúvidas em relação ao léxico (SWANEPOEL, 2003).

A primeira tentativa de formalizar uma tipologia de dicionários, conforme Zgusta (1991), partiu de Shcherba (1940/1995). Com base em características estruturais de possíveis tipos de dicionários, o linguista russo estabeleceu seis pares contrastivos de obras:

(1) dicionário acadêmico (normativo) vs. dicionário informativo (descritivo);

(2) dicionário enciclopédico (enciclopédia) vs. dicionário geral (que deve incluir nomes próprios);

(3) dicionário de concordância (todos os itens lexicais são listados juntamente com todas as citações que podem ser encontradas em textos, como é o caso das línguas mortas) vs. dicionário comum (de definições ou de tradução);

(4) dicionário comum vs. dicionário ideológico (que agrupa ideias ou assuntos);

(5) dicionário de definição (monolíngue) vs. dicionário de tradução (bilíngue ou multilíngue);

(6) dicionário não-histórico vs. dicionário histórico (cujo propósito é dar todos os significados de todos os itens lexicais que pertencem, ou pertenceram a uma dada língua nacional durante toda a sua existência).

Essa tipologia foi criticada por identificar poucos tipos de dicionários, pela sobreposição das classificações (AL-KASIMI, 1977/1983) e pela vagueza dos limites entre os tipos informativo, geral e comum (YONG; PENG, 2007). Apesar dessas inconsistências, Podhajecka (2009) afirma que não se pode deixar de creditar ao linguista russo o mérito de distinguir algumas regularidades na estrutura e nas funções dos dicionários.

Várias outras propostas de classificação de dicionários surgiram posteriormente. Destacaremos aqui aquelas que, juntamente com a de Shcherba (1940/1995), são mais frequentemente consideradas nos estudos desenvolvidos sobre o tema: Malkiel (1962), Sebeok (1962), Rey (1970), Zgusta (1971) e Hausmann (1989).

a) Os critérios de Malkiel (1962)

Malkiel (1962) sugeriu três critérios para classificação de dicionários com base na análise da forma e do conteúdo apresentados em material hispânico: abrangência, perspectiva e apresentação.

O critério da abrangência é delimitado: pela densidade das entradas (Quanto do léxico está arrolado? Quantas acepções são indicadas? Há expressões idiomáticas?); pelo número de línguas incluídas (dicionários monolíngues, bilíngues, trlíngues, etc.) e pelo grau de concentração de dados estritamente lexicais (incluem-se nomes próprios, dados enciclopédicos ou assemelhados?)¹⁶.

A perspectiva é o critério relacionado: à dimensão fundamental, isto é, ao eixo temporal – perspectiva histórica (dinâmica) ou sincrônica (estática); à forma de arranjo das entradas – convencional (alfabética) ou semântica (por assunto) ou arbitrária (caótica); e ao tom predominante – objetivo ou normativo (didático) ou jocoso.

¹⁶ As informações que constam entre parênteses nesse parágrafo foram baseadas em Welker (2004).

A apresentação, o terceiro critério, diz respeito: às definições, aos exemplos, às ilustrações gráficas (incluindo mapas) e às características especiais (por exemplo, localização em termos territoriais ou na escala social).

A tipologia de Malkiel (1962) sugere a ocorrência de relações hierárquicas complexas entre os diferentes tipos de dicionários (PODHAJECKA, 2009) e propõe, explicitamente, uma análise fatorial em vez de uma classificação categorial (GEERAERTS, 1984).

b) Os conjuntos de relações de Sebeok (1962)

Sebeok (1962), através de um estudo realizado com uma amostra de dezesseis dicionários na língua cheremis¹⁷, apurou três conjuntos de tipos de relações. O primeiro diz respeito à relação das listas com o vocabulário destinado a ser apresentado, a forma de seleção dentro da fonte e as características da fonte em si; conforme o autor, os dicionários podem ser "gerados" (compilados por um lexicógrafo) ou "abstraídos" (baseados em textos), sendo que, no segundo caso, os limites do *corpus* e sua diversidade interna devem ser tomados como critérios adicionais. O segundo inclui as relações entre os elementos de cada entrada; de acordo com Sebeok (1962), dentro de uma entrada, a língua pode estar representada por uma forma simples ou por formas múltiplas, cujas relações podem ser de dois tipos: ou baseadas na forma – como um dicionário de cognatos, ou baseadas no significado – como um dicionário de sinônimos. O terceiro e último conjunto conforma as relações entre as entradas do dicionário, que podem ser organizadas com base na forma ou no significado.

Embora a proposta de Sebeok (1962) possa ter contribuído para os avanços da lexicografia teórica, é preciso admitir que o fato de ser baseada numa amostra muito pequena de dicionários e de considerar poucos aspectos lexicográficos como parâmetros classificatórios a tornam uma tipologia bastante limitada (AL-KASIMI, 1977/1983; YONG; PENG, 2007).

c) A classificação de Rey (1970)

Rey (1970) construiu sua tipologia a partir de sete critérios: dados linguísticos; unidades lexicográficas; quantidades lexicais; ordenamento dos dados; análise semiótico-

¹⁷ *Cheremis* (ou *Mari*) é a língua oficial de uma das repúblicas da Rússia.

funcional; informações não-semânticas; e exemplos. Cada um desses critérios é dividido em subcategorias, as quais também podem ser subdivididas em outras subcategorias. Essas categorias e subcategorias representam a série de escolhas que os lexicógrafos têm que fazer ao planejar e compilar suas obras. Muitas dessas escolhas, segundo Bejóint (1994), estão relacionadas e, por isso, muitas decisões tomadas pelos lexicógrafos restringem as opções dos estágios subsequentes.

Hausmann (1989 apud WELKER, 2004, p.37) diz que Rey, “de fato, mostrou toda a área dos tipos de dicionários, faltando, porém, precisão”, além disso, afirma que, na verdade, o autor não apresentou uma tipologia, e, sim, sete “campos de decisão”.

d) A tipologia de Zgusta (1971)

Zgusta (1971), primeiramente, classifica as obras de referência em dois tipos: enciclopédias e dicionários linguísticos. A seguir, ocupa-se em dividir os dicionários linguísticos em diferentes categorias, através de cinco parâmetros distintos:

- (1) período de tempo abrangido: dicionário sincrônico vs. dicionário diacrônico;
- (2) extensão do léxico: dicionário geral vs. dicionário restrito (ou especial);
- (3) número de línguas representadas: dicionário monolíngue vs. dicionário bilíngue/ dicionários multilíngues;
- (4) propósito(s) do dicionário: por exemplo, dicionários pedagógicos;
- (5) tamanho do dicionário: dicionários grandes vs. dicionários médios vs. dicionários pequenos.

Yong; Peng (2007) criticam a limitação da tipologia de Zgusta (1971) em relação ao número de tipos de dicionários; no entanto reconhecem a importância da introdução do parâmetro “propósito do dicionário” para as pesquisas lexicográficas.

e) A taxonomia de Hausmann (1989)

Hausmann (1989) formula uma tipologia bastante abrangente constituída de oito pares de oposição¹⁸:

- (1) dicionário sincrônico vs. dicionário diacrônico;

¹⁸ Fonte: Welker (2004, p.39- 41)

- (2) dicionário histórico vs. dicionário contemporâneo;
- (3) dicionário filológico (com muitas abonações) vs. dicionário linguístico (limitando-se às informações linguísticas, acrescentando apenas uma ou duas abonações, ou nenhuma);
- (4) dicionário da língua padrão vs. dicionário de dialeto ou falar regional;
- (5) (no caso de ser histórico ou regional) dicionário geral (apresenta-se o léxico total de um determinado período ou região) vs. dicionário diferenciado (somente os itens lexicais que diferem do léxico geral e atual);
- (6) dicionário da língua comum vs. dicionário de uma língua de especialidade;
- (7) dicionário de uma comunidade linguística vs. dicionário de um indivíduo (por exemplo, o léxico de Shakespeare; ao contrário do glossário, não se listam, nesse dicionário, apenas os itens menos conhecidos);
- (8) dicionário geral vs. dicionário especial.

Hausmann (1989) ainda subdivide os dicionários especiais em cinco categorias: dicionários sintagmáticos (de colocações, de provérbios, de expressões idiomáticas, etc.); dicionários paradigmáticos (de sinônimos, de antônimos, ordenados por temas, de rimas, etc.); dicionários de itens lexicais “marcados” (de neologismos, de regionalismos, de estrangeirismos, de jargões, etc.); dicionários de outros tipos específicos de lemas (de radicais e afixos, de nomes coletivos, de abreviaturas, etc.); e dicionários especiais com determinados tipos de informações (ortográficos, de pronúncia, de flexão, com orientação didática (para estudantes dos diversos níveis escolares), etc.).

A tipologia de Hausmann é considerada por Swanepoel (2003) e Podhajecka (2009), entre outros, a mais extensiva apresentada até agora. Talvez, por isso, ocorram algumas sobreposições. Welker (2004, p.41), por exemplo, chama atenção para o fato de que Hausmann, “estranhamente, [...] apresenta uma classificação dos dicionários “especiais”, quando, anteriormente, já se refere a vários tipos que deveriam ser considerados especiais” (caso dos dicionários de tecnoletos, de dialetos e dos individuais)”.

Os critérios que embasaram as tipologias comentadas nesta seção permanecem fundamentando as novas propostas. Conforme Bugueño Miranda; Farias (2008), tais critérios podem ser descritos em três categorias: critérios fenomenológicos (ou impressionistas), critérios linguísticos e critérios funcionais. A primeira categoria de critérios distingue os

dicionários por seu tamanho ou formato. A segunda, compreende o tipo de informação oferecida (linguística ou enciclopédica); o número de línguas envolvidas (monolíngue, bilíngue ou multilíngue); o léxico abrangido (geral ou seletivo); a perspectiva histórica que a obra representa/período de tempo considerado (sincrônico ou diacrônico) e a estrutura de acesso/forma de apresentação das informações (semasiológica, que permite decodificar os significados dos itens lexicais (isto é, os conteúdos semânticos que representam), partindo de sua forma) ou onomasiológica (que parte de um determinado conceito e apresenta os itens lexicais mais apropriados para expressá-lo). A terceira categoria, critérios funcionais, refere-se ao uso efetivo do dicionário, portanto, à finalidade da consulta e ao usuário do dicionário.

Vejamos, a seguir, como esses critérios se aplicam aos dicionários bilíngues.

1.1.2 Classificação de dicionários bilíngues

Adotando critérios fenomenológicos, podemos classificar os dicionários bilíngues como dicionários de bolso, dicionários médios ou dicionários grandes. De um modo geral, segundo Carvalho (2001), são considerados dicionários pequenos aqueles que possuem até 40.000 entradas; os que arrolam entre 50.000 e 80.000 itens lexicais são julgados dicionários médios e, a partir de 80.000, são ditos dicionários grandes¹⁹.

Tomando critérios linguísticos como parâmetro para identificar obras bilíngues, temos os mesmos pares de oposição propostas nas tipologias gerais:

a) quanto ao tipo de informação disponibilizada: dicionários linguísticos vs. dicionários enciclopédicos;

b) quanto ao tipo de léxico abrangido: dicionário geral vs. dicionário seletivo (comprometido com um aspecto específico da língua, como os dicionários de colocações e de expressões idiomáticas, ou com um campo específico do conhecimento, como os dicionários terminológicos);

c) quanto ao período de tempo abrangido: dicionário sincrônico vs. dicionário diacrônico; salientando-se que dicionários bilíngues diacrônicos são raros (LANDAU, 2001);

¹⁹ Hausmann (1977 *apud* CARVALHO, 2001, p.47), fala em dicionários seletivos (até 30.000 entradas) e extensivos (com mais de 30.000 entradas).

d) quanto à estrutura de acesso: dicionário semasiológico (forma de organização mais comum dos dicionários bilíngues) vs. dicionário onomasiológico (por exemplo, os dicionários organizados por campos semânticos da série DK Bilingual Visual Dictionary (2005) nas versões *French/English, Spanish/English, Italian/English e German/English*)²⁰.

Levando em conta a finalidade da consulta - um dos critérios funcionais - podemos distinguir dois tipos de dicionários: dicionário ativo vs. dicionário passivo²¹. Um dicionário ativo destina-se às tarefas de tradução de textos da língua materna do usuário (L1) para uma outra língua (L2) e de produção de textos originais na L2; os dicionários passivos, por sua vez, são designados para as funções de tradução da L2 para a L1 e de compreensão de textos na L2. Essa distinção básica determina o tipo de informação lexicográfica a ser disponibilizada tanto na macroestrutura quanto na microestrutura do dicionário.

De acordo com Damim; Bogueño Miranda (2005, p.5), o “peso” do dicionário ativo deve estar na quantidade de informações fornecidas no interior do verbete (microestrutura), que deverá ser suficiente para que o consulente se expresse de forma clara e correta na L2; enquanto que, num dicionário passivo, o foco deve estar na lista de itens lexicais oferecida (macroestrutura), que deve ser extensa o suficiente para o usuário realizar com sucesso as atividades de compreensão e tradução de textos na L2.

Atrelado à distinção ativo/passivo está o critério da direcionalidade, que gera a oposição entre dicionário monodirecional e dicionário bidirecional²². Para ser considerado bidirecional, não basta que o dicionário apresente, em um mesmo volume, as direções língua A > B, língua B > A. É preciso que cada uma dessas direções sirva tanto aos propósitos do falante de uma língua como da outra. Por exemplo, em uma obra onde a língua A seja o inglês, e a língua B seja o português, a direção A > B funcionará como um dicionário ativo para os falantes do inglês (pois a língua A é a sua língua materna) e como um dicionário passivo para os falantes de português (uma vez que a língua A é a língua que lhe é desconhecida), e o contrário ocorrerá na direção inversa. Entretanto, em razão das informações necessárias para se produzir um texto numa L2 serem bastante distintas daquelas requeridas para a compreensão, “muitos lexicógrafos têm observado que é quase impossível

²⁰ Uma amostra desses dicionários pode ser acessada no site da *Amazon*: <http://www.amazon.com>

²¹ Consideramos, aqui, a dicotomia dicionário ativo vs. dicionário passivo proposta por Kromann *et al.* (1991).

²² Terminologia empregada por Kromann *et al.* (1991).

construir um dicionário bilíngue [...] para falantes de ambas as línguas” (LANDAU, 2001, p.9)²³.

A identificação do usuário, outro critério funcional, também deverá influenciar nas decisões quanto ao conteúdo e à organização do dicionário, uma vez que as necessidades e as habilidades variam muito de um tipo de usuário para outro. Nesse contexto, podemos classificar os dicionários bilíngues como dicionário para aprendizes de língua, dicionário para estudantes do ensino médio, dicionário para tradutores, dicionário para especialistas, etc.

Sendo o foco deste trabalho a elaboração de uma tipologia de dicionários bilíngues voltados para o estudante de língua inglesa, na próxima seção, discorreremos sobre o objeto “dicionário pedagógico”.

1.1.3 Dicionários pedagógicos: termos e definições

Os dicionários pedagógicos representam a classe de dicionários que tem por objetivo atender às demandas do aprendiz de línguas, seja de língua materna ou de língua estrangeira. Os termos mais comumente empregados para referir aos diferentes tipos de dicionários pedagógicos são: “dicionário escolar”, “dicionário de aprendizagem” e “dicionário para aprendizes”. A definição desses termos, no entanto, diverge de autor para autor.

O emprego do termo “dicionário escolar” varia em relação ao seu âmbito de uso, ao tipo de usuário e ao número de línguas que contempla. Haensch (1982), por exemplo, atribui essa denominação aos dicionários usados nas escolas e nas universidades (monolíngues ou bilíngues). Hartmann; James (2001), por sua vez, definem o dicionário escolar como uma obra escrita para crianças em idade escolar; posição semelhante a de Arroyo (2003), para quem os dicionários escolares são dirigidos ao grupo de alunos com idades compreendidas entre oito e doze anos. Já para Hernández (1998), Azorín Fernández (2000) e Campos Souto; Pérez Pascual (2003), esses dicionários são destinados aos falantes nativos de uma língua durante seu período de escolarização (falantes, portanto, que necessitam aprofundar seus conhecimentos formais em relação à sua língua materna). No Brasil, o termo figura no título de obras bilíngues, caso do Longman Dicionário Escolar Português/Inglês - Inglês/Português para estudantes brasileiros (2002), Oxford Escolar para estudantes brasileiros de Inglês

²³ [many bilingual lexicographers have observed that is next to impossible to construct a [...] bilingual dictionary for speakers of both languages].

(1999), Collins Dicionário Escolar Português/Inglês - Inglês/Português (2004) e Dicionário Escolar Português/Inglês - Inglês/Português Martins Fontes (2005).

O termo “dicionário de aprendizagem” é, em geral, usado para as obras direcionadas aos aprendizes de uma língua estrangeira, mas há divergências quanto ao número de línguas envolvidas. É empregado por Tarp (2006; 2008) para os dicionários monolíngues e bilíngues voltados para os aprendizes de língua estrangeira; enquanto Campos Souto (2008) diz que os dicionários de aprendizagem destinam-se àqueles que desejam dominar uma segunda língua e são, geralmente, dicionários monolíngues.

O termo “dicionário para aprendizes” é intercambiado, por vezes, com o termo anterior, como em Azorín Fernandez (2000). Porém, usualmente, é aceito como equivalente para learners’ dictionary, termo que designa os dicionários monolíngues para aprendizes não-nativos.

Nosso posicionamento em relação aos termos usados para designar dicionários pedagógicos é o seguinte:

(a) o termo “dicionário escolar” deve ser empregado para referir as obras cujos usuários distinguem-se pela etapa em que se encontram na escola (séries iniciais; séries intermediárias; ensino médio), sejam aprendizes de língua materna ou de língua estrangeira;

(b) a denominação “dicionário de aprendizagem” deve ser usada para indicar as obras monolíngues e bilíngues voltadas aos aprendizes de uma língua estrangeira distintos pelo seu nível de proficiência (iniciante, intermediário e avançado);

(c) a designação “dicionário para aprendizes” deve ser utilizada como equivalente para learner’s dictionary (tipo de dicionário que, juntamente com os dicionários sintagmáticos e paradigmáticos, entre outros, forma o grupo de dicionários de aprendizagem monolíngues).

Para resumir nosso ponto de vista, organizamos um diagrama com os diversos tipos de dicionários pedagógicos identificados (Fig.1). Cada um deles comporta tipologias específicas, que podem variar conforme a língua ou o par de línguas considerados. Farias (2009), por exemplo, sugere uma tipologia para dicionários escolares voltados aos falantes nativos de língua portuguesa; Bugueño Miranda (2008), por sua vez, apresenta uma tipologia de dicionários de alemão para falantes nativos e não-nativos (monolíngues e bilíngues). Pretendemos, por nossa vez, propor uma tipologia de dicionários pedagógicos bilíngues para aprendizes brasileiros de língua inglesa.

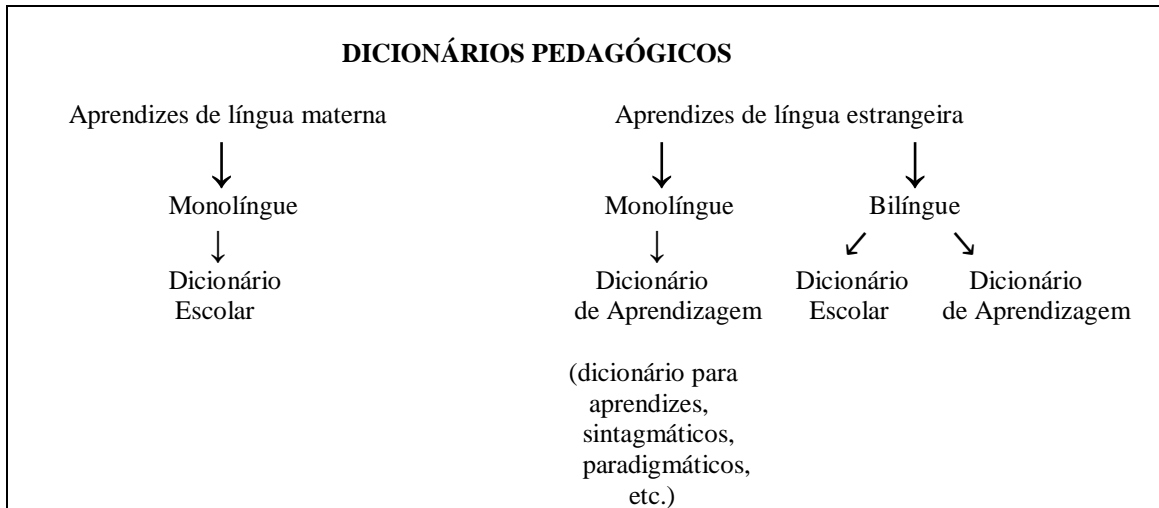


Figura 1 - Tipologia de dicionários pedagógicos

1.1.4 Uma proposta de tipologia de dicionários pedagógicos bilíngues para aprendizes brasileiros de língua inglesa

Para classificar os dicionários pedagógicos bilíngues (existentes ou possíveis), elaboramos uma tipologia de traços integrados que pode ser esquematizada da seguinte forma:

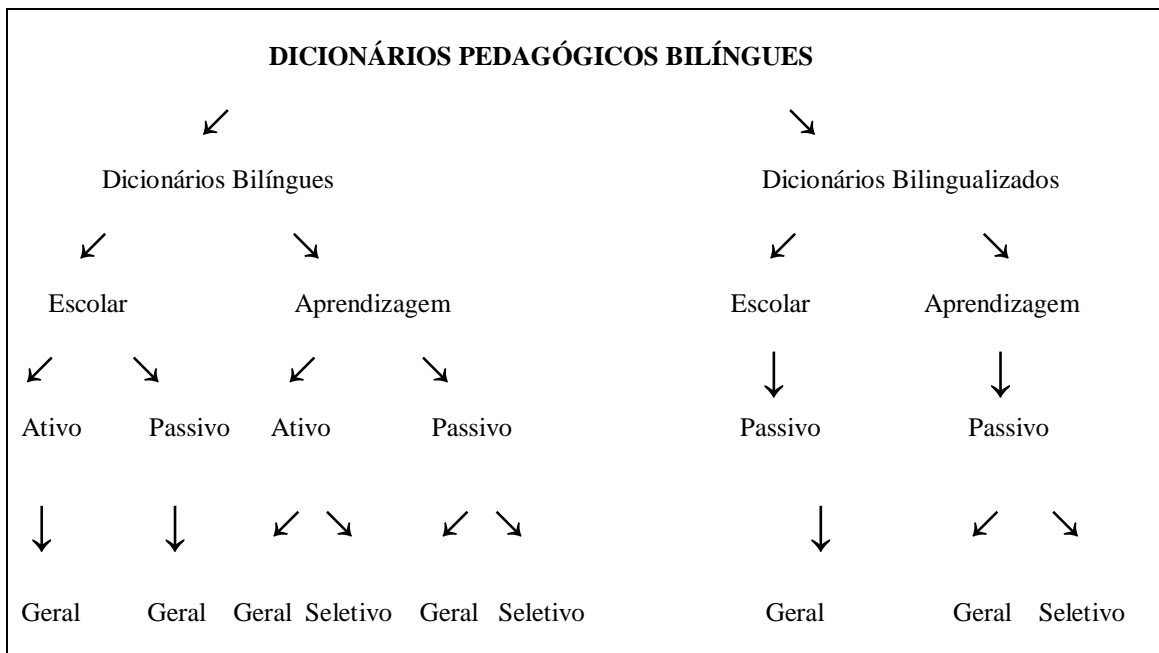


Figura 2 - Tipologia de dicionários pedagógicos bilíngues

Antes de descrevermos os critérios distintivos da tipologia que desenvolvemos e os pares de oposição que deles derivaram, é preciso esclarecer que todos os tipos de dicionário elencados aqui são de natureza sincrônica (concentram-se no léxico contemporâneo),

descritiva/prescritiva (em razão da situação ensino/aprendizagem) e monodirecional (visam atender às necessidades do aprendiz falante nativo do português).

A oposição entre um tipo e outro de dicionário foi baseada nos seguintes critérios: (a) forma de apresentação do significado, (b) distinção do usuário (por etapa escolar ou por nível), (c) função e (d) seleção do léxico.

a) Forma de apresentação do significado: dicionários bilíngues vs. dicionários bilingualizados

Os dicionários que envolvem duas línguas, de um modo geral, utilizam como forma de apresentação do significado do lema ou equivalentes ou definições seguidas de equivalentes²⁴.

Os dicionários que apresentam o significado dos itens que arrolam através de equivalentes de tradução são denominados dicionários bilíngues.

Os dicionários que trazem definições na língua estrangeira seguidas de equivalentes na língua materna recebem várias denominações: dicionários semibilíngues, híbridos, bilingualizados (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v semi-bilingual, s.v. bilingualised, s.v. hybrid), dicionários bilíngues pedagógicos (DURAN, 2004) e dicionários monolíngues com traduções (WELKER, 2008).

O termo “semibilíngue” foi cunhado pelo editor israelense Lionel Kernerman que lançou o primeiro dicionário da conhecida série Password em 1986. Dessa denominação podemos depreender que a obra é “quase” bilíngue, como se não levasse em conta duas línguas.

A designação “híbrido” dá a ideia de que há uma mistura, mas, como observa Welker (2008, p.24), “o problema desse termo é que ele não esclarece de que mistura se trata”.

A proposta “dicionário bilíngue pedagógico” de Duran (2004) não é exclusiva; pode, também, designar os dicionários bilíngues que trazem apenas equivalentes e objetivem auxiliar na aprendizagem da LE.

²⁴ Os equivalentes e as definições são elementos que constituem o “comentário semântico” do verbete. Esse segmento será analisado, minuciosamente, no capítulo 4 (Desenho da microestrutura).

A sugestão de Welker (2008) “dicionário monolíngue com traduções” pode levar o usuário a deduzir que o dicionário apresenta a tradução das definições e, não, equivalentes, como é o caso.

Como esses dicionários são, originalmente, obras monolíngues que sofrem adaptações para assumir um caráter bilíngue, julgamos “dicionário bilingualizado” a designação mais adequada.

b) Distinção do usuário: dicionário escolar vs. dicionário de aprendizagem

Como já definido em 1.1.3, os dicionários escolares referem-se às obras cujos usuários distinguem-se pela etapa em que se encontram na escola, enquanto os dicionários de aprendizagem referem-se às obras voltadas aos aprendizes de curso de idiomas, os quais são distintos pelo seu nível de proficiência.

A combinação da forma de apresentação do significado com a distinção do usuário gera quatro tipos de dicionários pedagógicos: “dicionário bilíngue escolar”, “dicionário bilingualizado escolar”, “dicionário bilíngue de aprendizagem” e “dicionário bilingualizado de aprendizagem”.

Considerando que, no Brasil, foram estabelecidas diretrizes gerais para o desenvolvimento das competências e habilidades em língua estrangeira nas séries intermediárias (5^{a.} a 8^{a.}) e no ensino médio (PCNs-LE, 1999, 2002, 2006), é possível pensarmos em: um “dicionário bilíngue escolar para estudantes de 5^{a.} a 8^{a.} séries”, um “dicionário bilíngue escolar para estudantes do ensino médio” e um “dicionário bilingualizado escolar para estudantes do ensino médio” (restringimos o tipo bilingualizado ao ensino médio, uma vez que somente os aprendizes que se encontram nessa etapa poderão, em tese²⁵, lidar com definições em língua inglesa).

Levando em conta que, nos cursos de idiomas, os aprendizes são classificados em níveis – inicial, intermediário e avançado – através de instrumentos como o ACTFL (*American Council on Teaching Foreign Languages Proficiency Guide*)²⁶, guia padrão de proficiência reconhecido nos círculos de ensino de línguas desde a sua criação em 1986 (cf.

²⁵ Em princípio, o estudante do ensino médio já teria adquirido um grau de suficiência linguística que lhe permitisse utilizar esse tipo de ferramenta, no entanto, sabemos que a realidade nem sempre é assim.

²⁶ O guia americano encontra-se disponível em:

<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/contents.htm> (acesso 15/12/2009).

BROWN, 2007), e o Quadro Comum Europeu de referência para línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (2000)²⁷, que descrevem as competências para cada nível e para cada uma das quatro habilidades (compreensão oral, leitura, produção oral e redação) e que a dependência da língua materna diminui com a progressão do nível linguístico, podemos pensar nos seguintes tipos de dicionários para aprendizes brasileiros: “dicionário bilíngue de aprendizagem para aprendizes iniciantes”, “dicionário bilíngue de aprendizagem para aprendizes intermediários” e “dicionário bilingualizado para aprendizes intermediários”. Para os aprendizes avançados, em razão do seu domínio linguístico, a melhor proposta seria um dicionário monolíngue.

c) Função: dicionário ativo vs. dicionário passivo

Os dicionários bilíngues, sejam escolares ou de aprendizagem, podem ser ativos (português > inglês) ou passivos (inglês > português).

Quanto à elaboração da macroestrutura dessas obras, podemos dizer que, em um dicionário ativo, a lista de itens arrolados não necessita ser exaustiva, pois a extensão do vocabulário empregado na produção oral e escrita, tanto dos falantes nativos quanto dos aprendizes de uma L2, é, consideravelmente, menor do que o vocabulário necessário para a compreensão de textos (RICHARDS et al., 1999, s.v. *active/passive language knowledge*). Sendo assim, o contrário é válido para os dicionários passivos.

Referente à composição da microestrutura, podemos dizer que, em um dicionário ativo, as informações contidas no verbete devem ser especialmente detalhadas de modo a possibilitar que o consulente produza textos na L2 de forma adequada. Desse modo, é essencial que um dicionário bilíngue ativo, além de informações gramaticais, ofereça: desambiguadores semânticos (como, por exemplo, na entrada “roubo” distinguir *robbery* [local (banco, loja, supermercado, etc.)] e *theft* [objetos (carro, bicicleta, etc.)]); exemplos de uso (como no caso do verbete “parabenizar”, adicionar uma sentença do tipo *She congratulated me on my engagement*, evidenciando que a preposição *on* segue o verbo em questão); colocações (por exemplo, incluir na entrada “passo” a combinatória sintagmática “dar um passo”, que corresponde em inglês a *take a step*, e não, a **give a step*, como o consulente poderia supor) e expressões idiomáticas frequentes (*not at all, of course, etc.*). Já em um dicionário passivo, as informações sobre a forma do item lexical não são

²⁷ Disponível no endereço: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/autoaval> (acesso 15/12/2009).

determinantes para a compreensão e a tradução de textos para a língua materna, pois o usuário tem conhecimento das regras da sua própria língua; por outro lado, a apresentação de um conjunto de equivalentes que cubra os mais variados contextos de uso é imprescindível.

Os dicionários bilingualizados, sejam para o ensino médio ou para aprendizes de cursos livres, prestam-se apenas à função passiva, visto que definições em português na parte ativa não representariam nenhum ganho para o aprendiz.

d) Seleção do léxico: dicionários gerais vs. dicionários seletivos

Os dicionários gerais bilíngues são aqueles que consideram passíveis de inclusão todo tipo de item lexical de uso contemporâneo (incluindo termos técnicos de uso comum, como *chip* e *hardware* da área de informática, *headhunter* e *commodities* da área de negócios, *lifting* e *AIDS* da área médica, etc.). Os dicionários seletivos, por sua vez, podem tratar de um aspecto específico da língua (colocações, expressões idiomáticas, etc.) ou de um campo específico do conhecimento (dicionários terminológicos).

O aprendiz escolar não se aprofunda em aspectos específicos da língua nem em vocabulário terminológico, por isso julgamos não haver necessidade de se propor dicionários escolares seletivos, nem bilíngues, nem bilingualizados. Os aprendizes de curso livre, por outro lado, à medida que evoluem na escala de níveis, deparam-se com leituras mais extensas e tarefas de produção de textos que exigem estruturas e vocabulário mais complexos. Portanto, justifica-se a produção de dicionários seletivos de aprendizagem passivos e ativos. Ademais, há os cursos de inglês para áreas específicas, como inglês médico e inglês para negócios, que demandam dicionários técnicos.

Partindo da tipologia de dicionários pedagógicos bilíngues apresentada aqui, identificamos a obra que nos propusemos a desenhar como um “dicionário bilíngue escolar passivo” (inglês/português) para uso dos estudantes do ensino médio (DPIPEM). Na sequência, traçamos o perfil desse usuário.

1.2 Perfil do usuário: o estudante brasileiro do ensino médio

A concepção de um dicionário bilíngue “passa, necessariamente, pela determinação do público-alvo que se quer atingir” (DAMIM; BUGUEÑO MIRANDA, 2005, p.2), uma vez

que diferentes grupos de usuários – aprendizes, tradutores, técnicos, etc. – exigem soluções lexicográficas distintas.

Nesta seção, discutiremos o delineamento do perfil dos aprendizes de língua estrangeira em geral e as especificidades referentes aos aprendizes brasileiros de língua inglesa do ensino médio.

1.2.1 O aprendiz de língua estrangeira

Para definir o perfil do usuário-aprendiz, Tarp (2008, p.137-146) elenca doze critérios, ou variáveis, que abrangem tanto as “qualificações linguísticas e culturais do aprendiz”²⁸ quanto as “condições gerais em que ocorre a aprendizagem de uma língua estrangeira”²⁹. Essas variáveis são: a língua materna do aprendiz; a proficiência do aprendiz na sua língua materna; o grau de desenvolvimento das habilidades na língua estrangeira; o conhecimento cultural geral do aprendiz; o conhecimento cultural do aprendiz em relação à língua estrangeira; os motivos do aprendiz; o processo de aprendizagem; a localização geográfica; o uso da língua materna durante o processo de aprendizagem; o uso de métodos didáticos específicos; o uso de material didático e a relação com outras disciplinas.

A seguir, explanamos sobre cada um desses critérios.

(1) A língua materna do aprendiz

Levar em conta a língua materna do aprendiz é imprescindível para a elaboração de dicionários que tenham por objetivo atender, com eficiência, às suas necessidades; somente considerando a língua materna é possível antecipar os problemas que o aprendiz enfrentará para compreender e para produzir textos na língua estrangeira e, com base nessa previsão, apresentar as informações essenciais para a realização dessas tarefas (TARP, 2008, p.137). Por essa razão, os dicionários monolíngues para aprendizes que, via de regra, não se direcionam a um consulente definido e, portanto, não lidam com a questão da interferência da língua materna na língua estrangeira, nem com os contrastes interlinguísticos, dificilmente

²⁸ [learner’s language and cultural qualifications].

²⁹ [general conditions in which learners learn foreign languages].

têm condições de atender, de modo eficaz, seu usuário (TOMASZCZYK, 1983 *apud* LEW, 2004, p.8).

(2) O grau de proficiência na língua materna

A principal distinção a ser considerada no que se refere ao grau de proficiência da língua materna é entre crianças – cujo processo de aprendizagem da língua materna está em andamento, e adultos – cujo aprendizado da língua materna supõe-se concluído. Tal diferenciação deverá refletir-se nas decisões lexicográficas quanto ao número de lemas, à utilização de metalinguagem, ao layout (mais, ou menos simples) dos verbetes, etc. (TARP, 2008, p.138).

(3) O grau de desenvolvimento das habilidades na língua estrangeira

Sob um ponto de vista lexicográfico, segundo Tarp (2008, p.138-141), é preciso distinguir o nível do aprendiz em relação a, pelo menos, duas variáveis: recepção e produção de textos.

▪ Recepção de textos

a) iniciantes: são os aprendizes que precisam que a língua estrangeira seja explicada na sua língua materna (através de explicações ou, simplesmente, equivalentes);

b) intermediários: são os aprendizes que conseguem entender explicações simples na língua estrangeira com base em um vocabulário reduzido;

c) avançados: são os aprendizes capazes de compreender explicações complexas na língua estrangeira.

▪ Produção de textos

a) iniciantes: são os aprendizes que somente conseguem produzir textos na língua estrangeira com base em originais na sua língua materna;

b) intermediários: são os aprendizes que, em alguma extensão, pensam e conseguem produzir textos diretamente na língua estrangeira, mas se utilizam, ainda, de um original na sua língua materna em algumas situações;

c) avançados: são os aprendizes capazes de produzir textos diretamente na língua estrangeira.

Dessa exposição, conclui-se que:

a) não basta compilar dicionários distintos por níveis (iniciante, intermediário e avançado); é necessário, também, especificar as situações de uso;

b) os dicionários para fins de aprendizagem devem ser desenhados de modo a conformar um sistema de dicionários que permita ao aprendiz passar de uma obra a outra conforme a evolução do seu aprendizado.

(4) O conhecimento cultural geral do aprendiz

O conhecimento cultural geral do aprendiz é um fator importante para a determinação da seleção lexicográfica, para a preparação de explicações, para possíveis comentários culturais, para a apresentação das estruturas e para o uso de metalinguagem e de símbolos no dicionário³⁰. Cabe salientar que o compilador não deve presumir a existência de um alto nível cultural, uma vez que tal presunção pode tornar mais difícil ou completamente impossível para o aprendiz interpretar os dados lexicográficos disponibilizados na obra (um problema comum que ocorre com muitos dicionários escritos por linguistas) (TARP, 2008, p.141).

(5) O conhecimento cultural do aprendiz em relação à língua estrangeira

Os autores de dicionários voltados ao público aprendiz, conforme Tarp (2008, p.142), devem levar em conta as diferenças culturais entre o país de origem do aprendiz e o país estrangeiro e sempre que houver essas diferenças, devem ser adicionadas notas culturais e/ou notas linguísticas.

(6) Os motivos do aprendiz

Há muitas razões pelas quais os aprendizes começam a adquirir uma língua estrangeira: no caso dos jovens, a língua estrangeira pode fazer parte do seu programa escolar; os adultos podem ser motivados por razões profissionais; já os imigrantes e refugiados precisam integrar-se à sociedade do local em que estão vivendo (TARP, 2008, p.143). Para

³⁰ Observa-se que Tarp (2008) emprega o termo “conhecimento cultural” para designar todo tipo de conhecimento: linguístico, metalinguístico, habilidades de busca e conhecimento de mundo.

assegurar a qualidade da obra, é necessário definir com precisão as necessidades lexicográficas inerentes ao grupo de usuários focado.

(7) O processo de aprendizagem

A aprendizagem de uma língua estrangeira, nas palavras de Tarp (2008, p.143-144), pode ocorrer ou de forma consciente ou de forma espontânea: a aprendizagem consciente refere-se tanto ao estudo individualmente planejado e executado quanto ao estudo sistemático da língua, orientado por um método ou material didático; a aprendizagem espontânea, por outro lado, é assistemática, nenhuma ação é pré-estabelecida. O autor complementa que esses dois processos se sobrepõem, isto é, períodos de estudo sistemático são alternados com períodos de aprendizagem espontânea.

Embora reconheçamos a distinção feita por Tarp (2008) entre aprendizagem planejada/sistemática e aprendizagem não planejada/assistemática, não consideramos adequada a oposição entre consciência e espontaneidade atribuída a esses dois tipos de aprendizagem. Vários autores, com os quais concordamos, criticam a dicotomia da aquisição (processo inconsciente)/aprendizagem (processo consciente) proposta por Krashen (1982). McLaughlin (1987) critica a separação entre os dois constructos e a ausência de uma interface que aceite que conhecimento aprendido e automatizado possa se transformar em aquisição; já Gass; Selinker (1994) postulam que os aprendizes possuem formas diferentes de interiorizar as informações e duvidam se haveria dois sistemas tão independentes um do outro, enquanto Mitchell; Myles (2004) argumentam que é difícil distinguir quando um aprendiz está processando as informações de forma consciente ou inconsciente.

Em vista dessas ponderações, para fins deste trabalho, consideraremos somente os termos aprendizagem planejada e aprendizagem não planejada para identificar o processo de aprendizagem – entendido aqui como referente às situações de aprendizagem e não como referente a processos cognitivos.

Ainda, em relação a essa variável – processo de aprendizagem, Tarp (2008, p.144) observa que um aprendiz envolvido em uma situação de aprendizagem planejada poderá ter mais facilidade em lidar com estruturas de apresentação complexas, símbolos e abreviações apresentados em um dicionário, em função de usá-lo com frequência, do que um aprendiz em uma situação de aprendizagem não planejada que, provavelmente, utiliza seu dicionário

esporadicamente. É, por isso, importante que o lexicógrafo atente para a forma predominante de aprendizagem do seu potencial usuário.

Por nossa vez, ressaltamos que a observação do autor é válida somente para os casos em que o uso sistemático do dicionário faz parte do programa de aprendizagem planejada – o que, sabemos, não ocorre na maioria das escolas brasileiras.

(8) A localização geográfica

O local onde a aprendizagem de uma língua estrangeira acontece, conforme Tarp (2008, p.144-145), influencia diretamente o volume de itens lexicais a ser contemplado no dicionário. Se o processo de aprendizagem ocorre em uma área onde a língua estrangeira não é usada correntemente, é bem mais fácil definir e controlar o vocabulário ao qual os aprendizes devem ser expostos; entretanto, se a aprendizagem se dá no mesmo espaço onde a língua estrangeira é empregada no dia a dia, o aprendiz será confrontado, em bases regulares, por milhares de palavras nas ruas, nas lojas, nos meios de comunicação, etc. Desse modo, continua o autor, se o lexicógrafo quiser satisfazer todas as necessidades comunicativas dos usuários que convivem com a língua estrangeira diariamente, é crucial que a seleção lexicográfica seja extensa (até mesmo nos dicionários para aprendizes iniciantes); o mesmo procedimento, todavia, é dispensável quando os aprendizes estudam fora da área da língua em questão.

Embora esteja refletindo sobre a influência da localização geográfica na relação do aprendiz com o vocabulário da língua estrangeira, Tarp (2008) não aborda a questão dos dialetos – questão relacionada diretamente não apenas com a seleção lexicográfica, mas, também, com a seleção de equivalentes.

A inclusão de itens dialetais em um dicionário envolve, conforme Farias (2009, p.83), a delimitação das zonas dialetais do país em foco e o estabelecimento da extensão real do uso de um regionalismo. No caso do Brasil, devido à grande quantidade de dialetos existentes e à falta de um atlas linguístico que os identifique, entendemos que, se o dicionário não for endereçado ao estudante de um estado ou região específica (por exemplo, estudantes gaúchos, estudantes nordestinos, etc.) o mais coerente é a opção por itens não marcados diatopicamente - tanto na seleção dos lemas do dicionário ativo, quanto na seleção dos equivalentes no dicionário passivo.

(9) O uso da língua materna durante o processo de aprendizagem

Em países onde os aprendizes têm contato diário com a língua estrangeira, mas usam sua língua materna com amigos e familiares (como, por exemplo, em países da África do Sul) é comum que a situação (indesejada) de bilinguismo misto se estabeleça. Para Tarp (2008, p.145), esse problema, que representa um desafio para o sistema educacional de tais países, não pode ser resolvido pelos dicionários; no entanto, eles poderão servir como instrumentos de apoio se houver concentração no sistema da língua estrangeira.

(10) O uso de métodos didáticos específicos

O método didático utilizado no processo de aprendizagem do potencial usuário é um outro critério que merece receber a atenção do lexicógrafo. Isso significa dizer que o dicionário deverá ser organizado de forma compatível como o método aplicado ao ensino do aprendiz alvo, ou, em outras palavras, a construção do dicionário terá que ser embasada nos preceitos teóricos do método em questão (TARP, 2008, p.146)

(11) O uso de material didático

A aprendizagem de uma língua estrangeira, geralmente, é associada a um livro texto ou a algum outro material didático específico por determinados períodos de tempo – consequentemente, se um dicionário é desenhado para cobrir as necessidades dos usuários durante tais períodos, seu conteúdo deve ser adaptado de modo a se adequar a esses materiais (TARP, 2008, p.146).

(12) A relação com outras disciplinas

Há países onde os alunos de uma mesma turma falam diferentes línguas. Nesses ambientes, a aprendizagem de uma língua estrangeira, às vezes, ocorre concomitantemente à aprendizagem de outras disciplinas como história, geografia ou matemática. Em tais casos, os dicionários podem conter dados que forneçam “informações de ordem dialetal, histórica e geográfica”³¹ (MBOKOU, 2001 apud TARP, 2008, p.146).

³¹ [information d'ordre dialectal; historique et géographique]

Apesar de termos identificado algumas inconsistências na argumentação de Tarp (2008), consideramos que os doze critérios propostos pelo autor são suficientes para delinear, de modo satisfatório, o perfil do estudante do ensino médio, usuário potencial do nosso DPIPEM.

1.2.2 O aprendiz de língua inglesa do ensino médio

Iniciaremos expondo as qualificações linguísticas e culturais do estudante do ensino médio; em seguida, descreveremos o contexto de aprendizagem no qual está inserido.

- Qualificações linguísticas e culturais do estudante do ensino médio

- (1) A língua materna do aprendiz

A elaboração de um dicionário bilíngue escolar exige que se observe o anisomorfismo entre a língua materna do aprendiz e a língua estrangeira que está sendo estudada, isto é, deve-se considerar as diferenças morfológicas, semânticas, sintáticas, fonéticas, etc. entre as duas línguas. No caso específico de um dicionário passivo inglês/português, temos que nos preocupar, especialmente, com o anisomorfismo semântico. Por exemplo, a distinção entre o conteúdo semântico dos itens wedding [casamento (cerimônia de enlace)] e marriage [casamento (instituição social)] precisa ser explicitada no dicionário, caso contrário, o estudante pode interpretar as frases My wedding was a disaster e My marriage was a disaster da mesma forma, quando, na verdade, referem-se à situações distintas. Os advérbios terminados com o sufixo -ly [-mente] seriam um outro exemplo: aqueles que apresentam conteúdo semântico simétrico como slowly [lentamente] e quickly [rapidamente] não precisam ser incluídos, já os itens como happily que não significa “felizmente”, mas, sim, “de maneira/modo alegre”) necessitam ser arrolados.

- (2) O grau de proficiência na língua materna

O estudante que está cursando o ensino médio tem entre 14 e 18 anos (ou mais), o que nos induz a concluir que já deveria dominar a maior parte do vocabulário com o qual terá

contato durante a sua existência; em vista disso, estaria apto a lidar com qualquer tipo de item lexical que constitua a língua portuguesa.

(3) O grau de desenvolvimento das habilidades de recepção e produção na língua estrangeira

Os PCN+ Ensino Médio (2002, p.108) descrevem as classes do ensino médio como “numerosas e heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua estrangeira”, e sugerem para essas classes um programa curricular cujos três primeiros itens são: os pronomes pessoais, os adjetivos e pronomes possessivos e os artigos. Tal proposta nos leva a inferir que o estudante do ensino médio não domina nem mesmo as estruturas básicas da língua inglesa; logo, na escala de Tarp (2008), esse estudante é classificado como um aprendiz em estágio inicial (para compreender textos na língua estrangeira precisa que os itens lexicais sejam explicados na sua língua materna; para produzir textos na língua estrangeira utiliza textos na língua materna como suporte).

(4) O conhecimento cultural geral do aprendiz

Em razão da heterogeneidade das turmas do ensino médio, seria prudente seguir a indicação de Tarp (2008) em relação à avaliação do nível cultural do aprendiz e partir do pressuposto que o nível linguístico, o nível metalinguístico, as habilidades de busca e o conhecimento de mundo do estudante do ensino médio são limitados. Por isso, deve-se ter cuidado com a metalinguagem empregada, o uso de símbolos e abreviaturas, etc. (uma vez que esses elementos devem facilitar a consulta e, não, dificultá-la).

(5) O conhecimento cultural do aprendiz em relação à língua estrangeira

A impossibilidade de avaliarmos o conhecimento que o aprendiz brasileiro tem da cultura dos países em que a língua inglesa é falada torna evidente a necessidade de incluirmos notas culturais e notas linguísticas em todos os verbetes que exigirem uma explicação desse tipo. Por exemplo, não basta apresentar o equivalente “Dia de Ação de Graças” para *Thanksgiving (Day)*, é preciso contextualizar a celebração, discorrendo sobre as diferenças entre a data no Brasil e nos Estados Unidos.

- Ensino médio: contexto de aprendizagem

(6) Os motivos do aprendiz

O estudante do ensino médio encontra-se na situação de aprendizagem da língua inglesa em função do seu currículo escolar.

(7) O processo de aprendizagem

A aprendizagem da língua inglesa no ensino médio é planejada, isto é, obedece a um programa pré-estabelecido pela escola, cujas bases se encontram nos PCNEM (1999, 2002, 2006). Nessas bases, o dicionário é apontado como instrumento de aprendizagem; no entanto, sabemos que o uso dessa ferramenta ainda não é prática comum nas salas de aula.

(8) A localização geográfica

Sendo o Brasil um país cuja língua oficial é o português, o contato do estudante do ensino médio com a língua inglesa, geralmente, acontece apenas dentro da sala de aula³². Essa situação, como salientado por Tarp (2008), favorece o controle do vocabulário a ser apresentado ao aprendiz.

(9) O uso da língua materna durante o processo de aprendizagem

No Brasil, não há ocorrência de situações de bilinguismo misto, pois, em nenhuma área do País, o inglês é empregado pelo estudante do ensino médio no seu meio social.

³² Não consideramos, aqui, o contato com músicas na língua inglesa e filmes com som original, pois não há garantias de que essas situações envolvam a atenção do aprendiz; tampouco consideramos o possível contato com textos da Internet, uma vez que somente uma minoria dos estudantes tem condições de ler textos originais.

(10) O uso de métodos didáticos específicos

A metodologia indicada pelos PCN+ Ensino Médio (2002), que traz orientações específicas para o ensino de língua inglesa, é a seguinte:

Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes:

- . a estrutura linguística;
- . a aquisição do repertório vocabular;
- . a leitura e a interpretação de textos.

O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz. O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (PCN+, 2002, p. 103).

Para explorar essa questão, faremos uma síntese do que o documento de 2002 traz sobre as três frentes de trabalho sugeridas.

▪ Estrutura linguística (p.103-104)

O ensino da gramática e dos cânones da norma culta não é o objetivo principal do curso (ensino médio). “O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos” (p.104). Os exercícios gramaticais devem servir para fixar aspectos relevantes da estrutura linguística, tais como tempos e formas verbais, word order, prefixação e sufixação, verbos irregulares e anômalos, voz passiva, discurso direto e indireto, forma causativa de have e get, etc.

▪ Aquisição do repertório vocabular (p.105-106)

A leitura e a exploração de textos de diversas naturezas apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos, por analogia ou antagonismo, é a forma mais adequada de propiciar a aquisição e a ampliação do repertório vocabular. Outro aspecto importante para o desenvolvimento de vocabulário é a familiaridade no manejo do dicionário bilíngue.

Há seis tipos de atividades para serem realizadas em sala de aula com essa ferramenta:

- (a) a busca de palavras no dicionário e a escolha do significado mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções;
- (b) a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado, em língua estrangeira;
- (c) o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos e conjunções);
- (d) os diversos modos de, no dicionário bilíngue, acessar phrasal verbs, expressões idiomáticas, gírias, entre outros;
- (e) a mobilização da competência de decodificação dos verbetes – abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico, distribuição das palavras e expressões por ordem alfabética na descrição das acepções;
- (f) outras informações culturais ligadas à língua estrangeira que o dicionário pode trazer.

- Leitura e interpretação de textos (p.106-107)

A preocupação em manter o estudante em contato com textos de diferentes gêneros – “publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos” (p.106) deve ser uma constante.

(11) O uso de material didático

A decisão do governo de distribuir, a partir de 2012, manuais didáticos de língua inglesa para o ensino médio através do PNLD³³, confirma que esse tipo de material é uma das principais ferramentas de ensino e aprendizagem utilizada no País.

Analisando o conteúdo apresentado em dez manuais didáticos³⁴, observamos que esses buscam atender às orientações dos PCN+ (2002), apresentando, em cada unidade,

³³ Ver nota 3.

atividades de leitura, de estudo de vocabulário a partir do texto inicial, de compreensão; de expansão do vocabulário (através de exercícios com phrasal verbs, afixos, sinônimos e antônimos, campos semânticos, etc.) e de gramática.

(12) A relação com outras disciplinas

Nas escolas brasileiras, a língua inglesa é ensinada apenas nas aulas específicas dessa disciplina³⁵, embora possa haver conexões com outras matérias escolares através de projetos.

Em suma, o estudante do ensino médio:

- em função do anisomorfismo entre a língua portuguesa e a língua inglesa, necessita, principalmente, de distinguidores semânticos em seu dicionário passivo;
- como pode ser considerado proficiente em sua língua materna, está apto a lidar com qualquer tipo de item lexical da língua portuguesa;
- encontra-se no estágio inicial do aprendizado (cf. os critérios de TARP, 2008);
- apresenta limitações quanto ao nível linguístico, nível metalinguístico, conhecimento de mundo e habilidades de busca;
- precisa que seu dicionário passivo disponibilize informações referentes à cultura dos países de língua inglesa (já que essa cultura não é vivenciada no Brasil);
- estuda inglês por uma exigência legal;
- aprende de forma consciente, isto é, segue um programa pré-estabelecido pela escola;
- resume seu ambiente de aprendizagem à sala de aula;
- não está sujeito à possibilidade de bilinguismo misto;
- tem seu aprendizado balizado pelas orientações dos PCNEM (1999, 2002, 2006);
- utiliza manuais didáticos;

³⁴ Os manuais didáticos aos quais estamos nos referindo são os mesmos utilizados para a pesquisa sobre os gêneros textuais, relatada na introdução deste trabalho.

³⁵ Com exceção de umas poucas escolas bilíngues da rede privada.

- dispõe de uma disciplina específica para o aprendizado da língua inglesa.

Definidos o enquadramento tipológico e o perfil do usuário da obra que nos propusemos a desenhar, tratemos, agora, das suas funções.

1.3 As funções de um DPIPEM

Estando o estudante do ensino médio submetido a um programa escolar fundamentado nas diretrizes dos PCNEM versões 1999, 2002, 2006 (discutidas sucintamente na justificativa para este trabalho e na seção anterior), determinamos como funções básicas de um DPIPEM:

- auxiliar nas tarefas de compreensão de textos contemporâneos em língua inglesa;
- propiciar o ganho de massa léxica.

1.3.1 Compreensão de textos em língua inglesa

A principal função de um dicionário bilíngue passivo é a elucidação do significado de itens lexicais na língua estrangeira, geralmente feita através de equivalentes.

A concepção desse tipo de dicionário como um instrumento de apoio às atividades de compreensão de textos reflete-se, fundamentalmente, em dois níveis: em nível macroestrutural e em nível microestrutural.

Em relação ao primeiro nível, a questão central é estabelecer critérios seletivos que permitam a geração de um conjunto de itens lexicais suficientemente abrangente para atender às demandas do consulente.

No que se refere ao nível microestrutural, as decisões incluem: seleção e ordenação dos equivalentes e a inclusão, ou não, de paráfrases definitórias, ilustrações e informações enciclopédicas. As necessidades de informação vão variar conforme a situação de uso e o nível linguístico do usuário. Podem ser simples e serem satisfeitas com poucos dados

lexicográficos, ou bastante complexas e exigirem uma combinação de diferentes tipos de dados lexicográficos.

Nos capítulos referentes à composição macroestrutural e microestrutural, analisaremos essas questões em mais profundidade e apresentaremos nossas propostas para um DPIPEM.

1.3.2 Ganho de massa léxica

Num dicionário bilíngue passivo, a progressão alfabética, por ser um algoritmo de busca simples e efetivo (todo estudante do ensino médio é capaz de lidar com esse sistema), é a melhor solução para a ordenação dos lemas. Entretanto, para propiciar a ampliação do repertório vocabular do aprendiz, é preciso ir além e pensar em outras alternativas de apresentação de informações lexicais.

Bugueño Miranda (2007) apresenta duas propostas para essa questão:

- inclusão de uma macroestrutura adicional, ordenada em função de itens lexicais-chave, que relacione grupos léxicos por contiguidade morfológica e/ou semântica;
- introdução de grupos léxicos junto a itens lexicais-chave na macroestrutura principal.

O autor acrescenta, ainda, ser necessário que o lexicógrafo leve em conta as estratégias de busca dos usuários, considerando a observação de Thumb (2004 apud BUGUEÑO MIRANDA, 2007, p.99) de que muitos usuários fazem “muito pouco esforço na procura de outras informações que não a definição”. Destaca, também, que as informações devem ser apresentadas de forma tal que facilitem a aprendizagem de grupos de itens lexicais.

Essas propostas serão discutidas à luz de estudos de ensino/aprendizagem de vocabulário no capítulo 6, parte do trabalho reservada ao desenho de textos complementares que possam favorecer o ganho de massa léxica.

Ao longo deste capítulo, vimos que a definição taxonômica, o perfil do usuário e a função a ser desempenhada são os fatores que determinam os traços essenciais de um dicionário. Por conseguinte, os mesmos fatores deverão orientar o desenho dos componentes estruturantes desse tipo de instrumento lexicográfico, ou, em outras palavras, deverão servir

como guias para as decisões referentes à macroestrutura, à microestrutura, à medioestrutura e ao *outside matter*.

2 DESENHO DA MACROESTRUTURA

Hausmann; Wiegand (1989, p.328), como já exposto na introdução do capítulo 1, definem macroestrutura como “o conjunto ordenado de todos os lemas do dicionário³⁶”. Os “lemas” (ou “entradas”), por sua vez, são “o ponto de acesso onde o compilador pode alocar e o usuário pode localizar as informações consignadas³⁷” (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *lemma*).

De acordo com Bugueño Miranda (2005; 2007), são concernentes ao âmbito da macroestrutura todas as questões relacionadas com a “definição leemática” (determinação dos tipos de itens lexicais passíveis de inclusão), com a “disposição leemática” (ordenação dos itens selecionados) e com a “densidade macroestrutural” (fixação da quantia de itens a ser arrolada).

No presente capítulo, discorreremos sobre a definição, a disposição e a densidade macroestrutural de dicionários bilíngues passivos inglês/português. Trataremos dos aspectos teóricos relacionados a cada um desses tópicos, examinaremos a macroestrutura dos DIPEs e apresentaremos nossa proposta para a composição leemática de um DPIPEM.

2.1 Definição leemática

A definição dos itens lexicais a serem lematizados em um dicionário bilíngue passivo, qualquer que seja o par de línguas considerado, implica, em nosso entender, a realização de quatro etapas:

³⁶ [the ordered set of all lemmata of the dictionary]

³⁷ [the point of ACCESS where the compiler can place and the user can find the information listed]

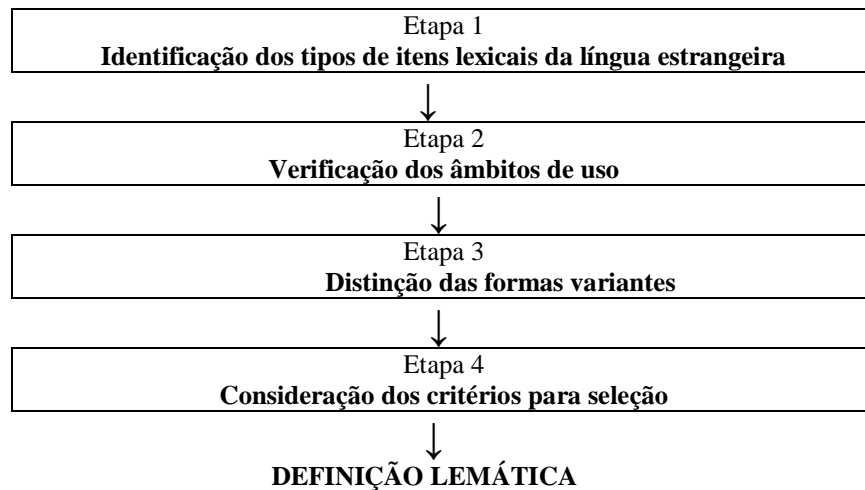


Figura 3 - As quatro etapas para a definição lemática

Na primeira etapa, faz-se um inventário dos tipos de itens lexicais que compõem a língua estrangeira em questão. Na etapa subsequente, verificam-se os âmbitos nos quais a língua é usada. Depois da pesquisa dos tipos de itens lexicais e dos âmbitos de uso, distinguem-se as formas canônicas (*types*) e as formas variantes (*tokens*) que essa língua apresenta. Por fim, fixam-se os critérios a serem adotados na seleção dos itens.

Somente após a realização dessas etapas é que se poderá determinar quais itens lexicais são, ou não, relevantes para o usuário-alvo.

2.1.1 Etapas para a definição lemática

Vejamos, a seguir, a aplicação da metodologia supracitada no delineamento da macroestrutura de um dicionário passivo cujo alvo é o estudante de língua inglesa do ensino médio.

2.1.1.1 Identificação dos tipos de itens lexicais da língua inglesa

Ao fazermos o levantamento dos diversos tipos de itens lexicais que constituem a língua inglesa, identificamos dois grupos de itens de natureza distinta: itens de “base linguística” e itens de “base enciclopédica”. Os itens lexicais de base linguística são aqueles

que podem ser descritos por meio das suas propriedades formais (ortografia e pronúncia); sintáticas (como o item se relaciona gramaticalmente com outros itens); morfológicas (flexão e derivação); semânticas (significado(s)); pragmáticas (convenções de uso) e sintagmáticas (como o item se combina lexicalmente com outros itens), enquanto os itens de base enciclopédica, especificamente os nomes próprios, são aqueles sobre os quais podem ser fornecidas, além da ortografia, da pronúncia e da classe gramatical, apenas informações fatuais (“descrição de realidades objetivas”³⁸ (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. factual information/encyclopedic information))

Partindo dessa distinção fundamental, elaboramos um modelo de classificação para os itens lexicais da língua inglesa (Fig. 4).

³⁸ [description of objective realities]

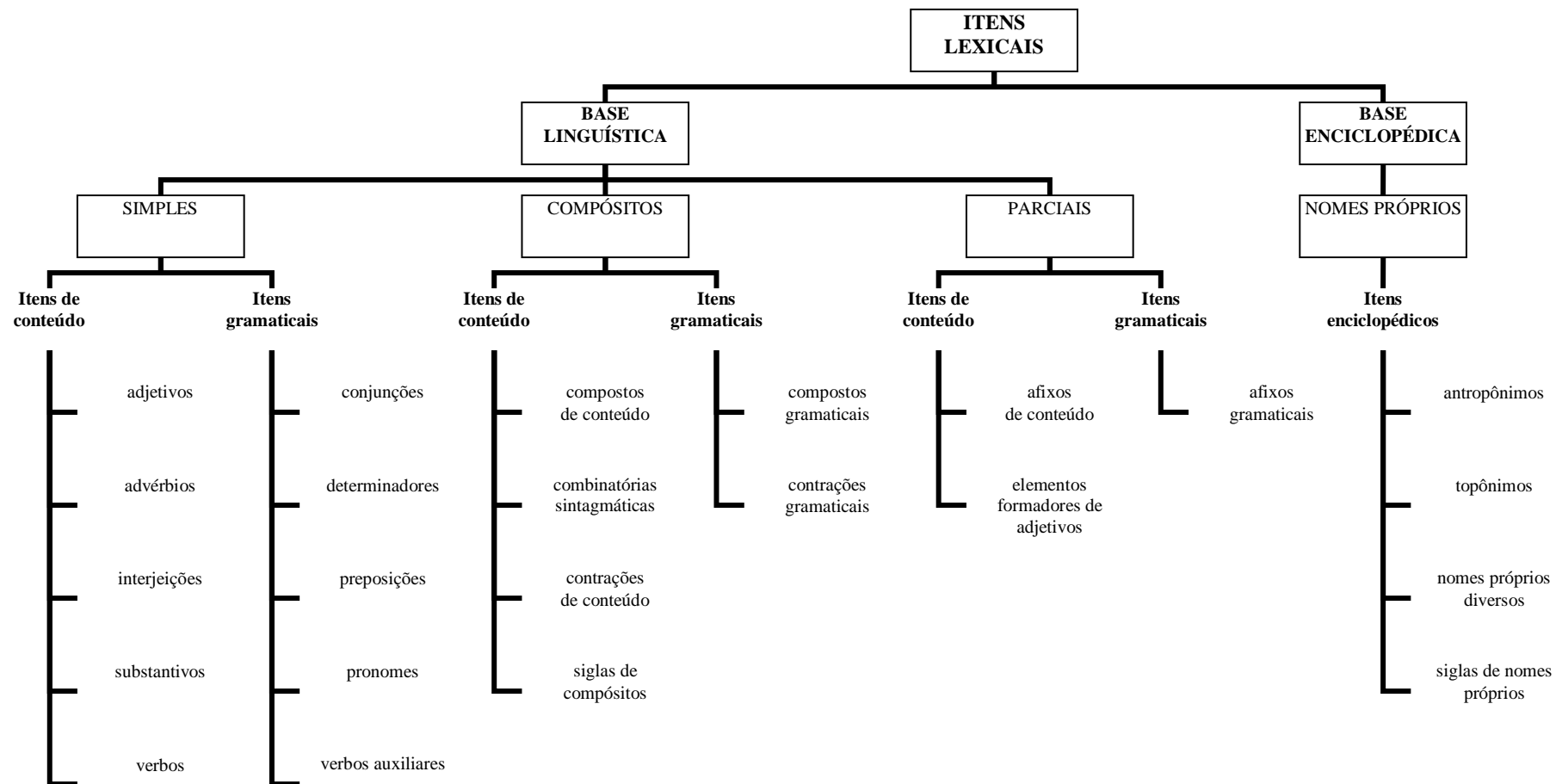


Figura 4 – Tipos de itens lexicais da língua inglesa

2.1.1.1.1 Itens lexicais de base linguística

A classe dos itens lexicais de base linguística divide-se em (a) “itens simples”, (b) “compósitos” e (c) “itens parciais”. Esses, por sua vez, subdividem-se em “itens de conteúdo” (com valor semântico) e “itens gramaticais” (com valor funcional).

(a) Itens simples

Os itens simples são aqueles formados por um único elemento independente, seja de conteúdo ou gramatical.

A categoria “itens simples de conteúdo” compreende:

- os adjetivos: adjetivos comuns (*able, boring, expensive, sunny, etc.*); adjetivos derivados de nomes próprios (topônimos: *Italian, Peruvian*; antropônimos: *Freudian, Shakespearean*; etc.);
- os advérbios (*always, slowly, tomorrow, well, etc.*);
- as interjeições³⁹ (*Cheers! Hey! Ouch! Yuck! etc.*);
- os substantivos: substantivos comuns (*chair, hope, rain, sadness, etc.*); substantivos comuns/abreviações (*apartment/apt., Boulevard/Blvd.; Mister/Mr.; Street/St., etc.*); substantivos comuns/formas truncadas⁴⁰ (*advertisement/advert/ad, bicycle/bike, kilogram/kilo, photograph/photo*; etc.); substantivos próprios com status de substantivo comum (Don Juan, utilizado para indicar homens que se relacionam sexualmente com muitas mulheres; Judas, empregado como sinônimo de traídor; Romeu, usado com a mesma significação de Don Juan ou para referir homens que estejam muito apaixonados, etc.);
- os verbos (*be, introduce, push, spend, etc.*).

³⁹As interjeições “comportam-se de maneira singular em relação à morfologia, à sintaxe e à semântica: são, formalmente, indeclináveis, não se relacionam sintaticamente com outros itens e não apresentam nenhum significado lexical, estritamente falando.” [they behave strangely in respect to morphology, syntax and semantics: they are formally indeclinable, stand outside the syntactic frame, and have no lexical meaning, strictly speaking.] (BUSSMANN, 1998, s.v. *interjection*). São, portanto, unidades difíceis de serem classificadas. Optamos por incluí-las no grupo dos itens de conteúdo, porque: (1) apesar de não apresentarem significado lexical no sentido estrito do termo, como observa Bussmann (1998), as interjeições possuem um significado convencionalizado (por exemplo, *Yuck!* sempre é usado para expressar nojo de alguém ou de alguma coisa; *Bye!* é sempre utilizado para despedidas); (2) assim como todos os itens de conteúdo, as interjeições formam uma classe aberta (ou seja, sempre é possível a adição de novos itens ao conjunto), diferentemente dos itens gramaticais, que constituem uma classe fechada (isto é, uma classe formada por um número limitado de itens).

⁴⁰ Sobre o fenômeno de “truncação”, ver Peruzzo (2007).

O grupo dos “itens simples gramaticais” abrange:

- as conjunções (*and, because, but, or, etc.*);
- os determinadores: artigos (*a, an, the*); demonstrativos (*such, that, the former, these, etc.*); negativos (*neither, no, none, nor, etc.*); numerais (*second, fourth, one, twenty, etc.*); pré-determinadores (*all, both, each, every, etc.*); adjetivos possessivos (*his, my, our, their, etc.*); quantificadores (*few, little, many, much, etc.*);
- as preposições (*about, from, of, to, etc.*);
- os pronomes: demonstrativos (*that, these, this, those*); indefinidos (*any, anything, some, someone, etc.*); interrogativos (*how, what, where, who, etc.*); negativos (*nobody, none, no one, nothing, etc.*); pessoais (*he, I, them, us, etc.*); possessivos (*hers, mine, ours, theirs, etc.*); relativos (*which, who, whom, whose, etc.*); reflexivos (*herself, myself, ourselves, themselves, etc.*);
- os verbos auxiliares (*do, did, will, would, etc.*).

(b) Compósitos

Os compósitos são unidades formadas por mais de um item lexical simples (de conteúdo e/ou gramatical).

Os “compósitos de conteúdo” incluem:

- os compostos de conteúdo transparentes (*credit card (n), hot dog (n), navy blue (adj), well born (adj), etc.*);
- os compostos de conteúdo opacos (*brand-new (adj), catch up on (v), couch potato (n), go away (v), etc.*);
- as combinatórias sintagmáticas transparentes: binômios irreversíveis (*bread and butter, room and board, etc.*); bordões (*If you can't beat 'em, join 'em; I'd rather you than me, etc.*), citações (*To be or not to be, that's the question! All is not lost! etc.*); colocações (*give a party, take care, etc.*); fórmulas abertas (*Could you please (pass me the sugar)? I'll have (a chicken sandwich), etc.*); fórmulas situacionais (*Nice to meet you; Get well soon, etc.*); provérbios (*All cats are grey in the dark; A bird in the hand is worth two in the bush; etc.*); símiles (*as good as gold, as blind as a bat, etc.*);

- as combinatórias sintagmáticas opacas: colocações ((*know/learn*) *by heart*, *pay attention*, etc.); expressões idiomáticas (*kick the bucket*, *rain cats and dogs*, etc.);
- as contrações com elementos de conteúdo: contrações formais (*o'clock / of (according to) the clock (adv.)*); contrações informais (*gonna/ going to (v)*, *wanna / want to (v)* etc.);
- as siglas de compósitos: alfabetismos (quando as iniciais são pronunciadas como uma série de letras, por exemplo, *DJ /ˌdiːdʒeɪ/⁴¹ (disc jockey)* e *PC /ˌpiːsiː/ (personal computer)*) e acrônimos (quando as iniciais são pronunciadas em conjunto, como em *RAM /ræm/ (random-access memory)* e em *ROM /rɒm; rɔːm/⁴² (read-only memory)*);

Fazem parte dos “compósitos gramaticais”:

- os compostos gramaticais: preposições compostas (*in spite of*, *within*, etc.) e advérbios conjuntivos (*after all*; *in addition*, etc.);
- as contrações com elementos gramaticais (*he'd*, *she's*, *they've*, *won't*; etc.).

(c) Itens parciais

Os itens parciais são unidades inferiores a um item simples; são aqueles cuja efetivação na língua depende, sempre, da combinação com um outro item lexicalmente independente.

No grupo dos “itens parciais de conteúdo”, temos:

- os afixos derivacionais - aqueles que modificam o conteúdo semântico do item ao qual são acrescentados e podem alterar a sua classe gramatical (*beauty* (n)/*beautiful* (adj.), *change* (v)/*changeable* (adj.), *play* (v) / *player* (n), etc.), ou não (*intelligent* (adj.) / *unintelligent* (adj.); *room* (n) / *anteroom* (n), *use* (v) / *reuse* (v), etc.);
- os elementos formadores de compostos (*close/open-minded*, *sugar/velvet - covered*; *dark/short-haired*, etc.).

As unidades classificadas como “itens parciais gramaticais” são os afixos flexionais (*walked*, *boys*, *hotter*, *coldest*, etc.) e o afixo formador de possessivo (*John's boat*, *my sister's boyfriend*, etc.).

⁴¹ Como ainda não definimos a forma de transcrever os itens lexicais em um DPIPEM (tópico que fará parte do capítulo 4 – Desenho da microestrutura), optamos por utilizar, aqui, o sistema do *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005) – obra cuja qualidade é reconhecida desde sua primeira edição em 1948.

⁴² A primeira transcrição refere-se à pronúncia britânica; a segunda, à pronúncia americana.

2.1.1.1.2 Itens lexicais de base enciclopédica

A classe dos itens lexicais de base enciclopédica é composta pelos nomes próprios: antropônimos, topônimos e outros nomes próprios.

- antropônimos: nomes de pessoas reais (*Michael Jordan, Julia Child*, etc.); religiosos (*Christ, Buddha*, etc.); mitológicos (*Eros, Gaia*, etc.); semi-históricos (*Achilles, Lady Macabeth*, etc.); personagens fictícios (*Pinocchio, Jane Eyre*, etc.);

- topônimos:

- topônimos transparentes – cidades, países e continentes (*Africa, Brazil, Chile, Paris*, etc.);

- topônimos opacos - nomes de oceanos, continentes, países, estados, províncias, condados e outros tipos de divisões administrativas; cidades; acidentes geográficos (*Atlantic, Mount Everest*, etc.); metonímias (nomes de lugares usados para denotar as pessoas que lá trabalham: *the Whitehouse, the Pentagon*); lugares famosos e edifícios (*the Tower of London, Heathrow*, etc.); astros e outros elementos do espaço (*Earth, Milky Way*, etc.); lugares imaginários, bíblicos ou mitológicos (*the Garden of Eden, Lilliput*, etc.); apelidos de lugares (*the Big Apple (New York), the Square Mile (the City of London)*, etc.);

- nomes/substantivos próprios diversos: festivais e cerimônias (*Christmas, Halloween, Thanksgiving*, etc.); organizações (*Republican, Congress, Defense Department*, etc.), línguas (*Dutch, Mandarin, Basque*, etc.); marcas registradas (*Band Aid, Frisbee, iPhone*, etc.); crenças e religiões (*Buddhism, Judaism, Scientology*, etc.); miscelânea (*Holy Grail, Academy Awards, Holocaust*, etc.).

- siglas de nomes próprios: alfabetismos (*FBI* /ˌef bi:'aɪ/ (*Federal Bureau of Investigation*), *UK* /ˌju:'keɪ/ (*United Kingdom*), etc.) e acrônimos (*UNESCO* /ju:'neskəʊ/ (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), *TOEFL* /'təʊfl; 'tɒʃl/ (*Test of English as a Foreign Language*), etc.).

2.1.1.2 Verificação dos âmbitos de uso

Coseriu (1980, p.110-112) considera toda língua histórica⁴³ um diassistema⁴⁴ que apresenta variações internas “pertencentes substancialmente a três tipos”: variações diatópicas, diastráticas e diafásicas. As primeiras referem-se às diferenças no espaço geográfico; uma mesma língua falada em áreas distintas (caso do inglês, do espanhol e do português da Europa e da América) pode apresentar variações na pronúncia, no léxico e, em parte, também na gramática. As diferenças diastráticas estão relacionadas à procedência sócio-cultural dos usuários da língua (língua culta vs. língua popular, por exemplo). As variações diafásicas dizem respeito aos diversos tipos de modalidade expressiva (língua falada vs. língua escrita; linguagem corrente vs. linguagem cerimoniosa⁴⁵, etc.); nesse nível, o autor também inclui as variações que caracterizam as áreas técnicas.

Hausmann (1989 *apud* WELKER, 2004, p.131) amplia a proposta de Coseriu (1980) dividindo a variação diafásica em nível diafásico, nível diamedial e nível diatécnico e acrescentando outros seis níveis de variação (além do diatópico e do diastrático)⁴⁶:

- nível diacrônico - relativo à vigência de uso da língua;
- nível diatópico – referente às restrições geográficas;
- nível diaintegrativo - assinala os estrangeirismos;
- nível diamedial⁴⁷ - diferencia a linguagem oral da escrita;
- nível diastrático - relativo ao nível sócio-cultural;
- nível diafásico - distingue a linguagem formal da informal;
- nível diatextual - contrasta os textos nas diferentes formas de linguagem;
- nível diatécnico – relaciona-se às áreas especializadas;
- nível diafrequente - considera a frequência de uso;

⁴³ “língua constituída historicamente como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas, habitualmente através de um adjetivo ‘próprio’: língua portuguesa, língua italiana, língua inglesa, língua francesa, etc.” (COSERIU, 1980, p.110).

⁴⁴ “conjunto de sistemas” (ZANATTA, 2010, p.26).

⁴⁵ Em termos mais atuais, linguagem formal vs. informal.

⁴⁶ A marcação dos níveis de variação nos dicionários será discutida no capítulo 4 – Desenho da microestrutura.

⁴⁷ Também chamado “diamésico”.

- nível diaevaluativo - revela a atitude do falante;
- nível dianormativo - refere-se ao uso (ou não) das normas da língua padrão.

Esse conjunto de níveis de variação, conforme Ptaszynsky (2010), vem sendo adotado por vários estudiosos, tais como Görlach (1995), Bergenholtz; Tarp (1995), Malmkjaer (2004) e Svénen (2004; 2009).

2.1.1.3 Distinção das formas variantes

Na língua inglesa, a distinção entre as formas canônicas (*types*) e as formas variantes (*tokens*) ocorre no nível do diassistema e no nível mórfico.

a) Nível do diassistema

- âmbito diatópico: considerando o inglês americano e o inglês britânico, observamos dois tipos de variantes:

- mesmo item com alteração ortográfica mínima: por exemplo, *favor* e *center* (inglês americano); *favour* e *centre* (inglês britânico);

- itens lexicais distintos: por exemplo, *sidewalk* e *truck* (inglês americano) *pavement* e *lorry* (inglês britânico).

- âmbito diafásico: caso de *someone* e *advisor* usados na linguagem formal e de *somebody* e *adviser*, itens de uso informal;

b) Nível mórfico

- casos de flexão: de plural irregular (*mouse/mice; tooth/teeth*), de comparativos e superlativos irregulares (*good/better/best; bad/worse/worst*) e flexão verbal (*take/took/taken; go/went/gone*);

- outras variações mórficas: *high-tech/ hi-tech; aunt/auntie/aunty*.

2.1.1.4 Consideração dos critérios para seleção

Tarp (2008, p.177) elenca a “frequência”, a “sistematicidade” e a “relevância” como critérios essenciais para a definição lexicográfica de um dicionário voltado à aprendizagem (seja monolíngue ou bilíngue).

O critério de frequência assegura a inclusão dos itens com maior número de ocorrências dentro de um *corpus*. Por exemplo, se decidirmos compilar um dicionário com 10.000 itens e tomarmos por base a *Wordcount* - lista gerada a partir do *British National Corpus* que traz os 86.800 itens mais frequentes da língua inglesa⁴⁸ - incluiremos *grant* [conceder], que se encontra na posição 1.390, mas não incluiremos *concede* [conceder], que está na posição 11.289.

O critério da sistematicidade possibilita o ajuste das assimetrias que podem ocorrer nos resultados obtidos na pesquisa. Por exemplo, se os itens *January*, *May* e *December* apresentarem alta frequência em um *corpus*, todos os nomes de meses (mesmo aqueles com baixo número de ocorrências ou mesmo nenhuma), por uma questão de sistematicidade, deverão ser incluídos na macroestrutura.

O critério da relevância distingue os itens que são particularmente importantes para determinados grupos de usuários, independentemente dos outros dois critérios. Um exemplo de aplicação desse critério seria, conforme Tarp (2008, p.177), a inclusão de unidades relacionadas às leis, às instituições e aos fenômenos culturais em dicionários voltados a aprendizes imigrantes.

Para os dicionários bilíngues passivos, julgamos que, além da frequência, da sistematicidade e da relevância, é preciso levar em conta um outro parâmetro: a transparência do item na língua estrangeira.

Consideramos transparentes:

(1) os itens na língua estrangeira, cuja forma e conteúdo coincidem com os itens na língua materna do aprendiz, ou seja, quando temos “cognatos perfeitos”;

(2) os compósitos que apresentam equivalência simétrica, isto é, quando é possível chegarmos ao significado da composição através da consulta individual dos itens que a constituem.

⁴⁸ Disponível em: < <http://www.wordcount.org/main.php>>. Acesso em: 20 dez 2010.

Em relação ao par de línguas inglês/português, podemos citar como exemplos para o primeiro caso os nomes próprios “China” e “Andes” e os substantivos “motor” e “lava”; para o segundo, o composto *art gallery* e a colocação *to take into consideration*, cujos significados equivalem, simetricamente, aos itens “galeria de arte” e “levar em consideração” (diferentemente de compósitos opacos como o composto *food court*, cujo equivalente é “praça de alimentação” e não * “quadra de alimentos”, e a colocação *educated guess*, que corresponde à “suposição fundamentada (baseada em algum conhecimento de fato)” e não à * “suposição educada”).

Em suma, ao se elaborar um dicionário passivo com o intuito de atender às necessidades macroestruturais do aprendiz de língua estrangeira, é preciso conjugar quatro critérios: frequência, sistematicidade, relevância e transparência.

2.1.2 A composição leemática dos DIIPIs

Após termos tratado dos aspectos teóricos referentes à definição leemática de um dicionário passivo para aprendizes de língua inglesa, decidimos averiguar os tipos de itens lexicais, as formas variantes, os âmbitos de uso e os critérios de seleção presentes nos DIIPIs disponíveis no mercado.

Tal tarefa foi realizada por meio da consulta às seguintes obras:

- (1) *Amadeu Marques Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês* (AMI, 2004);
- (2) *Dicionário Collins: inglês/português - português/inglês* (DCI, 2004);
- (3) *Longman Dicionário escolar inglês/português - português/inglês* (LDEI, 2002);
- (4) *The landmark dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English* (LDI, 2005);
- (5) *Michaellis Dicionário Escolar Inglês/Português - Português/Inglês* (MDI, 2005);
- (6) *Minidicionário Antonio Olinto Inglês/Português – Português/Inglês* (MiAOI, 2004);
- (7) *Minidicionário Bilíngue Prático Inglês/Português – Português/Inglês* (MiBP, 2007);
- (8) *Minidicionário Inglês/Português – Português/Inglês Silva Ramos* (MiSRI, 2007);

(9) *Mini-Webster's Dictionary: English/Portuguese-Portuguese/English* (MiWD, 2006);

(10) *Oxford Escolar Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês* (ODEI, 1999).

2.1.2.1 Tipos de itens lexicais

Para verificar os tipos de itens lexicais contemplados nos DIPEs, selecionamos, para cada caso, dois dos exemplos citados na seção 2.1.1.1.

No quadro abaixo, estão os dados que apuramos:

Tipo de item	Itens pesquisados	No. de DIPEs
a) Itens simples de conteúdo		
▪ adjetivos comuns	<i>able</i> e <i>expensive</i>	10
▪ adjetivos derivados de nome próprio	<i>Italian</i> (derivado de topônimo)	08 ▪ Não consta no MiBP (2007) e no ODEI (1999).
	<i>Shakespearian</i> (derivado de antropônimo)	Ø
▪ advérbios	<i>always</i> e <i>well</i>	10
▪ interjeições	<i>Hey!</i> e <i>Ouch!</i>	10 ▪ Todos os DIPEs lematizam pelo menos uma das interjeições: - o MiBP (2006) não lematiza <i>Ouch!</i> , mas lematiza <i>Hey!</i> - o DCI (2004), o MDI (2005) e o ODEI (1999) não lematizam <i>Hey!</i> , mas lematizam <i>Ouch!</i> - os demais DIPEs apresentam as duas interjeições.
▪ substantivos comuns	<i>chair</i> e <i>hope</i>	10
▪ substantivos/abreviações	<i>Mr.</i> e <i>St.</i>	09 ▪ O MiWD (2006) é o único DIPE que não apresenta nenhuma das

		<p>abreviações.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A abreviação <i>Mr.</i> está incluída nos 09 dicionários. ▪ A abreviação <i>St.</i> Aparece no DCI (2004) e no LDEI (2002).
▪ substantivos/formas truncadas	<i>bike</i> e <i>photo</i>	<p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Bike</i> está em todas as obras. ▪ O único dicionário que não lematiza <i>photo</i> é o MiWD (2006).
▪ substantivos próprios <i>c/ status</i> de substantivo comum	<i>Don Juan</i> e <i>Judas</i>	∅
▪ verbos	<i>be</i> e <i>spend</i>	10
b) Itens simples gramaticais		
▪ conjunções	<i>and</i> e <i>or</i>	10
▪ determinadores	<i>both</i> e <i>fourth</i>	10
▪ preposições	<i>about</i> e <i>of</i>	10
▪ pronomes	<i>myself</i> e <i>whose</i>	10
▪ verbos auxiliares	<i>do</i> e <i>would</i>	<p>09</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O MiWD (2006) é o único DIPE que não apresenta nenhum dos verbos auxiliares. ▪ Além do MiWD (2006), o LDI (2006) não lematiza <i>do</i>. ▪ Além do MiWD (2006), o MiBP (2006) não lematiza <i>would</i>.
c) Compósitos de conteúdo		
▪ compostos transparentes	<i>hot dog</i> e <i>navy-blue</i>	10
▪ compostos opacos	<i>couch potato</i> e <i>go away</i>	<p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos os DİPEs lematizam <i>go away</i>. ▪ <i>Couch potato</i> está em 04 DİPEs: AMI (2004), LDI (2005), MDI (2005) e MiBP (2007).
▪ combinatórias transparentes	<i>give a party</i> e <i>take care</i>	<p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos os DİPEs lematizam pelo menos uma das combinatórias transparentes: - <i>give a party</i> está em 03 obras: AMI (2004), DCI (2004) e LDEI (2002);

		- o único dicionário que não lematiza <i>take care</i> é o DCI (2004).
▪ combinatórias opacas	<i>by heart</i> e <i>kick the bucket</i>	10 ▪ <i>By heart</i> está em todos os DIPES. ▪ <i>Kick the bucket</i> só não aparece no DCI (2004), no LDI (2005) e no MiSRI (2007).
▪ contrações c/ elementos de conteúdo	<i>o' clock</i> e <i>gonna</i>	10 ▪ A contração formal <i>o' clock</i> está em todas as obras. ▪ A contração informal <i>gonna</i> está em apenas 02 DIPES: LDEI (2002) e ODEI (1999).
▪ siglas de compósitos	<i>DJ</i> e <i>PC</i>	09 - o único dicionário que não lematiza nenhuma das siglas é o MiWD (2006)
d) Compósitos gramaticais		
▪ compostos gramaticais	<i>after all</i> e <i>in spite of</i>	10
▪ contrações gramaticais	<i>he'd</i> e <i>won't</i>	07 ▪ 03 DIPES não lematizam nenhuma das contrações: o MiAOI (2004), o MiBP (2007) e o MiWD (2006). ▪ Os demais DIPES lematizam as duas contrações.
e) Itens parciais de conteúdo		
▪ afixos	<i>ante-</i> e <i>-able</i>	∅
▪ formadores de compostos	<i>-covered</i> e <i>-haired</i>	∅
f) Itens parciais gramaticais		
▪ afixos flexionais	<i>-ed</i> e <i>est</i>	∅
▪ afixo formador de possessivo	's	01 ▪ O afixo 's está no MDI (2005).
g) Itens enciclopédicos		
▪ topônimos transparentes	<i>Africa</i> e <i>Chile</i>	05 ▪ O AMI (2004), o DCI (2004), o LDEI (2006), o LDI (2005) e o MiSRI (2007) são os 05 DIPES que registram topônimos transparentes.
▪ topônimos opacos	<i>Germany</i> e <i>Switzerland</i>	05

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os mesmos DIPES que registram topônimos transparentes lematizam os opacos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ antropônimo 	<i>Christ e Gaia</i>	<p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Christ</i> aparece nos 10 dicionários, <i>Gaia</i> em nenhum.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ outros nomes próprios 	<i>Buddhism e Thanksgiving</i>	10
<ul style="list-style-type: none"> ▪ siglas de nomes próprios 	<i>FBI e UK</i>	<p>07</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 03 DIPES não incluem nenhuma das siglas: o MDI (2005), o MiWD (2006) e o ODEI (1999). ▪ O LDI (2005) e o MiAOI (2004) lematizam <i>FBI</i>, mas não lematizam <i>UK</i>. ▪ O LDEI (2002) lematiza <i>UK</i>, mas não lematizam <i>FBI</i>. ▪ Os demais DIPES lematizam as duas siglas.

Quadro 1 - Tipos de itens lexicais lematizados nos DIPES

Os números desse quadro demonstram que:

- há concordância total entre os lexicógrafos:
- quanto à inclusão:
 - da maior parte dos itens simples de conteúdo (adjetivos comuns, advérbios,
 - interjeições, substantivos comuns, formas truncadas e verbos);
 - de todo tipo de item simples gramatical, com exceção dos verbos auxiliares;
 - de todo tipo de composto de conteúdo (transparentes e opacos);
 - de compostos gramaticais do tipo compostos;
 - de itens enciclopédicos do tipo antropônimos e nomes próprios diversos;
- quanto à não inclusão:
 - de itens simples de conteúdo dos tipos adjetivo derivado de nome próprio e
 - substantivo próprio com status de substantivo comum;

- de todo tipo de item parcial de conteúdo e ao item parcial gramatical afixo flexional;

- a maior parte dos lexicógrafos (7 a 9) admite a inclusão:

- de itens simples de conteúdo dos tipos adjetivo derivado de topônimo e substantivo/abreviação;

- do item simples gramatical do tipo verbo auxiliar;

- de todo tipo de composto de conteúdo (transparentes e opacos);

- do composto gramatical do tipo contração gramatical;

- do item enciclopédico do tipo sigla de nome próprio;

- somente metade dos lexicógrafos lematiza os itens enciclopédicos do tipo topônimos (transparentes e opacos);

- apenas um lexicógrafo registra o afixo formador de possessivo.

2.1.2.2 Âmbitos de uso

Com base na lista de abreviações apresentadas nos DIPES e no conjunto de onze níveis de variação de Hausmann (1989)⁴⁹, fizemos o levantamento dos âmbitos de uso considerados nesses dicionários.

Nível	Identificação do âmbito de uso	No. de DIPES
▪ diacrônico		05
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ arcaísmo: MDI (2005); MiAOI (2004); MiBP (2007); MiWD (2006); ODEI (1999). ▪ neologismo: MDI (2005); ODEI (1999). 	
▪ diatópico		10
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inglês americano ▪ inglês britânico 	

⁴⁹ Ver 2.1.1.2.

▪ diaintegrativo		02
	▪ estrangeirismo/italianismo: MDI (2005). ▪ estrangeirismo/termo francês: ODEI (1999).	
▪ diamedial		Ø
▪ diastrática	▪ dialetal: MDI (2005); MiWD (2006).	02
▪ diafásico		10
	▪ linguagem formal ▪ linguagem informal	
▪ diatextual		05
	▪ linguagem poética: MDI (2005); MiAOI (2004); MiBP (2007); MiWD (2006). ▪ linguagem literária: AMI (2004).	
▪ diatécnico		10
	▪ áreas técnicas variadas ⁵⁰	
▪ diafrequente		01
	▪ itens raros: MDI (2005)	
▪ diaevaluativo		07
	▪ depreciativo/ pejorativo: DCI (2004); MDI (2005); MiAOI (2004); MiBP (2007); MiSRI (2007); MiWD (2006); ODEI (1999). ▪ eufemismo: MiBP (2007); ODEI (1999) ▪ ironia: MDI (2005); ODEI (1999).	
▪ dianormativo		Ø

Quadro 2 - Os níveis de variação abrangidos nos DIPEs

Conforme os resultados apurados:

- os âmbitos de uso considerados em todos os DIPEs são:
 - no nível diatópico: inglês americano e inglês britânico;
 - no nível diafásico: linguagem formal e linguagem informal;
 - no nível diatécnico: várias áreas técnicas (Ver nota 14).

- os níveis não considerados em nenhum dos DIPEs são:
 - o nível diamedial: não há marcação de linguagem oral e escrita

⁵⁰ Encontramos 211 áreas técnicas, sendo as mais recorrentes (aquelas incluídas em sete ou mais dicionários): aeronáutica; anatomia; arquitetura; astronomia; biologia; botânica; economia; fotografia; geografia; geologia; geometria; gramática, informática, matemática, medicina, música; náutica, política; química, religião e zoologia.

- o nível dianormativo: não há marcação de uso padrão e uso não padrão.

- o nível diaevaluativo é considerado na maior parte dos dicionários (07).
- os demais níveis são considerados pela metade ou menos dos DIPEs.

2.1.2.3 Formas variantes

A verificação dos tipos de variantes incluídas nos DIPEs foi realizada através da busca dos itens exemplificados em 2.1.1.3.

Tipo de variante	Itens pesquisados	No. de DIPEs
a) Variantes diatópicas		
▪ mesmo item com alteração ortográfica	<i>favor e favour</i>	08 ▪ O MiBP (2007) e o MiSRI (2007) apresentam apenas a variante americana, apesar de ter indicado na sua lista de abreviações (2.1.2.2) que considera os dois âmbitos. ▪ Os demais lematizam as duas formas.
▪ itens lexicais distintos	<i>sidewalk e pavement</i>	10
b) Variantes diafásicas		
	<i>adviser e advisor</i>	07 ▪ Obras que incluem as duas formas: AMI (2004); DCI (2004); LDEI (2002); MDI (2002); MiAOI (2004); MiSRI (2007); ODEI (1999).
c) Formas flexionadas		
▪ adjetivos	<i>better/best e worse/worst</i>	10
▪ substantivos	<i>mice e teeth</i>	09 ▪ O MiWD (2006) é o único DIPE que não lematiza a forma plural.
▪ verbos	<i>took e gone</i>	08

		▪ Exceções: MDI (2005); MiWD (2006).
--	--	--------------------------------------

Quadro 3 - Formas variantes lematizadas nos DIPEs

As observações demonstram que a maior parte dos DIPEs lematiza todo tipo de variante.

2.1.2.4 Critérios de seleção

Vejam, agora, como os DIPEs se comportam em relação aos critérios indicados para a definição macroestrutural de um dicionário bilíngue passivo para aprendizes.

a) Critério da frequência

Ao comparar a lista de itens iniciados pela letra “A” da Oxford 3000 (que traz os 3.000 itens mais frequentes da língua inglesa) com uma lista “A” elaborada a partir dos mesmos dez DIPEs que estamos analisando para este trabalho, Tedesco Selistre (2009) apurou que apenas 61% dos itens da Oxford 3000 constavam na lista dos dicionários⁵¹. Esse resultado nos leva a concluir que o critério da frequência foi observado apenas em parte pelos compiladores dessas obras.

b) Critério da relevância

Para averiguar se a relevância foi um dos critérios considerados para a seleção da macroestrutura dos DIPEs, contrastamos a lista “A” (60 itens) do primeiro volume (de um conjunto de seis) da *4000 Essential English Words*, lista elaborada por Nation (2009) a partir de coleções de livros didáticos de inglês de vários níveis, com os 2.134 itens encontrados por Tedesco Selistre (2009) nos dez DIPEs em questão.

Dos 60 itens, 48 estão lematizados em todos os dicionários; 09 itens aparecem em 09 obras; 02 itens constam em 08 e 01 item está arrolado em 04 obras.

⁵¹ Esse dado faz parte da pesquisa de Tedesco Selistre (2009) sobre a adequação macroestrutural dos DIPEs em relação à demanda do estudante do ensino médio, cujos resultados foram descritos integralmente na introdução deste trabalho, na seção “Justificativa para a proposta”; item c “a situação dos dicionários inglês/português no Brasil”.

Como se pode perceber, o parâmetro da relevância não foi considerado pela totalidade dos DÍPEs (pelo menos em relação à amostra testada).

c) Critério da sistematicidade

Pesquisamos o conjunto de itens que formam o campo semântico dos níveis escolares nos Estados Unidos (*preschool, kindergarten, primary school, grade school, elementary school, high school*) e verificamos que apenas 03 dos 10 DÍPEs analisados (AMI (2004); MiAOI (2004); MiSRI (2007)) lematizam todos os itens. Daí concluímos que a sistematicidade não parece ser um critério aplicado à seleção macroestrutural da maior parte das obras estudadas.

d) Critério da transparência

Conforme os resultados que apuramos em 2.1.2.1, a transparência não parece ter servido de parâmetro para a seleção macroestrutural dos DÍPEs, pois todas as obras apresentam compósitos transparentes.

Concluindo:

- os critérios de frequência e relevância são observados apenas em parte pelos lexicógrafos;
- o critério da sistematicidade é levado em conta por uma minoria de compiladores (03);
- o critério da transparência não é considerado em nenhum dos DÍPEs.

2.1.3 Proposta para a definição lematizada de um DÍPEM

Partindo do perfil do estudante do ensino médio e das funções atribuídas a um dicionário bilíngue escolar passivo, concluímos que a macroestrutura de um DÍPEM deve:

- semelhantemente à maior parte dos DÍPEs analisados:

- incluir:

- todos os tipos de itens simples de conteúdo não derivados de nomes próprios (em razão dos falsos amigos (por exemplo, grade [grau; categoria; série; nota (escola)] e fresco [afresco]), todos os itens comuns transparentes são passíveis de lematização);

- todos os tipos de itens simples gramaticais (já que podemos encontrar toda gama de itens desse grupo em um único texto);

- os compostos e as combinatórias opacos “*por não serem passíveis de interpretação a partir de seus elementos constitutivos*” (CARVALHO, 2001, p. 81));

- as contrações de conteúdo utilizadas na linguagem formal (uma vez que estamos lidando com textos escritos);

- os topônimos opacos, as siglas de compósitos e as siglas de nomes próprios (por sua opacidade);

- os nomes próprios diversos, como nomes de festividades (por possibilitarem o enriquecimento cultural do aprendiz);

- as formas flexionadas e as contrações gramaticais (em razão do estudante do primeiro ano do ensino médio ainda não dominar as estruturas básicas da língua inglesa);

- as variantes diatópicas e diafásicas (pois permitem a ampliação do conhecimento linguístico do aprendiz);

- os níveis diatópico, diafásico e diatécnico (por serem os mais relevantes para um aprendiz de língua estrangeira);

- não incluir:

- os afixos de conteúdo (pelo fato de haver itens lexicais cujo início ou final coincidirem com afixos, a lematização desse tipo de item pode confundir o usuário ao invés de auxiliá-lo: como o prefixo *ante-* [“before; in front of”] em *anteroom* e o item *antelope* [“African or Asian animal”]; assim como o sufixo – *able* [“having the quality of”] em *changeable* e o item *vegetable* [“plant”]);

- os elementos formadores de adjetivos (porque é possível chegar ao seu significado através da forma canônica);

- os afixos gramaticais (visto que o aprendiz poderá não perceber o elemento anexado e considerar o item no todo);

- outros níveis de variação que não os níveis diatópico, diafásico e diatécnico (ressaltando que a questão dos âmbitos técnicos a serem considerados na formulação de um DPIPEM será discutida no próximo capítulo, onde analisamos os textos apresentados em diversos livros didáticos usados no ensino médio para estabelecer a composição do nosso *corpus* de estudo).

■ diferentemente da maioria dos DIPes pesquisados:

▪ incluir:

- as contrações de conteúdo usadas na linguagem informal (haja vista que o alvo do dicionário é o público adolescente);

- os itens simples de conteúdo dos tipos adjetivo derivado de nome próprio e substantivo próprio com *status* de substantivo comum (desde que satisfaçam os critérios de frequência e transparência).

▪ não incluir:

- os compósitos transparentes (pois, se o consulente buscar os itens em separado, chegará ao significado da composição);

- os topônimos transparentes e outros nomes próprios transparentes (uma vez que o reconhecimento de nomes próprios transparentes não representa nenhum problema para o aprendiz, somente aqueles que compõem conjuntos lexicais fechados (por exemplo, *Jupiter* e *Venus* que formam o campo semântico dos planetas), por estarem atrelados ao critério da sistematicidade devem ser incluídos);

- os antropônimos (pois, em geral, quando nomes de pessoas são citados em textos sempre há algum tipo de referência).

Trataremos, na sequência, da disposição dos itens definidos nesta seção como passíveis de serem lematizados em um DPIPEM.

2.2 Disposição lemativa

As decisões relacionadas à disposição lemativa implicam discussões sobre: (a) as formas de ordenação das entradas, (b) a questão da solução polissêmica/homonímica e (c) os critérios para lematização dos compósitos.

2.2.1 Ordenação das entradas

As entradas podem ser arranjadas de duas formas: alfabeticamente (quando a sequência do alfabeto é seguida letra por letra) ou por conceitos (arranjo onomasiológico⁵²).

O arranjo alfabético é a forma mais comum de organização dos lemas e pode se dar de três formas (WIEGAND, 1983 apud WELKER, 2004, p. 82-83): estrutura lisa, nicho léxico ou ninho léxico.

2.2.1.1 Formas de organização

Vejamos, então, no que consiste cada uma das diferentes formas de arranjo alfabético.

a) Na estrutura lisa (ordem alfabética linear), segue-se, estritamente, a ordem alfabética; cada lema aparece recuado à esquerda, como o exemplo que segue:

<p>thank v [tr] I thank you ► ver verbete thank you [...] thankful [...] thankfully [...] thanks [...] Thanksgiving [...] thank you [...]</p>
--

(LDEI, 2002, s.v)

⁵² Os dicionários de viés onomasiológico, como dito acima, constituem-se a partir de conceitos. Para cada conceito, são selecionados itens lexicais que possam expressá-lo adequadamente. Exemplos típicos de dicionários onomasiológicos são os dicionários de sinônimos (*thesaurus*) e os dicionários organizados por campos semânticos (pictóricos, ou não).

b) No nicho léxico (ordem alfabética com agrupamentos), a organização espacial apresenta uma quebra do recuo à esquerda, passando a trabalhar com blocos (ou parágrafos) que incluem um lema principal e um ou mais sublemas.

“Não se sabe exatamente quais os critérios usados pelos dicionários nos agrupamentos, porque eles nada mencionam a esse respeito, mas infere-se que neles estejam incluídas palavras compostas e derivadas” (HAUSMANN; WERNER, 1991 *apud* CARVALHO, 2001, p.91).

Como a ordenação alfabética é rigorosamente mantida, cada vez que se tem um item lexical sem nenhuma relação semântica com o lema principal, mas cuja ortografia exige que seja introduzido naquela posição, ocorre uma interrupção dos agrupamentos. Esse tipo de ordenação pode ser observada no caso abaixo, onde temos o grupo de itens relacionados, semanticamente, a *sand* (*sandbag*; *sandbank*; *sandbar*; *sandbox*; *sandcastle*; *sandglass*; *sandman*; *sandpaper*; *sandpiper*; *sandpit*; *sandstone*; *sandstorm*; *sandy*) interrompido por *sandal*; *sandalwood* e *sandwich*.

<p>sand <i>s</i> 1 areia [...] sandal <i>s</i> sandália [...] sandalwood <i>s</i> 1 sândalo [...] sandbag <i>s</i> saco de areia sandbank <i>s</i> restinga, banco de areia sandbar <i>s</i> banco de areia sandbox [...] sandcastle [...] sandglass [...] sandman [...] sandpaper [...] sandpiper [...] sandpit [...] sandstone [...] sandstorm [...] sandwich <i>s</i> sanduíche [...] sandy <i>adj</i> 1 arenoso [...]</p>
--

(AMI, 2004, s.v)

c) No ninho léxico (ordenação não estritamente alfabética com agrupamentos), todos os itens relacionados ao lema principal são colocados dentro de um único bloco, mesmo que a progressão alfabética linear seja interrompida. O agrupamento abaixo é um exemplo desse tipo de organização.

bath s banho ▪ **bath mat** capacho de banheiro. **bath salts** sais de banho. **bath towel** toalha de banho. **bather** banhista. **bath –house** balneário; **bathing cap** touca de banho[...] **bathing robe** s roupão **bathroom** s banheiro
bathtub s banheira
bathe v lavar [uma ferido, os olhos], tomar banho, banhar-se

(LDI, 2006, s.v.)

Optando pela macroestrutura organizada em agrupamentos, o lexicógrafo também tem como alternativa as *run-on entries* (ou *run-on derivatives*), isto é, pode disponibilizar, no final do verbete, itens derivados do lema apenas com indicação da sua classe gramatical (cf. LANDAU, 2001, p.101)⁵³.

portentous *adj.* **1** (*literary*) important as a sign or a warning of sth that is going to happen in the future, especially when it is sth unpleasant: *a portentous sign* **2** (*formal, disapproving*) [...] ► **portentously** *adv.*
portentousness *noun* [U]

(OALD, 2005, s.v.)

O pressuposto subjacente à essa opção é que se o consulente tem acesso ao significado do lema e sabe o significado do sufixo, ele não terá dificuldade em compreender o item derivado (LANDAU, 2001). Por nossa vez, pensamos que esse tipo de arranjo pode funcionar nos dicionários monolíngues para aprendizes avançados (caso do OALD (2005)), cujos usuários já possuem um bom nível de domínio da língua inglesa, mas não nos dicionários para aprendizes iniciantes.

⁵³ Alguns autores incluem outros tipos de itens lexicais, além dos derivados, na definição de *run-on-entry*. Para Jackson (2002, p.27), as *run-ons* abrangem os “derivados não definidos (com indicação da classe de palavras), as expressões idiomáticas e os verbos frasais (se não tiverem sido incluídos como entradas)” [undefined derivatives (with a word class label), idioms, phrasal verbs (if they are not included as headwords)]. Já para Hartmann; James (2001, s.v *run-on entries*), uma *run-on-entry*: pode ser “uma palavra ou sintagma ao qual não é dado status de entrada, mas é citado como subentrada sob uma palavra ou sintagma relacionado. O exemplo típico é o tratamento dos derivados, cuja seleção é muitas vezes arbitrária, tornando a consulta das *run-on entries* uma tarefa difícil.” [A word or phrase which is not given separate HEADWORD status but is cited as sub-entry under a related word or phrase. The typical example is the treatment of DERIVATIVES, whose selection is often arbitrary, thus making CONSULTATION of run-on entries difficult].

2.2.1.2 A ordenação das entradas nos DIPes

Para verificar como os DIPes organizam a sua macroestrutura, analisamos a apresentação de dois itens base (selecionados aleatoriamente) juntamente com seus compostos e /ou derivados: *boil* e *help*.

	AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2005)	MDI (2005)	MiAOI (2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
<i>boil</i>	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
<i>boiler</i>	SL1 <i>boil</i>	SL1 <i>boil</i>	L	L	L	L	L	L	L	L
<i>boilersuit</i>	SL2 <i>boiler</i>	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
<i>boiling</i>	SL1 <i>boil</i>	∅	L	∅	∅	L	∅	∅	L	SL1 <i>boil</i>
<i>boiling point</i>	SL2 <i>boiling</i>	SL1 <i>boil</i>	L	SL1 <i>boil</i>	∅	SL1 <i>boiling</i>	∅	L	L	SL2 <i>boiling</i>

Quadro 4 - Lematização da base *boil*, seus derivados e compostos

	AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2005)	MDI (2005)	MiAOI (2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
<i>help</i>	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
<i>help desk</i>	∅	∅	∅	∅	∅	∅	L	L	∅	∅
<i>helper</i>	SL1	SL1	L	SL1	∅	∅	L	L	∅	L
<i>helpful</i>	SL1	SL1	L	SL1	L	L	L	L	L	L
<i>helping</i>	SL1	SL1	L	∅	∅	L	L	L	∅	L
<i>helpless</i>	SL1	SL1	L	SL1	L	L	L	L	L	L
<i>helplessly</i>	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	L	∅	∅
<i>helpline</i>	SL1	∅	L	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
<i>helpmate</i>	∅	∅	∅	∅	∅	L	∅	L	∅	∅
<i>helpmeet</i>	∅	∅	∅	∅	∅	L	∅	∅	∅	∅

Quadro 5 - Lematização da base *help*, seus derivados e compostos

Legenda:

L: lema SL1: sublema do L ∅: item não lematizado SL2: sublema de um SL1

Essa breve análise mostra-nos que não há concordância entre os lexicógrafos quanto à melhor forma de organizar os lemas: 05 dicionários apresentam estrutura lisa (LDEI (2002); MDI (2005); MiBP (2007); MiSRI (2007); MiWD (2006)); 03 utilizam o nicho léxico (AMI (2004); DCI (2004); LDI (2005)); 01 opta pela estrutura lisa para os derivados e pelo nicho léxico para os compostos (MiAOI (2004)); 01 prefere o ninho léxico para um dos casos

analisados e a estrutura lisa para o outro (no ODEI (1999), *boil*, *boiling* e *boiling point* estão num mesmo verbete (anterior à entrada *boiler*), enquanto *help* e *helping* tem entradas individuais).

2.2.1.3 A organização lematizada de um DPIPEM

A opção por uma ou outra forma de organizar as entradas exige uma avaliação das vantagens e desvantagens que cada formato oferece em relação à função (ou funções) atribuída ao dicionário que se pretende elaborar. No caso de um DPIPEM, a organização lematizada deverá contribuir para a compreensão de textos na língua inglesa e propiciar ganho de massa léxica.

FORMA DE ORGANIZAÇÃO	Vantagens	Desvantagens
Estrutura lisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ permite a localização das informações com maior rapidez 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a percepção da produtividade léxica de um item torna-se mais difícil, porque seus derivados e compostos são apresentados individualmente
Nicho léxico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ favorece a percepção da produtividade léxica de um item e, por isso, pode aumentar as chances de ganho de massa léxica ▪ a progressão alfabética é mantida 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ as composições e derivações de uma mesma base podem ser separadas ▪ mesmo com a manutenção da ordem alfabética, o verbete pode ficar muito extenso
Ninho léxico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ favorece a percepção da produtividade léxica de um item e, por isso, pode aumentar as chances de ganho de massa léxica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o verbete pode ficar muito extenso ▪ dificulta o acesso do usuário à informação, visto que a progressão, a qual ele está acostumado, não ocorre.

Quadro 6 - Vantagens e desvantagens das diferentes formas de organizar a macroestrutura

Analisando o quadro acima, podemos dizer que o nicho léxico é a forma mais adequada para organizarmos a macroestrutura de um DPIPEM por duas razões:

(1) esse tipo de ordenação reúne as vantagens das outras duas formas - manutenção da progressão alfabética e maiores chances de propiciar a ampliação lexical do aprendiz;

(2) os casos em que as composições e as derivações são separadas, e os casos em que o verbete se torna longo - as duas desvantagens observadas nesse tipo de ordenamento - não são regra, mas exceção.

2.2.2 Homonímia e polissemia

Uma prática comum utilizada para organizar as entradas de um dicionário é a de se fazer uma distinção entre homonímia e polissemia⁵⁴: as acepções homônimas são arroladas em entradas separadas, isto é, são tratadas como significados que correspondem a itens lexicais distintos que, coincidentemente, têm a mesma representação ortográfica e/ou fonológica; as acepções polissêmicas são listadas em uma só entrada, uma vez que são consideradas como diferentes significados de um único item lexical (CROFT; CRUSE, 2004).

2.2.2.1 Itens homonímicos e itens polissêmicos da língua inglesa

Conforme exposição feita por Atkins; Rundel (2008, p.192-193; 280-281), a diferença entre itens homonímicos e polissêmicos da língua inglesa pode ser determinada através de quatro critérios: etimologia, pronúncia, classe gramatical e uso de maiúscula na inicial.

a) Etimologia

De acordo com o critério etimológico, os itens que não derivam das mesmas raízes históricas são homônimos; caso, por exemplo, de *bank* significando “instituição financeira”, que é um empréstimo do francês, e *bank* significando “margem do rio”, que tem origem escandinava (FINEGAN, 2007). Já os itens que têm a mesma origem são polissêmicos; caso,

⁵⁴ O termo homonímia refere-se aos “itens lexicais que têm a mesma forma, mas que diferem quanto ao significado” [lexical items which have the same form but differ in meaning] (CRYSTAL, 2003, s.v.*homonymy*); enquanto que polissemia refere-se a “um item lexical que apresenta uma gama variada de significados” [a lexical item which has a range of different meanings] (CRYSTAL, 2003, s.v.*polysemy*).

por exemplo, de *pupil* significando “estudante” e *pupil*⁵⁵ significando “centro do olho”, ambos originados do francês. Ou seja, tomando por base esses exemplos, teríamos duas entradas para *bank* e uma entrada para *pupil*⁵⁶.

b) Pronúncia

Na maior parte dos dicionários⁵⁷, a diferença fonética, automaticamente, gera entradas distintas, nas quais a pronúncia apropriada é fornecida. Assim, para *tear* /tɪə (r); trɪ/ [lágrima] e *tear* /teə (r); ter/ [rasgão] tem-se duas entradas.

c) Classe gramatical

Baseados na crença de que o usuário é capaz de identificar a classe gramatical de um item desconhecido, muitos dicionários monolíngues para aprendizes⁵⁸ arrolam as acepções de cada classe gramatical na entrada que lhes corresponde. Desse modo, todas as acepções referentes ao verbo *hit* [bater em, bater com, atingir, etc.] são agrupadas em uma entrada, e todas as acepções referentes ao substantivo *hit* [golpe, pancada, grande sucesso, etc.], em outra.

d) Uso de maiúscula na inicial

Boa parte dos dicionários modernos⁵⁹ lida com os itens grafados com inicial maiúscula em entradas separadas. Caso, por exemplo, de *swede* [nabo] e *Swede* [sueco(a)].

⁵⁵ *pupil* (1) "student," 1382, originally "orphan child, ward," from O.Fr. *pupille* (14c.), from L. *pupillus* (fem. *pupilla*) "orphan, ward, minor," dim. of *pupus* "boy" (fem. *pupa* "girl"), probably related to *puer* "child," probably from PIE **pup-*, from base **pu-* "to swell, inflate." Meaning "disciple, student" first recorded 1563. [pupil](#) (2) "center of the eye," 1660s (in L. form from late 14c.), from O.Fr. *pupille* (14c.), from L. *pupilla*, originally "little girl-doll," dim. of *pupa* "girl, doll" (see *pupil* (1)), so called from the tiny image one sees of himself reflected in the eye of another. Gk. is said also to have used the same word, *kore* (lit. "girl"), to mean both "doll" and "pupil of the eye;" and cf. obsolete *baby* "small image of oneself in another's pupil" (1590s), source of 17c. colloquial expression *to look babies* "stare lovingly into another's eyes." [...] (Fonte: *Online etymology dictionary*. Disponível em: <http://www.etymonline.com>; acesso em: 04 de junho de 2010).

⁵⁶ Esse parágrafo não faz parte do texto de Atkins; Rundell (2008); decidimos inseri-lo nesse bloco para tornar mais claro o modo como o critério etimológico é aplicado.

⁵⁷ Como os monolíngues CCAD (2006), *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English* (MEDAL, 2002) e OALD (2005) e os DIPes listados em 2.1.2.

⁵⁸ Caso do MEDAL (2002).

⁵⁹ Como os monolíngues CCAD (2006) e MEDAL (2002) e os bilíngues indicados no quadro 8.

2.2.2.2 Soluções adotadas pelos DIPes

Verificamos o tratamento dado nos DIPes aos casos de homonímia e polissemia, consultando os itens *bank*, *tear*, *hit* e *swede/Swede*.

Os resultados de nossa pesquisa estão demonstrados no quadro abaixo:

	AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2005)	MDI (2005)	MiAOI (2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
<i>bank</i>	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
<i>tear</i>	I	I	I	U	I	U	I	U	I	I
<i>hit</i>	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
<i>swede/Swede</i>	I	I	I	Ø/I	Ø	Ø/I	Ø	I	Ø/I	Ø

Quadro 7 - DIPes: soluções para os casos de homonímia e polissemia

Legenda:

U: entrada única I: entradas individualizadas Ø: item não lematizado

Ø/I: primeiro item não lematizado/ segundo item com entrada principal

Como se pode constatar:

- o critério etimológico não foi utilizado em nenhum dos dicionários;
- o critério fonético foi empregado em 07 das dez obras;
- o critério gramatical não é considerado em nenhum dos dicionários;
- o critério do uso de maiúscula foi empregado nos quatro dicionários em que são arroladas as duas formas.

Dessas observações, podemos concluir que a maioria dos dicionários bilíngues escolares está seguindo a tendência atual dos *learners' dictionaries*, como o OALD (2005) e o CCAD (2006) que, com exceção dos itens que apresentam diferenças fonéticas e no uso de inicial maiúscula, fornecem uma única entrada para cada forma ortográfica, ou seja, optam pela solução polissêmica.

2.2.2.3 Solução proposta para um DPIPEM

Carvalho (2001, p.95) afirma que o tratamento polissêmico coaduna-se à natureza do dicionário bilíngue, “por ser este um dicionário de caráter polissêmico por natureza”. Ainda, segundo a autora, como o usuário desse tipo de obra busca o significado de um item através da sua forma ortográfica e já “está acostumado à pluralidade das equivalências”, não se sentirá “incomodado” ao encontrar itens lexicais de classes diferentes em um mesmo verbete (p.96). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, podemos dizer que o usuário também não terá problemas em lidar com itens lexicais de origem etimológica e de realização fonética distintas, apresentados em uma mesma entrada.

Em suma, pensamos que a solução polissêmica é a mais adequada para um DPIPEM: todos os equivalentes de itens com forma ortográfica idêntica devem ser apresentados em uma única entrada (excetuando-se, portanto, apenas aqueles itens grafados com letra maiúscula).

2.2.3 A lematização dos compósitos

Incluir compósitos em um dicionário implica, além da decisão sobre o tipo de unidade a ser considerada (tratada em 2.1.3), a determinação da entrada sob a qual o item lexical será lematizado.

2.2.3.1 Opções de lematização

As principais formas de lematização de compósitos⁶⁰, conforme Atkins; Rundell (2008, p.363-368)⁶¹, são as seguintes:

a) lematização sob o primeiro item de conteúdo da composição (por exemplo, *into the bargain* na entrada *bargain*; *to pull someone's leg* na entrada *pull*);

b) lematização sob o item menos frequente (por exemplo, *to open the floodgates* na entrada *floodgate*);

⁶⁰ *Multiword expressions* nos termos de Atkins; Rundell (2008).

⁶¹ Os exemplos dados aqui são os mesmos apresentados pelos autores.

c) lematização sob o primeiro (ou único) substantivo da composição (por exemplo, *to rain cats and dogs* na entrada *cat*; *to pull someone's leg* na entrada *leg*);

d) lematização sob o primeiro (ou único) verbo do composto (por exemplo, *to rain cats and dogs* na entrada *rain*; *twist and turn* na entrada *twist*);

e) lematização em uma entrada própria (por exemplo, entradas individuais para *into the bargain*; *rain cats and dogs* ; *pull someone's leg*, etc.).

Referente a essa questão, Lorentzen (1996) ressalta que é difícil prever se a forma de lematização escolhida coincidirá com as expectativas (ou intuição) do usuário. Pesquisas com usuários de dicionários para falantes nativos, por exemplo, apontam três diferentes atitudes em relação à consulta de compostos:

a) tendência em consultar essas unidades sob o substantivo (BOGAARDS, 1990; LORENTZEN, 1994);

b) tendência em escolher o primeiro item “real” da composição, isto é, substantivo, adjetivo ou verbo; (LORENTZEN, 1996);

c) tendência em buscar pelo item menos frequente (provavelmente, o item desconhecido) (idem).

Sendo evidente a impossibilidade de se atender às expectativas de todos os consulentes, resta ao lexicógrafo, a nosso ver, optar por um princípio de lematização e aplicá-lo, sistematicamente, a todos os compostos selecionados para inclusão.

2.2.3.2 Tratamento dado aos compostos nos DIPes

Para avaliar o tratamento dado aos compostos nos DIPes, consultamos quatro compostos: dois formados por substantivo + substantivo (*couch potato*; *food poisoning*) e dois formados por verbo + substantivo (+ substantivo) (*to kick the bucket*; *to rain cats and dogs*).

No quadro abaixo, estão os resultados desse estudo:

	<i>couch potato</i>	<i>food poisoning</i>	<i>kick the bucket</i>	<i>rain cats and dogs</i>
AMI (2004)	E/ <i>couch</i> R/ <i>potato</i>	E/ <i>food</i> E/ <i>poisoning</i>	E/ <i>bucket</i>	E/ <i>rain</i>
DCI (2004)	∅	E/ <i>food</i>	∅	∅
LDEI (2002)	∅	EP R/ <i>food poisoning</i>	R/ <i>kick</i> E/ <i>bucket</i>	∅
LDI (2005)	E/ <i>couch</i>	E/ <i>food</i>	∅	E/ <i>rain</i>
MDI (2005)	EP E/ <i>potato</i>	EP	E/ <i>bucket</i>	E/ <i>rain</i>
MiAOI (2004)	∅	∅	E/ <i>bucket</i>	E/ <i>rain</i>
MiBP (2007)	E/ <i>couch</i>	∅	E/ <i>kick</i> E/ <i>bucket</i>	E/ <i>cat</i> E/ <i>dog</i>
MiSRI (2007)	∅	EP	∅	E/ <i>rain</i>
MiWD (2006)	∅	∅	E/ <i>kick</i> E/ <i>bucket</i>	E/ <i>rain</i> E/ <i>cat</i>
ODEI (1999)	∅	∅	E/ <i>kick</i> R/ <i>bucket</i>	∅

Quadro 8 - Lematização dos compósitos nos DIPEs

Legenda:

E: Entrada EP: Entrada própria R: Remissão ∅: item não lematizado

Comparando os dados do quadro 8:

a) 03 dicionários apresentam os dois compósitos do tipo substantivo + substantivo (*couch potato*; *food poisoning*): o AMI (2004) opta pela entrada sob o primeiro item e remissão no segundo para *couch potato* e pela entrada sob os dois itens para *food poisoning*; o LDI (2005) lematiza os dois casos sob o primeiro item; o MDI (2005) arrola os compósitos em entradas próprias e, no caso de *couch potato*, o compósito também aparece como sublema do segundo item;

b) 03 obras lematizam somente *food poisoning*: o DCI (2004) apresenta o compósito sob o primeiro item; o LDEI (2002) o arrola em uma entrada própria e, também, utiliza a remissão no segundo item; o MiSRI (2007) o lematiza em uma entrada própria;

c) 05 DIPEs lematizam os dois compósitos do tipo verbo + substantivo (+ substantivo) (*to kick the bucket*; *to rain cats and dogs*): o AMI (2004), o MDI (2005) e o MiAOI (2004) apresentam o primeiro compósito sob o substantivo (*bucket*) e o segundo sob o verbo (*rain*); o MiBP (2007) arrola *kick the bucket* sob o verbo e sob o substantivo, e *rain cats and dogs* sob os dois substantivos (*cat*; *dog*); o MiWD (2006) inclui *kick the bucket* na entrada do verbo, e *rain cats and dogs* sob o verbo e sob o primeiro substantivo da composição (*cat*);

d) 02 dicionários apresentam apenas *kick the bucket*: o LDEI (2002) lematiza sob o substantivo e apresenta remissão na entrada do verbo, e o ODEI (1999) faz o inverso;

e) ambos os dicionários que arrolam somente *rain cats and dogs*, o LDI (2005) e o MiSRI (2007), o fazem sob o verbo.

Essa pequena amostra, acreditamos, torna evidente que nenhum tipo de princípio vem sendo aplicado à lematização dos compósitos nos DIPEs de modo sistemático.

2.2.3.3 A lematização de compósitos em um DPIPEM

A solução ideal para apresentar os compósitos em um DPIPEM, em nossa opinião, seria sublematizá-los na entrada de cada item que forma a composição, uma vez que as estratégias de busca, como vimos em 2.2.3.1, variam de um consulente para outro. Isso, naturalmente, em um dicionário escolar impresso é completamente inviável. Diante desse contexto, achamos que a melhor proposta é arrolar a expressão sempre sob a entrada do primeiro item de conteúdo da composição (substantivo, verbo ou advérbio), indicando remissão nas entradas dos outros itens.

Tomando como exemplos as combinatórias analisadas em 2.2.3.2, teríamos:

	Entrada em	Remissão em
<i>couch potato</i>	<i>couch</i>	<i>potato</i>
<i>food poisoning</i>	<i>food</i>	<i>poisoning</i>
<i>to kick the bucket</i>	<i>kick</i>	<i>bucket</i>
<i>to rain cats and dogs</i>	<i>rain</i>	<i>cat; dog</i>

Quadro 9 - Lematização dos compósitos em um DPIPEM

2.3 Densidade macroestrutural

O cálculo da densidade macroestrutural de um dicionário bilíngue passivo para aprendizes está, intrinsecamente, ligado à definição do número de itens considerados essenciais para a compreensão de textos na língua estrangeira.

2.3.1 Definição macroestrutural quantitativa

Em relação, especificamente, à língua inglesa, Nation (2006) apresenta três propostas para decidir a quantidade de itens que um aprendiz precisa saber para ler um texto sem suporte externo. A primeira delas é tentar calcular quantos itens existem no inglês e assumir esse número como objetivo de aprendizagem (empenhados nessa tarefa, Nagy; Anderson (1984) apuraram a quantia de 88.500 famílias de palavras⁶²; Goulden; Nation; Read (1990) encontraram 114.000). A segunda é verificar a quantia de famílias de palavras que um falante nativo, de fato, conhece. Goulden; Nation; Read (1990) chegaram a uma estimativa de 20.000 famílias de palavras, considerando os nativos com um bom nível de escolaridade. Nation (ainda não publicado), em um estudo realizado com falantes não-nativos com alto grau de escolaridade, chegou à estimativa de 8.000 a 9.000 famílias de palavras. A terceira e última proposta é descobrir quanto vocabulário é necessário conhecer para realizar tarefas específicas como ler um jornal, um romance, etc.; segundo Nation; Waring (1997), embora os falantes nativos adultos escolarizados conheçam 20.000 famílias de palavras, um número muito menor, entre 3.000 e 5.000 famílias de palavras, é necessário para a compreensão de textos.

Referente à adoção da primeira abordagem, Nation (2006) aponta duas objeções:

(a) os próprios falantes nativos não conhecem todos os itens que compõem a língua inglesa;

(b) a quantia de itens é, demasiadamente, alta para ser considerada como objetivo a ser alcançado pelos aprendizes.

No que toca à segunda proposta, Nation; Waring (1997) ponderam que, embora o objetivo de atingir o mesmo volume de vocabulário de um falante nativo seja possível, é muito ambicioso para a maioria dos aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Levando em conta o que foi dito acima, podemos concluir que a única proposta exequível é a terceira: 3.000 a 5.000 famílias de palavras. Considerando uma média de quatro itens⁶³ para cada família de palavra, chegaríamos a um total de 12.000 a 20.000 itens lexicais;

⁶² “Uma família de palavras consiste de um lema, suas formas flexionadas e suas formas derivadas mais próximas”. [A word family consists of a headword, its inflected forms, and its closely related derived forms] (NATION, 2001, p.8).

⁶³ Como não é possível precisar o número exato de itens que compõem cada família de palavras, apuramos uma média através das informações obtidas na lista de lemas iniciados por “B”, organizada por Nation, disponível em http://simple.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:BNC_spoken_freq (acesso em 10/05/2010): dividimos um total de

número compatível com os 5.000 a 10.000 itens propostos por Richards *et al.* (1999, s.v. *active/passive language knowledge*) para o vocabulário passivo de um aprendiz de nível intermediário e com a indicação de Zöfgen (1994 *apud* WELKER, 2004) de que 15.000 itens são suficientes para a compreensão de textos autênticos.

2.3.2 A seleção quantitativa nos DIPES

Para examinar a questão da densidade macroestrutural dos DIPES, consideramos a somatória de todos os itens lexicais encontrados no intervalo *a-advertise* dos 10 dicionários pesquisados - um total de 504 itens.

<i>a – advertise</i>	AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2005)	MDI (2005)	MiAOI (2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
No. itens	258	170	210	204	137	314	363	381	311	205
% de 504	51,1	33,73	41,66	40,47	27,18	62,30	72,02	75,59	61,70	40,67

Tabela 1 - Densidade macroestrutural dos DIPES

A variação entre o maior número (381) e o menor número de itens arrolados (170) é de 44,62%, um percentual bastante significativo se considerarmos que essas obras têm como alvo o mesmo usuário.

Tais discrepâncias evidenciam que, também em relação à densidade macroestrutural, não há consenso entre os lexicógrafos.

2.3.3 A densidade macroestrutural de um DPIPEM

Por estarmos tratando de um dicionário escolar passivo inglês/português, cuja principal meta é auxiliar na compreensão de textos, julgamos ser coerente seguir as orientações de Nation (2006) e arrolar entre 3.000 e 5.000 famílias de palavras (ou 12.000 a 20.000 itens lexicais). Há que se ressaltar, no entanto, que as famílias de palavras não incluem

237 itens (351 menos 114 flexões regulares) pelo total de 58 lemas, o que resultou em 4,08 unidades por família de palavra.

os compósitos; desse modo, o número final de itens lematizados deverá ser maior do que o proposto aqui.

2.4 Síntese da proposta para o desenho da macroestrutura de um DPIPEM

As três questões fundamentais referentes à elaboração da macroestrutura de um dicionário, conforme estabelecido no início deste capítulo, são: a definição leemática, a disposição leemática e a densidade macroestrutural.

A definição leemática abrange a identificação dos tipos de itens lexicais da língua estrangeira, a verificação dos âmbitos de uso, a distinção das formas variantes e a consideração dos critérios para seleção.

A disposição leemática envolve decisões quanto à forma de organização das entradas (estrutura lisa, nicho léxico ou ninho léxico), à apresentação de itens polissêmicos/homonímicos e à lematização de compósitos.

A densidade macroestrutural está relacionada à fixação do número de itens lexicais que deverá constar no dicionário.

Partindo das reflexões teóricas acerca dessas três questões e da análise da macroestrutura de 10 DÍPEs, chegamos à nossa proposta para a composição da macroestrutura de um DPIPEM, a qual encontra-se resumida na figura 4:

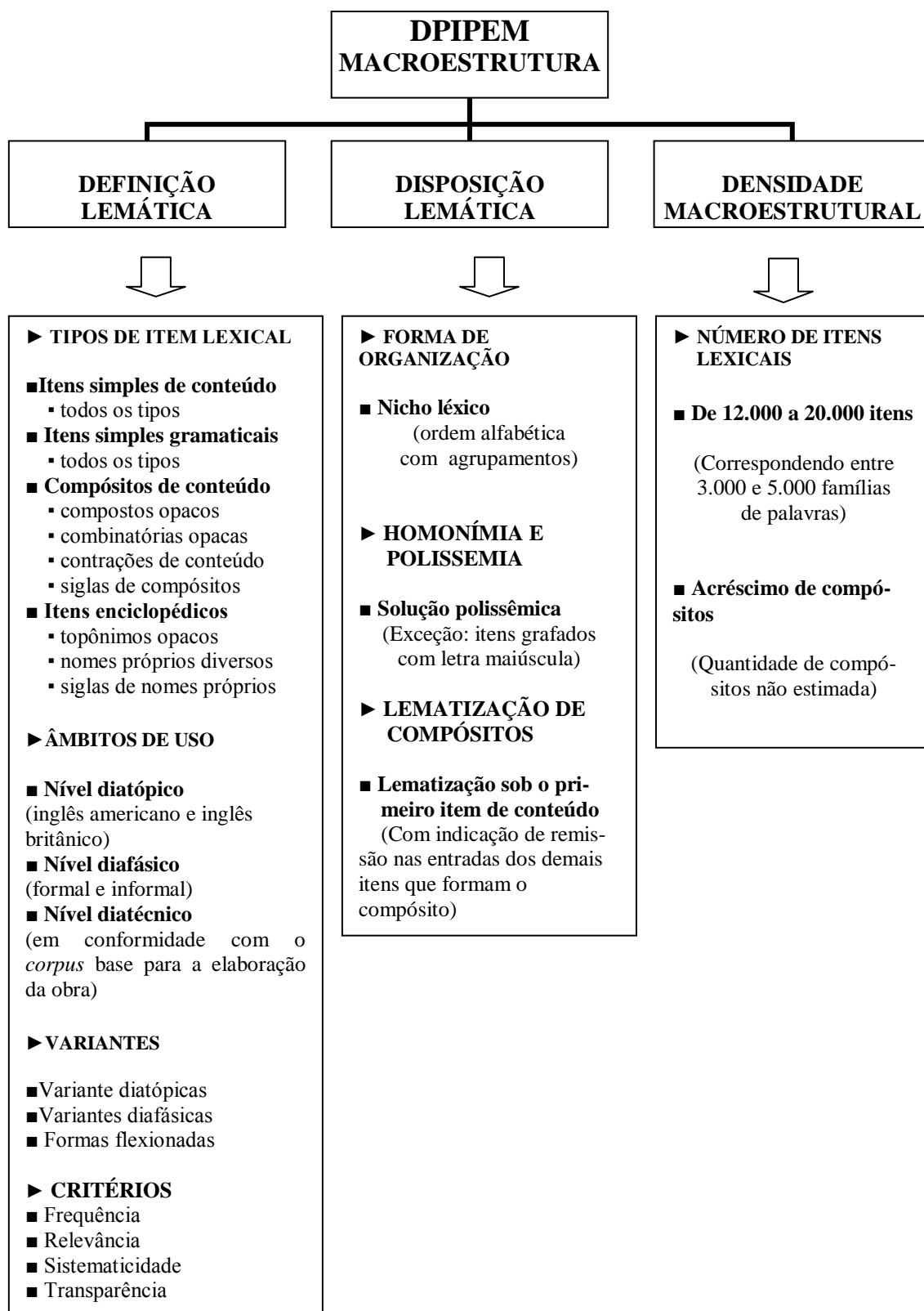


Figura 4 – Proposta para a composição macroestrutural de um DPIPEM

3 COMPOSIÇÃO DA MACROESTRUTURA

A macroestrutura de um dicionário inglês/português que vise atender os estudantes do ensino médio deve, a nosso ver, contemplar: (a) os itens mais frequentes da língua inglesa (em função da maior probabilidade de ocorrência desses itens em todo tipo de texto), (b) os itens considerados fundamentais para os aprendizes de inglês em geral (em virtude desses itens serem essenciais para o desenvolvimento vocabular), bem como, (c) os itens que constituem textos que tratam dos temas indicados pelos PCNEM (2002) (uma vez que tais itens correspondem à demanda específica do nosso usuário-alvo).

Para garantir a inclusão de todos esses itens na macroestrutura de um DPIPEM, entendemos ser necessária a realização de três etapas: (1) elaboração de uma macroestrutura base, (2) construção de um *corpus* de estudo e (3) conjugação da macroestrutura base com o *corpus* de estudo.

Nas seções que seguem, explicamos o desenvolvimento de cada uma dessas etapas e apresentamos os resultados obtidos para os itens iniciados pela letra “A”

3.1 A macroestrutura base

Decidimos pela combinação de três tipos de listas de itens lexicais para compor a macroestrutura base, cada tipo representando um dos critérios para seleção macroestrutural defendidos por Tarp (2008)⁶⁴: listas de frequência (critério da frequência); listas de itens particularmente relevantes para o aprendiz de língua inglesa (critério da relevância); listas por campos semânticos⁶⁵ (critério da sistematicidade).

⁶⁴ Critérios discutidos no capítulo 2, seção 2.1.1.4.

⁶⁵ Segundo Mattoso Câmara Jr. (1978, s.v. campos semânticos; s.v. campos léxicos) os campos semânticos e os campos léxicos conformam grupos distintos de itens lexicais. Os campos semânticos são constituídos de itens que pertencem ao mesmo universo de significação - por exemplo, nomes de materiais de construção, utensílios domésticos, etc.; enquanto os campos léxicos são formados por famílias de palavras, isto é, palavras que constituem um grupo de derivação, incluindo-se a composição prefixal - por exemplo, máquina, maquinação, maquinador, maquinasar, maquinaria, etc.

3.1.1 Listas de frequência

Selecionamos duas listas de frequência para a composição da macroestrutura base: a *Word Frequencies in Written and Spoken English* (LEECH; RAYSON; WILSON, 2001) e a *Frequency Dictionary of Contemporary American English* (DAVIES; GARDNER, 2009).

3.1.1.1 *Word Frequencies in Written and Spoken English (2001)*

- Descrição: lista de frequência de itens da língua escrita e da língua falada do inglês britânico.

- Fonte: *British National Corpus* (BNC)

A construção do *BNC* começou em 1991 e foi concluída em 1994. Nenhum texto novo foi adicionado após a conclusão do projeto, mas o *corpus* foi, ligeiramente, revisto antes do lançamento da segunda edição em 2001 e da terceira edição em 2007. É uma coleção de 100 milhões de itens de amostras da língua escrita e da língua falada provenientes de uma ampla variedade de fontes: a parte escrita (90%) inclui, por exemplo, extratos de jornais regionais e nacionais, revistas especializadas, livros acadêmicos e de ficção, cartas e memorandos, redações escolares e universitárias, entre muitos outros tipos de texto; a parte falada (10%) é constituída de transcrições de conversas espontâneas (gravadas por voluntários selecionados de diferentes faixas etárias, regiões e classes sociais) e conversas recolhidas em encontros e eventos.

- Critério de seleção: itens com frequência mínima de 10 ocorrências por milhão de *tokens*.

- Tipos de itens lexicais: itens simples de todos os tipos; compósitos dos tipos contração de conteúdo, sigla de compósito e composto gramatical; itens enciclopédicos de todos os tipos.

3.1.1.2 *A Frequency Dictionary of Contemporary American English (2009)*

- Descrição: lista de frequência de itens da língua escrita e da língua falada do inglês americano.

- Fonte: *Corpus of Contemporary American English (COCA)*

O COCA é formado por 385 milhões de itens do inglês americano - escrito (80%) e falado (20%) - que foram coletados entre os anos de 1990 e 2008. Seus mais de 150.000 textos provêm de diversas fontes: transcrições de programas de rádio e de televisão, ficção (livros, contos, etc.), revistas populares, jornais populares e jornais acadêmicos.

- Critério de seleção: 5.000 itens mais frequentes que ocorrem em todas as seções do *corpus*.

- Tipos de itens lexicais: itens simples de todos os tipos; compósitos dos tipos composto justaposto com hífen, contração de conteúdo, composto gramatical e contração gramatical; itens enciclopédicos dos tipos nome próprio diversificado e sigla de nome próprio.

3.1.2 Listas de itens relevantes

Incluímos, na macroestrutura base, os itens lexicais apresentados na *Oxford 3000* (2005) e na *4000 Essential English Words* (NATION, 2009).

3.1.2.1 *Oxford 3000 (2005)*⁶⁶

- Descrição: 3.830 itens, sendo 3.000 itens usados para elaboração de definições nos *learner's dictionaries*; 80 itens relacionados à gramática, pronúncia e pontuação; 750 itens de áreas específicas (250 – artes; 250 – ciências; 250 – negócios e finanças).

⁶⁶ A *Oxford 3000* está disponível no site:

http://www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/oald7/oxford_3000/oxford_3000_list?cc=gb

- Fonte: *British National Corpus* (BNC); *Oxford Corpus Collection*

O *Oxford Corpus Collection* é um *corpus* aberto iniciado em 2000. A maior parte do material é coletado das páginas da *World Wide Web* (textos referentes às mais diversas áreas: transporte, sociedade, ciência, religião, lazer, jogos, ficção, artes, medicina, etc.). Alguns textos impressos, como revistas acadêmicas, têm sido usados para complementar certas disciplinas. As variedades de inglês britânico e americano representam 80% dos textos. Os 20% restantes (mais de 400 milhões de palavras) compõem-se de variedades de inglês de todo o mundo (Austrália, África do Sul, Canadá, etc.).

- Critério de seleção: os itens devem ser frequentes em todos os tipos de texto.

- Tipos de itens lexicais: itens simples de todos os tipos; compósitos de todos os tipos, com exceção das contrações (de conteúdo e gramaticais); itens parciais de conteúdo.

3.1.2.2 *4000 Essential English Words* (2009)

- Descrição: lista dos 4.000 itens lexicais essenciais para o aprendiz de língua inglesa; conforme o autor, esses itens cobrem 80% dos textos de jornais e textos acadêmicos, 90% dos itens em romances e 90% dos itens utilizados nas conversações.

- Fonte: coleções de livros didáticos de inglês de vários níveis.

- Critério de seleção: itens com alta frequência nos materiais em todos os níveis.

- Tipos de itens lexicais arrolados: itens simples de todo tipo; compósitos do tipo compostos de conteúdo.

3.1.3 Lista por campos semânticos

O critério da sistematicidade está representado na macroestrutura base através do *Oxford Photo Dictionary* (1995).

- Descrição: dicionário onomasiológico para aprendizes de nível iniciante a intermediário com mais de 2.400 itens (variantes britânica e americana) organizados em 93 tópicos.

- Fonte: grupo de pesquisa *Oxford*.

- Critério de seleção: sistematicidade; nível de aprendizagem⁶⁷.

- Tipos de itens lexicais: itens simples de conteúdo (todos os tipos); itens simples gramaticais do tipo preposição; compósitos dos tipos composto de conteúdo e sigla de compósito; itens enciclopédicos do tipo topônimos.

Para facilitar a visualização do conteúdo das listas, elaboramos o seguinte quadro resumo:

⁶⁷ Não há nenhuma informação sobre a metodologia empregada para a constituição das listas, no entanto, pela natureza da obra, supomos ser esse o critério empregado para seleção.

Listas	Fonte	Critério	Itens Lexicais
<i>Word Frequencies in Written and Spoken English</i> (2001)	<i>British National Corpus</i> (BNC) ▪ Inglês Britânico	Frequência	- Itens simples: todos - Contrações de conteúdo - Siglas de compostos - Compostos gramaticais - Itens enciclopédicos: todos
<i>A Frequency Dictionary of Contemporary American English</i> (2009)	<i>Corpus of Contemporary American English</i> (COCA) ▪ Inglês Americano	Frequência	- Itens simples: todos - Compostos justapostos com hífen - Contrações de conteúdo - Contrações gramaticais - Itens enciclopédicos: nomes próprios diversos; siglas de nomes próprios
<i>Oxford 3000</i> (2005)	<i>British National Corpus</i> (BNC) ▪ Inglês Britânico + <i>Oxford Corpus Collection</i> ▪ Inglês Americano (80%) ▪ Outras variedades (20%)	Relevância	- Itens simples: todos - Compostos: todos (com exceção das contrações) - Itens parciais de conteúdo
<i>4000 Essential English Words</i> (2009)	Coleções de livros didáticos de inglês de vários níveis ▪ Inglês Americano	Relevância	- Itens simples: todos - Compostos de conteúdo
<i>Oxford Photo Dictionary</i> (1995)	Grupo de pesquisa <i>Oxford</i> ▪ Inglês Americano ▪ Inglês Britânico	Sistematicidade	- Itens simples de conteúdo - Itens simples gramaticais (preposições) - Compostos (compostos de conteúdo; siglas de compostos) - Itens enciclopédicos (topônimos)

Quadro 10 - Listas formadoras da macroestrutura base

Cruzando essas cinco listas, obteremos, então, um conjunto de itens lexicais passíveis de inclusão em um DPIPEM – excetuando-se aqueles tipos de itens que, na seção

2.1.3, identificamos como desnecessários em um dicionário passivo (compostos transparentes, combinatórias sintagmáticas transparentes, afixos de todo tipo, elementos formadores de compostos, topônimos transparentes e antropônimos).

Como exercício de aplicação, fizemos um levantamento de todos os itens iniciados pela letra “A” presentes nessas listas. Após eliminarmos os itens descartáveis, contamos:

- 389 itens na *Word Frequencies in Written and Spoken English* (2001);
- 304 itens no *A Frequency Dictionary of Contemporary American English* (2009);
- 303 itens na *Oxford 3000* (2005);
- 307 itens na *4000 Essential English Words* (2009);
- 79 itens no *Oxford Photo Dictionary* (1995).

Considerando todos os itens elencados em cada lista, chegamos a uma lista única de 589 itens (23 compósitos, 12 nomes próprios, 06 siglas e 548 itens simples). Desses 589 itens, 219 constam em apenas uma das listas:

- 50 itens constam, exclusivamente, na *Word Frequencies in Written and Spoken English* (2001);
- 16 itens constam, exclusivamente, no *A Frequency Dictionary of Contemporary American English* (2009);
- 93 itens constam, exclusivamente, na *Oxford 3000* (2005);
- 28 itens constam, exclusivamente, na *4000 Essential English Words* (2009);
- 32 itens constam, exclusivamente, no *Oxford Photo Dictionary* (1995).

A verificação de que, (a) a média de 300 itens apresentada nas quatro primeiras listas representa cerca de 50% do número final da macroestrutura base “A” (589 itens) e (b) 37,18% da macroestrutura base “A” (219 itens) correspondem a unidades incluídas em apenas uma das listas, permitiu a confirmação de que os critérios de frequência, relevância e sistematicidade são, de fato, complementares.

Abaixo, reproduzimos os 25 primeiros resultados da lista de 589 itens da macroestrutura base “A”⁶⁸:

ITEM LEXICAL	WFE	FDE	EEW	OXF	OPD	
a	1	1	0	1	0	3
a.m./ A.M. (Ante Meridiem)	1	0	0	1	1	3
abandon	1	1	1	1	0	4
abandoned	1	0	0	1	0	2
abbey	1	0	1	0	0	2
abbreviation	0	0	0	1	0	1
Aberdeen	1	0	0	0	1	2
abide	0	0	1	0	0	1
ability	1	1	1	1	0	4
able	1	1	0	1	0	3
abnormal	0	0	1	0	0	1
aboard	0	1	1	0	0	2
abolish	1	0	1	0	0	2
abolition	1	0	0	0	0	1
aborigene	0	0	1	0	0	1
abortion	1	1	0	0	0	2
about	1	1	0	1	0	3
above	1	1	1	1	1	5
abroad	1	1	1	1	0	4
abruptly	1	0	0	0	0	1
absence	1	1	1	1	0	4
absent	1	0	0	1	0	2
absolute	1	1	1	1	0	4
absolutely	1	1	0	1	0	3
absorb	1	1	1	1	0	4

Quadro 11 - Amostra da macroestrutura base “A”

WFE: *Word Frequencies in Written and Spoken English* (LEECH; RAYSON; WILSON, 2001)

FDE: *A Frequency Dictionary of Contemporary American English* (DAVIES; GARDNER, 2009).

EEW: *4000 Essential English Words* (NATION, 2009)

OXF: *Oxford 3000* (2005)

OPD: *Oxford Photo Dictionary* (1995)

Legenda:

1: item incluído na lista 0: item não arrolado na lista

Por conter itens frequentes, relevantes e sistematizados, a macroestrutura base é fundamental para a compreensão de textos no ensino médio; no entanto, não é suficiente. Em razão das listas utilizadas apresentarem um número muito pequeno de compostos e de combinatórias sintagmáticas e, principalmente, pelo fato de que a relevância de um item para o consulente só pode ser verificada em um conjunto de textos que represente as suas

⁶⁸ A lista completa encontra-se no arquivo “MACROBASE A” do CD-ROM que acompanha este trabalho.

demandas, faz-se necessário construir um *corpus* de estudo para possíveis ajustes e expansão da macroestrutura base.

3.2 O *corpus* de estudo

O primeiro passo para formar um *corpus*, em nosso entender, é o estabelecimento dos parâmetros que irão nortear a sua composição. Determinados os parâmetros, deve-se, então, definir a configuração do seu conteúdo. Por fim, chega-se à sua constituição através da coleta de textos.

Nas seções subsequentes, tratamos dos critérios e fatores envolvidos na construção de um *corpus* e descrevemos o processo de elaboração do nosso *corpus* de estudo (configuração e constituição).

3.2.1 Parâmetros para a construção de um *corpus*

A constituição de um *corpus* pressupõe a fixação de critérios para a coleta de textos e a observação de fatores relacionados à representatividade da amostra.

3.2.1.1 Critérios para seleção de textos

Há duas categorias de critérios para a classificação de textos em *corpus*: critérios externos e critérios internos (ATKINS *et al.*, 1992; CLEAR, 1992; SINCLAIR; BALL, 1996; PEARSON, 1998; SINCLAIR⁶⁹, 2003). Os primeiros referem-se a aspectos relacionados ao entorno dos textos (participantes, função comunicativa, ocasião, cenário social, etc.); os últimos são definidos em termos de escolhas lexicais e gramaticais. Ou seja, a distinção é, essencialmente, entre critérios não-linguísticos (externos) e critérios linguísticos (internos).

⁶⁹ Versão editada da proposta apresentada no relatório EAGLES (1996).

3.2.1.1.1 Critérios externos

São considerados critérios externos o gênero, a origem, o estado e os objetivos do texto.

a) Gênero

Os gêneros correspondem a eventos comunicativos com propósitos definidos que são compartilhados por uma comunidade linguística⁷⁰ (BATHIA, 1993; EGGINS *et al.*, 1997; MARTIN, 1997; MEURER *et al.*, 2005; SWALES, 1990; MARCUSCHI, 2002; 2003). Uma receita culinária, por exemplo, visa instruir alguém sobre o preparo de um prato, e, como toda receita apresenta características comuns - nome do prato, quantidade de ingredientes e modo de preparo - qualquer pessoa que faça parte da mesma comunidade linguística será capaz de reconhecê-la como tal.

Esses eventos “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita; por isso, tem-se um conjunto aberto e praticamente ilimitado de gêneros: “telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, [...] carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais”, etc. (MARCUSCHI, 2003, p.22).

b) Origem

Os principais parâmetros envolvidos na especificação da origem de um texto são: as pessoas que participaram da produção do texto (autor, tradutor, adaptador, editor) e o período em que esse foi elaborado. Dependendo do objetivo do projeto, poderá ser relevante indicar a idade, o sexo e o *background* linguístico (língua nativa, segunda língua, etc.) da(s) pessoa(s) envolvida(s) no processo (SINCLAIR; BALL, 1996; SINCLAIR, 2003).

⁷⁰ “Gêneros textuais” não devem ser confundidos com “tipos de textos”. Enquanto os primeiros são identificados por suas características sociocomunicativas, os últimos referem-se à “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” e abrangem “cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.” (MARCUSCHI, 2003, p.22).

c) Estado

O estado abarca duas categorias: modo e suporte. O modo identifica a forma na qual o texto foi, originalmente, produzido, ou seja, indica se é uma transcrição de um texto falado, um texto composto na forma escrita, ou, ainda, um texto elaborado em meio eletrônico (o qual poderá empregar uma linguagem diferente daquela utilizada nos outros dois modos) – e-mails, grupos de discussão, blogs, etc. (PEARSON, 1998). O suporte, conforme Marcuschi (2003, p.9), é “a superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” - livro, revista, *outdoor*, folhetos, etc.

d) Objetivos

Os objetivos abrangem considerações sobre a audiência-alvo e o propósito do texto. A audiência inclui os detalhes sobre o tamanho do público e a sua constituição (público geral, profissionais, especialistas e estudantes); pode-se, ainda, informar a relação do autor com a audiência (distante, neutra ou pessoal). O propósito do texto inclui as seguintes categorias: informação, discussão, recomendação, recreação (ficção e não-ficção), instrução religiosa (livros sagrados, livros de oração, etc.) e instrução de modo geral (trabalhos acadêmicos, livros textos e livros para prática de habilidades) (SINCLAIR; BALL, 1996; SINCLAIR, 2003)

3.2.1.1.2 Critérios internos

A classe dos critérios internos inclui apenas duas categorias: tópico e estilo.

a) Tópico

O tópico refere-se ao domínio (ou âmbito) de conhecimento ao qual pertence o texto; é o parâmetro que classifica um texto a partir do seu conteúdo temático (VILLAYANDRE-LLAMAZARES, 2004).

Não há uma forma única de classificar textos de acordo com o tópico; cada projeto de *corpus* deve fazer suas escolhas de acordo com seu conteúdo e seus objetivos (SINCLAIR; BALL, 1996). Para Atkins; Rundell (2008), pode-se conceber uma lista de domínios

totalmente plana, não hierárquica: medicina, administração, ciências, educação, moda, etc. Entretanto, “é mais viável tentar construir uma lista de domínios com uma certa estrutura hierárquica, assim, em vez de ‘física’, ‘química’, etc., tem-se ‘ciências: física’, ‘ciências: química’ e assim por diante”⁷¹ (p.184).

b) Estilo

Sinclair; Ball (1996, p.22-23) ressaltam que “estilo” é um termo notoriamente difícil de ser definido, porque, além de apresentar significados populares, é utilizado de muitas formas diferentes por pesquisadores de várias disciplinas. Os autores esclarecem que “estilo”, no âmbito dos seus estudos sobre categorização de textos, é empregado para referir o modo como os textos se diferenciam internamente, sobretudo pela presença ou ausência de determinadas características lexicais e estruturais.

Os autores postulam que a principal distinção a ser considerada para a descrição estilística do *corpus* é a distinção formal/informal (variação diafásica, nos termos de Coseriu (1980) e Hausmann (1989), já discutida em 2.1.1.3). Todavia, reconhecem que, assim como no caso dos “tópicos”, não há nenhum esquema institucionalizado para diferenciar uma categoria de texto da outra.

A classificação de textos, a partir dos critérios que acabamos de descrever, é um procedimento metodológico que pode auxiliar sobremaneira na compilação de material para a formação de um *corpus* de estudo; uma vez identificadas as características do texto, é possível decidir se o mesmo se ajusta, ou não, aos objetivos do projeto. Entretanto, essa medida não é suficiente para garantir o sucesso da pesquisa; é preciso, também, que os textos coletados formem um conjunto representativo da língua que se está buscando descrever.

⁷¹ [it is more practible to try to build a domain list with a certain hierarchical structure, so that instead of ‘physics’, ‘chemistry’, etc., you have ‘science:physics’, ‘science:chemistry’, and so on]

3.2.1.2 Representatividade

A representatividade é a característica que distingue um *corpus* de um arquivo; enquanto um arquivo é uma coleção aleatória de textos sem objetivos específicos, um *corpus* é um conjunto de textos organizado para representar uma língua ou uma variedade específica de uma língua (McENERY; XIAO; TONO, 2006).

A questão da representatividade está diretamente relacionada à extensão do *corpus*. No entanto, como salienta Berber Sardinha (2004, p.23), todo *corpus* é “uma amostra de uma população cuja dimensão não se conhece (a linguagem como um todo)”, por isso, “não se pode estabelecer qual seria o tamanho ideal da amostra para que represente essa população”. Para Sinclair (2005), que também admite a impossibilidade de se fixar padrões de extensão, o *corpus* deve ter o tamanho adequado ao tipo de pesquisa que se vai realizar e à metodologia a ser adotada.

Quando se fala em extensão do *corpus*, não se trata apenas do número total de itens lexicais reunidos na amostra, mas, também, do número de textos e do número de categorias de texto incluídos na mesma. Portanto, além do aspecto quantitativo em si, é preciso considerar o equilíbrio (ou balanceamento) do conteúdo do *corpus*.

No desenho do *corpus* é necessário que haja uma proporção equilibrada dos diferentes tipos de textos e/ou de temas nele incluídos. É também importante que o *corpus* seja representativo dos diversos gêneros e variedades dos usos linguísticos, ou seja, impõe-se a representatividade dos diferentes níveis de linguagem para assegurar a inclusão de todos os aspectos do idioma. Só assim o *corpus* pode representar, em miniatura, o universo multifacetado da língua (BIDERMAN, 2001, p.79).

Tendo revisado as bases teóricas para a elaboração de um *corpus* – os critérios externos e internos para classificação de textos e a questão da representatividade (extensão e equilíbrio) – passemos, agora, ao desenvolvimento do nosso *corpus* de estudo.

3.2.2 Configuração do *corpus* de estudo

Um *corpus* de estudo do qual possamos extrair dados para a elaboração de um DPIPEM deverá, obviamente, compor-se de textos pertinentes ao universo de leitura do ensino médio.

No Brasil, não temos pesquisas que apontem o que se lê nas aulas de língua inglesa. Entretanto, conforme já ponderamos na introdução deste trabalho, podemos pressupor que, em vista da enorme quantidade de títulos lançados no mercado a cada ano, o livro didático é uma das principais fontes de textos para leitura nas nossas escolas.

Dentro desse contexto, um procedimento adequado à construção de um *corpus* fonte para um DPIPEM seria coletar material dos livros didáticos. No entanto, essa solução apresenta um problema de ordem técnica: para se incluir textos impressos em um *corpus* eletrônico é preciso escaneá-los e convertê-los em arquivo *txt*; na sequência, pelo fato de os textos convertidos apresentarem muitos erros de grafia (originados por problemas de reconhecimento de caracteres), é necessário revisá-los linha por linha, item por item e realizar as devidas correções.

Em razão dessas dificuldades, decidimos que, por uma questão de praticidade, os textos dos livros didáticos não fariam parte do nosso *corpus*. Contudo, por representarem as demandas do usuário-alvo, suas principais características externas e internas teriam que ser identificadas e consideradas para a seleção de textos eletrônicos.

3.2.2.1 Bases para a configuração: os textos dos livros didáticos

A metodologia que empregamos para definir a formatação do nosso *corpus* de estudo foi a seguinte: primeiro, estabelecemos os critérios para a classificação dos textos dos livros didáticos; em seguida, partindo desses critérios, fizemos o levantamento das características dos textos por meio da análise de 14 obras.

3.2.2.1.1 Critérios para a classificação dos textos

Para classificar os textos apresentados nas obras didáticas, selecionamos três dos seis critérios discutidos em 3.1.1: a origem (variedade do inglês) e o gênero – que retratam as características externas essenciais dos textos - e o tema⁷² - que representa a característica interna mais importante do texto. Desconsideramos o estado (modo) e os objetivos do texto, porque esses critérios já estão definidos: são textos escritos cujo alvo é o aprendiz de língua inglesa; também excluimos o critério estilo de nossa análise, uma vez que o estilo de um texto é condicionado pelo seu gênero (por exemplo, um artigo científico não vai utilizar gíria ou linguagem coloquial, nem uma piada será contada em linguagem formal). Além disso, estudiosos da área, como Lee (2001) e Sharoff (2007), destacam que o gênero e o domínio (ou tópico, nos termos de Sinclair; Ball (1996) e Sinclair (2003)) são os principais critérios de categorização de textos em *corpus*.

A seguir, apresentamos os parâmetros que determinamos para a identificação de cada um desses critérios.

a) Parâmetro para identificação da origem dos textos:

As fontes de referência indicadas em cada texto.

b) Parâmetro para identificação dos gêneros

A lista elaborada por Schneuwly *et al.* (2004, p.60-61)⁷³ (o conjunto de gêneros mais diversificado que encontramos): adivinha, anedota ou caso, artigos de opinião, assembleia, autobiografia, biografia, biografia romanceada, carta de leitor, carta de solicitação, comunicação oral, conferência, conto, conto de fadas, conto maravilhoso, crônica esportiva, crônica literária, crônica social, *curriculum vitae*, debate regrado, deliberação informal, diálogo argumentativo, diário íntimo, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação

⁷² Substituímos o termo “tópico” de Sinclair; Ball (1996) e Sinclair (2003) por “tema”, porque esse é o termo empregado nos PCNs (2002).

⁷³ Os autores apresentam os gêneros elencados acima em blocos agrupados a partir de 05 domínios sociais de comunicação, associados a 05 tipos de capacidades de linguagem: cultura literária ficcional/ narrar; documentação e memorização das ações humana/ relatar; discussão de problemas sociais controversos/ argumentar; transmissão e construção de saberes/ expor; instruções e prescrições/ descrever ações. Como não temos o objetivo de analisar esses aspectos em nosso *corpus*, desconsideramos os agrupamentos e organizamos os exemplos em ordem alfabética.

(advocacia), editorial, ensaio, ensaio ou perfil biográfico, entrevista de especialista, esquete ou história engraçada, exposição oral, fábula, histórico, instruções de montagem, instruções de uso, instruções diversas, lenda, narrativa de aventura, narrativa de enigma, narrativa de ficção científica, narrativa mítica, novela fantástica, notícia, palestra, piada, receita, regras de jogo, regulamento, relato de experiência vivida, relato de viagem, relato histórico, relatório científico, relatório oral de experiência, reportagem, resenha, resenha crítica, resumo de textos expositivos e explicativos, romance, romance histórico, seminário, testemunho, textos de opinião, texto explicativo, texto expositivo, tomada de notas e verbete de enciclopédia.

c) Parâmetro para identificação dos temas

Inventário pré-estabelecido de temas e subtemas (Quadro 12)⁷⁴, criado por nós com base:

i) em um estudo-piloto, no qual verificamos os gêneros e os temas em 05 livros didáticos (TEDESCO SELISTRE, 2009);

ii) na lista elaborada por Sinclair; Ball (1996)⁷⁵ que reúne os 35 tópicos utilizados para classificação de textos em 20 *corpora* europeus, a saber: agricultura, antropologia, artes, arquitetura, biologia, ciências, civilização, computação, comunicação/mídia, direito, ecologia/meio ambiente, economia, educação, esportes, família, filosofia, finanças, física, forças armadas, geografia, história, lazer, línguas, literatura, matemática, medicina, moda, política, psicologia, química, religião, sociologia, tecnologia, tráfego/ transportes e viagem;

iii) na observação feita pelos PCN+ (2002, p.94) de que “a língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como ‘ferramenta’ a **todas as outras disciplinas**⁷⁶, facilitando a articulação entre as áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos”;

iv) nos temas sugeridos pelos PCN+ (2002, p.106) para o ensino médio: “dinheiro e compras (moedas internacionais); a casa e o espaço em que vivemos; gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões); família e amigos; o corpo, roupas e acessórios; problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social;

⁷⁴ Seguimos a sugestão de Atkins; Rundell (2008) de categorização hierárquica (explicitada em 3.2.1.1.2; item “a”).

⁷⁵ Essa lista foi baseada no relatório NERC - *Network of European Reference Corpora* (CALZOLARI et al., 1995), no qual vários projetos de *corpus* foram revisados com o objetivo de investigar qual desenho de *corpus* é o mais praticável.

⁷⁶ Grifo nosso.

viagens e férias; interesses e uso de tempo livre; lugares (a cidade, a praia, o campo); comida e bebida; trabalho e estudo; o ambiente natural (ecologia e preservação); máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia; objetos de uso diário; profissões, educação e trabalho; povos (usos e costumes); atividades de lazer; notícias (a mídia em geral); a propaganda; o mundo dos negócios; relacionamentos pessoais e sociais; problemas sociais; artes e entretenimento; problemas mundiais; a informação no mundo moderno; governo e sociedade; política internacional; ciência e tecnologia; saúde, dieta e exercícios físicos.”

Temas	Subtemas
Adolescência	Questões emocionais Questões físicas Questões práticas
Arte	Arquitetura Dança Desenho Design Escultura Espaços de arte Expoentes Grafite Movimentos artísticos Pintura Urbanismo
Ciências (Naturais)	Biologia Expoentes Física Química
Comunicação	Línguas Mídia
Cotidiano	Atividades rotineiras Conversas cotidianas Problemas
Ecologia	Aquecimento global Poluição Preservação Reciclagem Sustentabilidade
Educação	Ambiente escolar Cursos Disciplinas Ensino/aprendizagem Expoentes Tarefas escolares Teorias Universidades
Esportes	Competições Expoentes Modalidades
História	Fatos Período Personagens Povos
Lazer	Atividades

	<p>Cinema Música Teatro Televisão Viagens</p>
Literatura	<p>Autores Contos Crônicas Escolas e estilos Fábulas Obras (comentários) Peças (excertos) Personagens Poemas Romances (excertos) Textos diversos (letra de música, piadas, histórias em quadrinhos, etc.)</p>
Negócios	<p>Aluguel, compra e venda Empresas Indústrias Moedas</p>
Psicologia	<p>Comportamento Expoentes Problemas psicológicos Sentimentos Teorias Terapias</p>
Política	<p>Desenvolvimento Eleições Partidos Políticos Relações internacionais Regimes</p>
Religião	<p>Celebrações Religiões Líderes religiosos</p>
Saúde	<p>Alimentação Cuidados Doenças Exercícios físicos Procedimentos médicos Vícios</p>
Sociedade	<p>Deveres e direitos Ética Grupos Problemas sociais Relações</p>
Tecnologia	<p>Aparelhos e equipamentos Informática Internet Invenções Inventores</p>
Trabalho	<p>Profissões Questões de trabalho</p>
Outros temas	<p>Outros subtemas</p>

Quadro 12 - Temas e subtemas para classificação dos textos dos livros didáticos

Pensando que o refinamento das informações temáticas poderia facilitar tanto o processo de composição do *corpus* quanto pesquisas futuras de análise por temas, ao iniciarmos a pesquisa, decidimos indicar, também, como complemento, o assunto pontual tratado no texto (exemplo: tema: saúde; subtema: doenças; complemento: transtornos alimentares).

3.2.2.1.2 Origem, gênero e temas dos textos

Tendo estabelecido os critérios para a classificação dos textos dos livros didáticos e os parâmetros de identificação desses critérios, passamos à análise de todas as obras voltadas ao estudante de língua inglesa do ensino médio, lançadas pelas editoras Ática, FTD, Moderna, Saraiva e Scipione⁷⁷ após a divulgação dos PCN+ (2002):

- (1) *Advantage 1, 2, Vestibular* (2007) / Moderna
- (2) *Challenge* (2005) / Moderna
- (3) *Doorway* (2004) / FTD
- (4) *English at a hand* (2002) / FTD
- (5) *Inglês: de olho no mundo do trabalho* (2007, 2ª. ed.) / Scipione
- (6) *Inglês para o ensino médio* (2003) / Saraiva
- (7) *Inglês – série Brasil* (2005) / Ática
- (8) *Inglês – série novo ensino médio* (2003, 5ª.ed.) / Ática
- (9) *Inglês – série parâmetros* (2006) / Scipione
- (10) *Insight* (2004) / Moderna
- (11) *Keys* (2006) / Saraiva
- (12) *On stage 1, 2, 3* (2010) / Ática
- (13) *Prime Time* (2007) / Ática

⁷⁷ Em um estudo sobre a cadeia de comercialização de livros no Brasil, tomando o faturamento como paradigma, Saab *et al.* (1999) demonstraram que as principais editoras do País são as de livros didáticos: em primeiro lugar, estão as editoras Ática/Scipione; em segundo, a editora FTD; em terceiro, a Saraiva e, em quarto, a Moderna.

(14) *Sun 1, 2, 3* (2004, 2^a.ed.) / Moderna

Para o estudo desse material, organizamos uma planilha onde informamos o nome da obra, a unidade e a página em que se encontra cada texto pesquisado, assim como indicamos a origem, o gênero, o tema, o subtema (e complemento) e a fonte dos mesmos⁷⁸. A soma das 14 obras totalizou 822 textos.

Os resultados da pesquisa estão descritos nas tabelas que seguem.

a) Origem

Origem	No.		
	textos	Perc/Total	Perc/Ident.
África do Sul	1	0,12	0,16
Austrália	3	0,36	0,5
Canadá	6	0,73	0,98
Estados Unidos	457	55,6	74,8
Inglaterra	143	17,4	23,4
Nova Zelândia	1	0,12	0,16
Não Identificado	211	25,67	0
	822	100	100

Tabela 2 - Origem dos textos dos livros didáticos

De um conjunto de 822 textos, não foi possível identificar a origem de 211 deles (1/4 do total), pois os mesmos não traziam referências⁷⁹. Levando em conta apenas os 611 textos identificados, temos o domínio do inglês americano – 74, 8%, seguido pelo inglês britânico – 23, 4% (1/3 do total de textos americanos). Os textos produzidos em outros países – África do Sul, Austrália, Canadá e Nova Zelândia - perfazem somente 1,8% (11 textos).

⁷⁸ Essa planilha encontra-se no arquivo “PLANILHA UNIFICADA LIVROS DIDÁTICOS” do já referido CD-ROM.

⁷⁹ A apresentação de referências detalhadas é uma prática que vem sendo observada apenas nos últimos anos; por isso o alto índice de textos não identificados quanto à sua origem.

b) Gêneros

b1) Número de ocorrências de cada gênero

Ocorrências	Gênero	Total Gêneros	Percentual
1	aviso		
1	cardápio		
1	carta de apresentação		
1	carta reclamação		
1	catálogo bibliográfico		
1	conversa <i>online</i>		
1	conversa telefônica		
1	diário		
1	e.mail		
1	ensaio		
1	formulário		
1	gráfico		
1	lei		
1	linha do tempo		
1	lista		
1	parlenda		
1	peça de teatro		
1	programa de cursos		
1	programa de intercâmbio		
1	receita culinária		
1	resenha álbum musical		
1	roteiros turísticos		
1	sinal		
1	tabela	24	36,37
2	cartão postal		
2	catálogo turístico		
2	coletânea de provérbios		
2	convite		
2	esquete		
2	filmografia		
2	prospecto		
2	verbete de dicionário	8	12,13
3	currículo		
3	fábula		
3	lenda		
3	pronunciamento	4	6,07
4	anedota		
4	debate		
4	ficha descritiva		
4	resenha de livro	4	6,07
5	anúncio classificado		
5	carta leitor		
5	carta pessoal		
5	relato de pesquisa		
5	romance	5	7,58
6	instruções de sequência		
6	letra de música		

6	teste		
6	verbete de enciclopédia	4	6,07
7	carta conselho		
7	piada	2	3,04
8	relato pessoal	1	1,51
9	entrevista	1	1,51
10	cartum	1	1,51
11	notícia	1	1,51
12	biografia	1	1,51
	instruções de		
13	comportamento	1	1,51
14	conversa face a face	1	1,51
15	citação		
15	poema		
15	resenha de filme	3	4,55
19	conto	1	1,51
20	quadrinhos	1	1,51
22	anúncio publicitário	1	1,51
33	relato de acontecimentos	1	1,51
475	artigo	1	1,51
Totais	822	66	100

Tabela 3 - Gêneros dos textos dos livros didáticos

b2) Número de livros em que os gêneros ocorreram

No. Livros	Gênero	Ocorrências	Total gêneros	Percentual
1	anedota	4		
	aviso	1		
	cardápio	1		
	carta de apresentação	1		
	carta reclamação	1		
	catálogo bibliográfico	1		
	coletânea de provérbios	2		
	conversa online	1		
	conversa telefônica	1		
	diário	1		
	e-mail	1		
	ensaio	1		
	esquete	2		

filmografia	2		
formulário	1		
gráfico	1		
lei	1		
linha do tempo	1		
lista	1		
parlenda	1		
peça de teatro	1		
programa de curso	1		
programa de intercâmbio	1		
receita culinária	1		
resenha álbum musical	1		
roteiro turístico	1		
sinal	1		
tabela	1		
verbetes dicionário	2	29	43,93
2 anúncio classificado	5		
cartão postal	2		
catálogo turístico	2		
citação	15		
convite	2		
debate	4		
lenda	3		
pronunciamento	3		
prospecto	2	9	13,64
3 carta leitor	5		
currículo	3		
fábula	3		
relato de pesquisa	5		
romance	5	5	7,57
4 conversa face a face	14		
entrevista	9		
ficha descritiva	4		
notícia	11		
resenha de livro	4		
verbetes de enciclopédia	6	6	9,09
5 carta pessoal	5		
cartum	10		
instruções de sequência	6		
letra de música	6		
relato pessoal	8		
teste	6	6	9,09
6 carta conselho	7		
piada	7	2	3,03
7 resenha de filme	15	1	1,52
8 biografia	12		
conto	19		
poema	15		
quadrinhos	20	4	6,06
9 anúncio publicitário	22		

	relato de acontecimentos	33	2	3,03
10	instruções de comportamento	13	1	1,52
14	artigo	475	1	1,52
	Totais	822	66	100

Tabela 4 - Distribuição dos gêneros nas obras

Dos 66 gêneros textuais encontrados nos livros didáticos, apenas 09 deles (13,63%) figuram em 50% ou mais das obras: artigo (475 ocorrências; 14 obras); relato de acontecimentos (33 ocorrências; 09 obras); anúncio publicitário (22 ocorrências; 09 obras); quadrinhos (20 ocorrências; 08 obras); conto (19 ocorrências; 08 obras); poema (15 ocorrências; 08 obras); resenha de filme (15 ocorrências; 07 obras); instruções de comportamento (13 ocorrências; 10 obras); biografia (12 ocorrências; 08 obras).

c) Temas

c1) Número de ocorrências de cada tema/subtema

Ocorrências	Tema/ Subtema	Total Temas	Percentual
1	arte/ dança		
1	arte/ desenho		
1	arte/ espaços de arte		
1	arte/ grafite		
1	arte/ movimentos artísticos		
1	arte/ urbanismo		
1	ciência/ química		
1	lazer/ teatro		
1	literatura/ peças de teatro		
1	literatura/ textos diversos (parlendas)		
1	negócios/ indústrias		
1	política/ eleições		
1	política/ regimes		
1	psicologia/ expoentes		
1	religião/ líderes		
1	tecnologia/ informática	16	17,39
2	arte/ expoentes		
2	arte/ pintura		
2	educação/ tarefas escolares		
2	esportes/ expoentes		
2	literatura/ textos diversos (esquetes)		
2	saúde/ procedimentos		
2	tecnologia/ invenções	7	7,61
3	adolescência/ questões físicas		
3	arte/ arquitetura		
3	história/ personagens		

3	literatura/ fábulas		
3	literatura/ lendas		
3	tecnologia/ inventores	6	6,52
4	educação/ ambiente escolar		
4	educação/ universidades		
4	história/ povos		
4	lazer/ televisão		
4	psicologia/ problemas psicológicos		
4	psicologia/ sentimentos		
4	religião/ celebrações		
4	religião/ religiões	8	8,7
5	ecologia/ poluição		
5	literatura/ romances		
5	política/ relações internacionais	3	3,26
6	arte/ design		
6	ciência/ expoentes		
6	comunicação/ línguas		
6	ecologia/ reciclagem		
6	educação/ cursos		
6	literatura/ textos diversos (letra de		
6	música)		
6	psicologia/ comportamento		
6	psicologia/ terapias		
6	sociedade/ relações	9	9,78
7	cotidiano/ problemas		
7	ecologia/ desastres naturais		
7	ecologia/ sustentabilidade		
7	literatura/ textos diversos (piadas)		
7	negócios/ aluguel, compra e venda		
7	política/ políticos		
7	psicologia/ teorias		
7	saúde/ vícios		
7	sociedade/ ética		
7	sociedade/ grupos	10	10,87
8	comunicação/ mídia		
8	esportes/ competições		
8	história/ fatos	3	3,26
9	lazer/ atividades		
9	literatura/ obras		
9	saúde/ exercícios físicos	3	3,26
10	adolescência/ questões práticas		
10	ecologia/ aquecimento global		
10	saúde/ cuidados		
10	sociedade/ deveres e direitos	4	4,34
11	lazer/ música		
11	miscelânea/ curiosidades		
11	política/ desenvolvimento	3	3,26
12	cotidiano/ atividades rotineiras		
12	educação/ ensino/aprendizagem	2	2,17
13	literatura/ autores	1	1,09

14	trabalho/ questões de trabalho	1	1,09
15	literatura/ poemas	1	1,09
16	tecnologia/ internet	1	1,09
17	tecnologia/ aparelhos e equipamentos	1	1,09
18	cotidiano/ conversas	1	1,09
19	esportes/ modalidades		
19	literatura/ contos	2	2,17
21	ciência/ física	1	1,09
23	lazer/ viagens	1	1,09
27	saúde/ alimentação	1	1,09
29	lazer/ cinema	1	1,09
32	ecologia/ preservação		
32	saúde/ doenças	2	2,17
37	adolescência/ questões emocionais		
37	trabalho/ profissões	2	2,17
43	ciência/ biologia		
43	sociedade/ problemas sociais	2	2,17
822	Totais	92	100

Tabela 5 - Temas e subtemas dos textos dos livros didáticos

c2) Número de livros em que os temas/subtemas ocorreram

No. Livros	Tema/ Subtema	Ocorrências	Total temas/subtemas	Percentual
1	arte/ dança	1		
	arte/ desenho	1		
	arte/ espaços de arte	1		
	arte/ grafite	1		
	arte/ movimentos artísticos	1		
	arte/ urbanismo	1		
	ciência/ química	1		
	educação/ tarefas escolares	2		
	lazer/ teatro	1		
	literatura/ peças de teatro	1		
	literatura/ textos diversos (esquetes)	2		
	literatura/ textos diversos (parlendas)	1		
	negócios/ indústrias	1		
	política/ eleições	1		
	política/ regimes	1		
	psicologia/ expoentes	1		
	religião/ líderes	1		
	tecnologia/ informática	1		
			18	19,56

2	arte/ design	6		
	arte/ expoentes	2		
	arte/ pintura	2		
	ciência/ expoentes	6		
	educação/ cursos	6		
	esportes/ expoentes	2		
	literatura/ lendas	3		
	política/ políticos	7		
	religião/ religiões	4		
	saúde/ procedimentos	2		
	tecnologia/ invenções	2		
	tecnologia/ inventores	3	12	13,04
3	adolescência/ questões físicas	3		
	arte/ arquitetura	3		
	ecologia/ sustentabilidade	7		
	educação/ universidades	4		
	história/ personagens	3		
	história/ povos	4		
	literatura/ fábulas	3		
	literatura/ romances	5		
	política/ relações internacionais	5		
	psicologia/ problemas psicológicos	4		
	psicologia/ sentimentos	4		
	psicologia/ terapias	6		
	religião/ celebrações	4		
	sociedade/ relações	6	14	15,21
4	comunicação/ línguas	6		
	ecologia/ desastres naturais	7		
	ecologia/ poluição	5		
	ecologia/ reciclagem	6		
	educação/ ambiente escolar	4		
	lazer/ televisão	4		
	literatura/ autores	13		
	psicologia/ comportamento	6		
	psicologia/ teorias	7		
	sociedade/ ética	7	10	10,87
5	adolescência/ questões práticas	10		
	comunicação/ mídia	8		
	esportes/ competições	8		
	literatura/ textos diversos (letra de música)	6		
	negócios/ aluguel, compra e venda	7		
	saúde/ vícios	7		
	sociedade/ grupos	7		
	trabalho/ profissões	37	8	8,69
6	cotidiano/ problemas	7		
	ecologia/ aquecimento global	10		
	história/ fatos	8		
	lazer/ atividades	9		
	literatura/ obras	9		
	literatura/ textos diversos (piadas)	7		
	miscelânea/ curiosidades	11		
	saúde/ cuidados	10		
	saúde/ exercícios físicos	9		

	trabalho/ questões de trabalho	14	10	10,87
7	cotidiano/ atividades rotineiras	12		
	educação/ ensino/aprendizagem	12		
	esportes/ modalidades	19		
	política/ desenvolvimento	11		
	sociedade/ deveres e direitos	10	5	5,43
8	cotidiano/ conversas	18		
	lazer/ música	11		
	literatura/ contos	19		
	literatura/ poemas	15		
	tecnologia/ internet	16	5	5,43
9	ciência/ física	21		
	lazer/ cinema	29	2	2,18
10	tecnologia/ aparelhos e equipamentos	17	1	1,09
11	lazer/ viagens	23		
	saúde/ alimentação	27	2	2,18
12	ecologia/ preservação	32		
	saúde/ doenças	32	2	2,18
13	adolescência/ questões emocionais	37		
	ciência/ biologia	43	2	2,18
14	sociedade/ problemas sociais	43	1	1,09
	Totais	822	92	100

Tabela 6 - Distribuição dos temas e subtemas nas obras

Dos 92 temas/subtemas verificados, somente 20 deles (21, 74%) são tratados em 50% dos livros didáticos: sociedade/problemas sociais (43 ocorrências; 14 obras); ciência/biologia (43 ocorrências; 13 obras); adolescência/questões emocionais (37 ocorrências; 13 obras); ecologia/preservação (32 ocorrências; 12 obras); saúde/doenças (32 ocorrências; 12 obras); lazer/cinema (29 ocorrências; 09 obras); saúde/alimentação (27 ocorrências; 11 obras); lazer/viagens (23 ocorrências; 11 obras); ciência/física (21 ocorrências; 09 obras); esportes/modalidades (19 ocorrências; 07 obras); literatura/contos (19 ocorrências; 08 obras); cotidiano/conversas (18 ocorrências; 08 obras); tecnologia/aparelhos e equipamentos (17 ocorrências; 10 obras); tecnologia/internet (16 ocorrências; 08 obras); literatura/poemas (15 ocorrências; 08 obras); cotidiano/atividades rotineiras (12 ocorrências; 07 obras); educação/ ensino/aprendizagem (12 ocorrências; 07 obras); lazer/música (11 ocorrências; 08 obras); política/desenvolvimento (11 ocorrências; 07 obras); sociedade/deveres e direitos (10 ocorrências; 07 obras).

3.2.2.2 Definição da configuração

Os resultados que apuramos na pesquisa com os livros didáticos (apresentados nas tabelas 2 a 6) foram utilizados como referência para calcular as proporções das variedades do inglês, dos gêneros e dos temas e subtemas dos textos a constituírem nosso *corpus* de estudo.

a) Proporção da origem

Fixamos a proporção das variedades do inglês, desprezando os textos que não traziam referências (211 textos) e as variedades que apresentaram menos de 1% do total (11 textos). Desse modo, para calcular o percentual de origem dos textos, consideramos os 600 textos restantes, dos quais 76,17%, foram produzidos em inglês americano e 23,83%, em inglês britânico. Para facilitar a coleta dos textos, arredondamos esses percentuais para 70% e 30%, respectivamente.

b) Proporção de gêneros

Em função das discrepâncias entre o número de ocorrências e o número de livros didáticos, para estabelecer a quantidade de cada gênero, foi necessário realizar um cálculo proporcional, levando em conta essas duas variáveis⁸⁰: primeiramente, calculou-se o percentual de cada gênero dentro de cada obra; a seguir, foi feita a soma dos resultados e dividiu-se por 14 (total de obras). Por exemplo, a primeira obra (*Advantage*, 2007) tem 72 textos, dos quais 63 são do gênero artigo, então dividiu-se 63 por 72. O mesmo cálculo foi feito para cada livro. Na sequência, somaram-se todas as divisões e obteve-se o valor da média percentual ponderada.

Como muitos gêneros apresentaram um número muito baixo de ocorrências, o cálculo ponderado foi refeito para 1.644 textos (o dobro do total de textos identificados nos livros didáticos). Apesar da duplicação, em muitos casos, o baixo índice se manteve⁸¹. Por isso, decidimos considerar intervalos de 1 a 5 para estimar as proporções de gênero do *corpus*.

⁸⁰ O cálculo que apresentamos foi executado pela equipe do NAE (Núcleo de Assessoria Estatística) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁸¹ As planilhas com o cálculo ponderado dos gêneros encontram-se no arquivo “PROPORÇÃO GÊNERO”.

Todos os gêneros encontrados em nossa pesquisa foram incluídos, com exceção de gráficos, sinais e tabelas, cuja compreensão depende, essencialmente, de interpretação extralinguística.

Os gêneros ficaram assim distribuídos em nosso *corpus* de estudo:

Número de Textos	Gênero
5	anedota
5	aviso
5	cardápio
5	carta de apresentação
5	carta reclamação
5	cartão postal
5	catálogo bibliográfico
5	catálogo turístico
5	conversa online
5	conversa telefônica
5	convite
5	currículo
5	diário
5	e-mail
5	ensaio
5	esquete
5	fábula
5	filmografia
5	formulário
5	lei
5	linha do tempo
5	lista
5	parlenda
5	peça de teatro
5	programa de curso
5	programa de intercâmbio
5	receita culinária
5	resenha de album musical
5	roteiros turísticos
5	verbete de dicionário
10	anúncio classificado
10	coletânea de provérbios
10	ficha descritiva
10	instruções de sequência
10	lenda
10	pronunciamento
10	relato de pesquisa
10	resenha de livro
10	romance
15	carta leitor
15	carta pessoal
15	cartum

15	debate
15	letra de música
15	piada
15	prospecto
15	teste
15	verbetes de enciclopédia
20	carta conselho
20	citação
20	entrevista
20	relato pessoal
25	biografia
25	conversa face a face
25	notícia
35	instruções de comportamento
35	poema
35	quadrinhos
35	resenha de filme
40	anúncio publicitário
50	contos
65	relato de acontecimentos
965	artigos
1790	Total de textos

Quadro 13 - Distribuição dos gêneros no *corpus* de estudo

c) Proporção de temas e subtemas

O cálculo para as proporções de temas e subtemas foi executado da mesma forma que as proporções dos gêneros⁸²; os resultados foram estes:

Número de Textos	Temas/Subtemas
5	arte/ dança
5	arte/ desenho
5	arte/ espaços de arte
5	arte/ expoentes
5	arte/ grafite
5	arte/ movimentos artísticos
5	arte/ pintura
5	arte/ urbanismo
5	educação/ tarefas escolares
5	esportes/ expoentes

⁸² As planilhas com o cálculo ponderado dos temas e subtemas encontram-se no arquivo “PROPORÇÃO TEMA SUBTEMA”.

-
- 5 lazer/ teatro
 - 5 literatura/ fábulas
 - 5 literatura/ peças
 - 5 literatura/ textos diversos (esquete)
 - 5 literatura/ textos diversos (parlendas)
 - 5 negócios/ indústrias
 - 5 política/ eleições
 - 5 política/ regimes
 - 5 psicologia/ expoentes
 - 5 religião/ líderes
 - 5 saúde/ procedimentos
 - 5 tecnologia/ informática
 - 5 tecnologia/ invenções
-
- 10 adolescência/ questões físicas
 - 10 arte/ arquitetura
 - 10 arte/ design
 - 10 ciência/ expoentes
 - 10 ciência/ química
 - 10 comunicação/ línguas
 - 10 ecologia/ poluição
 - 10 ecologia/ reciclagem
 - 10 ecologia/ sustentabilidade
 - 10 educação/ ambiente escolar
 - 10 educação/ cursos
 - 10 educação/ universidades
 - 10 história/ personagens
 - 10 lazer/ televisão
 - 10 literatura/ romances
 - 10 literatura/ textos diversos (lendas)
 - 10 política/ políticos
 - 10 política/ relações internacionais
 - 10 psicologia/ comportamento
 - 10 psicologia/ problemas psicológicos
 - 10 psicologia/ sentimentos
 - 10 religião/ celebrações
 - 10 religião/ religiões
 - 10 sociedade/ grupos
 - 10 tecnologia/ inventores
-
- 15 cotidiano/ problemas
 - 15 ecologia/ desastres naturais
 - 15 esportes/ competições
 - 15 história/ povos
 - 15 literatura/ textos diversos (letra de música)
 - 15 literatura/ textos diversos (piadas)
 - 15 negócios/ aluguel, compra e venda
 - 15 psicologia/ teorias
 - 15 psicologia/ terapias
 - 15 saúde/ vícios
 - 15 sociedade/ ética
 - 15 sociedade/ relações
-
- 20 adolescência/ questões práticas

20	comunicação/ mídia
20	educação/ ensino/aprendizagem
20	história/ fatos
20	lazer/ atividades
20	lazer/ música
20	literatura/ autores
20	literatura/ obras
20	saúde/ exercícios físicos
20	sociedade/ deveres e direitos
25	cotidiano/ atividades rotineiras
25	miscelânea/ curiosidades
25	política/ desenvolvimento
25	trabalho/ questões de trabalho
30	saúde/ cuidados
30	tecnologia/ aparelhos e equipamentos
30	tecnologia/ internet
35	ecologia/ aquecimento global
35	esportes/ modalidades
35	literatura/ poemas
40	cotidiano/ conversas
45	lazer/ viagens
50	literatura/ contos
55	ciência/ física
55	saúde/ alimentação
55	trabalho/ profissões
60	lazer/ cinema
70	ecologia/ preservação
75	adolescência/ questões emocionais
85	saúde/ doenças
90	ciência/ biologia
100	sociedade/ problemas sociais

1820 Totais

Quadro 14 - Distribuição dos temas e subtemas no *corpus*

Após a definição das proporções de origem, gêneros e temas, estabelecemos um total de 1.820 textos para compor nosso *corpus* de estudo.

Chegamos a esse número depois de uma sequência de ajustes à quantia de 822 textos apurada nos livros didáticos, sequência essa que resumimos a seguir.

- 1º ajuste

O cálculo inicial para determinar a proporção de gêneros a ser observada no *corpus* foi feito com base nos 822 textos encontrados nos livros didáticos; como muitos gêneros apresentaram um número muito baixo de ocorrência, refizemos o cálculo, considerando o dobro dessa quantia – 1.644 textos.

- 2º ajuste

Mesmo duplicando o número de textos, alguns gêneros mantiveram um baixo índice de ocorrência; então, decidimos considerar intervalos de 1 a 5 (assim, a ocorrência mínima passou a ser 5). A aplicação dessa escala resultou em um total de 1.790 textos.

- 3º ajuste

O mesmo processo de ampliação do número de textos foi utilizado para calcular as proporções dos temas. Como a quantidade de gêneros e temas não era simétrica, a aplicação da escala 1 a 5 nos temas gerou 1.820 textos. Entre um e outro resultado, optamos pelo maior e acrescentamos a diferença de 30 textos entre o total de temas e de gêneros (1.820 – 1.790) ao gênero com maior número de ocorrências: o gênero artigo (que passou de 965 para 995).

Assim, definidas a quantidade de textos e as proporções de origem, de gênero e tema a serem observadas, partimos para a constituição do *corpus*.

3.2.3 Constituição do *corpus*

Os livros didáticos pesquisados apresentam dois tipos de textos: textos adaptados e textos autênticos.

Os textos adaptados são textos, intencionalmente, simplificados com o objetivo de facilitar a compreensão dos mesmos e, “simultaneamente, preparar os aprendizes para a leitura de trabalhos originais não simplificados”⁸³ (YOUNG, 1999, p.350).

Há diferentes técnicas para tornar textos autênticos mais acessíveis ao aprendiz. Por exemplo, pode-se substituir itens lexicais menos frequentes por itens mais frequentes, eliminar termos técnicos, encurtar sentenças e reestruturá-las de modo a reduzir sua complexidade (RAGAN, 2006). É possível, também, diminuir a extensão de um texto, como um artigo de revista ou jornal ou uma peça literária, através da eliminação de parágrafos ou seções (SHOOK, 1997).

Apesar de os textos adaptados sofrerem modificações bastante significativas, tanto no nível lexical quanto no sintático, pesquisas realizadas com textos em língua inglesa têm revelado que os textos modificados conservam os principais aspectos do idioma. Claridge (2005) conduziu um estudo comparativo entre dois contos clássicos originais e suas versões simplificadas onde, utilizando o programa de análise linguística RANGE (NATION; HEATLEY, 2003), analisa a distribuição de itens de alta/baixa frequência, os marcadores, a redundância e as colocações e verificou que “as características essenciais de um texto em inglês ‘normal’”⁸⁴ (CLARIDGE, 2005, p.158) mantêm-se no texto simplificado. Allan (2009) comparou a ocorrência de *lexical chunks*⁸⁵ (frequência, tipo e composição) entre um *corpus* formado por textos simplificados e um *corpus* de textos autênticos (o *BNC/British National Corpus*) e concluiu que, apesar de algumas diferenças, os textos simplificados apresentam “um equilíbrio aceitável entre acessibilidade e autenticidade”⁸⁶ (ALLAN, 2009, p.23).

Os textos adaptados conformam a maior parte do conjunto de textos de cada livro didático; os textos autênticos, por sua vez, restringem-se a gêneros específicos, como letras de música, poemas, quadrinhos, cartuns e anúncios comerciais em geral.

Considerando, então, que os textos simplificados podem ser equiparados aos textos autênticos, coletamos textos em diversos *sites* - 111 no total - para formar o *corpus* de estudo. Tomando como principal critério de identificação o usuário-alvo, categorizamos os *sites* em

⁸³ [simultaneously, to prepare learners to read unsimplified original works]

⁸⁴ [the essential features of a 'normal' English text]

⁸⁵ A autora utiliza a definição de O’Keeffe; Carter; McCarthy (2007, p.78) para *lexical chunks*: sequência contínua de duas ou mais palavras que, frequentemente, ocorrem juntas, as quais “demonstram integridade pragmática e significação, independentemente, da sua sintaxe ou falta de completude semântica” [a continuous sequence of two or more words that frequently occur together, which ‘display pragmatic integrity and meaningfulness regardless of their syntax or lack of semantic wholeness’]

⁸⁶ [an acceptable balance of accessibility and authenticity]

três grupos: grupo A: *sites* voltados ao aprendiz de língua inglesa (textos simplificados); grupo B: *sites* direcionados ao falante nativo adolescente (textos autênticos); grupo C: *sites* com foco no falante nativo em geral (textos autênticos).

No grupo A, enquadram-se os *sites* com material de referência, os *sites* que apresentam atividades de leitura e compreensão para os diferentes níveis de aprendizagem e os *sites* não didáticos que tratam de temas de interesse do aprendiz.

a) Sites de conteúdo didático		No.Textos
▪ Apresentação de material didático	Oxford University Press	5
▪ Atividades para diversos níveis de aprendizado	About.com	103
	EnglishClub.com	10
	ESL Monkeys	12
	Esoeonline	1
	LearnEnglish	20
	Linguapress.com	5
	TeachingEnglish	20
	teach-nology.com	5
	UsingEnglish.com	14
	Breakingnewsenglish.com	5
	The English Magazine	21
▪ Dicionário monolíngue para aprendizes	Cambridge Dictionaries Online	5
b) Outros sites		
▪ Assuntos relacionados a intercâmbios	Goabroad.com	5
Sites: 14		Textos: 231

Quadro 15 - Sites para aprendizes de língua inglesa incluídos no corpus

O grupo B inclui *sites* específicos para ensino e aprendizagem de jovens falantes da língua inglesa, *sites* que discutem assuntos relacionados à adolescência e *sites* que trazem informações variadas para essa faixa etária.

a) Sites de conteúdo didático		No.Textos
▪ Artigos relacionados ao ensino e à aprendizagem	Scholastic.com	70
	Topics Online Magazine	9
▪ Revista de ciências para estudantes	Science News for Kids	54
▪ Enciclopédias	Encyclopedia.com	15
	The Animal Files.com	5
b) Sites com foco nas questões de		

adolescência		
▪ Artigos para adolescentes introvertidos	Musings and Life of a Teen Introverted	5
▪ Artigos sobre vários temas relacionados à adolescência	Teenagerstoday.com	23
	TeenGrowth.com	20
	Teenissues	55
C) Outros sites		
▪ Artigos sobre defesa ambiental	Earth Team	5
▪ Informações sobre cursos universitários	Harvard College	5
	U.S. College Search	6
Sites: 12		Textos: 272

Quadro 16 - Sites dirigidos a adolescentes falantes nativos incluídos no corpus

O grupo C agrega *sites* dirigidos ao público geral falante de inglês: *sites* dedicados à divulgação de textos de um único gênero ou gêneros próximos (excetuando-se o gênero artigo), *sites* que apresentam artigos curtos (diversos temas), *sites* de revistas, jornais e obras de referência, *sites* que ofertam produtos e serviços e *sites* com orientações sobre questões práticas.

a) Sites identificados por gênero específico		No.Textos
▪ Amostras de e-mails da área comercial	Sample E-mails	4
▪ Amostras de entrevistas de trabalho	Jobinterview.net	5
▪ Biografias	Short Biographies	25
▪ Capítulos de romances	Cleavebooks	5
▪ Cartuns e quadrinhos	Cartoonistgroup.com	50
▪ Citações	The Quotations Page	20
▪ Contos	Indiachild.com	15
▪ Contos e capítulo de romances	American Literature	17
▪ Ensaaios	123Helpme.com	5
▪ Esquetes	freecomedyketches	2
	humorous-free-scripts.com	3
▪ Fábulas e contos de fadas	AesopFables.com	5
▪ Lendas	IndianLegend.com	5
▪ Letras de música	AZLyrics.com	15
▪ Modelos de correspondência	WritingHelp-Central.com	15
▪ Notícias	Yahoo News	20
▪ Peças de teatro	sampost.com	1
	Freedrama.com	2
	jimmybrunelle.com	2
▪ Piadas	Berro.com	15
▪ Poemas	FamilyFriendsPoems.com	12
▪ Poemas, ensaios, biografias de poetas	Poets.org	23
▪ Pronunciamentos	Famousquotes.me.com	8
▪ Pronunciamentos e discursos	Best-Speech-Topics.com	2
▪ Provérbios	Special-dictionary.com	2
	Wikiquote	8
▪ Receitas culinárias	Myrecipes	5
▪ Testes (personalidade, relacionamento, etc.)	Funquizcards.com	8
	Personalityquiz.net	7

b) Sites de artigos

▪ Artigos de divulgação do executivo, judiciário e legislativo americano	GPO Access	5
▪ Artigos e resenhas referentes à área musical	musicOMH	2
▪ Artigos informativos do departamento americano de meio ambiente	Defra	4
▪ Artigos sobre defesa do consumidor	Which? Consumer Rights	1
▪ Artigos sobre diversos temas	Article Depot	90
	Articlesfree	55
	Helium	15
	Popular Articles	141
▪ Artigos sobre doenças e tratamentos	Patient UK	32
▪ Artigos sobre História	History World	25
	History.com	3
▪ Artigos com anedotas ref. a figuras históricas)	history.inrebus.com	5
▪ Artigos sobre questões relativas a estrangeiros	Foreign & Commonwealth Office	1
▪ Artigos sobre saúde, boa forma e estilo de vida	Livestrong.com	3
▪ Artigos sobre temas relacionados à psicologia	Psychologist World.com	20
	PsychologistAnywhereAnytime	4
	Psychology Today	27
▪ Artigos sobre temas sociais, políticos, econômicos e ambientais	Global Issues	30

C) Sites de revistas, jornais e obras de referência

▪ Jornal diário	guardian.co.uk	5
	Liverpool Daily Post	5
	The Baltimore Sun	10
	The New York Times	20
	The Washington Post	5
▪ Revista com foco em vários tópicos (entretenimento, política, etc.)	Los Angeles Time	15
	Newsweek	49
	Reader's Digest	10
▪ Revista com foco no desenvolvimento sustentável	Environment	10
▪ Revista da área de entretenimento	EW.Com	23
▪ Revista sobre ciência e tecnologia	American Scientist	5
	BBC Focus Magazine	10
	Discover	57
	Live Science	50
	Science News	30
▪ Revista sobre design de interiores	Interior Design	18
▪ Revista sobre família com ênfase no meio ambiente	The Green Parent	20
▪ Enciclopédia	Wikipedia	42
d) Sites comerciais		
▪ Anúncios classificados de diversos produtos e serviços	Classifieds.co.uk	5
	FreeAdsCity	5
▪ Empresa que oferece roteiros turísticos	City-sightseeing.com	5
	Expedia.com	5

	Fox World Travel	1
	Must See New York	5
▪ Oferta de cosméticos	Neutrogena.com	12
▪ Oferta de equipamentos e serviços de fitness	Advantage Fitness Products	5
▪ Oferta de medicamentos	Merck.com	13
▪ Oferta de placas de sinais e avisos	Mysafetysign.com	5
▪ Oferta de produtos e serviços de áreas diversas	Findtheneedle	10
▪ Sugestão de cardápios	waltswarf.com	4
e) Sites de orientação		
▪ Informações para o consumidor	Pissed Consumer	4
▪ Orientações para horta e jardinagem	Yardener.com	5
▪ Perguntas e respostas sobre dúvidas (várias áreas)	Yahoo Answers	5
▪ Pesquisas sobre temas sociais e adolescência	PewInternet	10
▪ Relatos de viagens	Travelmag	10
▪ Informações turísticas	USATourist.com	5
	Postcards from America	5
▪ Soluções (instruções) para resolver questões cotidianas	eHow	45
	Sites: 85	Textos: 1317

Quadro 17 - Sites voltados para o público geral incluídos no corpus

Os 1.820 textos⁸⁷ foram coletados dos *sites* indicados nos quadros 15,16 e 17, de forma automática, através de um programa que possibilita o acesso às *URLs* e o *download* das páginas indicadas sem as suas marcações *HTML*⁸⁸. Na sequência, foi feita a limpeza e a revisão manual de cada um dos textos extraídos; foi retirado da página tudo o que não importava para a pesquisa (cabeçalho, rodapé, menus, etc.). Cada texto recebeu uma marcação onde é apontado o site de onde foi extraído, o país de origem, o gênero e o tema/subtema em que se enquadra, o autor e a *URL* fonte. Abaixo temos um exemplo dessa marcação:

```
<texto site="About.com" país="EUA" gênero="lenda" tema="literatura/ textos diversos (lendas)"
autor="EMERY, David" fonte="http://urbanlegends.about.com/od/horrors/a/buried_alive.htm">
```

Os *sites* de onde extraímos os textos foram ordenados, alfabeticamente, em uma planilha junto com as seguintes informações: país de origem, data da coleta, número de *tokens* e de *types*⁸⁹, número de textos, informações sobre o seu conteúdo e o seu endereço eletrônico⁹⁰.

⁸⁷ Todos os textos coletados estão disponíveis em formato *txt*. na pasta “CORPUS”.

⁸⁸ A lista completa com todas as *URLs*, seu *site* de origem, a variedade do inglês, o gênero, o tema e a autoria de todos os textos está registrada no arquivo “SITES 1820 TEXTOS”.

⁸⁹ Na Linguística de *Corpus*, os *tokens* referem-se ao número de itens, enquanto os *types*, ao número de formas (BERBER SARDINHA, 2004). Assim, por exemplo, na frase *The sooner I get this piece of work finished, the sooner I can go home* há 15 *tokens* (itens) e 12 *types* (formas).

⁹⁰ A referida planilha se encontra no arquivo PLANILHA SITES LISTA ALFABÉTICA.

Constituído nosso *corpus* de estudo, começamos a tratar da ampliação da macroestrutura base a partir desse *corpus*.

3.3 Conjugação da macroestrutura base com o *corpus* de estudo

Na primeira parte deste capítulo, propusemos a elaboração de uma macroestrutura base que combinasse itens frequentes, itens relevantes para o aprendiz e itens que compusessem campos semânticos. Na segunda, formamos um *corpus* de textos eletrônicos consoantes com a origem, os gêneros e os temas apresentados nos livros didáticos. Nesta terceira seção, a partir da análise dos itens iniciados pela letra “A”, demonstraremos como utilizar o *corpus* para expandir a macroestrutura base. O exercício será desenvolvido em três etapas:

- (1) revisão da macroestrutura base;
- (2) adição de itens simples à macroestrutura base;
- (3) identificação e seleção de compósitos.

Para a realização dessas etapas, utilizaremos duas ferramentas de análise linguística do programa *WordSmith Tools* versão 3.0 (SCOTT, 1999)⁹¹ ⁹²: a *Wordlist* e a *Concord*. A primeira ferramenta faz a contagem dos itens lexicais presentes nos textos de um *corpus* e disponibiliza os resultados em três telas: (1) ordenação dos itens por frequência (da mais para a menos frequente), (2) ordenação alfabética dos itens e (3) apresentação de dados estatísticos como total de *types* e *tokens*, proporção e número de sentenças, entre outros. A segunda fornece linhas de concordância, ou seja, listas que apresentam todas as ocorrências de um item em uma base de dados “com uma pequena quantidade de contexto em cada lado” (CONRAD, 2002, p.75)⁹³.

Nas próximas seções, explicaremos a metodologia desenvolvida para a ampliação da macroestrutura inicial, amostrando sua aplicação para os itens iniciados pela letra “A”.

⁹¹ Em 2004, foi lançada a versão 4.0 do *WordSmith Tools* e, em 2008, a versão 5.0. Optamos por empregar a versão 3.0 devido à familiaridade que temos com a mesma.

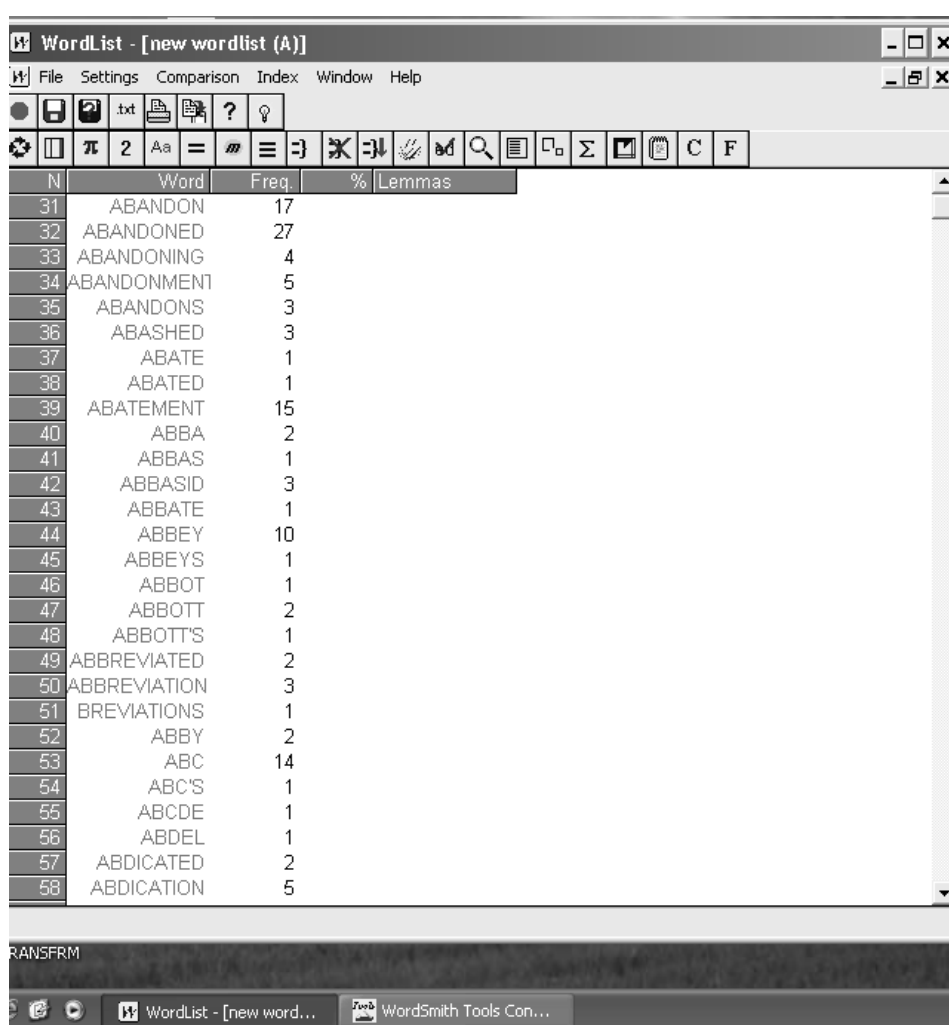
⁹² O programa oferece, ainda, mais dois tipos de ferramentas: a *Keywords*, que extrai a lista de palavras-chave de um texto ou *corpus* comparando a *Wordlist* do mesmo com a *Wordlist* de um texto ou *corpus* de referência; a *Utilities*, que possibilita o controle, o gerenciamento e a alteração de textos.

⁹³ [with a small amount of context on each side]

3.3.1 Revisão da macroestrutura base

Utilizamos a opção ordenação alfabética da ferramenta *Wordlist* para ajustar a macroestrutura base. Essa opção apresenta o item lexical (coluna *Word*), o número de vezes em que ele aparece no *corpus* (coluna *Freq*) e o percentual desse item no total do *corpus* (coluna *%*)⁹⁴.

A figura 5 traz a frequência de 25 itens da lista “A” obtida pelo processamento do nosso *corpus* de estudo.



N	Word	Freq.	%	Lemmas
31	ABANDON	17		
32	ABANDONED	27		
33	ABANDONING	4		
34	ABANDONMENT	5		
35	ABANDONS	3		
36	ABASHED	3		
37	ABATE	1		
38	ABATED	1		
39	ABATEMENT	15		
40	ABBA	2		
41	ABBAS	1		
42	ABBASID	3		
43	ABBATE	1		
44	ABBEY	10		
45	ABBEYS	1		
46	ABBOT	1		
47	ABBOTT	2		
48	ABBOTT'S	1		
49	ABBREVIATED	2		
50	ABBREVIATION	3		
51	BREVIATIONS	1		
52	ABBY	2		
53	ABC	14		
54	ABC'S	1		
55	ABCDE	1		
56	ABDEL	1		
57	ABDICATED	2		
58	ABDICATION	5		

Figura 5 - Extrato da lista alfabética do *corpus* em estudo

Após a geração da *Wordlist*, comparamos os itens dessa lista com os itens simples e as siglas selecionados para a macroestrutura base (a *Wordlist* não identifica compostos nem

⁹⁴ Percentuais menores que 0,01 não aparecem na tela.

combinatórias sintagmáticas). Dos 564⁹⁵ itens da lista inicial, encontramos 545 (96,6%) no *corpus*; resultado que, acreditamos, corrobora os estudos que fundamentaram a elaboração da macroestrutura base.

Em relação aos 19 itens com frequência zero no *corpus*:

a) excluímos, da macroestrutura base, os topônimos e as siglas de nomes próprios (05 itens);

b) mantivemos, por uma questão de sistematicidade, os itens constituintes de algum campo semântico ou família de palavras encontradas no *corpus* (14 itens).

Assim, a macroestrutura base “A” de itens simples e siglas passou de 564 para 559.

3.3.2 Adição de itens simples à macroestrutura base “A”

Com um *corpus* formado por mais de 1.300.000 *tokens*, pensamos, a princípio, em ampliar a macroestrutura base, incluindo os itens da *Wordlist* com frequência mínima de 10 ocorrências por milhão de *tokens* (o mesmo critério que Leech; Rayson; Wilson (2001) observaram para produzir o *Word Frequencies in Written and Spoken English*). Entretanto, notamos que muitos itens da macroestrutura base apresentavam um número de ocorrências menor que 10; decidimos, então, para possibilitar a inclusão do maior número possível desses itens em um DPIPEM, calcular a média de ocorrências entre os itens com frequência igual ou inferior a 10. Efetuando esse processo, chegamos à frequência mínima de 04 ocorrências (dividimos as 539 ocorrências detectadas pelos 133 itens identificados por sua baixa frequência)⁹⁶. Esse mínimo não se aplica aos itens individualmente, mas, sim, à somatória dos itens que compõem a família de palavras (por exemplo, o item *abbreviate* tem apenas 02 ocorrências, mas será arrolado na macroestrutura porque *abbreviation* tem 04 ocorrências).

Além do critério da frequência, também observamos o critério da sistematicidade: incluímos o item *Aquarius*, com somente 02 ocorrências, em função do item *Aries*, que ocorre 04 vezes no *corpus* (pois ambos constituem o campo semântico “signos”); assim como, incluímos *arugula* e *artichoke*, com 01 e 02 ocorrências, respectivamente, em razão do item

⁹⁵ A quantia de 564 itens resulta da exclusão de 23 compósitos e 02 nomes próprios compostos dos 589 itens totalizados na macroestrutura base geral.

⁹⁶ A lista com os itens e o número de ocorrências, assim como o cálculo da frequência mínima, estão no arquivo “MACROBASE ITENS FREQ 10 OU MENOS”.

asparagus, com 07 ocorrências (já que todos os três itens fazem parte do campo semântico “legumes/vegetais”).

Utilizando esses parâmetros, chegamos a um total de 1.126 itens (nesse total não estão incluídos os compostos, as combinatórias sintagmáticas e os nomes próprios compostos). Abaixo, reproduzimos os primeiros 150 itens da lista “A”⁹⁷: os itens que ocorrem apenas no *corpus* estão em preto; aqueles que ocorrem no *corpus* e na macroestrutura base estão em azul e, em vermelho, estão os itens que ocorrem apenas na macroestrutura base.

Itens 1-50	Itens 51-100	Itens 101- 150
A	absolutely	accommodate
AAA	absolve	accommodation
abandon	absorb	accommodating
abandoned	absorbance	accommodations
abandonment	absorbed	accompaniment
abate	absorbency	accompany
abatement	absorbent	accomplish
abbey	absorber	accomplished
abbreviate	absorbing	accomplishment
abbreviation	absorption	accord
ABC	abstain	accordance
abdicate	abstinence	according
abdication	abstinent	accordingly
abdomen	abstract	accordion
abdominal	abstraction	account
Aberdeen	absurd	accountability
aberrant	absurdity	accountable
aberration	absurdly	accountancy
abide	abundance	accountant
abiding	abundant	accounting
ability	abundantly	accredit
able	abuse	accreditation
ably	abuser	accredited
abnormal	abusive	accumulate
abnormality	ac	accumulation
abnormally	academia	accuracy
aboard	academic	accurate
abode	academically	accurately
abolish	academician	accusation
abolishment	academics	accuse
abolition	academy	accused
abolitionist	accelerate	accusing
aborigene	acceleration	accustom
aboriginal	accelerator	accustomed
abort	accent	ace
abortion	accentuate	ache
abortive	accept	achievable

⁹⁷ A macroestrutura completa está no arquivo “MACROESTRUTURA A”.

abound	acceptable	achieve
about	acceptably	achievement
above	acceptance	achiever
abrasion	accepted	aching
abrasive	access	acid
abroad	accessibility	acidic
abrupt	accessible	acidification
abruptly	accession	acidify
ABS	accessory	acknowledge
absence	accident	acknowledged
absent	accidental	acknowledgment
absentia	accidentally	acne
absolute	acclaim	acoustic

Quadro 18 - Itens 1-150 da macroestrutura “A”

A seguir, passamos à verificação da ocorrência de compósitos no *corpus*.

3.3.3 Identificação e seleção dos compósitos

Esta parte da pesquisa foi efetuada com a ferramenta *Concord* que gera as seguintes informações:

- coluna *N* : indica o número sequencial da linha da concordância;
- coluna *Concordance*: apresenta as linhas de concordância;
- coluna *Set*: espaço reservado para inserção de códigos de classificação das linhas de concordância;
- coluna *Tag*: permite etiquetar o *corpus*, quando necessário;
- coluna *Word Number*: indica o número correspondente à posição sequencial do item lexical no *corpus* analisado;
- coluna *File*: identifica o arquivo onde o item lexical se encontra armazenado;
- coluna %: a porcentagem do item em questão.

Inicialmente, geramos linhas de concordância para cada item da lista “A” revisada (amostra na figura 6).

Em seguida, analisamos, manualmente, cada linha para:

- a) verificar a ocorrência dos compostos, combinatórias sintagmáticas e nomes próprios compostos da macroestrutura base;

- b) buscar compósitos passíveis de inclusão em um DPIPEM.

The screenshot shows a window titled "Concord - [ABANDONx: 56 entries (sort: 5L,5L)]". The window contains a menu bar (File, View, Settings, Window, Help) and a toolbar with various icons. Below the toolbar is a table with the following columns: N, Concordance, Set, Tag, Word No., File, and %. The table lists 25 entries, each starting with a line number (1-25) and a snippet of text containing the word "abandon".

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
1	few gambols with such abandon that the child s			7.815	\engcl.txt	23
2	a ruling house in Nepal, abandons the luxuries of			8.350	\histw.txt	69
3	ndon raShould America abandon racial integratio			12.444	\heliu.txt	68
4	e against its people if it abandons racial integrati			13.380	\heliu.txt	73
5	iques, forced farmers to abandon traditional tech			10.126	\about.txt	24
6	sts Created Equal? As abandoned farmland in t			29.488	\schol.txt	41
7	munist countries that abandoned failed sociali			59.736	\schol.txt	83
8	es to become gradually abandoned and then enti			2.855	\histw.txt	24
9	es to become gradually abandoned and then enti			10.020	\histw.txt	82
10	, but one that has been abandoned repeatedly in			7.751	\disco.txt	18
11	demns butter fly for her abandonment of her own			24.100	\popar.txt	34
12	e. Want proof? His dad abandoned his family, a			9.682	\reade.txt	57
13	pmment of the coast and abandonment of tradition			52.552	\artde.txt	97
14	fell swoop. But for now, abandoning Einstein's e			27.244	\disco.txt	61
15	purposes, they usually abandon any idea of con			11.050	s\artfr.txt	34
16	ll extent, or the earnest abandon of his persuasi			3.834	\engcl.txt	12
17	Park would open other abandoned industrial sit			1.767	\disco.txt	4
18	it happened.... On that abandoned road, were a			4.328	\indch.txt	63
19	me cases with reckless abandon, as when in 19			22.654	\wikip.txt	87
20	amascus last week, an abandoned UN building			7.685	\globi.txt	32
21	asion of England in the abandoned Operation S			61.418	\shbio.txt	83
22	whether the US should abandon efforts to force i			12.463	\heliu.txt	68
23	ersuaded Muscovites to abandon prestigious, ex			21.623	\wikip.txt	83
24	just that its mother had abandoned her baby, bu			13.071	\about.txt	32
25	or from the interior with abandonment of Land. T			52.512	\artde.txt	97

Figura 6 -Extrato das 25 primeiras linhas de concordância geradas para o item *abandon*

3.3.3.1 Compósitos da macroestrutura base vs. corpus

Verificamos a ocorrência dos 23 compósitos de itens simples e dos 03 compósitos de nomes próprios elencados na macroestrutura base; os resultados estão no quadro abaixo:

COMPÓSITO	Ocorrências
according to	338
African-American	7
ahead of	27
alarm clock	1
alligator clip	0
along with	131
and so on	31
answering machine	1
apart from	39
apartment house	0
Appalachian Mountains	0
appointment book	0
Arabian sea	0
as for	30
as it were	3
as long as	56
as opposed to	30
as soon as	64
as though	42
as to	108
as usual	14
as well	186
as well as	317
as yet	7
aside from	16
automatic teller	0

Quadro 19 - Ocorrência dos compósitos base no *corpus*

Das composições com frequência zero:

- a) excluímos os nomes próprios *Appalachian Mountains* e *Arabian sea*;
- b) mantivemos os itens *alligator clip*, *apartment house*, *appointment book* e *automatic teller*, porque, em todos os casos, o primeiro elemento da composição ocorre no *corpus*.

Ficamos, assim, com um total de 24 compósitos.

3.3.3.2 Compósitos complementares extraídos do *corpus*

Pesquisando os 100 primeiros itens da macroestrutura “A” (*a – acclaim*) encontramos 14 compósitos, os quais foram ratificados por meio de consulta em quatro dicionários monolíngues para aprendizes de inglês disponíveis *online*: o *Cambridge Idiom*

Dictionary (2010), o *Cambridge Phrasal Verb Dictionary* (2010), o *Longman Dictionary of Contemporary English* (2010) e o *Oxford Dictionary* (2010).

ITEM SIMPLES	COMPÓSITOS (número de ocorrências)
abdominal	abdominal crunch (2)
abiding	law-abiding (1)
able	abble-bodied (3)
about	about-face (1); How about? (19); What about? (38); (be) about to (41)
above	above reproach (1); above and beyond (1)
abrupt	to come to an abrupt halt (1)
absent	absent-minded (1)
abundantly	abundantly clear (1)
academic	academic year (1)
accident	to have an accident (1)

Quadro 20 - Ocorrência de compósitos no intervalo *a-acclaim*

Considerando os compósitos que apuramos⁹⁸, a macroestrutura ficaria assim composta: 24 compósitos da macroestrutura base, 14 compósitos exclusivos do *corpus* e 1.126 outros tipos de itens, perfazendo um total de 1.164 itens.

3.4 Síntese da metodologia proposta para a composição da macroestrutura de um DPIPEM

A metodologia que propomos para a composição da macroestrutura de um DPIPEM, como demonstrado ao longo deste capítulo, consiste na realização de três etapas sequenciais e complementares: formação de uma macroestrutura base, construção de um *corpus* de estudo e conjugação da macroestrutura base com o *corpus*. Na figura 7, resumimos o desenvolvimento dessa proposta.

⁹⁸ Por uma questão de tempo, não foi possível verificar os demais 1.026 itens da macroestrutura “A”.

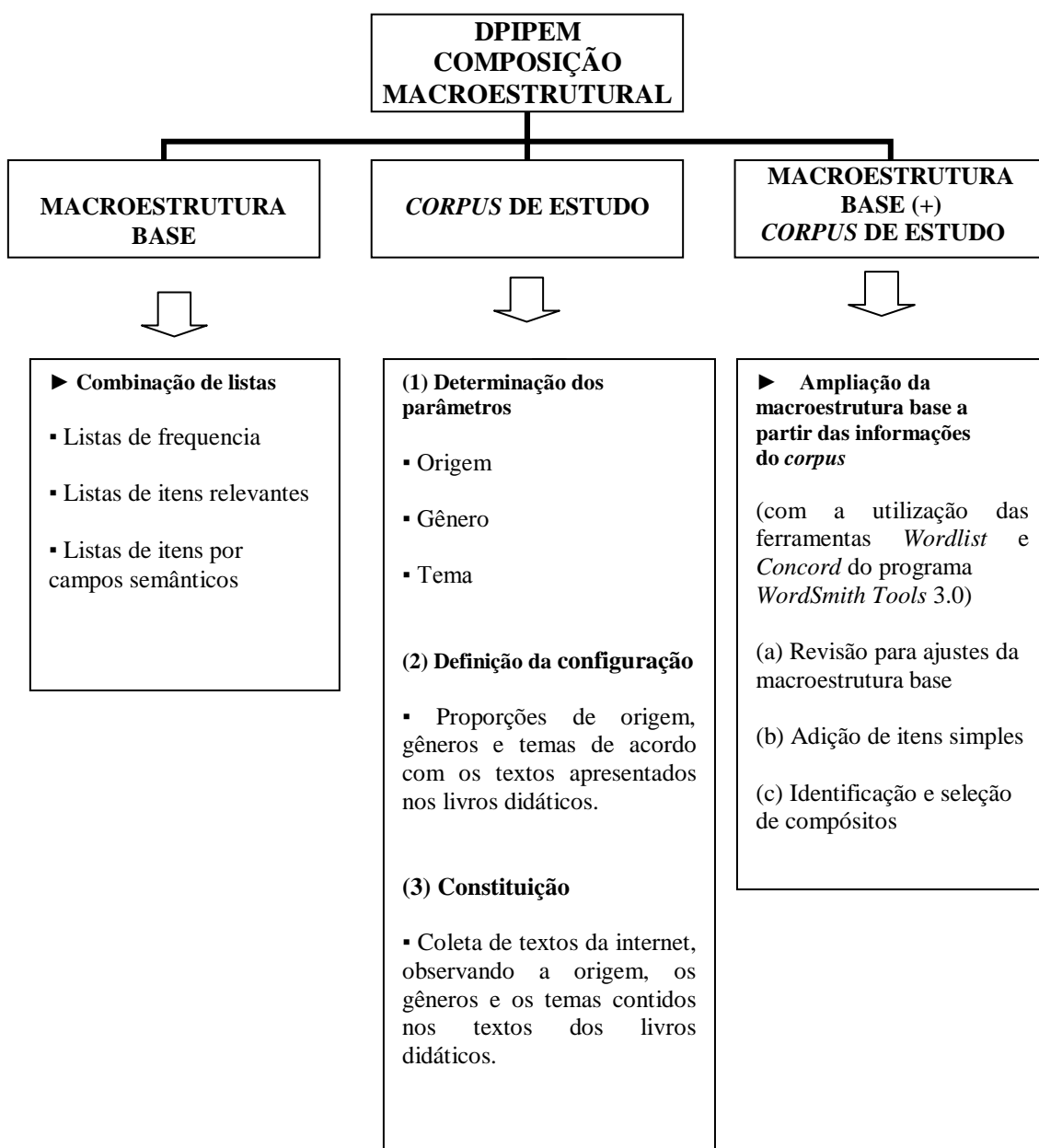


Figura 7 - Metodologia proposta para a composição macroestrutural de um DPIPEM

4 DESENHO DA MICROESTRUTURA

Hartmann (2002, p.64) define a microestrutura como “uma estrutura de ordenação formada de classes de itens que têm a mesma função [...] uma maneira (preferencialmente hierárquica) de mostrar como as várias categorias de informação são dispostas dentro das entradas”⁹⁹. Em outras palavras, a microestrutura corresponde ao conjunto total das informações linearmente ordenadas que sucedem o lema.

As questões microestruturais envolvem, portanto, o estabelecimento dos segmentos informativos a serem disponibilizados no interior do verbete, assim como o modo de organizá-los.

Neste capítulo, abordaremos os aspectos teóricos relacionados à formulação da microestrutura, descreveremos e avaliaremos o conteúdo microestrutural dos DIPes e apresentaremos uma proposta para o desenho da microestrutura de um DPIPEM.

4.1 A formulação da microestrutura

Ao tratar da elaboração da microestrutura, é preciso levar em conta as suas formas de representação (microestrutura abstrata e microestrutura concreta) e os seus componentes (comentários e pós-comentários).

4.1.1 Microestrutura abstrata e microestrutura concreta

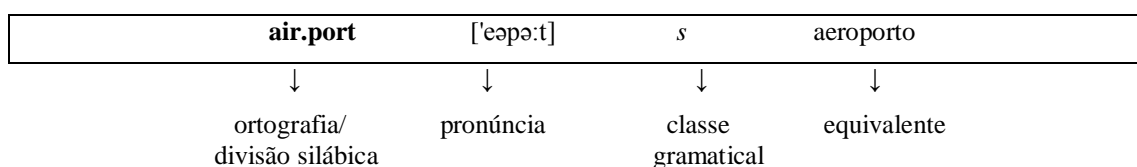
Conforme Hausmann; Wiegand (2003), a microestrutura comporta uma representação abstrata e uma representação concreta. A microestrutura abstrata configura o conjunto pré-determinado dos tipos de informações passíveis de estarem presentes nos verbetes; refere-se, segundo Farias (2009, p.112), a um “programa constante de informações” (PCI), enquanto a microestrutura concreta coincide com as informações tipograficamente representadas em cada verbete (NIELSEN, 1994).

⁹⁹ [an order structure made up of classes of items which have the same function [...] a (preferably hierarchical way of showing how the various information categories are arranged within entries]

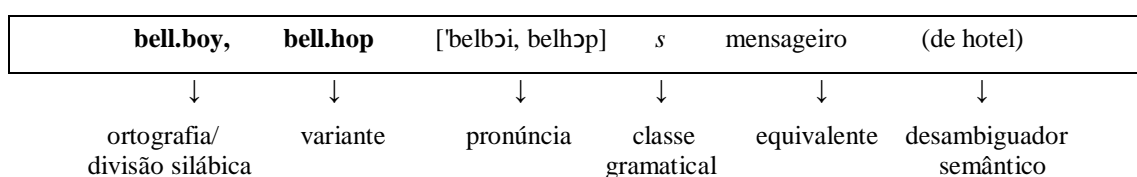
Cada categoria gramatical é definida por uma única microestrutura abstrata, a qual se realiza através de uma “grande variedade empírica de microestruturas concretas” (FARIAS, 2011, p.110). Contudo, um mesmo tipo de informação pode não se encontrar disponível para todos os itens lexicais pertencentes a uma mesma categoria; desse modo, um segmento informativo, previamente estabelecido na microestrutura abstrata, poderá estar ausente na microestrutura concreta. Nesse caso, temos o “grau zero de informação” (HAUSMANN; WIEGAND, 2003, p.225).

Para uma melhor compreensão dos conceitos de microestrutura abstrata, microestrutura concreta e grau zero de informação, analisamos, esquematicamente, 05 verbetes/substantivos presentes no MiAOI (2004): *airport*, *bellboy/bellhop*, *child*, *nix* e *responsibility*.

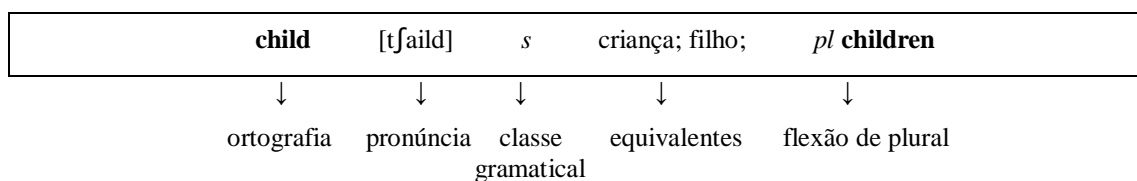
a) Verbetes *airport*



b) Verbetes *bellboy/bellhop*



c) Verbetes *child*



d) Verbetes *nix*

nix	[niks]	s	GÍR	nada; ninguém
↓	↓	↓	↓	↓
ortografia	pronúncia	classe gramatical	marca de uso diastrática	equivalentes

e) Verbetes *responsibility*

re.spon.si.bili.ty	[rispɔnsə'biləti]	s	responsabilidade;	<i>ant</i> irresponsability
↓	↓	↓	↓	↓
ortografia/ divisão silábica	pronúncia	classe gramatical	equivalente	antônimo

Se considerarmos, exclusivamente, os exemplos examinados acima, podemos descrever a microestrutura abstrata do MiAOI (2004) para os substantivos através dos seguintes segmentos: ortografia (ORT), divisão silábica (DSI), variante (VAR), pronúncia (PRO), classe gramatical (CG), forma flexionada (FF), marca de uso (MU), equivalente (EQU), desambiguador semântico (DSE) e antônimo/sinônimo (ANT/SIN).

No quadro abaixo, resumimos os segmentos informativos constantes nos verbetes verificados:

Programa→ Verbetes ↓	ORT	DSI	VAR	PRO	CG	FF	MU	EQU	DSE	ANT/ SIN
<i>airport</i>	√	√	∅	√	√	∅	∅	√	√	∅
<i>bellboy/bellhop</i>	√	√	√	√	√	∅	∅	√	∅	∅
<i>child</i>	√	√	∅	√	√	√	∅	√	∅	∅
<i>nix</i>	√	√	∅	√	√	∅	√	√	∅	∅
<i>responsability.</i>	√	√	∅	√	√	∅	∅	√	∅	√

Quadro 21 - Programa constante de informações do MiAOI (2004) para os substantivos

Partindo da hipótese que o MiAOI (2004) define e segue, com rigor, um programa constante de informações, podemos inferir, com base no grau zero de informação, que *airport*, *child*, *nix* e *responsibility* são itens que não apresentam variantes; a formação do plural de *airport*, *bellboy/bellhop*, *nix* e *responsibility* y dá-se de forma regular; *airport*, *bellboy/bellhop*, *child* e *responsibility* são substantivos não marcados, de uso neutro; os

equivalentes de *airport*, *child*, *nix* e *responsibility* não são polissêmicos e os itens *airport*, *bellboy/bellhop*, *child* e *nix* não possuem antônimos.

Essas observações demonstram que tanto as informações dispostas no verbete quanto as informações não representadas (grau zero de informação) têm valor funcional para o consulente.

Vejamos, a seguir, como os segmentos informativos são organizados dentro dos verbetes.

4.1.2 Comentários e pós-comentários

Hausmann; Wiegand (2003) não apenas distinguiram a microestrutura abstrata da microestrutura concreta, como também classificaram os segmentos informativos microestruturais em dois comentários fundamentais: o “comentário de forma”, que abrange as informações sobre ortografia, morfologia, fonologia e sintaxe, e o “comentário semântico”, que compreende as informações semânticas, as pragmáticas e as paradigmáticas. Tal divisão, segundo Bugueño Miranda (2009a), implica uma concepção saussureana do signo linguístico na medida em que as informações constituintes do primeiro tipo de comentário correspondem ao signo linguístico enquanto significante, e as informações componentes do segundo tipo de comentário correspondem ao signo linguístico enquanto significado.

Além dos comentários fundamentais, Wiegand (1989 *apud* FARIAS, 2011) identifica outra categoria de comentário: o “pós-comentário”. Esse componente pode servir tanto para adicionar informações de conteúdo formal (como notas gramaticais) quanto para ampliar as informações relacionadas ao significado do signo-lema (como notas semânticas).

Retomando a distinção entre itens de base linguística e itens de base enciclopédica exposta em 2.1.1.1 - os itens lexicais de base linguística são aqueles que podem ser descritos por meio das suas propriedades formais (ortografia e pronúncia); sintáticas (como o item se relaciona gramaticalmente com outros itens); morfológicas (flexão e derivação); semânticas (significado(s)); pragmáticas (convenções de uso) e sintagmáticas (como o item se combina lexicalmente com outros itens) [...] os itens de base enciclopédica, especificamente os nomes próprios, são aqueles sobre os quais podem ser fornecidas, além da ortografia, da pronúncia e da classe gramatical, apenas informações fatuais - podemos concluir que:

a) o comentário de forma descreve ambos os tipos de itens (tanto um tipo quanto o outro apresenta características formais);

b) o pós-comentário de forma é válido apenas para os itens de base linguística, visto que as informações sobre a forma dos itens enciclopédicos são bastante restritas;

(c) o comentário semântico e o pós-comentário semântico aplicam-se somente à descrição dos itens de base linguística, uma vez que os itens de base enciclopédica não expressam significados.

Diante dessas constatações, propomos uma terceira categoria de comentário e de pós-comentário: “comentário enciclopédico”, constituído por item análogo ou forma da língua materna correspondente ao nome próprio na língua estrangeira ou explicação; e o “pós-comentário enciclopédico”, onde se alocam as notas culturais.

Na seção 4.2, trataremos dos segmentos pertinentes a cada um dos comentários referidos acima, juntamente com a descrição e análise da microestrutura dos DIPes.

4.2 O conteúdo microestrutural dos DIPes

Para identificar os segmentos informativos constantes na microestrutura dos DIPes, examinamos diversos verbetes nas dez obras já citadas em 2.1.2.

Organizamos os resultados dessa verificação em dois diagramas – um para os itens de base linguística (Fig. 8) e outro para os itens de base enciclopédica (Fig. 9) – nos quais estão mencionados todos os tipos de segmentos encontrados nas obras pesquisadas.

Nas próximas seções, avaliaremos a relevância dos segmentos elencados através de três parâmetros:

(i) os princípios de funcionalidade propostos por Bugueño Miranda (2008; 2009) e Bugueño Miranda; Farias (2006; 2008):

(a) toda informação no verbete deve ser discreta, isto é, deve corresponder a um fato de norma; deve se basear no real uso na língua e não nas virtualidades/possibilidades oferecidas pelo sistema;

(b) toda informação no artigo léxico deve ser discriminante, isto é, deve proporcionar ao leitor algum proveito em relação ao uso ou conhecimento da língua;

(ii) a característica dos dicionários escolares bilíngues de se constituírem de duas partes complementares: parte passiva (inglês/português) e parte ativa (português/inglês);

(iii) a principal demanda do usuário escolar: compreensão de textos em língua inglesa.

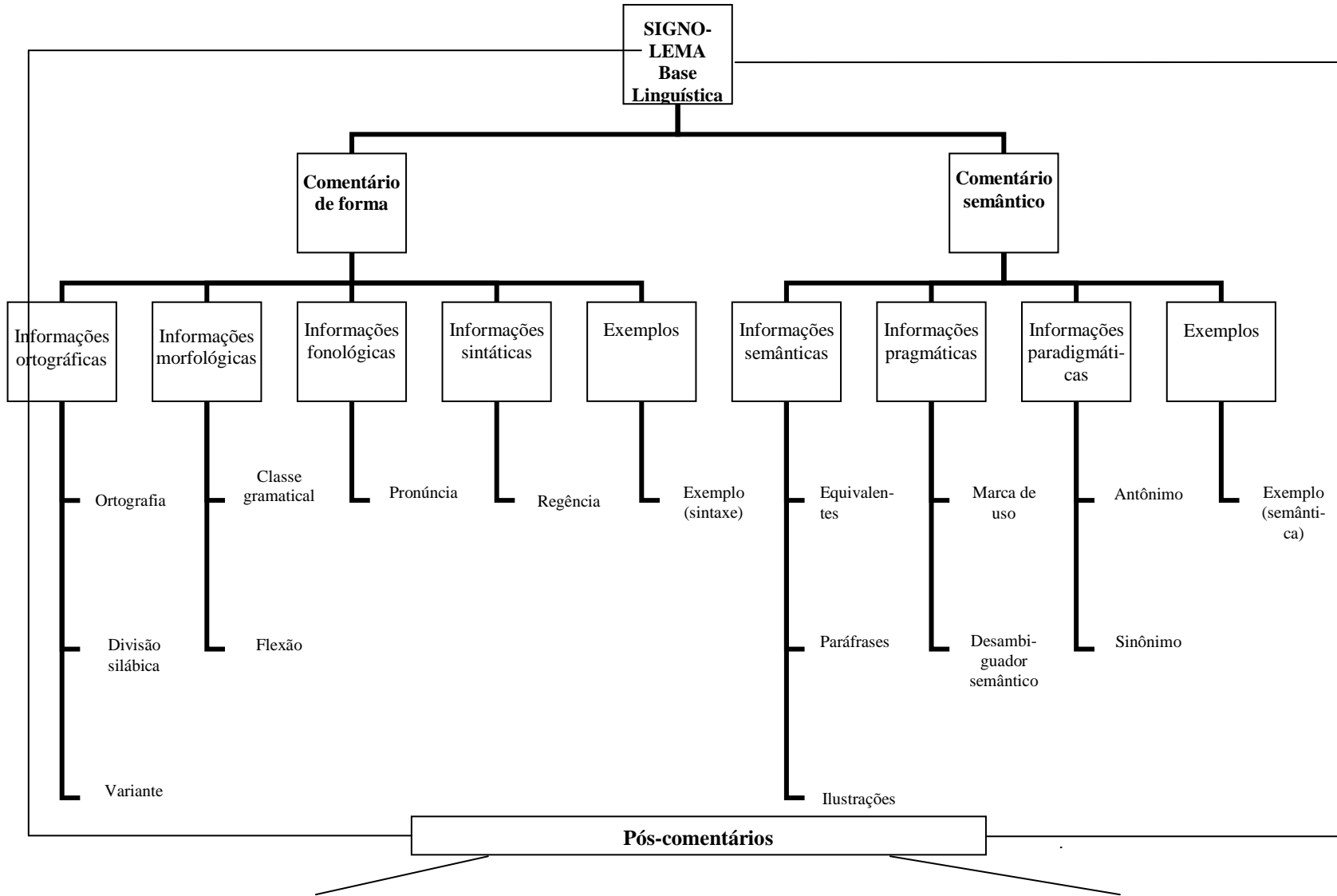
Os resultados do nosso exame estão descritos nas próximas subseções.

4.2.1 Comentário de forma

Os tipos de informações que constituem o comentário de forma dos itens de base linguística são as informações ortográficas, as morfológicas, as fonológicas, as sintáticas e os exemplos (para demonstrar a sintaxe), enquanto que, no comentário de forma dos itens de base enciclopédica, temos informações ortográficas, morfológicas (especificamente a classe gramatical) e fonológicas.

4.2.1.1 Informações ortográficas

As indicações de ortografia, de divisão silábica e de variantes conformam o conjunto dos segmentos informativos ortográficos.



Pós-comentário de forma (notas gramaticais)

Pós-comentário semântico (notas semânticas)

Figura 8 - Conteúdo microestrutural dos verbetes de base linguística que constam nos DIPES

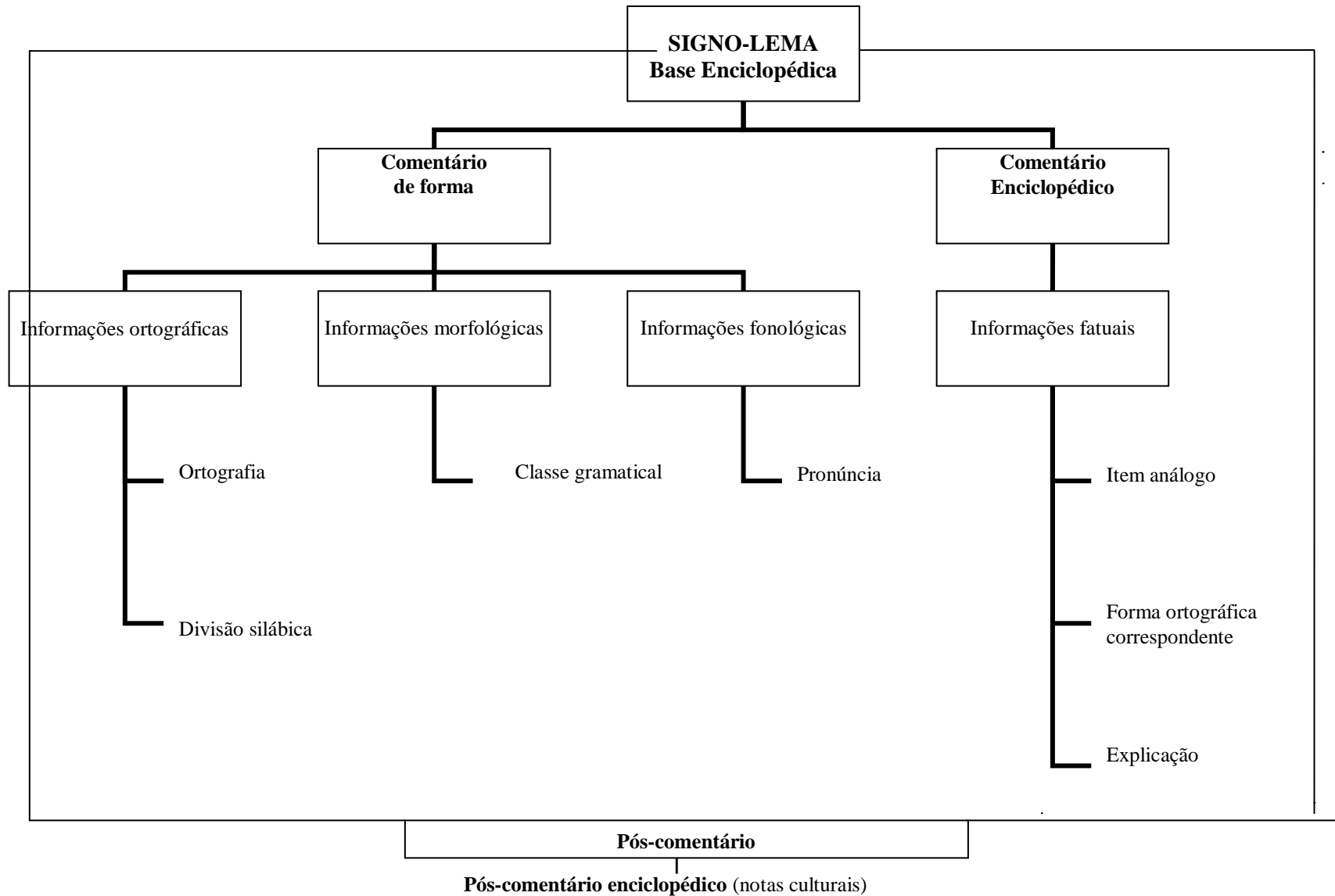


Figura 9 - Conteúdo microestrutural dos verbetes de base enciclopédica que constam nos DIPs

4.2.1.1.1 Ortografia

O lema, ou entrada, representa a forma ortográfica canônica (*type*) de um item lexical, ou seja, sua “*forma mais básica e ‘menos marcada’*” (ATKINS; RUNDELL, 2008, p.362)¹⁰⁰.

Em relação à ortografia, constatamos que nos DIPEs:

- os substantivos são arrolados na sua forma singular (por exemplo, encontramos *box*, mas não *boxes*);
- os adjetivos são apresentados sem flexão (por exemplo, temos *cheap*, mas não *cheaper*);
- os verbos aparecem no infinitivo (por exemplo, registra-se *play*, mas não *plays* ou *playing*).

A exceção à representação canônica são os itens que flexionam de modo irregular - graus dos adjetivos, plural dos substantivos e conjugação verbal. Nesse caso, os dicionários também lematizam as formas flexionadas (*tokens*), como, por exemplo: *children* (forma plural irregular de *child*), *worse* (grau comparativo irregular de *bad*) e *went* (forma irregular do passado de *go*).

A lematização das formas flexionadas é uma informação discreta e discriminante em um DIPE, visto que o consulente não tem condições de calcular a sua forma canônica.

4.2.1.1.2 Divisão silábica

A divisão silábica, quando fornecida¹⁰¹, é também representada no signo-lemma, demarcada com pontos.

re.pro.duc.ti. ve[...] <i>adj</i> reprodutivo, reprodutor.

MDI (2005, s.v)

¹⁰⁰ [the most basic, the most ‘unmarked’ form]

¹⁰¹ Dicionários com divisão silábica: AMI (2004), MDI (2005) e MiAOI (2004).

Em princípio, em um dicionário passivo, esse segmento não tem nenhum valor funcional. No entanto, se o usuário necessitar separar sílabas quando estiver redigindo um texto, ele buscará essa informação na parte passiva, onde o item encontra-se lematizado. Por conseguinte, a inclusão desse segmento, embora não relevante para a compreensão de textos, justifica-se.

4.2.1.1.3 Variantes

Em geral, os signos-lema têm somente uma possibilidade de representação gráfica, porém alguns deles podem apresentar mais de uma forma.

Nos DIPES, as variantes são indicadas:

a) logo após o lema principal, quando as mesmas seguem a progressão alfabética:

auntie, também **aunty** /.../ *s* (informal) tia, titia

LDEI (2002, s.v.)

b) através de remissões, quando a ordenação alfabética é interrompida:

no one = *nobody*

ODEI (2007, s.v.)

c) antes ou após o equivalente, no caso específico das variantes diatópicas que consistem em itens lexicais distintos:

sidewalk /.../ *s* (**GB pavement**) calçada

ODEI (2007, s.v.)

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

MiAOI (2004, s.v.)

Analisando os exemplos acima, julgamos que:

- a indicação de variantes com formas semi-homógrafas na mesma entrada é uma solução acertada, porque representa economia de espaço; não seria coerente, por exemplo, *aunty* e *auntie* serem arroladas em verbetes distintos;

- a utilização de remissões quando há equivalência simétrica, como em *no one* e *nobody*, otimiza o aproveitamento do espaço;

- a inclusão de variantes com formas lexicais distintas é uma solução não funcional, uma vez que o estudante consulta seu dicionário passivo em busca de um item lexical com uma forma definida.

4.2.1.2 Informações fonológicas

As informações fonológicas abrangem a pronúncia e as variações de pronúncia.

4.2.1.2.1 Pronúncia

A pronúncia é o segmento que sucede o signo-lema. É indicada através de símbolos fonéticos entre barras ou entre colchetes.

girl /gɜrl/ s 1 menina 2 moça 3 filha
--

LDEI (2002, s.v.)

learn.er [ˈlɜrnər] s aprendiz; calouro; novato

MiAOI (2004, s.v.)

Os dicionários inglês/português que optam por abranger tanto a variedade de inglês americano quanto de inglês britânico também oferecem as variações de pronúncia quando essas ocorrem. A ordenação é feita de acordo com a decisão do lexicógrafo em priorizar uma ou outra variedade do inglês.

Os símbolos fonéticos empregados e as decisões quanto à apresentação das pronúncias americana e britânica variam bastante. Para um melhor entendimento dessa

questão, elaboramos um quadro (Quadro 22) onde indicamos o sistema escolhido para a transcrição (quando fornecido pelos autores) e transcrevemos a pronúncia do item *tomato*.

Dicionário	Representação fonética	<i>Tomato</i> : transcrição fonética
AMI (2004)	Alfabeto Fonético Internacional (cf. guia do usuário)	/ (GB) tə'ma:tou; (EUA) tə'mertou/
DCI (2004)	∅	[tə'ma:təu]
LDEI (2002)	∅	/tə'mertou, BrE tə'matou/
LDI (2006)	Associação Fonética Internacional (pronúncia norte-americana) (cf. guia do usuário)	[təm'eit]
MDI (2005)	∅	[təm'a:tou; təm'eitou]
MiAOI (2004)	Alfabeto Fonético Internacional (cf. guia do usuário)	[tə'ma:təu; EUA tə'meitəu]
MiBP (2007)	Associação Fonética Internacional (cf. seção chave de pronúncia)	[tə'mertou]
MiSRI (2007)	∅	/təmeɪtu/
MiWD (2006)	∅	/təmA'tow təmey'tow/
ODEI (2007)	∅	/tə'mertou; GB tə'ma:təu/

Quadro 22 - Sistema de transcrição fonética dos DÍPEs

Examinando os dados do quadro, observa-se que:

- 04 dicionários apresentam as duas pronúncias, sendo a pronúncia britânica seguida pela americana (AMI (2004); MDI (2005); MiAOI (2004); MiWD (2006));

- 02 obras também apresentam as duas pronúncias, mas invertem a ordem das variedades (LDEI (2002); ODEI (2007));

- 03 dicionários apresentam apenas a pronúncia americana (LDI (2006); MiBP (2007); MiSRI (2007));

- 01 obra transcreve somente a forma britânica (DCI (2004));

- a única transcrição que coincide é /tə'mertou/, que ocorre no AMI (2004), no LDEI (2002) e no MiBP (2007); ou seja, no que diz respeito à indicação da pronúncia, não há, praticamente, nenhum consenso entre os lexicógrafos.

A nosso ver, a transcrição fonética é uma informação discreta, representa um fato de norma, mas não é uma informação discriminante em um dicionário passivo, uma vez que não contribui para a compreensão de textos. No entanto, como em um dicionário bilíngue escolar, a direção inglês/português é complementar à direção português/inglês, há necessidade de se incluir esse segmento no comentário de forma, evitando, desse modo, o inchaço da microestrutura na direção português/inglês (que teria que providenciar a transcrição fonética de cada um dos equivalentes dados).

Em relação ao sistema de transcrição a ser empregado, acreditamos que a opção mais adequada é a utilização do Alfabeto Fonético Internacional. Nossa proposta baseia-se tanto na afirmação de Trask (1996, *s.v. International Phonetic Alphabet*) de que esse sistema é o mais utilizado na área da fonética e da linguística, quanto na constatação de que esse alfabeto é o empregado nos quatro principais *learner's dictionaries* disponíveis no mercado (*Oxford, Longman, Collins Cobuild e Cambridge*) - dicionários com os quais o estudante que der continuidade ao seu aprendizado de inglês terá que lidar mais tarde.

Outro ponto a se considerar é que, no caso do dicionário incluir variantes diatópicas (inglês americano e inglês britânico), as diferentes formas de pronúncia, obrigatoriamente, por uma questão de sistematicidade, terão que ser arroladas.

4.2.1.3 *Informações morfológicas*

As informações morfológicas indicam a classe gramatical do signo-lema e, quando o item flexiona de modo irregular, as formas flexionadas.

4.2.1.3.1 Classe gramatical

A categoria gramatical à qual pertence o item lexical é indicada logo após a pronúncia. Na ocorrência de homônimos homógrafos, os dicionários bilíngues, comumente, relacionam todas as classes dentro do mesmo verbete, arrolando os equivalentes após a indicação de cada uma delas.

<p>book /buk/ s livro ; caderno; compêndio; libreto; texto de peça teatral; bloco, talão; registro de apostas. v registrar, marcar em livro ou lista; registrar queixa (na polícia); reservar (passagem, entrada para espetáculo, hotel).</p>

MiSRI (2007, s.v.)

Esse segmento informativo não é essencial para a compreensão de textos, entretanto, em virtude de ser um recurso utilizado para a distinção dos itens polissêmicos, deve fazer parte do comentário de forma.

4.2.1.3.2 Flexão

Além da classe gramatical, os DIPEs podem incluir, no comentário de forma, as formas flexionadas não previsíveis - caso das formas irregulares de comparativos e superlativos, de plurais e de formas verbais.

<p>good [...] adj (comparativo better, superlativo best) [...]</p>

LDEI (2002, s.v.)

<p>child [...] s (pl children)</p>
--

AMI (2004, s.v.)

<p>buy [...] vt (pret. pp. bought [...])</p>
--

ODEI (2007, s.v.)

A inclusão das formas irregulares no comentário de forma também não representa nenhum ganho para o usuário, haja vista que o mesmo busca equivalentes quando realiza atividades de leitura.

4.2.1.4 Informações sintáticas

As informações sintáticas referem-se às indicações de regência nominal e de regência verbal.

4.2.1.4.1 Regência

As orientações sobre regência nominal são oferecidas através da apresentação de preposições após os equivalentes, entre parênteses.

hunger[...] *n* **1** fome, appetite. **2** desejo (**for, after** de) [...]

MDI (2004, *s.v.*)

As informações sobre regência verbal são fornecidas por meio da indicação de transitividade e/ou, como no caso da regência nominal, podem vir explicitadas via apresentação de complemento após o equivalente, entre parênteses.

paint [...] **2** ▪ *vt + vi* **1** pintar, colorir. **2** retratar (...)

MDI (2005, *s.v.*)

congratulate [...] *vt + vi* congratular (-se), dar parabéns (**on, upon something** pelo, por alguma coisa).

MDI (2005, *s.v.*)

Sabe-se que todo tipo de informação sobre regência é essencial para o usuário que está produzindo um texto; portanto, correspondem a segmentos relevantes apenas para quem consulta um dicionário ativo.

4.2.1.4 Exemplos (sintaxe)

Os exemplos são enunciados completos ou abreviados que servem (a) para exemplificar uma construção sintática, fazendo assim parte do comentário de forma, ou (b) para tornar o significado do lema mais claro, sendo parte, então, do comentário semântico.

Os exemplos podem ser autênticos – extraídos, integralmente, de um *corpus*; construídos - criados pelo lexicógrafo com o objetivo de ilustrar um fato linguístico

específico- ou controlados - baseados nos dados de um *corpus*, mas alterados (simplificados) pelo redator (Humblé (1998)).

Vejam, então, um caso de exemplo que ilustra a sintaxe¹⁰²:

concerned /.../ *adj* 1 preocupado: I'm **concerned about** you. *Estou preocupado com você.* [...]

LDEI (2002, s.v.)

Observa-se nesse verbete que a sentença-exemplo com grifo foi o recurso utilizado pelo lexicógrafo para indicar que o adjetivo *concerned* é seguido pela preposição *about*.

Como ponderado na seção anterior, as informações sintáticas são essenciais somente nos dicionários que tenham por objetivo auxiliar na produção de textos.

4.2.2 Comentário semântico

O comentário semântico – componente exclusivo dos itens de base linguística - é formado pelas informações semânticas, informações pragmáticas, informações paradigmáticas e exemplos que auxiliam no esclarecimento do significado.

4.2.2.1 Informações semânticas

As informações semânticas abrangem os equivalentes, as paráfrases e as ilustrações que representam o signo-lema.

4.2.2.1.1 Equivalentes

A equivalência é entendida como uma forma de equiparação do(s) significado(s) de um item lexical em uma língua (língua-fonte), através do emprego do léxico de uma outra (língua-alvo) (KROMANN *et al.*, 1991).

¹⁰² Veremos o uso de exemplos semânticos na seção 4.2.2.4.

O fato de não haver isomorfia lexical entre as línguas, “por mais próximas que possam ser cultural ou estruturalmente”, incide diretamente na relação entre o lema e a(s) equivalência(s) (CARVALHO, 2001, p.111). Segundo Kromann *et al.* (1991), essas relações podem ser de três tipos: “equivalência plena”, “equivalência parcial” e “equivalência zero”.

a) Equivalência plena

A equivalência plena ocorre quando os itens lexicais contrastados apresentam as mesmas propriedades semânticas e pragmáticas, podendo ser inseridos em contextos similares com idêntica conotação (NIELSEN, 1994).

Como exemplos de equivalência plena entre o inglês e o português, podemos citar *inevitable* [inevitável] e *oyster* [ostra].

b) Equivalência parcial

A equivalência parcial é o tipo de relação mais frequente nos dicionários bilíngues. Ocorre sempre que um item lexical é polissêmico em apenas uma das línguas retratadas.

Os principais tipos de relação parcial são, conforme Kromann *et al.* (1991), “divergência” e “convergência”.

Há divergência quando um lema (língua-fonte), contrastado com os itens lexicais da língua-alvo, apresenta diversos equivalentes. É o que acontece com *ball*, que corresponde aos equivalentes “bola”; “bala” (esp.de canhão); “baile”; “novelo de lã” (MiWD, 2006, *s.v.*), e *kid*, que corresponde aos equivalentes “garoto”; “criança”; “cabrito”; “pele ou carne de cabrito” (MiAOI, 2004, *s.v.*).

Ocorre convergência quando dois ou mais lemas (língua-fonte) correspondem a um mesmo item na língua-alvo, como no caso dos itens *gilt* e *golden* que, em português, equivalem a “dourado” (MiSRI, 2007, *s.v.*).

c) Equivalência zero

A relação de equivalência zero acontece quando um item faz parte apenas do universo vocabular do falante da língua-fonte, não possuindo, portanto, expressão lexical na língua-alvo (CARVALHO, 2001).

As soluções possíveis para a ausência de equivalência são (CARVALHO, 2001, p.117-119):

- empréstimo: *scanner* [scanner];
- decalque/tradução-cópia: *skyscraper* [arranha céu];
- substituição por item lexical análogo: *welfare* [previdência social];
- paráfrase: *moviegoer* [pessoa que gosta de ir ao cinema].

É importante observar que as três primeiras propostas – empréstimos, decalques e itens análogos - referem-se a unidades já incorporadas à língua do usuário. Cabe ao lexicógrafo tomar decisões somente quanto à elaboração de paráfrases (tópico que será abordado na seção 4.1.2.1.4).

Nas duas próximas subseções, verificaremos como os DIPes:

- a) selecionam os equivalentes;
- b) ordenam e demarcam as acepções dos itens polissêmicos;

4.2.2.1.2 Seleção dos equivalentes

Para avaliar a seleção e organização dos equivalentes, comparamos o verbete *good*¹⁰³ nos 10 dicionários em estudo.

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2006)	MDI (2005)
good /.../ <i>adj</i> (better; best) 1 bom, boa • <i>to be</i> ~ <i>at</i> ser bom/boa em 2 benéfico/a 3 válido	good [...] <i>adj</i> bom, (boa); (<i>kind</i>) bom, bondoso; (<i>well-behaved</i>) educado	good /.../ ▪ <i>adj</i> (comparativo better , superlativo best) 1 bom: <i>a good book</i> um bom livro/ <i>a good opportunity</i> uma boa oportunidade/ <i>Did you have a good weekend?</i> Foi bom	good [...] ▪ <i>adj</i> bom ♦ <i>a good turn</i> uma boa ação. <i>feel good</i> sentir-se bem. <i>for the good of</i> pelo bem de. <i>Good Friday</i> Sexta Feira Santa. <i>good look</i> boa aparência. <i>good looking</i> bonito, de	good [...] <i>adj</i> (<i>compar better</i> ; <i>sup best</i>) 1 bom, desejável. 2 justo, próprio 3 comportado 4 virtuoso 5 sincero, verdadeiro. 6 pleno. 7 adequado. 8 saudável. 9 fresco, não deteriorado [(<i>interj</i>)] for good para

¹⁰³ Escolhemos o verbete *good* pelo fato do mesmo apresentar todo tipo de segmento microestrutural.

		o seu fim de semana? / <i>Fruit is good for you</i> As frutas fazem bem à saúde. 2 to be good at ser bom em algo: <i>I'm not very good at math.</i> Não sou muito bom em Matemática. 3 (gentil) bom <i>They were very good to me.</i> Eles foram muito bons para mim 4 to be/taste good ser/estar gostoso 5 bonzinho [criança] to be good comportar-se 6 as good as praticamente 7 (as) good as new como novo	boa aparência. <i>good neighbor policy</i> política de boa vizinhança. <i>good breeding</i> boa educação. <i>good for nothing</i> imprestável. <i>good luck</i> boa sorte. <i>good morning</i> bom dia. <i>good night</i> boa noite. <i>good sense</i> bom senso. <i>good-bye</i> até logo. <i>goodness</i> bondade. <i>have good health.</i> ter boa saúde. <i>Have a good time!</i> Divirta-se! <i>He's gone for good.</i> Ele se foi para não voltar. <i>in good faith</i> de boa-fé. <i>My goodness!</i> Meu Deus! <i>Take some. thing in good part.</i> Levar na brincadeira. <i>The sandwich looks good.</i> O sanduíche parece bom. <i>What is this for?</i> Para que serve isto? <i>What's the good of this?</i> Qual a vantagem disto?	sempre. good afternoon boa tarde. good breeding boa educação. good evening boa noite. good luck boa sorte. good morning bom dia. good night boa noite.
MiAOI(2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (2007)
good [...] <i>adj</i> bom; excelente; benigno; virtuoso; legítimo; vantajoso; propício; hábil; considerável; apropriado [(<i>adv</i>)] for ~ definitivamente; ~ afternoon	good [...] <i>adj</i> (<i>comp.</i> better ; <i>superl.</i> best) bom, ótimo; válido; autêntico, verdadeiro; direito; correto; válido. ▪ a ~ deal as um bom negócio; bastante. as ~ as	good /.../ <i>adj</i> bom, benigno, útil, vantajoso; propício; obediente; sólido, estável; hábil; considerável; virtuoso; apropriado; genuíno, legítimo. [(<i>s</i> ; <i>adv</i>)]	good /.../ <i>a.</i> bom. – that's a g. one! boa piada! essa é boa! - a g. way uma boa distância. – in g. time em tempo, oportunamente. – g. and late bem tarde,	good /.../ [...] <i>adj</i> (<i>comp.</i> better /.../; <i>superl.</i> best /.../) 1 bom: <i>good nature</i> bom coração 2 to be good at sth ser bom em algo 3 ~to sb bom para, amável com

boa tarde; ~ evening boa noite (ao chegar); ~ Friday Sexta Feira Santa. ~ looking de boa aparência; ~ luck! boa sorte! ~ morning bom dia; ~ natured : afável; ~ night boa noite (ao se despedir)	done. quase pronto, praticamente pronto. to be no ~ não servir para nada; não valer nada. to make ~ ser bem sucedido; compensar, reparar. // <i>adv.</i> for ~ para sempre. ▪ in ~ time oportunamente.	▪ for good para sempre. goods mercadorias, artigos, gêneros, bens.	muito tarde. - to be g. for servir para; ter crédito até. - it is no g. não vale a pena, não adianta. - as g. as done quase pronto. - to have a g. mind estar disposto a. - to be g. at ser bom em. - to hold g. ser verdadeiro, vigorar. - to make g. ser bem-sucedido; confirmar; indenizar, compensar	alguém 4 <i>Vegetables are good for you.</i> Legumes são bons para saúde. LOC as good as praticamente good for you, her, etc.! (<i>coloq</i>) muito bem!
---	---	--	---	--

Quadro 23 - Verbetes *good* nos 10 DIPEs

A análise quantitativa e qualitativa dos equivalentes arrolados nos DIPEs foi realizada a partir do quadro comparativo abaixo:

DICIONÁRIO →	AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2006)	MDI (2005)	MIAOI (2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (2007)
EQUIVALENTE										
adequado					1					
apropriado						1		1		
autêntico							1			
benéfico/a	1									
benigno						1		1		
bom		1	1	1	1	1	1	1	1	1
bom;boa	1	1								
bondoso		1								
bonzinho			1							
comportado					1					
considerável						1				
correto							1	1		
desejável					1					
direito							1			
educado		1								
estável								1		
excelente										
fresco					1					
hábil						1		1		
justo					1					
legítima						1		1		
legítimo								1		

não deteriorado					1																								
obediente																				1									
ótimo																				1									
pleno																				1									
propício																				1									
próprio																				1									
saudável																				1									
sincero																				1									
sólido																				1									
útil																				1									
válido																				1									
vantajoso																				1									
verdadeiro																				1									
virtuoso																				1									
TOTAIS: 36																				3	4	2	1	13	9	7	14	1	1

Quadro 24 - Equivalentes arrolados nos 10 DIPEs em estudo

Quanto ao número de equivalentes apresentados, verificamos uma variação entre 01 e 14. Organizando os resultados observados, individualmente, em uma escala progressiva, temos: 01, 02, 03, 04, 07, 09, 13 e 14 equivalentes, sendo que apenas 03 dicionários coincidem na quantidade de equivalentes: o LDI (2006), o MiWD (2006) e o ODEI (2007) arrolam 01 equivalente.

Qualitativamente, a inclusão de outros equivalentes, além de “bom”, não representa nenhum ganho para o consulente, uma vez que todos os outros equivalentes podem ser substituídos por ele.

Vejam alguns exemplos de sentenças onde *good* poderia ser traduzido por “bom” ou por algum dos outros 13 equivalentes arrolados nos DIPEs:

Swimming is good for your health [Nadar é bom/benéfico para a sua saúde].

The cheese is good [O queijo está bom/não está deteriorado].

He is a good man [Ele é um homem bom/virtuoso].

Como é possível perceber, a profusão de equivalentes sinônimos não auxilia em nada a compreensão, ao contrário, como causa o adensamento da microestrutura, pode desestimular a pesquisa; por isso, em um DPIPEM, os equivalentes selecionados deverão corresponder aos itens lexicais com significado mais abrangente.

4.2.2.1.3 Ordenação e demarcação das acepções

A apresentação das diferentes significações de um item lexical em uma entrada polissêmica exige decisões quanto ao critério (ou critérios) de ordenação das acepções e quanto ao recurso semiótico para demarcá-las.

a) Formas de ordenação

Estudos sobre o uso de dicionário indicam que os consulentes tendem a se ater somente à primeira acepção (TONO, 1984; 2001; LEW, 2004) a determinação da ordem de apresentação das acepções em um verbete tem implicações práticas fundamentais para o sucesso da consulta ao dicionário.

De acordo com Lew (2009, p.3), os principais modos para ordenar as acepções nos dicionários são: ordenação cronológica (histórica), ordenação por frequência (de uso), ordenação lógica, ordenação textual / pragmática e estratégias locais.

■ Ordenação cronológica

Na ordenação cronológica, as acepções são organizadas a partir da diacronia da língua, da acepção mais antiga até a mais recente. A datação das acepções baseia-se em análises de textos que permitam comprovar o percurso histórico do item lexical na língua. Esse critério é utilizado na elaboração de dicionários filológicos, de dicionários históricos e de dicionários monolíngues gerais tradicionais (LEW, 2009).

■ Ordenação por frequência

O critério da frequência (ou uso) estabelece que as acepções sejam ordenadas conforme o número de vezes que elas ocorrem em um determinado *corpus* (ou *corpora*) – da mais para a menos frequente. Como a pesquisa em *corpus* facilita a compilação, a visualização e a manipulação de grandes quantidades de dados, a aplicação desse princípio vem atraindo cada vez mais lexicógrafos (LEW, 2009).

Há que se ressaltar que a frequência está atrelada à composição do *corpus* ou *corpora*: bases de dados distintas geram frequências diferentes; daí a importância de se compilar um *corpus* com textos específicos para o usuário-alvo.

A implementação do critério da frequência, segundo Oliveira (2010, p.91), demanda a execução de sete etapas:

- 1ª. etapa: compilação de um *corpus*
- 2ª. etapa: determinação dos significados do item (com auxílio ou não de *corpus*);
- 3ª. etapa: decisão de quais significados considerar para análise;
- 4ª. etapa: busca no *corpus* por ocorrências do item;
- 5ª. etapa: classificação de cada uma das ocorrências com base nos resultados dos passos 2 e 3;
- 6ª. etapa: análise quantitativa dos resultados;
- 7ª. etapa: ordenação das acepções a partir dos resultados.

■ Ordenação lógica

O princípio da ordenação lógica pressupõe a existência de um “significado nuclear ou central”¹⁰⁴, a partir do qual os outros significados se organizam obedecendo à seguinte hierarquia (LEW, 2009, p.6):

- do geral para o específico;
- do concreto (espacial, temporal) para o abstrato;
- do literal para o metafórico;
- do original para o derivado.

Conforme Werner (1982), na maioria das vezes, esse critério acaba sendo utilizado de modo intuitivo e subjetivo.

■ Ordenação textual

A ordenação textual/pragmática visa ao estabelecimento de mecanismos de coesão textual lexicográfica - os significados devem ser organizados de modo que se crie uma progressão de uma dada informação para uma nova informação (FRAWLEY, 1989). A aplicação desse critério é possível apenas em dicionários que trabalhem com definições.

¹⁰⁴ [core or central meaning]

■ Ordenação por meio de estratégias locais

As estratégias locais são aplicáveis a um subconjunto de itens e/ou apenas a algumas de suas acepções. Por exemplo, a ordenação das acepções dos verbos a partir da sua valência.

Avaliando os cinco critérios de organização das acepções descritos acima, concluímos que para o DPIPEM que estamos propondo, por ser um dicionário bilíngue de natureza sincrônica para o qual constituímos um *corpus* com foco em um usuário específico, o critério adequado para a ordenação das acepções é o da frequência.

b) Ordenação das acepções nos DIPES

Dos 10 DIPES em estudo, somente o AMI (2004) explicita sua forma de organizar as acepções - “os significados estão dispostos por ordem de frequência de uso” (p.10)¹⁰⁵; os demais dicionários não especificam o critério observado, embora possamos supor que o LDEI (2002), o LDI (2006) e o ODEI (1999), por serem baseados em *corpus* (cf. informações na introdução das obras), também se valham do critério de frequência.

Em vista disso, dispusemo-nos a verificar se as referidas obras compartilhavam o modo de ordenação. Para a realização dessa tarefa, selecionamos o substantivo *file* - item lexical que apresenta várias acepções.

No quadro abaixo, reproduzimos o conteúdo do verbete *file* nos DIPES em questão.

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2006)	MDI (2005)
file /.../ s	file /.../ n	file /.../ s	file /.../ s.	file 1 /.../ n
1 ficha, dossiê • <i>to hold/keep a ~ on</i> : ter a ficha de	(<i>tool</i>) lixa;	1 ficha to have a file on sb ter a ficha de alguém	fichário, arquivo;	1 pasta de papéis, pasta suspensa
2 pasta (para arquivar documentos), fichário	(<i>dossier</i>) dossiê pasta	2 pasta, fichário	lima, lixa.	2 fichário, arquivo, pasta registradora
3 (<i>Inform.</i>) arquivo	(<i>folder</i>) pasta;	3 (em informática) arquivo		3 autos, peças de um processo, lista, rol
4 fila, fileira	(<i>COMPUT</i>) arquivo;	4 (ferramenta) lima, lixa		4 coluna do tabuleiro de xadrez

¹⁰⁵ Não há nenhuma referência ao *corpus* no qual a frequência foi baseada.

<p>5 [ferramenta] lima</p> <p>6 [para unhas] lixa</p>	<p>(row) fila, coluna</p>	<p>5 in single file em fila única</p>		<p>5 <i>Comp</i> a maior unidade em proces-samento de dados</p> <p>(pode conter grandes unidades de rolos de fita ou conjunto de discos)</p> <p>.....</p> <p>file 2 /.../ <i>n</i></p> <p>1 lima (ferramenta)</p> <p>2 <i>sl</i> finório, esper-talhão, tipo</p>
MiAOI(2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
<p>file /.../ <i>s</i></p> <p>arquivo;</p> <p>fila;</p> <p>INF conjunto de informações que, por meio de comando específico, são alocadas à memória do computador que as coloca numa pasta específica, devidamente nomeada e que poderá sofrer modificações ou impressões posteriores no ambiente gráfico</p>	<p>file /.../ <i>s</i>.</p> <p>lima, lixa;</p> <p>fila;</p> <p>ficha, fichário, arquivo (tb. <i>inform</i>);</p> <p>pasta de papéis (tb. <i>inform.</i>);</p> <p>catálogo, lista.</p>	<p>file /.../ <i>s</i></p> <p>arquivo;</p> <p>lima, lixa;</p> <p>fila, coluna.</p>	<p>file /.../ <i>s</i>.</p> <p>(MEC.) lima;</p> <p>arquivo;</p> <p>(mil.) fila</p>	<p>file /.../ <i>s</i></p> <p>1 pasta suspensa (para arquivo)</p> <p>2 arquivo: <i>to be on file</i> estar arquivado</p> <p>3 lixa</p> <p>4 fila: <i>in single file</i> em fila indiana</p>

Quadro 25 - Conteúdo do verbete *file* (substantivo) nos 10 DIPEs em estudo

De modo a facilitar a comparação entre os DIPEs, reunimos as acepções arroladas em um quadro resumo (Quadro 26). Na primeira coluna, dispusemos as acepções em ordem alfabética; nas colunas referentes a cada obra, indicamos a posição dessas acepções dentro do verbete.

ACEPÇÕES	AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2006)	MDI (2005)	MiAOI (2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
1. “arquivo”	∅	∅	∅	1	2	1	3	1	2	2
2. “arquivo (inf)”	3	4	3	∅	5	3	∅	∅	∅	∅
3. “autos; peças de processo”	∅	∅	∅	∅	3	∅	∅	∅	∅	∅
4. “catálogo; lista”	∅	∅	∅	∅	∅	∅	5	∅	∅	∅
5. “coluna do tabuleiro xadrez”	∅	∅	∅	∅	1	∅	∅	∅	∅	∅
6. “ficha; dossiê”	1	2	1	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
7. “fila”	4	5	5	∅	∅	2	2	3	3	∅
8. “finório; espertalhão; tipo”	∅	∅	∅	∅	7	∅	∅	∅	∅	∅
9. “lima; lixa”	5; 6	1	4	2	6	∅	1	2	1	3
10. “pasta”	2	3	2	∅	1	∅	4	∅	∅	1
TOTAL DE ACEPÇÕES	5	5	5	2	7	3	5	3	3	3

Quadro 26 - Acepções para *file* encontradas nos 10 DÍPES

Não levando em conta as acepções que aparecem em apenas um dos dicionários - “autos; peças de processo”, “catálogo; lista”, “coluna do tabuleiro de xadrez”, “finório; espertalhão; tipo”- e considerando “arquivo” e “arquivo (inf)” como uma única acepção, totalizamos 05 acepções para o substantivo *file*: “arquivo”, “ficha; dossiê”, “fila”, “lima; lixa” e “pasta”.

Quanto à ordenação, temos como primeira acepção:

- “arquivo” em 03 obras: LDI (2006), MiAOI (2004), MiSRI (2007);
- “ficha; dossiê” em 02: AMI (2004), LDEI (2002);
- “lima; lixa” em 03: DCI (2004), MiBP (2007), MiWD (2006);
- “pasta” em 02: MDI (2005), ODEI (1999).

Prosseguindo nossa análise, notamos que:

- as posições 1, 2 e 3 das acepções no AMI (2004) coincidem com a ordem apresentada no LDEI (2002); no entanto, as posições 4 e 5 são divergentes;
- das 5 acepções presentes no DCI (2004), a única que coincide com outros DÍPES (MiBP (2007), MiWD (2006)) é a primeira;

- o LDI (2006) arrola somente duas acepções, as quais coincidem com a ordem do MiSRI (2007), que oferece três acepções;
- o MDI (2005) e o ODEI (1999) compartilham as posições 1 e 2, mas diferem quanto à ordenação das demais acepções;
- os demais dicionários não apresentam mais de duas acepções coincidentes.

Observando a seleção da primeira acepção, assim como o restante do sequenciamento dos significados dentro de cada verbete, percebemos que a ordenação das acepções difere sensivelmente, de um dicionário para outro, o que nos leva a concluir que, se os lexicógrafos observaram o critério de frequência, o mesmo foi aplicado a *corpora* distintos.

Em se tratando do DPIPEM que nos propusemos a desenhar, a opção por ordenar os significados a partir da frequência de uso aumenta a chance de nosso usuário-alvo encontrar, já na primeira acepção, o significado que está buscando, uma vez que temos um *corpus* constituído, especialmente, por textos característicos do universo do estudante do ensino médio.

Como exercício de aplicação do critério de frequência, verificamos o item *file* em nosso *corpus* de estudo, seguindo as sete etapas sugeridas por Oliveira (2010), as quais foram elencadas no início dessa seção. Dessas etapas, as três primeiras já foram concluídas:

- 1°. compilamos um *corpus* com textos apropriados ao ensino médio (o mesmo utilizado para a definição da macroestrutura no capítulo anterior);
- 2°. determinamos os significados do item *file* a partir da análise de 10 DIPES;
- 3°. consideramos as acepções que aparecessem em mais de um dicionário – “arquivo”, “ficha/dossiê”, “fila”, “lima; lixa” e “pasta (papel)”.

O desenvolvimento das demais etapas foi realizado da seguinte forma:

- Etapa 4: busca no *corpus* por ocorrências do item

Utilizando a ferramenta *Concord* do *Wordsmith Tools*, buscamos linhas de concordância para *file* e para *files*. Para *file*, foram geradas 57 linhas (Fig.10); para *files*, 34 (Fig.11).

C Concord - [FILE: 57 entries (sort: 5L,5L)]						
C File View Settings Window Help						
[Icons: txt, Print, Help, etc.]						
[Icons: Home, Back, Forward, Stop, Refresh, Print, etc.]						
N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
1	h: 1. Keep a hard copy file - you should begin b			60.585	\popar.txt	84
2	ut. 4 Open up a ".doc" file if that is where your			975	\ehow.txt	6
3	n your computer music file in another window. S			9.622	\ehow.txt	56
4	ate a drawing as a new file; the final output is e			21.863	\artde.txt	41
5	ke a claim, and before I file on it, sell my rights,			3.731	\amlit.txt	5
6	-sounding Napster MP3 file to the real thing. Bu			15.675	\faqme.txt	71
7	ually about to close the file on Dr Gomes before			28.619	\engcl.txt	82
8	ht also want to pick the file with the highest num			32.601	\popar.txt	45
9	o central to The Ipress File, where Michael Cain			6.046	\psywo.txt	38
10	in by keeping a detailed file of all the job applica			60.593	\popar.txt	84
11	ngle DVD / CD * A new file, we can create as			21.804	\artde.txt	40
12	nvert. 13 Save the text file. 14 Open the file in			184	\ehow.txt	1
13	ies of a complete movie file are the seeders. The			32.617	\popar.txt	45
14	nding on factors like the file size, seeders and th			32.730	\popar.txt	45
15	u have to do is go up to file, then down to page			914	\ehow.txt	5
16	loading 24 songs on the file-sharing service Kaza			3.533	\schol.txt	5
17	e of availability of online file hosting servers, toda			5.010	\artde.txt	9
18	ally easy to get an MP3 file; and in the middle of			15.688	\faqme.txt	71
19	g before? What did you file? Did you set up the			1.483	\jobin.txt	69
20	r something with a large file size. And also consi			32.585	\popar.txt	45
21	ion for which there is on file with the United State			2.805	\gpoac.txt	43
22	om retaliation if they do file a discrimination file			41.159	\about.txt	100
23	(NCIC) Missing Persons File. There is no waiting			40.180	\about.txt	98
24	ired from the converted file. (Often clients do no			21.697	\artde.txt	40
25	editable computer text file almost as accurately			31	\ehow.txt	0
26	ge into a CAD or vector file. The process is achi			21.620	\artde.txt	40
27	IFBI kept a 1,427 page file on his activities and			58.947	\shbio.txt	80
28	L. 91-375 substituted "file with the United Stat			4.381	\gpoac.txt	67
29	e list will vary based on file type, size and others			32.567	\popar.txt	45
30	ls and cuticles. How to file your nails to the de			12.331	\teeni.txt	38
31	mbered or intimidated. File a Formal Complaint			4.149	\teeni.txt	13
32	on 3611 of title 39" for "file with the Postmaster			4.398	\gpoac.txt	67
33	ething similar) from the File menu. 4 Choose yo			86	\ehow.txt	1
34	or movie online from free file-sharing sites? The			3.401	\schol.txt	5
35	g, or P2P (peer to peer) file sharing. And it is no			32.290	\popar.txt	45
36	ing order, that I have on file down here, And he			5.324	\indch.txt	77
37	paper or on a computer file and stored so that y			2.789	\popar.txt	4
38	ou plan to use the CAD file in future for making			21.510	\artde.txt	40
39	mediately download the file. Movie downloads u			32.714	\popar.txt	45
40	your computer When a file is created it occupie			11.016	\bbcfm.txt	98
41	e Said: In 2007, the first file-sharing lawsuit to go			3.502	\schol.txt	5
42	So the more seeders a file has, the more likely			32.641	\popar.txt	45
43	e text file. 14 Open the file in a word-processing			188	\ehow.txt	1
44	e download, and put the file into iTunes. The next			2.442	\ehow.txt	14
45	elves. Your signature file is where people will			47.494	\artde.txt	88
46	will be the first in line to file a class action suit t			13.100	\faqme.txt	60
47	the show--so be ready. File it. (THE STAGEHA			1.081	\jimbr.txt	21
48	not, the next step is to file a formal complaint wi			4.184	\teeni.txt	13
49	ation. The result is a dxf file, which is layered ac			21.655	\artde.txt	40
50	letters, how would you file them? Have you don			1.473	\jobin.txt	68
51	me, trouble and effort to file for political office, the			863	\tbals.txt	40
52	etter understanding and file system for the very			9.339	\psywo.txt	58
53	e ready to print go up to "File" and "Print Setup".			997	\ehow.txt	6
54	on the tool bar or go to "File" then "Print." 5 U			1.048	\ehow.txt	6
55	unately there is no real file or documentation on			745	\artde.txt	1
56	day. Either throw away, file or follow up on each			14.934	\ehow.txt	85
57	u have chosen the right file type and the highest			32.671	\popar.txt	45

Figura 10 – Linhas de concordância para o item *file*

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
1	rcenter.ksg.harvard.edu/files/ETA_Linking_Repo			47.098	s\envir.txt	83
2	n Plan, http://unfccc.int/files/meetings/cop_13/a			46.224	s\envir.txt	81
3	your internet temporary files, which if left unche			10.919	bbcfn.txt	97
4	en. December 2 Enron files for bankruptcy. De			18.790	\wikip.txt	72
5	be done with those dwg files. They can used to			21.956	\artde.txt	41
6	/globalWarming/cap2.0/files/regulating.pdf (acce			24.553	s\envir.txt	43
7	allaFrom the Mixed-Up Files of David Foster Wa			12.788	esw.txt	35
8	n your preferences. The files on the list will vary			32.559	\popar.txt	45
9	f hundreds of personnel files from individuals wit			8.843	\shbio.txt	12
10	these services. Are the files transferred online, o			9.356	\about.txt	23
11	tly, a listing of available files related to what you			32.519	\popar.txt	45
12	keep your desk and your files organized to avoid			14.907	\ehow.txt	85
13	ns selling stolen digital files and those download			3.693	\schol.txt	5
14	s process, being a CAD files which is identical to			21.584	\artde.txt	40
15	and computer-graphics files. In many ways, tho			7.629	\disco.txt	17
16	re people is great. MP3 files sound cruddy, but a			14.504	faqme.txt	66
17	usic folder and drag the files to your Blackberry			9.745	\ehow.txt	56
18	afraid of wireless, MP3 files or any of the other			14.481	faqme.txt	66
19	on 'Open Folder' to view files from the pop-up wi			9.567	\ehow.txt	56
20	and scarlet. Streaming files of wild ducks bega			36.275	\amlit.txt	46
21	one among the available files presented by the to			32.539	\popar.txt	45
22	y of search records and files held in the "cloud"			4.143	\schol.txt	6
23	hes away the stacks of files. They fall to the flo			72	\freec.txt	6
24	The police closed their files on the case before			14.388	\engcl.txt	42
25	y 2008, http://unfccc.int/files/press/releases/appl			47.345	s\envir.txt	83
26	istributing mail; maintain files and office records a			1.234	\jobin.txt	58
27	downloading huge movie files, and playing fast, h			2.064	\intde.txt	32
28	orts .avi, mp3, and .wav files--the most widely us			9.446	\ehow.txt	55
29	most widely used audio files. You are not limite			9.452	\ehow.txt	55
30	.brookings.edu/~media/Files/rc/papers/2007/10			24.646	s\envir.txt	43
31	V.B. 6. 2. Deleting the files concurrently using			29.713	\about.txt	72
32	will enable you to locate files and download piece			32.431	\popar.txt	45
33	red of citizen's medical files. People who work			1.494	\popar.txt	2
34	s): http://www.cbpp.org/files/1-29-10tax.pdf by			1.462	yahan.txt	85

Figura 11 - Linhas de concordância para o item *files*

Dessas 91 linhas, eliminamos aquelas onde encontramos:

- endereços eletrônicos - total de 6 (linhas 1, 2, 6, 25, 30 e 34 que constam na segunda busca (*files*));
- o composto *file-sharing* (único composto verificado) - total de 4 (linhas 16, 34, 35 e 41, resultantes da busca por *file*);
- o item *file*, funcionando como verbo (acepções observadas: “apresentar” (5); “arquivar” (4) e “lixar (unhas)” (1)) - total de 10 (linhas 5, 19, 30, 31, 46, 47, 48, 50, 51, 56).

Feito isso, passamos ao exame das 71 linhas restantes.

■ Etapa 5 e 6: classificação das ocorrências e análise quantitativa dos resultados.

No quadro que segue, apresentamos os resultados da nossa análise:

ACEPÇÕES	BUSCA (1) <i>file</i> (2) <i>files</i>	LINHAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
“arquivo”	(1)	1-4; 6; 8; 10-15; 17-18; 20; 22-27; 29; 33; 36-40; 42-44; 49; 52-54; 57.	36
	(2)	3; 5; 8; 10-11; 13-19; 21- 22; 26-29; 31-32	20
“ficha/dossiê”	(1)	7; 9; 21; 28; 32; 45; 55.	7
	(2)	4, 7; 9; 24; 33.	5
“fila”	(2)	20	1
“pasta”	(2)	12; 23.	2
			71

Quadro 27 - Acepções dos itens *file* e *files* no *corpus* em estudo

■ Etapa 7: ordenação das acepções com base nos resultados

Com base no número de ocorrências no *corpus*, teríamos a seguinte ordenação das acepções: “arquivo”; “ficha/dossiê”; “pasta”; “fila”.

c) Demarcação das acepções

Identificamos duas formas de demarcação das acepções nos DIPES:

- 04 dicionários utilizam numeração: o AMI (2004), o MDI (2005), o LDEI (2006) e ODEI (2007);

- os outros 06 DIPES arrolam as acepções em sequência, separando-as com ponto e vírgula.

Considerando que a busca por equivalentes dá-se por tentativas sucessivas, isto é, o consulente vai testando cada equivalente até encontrar aquele que se adequa ao texto que está lendo, poderíamos admitir a separação dos equivalentes através de ponto e vírgula. No

entanto, essa opção pode confundir o usuário na medida em que pode levá-lo a concluir que os equivalentes enumerados são intercambiáveis. Por isso, a solução mais adequada é a utilização de expoentes numéricos como sistema semiótico para marcar a polissemia do item.

Compare as duas soluções para as acepções estabelecidas para o item *file*:

<p>file /.../ s arquivo; ficha, dossiê; pasta ; fila</p>

(verbete hipotético)

<p>file /.../ s 1 arquivo 2 ficha, dossiê 3 pasta 4 fila</p>

(verbete de um DPIPEM)

4.2.2.1.4 Paráfrases

Bugueño Miranda (2009) propõe uma metodologia para a elaboração de paráfrases em dicionários monolíngues. Segundo o autor, “para que uma definição resulte suficientemente elucidativa”, é fundamental a realização de três etapas: opção por um tipo de paráfrase definidora, escolha de um padrão sintático para redigir a paráfrase e adoção de uma teoria semântica que “permita elencar determinados traços semânticos que são relevantes na formulação da paráfrase” (p.244). As duas primeiras etapas referem-se tanto aos itens de conteúdo quanto aos itens gramaticais; já a terceira etapa, apenas aos itens de conteúdo.

a) Tipologia das paráfrases definidoras

A tipologia das paráfrases definidoras, apresentada por Bugueño Miranda (2009, p.244), fundamenta-se em dois parâmetros básicos: a “perspectiva do ato da comunicação adotada” e a “metalinguagem empregada”.

■ Perspectiva do ato da comunicação

Quanto à perspectiva do ato da comunicação, é possível distinguir “perspectiva semasiológica”, que corresponde às “paráfrases intensionais”, de “perspectiva

onomasiológica”, que corresponde às “paráfrases extensionais” (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011, p.32-35).

As paráfrases intensionais podem ser “analíticas” - as quais expressam o conteúdo semântico de um item lexical através de uma proposição, em especial a definição por *genus proximum + differentiae specifica*;

smoothie /.../ *noun* **1** [...] **2** a drink made of fruit or fruit juice mixed with milk or ice cream

OALD (2005, s.v)

ou “sinonímicas” – entendendo-se a paráfrase como “uma reescrita do significado de uma expressão linguística por meio de uma outra expressão ou por meio de várias expressões de uma mesma língua (ULRICH, 2002 *apud* BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011, p.34).

loopy /.../ *adj informal* crazy or silly

MEDAL (2003, s.v)

As paráfrases extensionais são de dois tipos: “sinonímicas” – nesse caso, admitindo-se que signo-lemma e sinônimo constituiriam duas designações para um mesmo conteúdo semântico (CASAS GÓMEZ, 1995; HARTMANN; JAMES, 2001 *apud* BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011, p.34);

conk /.../ *noun* [...] a nose

CALD (2005, s.v)

ou “substituições ostensivas” – as quais consistem na “associação de uma imagem a uma dada designação” (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011, p.34).



TCPD (1996, s.v)

■ Metalinguagem empregada

Quanto à metalinguagem empregada, Bugueño Miranda (2009, p.252) distingue “metalinguagem de conteúdo” e “metalinguagem do signo¹⁰⁶”. O primeiro tipo de metalinguagem expressa “o conteúdo da significação” do item lexical – ou através de paráfrases intensionais analíticas ou de paráfrases sinonímicas, cujos exemplos foram dados anteriormente, enquanto a metalinguagem do signo é expressa por meio de paráfrases “indicadoras de uso”, que instruem o consulente sobre a aplicação e as restrições de emprego do item lexical:

but /.../ conj [...] **1** You use **but** to introduce something which contrasts with what you have just said, or to introduce something which adds to what you have just said [...]

CCAD (2006, s.v)

b) Padrão sintático das paráfrases definidoras

A formulação de padrões sintáticos para as paráfrases explanatórias, conforme Bugueño Miranda; Farias (2011, p.37-38), fundamenta-se, também, na “oposição entre semasiologia e onomasiologia” e na “oposição metalinguagem do conteúdo e metalinguagem do signo”. Com base em tais parâmetros, segundo os autores, é possível estabelecer as coordenadas para a elaboração de padrões sintáticos aplicáveis à formulação das paráfrases definidoras: “(i) modelos sintáticos para as paráfrases por metalinguagem de conteúdo, a partir de uma perspectiva semasiológica, e (ii) modelos sintáticos para as paráfrases por metalinguagem de signo, a partir de uma perspectiva onomasiológica” (p.38).

Cada classe gramatical, em razão de sua natureza e do seu comportamento morfossintático, exige uma paráfrase com padrão sintático distinto, seja essa paráfrase em metalinguagem de conteúdo ou de signo (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011). Para os substantivos concretos passíveis de definição em metalinguagem de conteúdo, por exemplo, o padrão sintático adequado seria (idem, p.40):

Substantivos concretos = Hiperônimo (nome) + Especificadores

¹⁰⁶O trabalho de Bugueño Miranda (2009) baseia-se na distinção feita por Seco (2003, p.22) entre definições “próprias” (representam o significado) e definições “impróprias” (explicam o uso).

Já para os advérbios descritos em metalinguagem de signo, o padrão seria (ibidem, p.45)¹⁰⁷:

Advérbio = “Expressa”/ “Usa-se para expressar” + Noção expressa

c) Modelos semânticos subjacentes às paráfrases definidoras

A constituição de modelos sintáticos para os itens de conteúdo deve levar em conta o modelo semântico que subjaz às paráfrases definidoras. Os dois modelos mais empregados são a semântica estrutural e a semântica prototípica (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011). A semântica estrutural “corresponde à análise componencial do significado” (idem p. 47), isto é, descreve o significado do item lexical a partir de um conjunto de traços semânticos distintivos. A semântica prototípica, por sua vez, “busca determinar o que os falantes consideram como qualidades essenciais ou inerentemente típicas dos referentes das palavras”¹⁰⁸ (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *prototypic semantics*). Os dois modelos refletem-se na formulação, respectivamente, das paráfrases por *genus proximum + differentiae specifica* e das *whole–sentence definitions*.

Compare a paráfrase por *genus proximum + differentiae specifica* apresentada no OALD (2005) e a *whole–sentence definition* apresentada no CCAD (2007) para o item *worker*:

worker [...] a person who works, especially one who does a particular kind of work

OALD (2005, s.v)

worker [...] Workers are people who are employed in industry or business and who are not managers.

CCAD (2007, s.v)

¹⁰⁷Além dos exemplos dados aqui, Bugueño Miranda; Farias (2011) também apresentam padrões sintáticos de paráfrases em metalinguagem de conteúdo para substantivos abstratos, verbos, adjetivos e advérbios, assim como, apresentam padrões sintáticos de paráfrases em metalinguagem de signo para substantivos concretos, adjetivos e advérbios.

¹⁰⁸[seeks to determine what speakers regard as inherently typical or essential qualities of referents of words]

Embora os três parâmetros propostos por Bugueño Miranda (2009) e Bugueño Miranda; Farias (2011) - tipo de paráfrase definidora, padrão sintático e modelo semântico - refiram-se à formulação de paráfrases em dicionários monolíngues, concluímos que os mesmos podem, também, ser aplicados aos dicionários bilíngues passivos, com a ressalva de que somente as paráfrases não sinonímicas se aplicam às obras bilíngues (as paráfrases sinonímicas equiparam-se aos equivalentes, enquanto as ilustrações, como veremos com mais detalhes na seção 4.2.2.1.5, complementam a explicitação dos significados do lema, ou seja, não os substituem).

Em dicionários inglês/português, as paráfrases definidoras são utilizadas para itens bastante específicos: os *realia*¹⁰⁹ e os verbos auxiliares; por essa razão, para avaliar a funcionalidade das paráfrases apresentadas nos DIPEs, consultamos o item *dumpling* (*realia*) e o item *would* (verbo auxiliar).

▪ O item *dumpling*

Encontramos *dumpling* em 05 dos 10 DIPEs em estudo:

AMI (2004)	DCI (2004)	MiBP (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
dumpling /.../ s	dumpling /.../ s. cul.	dumpling /.../ s	dumpling /.../ s.	dumpling /.../ n
bolinho de massa cozida, servido com carne	bolinho cozido	[...] bolinho de massa	bolinha de massa cozida ou assada	bolinho de massa cozido

Quadro 28 - Paráfrases para *dumpling* em 05 DIPEs

A descrição arrolada nos DIPEs - “bolinho/bolinha de massa cozida/assada”- é muito genérica (todo bolinho é feito de algum tipo de massa que é, posteriormente, cozido/assado); insuficiente, portanto, para a compreensão do item lexical. Mesmo a informação adicional “servido com carne”, que consta no AMI (2004), não basta para a elucidação do significado de *dumpling*.

¹⁰⁹ Os *realia* são “palavras culturalmente restritas [culture-bound words], termos de uma dada língua que designam uma realidade particular de uma cultura” (FARIAS, 2010, p. 82). Bugueño Miranda (2010, p.67) estabelece uma distinção entre *realia* do tipo A e *realia* do tipo B: “os *realia* tipo A correspondem a entidades vegetais e animais [...] os *realia* tipo B, por outro lado, correspondem a todas as ‘entidades culturais’ criadas por uma comunidade”.

Em nosso entender, para substituir essa paráfrase deficitária por outra que resulte em uma informação lexicográfica relevante, é necessário que, primeiramente, configuremos um modelo de paráfrase adequado à natureza do item em questão a partir dos parâmetros propostos por Bugueño Miranda (2009) e Bugueño Miranda; Farias (2011) e, na sequência, pesquisemos o conteúdo semântico do item em uma fonte confiável.

Aplicando, então, os parâmetros estabelecidos a *dumpling*, chegamos à conclusão de que, por tratar-se de um substantivo concreto:

- o padrão sintático apropriado é:

Substantivo concreto = Hiperônimo (nome) + Especificadores

- o modelo semântico subjacente, por consequência, deve ser o da semântica estrutural:

Definição por *genus proximum + differentiae specifica*)

Tendo definido as bases para a elaboração da paráfrase, buscamos o item em um dicionário específico de culinária – o *Epicurious Food Dictionary*¹¹⁰:

Dumpling

Savory dumplings are small or large mounds of dough that are usually dropped into a liquid mixture (such as soup or stew) and cooked until done. Some are stuffed with meat or cheese mixtures. Dessert dumplings most often consist of a fruit mixture encased in a sweet pastry dough and baked. They're usually served with a sauce. Some sweet dumplings are poached in a sweet sauce and served with cream.

A confluência do modelo de paráfrase construído com a descrição obtida do conteúdo semântico possibilitou a elaboração do seguinte verbete para *dumpling*:

dumpling *s*

1 bolinho de farinha e água cozido em líquido (como sopa ou ensopado) que pode ser recheado (com carne ou queijo);

2 massa doce recheada com frutas e assada (geralmente, servida com calda ou creme).

DPIPEM (verbeta hipotético)

¹¹⁰ Site produzido pelo grupo Condé Nast – responsável por publicações americanas como Architectural Digest (desde 1920) e The New Yorker (desde 1925). Disponível em: <<http://www.epicurious.com/tools/fooddictionary/search?query=dumpling#ixzz1bHDE9GRY>>. Acesso em: 14 de out de 2011.

Ainda que a elaboração de paráfrases calcada em princípios teóricos e formada a partir de pesquisas em fontes reconhecidas possa resultar em definições mais específicas, como se pode concluir através do exemplo dado acima, pensamos ser essencial para a apreensão do significado de um realia que a paráfrase seja complementada por uma ilustração – tema que trataremos em 4.1.2.1.5.

▪ O item *would*

Would está arrolado como verbo auxiliar formador do futuro do pretérito/futuro condicional em 09 dos 10 DIPEs.

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2006)	MDI (2005)
<p>would /.../ v aux modal (contr. ‘d; neg would not ou wouldn’t) (sem tradução própria) [forma o futuro do pretérito e o condicional dos verbos principais]</p> <p>• I/You/He/She/It/We/You/They ~ go there tomorrow if ... Eu iria/Tu irias/Ele iria/etc. lá amanhã se ... [...]</p>	<p>would [...] aux vb 1 (conditional tense): if you asked him, he ~do it se você pedisse, ele faria isto; if you had asked him, he ~ have done it se você tivesse pedido, ele teria feito isto [...]</p>	<p>would /.../ v [modal] 1 CONDITIONAL <i>She’d be furious if she knew.</i> Ela ficaria furiosa se soubesse. <i>What would you do if you won the lottery?</i> O que você faria se ganhasse na loteria? <i>I would tell her if I were you.</i> Se eu fosse você, contaria para ela. <i>I would’ve bought the cheapest one.</i> Eu teria comprado o mais barato. [...]</p>	<p>would [...] v. aux. do Condicional</p>	<p>would [...] v. aux. 1 usado na formação de frases interrogativas. <i>Would you care to see my photos?</i> / você gostaria de ver minhas fotos? 2 usado para formar o futuro do pretérito. <i>He knew he would be late</i> / ele sabia que se atrasaria. <i>That would be her third husband</i> / aquele devia ser seu terceiro marido. 3 usado para expressar condição. <i>He would write if you would answer</i> / ele escreveria se você respondesse.</p>
MiAOI(2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
<p>would [...] v aux usado a) no relato de uma ação future no discurso direto: <i>He said he</i></p>	<p>would [...] v. pret. de <i>will</i></p>	<p>would /.../ v aux pass de <i>will</i> usado na formação do</p>	<p>∅</p>	<p>would /.../ v aux modal (contração ‘d; neg would not ou</p>

<p><i>would go away</i>; b) em orações condicionais: <i>If I won the prize, I would travel around the world</i>; c) em hipóteses passadas que não aconteceram: <i>If she had studied more to the test, she would have passed [...]</i></p>		<p>condicional; usado para fazer um pedido polidamente.</p>		<p>wouldn't /.../ ♦ <i>v aux</i> (<i>condicio-nal</i>): <i>Would you do it if I paid you?</i> Você o faria se lhe pagasse? ♦ <i>He said he would come at five.</i> Ele disse que viria às cinco.</p>
--	--	---	--	---

Quadro 29 - Paráfrases para *would* nos DIPEs

Examinando os verbetes acima, identificamos quatro diferentes configurações de PCIs:

- o AMI (2004), o MDI (2005) e o MiAOI (2004) fornecem classe gramatical, paráfrase e exemplos (traduzidos somente nos dois primeiros DIPEs);
- o DCI (2004), o LDEI (2002) e o ODEI (1999) apresentam classe gramatical e exemplos traduzidos;
- o LDI (2006) e o MiBP (2007) trazem apenas informações gramaticais;
- o MiSRI (2007) disponibiliza classe gramatical e paráfrase.

Levando em conta as dificuldades que o aprendiz brasileiro de língua inglesa, em geral, enfrenta para compreender a função dos verbos auxiliares – por se tratar de um item que não faz parte da língua portuguesa – consideramos que o PCI de um item desse tipo, em um DPIPEM, deve ser composto pelos segmentos:

- classe gramatical (por uma questão de sistematicidade, como já exposto em 4.1.1.3.1);
- paráfrase clara e concisa (explicando a função do verbo);
- exemplos traduzidos (como complemento à paráfrase; retirados do *corpus* de estudo).

Assim, fazemos a seguinte proposta para o verbete *would*:

would /.../ *v aux* usado na formação do futuro do pretérito • *You would like to see them*¹¹¹. Você gostaria de vê-los. | *Where would you put it?*¹¹² Onde você o colocaria?

DPIPEM (verbo hipotético)

¹¹¹ Localização do exemplo: linha 1536; resultado da aplicação da ferramenta *Concord* do *Wordsmith Tools* para o item *would*.

¹¹² Localização do exemplo: linha 10; resultado da aplicação da ferramenta *Concord* do *Wordsmith Tools* para o item *would like*.

4.2.2.1.5 Ilustrações

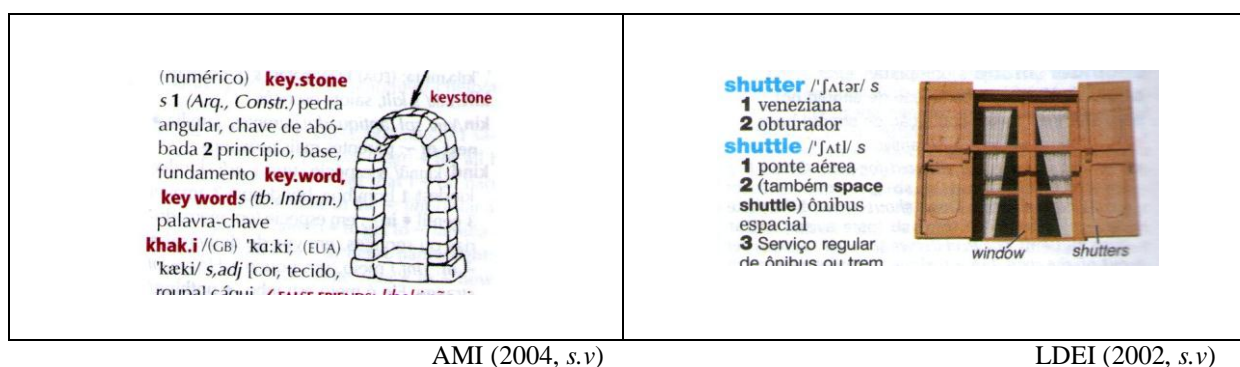
Stein (2002, p.179-203) distingue quatro categorias de ilustrações apresentadas nos dicionários: ilustrações que prescindem de “legendas” [*legends*]; ilustrações com “etiquetas identificadoras” [*identifying labels*]; ilustrações com “etiquetas diferenciadoras” [*differentiating labels*] e ilustrações com “sentenças” [*captions*].

A primeira categoria refere-se àquelas ilustrações que representam, expressamente, o signo-lemma e, por isso, seria possível dispensar a legenda sempre que a imagem fosse contígua ao verbete. Nesse grupo, enquadram-se os substantivos, os verbos e os adjetivos.

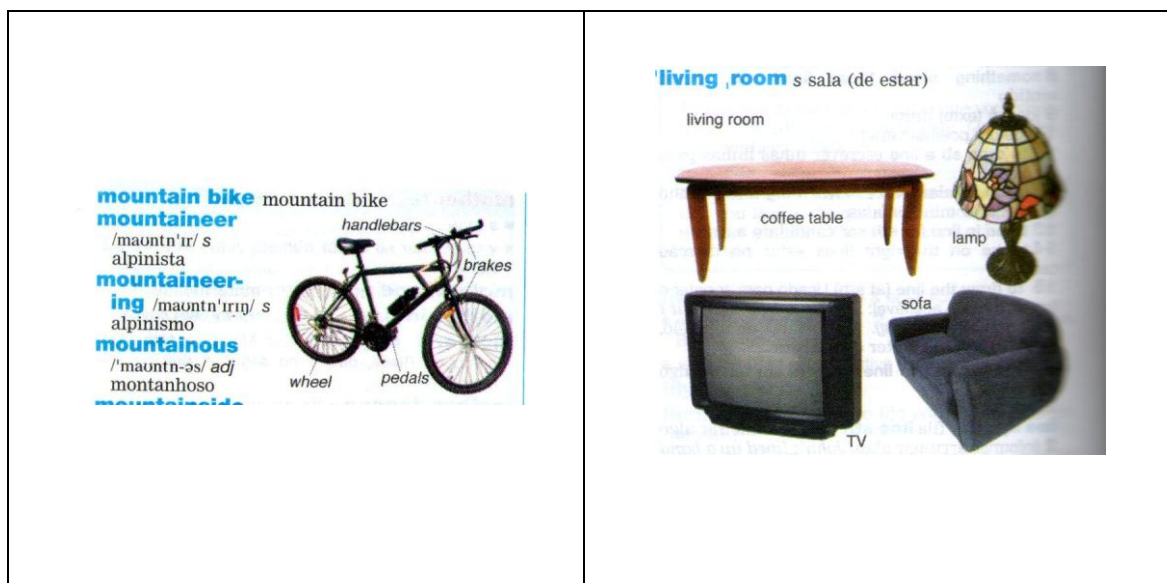


As etiquetas identificadoras são empregadas quando:

a) o signo-lemma - sempre um substantivo concreto – corresponde à parte de uma estrutura;



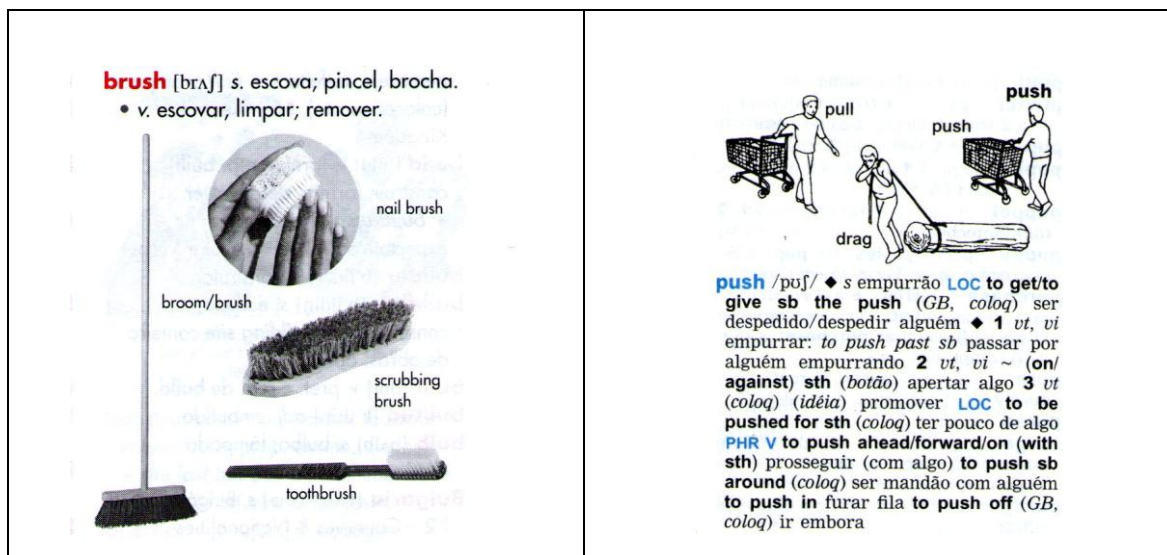
b) ou quando se quer nomear as partes que constituem o item referido pelo signo-lemma (um objeto ou um espaço definido, como cozinha, escritório, quadra de esporte, etc.).



LDEI (2002, s.v)

LDEI (2002, s.v)

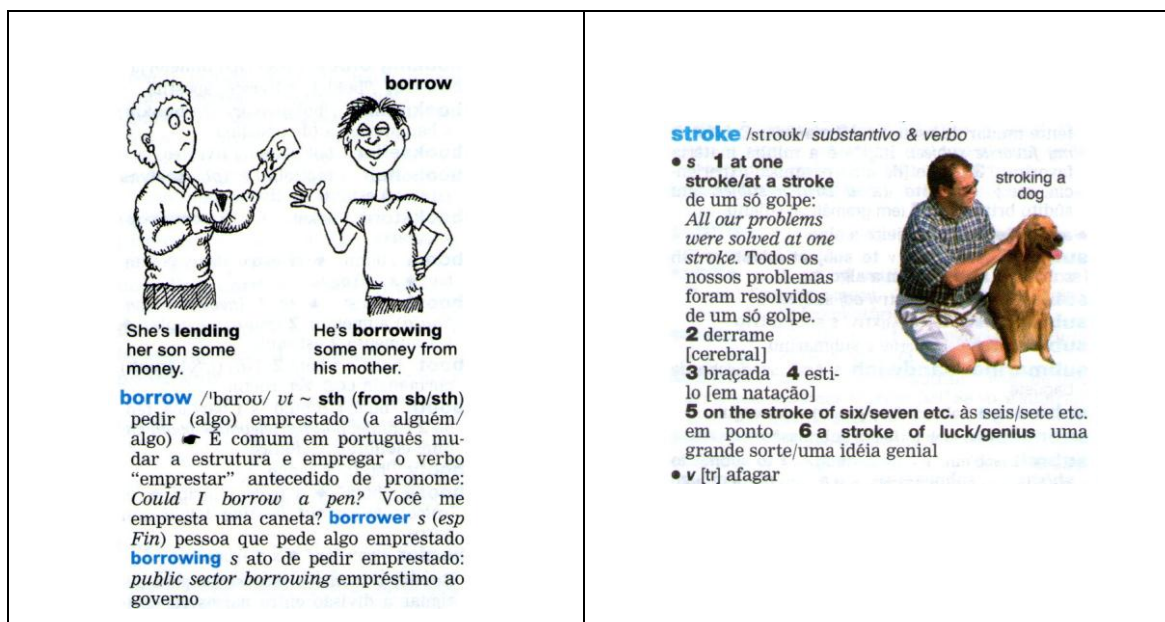
As etiquetas diferenciadoras servem para os casos em que são apresentados outros itens pertencentes ao mesmo campo semântico do signo-lema (em geral, um substantivo ou um verbo).



LDI (2006, s.v)

ODEI (1999, s.v)

Utilizam-se sentenças (completas ou parciais) quando uma ilustração precisa de contextualização. Esse recurso é empregado para exemplificar o uso de substantivos abstratos, verbos, adjetivos, advérbios, preposições, pronomes e expressões idiomáticas.



ODEI (1999, s.v)

LDEI (2002, s.v)

A relevância da utilização desse recurso varia conforme o tipo de dicionário: “quanto mais elementar ou pedagógica a obra, mais úteis são as ilustrações”¹¹³ (LANDAU, 2001, p. 147).

De acordo com Ilson (1987); Stein (1991) e Stark (2003), as ilustrações podem desempenhar duas funções: a explanatória e a estética. Por nossa vez, identificamos uma terceira função: a expansiva.

(1) Função estética:

Uma ilustração preenche a função estética quando representa um item cujo equivalente, por ser familiar ao consulente, é suficientemente elucidativo. Os tipos de ilustração compatíveis com essa função são: as ilustrações que prescindem de legenda (por exemplo, *broken* [quebrado] no LDEI (2002)), as ilustrações que identificam parte de uma estrutura (como *shutter* [veneziana] no LDEI (2002)) e as ilustrações com sentenças (como, por exemplo, *borrow* [pedir emprestado] no ODEI (1999));

(2) Função explanatória

Uma ilustração auxilia na elucidação do significado quando representa um item cujo equivalente é pouco familiar ao consulente ou quando representa um *realia*. Os tipos de

¹¹³[the more elementary or pedagogical the work is, the more useful are illustrations]

ilustração relacionados a essa função são: as ilustrações que prescindem de legenda (por exemplo, *acorn* [fruto do carvalho] no AMI (2004)) e as ilustrações com etiquetas que identificam parte de uma estrutura (como *keystone* [pedra angular] no AMI (2004))

(3) Função expansiva

Uma ilustração cumpre a função expansiva quando relaciona outros itens ao signo-
lema (o qual apresenta equivalente familiar), ampliando, desse modo, o espectro vocabular. Os tipos de ilustração que realizam essa função são: as ilustrações com etiquetas identificadoras que nomeiam as partes que constituem o objeto ou espaço referido pelo signo-
lema (como o exemplo de *mountain bike* e *living room* no LDEI (2002)) e as ilustrações com etiquetas diferenciadoras, que organizam campos semânticos (caso do verbete *brush* do LDI (2006)).

Nesta seção, descreveremos e avaliaremos o uso de ilustrações que prescindem de legenda e de ilustrações com etiqueta que identificam parte de uma estrutura nos DIPEs, dado que esses dois tipos de recurso funcionam como complemento aos equivalentes e às paráfrases.

As ilustrações com sentença serão examinadas na seção 4.2.2.4, que aborda a questão dos exemplos; enquanto o emprego das ilustrações com etiqueta identificadora que serve para nomear partes que constituem o objeto ou espaço referido pelo signo-
lema e as ilustrações com etiquetas diferenciadoras, por fazerem parte do *middle matter*, serão verificadas no capítulo que discute o desenho do *outside matter*.

Para verificar se os DIPEs incluíam ilustrações para complementar a informação expressa pelo equivalente ou pela paráfrase e quais tipos de itens eram representados, examinamos os 10 dicionários de A a Z.

Encontramos ilustrações legenda e/ou ilustrações com etiquetas que identificam parte de uma estrutura somente em 03 DIPEs: o AMI (2004), o LDEI (2002) e o ODEI (1999)¹¹⁴.

Os resultados de nossa pesquisa estão nos quadros abaixo.

¹¹⁴A lista completa dos verbetes que apresentam ilustrações encontra-se no arquivo PLANILHA ILUSTRAÇÕES do CD-ROM que acompanha este trabalho.

▪ Ilustrações no AMI (2004)

Item → Ilustração ↓	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Outros	TOTAL
Legendas	70	0	0	0	70
Etiquetas identificadoras	05	0	0	0	05
TOTAL	75	0	0	0	75

Quadro 30 - Ilustrações do signo-lemma no AMI (2004)

Dos 70 substantivos que foram ilustrados, 60 (85%) referem-se a itens pouco familiares, como, por exemplo, *acorn* [fruto do carvalho], *gauntlet* [manopla], *holly* [azevinho], *junk* [barco chinês], *thistle* [cardo], *weasel* [doninha], etc.; 10 (15%) referem-se a itens familiares como *canoe* [canoa], *hummingbird* [beija-flor], *lemon* [limão], etc.

Das 05 ilustrações com etiquetas identificadoras, 04 (80%) representam itens pouco familiares como *battlements* [ameias], *gable* [oitão], *keystone* [pedra angular], etc.; 01 (20%) representa um item familiar: *lampshade* [abajur (cúpula)].

Observamos, também, que, com exceção de 10 itens (*ball and chain* [bola e corrente], *diving suit* [escafandro], *ice-cream cone* [casquinha de sorvete], *ice skates* [patins para o gelo], *lampshade* [abajur], *mortar* [pilão], *mortarboard* [barrete/chapéu usado pelos estudantes em cerimônias de formatura], *scallop* [recorte ondulado], *viola* [viola], *Wellington* [bota de borracha até o joelho]), as ilustrações poderiam ser classificadas em 07 grupos: flores, frutas e plantas; animais; objetos medievais; termos de arquitetura; transporte; ambiente e *realia*..

Se não fosse pelos 11 itens familiares e pelos 10 itens que não se enquadram em nenhum dos grupos lexicais apurados, poderíamos inferir que o critério para inclusão de ilustrações no AMI (2004) seria a pouca familiaridade do aprendiz com os itens pertencentes aos grupos citados.

▪ Ilustrações no LDEI (2002)

Item → Ilustração ↓	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Outros	TOTAL
Legendas	57	25	02	0	84
Etiquetas identificadoras	01	0	0	0	01
TOTAL	56	25	02	0	85

Quadro 31 - Ilustrações do signo-lema no LDEI (2002)

Todas as 85 imagens incluídas no LDEI (2002) ilustram itens bastante familiares, como *bus* [ônibus], *cup* [xícara], *egg* [ovo], etc. Em função de uma variedade muito extensa de classes, não tivemos como agrupar os itens ilustrados por tópicos (como fizemos com o AMI (2004)).

▪ Ilustrações no ODEI (1999)

Item → Ilustração ↓	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Outros	TOTAL
Legendas	01	0	0	0	01
TOTAL	01	0	0	0	01

Quadro 32 - Ilustrações do signo-lema no ODEI (1999)

O ODEI (1999) traz apenas 01 ilustração legenda, a qual representa um item bastante familiar: mug [caneca].

Comparando os resultados entre os quatro DIPes, observamos que:

- os substantivos formam o maior grupo de itens ilustrados;
- com exceção do AMI (2004), nenhum dos outros DIPes parece seguir algum critério para inclusão de ilustrações;

- temos ilustrações desempenhando função estética nas três obras;
- temos ilustrações desempenhando função explanatória apenas no AMI (2004).

Em nosso entender, em um DPIPEM, tem-se que priorizar as representações pictóricas com fins explanatórios, ou seja, as ilustrações deverão ou corresponder a itens pouco familiares ou aos *realia*. É preciso observar, também, que para uma ilustração constituir um mecanismo explanatório elucidativo, a representação iconográfica deve permitir ao usuário “estabelecer uma relação direta com o referente ao qual a designação em questão se aplica” e que essa seja de “boa qualidade, o que implica uma boa resolução da imagem e, em muitos casos, o uso de cores” (FARIAS, 2010, p.15).

4.2.2.2 *Informações pragmáticas*

As informações pragmáticas compreendem as marcas de uso e os desambiguadores semânticos.

4.2.2.2.1 Marcas de uso

As marcas de uso são utilizadas para informar as restrições de emprego de uma palavra (MEDINA GUERRA, 2003).

Os níveis de variação no diassistema (discutidos em 2.1.1.2) fundamentam a marcação de uso nos dicionários:

- marcas diacrônicas (arcaico, neologismo, etc.);
- marcas diatópicas (inglês americano; inglês britânico, etc.);
- marcas diintegrativas (estrangeirismo);
- marcas diamediais (linguagem oral; linguagem escrita);
- marcas diastráticas (chulo, familiar, etc.);
- marcas diafásicas (linguagem formal; linguagem informal);
- marcas diatextuais (poético, literário, jornalístico, etc.);

- marcas diatécnicas (informática; geologia, medicina, etc.);
- marcas diafrequentés (raro, muito raro, etc.);
- marcas diaevaluativas (pejorativo, eufemismo, etc);
- marcas dianormativas (forma padrão; forma não-padrão/incorrecta).

Diversas marcações de uso aparecem nos DÍPEs:

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

LDEI (2002, s.v.)

hyacinth [...] s. bot., min.¹¹⁵ jacinto

MiBP (2007, s.v.)

nut case s *gír*¹¹⁶ excêntrico, maluco.

MiSRI (2007, s.v.)

Julgamos que o estabelecimento dos âmbitos de uso é fundamental para assegurar que o consulente tenha acesso ao vocabulário relacionado à gama de temas que tem de lidar. No entanto, a marcação desses âmbitos é prescindível em dicionário passivo, pois os mesmos podem ser determinados pelo conteúdo do texto.

4.2.2.2.2 Desambiguadores semânticos

Os desambiguadores semânticos, conforme Fuertes Olivera; Arribas-Baño (2008, p.5), têm dois usos: (i) como um índice da polissemia do lema (nesse caso, deve vir antes do equivalente); (ii) como uma indicação das diferenças semânticas ou pragmáticas entre o lema e um equivalente, necessariamente, parcial (nesse caso, deve vir após o equivalente).

As indicações do primeiro tipo atuam como substitutos lexicais, enquanto as do segundo tipo operam como incrementos contextuais (BENEDUZZI, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2005).

¹¹⁵bot. (botânica); min. (mineralogia)

¹¹⁶gír. (gíria)

Como exemplo de utilização de desambiguador como índice de polissemia, podemos citar o verbete *heroin* no LDEI (2002):

heroin /.../ s 1 heroína; protagonista [...] 2 (mulher corajosa) heroína

LDEI (2002, s.v.)

Aqui, o desambiguador serve para diferenciar o item “heroína”, sinônimo de “protagonista”, do item “heroína”, sinônimo de “mulher corajosa”, funcionando, portanto, como um substituto lexical.

O item *spend*, no MDI (2005), é um exemplo de utilização de desambiguador como incremento contextual:

spend [...] 1 gastar (dinheiro). 2 passar (tempo). 3 [...]
--

(MDI, 2005, s.v.):

Nesse caso, tanto um desambiguador quanto o outro servem como complementos textuais, ou seja, após o item *spend*, significando “gastar”, o usuário deve esperar, na sequência do texto, itens relacionados à quantia de dinheiro e, após o item *spend* significando “passar”, itens relacionados à quantidade de tempo.

Em nossa opinião, os desambiguadores de ambos os tipos não são essenciais para a explicitação do significado do item, uma vez que, através do texto, o consulente tem condições de avaliar qual é o equivalente adequado. Contudo, esse segmento informativo pode levar o usuário a localizar a acepção que está buscando com maior rapidez; por isso, devem constar em um DPIPEM.

4.2.2.3 Informações paradigmáticas

As informações paradigmáticas representam o “conjunto de relações de substituição que uma unidade linguística tem com outras unidades em um contexto específico”¹¹⁷ (CRYSTAL, 2003, s.v. *paradigmatic*).

A incorporação de tais informações em um dicionário dá-se, usualmente, através da inclusão de sinônimos e/ou antônimos (NIELSEN, 1994).

¹¹⁷ [the set of substitutional relationships a linguistic unit has with other units in a specific context]

4.2.2.3.1 Sinônimos e antônimos

Dos 10 DIPes analisados, 03 fornecem informações paradigmáticas: o AMI (2004) e o LDI (2006) apresentam sinônimos e antônimos; o MiAOI (2004) traz antônimos.

Examinamos o intervalo *light – loaf*¹¹⁸ nos 03 DIPes e obtivemos os seguintes dados:

DIPE	Intervalo No. de itens	Sinônimos	Antônimos
AMI (2004)	103	(1) <i>line</i> [ruga] → <i>wrinkle</i> (2) <i>link</i> [link] → <i>hyperlink</i> (3) <i>litter</i> [maca] → <i>stretcher</i>	(1) <i>light</i> [claro/a] → <i>dark</i>
LDI (2006)	50	(1) <i>linger</i> [atrasar-se] → <i>lag</i> (2) <i>little</i> [pequeno] → <i>small</i>	(1) <i>literate</i> [alfabetizado] → <i>illiterate</i> (2) <i>little</i> [pequeno] → <i>huge</i> , <i>big</i> , <i>enormous</i>

Quadro 33 - Informações paradigmáticas presentes no intervalo *light - loaf*

Todos os 07 itens lexicais apurados – *light, line, linger, link, literate, litter e little* – estão lematizados nos 03 DIPes. No entanto, com exceção do antônimo *illiterate* relativo ao item *literate*, que ocorre no LDI (2006) e no (MiAOI, 2004), não há nenhuma outra coincidência quanto ao fornecimento de informações paradigmáticas.

Após identificarmos os signos-lemma para os quais foram fornecidas informações paradigmáticas, verificamos a sua contrapartida, isto é, pesquisamos os verbetes referentes aos sinônimos e/ou antônimos apresentados:

- o AMI (2004) não indica nem sinônimo nem antônimo em nenhum dos 04 casos (*dark, hyperlink, stretcher e hyperlink*);
- o LDEI (2006) apresenta:
 - para *lag* o sinônimo *linger* (contrapartida simétrica);
 - para *illiterate*, ao invés de indicar o antônimo *literate*, traz os sinônimos *ignorant e unlettered* (contrapartida assimétrica);

¹¹⁸ Intervalo selecionado aleatoriamente.

- para *small*, apresenta como sinônimo *tiny* (e não *little*) e como antônimo *big* (contrapartida assimétrica);

- para *huge* e *enormous*, ao invés de indicar o antônimo *little*, traz os sinônimos *immense* e *enormous* para *huge* e os sinônimos *huge*, *immense* e *vast* para *enormous* (contrapartida assimétrica);

- o MiAOI (2004) não indica o antônimo de *illiterate*.

Esses dados levam-nos a concluir que nenhum tipo de critério é utilizado para a inclusão de informações paradigmáticas nos DIPES.

Considerando que o usuário de um dicionário bilíngue passivo busca informações na sua língua materna para compreender o significado do lema na língua estrangeira e que as informações paradigmáticas “favorecem a codificação da língua” (BENITO, 2007, p.20)¹¹⁹, parece-nos irrelevante a indicação de sinônimos ou antônimos em um DPIPEM.

4.2.2.4 Exemplos (semântica)

Alguns autores, como Wiegand (1991 *apud* FUERTES OLIVERA; ARRIBAS-BAÑO, 2008, p.46)¹²⁰, Humblé (1996)¹²¹ e Xu (2006)¹²², não fazem distinção entre sentenças que exemplificam o comportamento sintático e contextual de um item e compósitos sintagmáticos. Tal postura, na lexicografia, também foi observada por Carvalho (2001):

[...] o que ocorre na realidade é que o lexicógrafo nem sempre separa essas três categorias [exemplos, colocações e expressões idiomáticas] nos verbetes, não ficando claro para o usuário se uma determinada ilustração sintagmática é um verdadeiro exemplo, passível de generalização, ou um uso específico do vocabulário (p.137).

A nosso ver, essas duas categorias de informação – sentenças-exemplo e compósitos - não podem ser inseridas em um mesmo espaço na microestrutura, porque:

¹¹⁹[favorecen la codificación de la lengua]

¹²⁰ Wiegand (1991) cita, em seu trabalho, *the shepherd tends the sheep* [o pastor toma conta das ovelhas] e *shepherd's dog* [cão-pastor] como exemplos em um dicionário monolíngue alemão.

¹²¹ Humblé (1996) admite as expressões fixas como exemplos.

¹²² Xu (2006) inclui as colocações no grupo dos exemplos.

(i) são categorias de natureza diversa: as sentenças exemplo são construídas segundo o princípio da “técnica livre do discurso”¹²³, enquanto as combinatórias sintagmáticas fazem parte do “discurso repetido” (dicotomia proposta por Coseriu (1980, p.107));

(ii) o discurso repetido comporta um comentário de forma e um comentário semântico na representação lexicográfica; o discurso livre, não.

Com base no exposto, propomos que a composição de um verbete seja representada conforme o apresentado na figura 12.

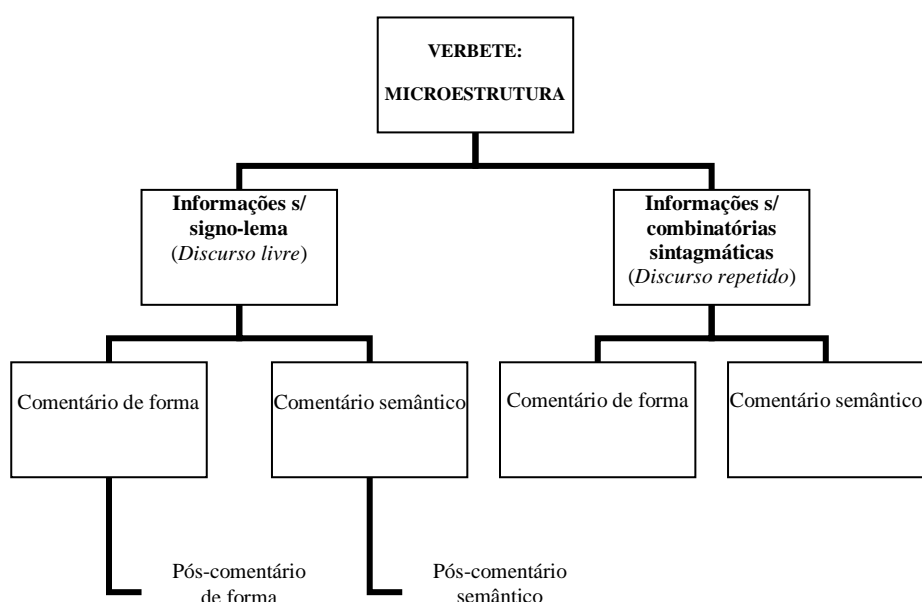


Figura 12 - Composição da microestrutura de um verbete

4.2.2.4.1 A funcionalidade dos exemplos nos DIPEs

Analisando o conjunto de verbetes *good* que reproduzidos em 4.2.2.1.2, constatamos que das dez obras examinadas, três oferecem exemplos.

O LDEI (2002) traz 06 sentenças exemplo:

- *a good book* [um bom livro]

¹²³ “A técnica livre compreende os elementos da língua e as regras ‘atuais’ pertinentes à sua modificação e combinação, ou seja, ‘as palavras’ e os instrumentos e procedimentos lexicais e gramaticais. O discurso repetido, por seu turno, compreende tudo o que, no falar de uma comunidade, se repete tal e qual, como discurso já produzido ou combinação mais ou menos fixa, como fragmento, longo ou curto, do ‘já falado’” (Coseriu, 1980, p.107).

- *a good opportunity* [uma boa oportunidade]
- *Did you have a good weekend ?* [Foi bom o seu fim de semana?]
- *Fruit is good for you* [As frutas fazem bem à saúde (são boas para você)]
- *I'm not very good at math.* [Não sou muito bom em Matemática]
- *They were very good to me.*[Eles foram muito bons para mim]

O LDI (2006) e o ODEI (2007) arrolam 01 sentença exemplo, respectivamente:

- *The sandwich looks good.* [*O sanduíche parece bom*].
- *Vegetables are good for you.* [*Legumes são bons para saúde (para você)*]

Considerando que o equivalente “bom” é suficientemente claro para expressar o significado do item *good*, concluímos que não há justificativa para a inclusão de nenhuma das sentenças arroladas, ou seja, os exemplos apresentados adensam a microestrutura desnecessariamente.

Portanto, um exemplo só pode ser considerado uma informação discreta e discriminante, em um dicionário passivo, quando o equivalente, por si só, não esclarece, plenamente, o significado do lema.

4.2.2.4.2 Os exemplos com ilustrações nos DIPES

Do conjunto de 10 DIPES, encontramos sentenças-exemplo ilustradas em 03: no LDEI (2002), no LDI (2006) e no ODEI (1999).

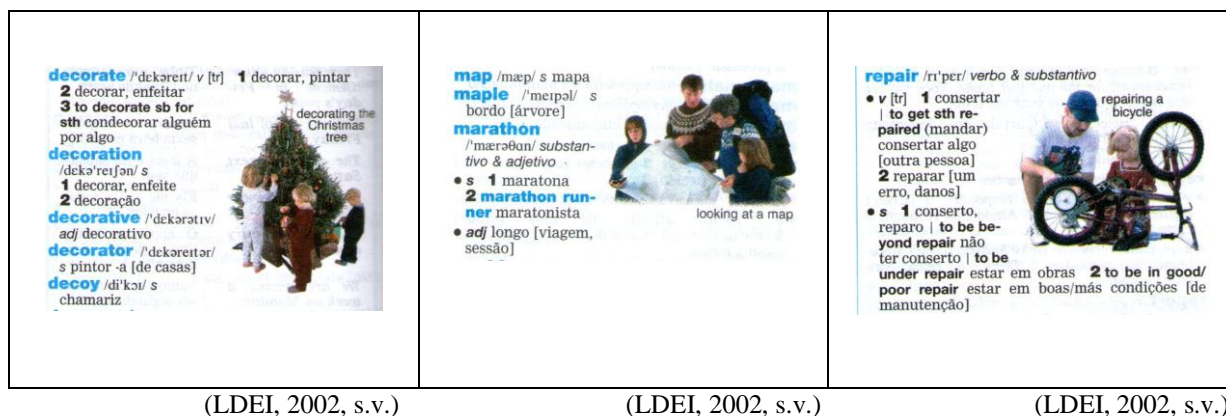
- Ilustrações no LDEI (2002)

Item →	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Outros	TOTAL
Ilustração ↓					
Sentenças	02	09	0	0	11

Quadro 34 – Sentenças ilustradas no LDEI (2002)

Todas as 11 ilustrações presentes no LDEI (2002) são contextualizadas com sentenças incompletas e referem-se a itens cujos equivalentes são perfeitamente compreensíveis. Desempenham, portanto, apenas uma função estética.

Alguns exemplos são:



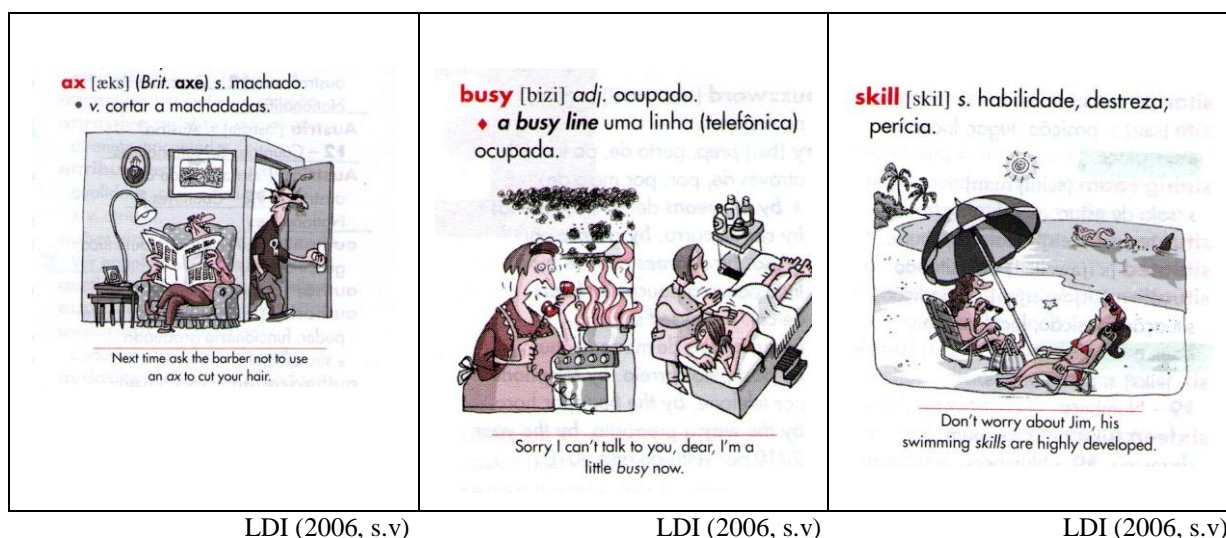
▪ Ilustrações no LDI (2006)

Item →	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Outros	TOTAL
Ilustração					
↓					
Sentenças	28	07	11	01 preposição 02 advérbios	49

Quadro 35 – Sentenças ilustradas no LDI (2006)

As 28 ilustrações do LDI (2006) são contextualizadas com sentenças completas em tom de humor, as quais exemplificam o uso de itens bastante familiares.

Vejamos alguns exemplos:





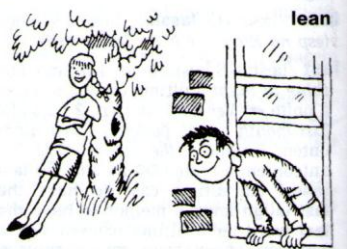
Em nosso entender, além dessas ilustrações serem desnecessárias, uma vez que representam itens cujos equivalentes são suficientes para o entendimento do seu significado, o fato de as sentenças não descreverem a cena retratada e não haver tradução pode dificultar a compreensão das mesmas.

▪ Ilustrações no ODEI (1999)

Item →	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Outros	TOTAL
Ilustração					
↓					
Sentenças	0	03	0	0	03

Quadro 36 – Sentenças ilustradas no ODEI (1999)

O dicionário ODEI (1999) traz apenas três casos de sentenças exemplo ilustradas:

 <p style="text-align: center;">borrow</p> <p>She's lending her son some money. He's borrowing some money from his mother.</p> <p>borrow /'bɒrəʊ/ vt ~ sth (from sb/sth) pedir (algo) emprestado (a alguém/algo) • É comum em português mudar a estrutura e empregar o verbo "emprestar" antecedido de pronome: <i>Could I borrow a pen?</i> Você me empresta uma caneta? borrower s (esp Fin) pessoa que pede algo emprestado borrowing s ato de pedir emprestado: <i>public sector borrowing</i> empréstimo ao governo</p>	 <p>Take the newspaper.</p> <p>take /teɪk/ vt (pret took /tʊk/ pp taken /'teɪkən/) 1 tomar: <i>to take the bus</i> tomar o ônibus 2 pegar: <i>Who has taken my pen?</i> Quem pegou a minha caneta? ♦ <i>She took my handbag by mistake.</i> Ela pegou a minha bolsa por engano. ♦ to</p>	<p>lean¹ /liːn/ adj (-er, -est) 1 (pessoa, animal) delgado, esguio 2 (carne) magro</p>  <p style="text-align: right;">lean</p> <p>She is leaning against a tree. He is leaning out of a window.</p>
ODEI (1999, s.v.)	ODEI (1999, s.v.)	ODEI (1999, s.v.)

Observe que, nos dois primeiros casos, as sentenças ilustradas são utilizadas para contrastar verbos que compartilham conteúdo semântico (*borrow/lend* e *bring/fetch/take*), enquanto, no último caso, as sentenças ilustram a diferença entre a combinação do verbo com duas preposições (*lean against/lean out of*). Ambos os tipos de informações são relevantes em um dicionário para a produção e, não, em um dicionário passivo.

Podemos concluir, a partir dessa breve análise, que as ilustrações sentença apresentadas nos DIPes não têm nenhum valor funcional para o consultente.

4.2.3 Comentário enciclopédico

O comentário enciclopédico é exclusivo dos nomes próprios e pode conter:

a) ou item análogo, como na entrada *Thanksgiving* do ODEI (1999):

thanksgiving [...] *Thanksgiving (Day)* dia de Ação de Graças

ODEI (1999, s.v.)

(no Brasil, também se comemora o dia de Ação de Graças, porém os motivos e a forma de celebração diferem dos Estados Unidos; desse modo, temos itens análogos e não, equivalentes);

b) ou forma da língua portuguesa correspondente ao nome próprio na língua inglesa, como todos os casos de topônimos: *Lebanon* [Líbano], *Sweden* [Suécia], *Turkey* [Turquia], etc.;

c) ou explicação, como ocorre na entrada *Big Ben* do MDI (2005):

Big Ben [...] *n* o sino da torre do Parlamento em Londres

MDI (2005, s.v.)

4.2.4 Pós-comentário de forma

O pós-comentário de forma abarca todo tipo de informação referente ao significante que não foi definido como segmento informativo do PCI. Em geral, nesse segmento, encontramos notas gramaticais.

I /.../ *pron pess 1ª. pess. sing.* Eu [...] **✓ OBSERVE:** o pron.pessoal com função de sujeito não pode ser omitido ▪ *I know about that.* (Eu) sei disso.

(AMI, 2004, s.v.)

As informações oferecidas no pós-comentário de forma são importantes para quem está produzindo um texto, ou seja, são úteis apenas em um dicionário ativo.

4.2.5 Pós-comentário semântico

O pós-comentário semântico compreende as notas sobre o significado do signo-lema, as quais podem trazer informações sobre falsos amigos (como no verbete *exquisite* (MDI (2005, s.v)) ou sobre itens que compartilham conteúdo semântico (como no verbete *rob* (ODEI, 1999).

ex.qui.site [...] *adj* seleta, apurado, requintado. *exquisite weather*/ tempo excepcionalmente bom.

A grafia semelhante ao português pode induzir a erro de tradução. **Exquisite** significa “refinado”. “Esquisito” em inglês traduz-se por **strange**.

MDI (2005, s.v)

rob [...] *vt* roubar (algo) de alguém/algo

Os verbos *rob* e *steal* significam “roubar”. *Rob* é utilizado com complementos de pessoa ou lugar: *He robbed me (of all my money)*. Ele me roubou (todo o dinheiro). *Steal* é usado quando mencionamos o objeto roubado (de um lugar ou de uma pessoa): *He stole all my money (from me)*. Ele roubou todo o meu dinheiro [...]

ODEI (1999, s.v)

Tanto em um exemplo quanto no outro, o conteúdo da nota semântica é irrelevante. Caso não fosse fornecida, não causaria problemas para compreensão do signo-lema.

4.2.6 Pós-comentário enciclopédico

No pós-comentário enciclopédico, são apresentadas notas culturais com informações a respeito do nome próprio:

Thanksgiving /.../, também **Thanks'giving Day**

s Dia de Ação de Graças

Muitos dos primeiros colonos ingleses em território americano morreram de fome no primeiro inverno. Foram os índios que lhes ensinaram a cultivar milho e outros alimentos para sobreviverem. Colonos e índios realizaram juntos uma cerimônia de ação de graças por ocasião da primeira colheita, fato comemorado até hoje nos Estados Unidos no dia de **Thanksgiving**, a quarta quinta-feira de novembro, que se tornou feriado nacional. As famílias se reúnem para uma refeição especial que consiste em peru assado, pão de milho, torta de abóbora, entre outras coisas.

LDEI (2002, s.v.)

Embora a questão de inclusão de notas culturais em dicionários de língua geral ainda não tenha sido resolvida pela Lexicografia, acreditamos que a apresentação desse segmento em verbetes cujo signo-lema corresponde a um item enciclopédico coaduna-se com os objetivos do ensino de línguas. De acordo com Kramsch (1993), os aprendizes de segunda língua e de língua estrangeira, necessariamente, tornam-se aprendizes de segunda cultura, porque as línguas não podem ser aprendidas sem uma compreensão do contexto cultural em que são utilizadas.

4.2.7 Informações sobre as combinatórias sintagmáticas

O segundo bloco informativo do verbete de um DIPE, como retratado na figura 12, é constituído por combinatórias sintagmáticas formadas com o signo-lema.

Para verificar os segmentos do comentário de forma e do comentário semântico presentes no bloco das combinatórias e para analisar a forma de organização e representação lematizada desses itens, selecionamos o verbete *best*:

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2006)	MDI (2005)
<p>best /.../ <i>adj</i> (superl. de good) (o/a) melhor ▪ <i>the ~ store in town</i>: a melhor loja da cidade <i>adv</i> (superl de well) 1 melhor, da melhor maneira ▪ <i>as ~ I can</i>: da melhor forma possível ▪ <i>I did it as ~ I could</i>. Fiz o melhor que pude. 2 mais ▪ <i>Which do you like ~?</i> De qual você gosta mais; ♦ all the ~: tudo de bom ♦ at one's ~: na sua melhor forma ♦ ~ before: [aviso em</p>	<p>best [...] <i>adj</i> melhor ♦ <i>adv</i> (o) melhor; the ~ part of (<i>quantity</i>) a maior parte de; at ~ na melhor das hipóteses; to make the ~ of sth tirar o maior partido possível de algo; to the ~ of my knowledge que eu saiba; to the ~ of my ability o melhor que eu puder; best before date <i>n</i> data <i>f</i> de validade; best man <i>n</i> padrinho de casamento</p>	<p>best /.../ <i>adjetivo, advérbio & substantivo</i> • adj 1 melhor, o/a melhor: <i>He's the best player on the team</i>. Ele é o melhor jogador do time. <i>It's best to clean the wall before you paint it</i>. É melhor limpar a parede antes de pintá-la. 2 best friend melhor amigo -ga • adv 1 melhor: <i>It works best if you oil it first</i>. Funciona melhor se você</p>	<p>best [...] <i>adj</i> (superl. de good) o melhor ▪ <i>ant. worst</i> ♦ at best na melhor das hipóteses. best man padrinho de casamento. I did my best. Fiz o possível.</p>	<p>best [...] <i>n</i> 1 o melhor, a melhor parte. 2 o que é superior a tudo mais. 3 o máximo de empenho. 4 as melhores pessoas. • <i>adj (sup. of good)</i> 1 o melhor, o mais desejável, que tem mais valor, superior. 2 que é mais vantajoso. 3 principal. best before data de validade. • <i>adv</i> (superl de well) 1 do melhor modo. 2 no mais alto grau. at (the) best na melhor</p>

<p>produtos perecíveis] consumir antes de ♦ ~ man: padrinho de casamento ♦ to do one's ~: fazer o máximo ♦ to get the ~ of: vencer, levar a melhor ♦ to know ~ saber, merecer confiança ▪ <i>You know</i> ~ Você que sabe. ♦ to make the ~ of aproveitar o possível (de algo ruim) ♦ to the ~ of my knowledge: que eu saiba</p>		<p>colocar óleo primeiro. <i>Which song do you like best?</i> De que música você gosta mais?</p> <p>2 as best you/she etc. can como puder, da melhor forma possível: <i>She would have to manage as best she could.</i> Ela teria que se virar como pudesse.</p> <p>● s 1 the best o/a melhor: <i>Which CD player is the best?</i> Qual é o melhor CD player? <i>I've read all her books but this one is by far the best.</i> Já li todos os livros dela, mas esse é disparado, o melhor.</p> <p>2 to want/deserve the best querer/merecer o melhor</p> <p>3 to do/try your best fazer o possível, fazer o máximo: <i>We'll do our best to finish on time.</i> Vamos fazer o possível para terminar a tempo.</p> <p>4 to at best (a) no máximo (b) no mínimo</p> <p>5 at your/its best em sua melhor forma</p> <p>6 to make the best of sth aproveitar</p>		<p>das hipóteses. to do one's best fazer o melhor possível. <i>he made the best of his position</i> / ele tirou o melhor proveito do seu cargo. <i>he was at his best</i>/ ele estava em sua melhor forma. <i>it was all for the best</i> / foi tudo com as melhores intenções. make the best of it! Faça o melhor que puder! the very best o melhor de todos.</p>
--	--	---	--	---

		algo (ao máximo) make the best of it aproveitar ao máximo 7 to be (all) for the best ser melhor		
MiAOI(2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (2007)
best [...] s o melhor a melhor • <i>adj</i> (<i>sup.</i> of good); • <i>adv</i> da melhor forma (superl de well); at ~ : quando muito, na melhor das hipóteses; ~ man : padrinho (de casamento); to do one's ~ : fazer o melhor que se possa; to make the ~ of bad job : tirar o melhor proveito.	best [...] s o melhor <i>v.</i> levar a melhor sobre, superar, vencer. • at ~ : na melhor das hipóteses; to do one's ~ : fazer o melhor possível. to give it one's ~ shot. dar o melhor de si. to make the ~ of tirar o melhor proveito. <i>adj.</i> (<i>superl.</i> of good) melhor; maior; superior; principal. • you know ~ você é quem sabe <i>adv</i> (<i>superl.</i> de well) da melhor maneira; no mais alto grau.	best /.../ <i>adj</i> <i>gr</i> <i>super</i> de good o melhor, o que tem mais valor, superior; maior; principal. <i>adv</i> <i>gr</i> <i>super</i> de well do melhor modo; no mais alto grau. s o melhor.	best /.../ <i>a</i> <i>adv</i> o melhor.- at b. quando muito. -to make one's b. fazer o possível. -to the b. of my knowledge segundo creio, que eu saiba. -to make the b. of a bad job fazer das tripas coração. -as b .as one can da melhor forma possível.	best /.../ <i>adj</i> (<i>superl.</i> de good) melhor: <i>the best dinner I've ever had</i> o melhor jantar da minha vida ◊ <i>the best soccer player in the world</i> o melhor jogador de futebol do mundo ◊ <i>my best friend</i> meu melhor amigo <i>Ver tb</i> GOOD, BETTER LOC best before : <i>best before January</i> consumir antes de Janeiro best wishes : <i>Best wishes, Ann.</i> Abraços, Ann. ◊ <i>give her my best wishes.</i> Dê lembranças a ela. ♦ <i>adv</i> (<i>superl</i> de well) 1 mais bem, melhor: <i>best dressed</i> mais bem vestido ◊ <i>Do as you think best.</i> Faça o que achar melhor. 2 mais: <i>best-known</i> mais famoso LOC as best you can o melhor que puder ♦ s 1 the best o/a melhor: <i>She's the best by far.</i> Ela é de longe a melhor. 2 the best o melhor: <i>to want the best for sb</i> querer o melhor para alguém 3 (the) ~ of sth : <i>We're</i>

				<p><i>(the) best of friends.</i> Somos ótimos amigos. LOC at best na melhor das hipóteses to be at its/your best estar (algo/alguém) em seu melhor momento to do/try your (level/very) best fazer o melhor possível to make the best of sth tirar o melhor partido possível de algo to the best of your belief/knowledge que você saiba</p>
--	--	--	--	--

Quadro 37 – Verbetes *best* nos 10 DIPES

4.2.7.1 Combinatórias sintagmáticas: comentário de forma

O comentário de forma das combinatórias sintagmáticas é composto, basicamente, pela ortografia e pelas variantes lexicais.

4.2.7.1.1 Ortografia

Analisando a constituição das combinatórias sintagmáticas arroladas no verbete *best* dos DIPES, verificamos que as mesmas podem ser divididas em dois grupos: (a) combinatórias formadas por itens não sujeitos à flexão e/ou à concordância e (b) combinatórias formadas por itens sujeitos à flexão e/ou à concordância.

■ Grupo A: Combinatórias formadas por itens não sujeitos à flexão e/ou à concordância

DICIONÁRIO →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
all the ~	1									
at ~						1	1			
at b.									1	
at best				1						1
at (the) best					1					
to at best			1							
best before					1					1
~ before	1									
best before date		1								
best wishes										1
(the) ~ of sth										1
the ~ part of		1								
the very best					1					

Quadro 38 - Combinatórias formadas por itens sem flexão

Nenhum dos itens que constituem essas combinatórias sofre alterações, por conseguinte, há apenas uma possibilidade de representação ortográfica.

■ Grupo B: Combinatórias formadas por itens sujeitos à flexão e/ou à concordância

Nesse grupo, temos:

▪ Combinatórias que apresentam substantivo na sua formação

DICIONÁRIO →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
best friend			1							
best man		1		1						
~ man	1					1				

Quadro 39 - Combinatórias com substantivos

O substantivo é representado no singular, o que nos parece acertado, tendo em vista que essa é a representação canônica do item.

▪ Combinatórias que apresentam verbo e/ou pronome, e/ou possessivo na sua formação

DICIONÁRIO →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Com verbo										
to be (all) for the best			1							
to get the ~ of	1									
to know ~	1									
you know ~							1			
to make the ~ of	1						1			
to make the b. of bad job									1	
to make the ~ of bad job						1				
to make the best of sth			1							1
to make the ~ of sth		1								
to want/deserve the best			1							
▪ Com possessivo										
at one's ~	1	1								
at your/its best			1							
to the ~ of my ability		1								
the best of your belief/knowledge										1
to the ~ of my knowledge	1	1								
to the b. of my knowledge									1	
▪Com verbo e pronome/ possessivo										
as b. as one can									1	
as best you can										1
as best you/she etc. can			1							
to be at its/your best										1
He was at his best					1					
to do one's ~	1					1	1			
to do one's best					1					
to do/try your (level/very) best										1
to do/try your best			1							
I did my best				1						
to give it one's ~ shot							1			
make the best of it					1					
to make the best of it			1							
to make one's b.									1	

Quadro 40 - Combinatórias com verbos e/ou pronomes/possessivos

Na representação dos verbos, encontramos três diferentes soluções:

- (i) verbo no infinitivo com “to”: *to be (all) for the best; to get the best of; to know best; etc;*
- (ii) verbo no infinitivo sem “to”: *make the best of it;*
- (iii) verbo conjugado em sentença exemplo: *He was at his best* (em lugar de *to be at its/your best*); *I did my best* (em lugar de *to do one's best*).

Em nosso entender, a solução mais adequada para a representação de verbo é a forma do infinitivo sem o “to”. Desse modo, o consulente localiza, mais rapidamente, o item que está buscando, pois não vai precisar verificar todas as combinações iniciadas por “to”, nem terá que analisar a sentença exemplo para identificar a forma base da combinatória.

Para os pronomes e os possessivos, verificamos quatro formas de apresentação:

1^a) utilização de *one's*: *at one's best; to give it one's best shot; to make one's best*; boa solução em termos de economia de espaço – um item mais genérico representando todas as possibilidades de substituição; porém, os estudantes, principalmente os que se encontram nos estágios iniciais de aprendizagem do inglês, podem ter alguma dificuldade em relacionar o item *one's* com os possessivos;

2^a) uso de mais de um possessivo ou pronome: *at your/its best*; essa solução sinaliza para o usuário a possibilidade de substituição;

3^a) representação do possessivo ou pronome através de apenas uma das possibilidades: *to the best of my ability; to the best of my knowledge; as best you can*; o fato de apresentar a combinatória com apenas uma opção de pronome ou possessivo pode levar o consulente a entender que se trata de uma expressão fixa;

4^a) uso de mais de um pronome ou possessivo acrescido de *etc.* *as best you/she etc.*; essa solução parece-nos a mais apropriada, por deixar claro quais itens da combinatória apresentam alternância.

4.2.7.1.2 Variantes lexicais

O segmento das variantes lexicais tem valor funcional em um dicionário passivo, desde que as formas sejam de uso corrente.

Para constatar o uso das variantes *the best of your belief/knowledge* e *to do/try your (level/very) best*, encontradas nos verbetes *best*, pesquisamos sua ocorrência no *Google*: “*best of your belief*” - 959.000; “*best of your knowledge*” – 14.400.000 ; “*do your best*” – 15.700.000; “*try your best*”- 2.820.000. Embora haja uma diferença expressiva entre uma e outra variante, todas são de uso corrente, portanto, são informações discretas e discriminantes.

4.2.7.2 Combinatórias sintagmáticas: comentário semântico

No comentário semântico das combinatórias sintagmáticas, encontramos os mesmos segmentos que constam no comentário semântico do signo-lema:

- Equivalentes

<p>the ~ part of (<i>quantity</i>) a maior parte de; at ~ na melhor das hipóteses; to make the ~ of sth tirar o maior partido possível de algo; to the ~ of my knowledge que eu saiba; to the ~ of my ability o melhor que eu puder; best before date <i>n</i> data <i>f</i> de validade; best man <i>n</i> padrinho de casamento</p>
--

DCI (2004, s.v. *best*)

- Marcas de uso

Não encontramos marcas de uso nos verbetes *best*, mas no verbebo *good* do ODEI (2007), reproduzido em 1.1.2.1.2, sim:

<p>good for you, her, etc.! (<i>coloq</i>) muito bem!</p>
--

ODEI (2007, s.v. *good*)

- Desambiguadores semânticos

<p>~ before: [aviso em produtos perecíveis] consumir antes de ♦</p>
--

AMI (2004, s.v. *best*)

- Exemplos

as **best you/she etc. can** como puder, da melhor forma possível: *She would have to manage as best she could.* Ela teria que se virar como pudesse.

LDEI (2002, s.v.)

Do mesmo modo que, quando os equivalentes para o signo-lema são selecionados, criteriosamente, considerando o universo de leitura do usuário, não há necessidade de se utilizar marcas de uso e exemplos; também, não há razão de se adicionar esses segmentos ao comentário semântico das combinatórias sintagmáticas. Quanto aos desambiguadores semânticos, como ponderamos em 4.2.2.2.2, apesar de não serem essenciais para a compreensão do significado do item, podem auxiliar na localização da acepção adequada.

4.2.7.3 *Combinatórias sintagmáticas: formas de organização*

A forma de organizar as combinatórias sintagmáticas pode diferir de um dicionário para outro. Hausmann, Werner (1991, *apud* WELKER, 2004, p.109) dividem as microestruturas básicas em quatro tipos:

- *integrada* - as respectivas informações sintagmáticas são apresentadas em cada acepção;
- *não-integrada* – as informações sintagmáticas são separadas das diversas acepções, aparecendo no final do verbete;
- *semi-integrada* - tem a mesma organização da não-integrada, mas os sintagmas, que estão no final, recebem números que se referem à acepção à qual pertencem, permitindo, assim, uma melhor identificação;
- *parcialmente integrada* - é como a “integrada”, mas alguns sintagmas são colocados no final, num parágrafo ou bloco à parte, porque não está claro à que acepção pertencem.

Avaliando a forma de organização das combinatórias sintagmáticas arroladas no verbete *best* das obras pesquisadas, observamos que:

- o AMI (2004), o LDI (2006) e o MiAOI (2004) optam pela microestrutura não-integrada, arrolando todas as combinatórias em ordem alfabética no final do verbete;
- o DCI (2004) e o MiWD (2006) também optam pela microestrutura não-integrada, porém a ordenação alfabética não é seguida;

- o LDEI (2002) e o ODEI (1999) apresentam as combinatórias de modo totalmente aleatório: na sequência numerada, que deveria servir para identificar as diferentes acepções, misturam acepções, combinatórias e exemplos;

-o MDI (2005) e o MiBP (2007) utilizam a microestrutura integrada, apresentando as combinatórias conforme a classe gramatical da acepção.

Julgamos que a microestrutura não-integrada é o modelo mais coerente a ser aplicado em um dicionário para estudantes, pois é provável que os mesmos tenham problemas em identificar a que classe pertence o item. Quanto à ordenação, concluímos que, para formar um *continuum*, no início do bloco, devem vir as combinatórias cujo primeiro item é o signo-lema (no nosso exemplo, seriam as combinações que iniciam com *best*); as demais combinatórias devem vir em ordem alfabética, sem diferenciação dos tipos, pois, como bem ressalta Humblé (1996, p.4), distinguir entre provérbios, metáforas, expressões idiomáticas, etc. “é uma ocupação acadêmica relevante para os dicionários monolíngues que têm a função de analisar a língua e classificar seus componentes, mas não para uma obra que tenha por objetivo servir de ferramenta para a aprendizagem de uma língua”¹²⁴.

4.2.7.4 Combinatórias sintagmáticas: representação leológica e ordenação

Vejamos, agora, como os DIPes representam e ordenam as combinatórias.

■ Representação leológica

Examinando os quadros da seção 4.2.7.1.1, percebem-se três formas de representação leológica para as combinatórias:

- a) o signo-lema é, graficamente, expresso: *best before; best wishes; the very best; the best of your belief/knowledge; to want/deserve the best*, etc.;
- b) o signo-lema é substituído pelo sinal ~ : *all the ~ ; ~ man; at one's ~ ; to the ~ of my knowledge; to make the ~ of*; etc.;
- c) o signo-lema é abreviado: *as b. as one can; at b.; to make one's b.; to the b. of my*

¹²⁴ [(It) is an academic occupation relevant for monolingual dictionaries that have the function to analyse the language and classify its components, but not for a work that is meant to be a language learning tool]

knowledge; etc.

Dos 09 dicionários:

- 03 preferem a solução “a” (*best*): LDEI (2002); LDI (2006) e MDI (2005);
- 03 utilizam a solução “b”(~) : AMI (2004), MiAOI (2004) e MiSRI (2007);
- 01 opta pela solução “c” (b.): MiWD (2006);
- 02 misturam as soluções “a” (*best*) e “b”(~).

Comparando as formas de representação, consideramos aquela em que o signo-lema é, graficamente, expresso a mais adequada (proposta “a”), pois a mesma facilita a visualização da combinatória e, conseqüentemente, a consulta.

4.2.8 Resumo dos segmentos informativos presentes na microestrutura dos DIPEs

No quadro-resumo abaixo, identificamos todos os segmentos informativos encontrados nos DIPEs analisados e determinamos a relevância dos mesmos em um dicionário bilíngue passivo.

SEGMENTO	RELEVÂNCIA	JUSTIFICATIVA
■ Signo-lema		
▪ Comentário de forma		
□ Informações ortográficas		
▫ ortografia	R	Informação inerente ao signo-lema.
▫ divisão silábica	R	Não auxilia na compreensão; porém, sua inclusão justifica-se pelo fato de o dicionário passivo ser complementar ao dicionário ativo.
▫ variante	R	As variantes fazem parte do vocabulário; por isso, quando se tratar de itens semi-homógrafos, as mesmas devem fazer parte do comentário de forma.
□ Informações morfológicas		
▫ classe gramatical	R	Distinguir a categoria gramatical auxilia na identificação dos itens polissêmicos.
▫ flexão	NR	As formas flexionadas irregulares merecem entrada própria, pois o consulente não tem como calcular sua forma canônica.
□ Informações fonológicas		

▫ pronúncia	R	Não auxilia na compreensão; porém, sua inclusão justifica-se pelo fato de o dicionário passivo ser complementar ao dicionário ativo.
□ Informações sintáticas		
▫ regência	NR	Tanto as informações sobre regência nominal quanto verbal são de interesse apenas do consultante de um dicionário ativo.
□ Exemplos		
▫ exemplos/sintaxe	NR	Segmento útil apenas em um dicionário ativo.
▪ Comentário semântico		
□ Informações semânticas		
▫ equivalentes	R	Principal informação buscada em um dicionário bilíngue.
▫ paráfrases	(R)	São necessárias nos casos de <i>realia</i> e de itens pouco familiares.
▫ ilustrações	(R)	São necessárias nos casos de <i>realia</i> e de itens pouco familiares.
□ Informações pragmáticas		
▫ marcas de uso	NR	Não são necessárias para a compreensão, uma vez que o contexto dirime as dúvidas do leitor.
▫ desambiguadores semânticos	R	Não são fundamentais para a compreensão; no entanto, podem facilitar a localização da acepção mais apropriada.
□ Informações paradigmáticas		
▫ sinônimos e antônimos	NR	A indicação de informações paradigmáticas só é relevante em um dicionário para a produção.
□ Exemplos		
▫ exemplos/semântica	(R)	São necessários nos casos em que o equivalente não é suficiente para esclarecer o significado.
▪ Comentário enciclopédico		
□ itens análogos; □ forma correspondente no português; □ explicação	R	Esses segmentos têm a mesma relevância que os equivalentes no caso dos itens de base linguística.
▪ Pós-comentário de forma		
□ notas gramaticais	NR	Segmento útil apenas em um dicionário ativo.
▪ Pós-comentário semântico		
□ notas semânticas	NR	Segmento útil apenas em um dicionário ativo.
▪ Pós-comentário enciclopédico		
□ notas culturais	R	Aproxima o aprendiz da cultura da língua que está aprendendo.

■ Combinatórias sintagmáticas		
▪ Comentário de forma		
<input type="checkbox"/> ortografia	R	Segmento inerente à representação da combinatória.
<input type="checkbox"/> variantes lexicais	R	Fazem parte do vocabulário.
▪ Comentário semântico		
<input type="checkbox"/> equivalente	R	Principal motivação para a consulta em um dicionário bilíngue.
<input type="checkbox"/> desambiguadores semânticos	R	Não são fundamentais para a compreensão; no entanto, podem facilitar a localização da acepção mais apropriada.
<input type="checkbox"/> marcas de uso	NR	Não são necessárias para a compreensão, uma vez que o contexto dirime as dúvidas do leitor.
<input type="checkbox"/> exemplos/semântica	(R)	São necessários nos casos em que o equivalente não é suficiente para esclarecer o significado.

Quadro 41 - Segmentos presentes na microestrutura dos DIPEs e sua relevância

Legenda:

R: Relevante (R) Relevantes em casos específicos NR: Não Relevante

4.3 Proposta de microestrutura para um DPIPEM

Após descrever os segmentos informativos presentes na microestrutura dos DIPEs e avaliar a relevância de cada um deles em uma obra voltada ao ensino médio, passamos à nossa proposta de constituição microestrutural de um DPIPEM. Nesta seção, definiremos os PCIs para os diversos tipos de itens lexicais passíveis de inclusão em um DPIPEM (cf. apresentado na Figura 4), bem como ofereceremos modelos de verbetes com indicação de *layout*.

4.3.1 PCI para os itens de base linguística

Os itens de base linguística condizentes com um DPIPEM são: itens simples de conteúdo, itens simples gramaticais, compostos de conteúdo e compostos gramaticais.

4.3.1.1 PCI para os itens simples de conteúdo

O grupo dos itens simples de conteúdo compreende os adjetivos, os advérbios, as interjeições, os substantivos e os verbos.

A configuração que propomos para a microestrutura desse tipo de item está esquematizada na figura 13.

A ortografia, a divisão silábica, a pronúncia, a classe gramatical e os equivalentes são segmentos comuns a todos os tipos de itens simples. As variantes são segmentos possíveis para substantivos, adjetivos e verbos. Já as paráfrases definidoras (metalinguagem do conteúdo) e as ilustrações são segmentos adequados aos *realia* e aos itens pouco familiares.

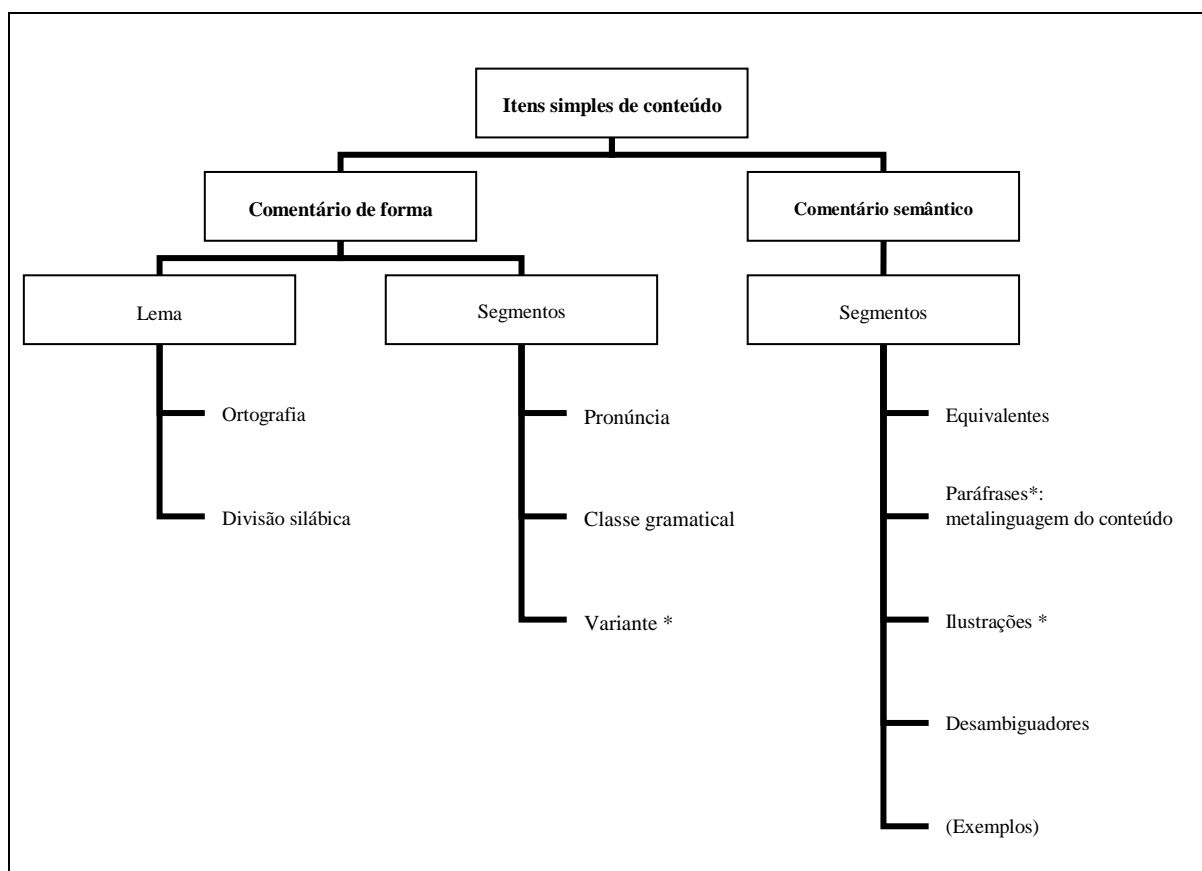


Figura 13 - Constituição microestrutural dos itens simples de conteúdo

Legenda:

* Segmentos referentes a itens lexicais específicos () Segmentos optativos

Vejamos as informações sobre o signo-lema *cook* no LDEI (2002):

cook /.../ **v. 1** [intr] (preparar comida) cozinhar: *I can't cook*. Não sei cozinhar. **2** [tr] (fazer) cozinhar, preparar [comida]: *How do you cook rice?* Como você prepara o arroz? | *This meat is not cooked*. Esta carne não está cozida.

LDEI (2002, s.v)

Com base no PCI que propusemos, não seria necessário incluir nesse verbete:

- informações sintáticas (regência verbal);
- equivalentes repetidos;
- exemplos de sintaxe;
- exemplos semânticos irrelevantes para a compreensão do significado.

Assim, o verbete *cook* em um DPIPEM teria esta configuração:

cook /.../ **v 1**cozinhar

DPIPEM (verbo hipotético)

4.3.1.2 PCI para os itens simples gramaticais

As conjunções, os determinadores, as preposições, os pronomes e os verbos auxiliares formam o grupo dos itens simples gramaticais.

Os segmentos informativos imprescindíveis na microestrutura desse tipo de item estão descritos na figura 14.

Todos os segmentos representados na figura são válidos para qualquer item gramatical simples, com exceção da paráfrase (metalinguagem do signo), que serve para os casos dos verbos auxiliares (itens sem equivalência na língua portuguesa) e para os itens gramaticais que apresentam significados diferentes conforme a estrutura sintática na qual estão inseridos (como o pronome indefinido *any*).

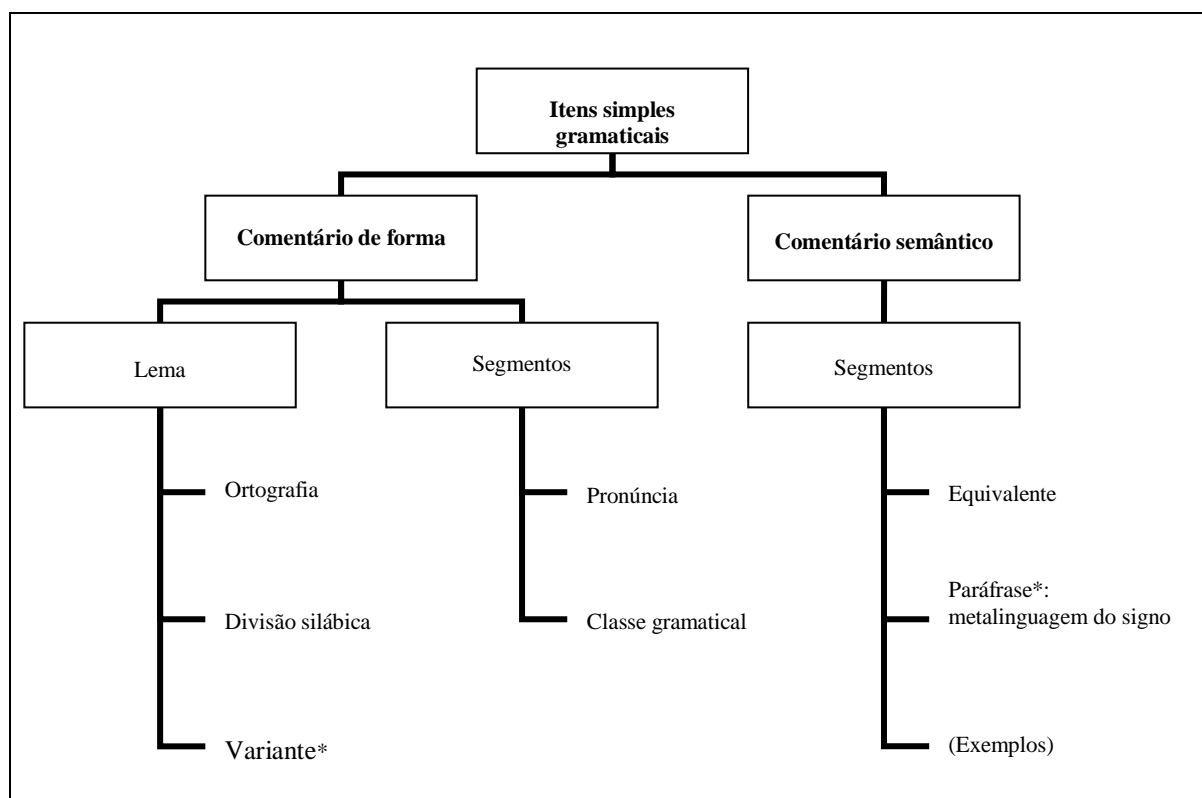


Figura 14 - Constituição microestrutural dos itens simples gramaticais

Legenda:

* Segmentos referentes a itens lexicais específicos () Segmentos optativos

Examinando o verbete *you* no DCI (2004):

you [...] *pron*
1 (*subj: sg*) tu, você; (: *pl*) vós, vocês; ~ **French enjoy your food** vocês franceses gostam de comer; ~ **and I will go** nós iremos
2 (*direct object: sg*) te, o (a); (: *pl*) vos, os (as); (*indirect object: sg*) te, lhe; (: *pl*) vos, lhes; **I know** ~ Eu lhe conheço; **I gave it to** ~ dei isto para você
3 (*stressed*) você; **I told YOU to do it** eu disse para você fazer isto
4 (*after prep, in comparisons: sg*) ti, você; (: *pl*) vós, vocês (*polite form*): *sg*) o senhor (a senhora); (: *pl*) os senhores (as senhoras); **it's for** ~ é para você; **with** ~ contigo, com você; convosco, com vocês; com o senhor, etc.
5 (*impers: one*):
 ~ **never know** nunca se sabe; **apples do ~ good** as maçãs fazem bem à saúde.

DCI (2004, s.v.)

constatamos que ele apresenta excesso de informações, uma vez que todas as cinco acepções podem ser compreendidas pelos equivalentes “tu”, “você” e “vocês”. Levando em conta o PCI que definimos para esse tipo de item, o verbete *you* em um DPIPEM seria constituído da seguinte maneira:

you /.../ *pron* tu, você, vocês

DPIPEM (verbe hipotético)

Ainda, em relação aos itens simples gramaticais, examinamos o verbete *will* no MDI (2005):

will /wɪl/ *modal verb* **1** usa-se com o infinitivo de outros verbos sem **to** para formar o tempo futuro. *She will leave tomorrow* / ela partirá amanhã. **2** é usado com **have** com o sentido de ter de *you will have to hurry* / você precisa se apressar. **3** é empregado quando há intenção ou desejo de realizar algo. *I'll ring you tomorrow* / eu vou lhe telefonar amanhã. **4** usa-se quando se pede a alguém para fazer algo. *will you be quiet?* / Você pode ficar quieto? **5** pode ser usado quando se dá uma ordem. *you will write the report immediately* / você vai escrever o relatório imediatamente. **6** é empregado quando se quer oferecer algo. *Will you have a cup of coffee?* / você aceita um café? **7** usa-se com o sentido de crítica a um comportamento...*she will leave the dishes dirty* / ela vai deixar os pratos sem lavar.

MDI (2005, s.v)

Analisando as sete acepções apresentadas acima, percebemos que poderiam ser reduzidas a somente duas, tornando, assim, o verbete menos denso:

will /wɪl/
v. *aux* sem tradução própria **1** forma o futuro do presente do verbo que o sucede. *She will leave tomorrow* / Ela partirá amanhã. **2** no início de uma pergunta seguido de **you** indica pedido, convite ou oferta. *Will you be quiet?* / Você pode ficar quieto? *Will you have a cup of coffee?* / Você aceita um café?

DPIPEM (verbo hipotético)

4.3.1.3 PCI para os compósitos de conteúdo

Os compósitos de conteúdo apropriados para um DPIPEM são os compostos opacos (substantivos, adjetivos e verbos compostos/*phrasal verbs*), as combinatórias sintagmáticas opacas, as contrações de conteúdo e as siglas de compósitos.

a) Compostos opacos e combinatórias sintagmáticas opacas

Os compostos opacos apresentam a mesma estrutura binária das colocações, por isso julgamos que esse tipo de item deverá ser arrolado no bloco das combinatórias sintagmáticas.

Na microestrutura relativa a tais itens, deverão ser incluídos:

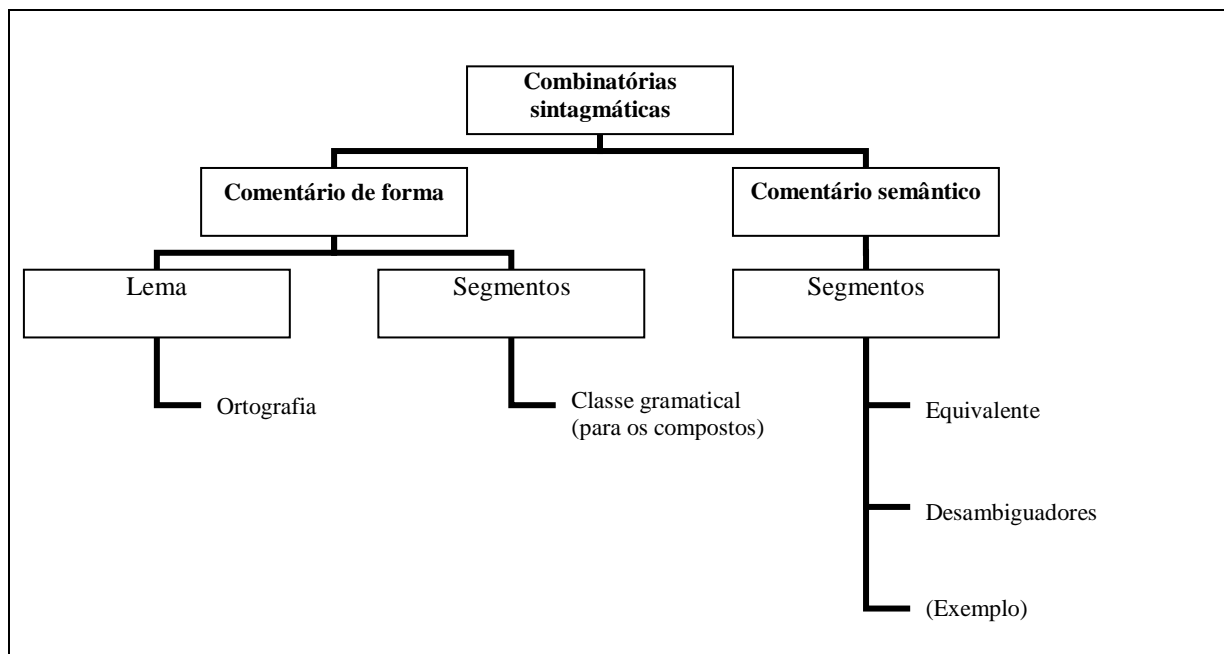


Figura 15 - Constituição microestrutural das combinatórias sintagmáticas

Legenda:

() Segmentos optativos

Não é necessário apresentar a divisão silábica nem a pronúncia para as combinatórias, pois, caso o usuário precise dessas informações, ele poderá obtê-las consultando os itens individualmente.

Verificando as combinatórias arroladas no verbete *dead* do AMI (2004):

dead /ded/ *adj* **1** morto/a √ COMPARE com *died* • *The dog was ~ . He had died na hour before.* O cão estava morto. Ele tinha morrido uma hora antes. **2** inanimado/a • ~ *matter*: matéria inorgânica **3** exausto/a **4** [silêncio, parada] total, completo/a **5** [braço, perna, etc.] dormente **6** [pilha, bateria] sem energia **7** [telefone] mudo // *s (the ~)* os mortos // *adv* **1** completamente • *to be ~ sure*: ter certeza absoluta • *to be ~ tired*: estar exausto/a **2** exatamente **3** diretamente • ~ *ahead*: sempre em frente ♦ ~ **beat**: (*inf*) pregado/a, exausto/a → Comp. com *deadbeat* ♦ ~ **end**: (*tb. fig.*) beco/rua sem saída (EUA, = *culd-sac*, GB) ♦ ~ **heat**: empate (em corrida, eleição) ♦ ~ **letter**: **1** letra morta, lei que não é cumprida **2** carta não entregue e não reclamada (EUA) ♦ ~ **shot**: atirador certo ♦ **in the ~ of night**: no meio da noite → *V. tb. buried, dodo, drop, quick, stop*

AMI (2004, s.v.)

observamos que três combinatórias estão misturadas às acepções: *dead matter*, acepção 2 da classe adjetivo; *to be dead sure* e *dead ahead*, acepção 1 e acepção 3, respectivamente, da classe advérbio. Considerando o PCI que estabelecemos para esses itens lexicais e a nossa proposição de que as combinatórias devem formar um bloco à parte e serem apresentadas na

íntegra (sem utilização de recursos semióticos de substituição, como “~” ou qualquer tipo de abreviatura), o verbete *dead*, em um DPIPEM teria o seguinte conteúdo:

dead /ded/
adj 1 morto 2 inanimado 3 exausto 4[silêncio, parada] total, completo 5 [braço, perna, etc.] dormente 6 [pilha, bateria] sem energia 7 [telefone] mudo *s* **the dead** os mortos
adv 1 completamente 2 exatamente 3 diretamente ♦ **dead ahead**: sempre em frente ♦ **dead beat**: exausto ♦ **dead end**: rua sem saída ♦ **dead heat**: empate ♦ **dead letter**: carta não entregue e não reclamada ♦ **dead matter**: matéria inorgânica ♦ **dead shot**: atirador certo ♦ **be dead sure**: ter certeza absoluta ♦ **in the dead of night**: no meio da noite

b) Contrações de conteúdo

A primeira informação no comentário de forma em uma entrada de contração de conteúdo é a indicação de que se trata de uma “contração”; na sequência, demonstra-se a forma por extenso. Já, no comentário semântico, o equivalente é suficiente para explicar o significado.

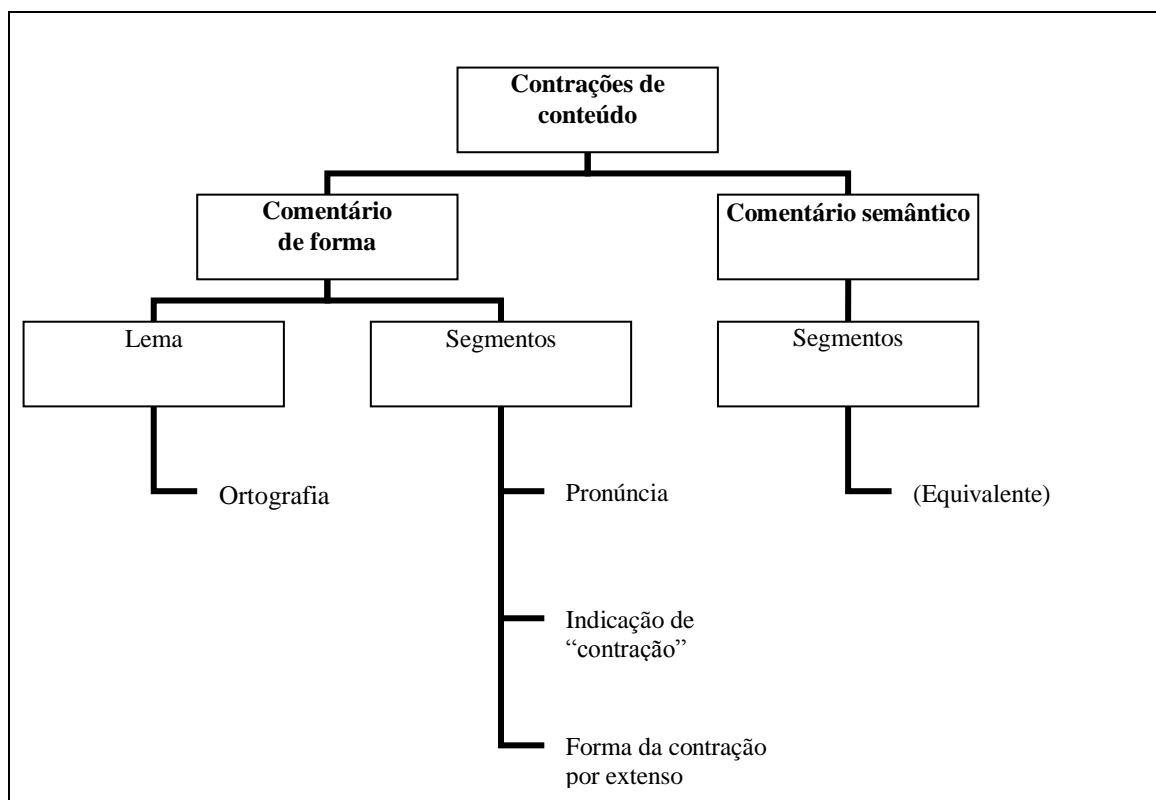


Figura 16 - Constituição microestrutural das contrações de conteúdo

Legenda:

() Segmentos optativos

Dos segmentos elencados no esquema representado na figura 16, o equivalente é o único que deverá ser fornecido apenas para as contrações nominais, como *o'clock*. Para as contrações verbais, o recurso a ser utilizado é a remissão.

No verbete *gonna* do ODEI (1999), temos as seguintes informações:

gonna /.../ (<i>coloc</i>) = GOING TO em GO
--

ODEI (1999, s.v)

Seguindo o esquema da figura 14, esse verbete não apresentaria a marca de uso (*coloc*):

gonna /.../ contração de GOING TO ➡ GO

DPIPEM (verbeta hipotético)

c) Siglas de compósitos de conteúdo

As siglas de compósitos de conteúdo exigem a indicação por extenso dos itens que a compõem e, ainda, nos casos em que o equivalente não é, suficientemente, elucidativo, faz-se necessária a adição de um pós-comentário semântico.

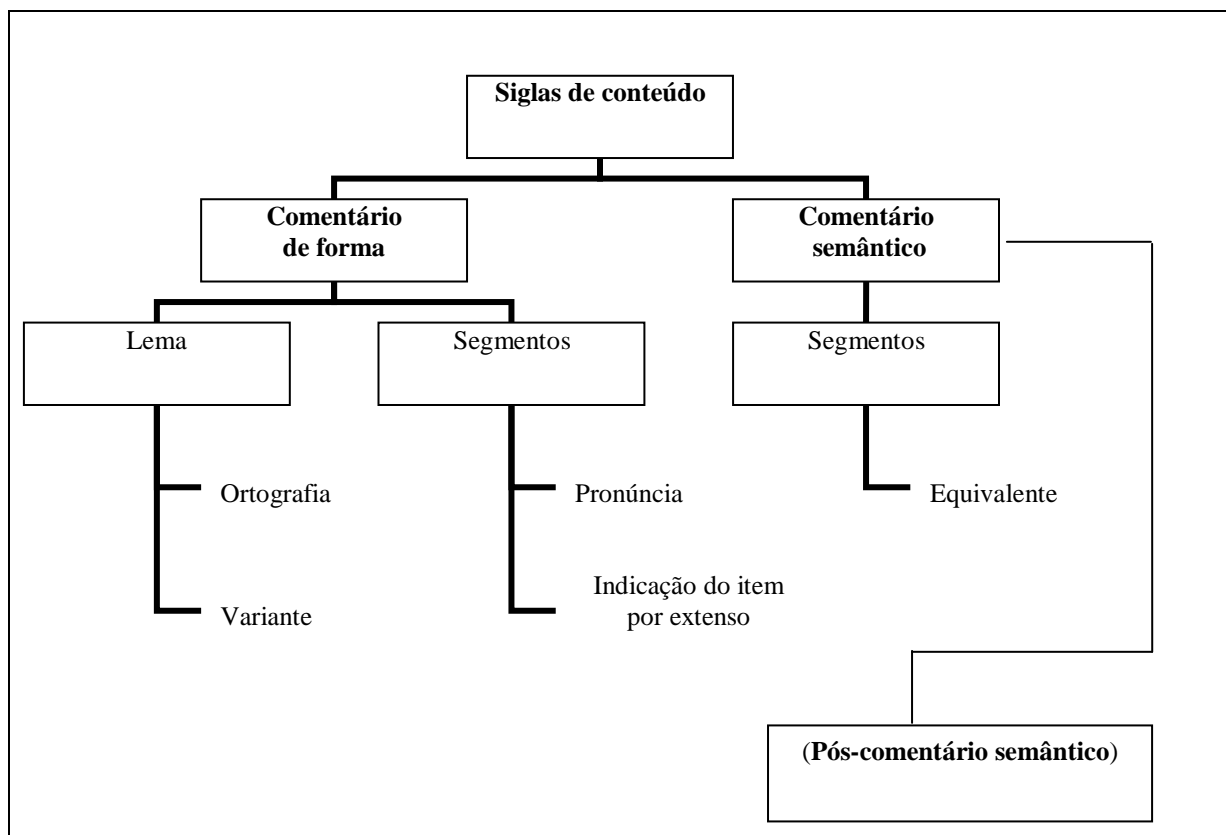


Figura 17 - Constituição microestrutural das siglas de conteúdo

Legenda:

() Segmentos optativos

Comparemos o verbete *VDT* apresentado no LDEI (2004) com o verbete *HP* presente no LDI (2006):

VDT /.../ s (= vídeo display terminal) monitor

LDEI (2004, s.v)

HP, hp s. cavalo-força, cavalo-vapor. abr. de horsepower

LDI (2006, s.v)

No primeiro verbete, a apresentação do equivalente é suficiente para o compreensão do significado, pois “monitor” é um item lexical bastante frequente e de conhecimento do estudante do ensino médio. Já, no segundo verbete, acreditamos que a complementação do equivalente com um pós-comentário seria válido, pois “cavalo-força” e “cavalo-vapor” podem ser itens que não fazem parte do conhecimento dos usuários alvo de um DPIPEM.

Nossa proposta para o verbete *HP* é a seguinte:

HP, hp s. abrev de **horsepower**: cavalo-força, cavalo-vapor. Refere-se à potência dos motores de automóveis, embarcações ,etc.

DPIPEM (verbeta hipotético)

4.3.1.4 PCI para os compósitos gramaticais

Os compósitos gramaticais são de dois tipos: compostos e contrações gramaticais.

a) Compostos gramaticais

Os compostos gramaticais têm estrutura semelhante às combinatórias sintagmáticas; desse modo, a microestrutura para esse tipo deve ser a mesma apresentada em 4.3.1.4.

b) Contrações gramaticais

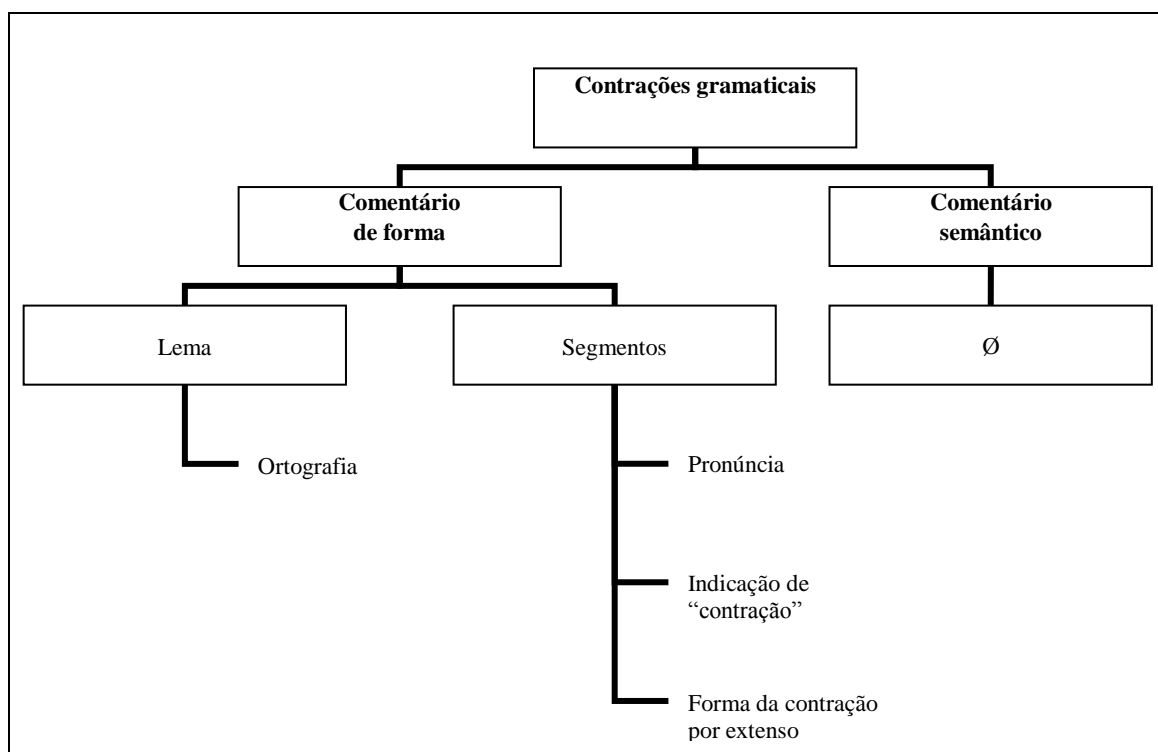


Figura 18 - Constituição microestrutural das contrações gramaticais

Da mesma forma que, nas contrações verbais, não há necessidade de se apresentar equivalentes na microestrutura das contrações gramaticais. Essa solução já vem sendo adotada pelos DIPEs:

you've /.../ contr de you have

LDI (2006, s.v)

4.3.2 PCI para os itens de base enciclopédica

Os nomes próprios conformam o grupo dos itens lexicais de base enciclopédica. Os itens desse tipo adequados a um DPIPEM são: os topônimos opacos, os nomes próprios diversos e as siglas de nomes próprios.

a) Topônimos opacos

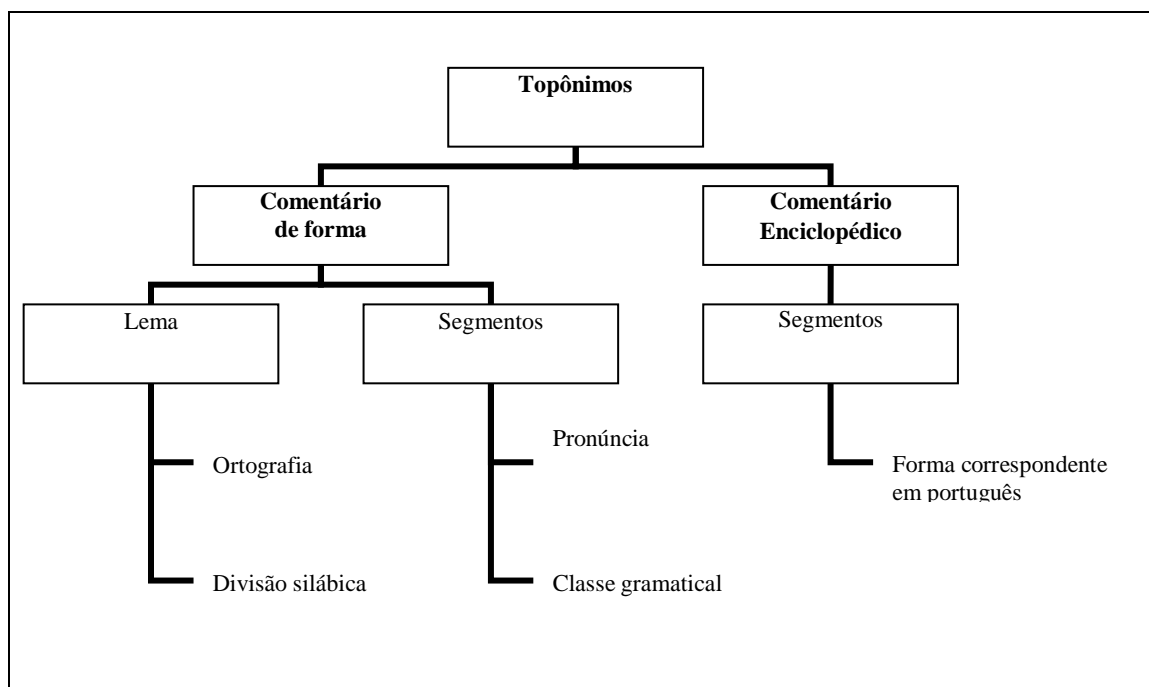
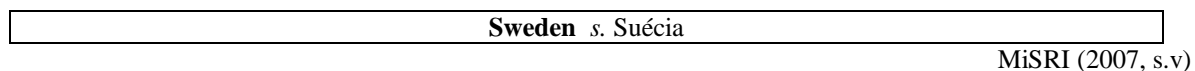


Figura 19 - Constituição microestrutural dos topônimos opacos

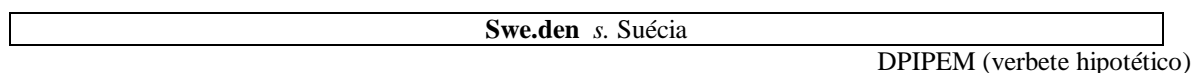
Os topônimos opacos, por sua natureza específica - nomear referentes geográficos, não exigem uma microestrutura complexa, apenas os segmentos básicos no comentário de forma (ortografia, divisão silábica, pronúncia e classe gramatical) e a forma correspondente em português no comentário enciclopédico.

Com exceção da divisão silábica, que consta em apenas 03 dos 10 dicionários analisados (AMI (2004); MDI (2005); MiAOI(2004)), o PCI para os topônimos encontrados nos DIPes é o mesmo que apresentamos na figura 19.

Portanto, em um DPIPEM, o verbete de um topônimo opaco como Sweden teria a mesma configuração microestrutural apresentada no MiSRI ((2007):



Porém, incluindo a divisão silábica:



b) Nomes próprios diversos

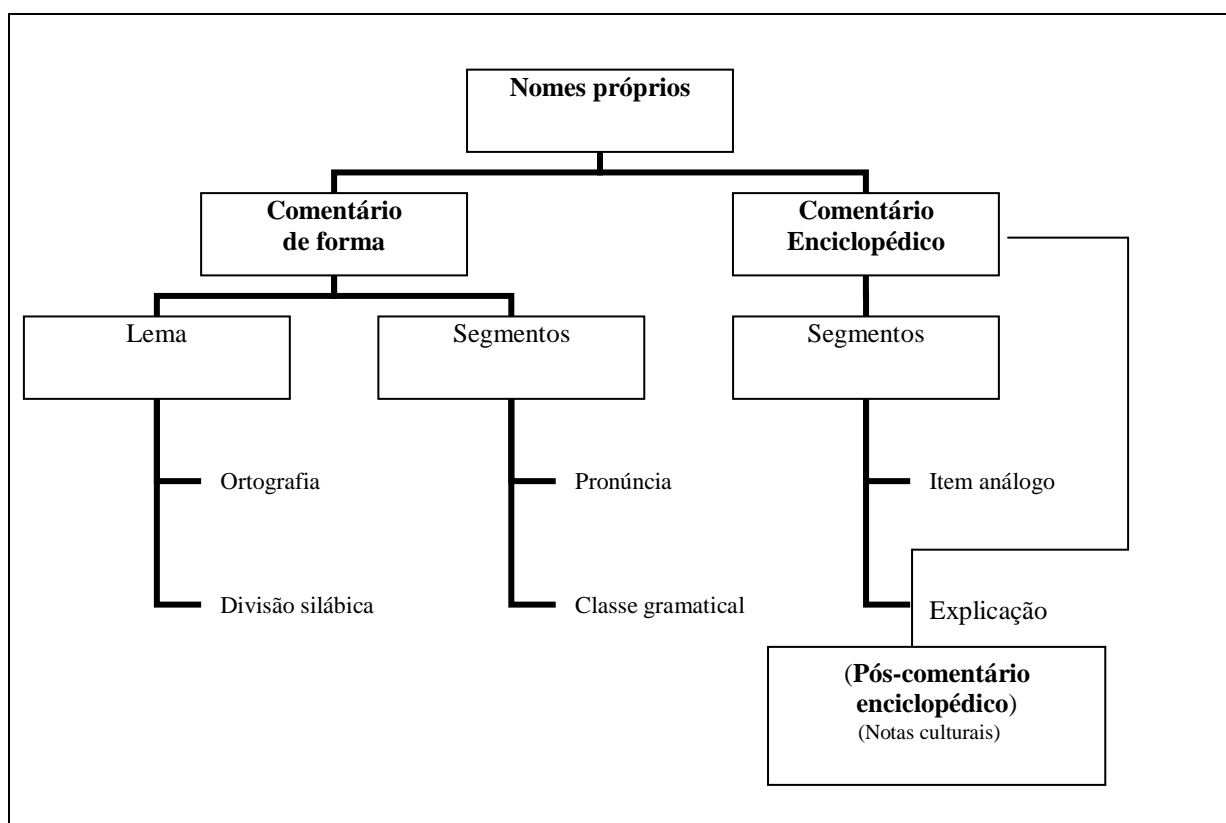


Figura 20 - Constituição microestrutural dos nomes próprios

Os nomes próprios diversos podem referir-se a nomes como *Mandarin*, *Muslim*, *iPhone*, etc, ou a *realia* como *Bonfire Night*, *Big Ben*, *Fourth of July*, etc.

Levando em conta o PCI que fixamos para os nomes próprios diversos, adicionaríamos, ao item análogo apresentado no verbete abaixo, uma nota cultural.

Halloween [...] *n* véspera de Todos os Santos, dia das bruxas (31 de outubro).

MDI (2005, s.v.)

Não encontramos nenhum trabalho que tratasse da redação de notas culturais; então, por ora, propomos que a mesma componha-se de um parágrafo sucinto com as principais informações sobre o item extraídas de fontes reconhecidas, como a *Encyclopædia Britannica Concise*^{125 126}.

Halloween [...] *n* véspera de Todos os Santos, dia das bruxas (31 de outubro).

A celebração do Halloween vem da crença do antigo povo Celta (da Irlanda e da Grã-Bretanha) de que, no dia 31 de outubro, as almas voltavam a terra para visitar suas casas. Atualmente, é comemorado, principalmente, nos EUA. É o dia em que as crianças fantasiam-se de bruxas, fantasmas, etc. e vão, de porta em porta, pedindo doces.

DPIPEM (verbo hipotético)

c) Siglas de nomes próprios

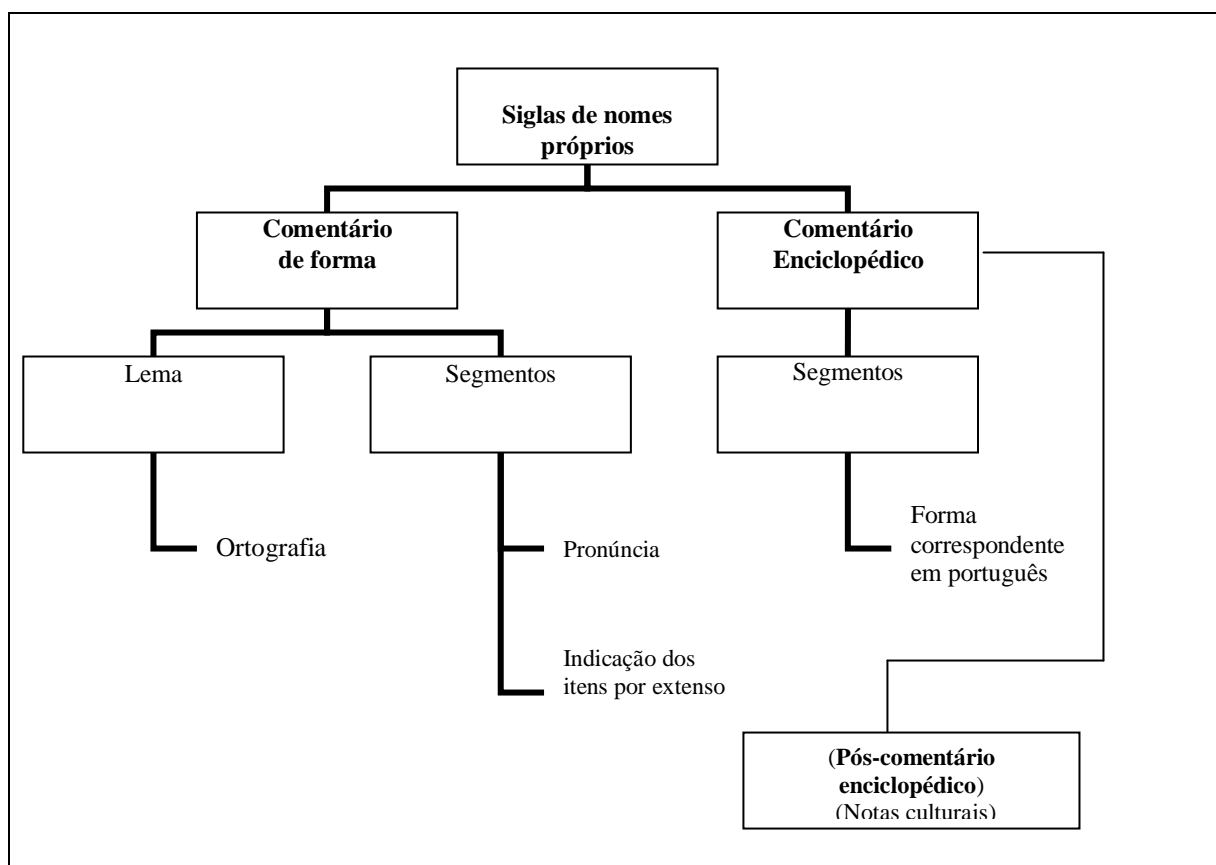


Figura 21 - Constituição microestrutural das siglas de nomes próprios

¹²⁵ Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com>> Acesso em : 28/12/2011.

¹²⁶ O verbete da enciclopédia no qual nos baseamos para redigir a nota cultural encontra-se disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/concise/halloween>> Acesso em : 28/12/2011.

Para as siglas de nomes próprios, além do equivalente no comentário semântico, pensamos que é pertinente a adição, também, de um pós-comentário.

Compare o verbete para o item *FDA* no LDI (2006):

FDA (abrev. de Food and Drug Administration) Vigilância de Alimentos e Medicamentos
--

LDI (2006, s.v)

com o verbete que elaboramos para um DPIPEM:

FDA /.../ abrev. de Food and Drug Administration Vigilância de Alimentos e Medicamentos

Nos Estados Unidos, todo tipo de alimento e medicamento é testado, minuciosamente, por esse órgão do governo antes de ter a sua comercialização aprovada ¹²⁷ .

DPIPEM (verbo hipotético)

4.3.3 Modelos de verbetes para um DPIPEM

No capítulo 2 (seção 2.2.1.3), concluímos que a forma de organização macroestrutural mais adequada para um DPIPEM é o nicho léxico (ordem alfabética com agrupamentos). Com base nessa decisão e nos PCIs que estabelecemos para cada tipo de item lexical, apresentaremos, agora, modelos de verbetes para um DPIPEM e seus respectivos *layouts*. Para exemplificação, utilizaremos alguns dos verbetes que elaboramos em 4.3.2.

4.3.3.1 Verbetes de itens de conteúdo

Os tipos de itens de conteúdo passíveis de inclusão como lema principal em um DPIPEM são os itens base (adjetivos, advérbios, interjeições, substantivos e verbos), os itens derivados que, por questões de ordenação alfabética, não puderem constar como lemas secundários, as contrações de conteúdo e as siglas de compósitos.

Como lemas secundários, temos os itens derivados do signo-lema.

¹²⁷ Fonte: Encyclopædia Britannica Concise. Disponível em: < <http://www.merriam-webster.com/concise/fda>>
Acesso em: 28/12/2011.

O bloco das combinatórias sintagmáticas abrange todo tipo de combinação lexical opaca, onde um dos elementos é o lema, inclusive os compostos. Esse segmento pode ser referente tanto ao lema principal quanto aos lemas secundários. Para ordenar esses itens, propomos que as combinações binárias sejam seguidas pelas combinações mais extensas.

No caso dos verbos, as informações sobre os *phrasal verbs* devem anteceder as outras combinações.

As possibilidades de constituição de verbetes de itens de conteúdo são:

- a)[lema > informações microestruturais]
- b)[lema > informações microestruturais] + [bloco sintagmático > informações microestruturais]
- c)[lema principal > informações microestruturais] + [lemas secundários > informações microestruturais]
- d)[lema principal > informações microestruturais] + [bloco sintagmático > informações microestruturais] + [lemas secundários > informações microestruturais]
- e)[lema principal > informações microestruturais] + [bloco sintagmático > informações microestruturais] + [lemas secundários > informações microestruturais] + [bloco sintagmático > lemas secundários > informações microestruturais]

Abaixo, apresentamos nosso modelo de layout para a configuração dos verbetes de itens de conteúdo:

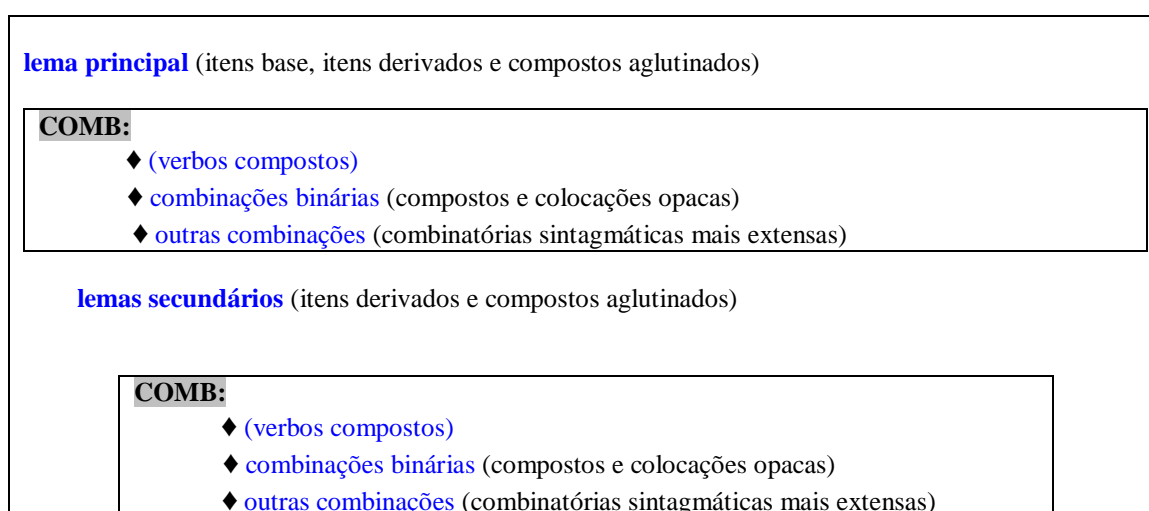


Figura 22 - Proposta para o layout dos verbetes de itens de conteúdo

Para exemplificar o modelo, utilizamos o verbete que construímos para o adjetivo *dead* a partir das informações apresentadas no AMI (2004). Acrescentamos, também, os itens derivados que não constavam anteriormente.

<p>dead /ded/ <i>adj</i> 1 morto/a √ COMPARE com <i>died</i> • <i>The dog was ~ . He had died na hour before.</i> O cão estava morto. Ele tinha morrido uma hora antes. 2 inanimado/a • ~ <i>matter</i>: matéria inorgânica 3 exausto/a 4 [silêncio, parada] total, completo/a 5 [braço, perna, etc.] dormente 6 [pilha, bateria] sem energia 7 [telefone] mudo // <i>s</i> (the ~) os mortos // <i>adv</i> 1 completamente • <i>to be ~ sure</i>: ter certeza absoluta • <i>to be ~ tired</i>: estar exausto/a 2 exatamente 3 diretamente • ~ <i>ahead</i>: sempre em frente ♦ ~ <i>beat</i>: (<i>inf</i>) pregado/a, exausto/a → <i>Comp. com deadbeat</i> ♦ ~ <i>end</i>: (<i>tb. fig.</i>) beco/rua sem saída (EUA, = <i>culd-sac</i>, GB) ♦ ~ <i>heat</i>: empate (em corrida, eleição) ♦ ~ <i>letter</i>: 1 letra morta, lei que não é cumprida 2 carta não entregue e não reclamada (EUA) ♦ ~ <i>shot</i>: atirador certo ♦ <i>in the ~ of night</i>: no meio da noite → <i>V. tb. buried, dodo, drop, quick, stop</i> dead.beat <i>s</i> (<i>inf.</i> EUA) 1 caloteiro/a 2 vagabundo/a, preguiçoso/a → <i>Comp. com dead beat</i> dead.en <i>vt</i> abrandar, atenuar (a dor) dead.line <i>s</i> prazo final, data-limite dead.lock <i>s</i> impasse dead.ly <i>adj</i> (<i>deadlier; dedliest</i>) 1 mortal 2 extremo/a; total 3 (<i>inf</i>) muito chato/a // <i>adv</i> extremamente dead.pan <i>adj</i> [contando piadas] cara-de-pau, sem demonstrar expressão, sério, sem rir</p> <p style="text-align: right;">AMI (2004, s.v)</p>	<p>dead /ded/ <i>adj</i> 1 morto 2 inanimado 3 exausto 4[silêncio, parada] total, completo 5 [braço, perna, etc.] dormente 6 [pilha, bateria] sem energia 7 [telefone] mudo <i>s</i> the dead os mortos <i>adv</i> 1 completamente 2 exatamente 3 diretamente</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>COMB:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ dead ahead: sempre em frente ; ♦ dead beat: exausto ♦ dead end: rua sem saída ♦ dead heat: empate ♦ dead letter: carta não entregue e não reclamada ♦ dead matter: matéria inorgânica ♦ dead shot: atirador certo </div> <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/> <ul style="list-style-type: none"> ♦ be dead sure: ter certeza absoluta ♦ in the dead of night: no meio da noite <p>dead.beat <i>s</i> 1 caloteiro 2 preguiçoso dead.en <i>v</i> abrandar, atenuar dead.line <i>s</i> prazo final dead.lock <i>s</i> impasse dead.ly <i>adj</i> 1 mortal 2 extremo; total 3 muito chato // <i>adv</i> extremamente dead.pan <i>adj</i> [contando piadas] sem demonstrar expressão, sem rir DPIPEM (verbo hipotético)</p>
--	--

Figura 23 – Verboete *dead* em um DPIPEM

4.3.3.2 Verbetes de itens gramaticais

A categoria dos itens gramaticais compreende os itens simples gramaticais (conjunções, determinadores, preposições, pronomes e verbos auxiliares) e os compostos gramaticais (compostos gramaticais e contrações gramaticais).

Na posição de lema principal, temos os itens simples e as contrações gramaticais (aquelas que não puderem fazer parte do nicho léxico em razão da progressão alfabética).

Os casos de lema secundário não são frequentes; temos a ocorrência de uns poucos pronomes que podem ser reunidos em um nicho léxico sem comprometer a sequência

alfabética (podemos citar *you're, yours, yourself* e *yourselves* e *anybody, anyhow, anylonger*, etc., que formam nicho com os pronomes *you* e *any*, respectivamente).

Considerando nossa determinação de que as combinatórias devem ser incluídas sob o primeiro item de conteúdo da composição (por exemplo, arrola-se *Anything goes!* [Vale tudo!] na entrada do verbo *go*) e o fato de combinações formadas, exclusivamente, por itens gramaticais (como *and so on* [e assim por diante]) serem raras, concluímos que muito poucos verbetes de itens gramaticais apresentarão um bloco sintagmático.

Em resumo, podemos dizer que:

a) a composição básica da maior parte dos verbetes será: [lema > informações microestruturais];

b) com uma frequência mínima, podemos ter: [lema principal > informações microestruturais] + [lemas secundários > informações microestruturais];

c) com uma frequência ainda menor que no caso anterior: [lema principal > informações microestruturais] + [bloco sintagmático > informações microestruturais] seguidos ou não de lemas secundários.

Graficamente, nossa proposta para a construção de um verbete de item gramatical é a que segue:

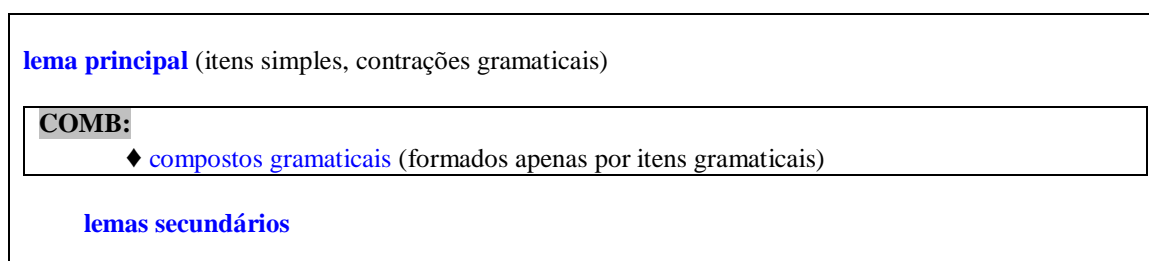


Figura 24 - Proposta para o layout dos verbetes de itens gramaticais

Para ilustrar nossa proposta, usaremos o verbete que elaboramos para o item *will* com base no MDI (2005):

<p>will [wil] <i>modal verb</i> 1 usa-se com o infinitivo de outros verbos sem to para formar o tempo futuro. <i>She will leave tomorrow</i> / ela partirá amanhã. 2 é usado com have com o sentido de ter de <i>you will have to hurry</i> / você precisa se apressar. 3 é empregado quando há intenção ou desejo de realizar algo. <i>I'll ring you tomorrow</i> / eu vou lhe telefonar amanhã. 4 usa-se quando se pede a alguém para fazer algo. <i>will you be quiet?</i> Você pode ficar quieto? 5 pode ser usado quando se dá uma ordem. <i>you will write the report immediately</i> / você vai escrever o relatório imediatamente. 6 é empregado quando se quer oferecer algo. <i>Will you have a cup of coffee?!</i> você aceita um café? 7 usa-se com o sentido de crítica a um comportamento..<i>she will leave the dishes dirty</i>/ ela vai deixar os pratos sem lavar.</p> <p style="text-align: right;">MDI (2005, s.v)</p>	<p>will /wɪl/ v. aux sem tradução própria; 1 forma o futuro do presente do verbo que o sucede. <i>She will leave tomorrow</i> / Ela partirá amanhã. 2 no início de uma pergunta seguido de you indica pedido, convite ou oferta. <i>Will you be quiet?</i> Você pode ficar quieto? <i>Will you have a cup of coffee?!</i> Você aceita um café? DPIPEM (verbeta hipotético)</p>
--	---

Figura 25 – Verbeta *will* em um DPIPEM

4.3.3.3 Verbetes de itens enciclopédicos

Os verbetes de itens enciclopédicos – topônimos opacos, nomes próprios diversos e siglas de nomes próprios - não apresentam lemas secundários nem bloco sintagmático. Todos os verbetes enciclopédicos terão a composição: [lema > informações microestruturais] sendo imprescindíveis as notas culturais nos verbetes de siglas e de nomes próprios que são realia. Portanto, um verbete enciclopédico terá este *layout*:

<p>lema (item enciclopédico)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>NOTA: ♦ nota cultural (siglas e <i>realia</i>)</p> </div>
--

Figura 26 - Proposta para o *layout* dos verbetes de itens enciclopédicos

Tomamos para exemplo o verbete Halloween que constituímos a partir do MDI (2005, s.v.).

<p>Halloween [...] <i>n</i> véspera de Todos os Santos, dia das bruxas (31 de outubro). ODEI (1999, s.v)</p>	<p>Halloween /.../ <i>s</i> véspera do dia de Todos os Santos, dia das bruxas (31 de outubro).</p> <div data-bbox="823 353 1337 629" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>NOTA A celebração do Halloween vem da crença do antigo povo Celta (da Irlanda e da Grã-Bretanha) de que, no dia 31 de outubro, as almas voltavam a terra para visitar suas casas. Atualmente, é comemorado, principalmente, nos EUA. É o dia em que as crianças fantasiam-se de bruxas, fantasmas, etc. e vão, de porta em porta, pedindo doces.</p> </div> <p style="text-align: right;">DPIPEM (verbeta hipotético)</p>
---	---

Figura 27 – Verbeta *Halloween* em um DPIPEM

4.4 Síntese da proposta para o desenho da microestrutura de um DPIPEM

No decorrer deste capítulo, avaliamos todos os segmentos presentes na microestrutura dos DIPes e, considerando a função e o perfil do usuário de um dicionário inglês/português para o ensino médio, apresentamos propostas para a constituição dos PCIs dos diversos tipos de itens lexicais passíveis de inclusão em um DPIPEM.

Essas propostas foram reunidas nos quatro esquemas disponibilizados abaixo: (1) PCI para os itens simples de base linguística (Figura 28); (2) PCI para os compósitos de conteúdo de base linguística (Figura 29); (3) PCI para os compósitos gramaticais de base linguística (Figura 30) e (4) PCI para os itens de base enciclopédica (Figura 31).

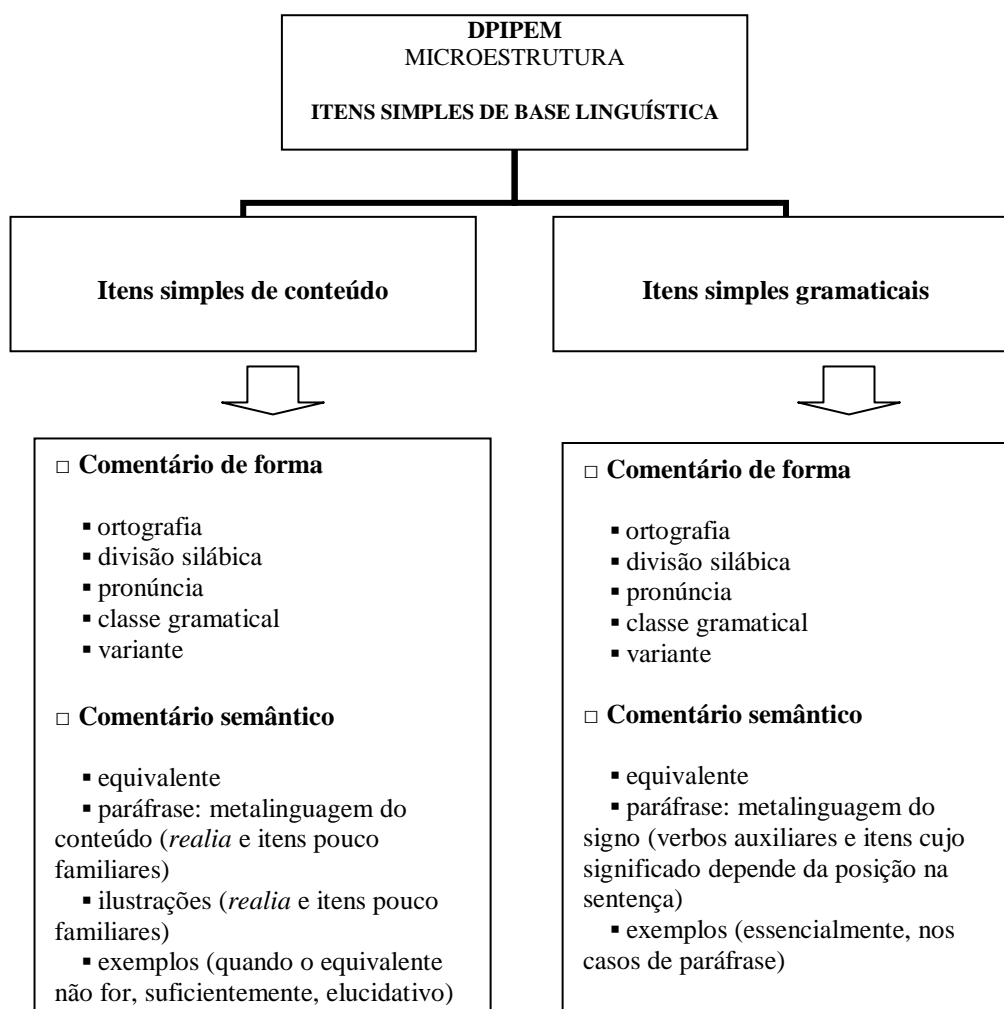


Figura 28 - PCI para os itens simples de base linguística

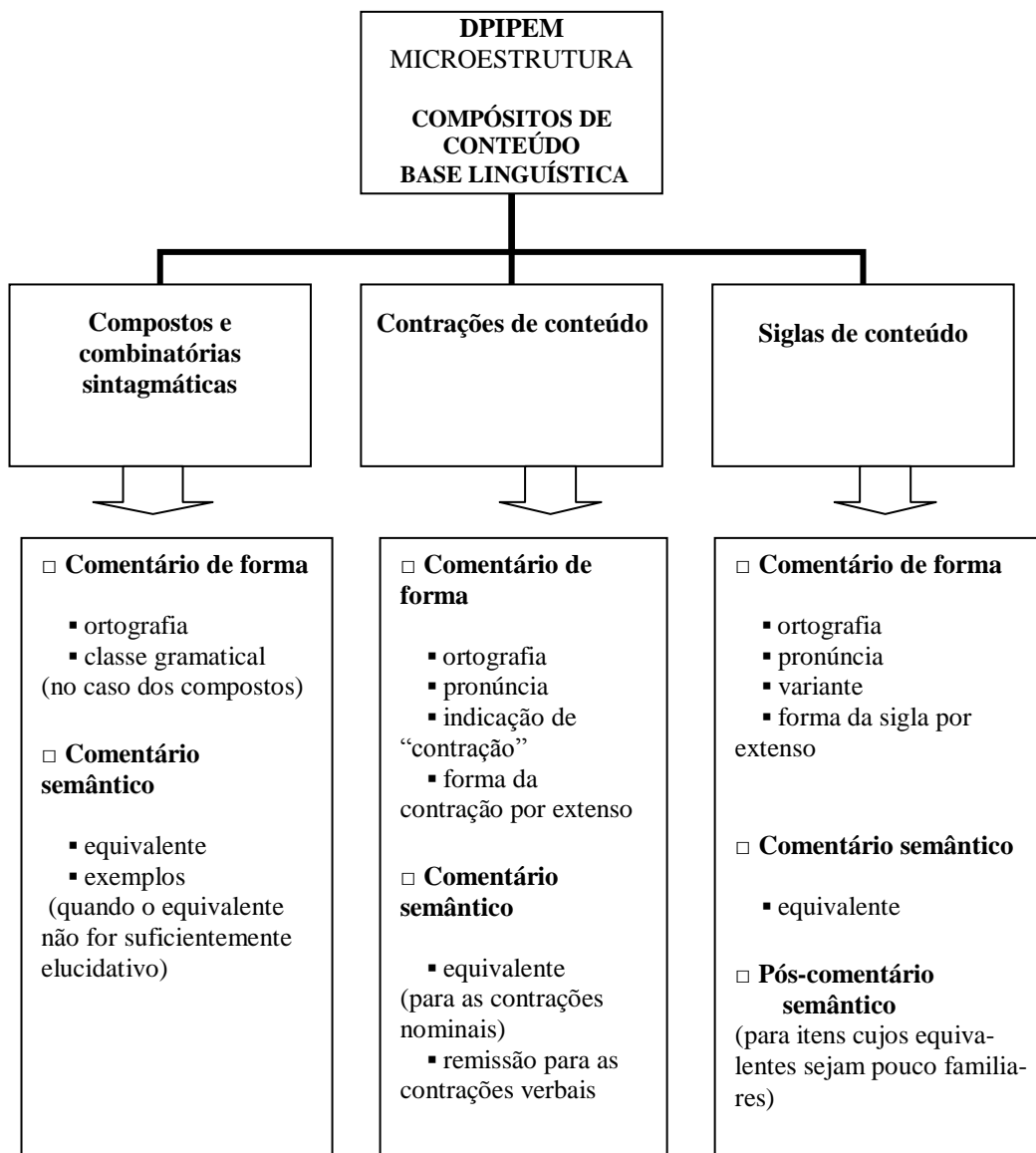


Figura 29 – PCI para os compósitos de conteúdo

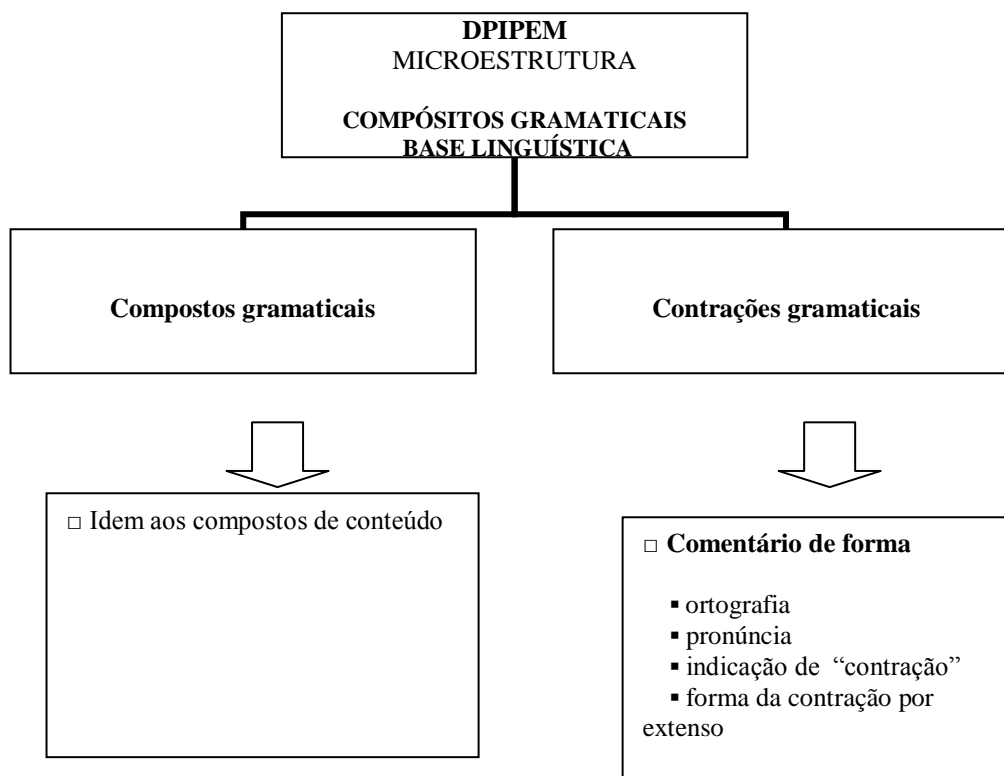


Figura 30 - PCI para os compostos gramaticais

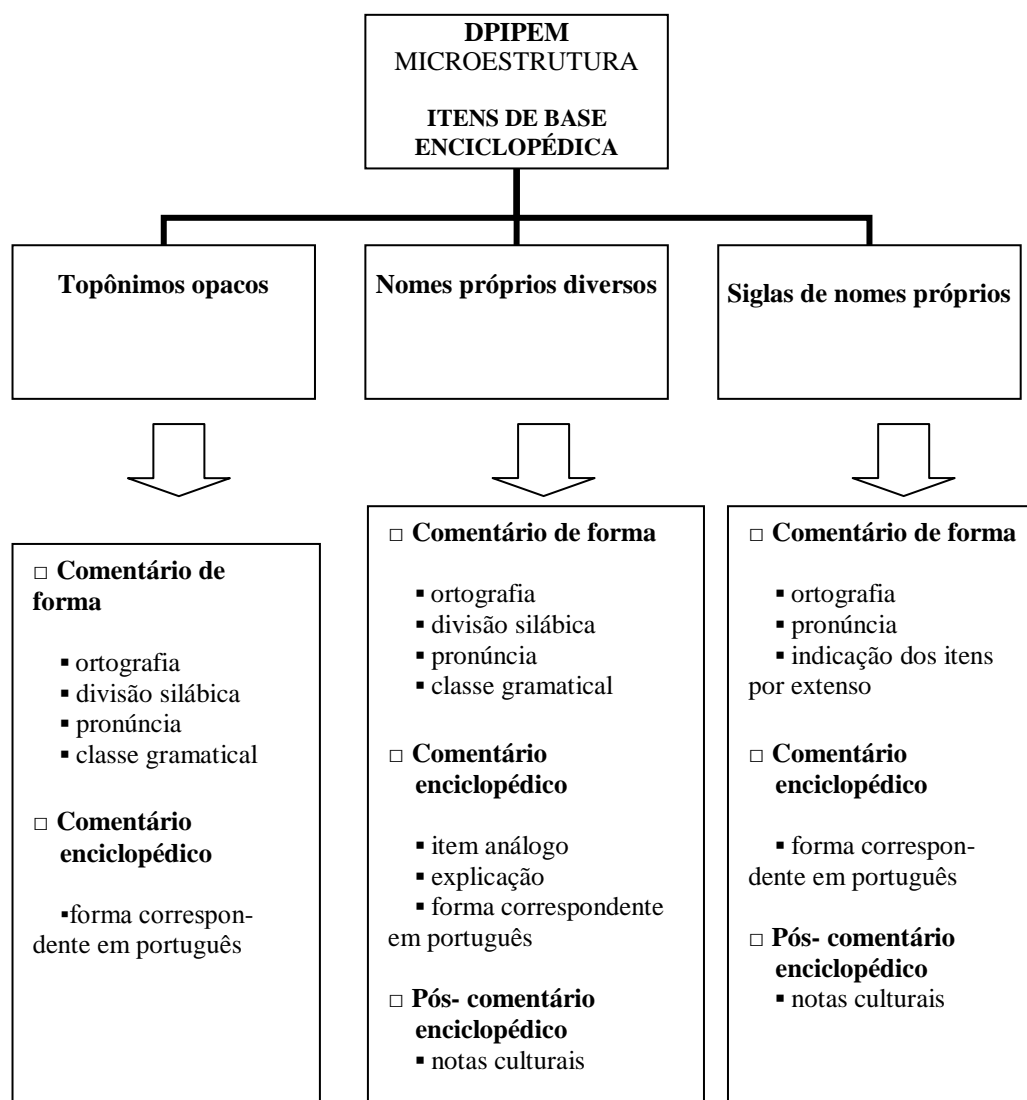


Figura 31 - PCI para os itens de base enciclopédica

5 DESENHO DA MEDIOESTRUTURA E DO *OUTSIDE MATTER*

A funcionalidade das informações que cada um dos componentes de um dicionário apresenta, de acordo com Bugueño Miranda; Farias (2008)¹²⁸, depende da utilidade dessas informações para o consulente. Segundo os autores, a obtenção da referida funcionalidade está condicionada à confluência de três parâmetros primordiais: o enquadramento tipológico, o perfil do usuário e a função (ou funções) da obra.

Nos capítulos anteriores, sob a luz dessa tríade de parâmetros, tratamos dos dois níveis fundamentais de estruturação de um dicionário: a macroestrutura (capítulos 2 e 3) e a microestrutura (capítulo 4). Neste capítulo, faremos o mesmo para discutir os outros dois componentes estruturais de uma obra desse tipo: a medioestrutura, ou sistema de remissões, e o *outside matter* - material externo formado pelo *front matter* (material anteposto ao conjunto de verbetes), pelo *middle matter* (material interposto ao conjunto de verbetes) e pelo *back matter* (material posposto ao conjunto de verbetes).

5.1 A medioestrutura e os princípios para sua formulação

A macroestrutura e a microestrutura de um dicionário podem ser caracterizadas como uma progressão vertical e horizontal respectivamente (BUGUEÑO MIRANDA; ZANATTA, 2010). No caso da macroestrutura, a verticalidade ocorre em função da progressão alfabética; já na microestrutura, a horizontalidade dá-se pelo fato de o lema ser seguido de um comentário de forma e um comentário semântico ou um comentário enciclopédico. “Dentro dessa concepção ‘espacial’ do dicionário, a medioestrutura é o componente que permite a procura de informações entre outros ‘sentidos’ que não a progressão de cima para baixo e/ou de esquerda para direita” (idem, p.84)

Bugueño Miranda (2003a) postula que a medioestrutura deve ser compreendida como (a) o componente estrutural do dicionário que estabelece relações entre as suas diversas partes (macroestrutura, microestrutura e *outside matter*), assim como, (b) um mecanismo de interação entre o dicionário e os usuários.

¹²⁸ Conforme já referido no capítulo 1.

Os procedimentos medioestruturais, ou remissões, referem-se aos recursos empregados para evitar a repetição de informações ou para ampliar o conjunto de informações que o usuário procura no dicionário (MARTÍNEZ DE SOUZA, 1995, s.v. *remisión*).

Tais recursos, conforme Wiegand (1996 *apud* WELKER 2004, p.177-179), podem ser de dois tipos: “remissões externas”, que remetem para as fontes do lexicógrafo, para a literatura metalexigráfica ou para outros dicionários e “remissões internas”, que remetem para informações que constam no próprio dicionário, sendo que as remissões internas subdividem-se em “remissões obrigatórias” - quando o usuário obtém a informação desejada apenas se seguir essa remissão - ou “remissões facultativas” - quando o consulente segue a remissão se desejar informações adicionais.

Para que a medioestrutura, realmente, auxilie o usuário, de acordo com Bugueño Miranda (2008a, p.12), é necessário que a sua formulação seja embasada em três “princípios axiomáticos”:

(1) uma referência medioestrutural deve, em todos os casos, obedecer a um movimento único, levando o consulente, rapidamente, à informação que o dicionário pretende fornecer;

(2) a motivação de uma referência medioestrutural deve ser, facilmente, inferida pelo consulente;

(3) uma referência medioestrutural sempre deve acarretar um acréscimo de informação para o consulente.

Pensando no usuário escolar, Farias (2009, p.241) amplia a proposição de Bugueño Miranda (2008a), acrescentando um quarto princípio: as remissões apresentadas devem ser reduzidas ao menor número possível “em virtude do usuário em questão, que, sendo bem realistas, além de não possuir, em muitos casos, o hábito de consultar obras lexicográficas, tampouco terá muita disposição para efetuar consultas complementares ao dicionário”.

Partindo, pois, desses princípios e dos três parâmetros essenciais para o desenho de um dicionário apontados na introdução deste capítulo - enquadramento tipológico, o perfil do usuário e a função (ou funções) da obra - passamos à análise da medioestrutura dos DIPES e à elaboração de uma proposta de configuração medioestrutural para um DPIPEM.

5.1.1 A medioestrutura dos DIPes

Visando determinar os diferentes tipos de relações medioestruturais presentes nos DIPes, verificamos, em cada obra, todas as ocorrências de remissão na letra “A”¹²⁹.

5.1.1.1 Tipos de remissões identificadas nos DIPes

As categorias de relações medioestruturais que identificamos foram:

- a) remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete;
- b) remissão de um verbete a outro verbete;
- c) remissão de um verbete ao *middle matter*;
- d) remissão de um verbete ao *back matter*;
- e) remissão de um verbete do dicionário passivo para outro verbete no dicionário ativo.

5.1.1.1.1 Remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete

No grupo das remissões de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete, temos uma subcategoria:

- (1) remissão para pós-comentário: ocorrência em apenas em um dos DIPes - o LDEI (2002).

¹²⁹ O registro completo dos dados de cada DIPE está no arquivo PLANILHA REMISSÕES do CD que acompanha este trabalho.

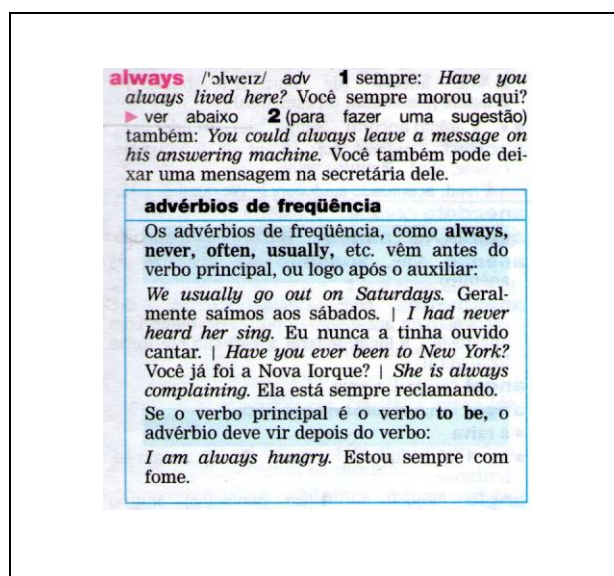


Figura 32 - Exemplo de remissão de um segmento a outro segmento: LDEI (2002, s.v.)

5.1.1.1.2 Remissão de um verbete a outro verbete

A categoria das remissões de um verbete a outro verbete compreende nove subcategorias:

(1) de um verbete a outro que apresenta combinatórias sintagmáticas: ocorrência em quatro DIPEs - AMI (2004); DCI (2004); LDEI (2002); ODEI (1999).

<p>a.dult /ædʌlt, ə'dʌlt/ <i>adj,s</i> adulto/a ⇔ <i>V. tb.</i> <i>consent</i></p>	<p>con.sent /kən'sent/ <i>vi</i> (~ to) consentir (em) <i>s</i> consentimento ♦ by common ~: (<i>formal</i>) de comum acordo ♦ ~ing adult: pessoa de maior idade, independente e livre em seu comportamento sexual ⇔ <i>V. tb.</i> <i>age, silence</i></p>
--	--

Figura 33 - Exemplo de remissão para combinatórias: AMI (2004, s.v.)

(2) de um verbete a outro que apresenta desambiguador de falso amigo: ocorrência em dois DIPEs - AMI (2004); ODEI (1999).

<p>a.gen.da /ə'dʒendə/ s 1 lista de coisas a fazer 2 [em uma reunião] pauta, ordem do dia, lista de assuntos a discutir ⇨ V. tb. hidden ✓ FALSE FRIENDS: em inglês agenda não significa "agenda, livro para anotar compromissos" ⇨ <i>Comp. com appointment book, datebook, diary</i></p>	<p>di.ar.y /ˈdaɪəri/ s (pl. diaries) 1 diário • to keep a ~: manter um diário 2 agenda, livro em que se anotam compromissos, lembretes, etc. (= <i>appointment book, datebook</i>, EUA) ⇨ <i>Comp. com agenda (em inglês)</i> ⇨ V. tb. digital</p>
---	---

Figura 34 - Exemplo de remissão para desambiguadores de falsos amigos: AMI (2004, s.v.)

(3) de um verbete a outro que apresenta exemplos de uso: ocorrência em um DIPE - ODEI (1999).

<p>Aries /ˈeəriːz/ s Áries • Ver exemplos em AQUARIUS</p>	<p>Aquarius /əˈkweəriəs/ s Aquário: <i>My sister is (an) Aquarius.</i> Minha irmã é aquariana/de Aquário. ◊ <i>born under Aquarius</i> nascido sob o signo de Aquário</p>
--	--

Figura 35 - Exemplo de remissão para exemplos de uso: ODEI (1999, s.v.)

(4) de uma forma flexionada (*token*) para sua forma canônica (*type*): ocorrência em oito DIPEs (exceções: MDI (2005) e MiWD (2006)).

<p>are [ɛə] plural e 2ª pessoa do singular (pres. do indicativo) do verbo <i>to be</i>.</p>	<p>be [bi] v. (ind. <i>am, are, is</i>; pret. <i>was, were</i>; p.p. <i>been</i>) ser, estar; existir; acontecer; realizar-se; ficar, continuar; significar; ir, vir.</p>
--	--

Figura 36 - Exemplo de remissão para forma canônica: MiBP (2007, s.v.)

(5) de uma forma abreviada para sua forma por extenso: ocorrência em um DIPE - DCI (2004).

<p>Ave. abbr (= <i>avenue</i>) Av., Avda.</p>	<p>avenue [ˈævənjuː] n avenida; (<i>drive</i>) caminho; (<i>means</i>) solução f</p>
--	---

Figura 37 - Exemplo de remissão para forma por extenso: DCI (2004, s.v.)

(6) de uma forma variante a outra: ocorrência nos dez DIPEs

<p>ac.cli.ma.tize [ə'klamətəiz] veja acclimate.</p>	<p>ac.cli.mate [ˈæklimeit] v aclimatar, condicionar ao clima.</p>
---	--

Figura 38 - Exemplo de remissão à forma variante: LDI (2006, s.v.)

(7) de um verbete a outro que apresenta um homógrafo parcial: ocorrência em dois DIPEs - AMI (2004); ODEI (1999).

<p>arm /ɑ:(r)m/ s 1 braço ✓ OBSERVE: com partes do corpo, usa-se <i>my, your, his, etc.</i>, e não <i>the</i> • <i>He's broken his ~</i> Ele quebrou o braço. 2 manga (de camisa, casaco) vt,vi armar(-se) ♦ ~ in ~: de braços dados ♦ ~s crossed/folded: de braços cruzados ♦ with open ~s: de braços abertos ⇨ <i>Comp. com arms</i> ⇨ V. <i>tb.</i> akimbo, cost²</p>	<p>arms /ɑ:(r)mz/ spl armas ♦ ~ race: corrida armamentista ♦ to be up in ~: estar em pé de guerra ⇨ V. <i>tb.</i> bear², coat</p>
---	---

Figura 39 - Exemplo de remissão para homógrafo parcial: AMI (2004, s.v)

(8) de um verbete a outro que apresenta itens semanticamente relacionados: ocorrência em três DIPEs - AMI (2004); MiAOI (2004); ODEI (1999).

<p>abortion /ə'bɔ:rn/ s aborto (<i>intencional</i>): <i>to have an abortion</i> abortar ⇨ <i>Comparar com</i> MISCARRIAGE</p>	<p>miscarriage /'mɪskærɪdʒ, 'mɪs'kær-/ s (<i>Med</i>) aborto (<i>espontâneo</i>) LOC miscarriage of justice erro judicial</p>
---	---

Figura 40 - Exemplo de remissão a itens semanticamente relacionados: ODEI (1999, s.v.)

(9) de um verbete a outro que apresenta pós-comentários: ocorrência em quatro DIPEs- AMI (2004); LDEI (2002); MDI(2005); ODEI (1999).

<p>an.swer [ˈɑːnsə; ˈænsə] <i>n</i> 1 resposta. 2 retribuição. 3 contestação. 4 solução, resultado. • <i>vi+vi</i> 1 responder. 2 retrucar. 3 atender, servir, satisfazer. <i>the maid must answer the bell</i> / a empregada tem de atender à campainha. <i>this will answer my purpose</i> / isto servirá aos meus propósitos. 4 corresponder. <i>this answers to your description</i> / isto corresponde à sua descrição. Veja nota em respond.</p>	<p>re.spond [rɪspˈɒnd] <i>n vi</i> 1 responder, replicar (diz-se também da congregação na igreja). 2 <i>Psych, Physiol</i> reagir, ser suscetível, corresponder. 3 responder por. A grafia semelhante ao português pode induzir a erro de tradução. Respond é pouco usado como responder; seu sentido mais freqüente é ser influenciado, agir em consequência de. “Responder” em inglês traduz-se por answer e reply.</p>
--	--

Figura 41 - Exemplo de remissão a pós-comentários: MDI (2005, s.v.)

5.1.1.1.3 Remissão de um verbete ao *middle matter*

Nos dez DIPEs pesquisados, encontramos apenas uma subcategoria de remissão de um verbete ao *middle matter*.

(1) remissão de um verbete a quadro de acepções: ocorrência em um DIPE - LDEI (2002).

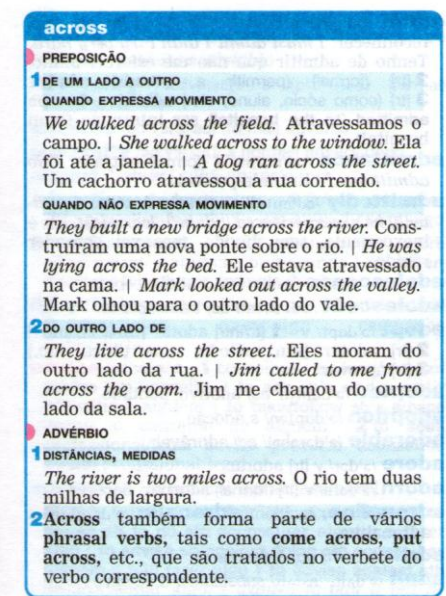
<p>across /əˈkrɒs/ <i>prep & adv</i> ▶ ver quadro</p>	 <p>across</p> <p>PREPOSIÇÃO</p> <p>1 DE UM LADO A OUTRO QUANDO EXPRESSA MOVIMENTO <i>We walked across the field.</i> Atravessamos o campo. <i>She walked across to the window.</i> Ela foi até a janela. <i>A dog ran across the street.</i> Um cachorro atravessou a rua correndo. QUANDO NÃO EXPRESSA MOVIMENTO <i>They built a new bridge across the river.</i> Construíram uma nova ponte sobre o rio. <i>He was lying across the bed.</i> Ele estava atravessado na cama. <i>Mark looked out across the valley.</i> Mark olhou para o outro lado do vale.</p> <p>2 DO OUTRO LADO DE <i>They live across the street.</i> Eles moram do outro lado da rua. <i>Jim called to me from across the room.</i> Jim me chamou do outro lado da sala.</p> <p>ADVÉRBIO</p> <p>1 DISTÂNCIAS, MEDIDAS <i>The river is two miles across.</i> O rio tem duas milhas de largura.</p> <p>2 Across também forma parte de vários phrasal verbs, tais como <i>come across</i>, <i>put across</i>, etc., que são tratados no verbete do verbo correspondente.</p>
--	--

Figura 42 - Exemplo de remissão de um verbete a quadro de acepções: LDEI (2002, s.v.)

5.1.1.1.4 Remissão de um verbete ao *back matter*

Dos dez dicionários examinados, todos apresentam *back matter*; no entanto, apenas dois utilizam remissões de um verbete para o material posposto: o LDI (2006), que remete

para listas de vocabulário por tópico (macroestrutura secundária onomasiológica) e o ODEI (1999), que remete para um apêndice que traz informações sobre expressões numéricas.



Figura 43 -Exemplo de remissão de um verbete ao *back matter*: LDI (2006, s.v.)

5.1.1.1.5 Remissão de um verbete do dicionário passivo a um verbete do dicionário ativo

Nosso exame revelou quatro subcategorias de remissão da parte passiva para a parte ativa:

(1) de um verbete do dicionário passivo a outro do dicionário ativo que apresenta desambiguador de falso amigo: ocorrência em um DIPE - AMI (2004).

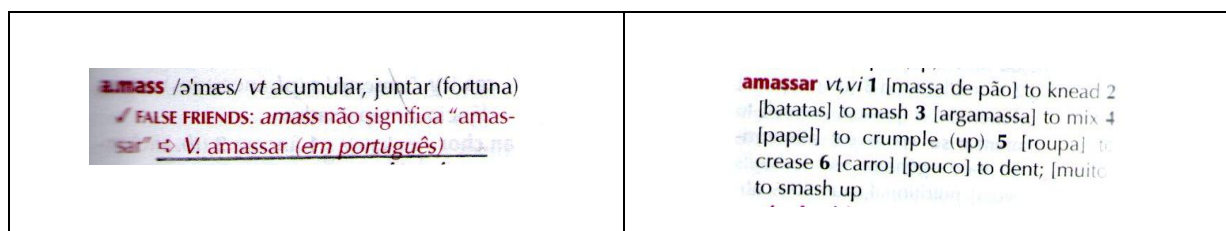


Figura 44 - Exemplo de remissão para desambiguador de falso amigo no dicionário ativo: AMI (2004, s.v.)

(2) de um verbete do dicionário passivo a ilustrações no *middle matter* do dicionário ativo: ocorrência em um DIPE - ODEI (1999).

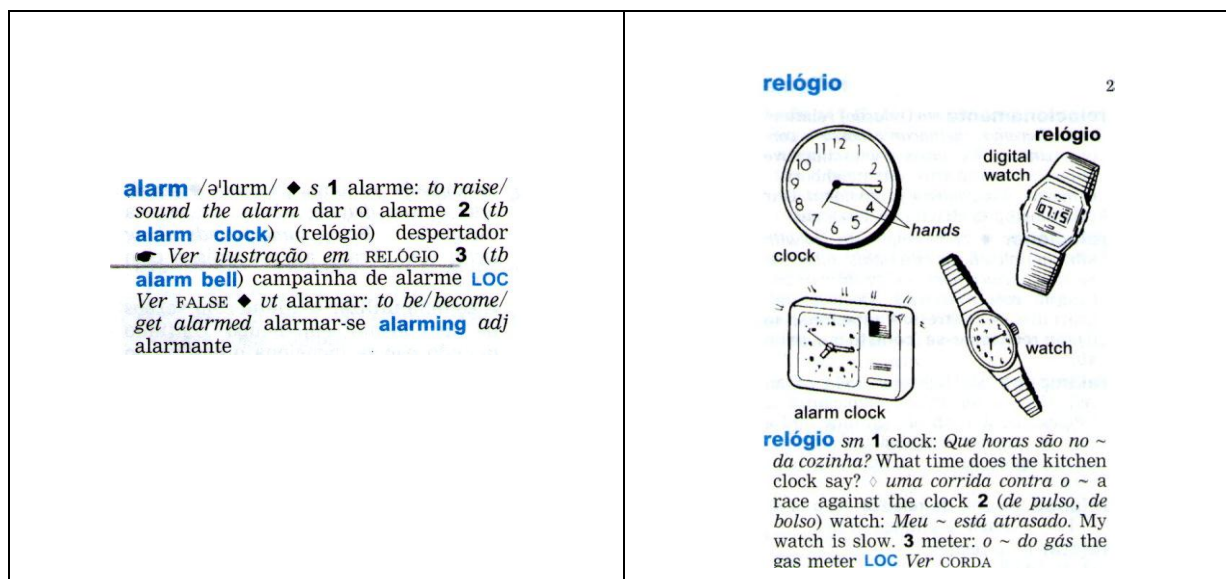


Figura 45 - Exemplo de remissão para *middle matter* no dicionário ativo: ODEI (1999, s.v.)

(3) de um verbete do dicionário passivo a item semanticamente relacionado no dicionário ativo: ocorrência em um DIPE - LDEI (2002).

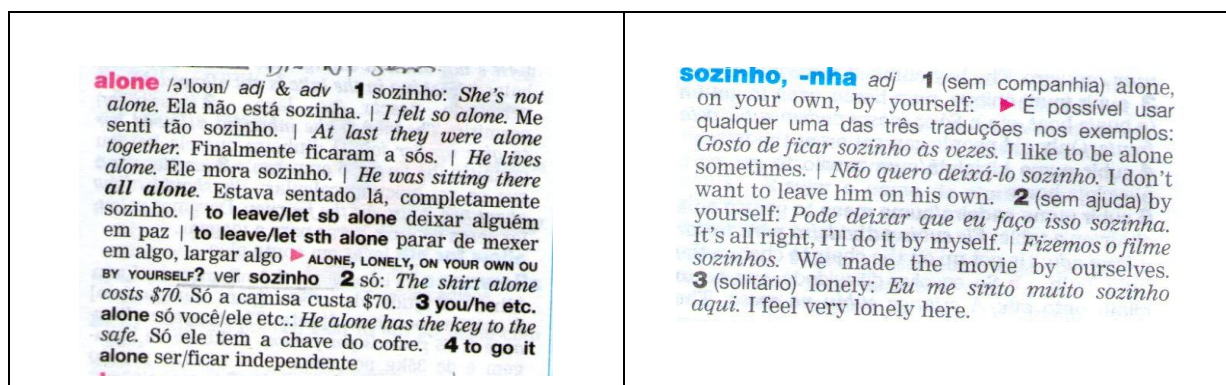


Figura 46 - Exemplo de remissão para item semanticamente relacionado no dicionário ativo: LDEI (2002, s.v.)

relacionado	19	0	0	0	0	1	0	0	0	5	3
9. Pós-comentário	4	0	5	0	4	0	0	0	0	9	4
▪ Verbete a <i>middle matter</i>											
1. Quadro de acepções	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1
▪ Verbete a <i>back matter</i>											
1. Macroestrutura secundária	0	0	0	23	0	0	0	0	0	0	1
2. Apêndice	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
▪ Dic. Passivo a Dic. Ativo											
1. Desambiguador de falso amigo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2. Ilustrações no <i>middle matter</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
3. Itens relacionados	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	1
4. Pós-comentário	1	0	0	0	3	0	0	0	0	3	3
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	116	15	52	61	9	11	6	78	1	67	□

Quadro 42 – Relações medioestruturais nos DIPEs

Examinando os dados do quadro acima, observamos que:

a) todas as remissões são do tipo internas (remetem a informações contidas no próprio dicionário);

b) das cinco categorias apontadas:

- somente a categoria “remissão de um verbete a outro verbete” ocorre em todos os DIPEs;
- uma categoria ocorre em três obras: “remissão de um verbete do dicionário passivo a um verbete do dicionário ativo” (AMI (2004); LDEI (2002); ODEI (1999));
- uma categoria ocorre em duas das obras: “remissão de um verbete ao *back matter*” (LDI (2006); ODEI (1999));
- duas categorias ocorrem em apenas um dicionário: “remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete” (LDEI (2002)); “remissão de um verbete ao *middle matter*” (ODEI (1999));

c) das nove subcategorias de remissões “de verbete a outro verbete”:

- a única que ocorre em todos os DIPEs é a “remissão de uma forma variante a outra”;
- a subcategoria “remissão da forma flexionada para a forma canônica” ocorre em oito obras (exceções: MDI (2005) e MiWD (2006));

- as subcategorias “remissão para combinatórias” e “remissão para pós-comentários” ocorrem em quatro DIPEs: (combinatórias – AMI (2004); DCI (2004); LDEI (2002); ODEI (1999); pós-comentários – AMI (2004); LDEI (2002); MDI (2005); ODEI (1999);
- a subcategoria “remissão a itens relacionados” ocorre em três DIPEs: AMI (2004); MiAOI (2004); ODEI (1999);
- as demais subcategorias apresentam entre uma e duas ocorrências.

d) das dezessete subcategorias identificadas (considerando as cinco categorias), cinco são do tipo obrigatórias - “remissão para quadro de acepções”, “remissão para verbetes que apresentam combinatórias”, “remissão da forma flexionada para a forma canônica”, “remissão de uma forma variante a outra” e “remissão da forma abreviada para a forma por extenso”; as demais doze subcategorias são facultativas, o que demonstra a não observância do princípio de redução de Farias (2009);

e) todos os DIPEs preenchem o primeiro critério proposto por Bugueño Miranda (2008a, p.12) – “uma referência medioestrutural deve, em todos os casos, obedecer a um movimento único”;

f) no que concerne ao segundo critério de Bugueño Miranda (idem) – “a motivação de uma referência medioestrutural deve ser facilmente inferida pelo consulente”- pensamos que:

- no caso das remissões obrigatórias de um verbete a outro verbete, é provável que o aprendiz compreenda o motivo pelo qual a remissão foi usada, já que as questões vocabulares envolvidas nessas remissões são tratadas nos níveis mais iniciais do ensino;
- no caso das remissões facultativas, levando-se em conta que o usuário de um DIPE é um estudante que possui conhecimentos básicos sobre a língua inglesa e tem pouca prática no manuseio de dicionário, a motivação para a referência medioestrutural pode ser de difícil reconhecimento;

g) referente ao terceiro critério – “uma referência medioestrutural sempre deve acarretar um acréscimo de informação para o consulente” (idem) - podemos dizer que:

- todas as subcategorias obrigatórias são relevantes, considerando que um DIPE é uma obra passiva cuja principal função deve ser auxiliar na compreensão de textos; por outro lado, todas as subcategorias que remetem a informações sobre produção são desnecessárias (remissões para: pós-comentário, desambiguador de falso amigo, exemplos de uso, homógrafo parcial, item semanticamente relacionado e dicionário ativo);

- as subcategorias de remissão para o *back matter* apresentarão um maior grau de funcionalidade (em relação ao ganho de massa léxica) se forem propostas atividades, também no *back matter*, que envolvam a consulta desse componente¹³⁰.

Concluindo:

- analisando as observações de “a” a “d”, evidenciamos a falta de consenso em relação à configuração da medioestrutura tanto pela quantidade de ocorrências quanto pela variedade de categorias e subcategorias de remissões que diferem de um DIPE para outro;
- avaliando as observações de “e” a “g”, vemos que os DIPES apresentam incoerências em relação aos critérios de funcionalidade (BUGUEÑO MIRANDA, 2008a), como também, no que tange aos três parâmetros que devem embasar toda e qualquer decisão lexicográfica – tipo, usuário e função.

5.1.2 Proposta para a configuração da medioestrutura de um DPIPEM

Conforme nossa avaliação da medioestrutura dos DIPES, das cinco categorias de remissões identificadas, apenas duas são relevantes para um DPIPEM: “remissão de verbete para verbete” e “remissão para o *back matter*”.

a) Remissão de verbete para verbete

Quanto às remissões de verbete para verbete, concluímos o seguinte:

- sempre que o item formar uma combinação que não puder ser apresentada no verbete em questão, é necessário remeter para o verbete que a contém (seguindo os critérios estabelecidos em 2.2.3.3);
- as remissões para forma canônica, para forma por extenso e forma variante são necessárias para evitar a repetição de informações e, por consequência, economizar espaço.

Portanto, das nove subcategorias de remissões de verbete para verbete, apenas quatro são relevantes em um DPIPEM.

¹³⁰ Essa questão será tratada com mais detalhes no próximo capítulo.

b) Remissão para o *middle* e o *back matter*

Julgamos que a utilização de remissões para o material interposto e o material posposto coaduna-se à observação de Bugueño Miranda (2003a) de que a medioestrutura é o componente que estabelece relações entre as diversas partes do dicionário. Além disso, a remissão para o *middle* e o *back matter* podem oportunizar o ganho de massa léxica.

5.2 A definição do *outside matter*

O *outside matter*, o quarto componente que conforma a estrutura de um dicionário, subdivide-se em *front matter*, *middle matter* e *back matter*.

1) *Front matter*

Os usuários de dicionários, em geral, não apresentam habilidades suficientes para explorar todas as informações que uma obra desse tipo pode oferecer. De acordo com Fornari (2008, p.4), “essa dificuldade natural por parte do consulente deve ser sanada através de um instrumento heurístico, que atue como um facilitador entre o dicionário e o usuário, influenciando diretamente no resultado da consulta”; ou, em outras palavras, deve-se elaborar um *front matter*.

Segundo a autora (idem, p.5), há duas tarefas básicas, diferentes e complementares entre si, que esse subcomponente do *outside matter* deve cumprir:

- (a) oferecer ao leitor um panorama sobre o objetivo do dicionário - para que serve de fato o dicionário, quais são as possibilidades oferecidas pela obra lexicográfica, qual é o seu enfoque e o que pretende alcançar;
- (b) funcionar como um manual de instruções acerca da utilização do dicionário por parte do usuário.

Ao se elaborar o *front matter*, duas qualidades devem ser levadas em conta: abrangência e concisão.

O termo abrangência relaciona-se à *qualidade* daquilo que é exposto no *Front Matter* e o seu teor de relevância e de informabilidade. Isso significa que o conteúdo de um *Front Matter* deve ser baseado na presença dessas duas características: aquilo que é dito deve ser relevante para o usuário e deve ter a capacidade de informar a respeito da estrutura e dos conteúdos do dicionário. Já o termo concisão está relacionado à questão da *quantidade* das informações, ou seja, o *Front Matter* deve informar e auxiliar de forma direta e objetiva, procurando alcançar o maior poder de síntese possível. A problemática da concisão no *Front Matter* é visivelmente

relevante, principalmente porque temos em mente o usuário. O ato da consulta não pode estar condicionado a uma longa e cansativa leitura de um *Front Matter*, considerando que o consulente não dispõe de tempo e, sejamos realistas, de paciência para tal processo. Por isso, as informações necessárias para o usuário devem estar dispostas de maneira acertadamente concisa, almejando praticidade em comunhão com relevância (FORNARI, 2008, p.7).

2) *Middle matter e back matter*

O *middle matter* constitui-se de elementos que estão inseridos entre os verbetes, mas que não fazem parte da nominata do dicionário (HAUSMANN; WIEGAND, 1989, p.331), como, por exemplo, ilustrações; já o *back matter*, corresponde ao material linguístico disponibilizado após o conjunto dos verbetes (idem).

Se para o *front matter* já existem estudos que definem a sua função e o seu conteúdo (como os que citamos acima), o mesmo não ocorre com o *middle matter* e o *back matter*. Ainda não temos definido, na metalexigrafia, nem uma função, nem um conteúdo específico para cada um desses componentes.

5.2.1 O *outside matter* dos DÍPES

Nesta seção, apenas descreveremos o *outside matter* dos DÍPES; os comentários a respeito da funcionalidade das informações oferecidas serão feitos em 5.2.2 (onde apresentamos nossa proposta para a elaboração do *front matter*) e no capítulo 6 (que se refere à elaboração do *middle* e do *back matter*).

5.2.1.1 O *front matter* dos DÍPES

A descrição do *front matter* dos DÍPES inclui os seguintes aspectos:

- a) apresentação
- b) abreviaturas e símbolos
- c) formato da apresentação do guia do usuário

Nos dois quadros abaixo, resumimos todos os tipos de informação inseridos no *front matter* dos dez DÍPES.

SEGMENTO	AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	LDI (2005)	MDI (2005)
▪ Apresentação					
▪ Fonte	“[...]experiência do autor em sala de aula” (p.5)	Não informada.	Um <i>corpus</i> do inglês e um <i>corpus</i> do português. (Na contracapa aparecem os nomes <i>Longman corpus network</i> e <i>British NationalCorpus</i>)	Não informada.	<i>Michaelis Moderno Dicionário Inglês & Português</i> (2000)
▪ No. de itens	40.000 palavras -parte ing/port (entradas, sub-entradas, locuções, expressões idiomáticas e verbos com partículas)	40.000 verbetes ing/port - port/ing (informação na contracapa)	62.000 verbetes ing/port - port/ing (informação na contracapa)	40.000 palavras, expressões e exemplos ing/port - port/ing (informação na contracapa)	25.000 verbetes ing/port - port/ing
▪ Usuário	Estudante brasileiro de língua inglesa; + tradutores, secretárias, menino que quer saber o significado de uma palavra que aparece no vídeo game, executivo.	Não informado.	Estudantes brasileiros que estão aprendendo inglês.	Estudantes do nível básico, intermediário e avançado; qualquer pessoa envolvida com o ensino/aprendizagem do inglês como segunda língua.	Brasileiros que estudam a língua inglesa.
▪ Função	“[...] apoiar o estudante brasileiro de língua inglesa, [...] servir como um tira-dúvidas à sua disposição” (p.5)	Não informada.	Para ajudar a compreender textos em inglês.	Não informada.	Para estudo e uso correto do inglês. (informação na contracapa)
▪ Abreviaturas e símbolos					
▪ Abreviaturas	Classes gramaticais e âmbitos de uso.	Classes gramaticais e âmbitos de uso.	Classes gramaticais e âmbitos de uso.	Classes gramaticais.	Classes gramaticais e âmbitos de uso
▪ Símbolos	Símbolos fonéticos: Alfabeto Fonético Internacional.	Símbolos fonéticos (sem indicação da origem).	Símbolos fonéticos (sem indicação da origem).	Símbolos fonéticos: Alfabeto Fonético Internacional.	Símbolos fonéticos (sem indicação da origem).
▪ Guia de uso					
▪ Formato	Tipo 1: Proposição de situações de	Não apresenta.	Tipo 2: Reprodução de verbetes	Tipo 3: Reprodução de verbetes onde	Tipo 1: Proposição de situações de

	consulta, as quais são resolvidas através de exemplos de verbetes. (Ver Fig. 48a)		acompanhada da identificação de cada segmento na própria página. (Ver Fig. 48b)	cada segmento é indicado através de um índice numérico, cuja informação correspondente é apresentada na página antecedente. (Ver Fig. 48c)	consulta, as quais são resolvidas através de exemplos de verbetes. (Ver Fig. 48a)
--	--	--	--	---	--

Quadro 43 - Front matter dos DIPEs (A)

SEGMENTO	MIAOI (2004)	MiBP (2007)	MiSRI (2007)	MiWD (2006)	ODEI (1999)
▪ Apresentação					
▪ Fonte	Não informada.	Não informada.	Não informada.	<i>Webster's Dictionary Inglês-Português</i>	<i>BNC: British National Corpus</i>
▪ No. de itens	Não informado.	30.000 verbetes ing/port - port/ing (informação na contracapa)	24.000 verbetes ing/port (informação na contracapa)	Não informado.	56.000 vocábulos, expressões e exemplos ing/port - port/ing (informação na contracapa)
▪ Usuário	Não informado.	Não informado.	Estudante de nível básico e intermediário.	Não informado.	Estudante brasileiro de nível básico e intermediário.
▪ Função	Não informada.	Ampliar o conhecimento da língua inglesa, eliminando as dúvidas de tradução, pronúncia e ortografia.	Oferecer uma ferramenta de consulta rápida e abrangente de grande ajuda para o aprendizado do idioma inglês.	Não informada.	
▪ Abreviaturas e símbolos					
▪ Abreviaturas	Classes gramaticais e âmbitos de uso	Classes gramaticais e âmbitos de uso	Classes gramaticais e âmbitos de uso	Classes gramaticais e âmbitos de uso	Classes gramaticais e âmbitos de uso
▪ Símbolos	Símbolos fonéticos: Alfabeto Fonético Internacional.	Símbolos fonéticos: Associação Fonética Internacional.	Símbolos fonéticos (sem indicação da origem).	Símbolos fonéticos (sem indicação da origem).	Símbolos fonéticos (sem indicação da origem). + ícones
▪ Guia de uso					
▪ Formato	Tipo 2: Reprodução de verbetes acompanhada da identificação de cada segmento na	Tipo 2: Reprodução de verbetes acompanhada da identificação de cada segmento na	Não apresenta.	Não apresenta.	Tipo 2: Reprodução de verbetes acompanhada da identificação de cada segmento na

	própria página.	própria página.			própria página.
--	-----------------	-----------------	--	--	-----------------

Quadro 44 - Front matter dos DIPEs (B)

COMO ENCONTRAR UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO

1. Digamos que você quer saber o que significa a palavra *cloak*. Você vai encontrá-la na letra C, em ordem alfabética, destacada em negrito e na cor, à margem esquerda da coluna de texto:

cloak /kloʊk/ s 1 capa, manto 2 disfarce || vt encobrir, disfarçar

A palavra *cloak* é chamada “entrada principal” e o conjunto de informações sobre ela é um “verbete”.

2. Às vezes, a palavra que você procura não estará exatamente à esquerda, no início, mas dentro do bloco do verbete. Para achar a palavra *cloak-and-dagger*, por exemplo, você deve procurar o verbete *cloak*:

cloak /kloʊk/ s 1 capa, manto 2 disfarce || vt encobrir, disfarçar **cloak-and-dagger** s livro/romance/filme de capa e espada || adj envolto/a em mistério

Cloak-and-dagger é uma “subentrada”, palavra derivada ou relacionada com a entrada principal, fácil de encontrar por vir em ordem alfabética e destacada em negrito e na cor.

3. Vamos agora supor que a sua dúvida é sobre uma locução, como *hand organ*, ou uma expressão, como *on the other hand*, ou um verbo seguido de particu-

Guia de uso do seu dicionário

la, como *to hand down*. Neste caso, você deve buscar o verbete *hand*.

hand /hænd/ s 1 mão 2 trabalhador(a) • *a deckhand*: um taifeiro, marujo • *a factory* ~: um(a) operário/a • *a farm* ~: um(a) trabalhador(a) rural 3 [em relógio] ponteiro • *the hour/minute* ~: o ponteiro das horas/dos minutos 4 [em jogo de cartas] mão 5 jeito • *Let me try my ~ at it*. Deixe-me ver se tenho jeito para isso. 6 aplauso, salva de palmas • *They gave him a good/big ~*. Eles lhe deram uma grande salva de palmas. 7 (tb. *handwriting*) letra, caligrafia || vt dar, passar, entregar (a) ♦ **at first** ~: em primeira mão ♦ **at** ~: perto, à mão ♦ **by** ~: 1 [feito/a] à mão 2 [entregue] em mãos ♦ **in** ~: 1 de mãos dadas 2 juntos/as ♦ **organ**: realejo ♦ **puppet**: fantoche (EUA, = *glove puppet*, GB) ♦ **s off!**: não toque! ♦ **s up!**: mãos ao alto! ♦ **in** ~: 1 sob controle 2 em caixa, à disposição ♦ **on** ~: à mão, à disposição ♦ **on the one** ~: por um lado... ♦ **on the other** ~: por outro lado... ♦ **out of** ~: fora do controle ♦ **to be an old ~ at (something)**: ter muita prática de (algo) ♦ **to give/lend (someone) a ~**: ajudar, dar uma mãozinha a (alguém) ♦ **to ~ down**: passar de uma geração para outra ♦ **to ~ in**: entregar ♦ **to ~ out**: distribuir (de mão em mão) ♦ **to ~ over**: dar, entregar, passar para (a responsabilidade ou o controle de) ♦ **to hold ~s (with)**: ficar de mãos dadas (com) ♦ **to know (something) off** ~: saber (algo) de imediato, de estalo, ter a resposta pronta ⇨ V. *tb. bare, bite, change, clap, eat, firm, free, glove, helping, live, near, ranch, second, shake, show, sleight, upper hand*. bag s

TIPO 1 (AMI, 2004)

Figura 48 (a) - Amostra de formatos de guias do usuário

Como usar este dicionário – Guia rápido

Entrada

As diferentes acepções da palavra

Ilustrações com legendas

Pronúncia, com indicação do acento tônico

Classe gramatical

Exemplo de como a palavra é usada

Verbos com partícula

As palavras-chaves são apresentadas em quadros

Tradução da palavra

Quando uma palavra pertence a mais de uma classe gramatical (p.ex., substantivo e verbo), elas são apresentadas assim

Tradução do exemplo

Palavras que normalmente ocorrem juntas

Contexto em que se usa a palavra ou expressão

Preposição usada com o verbo

bolsa s – **1** bag; *bolsa a tiracolo* shoulder bag
2 *bolsa (de estudo)* scholarship: *Ela está tentando conseguir uma bolsa.* She's trying to get a scholarship. — **3** *Bolsa (de Valores)* stock exchange: *Meu pai é corretor da Bolsa.* My father is a stockbroker.

satchel grocery bag purse (AmE)/handbag (BrE)
backpack carryall (AmE)/holdall (BrE) suitcase

answer /ˈænsər/ verbo & substantivo

• **v** **1** [intr] responder, [tr] responder a [pessoa]: *He wouldn't answer me.* Ele não quis me responder.
2 *to answer the phone/door* atender o telefone/a porta **3** *to answer a letter/an advertisement* responder uma carta/um anúncio **4** *to answer criticism/an accusation* responder a críticas/a uma acusação **5** *to answer a description* responder a uma descrição **6** *to answer a need* atender a uma necessidade
answer back responder com atrevimento
answer sb back responder a alguém [com atrevimento]
answer for sth responder por algo **answer for sb** responder por alguém
answer to sb dar satisfações a alguém

• **s** **1** resposta: *In answer to your question, it won't be possible.* Em resposta à sua pergunta, não vai ser possível. | *there's no answer (a)* (ao telefonar) ninguém atende **(b)** (ao bater na porta de alguém) ninguém responde **2** resultado [de um cálculo] **3** solução [para um problema]

borrow /ˈbɒrəʊ/ v [tr/intr] ▶ ver quadro

borrow

1 Para dizer que pedimos algo emprestado e que nos foi emprestado:
I borrowed Martin's camera. Peguei emprestado a câmera do Martin. | *The skateboard's not mine. I borrowed it from a friend.* O skate não é meu. Peguei emprestado de um amigo. | *They borrowed money from the bank.* Eles pegaram um empréstimo no banco.

2 Para pedir algo emprestado:
Can I borrow the car? Você me empresta o carro?

3 Para falar de empréstimos de uma biblioteca:
You can borrow up to eight books. Pode-se pegar até oito livros de cada vez.

TIPO 2 (LDEI, 2002)

Figura 48 (b) - Amostra de formatos de guias do usuário

Apresentação dos verbetes na seção inglês-português

1 **abide** [əb'aid] v. (pret. e p.p. **abode**) **4**
5 agüentar; conformar-se.
8 †11 - Irregular Verbs

His creativity is really **astonishing**. **9**

1 **astonishing** [əst'aniʃɪŋ] **2**
3 **adj.** surpreendente, espantoso. **5**

1 **adhesive** [əd'hɪ:sɪv] s. adesivo. **5**
3 • **adj.** aderente. ♦ **adhesive tape** **6**
 esparadrapo.

1 **mango** [m'æŋgou] s. — **pl. mangoes** **4**
2 [m'æŋgous] — manga. †5 - Fruit **8**

1 **marmalade** [m'armələid] s. geléia. **5**
7 ■ **sin.** jam, jelly.

TIPO 3 (LDI, 2006)

Figura 48 (c) - Amostra de formatos de guias do usuário

5.2.1.2 O middle matter dos DIPES

No *middle matter* dos DIPES, identificamos dois tipos de segmentos:

- (1) quadro de acepções – amostrado em 5.1.1.1.3;
- (2) ilustrações - ou com etiquetas diferenciadoras ou com etiquetas identificadoras (cf. classificação de Stein (2002), apresentada e exemplificada na seção 4.2.2.1.5):

Segmento	Dicionários
1. Quadro de acepções	▪ LDEI (2002): 13 ocorrências
2. Ilustrações com etiquetas diferenciadoras que apresentam outros itens pertencentes ao mesmo campo semântico do signo-lema	▪ AMI (2004): 01 ocorrência ▪ LDEI (2002): 26 ocorrências ▪ LDI (2006): 07 ocorrências ▪ ODEI (1999): 09 ocorrências
3. Ilustrações com etiquetas identificadoras que nomeiam as partes que constituem o item referido pelo signo-lema	▪ LDEI (2002): 14 ocorrências ▪ LDI (2006): 02 ocorrências

Quadro 45 - Segmentos no *middle matter* dos DIPES

5.2.1.3 O back matter dos DIPES

Os DIPES apresentam uma variedade de material extra no seu back matter. No quadro que segue, elencamos o conteúdo disponibilizado nesse componente.

Conteúdo	Dicionários
1. Aspectos culturais	▪ LDEI (2002): “Guia de aspectos culturais”(p. 783-786) - seção com informações sobre vários aspectos da vida e dos costumes nos EUA e na Grã-Bretanha.
2. Atividades de consolidação de vocabulário	▪ ODEI (1999): “Palavras que andam juntas” (p.296-297) – exercícios para fixação de colocações.
3. Ensino de EAVs	▪ ODEI (1999): “Como guardar vocabulário novo” (p.290); “Como anotar informação adicional sobre uma palavra” (p.291).
4. Informações para produção	▪ AMI (2004): “Escolhendo as TOP TEN” (p.601-610) - grafias mais perigosas; verbos regidos por preposições; verbos seguidos de gerúndio; grafia problemática, etc.; ▪ LDEI (2002): “Guia de gramática” (p.774-782); “Guia para a comunicação” (p.787-796) - “palavras e frases que podem ajudá-lo a se

	<p>comunicar em várias situações” (p.787)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LDI (2006): “<i>Phrase book</i>” (p.768) (semelhante ao “Guia para comunicação” do LDEI (2002)). ▪ ODEI (1999): “Como corrigir seus próprios erros” (p.288); “Como escrever uma carta” (p.292); “As horas” (p.294); “Como telefonar” (p.295); “A pontuação inglesa” (p.298-299).
<p>5. Macroestrutura secundária onomasiológica (lista temática de itens)</p> <p>a) Animais</p> <p>b) Corpo humano.....</p> <p>c) Expressões de tempo.....</p> <p>d) Falsos amigos.....</p> <p>e) Frutas.....</p> <p>f) Numerais.....</p> <p>g) Países e nacionalidades.....</p> <p>h) Siglas.....</p> <p>i) Símbolos matemáticos.....</p> <p>j) Termos da Internet.....</p> <p>k) Termos de negócios.....</p> <p>l) Vegetais.....</p> <p>m) Verbos irregulares.....</p>	<p>a) LDI (2006) (port/ingl); MDI (2005) (port/ingl)</p> <p>b) LDI (2006)</p> <p>c) DCI (2004)</p> <p>d) LDI (2006); MiBP (2007); ODEI (1999)</p> <p>e) LDI (2006) (port/ingl)</p> <p>f) DCI (2004); LDI (2006); MDI (2005)(port/ingl); MiSRI (2007)</p> <p>g) LDI (2006) (port/ingl); MiBP (2007)</p> <p>h) LDI (2006)</p> <p>i) MDI (2005)</p> <p>j) MiSRI (2007)</p> <p>k) LDI (2006) (ingl/port-port/ingl)</p> <p>l) LDI (2006) (port/ingl)</p> <p>m) Todos os DIPES, com exceção do MiWD (2006)</p>
<p>6. Macroestrutura secundária onomasiológica (representação pictórica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LDEI (2002): tópicos: <i>food and drink, fruit, vegetables, clothes, parts of the body, school, electronics and telecommunications, sports, prepositions, adjectives.</i> ▪ ODEI (1999): preposições de lugar; preposições de movimento
<p>7. Tabelas de conversão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AMI (2004): pesos e medidas; ▪ MDI (2005): temperatura ▪ MIAOI (2004): comprimento, peso e temperatura ▪ MiBP (2007): peso e massa; velocidade; área; volume e capacidade; comprimento ▪ MiSRI (2007): comprimento; peso; tamanho de roupa e calçado ▪ MiWB (2006): comprimento; peso; temperatura

Quadro 46 - Conteúdo do *back matter* dos DIPES

Podemos perceber que algumas obras já apresentam esforços no sentido de se aproveitar mais o *outside matter* do dicionário para o desenvolvimento vocabular; entretanto, os casos que apuramos aqui (5.1.1.1; 5.1.1.2; 5.1.1.3) parecem refletir escolhas aleatórias; não há como determinar os critérios de seleção e apresentação dessas informações.

5.2.2 Proposta para a constituição do *outside matter* de um DPIPEM

Diante do exposto nas seções anteriores, apresentamos nossa proposta para a composição do *outside matter* de um DPIPEM.

5.2.2.1 O conteúdo do *front matter* de um DPIPEM

Farias (2009, p.249), com base em Fornari (2008), postula que o *front matter* de um dicionário escolar deve incluir três segmentos:

- (i) apresentação dos objetivos da obra (a quem se dirige e quais suas funções);
- (ii) listagem das abreviaturas e símbolos utilizados;
- (iii) guia do usuário (que explique a organização do verbete e o sistema de remissões).

Em se tratando de um DPIPEM, julgamos ser necessário fornecer, também, um “guia de pronúncia”, já que a pronúncia é um dos segmentos passíveis de inclusão na microestrutura de um DPIPEM.

Desse modo, indicamos quatro segmentos para o *front matter* de um DPIPEM:

- apresentação;
- abreviaturas e símbolos;
- guia de pronúncia;
- guia do usuário.

a) Apresentação

O primeiro segmento do *front matter* de um DPIPEM deverá, em nossa opinião, incluir, além do usuário pretendido e das funções da obra (informações prescritas por Farias, 2009), a fonte (*corpus*) que serviu de base para a elaboração do dicionário e o número de itens

lexicais lematizados (como já o fazem o LDEI (2002), o MDI (2005), o MiWD (2006) e o ODEI (1999)). Embora tais informações não sejam, particularmente, relevantes para os estudantes, acreditamos que sejam fundamentais para o professor que, em geral, busca indicar o dicionário mais adequado ao perfil de sua turma.

Quanto à redação desse segmento, Fornari (2008, p.5) defende que o conteúdo deve ser estruturado “através de tópicos, respeitando os conceitos de abrangência e concisão”; enquanto Farias (2009, p.250) recomenda que os termos técnicos sejam evitados, “já que, não só os estudantes, mas o público leigo em geral teria bastante dificuldade em lidar com nomenclaturas especializadas”.

Levando em conta esses parâmetros, propomos, pois, o seguinte texto para a apresentação de um DPIPEM elaborado conforme o que foi estabelecido nos capítulos anteriores:

Este dicionário:

I. é dirigido especialmente ao estudante do ensino médio;

II. tem como funções auxiliar:

(a) na compreensão de palavras desconhecidas e

(b) na ampliação do vocabulário;

III. foi elaborado a partir de um conjunto de textos em inglês americano e inglês Britânico, retirados da internet, que tratam de variados assuntos (ecologia tecnologia, profissões, etc.);

IV. apresenta o significado de cerca de 20.000 palavras;

V. inclui combinações de palavras nos verbetes.

b) Abreviaturas e símbolos

O segundo segmento do front matter deve conter uma lista com as abreviaturas e os símbolos utilizados na obra.

De acordo com o conteúdo definido para os verbetes do dicionário que estamos propondo, é necessário listar as abreviações das informações gramaticais, e os símbolos que indicam as combinatórias e as remissões, como descrevemos no quadro abaixo:

Amer	pronúncia americana	pp	particípio passado
abrev	abreviatura	prep	preposição
adj	adjetivo	pron	pronome
adv	advérbio	v	verbo
art	artigo	v aux	verbo auxiliar
Brit	pronúncia britânica	COMB:	combinações de palavras
conj	conjunção	V.COMP	verbos compostos
interj	interjeição		
num	numeral	→	remissão
p	passado		(seguir a indicação)
pl	plural		

Quadro 47 - Lista de abreviaturas e símbolos de um DPIPEM

c) Guia de pronúncia

Na seção 4.1.1.2.1, ponderamos que um dicionário voltado ao ensino médio deveria utilizar o Alfabeto Fonético Internacional para a transcrição da pronúncia dos itens lematizados, em razão de ser esse o sistema empregado por grande parte dos *learner's dictionaries* – obras com as quais o aprendiz irá lidar na medida em for avançando em seus estudos. Portanto, o guia de pronúncia que propomos para um DPIPEM é o seguinte¹³¹:

Vogais	Consoantes
a: <u>arm</u> , <u>father</u>	b <u>bad</u> , <u>lab</u>
æ <u>cat</u> , <u>black</u>	d <u>did</u> , <u>lady</u>
e <u>met</u> , <u>bed</u>	dʒ <u>just</u> , <u>large</u>
ə <u>away</u> , <u>cinema</u>	f <u>find</u> , <u>if</u>
ɜ: <u>turn</u> , <u>learn</u>	g <u>give</u> , <u>flag</u>
i <u>many</u> , <u>happy</u>	h <u>how</u> , <u>hello</u>
i: <u>see</u> , <u>heat</u>	j <u>yes</u> , <u>yellow</u>
ɪ <u>hit</u> , <u>sitting</u>	k <u>cat</u> , <u>back</u>
ɒ <u>hot</u> , <u>rock</u>	l <u>leg</u> , <u>little</u>
ɔ: <u>call</u> , <u>four</u>	m <u>man</u> , <u>lemon</u>
u: <u>blue</u> , <u>food</u>	n <u>no</u> , <u>ten</u>
ʊ <u>put</u> , <u>could</u>	ŋ <u>sing</u> , <u>finger</u>
ʌ <u>cup</u> , <u>luck</u>	p <u>pet</u> , <u>map</u>
Ditongos	r <u>red</u> , <u>try</u>
aɪ <u>eye</u> , <u>my</u>	s <u>sun</u> , <u>miss</u>

¹³¹ Fonte dos símbolos: www.englishexperts.com.br/gerador-de-simbolos-fonicos

aʊ <u>now</u> , <u>out</u>	ʃ <u>she</u> , <u>crash</u>
eə <u>where</u> , <u>hair</u>	t <u>tea</u> , <u>getting</u>
eɪ <u>say</u> , <u>eight</u>	tʃ <u>check</u> , <u>church</u>
əʊ <u>go</u> , <u>home</u> (Inglês Britânico)	θ <u>think</u> , <u>both</u>
oʊ <u>go</u> , <u>home</u> (Inglês Americano)	ð <u>this</u> , <u>mother</u>
ɪə <u>near</u> , <u>here</u>	v <u>voice</u> , <u>five</u>
ɔɪ <u>boy</u> , <u>join</u>	w <u>wet</u> , <u>window</u>
ʊə <u>pure</u> , <u>tourist</u>	z <u>zoo</u> , <u>lazy</u>
	ʒ <u>pleasure</u> , ʒ <u>vision</u>
Outros símbolos	
'	sílaba tônica
◌̣	sílaba subtônica

Quadro 48 - Guia de pronúncia de um DPIPEM

d) Guia do usuário

No guia do usuário, ou manual de instruções, entendemos que devem constar:

- referente à macroestrutura: informações sobre os tipos de itens que podem ser arrolados em um mesmo verbete;
- com relação à microestrutura: informações sobre quais segmentos fazem parte da microestrutura.

O *layout* do guia “deve garantir que o estudante seja capaz de recobrar uma dada informação o mais rápido possível, caso se depare com algo no interior do verbete que não seja entendido de imediato” (FARIAS, 2009, p.251). Por isso, entre os três modelos observados nos DIPES (descritos em 5.1.1.1), consideramos o tipo 2 (reprodução de verbetes acompanhada da identificação de cada segmento na própria página – Fig. 48) o formato mais adequado para o guia de um DPIPEM.

Vejamos, então, uma proposta de guia do usuário a partir dos modelos de verbetes que produzimos em 4.3.2.

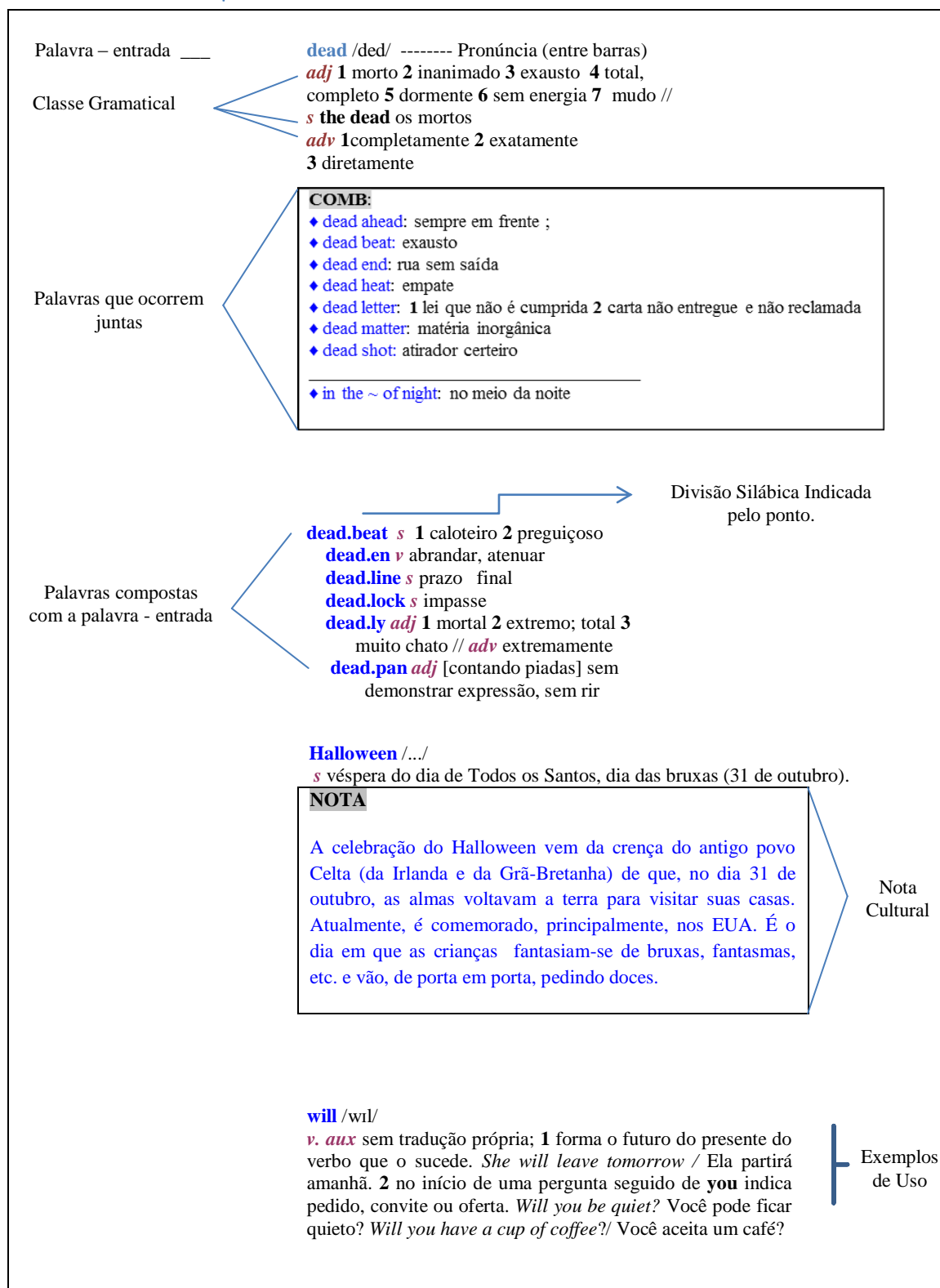


Figura 49 – Layout do guia do usuário de um DPIPEM

5.2.2.2 A composição do *middle matter* e o *back matter* de um DPIPEM

Por considerarmos que o *middle matter* e o *back matter* podem auxiliar no desenvolvimento vocabular do aprendiz, nossa proposta para esses dois componentes será apresentada no próximo capítulo – ganho de massa léxica.

5.3 Síntese da proposta para a medioestrutura e o *front matter* de um DPIPEM

Concluindo este capítulo, apresentamos o resumo do que propusemos para o desenho da medioestrutura e do *front matter* de um DPIPEM (Fig. 50).

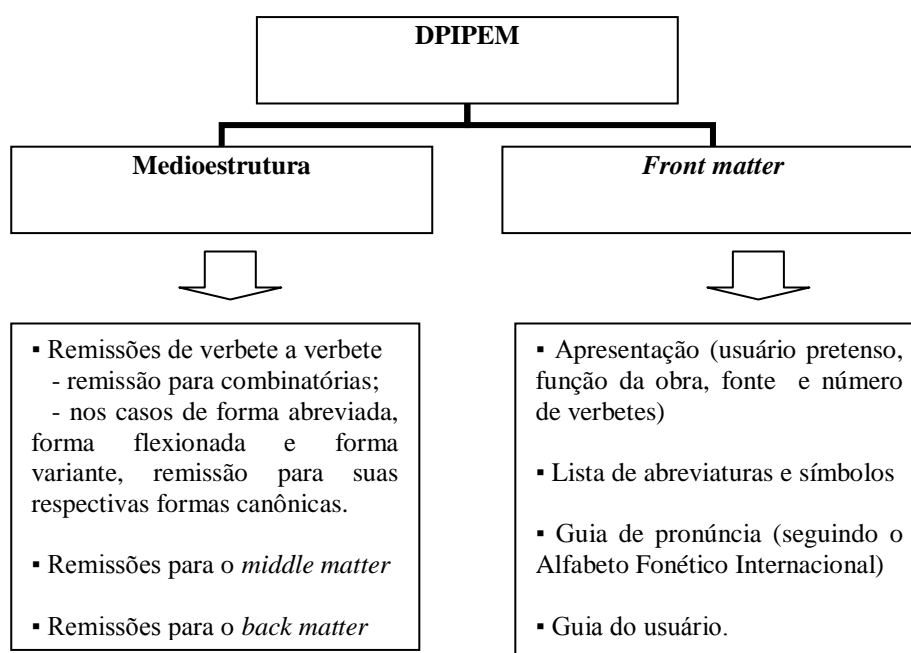


Figura 50 – Medioestrutura e *front matter* propostos para um DPIPEM

6 GANHO DE MASSA LÉXICA

O dicionário bilíngue é apontado pelos PCN+ Ensino Médio (2002, p.105) como uma ferramenta importante para o “desenvolvimento do repertório vocabular”, a qual deve ser utilizada para a realização de atividades variadas (“busca de palavras no dicionário e a escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções”; “decodificação de verbetes”; pesquisa de “informações culturais”; etc.). Contudo, os DIPEs que analisamos, até então, não demonstram terem sido cogitados como instrumentos de ampliação de vocabulário.

O ganho de massa léxica é uma questão ainda em aberto na lexicografia. Os estudos existentes nessa área, em geral, limitam-se a examinar, empiricamente, a relação entre o uso de dicionário durante as atividades de leitura e a retenção de vocabulário. Como exemplos, podemos citar as pesquisas de Luppesco; Day (1993), Knight (1994), Hulstijn *et al.* (1996) e Fraser (1999), cujos resultados demonstram que o uso de dicionário, mais do que a inferência, favorece a aprendizagem de novos itens lexicais, e os trabalhos de Boogards de Boogards (1991 *apud* WELKER, 2004, p.242), Dziapa (2000) e Szymanska (2001), os quais indicam que o dicionário bilíngue propicia maior retenção de vocabulário do que uso de dicionário monolíngue nos níveis iniciais e intermediários, enquanto que, nos níveis mais avançados, essa vantagem desaparece.

Nosso objetivo, neste capítulo, é propor formas de transformar um dicionário passivo inglês/português em um recurso pedagógico que oportunize o ganho de massa léxica. Para tanto, na primeira seção, discutiremos dois conceitos centrais para o ensino/aprendizagem de vocabulário – aprendizagem incidental de vocabulário *vs.* aprendizagem intencional de vocabulário – e os transporemos para o âmbito do uso de dicionários bilíngues passivos; na segunda, trataremos das estratégias de aprendizagem de vocabulário e sua possível aplicação à configuração de obras lexicográficas; na terceira, avaliaremos os DIPEs quanto à questão da ampliação vocabular; por fim, com base nas reflexões sobre os temas abordados nas seções anteriores, apresentaremos nossa proposta de inclusão de informações no *middle* e no *back matter* de um DPIPEM, com vistas a propiciar o aumento de massa léxica.

6.1 Aprendizagem incidental vs. aprendizagem intencional e o uso de dicionário bilíngue passivo

No desenvolvimento da competência lexical, distinguem-se dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem incidental de vocabulário e a aprendizagem intencional de vocabulário.

De acordo com Wesche; Paribakht (1999, p.176), o termo aprendizagem incidental refere-se a “novos conhecimentos e competências adquiridos pelos aprendizes como um ‘sub-produto’, ou seja, quando eles não pretendem especificamente aprendê-los”¹³²; ou, como Hulstijn (1996 *apud* GASS, 1999, p. 321) postula, refere-se à “aprendizagem na ausência de uma intenção de aprender”¹³³. Conforme essa perspectiva, os itens lexicais são aprendidos incidentalmente, através de atividades de leitura ou compreensão oral quando o objetivo é compreender o significado do texto (HULSTIJN *et al.* 1996 *apud* RIDDER, 2003, p. 16).

Gass (1999), Huckin; Coady (1999) e Wesche; Paribakht (1999), entre outros autores, concordam que não é fácil definir a aprendizagem incidental de modo preciso. Segundo Gass (1999, p.320), a dificuldade em se formular uma “boa” definição para esse fenômeno é causada pelo fato de ser, extremamente, difícil provar que um item foi aprendido incidentalmente, uma vez que a aprendizagem é um processo cognitivo, não diretamente acessível ao pesquisador. Visando esclarecer o constructo, Haynes (1998 *apud* Wesche; Paribakht, 1999, p.178) emprega “atenção” no lugar de “intenção”. Hulstijn (2001 *apud* RIDDER, 2003, p. 17), por sua vez, argumenta que tanto a aprendizagem incidental quanto a intencional podem envolver “atenção” e “percepção”; o que as distingue é o grau da atenção direcionada à aprendizagem: no caso da aprendizagem intencional, a atenção é, deliberadamente, direcionada a um objetivo específico de aprendizagem; já no caso da aprendizagem incidental, isso não ocorre.

Leffa (2000, p.18) explica que o processo de desenvolvimento lexical de uma língua estrangeira inicia-se “normalmente pela aprendizagem intencional, onde as primeiras palavras são explicitadas pelo professor [...] só mais tarde, quando o aluno já possui um vocabulário de cerca de 3.000 a 5.000 palavras, é que o processo de aprendizagem incidental tem início”; a partir daí, o léxico desenvolve-se, principalmente, por meio de inferências na leitura. No

¹³² [new knowledge or competencies that learners acquire as a “byproduct”, that is when they do not intend to learn them]

¹³³ [learning in the absence of an intention to learn]

entanto, é necessário salientar que, embora a aprendizagem incidental possa constituir a principal forma de aquisição de vocabulário para os aprendizes mais avançados, a aprendizagem intencional, através de instrução, também contribui, significativamente, para o seu desenvolvimento vocabular (NATION, 1990; PARIBAKHT; WECHE, 1996; ZIMMERMAN, 1997).

Transpondo os conceitos de intencionalidade e incidentalidade para o campo do uso de dicionário bilíngue passivo, apresentamos as seguintes proposições:

(i) a busca intencional de informações, que compreende a consulta de equivalentes para resolver problemas de compreensão de textos, e a pesquisa de outros tipos de informações disponibilizadas no *back matter* do dicionário para a realização de atividades diversas em sala de aula pode proporcionar o ganho da massa léxica;

(ii) o contato incidental com itens relacionados ao campo semântico do lema, que é possível de ocorrer por meio de informações extras oferecidas, contiguamente, ao verbete (como, por exemplo, as ilustrações no *middle matter*), também pode resultar em ganho de massa léxica.

Para elaborar soluções que ampliem as possibilidades de ganho de massa léxica através do uso de dicionário, tanto de modo intencional quanto incidental, é preciso, a nosso ver, que consideremos as estratégias de aprendizagem de vocabulário.

6.2 As estratégias de aprendizagem de vocabulário (EAVs) e o desenho de dicionários bilíngues passivos

Conhecer um item lexical envolve saber sua forma, seu significado e seu uso (NATION, 2001, p.27). Por conseguinte, adquirir competência lexical vai além da capacidade de definir um determinado número de itens lexicais, uma vez que a mesma abrange uma ampla gama de conhecimento, a qual, por sua vez, exige uma variedade de estratégias para ser assimilada (GHAZAL, 2007, p. 85). Em razão dessas constatações, vários pesquisadores dedicaram-se a identificar e a classificar as diferentes estratégias de aprendizagem de vocabulário (EAVs) empregadas pelos aprendizes de LE.

6.2.1 Classificação das EAVs

Entre os muitos estudos realizados para determinar as estratégias de aprendizagem de vocabulário mais relevantes, destacamos as classificações propostas por Gu; Johnson (1996), Schmitt (1997) e Nation (2001), citadas na maior parte dos trabalhos referentes ao tema¹³⁴.

6.2.1.1 Gu; Johnson (1996)

Gu; Johnson (1996, p.653) classificam as EAVs em duas categorias principais: regulamento metacognitivo e estratégias cognitivas.

O regulamento meta cognitivo consiste na atenção seletiva e na autoiniciativa. A identificação de quais itens lexicais são importantes de serem aprendidos e de quais itens são essenciais para a adequada compreensão de um texto integram as estratégias de atenção seletiva, enquanto a busca de conhecimento lexical extraclasse e a utilização de meios variados para o esclarecimento do significado de um item lexical fazem parte das estratégias de autoiniciativa.

As estratégias cognitivas subdividem-se em: estratégias de inferência, estratégias de uso de dicionário, estratégias de anotação, estratégias de memória e estratégias de ativação.

As estratégias de inferência abrangem tanto o uso de contexto mais amplo (conhecimento de mundo, conhecimento anterior sobre o tópico e busca de outros itens ou expressões no texto que confirmem a inferência) quanto o uso do contexto imediato (pistas linguísticas como, por exemplo, a estrutura da sentença, a classe gramatical do item e a formação do item (afixos)).

O uso de dicionário inclui estratégias para compreensão (busca de equivalentes e confirmação de inferências); estratégias de uso estendido (atenção aos exemplos, às combinatórias sintagmáticas e às remissões); estratégias de pré-consulta (remoção de flexões e afixos) e estratégias de consulta (eliminação dos equivalentes inadequados).

¹³⁴ Alguns dos trabalhos que citam Gu; Johnson (1996), Schmitt (1997) e Nation (2001) são: Fan (2003), Ghazal (2007), Griva; Kamaroudis; Geladari (2009), Bastanfari; Hashemi (2010) e Klimek (2011).

As anotações podem estar relacionadas ao significado (anotações dos equivalentes ou definições, registro de sinônimos e antônimos, etc.) ou ao uso (anotações de expressões e combinatórias sintagmáticas que contêm o item em questão, anotações de informações gramaticais e de exemplos de uso).

As estratégias de memória são de dois tipos: ensaio e codificação. O primeiro tipo refere-se ao uso de listas de itens, à repetição oral e à repetição visual (memorização da grafia, letra por letra). As do segundo tipo – estratégias de codificação – compreendem:

- a associação (agrupamento de itens por similaridade ortográfica e associação de certos itens a sensações físicas - por exemplo, *stinking* [fedorento]);
- a imagem (criação de imagens mentais relacionadas ao item);
- a codificação visual (visualização da grafia do item e associação da mesma a outros itens já conhecidos);
- a codificação auditiva (memorização da pronúncia e associação da mesma a outros itens já conhecidos);
- a formação do item (análise do item em termos de afixação);
- a codificação semântica (criação de redes semânticas, agrupamento de itens por tópicos);
- a codificação contextual (itens contextualizados em sentenças, combinatórias, parágrafos, etc.).

As estratégias de ativação dizem respeito às estratégias através das quais os aprendizes, realmente, usam novos itens em diferentes contextos (por exemplo, redação de frases e uso do novo item em situações reais ou imaginárias de fala).

6.2.1.2 Schmitt (1997)

Schmitt (1997, p. 207-208) organiza as EAVs em dois grupos: estratégias para a descoberta do significado de um item lexical e estratégias para consolidação dos itens descobertos.

No grupo das estratégias para descoberta, estão incluídas as estratégias de determinação e as estratégias sociais. O primeiro tipo de estratégia abrange a análise da categoria gramatical, a análise de afixos e radicais, a busca por cognatos, a análise de

ilustrações e gestos disponíveis, a inferência e o uso de dicionários (monolíngues e bilíngues), de listas de palavras e *flash cards*, enquanto o segundo tipo referem-se à descoberta do significado através de perguntas diretas ao professor e/ou colegas ou da participação em atividades de grupo.

O grupo das estratégias para consolidação é formado por estratégias de memória, estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias sociais.

As estratégias de também conhecidas como mnemônicos, envolvem relacionar o item a ser retido a algum outro tipo de conhecimento previamente adquirido através do uso de imagens ou agrupamentos. São exemplos de estratégias de memória: representação pictórica, criação de imagens mentais, conexão com experiências pessoais, uso de mapas semânticos, uso de escalas para adjetivos graduáveis, agrupamentos léxicos, estudo do som, da grafia e da formação do item e uso de ação física associada ao significado do item.

As estratégias cognitivas são similares às estratégias de memória, com a diferença de não enfocarem, de modo tão específico, a manipulação do processamento mental. Elas incluem a repetição (verbal e escrita), a construção de listas de palavras, as anotações em aula, o uso da seção de vocabulário dos livros-texto, a utilização de *flash cards*, a rotulação de objetos e a elaboração de cadernos de vocabulário.

As estratégias metacognitivas são aquelas utilizadas pelos aprendizes para controlar e avaliar a sua própria aprendizagem como, por exemplo, a autotestagem de vocabulário, a organização do estudo em períodos regulares e o estudo continuado do item lexical (reforços para a retenção).

As estratégias sociais à prática do significado de novos itens lexicais por meio da interação do aprendiz com outros indivíduos (professores, colegas ou nativos).

6.2.1.3 Nation (2001)

Nation (2001, p 217-222) divide as EAVs em três classes gerais: planejamento, fontes e processos.

O planejamento envolve decidir onde e como focar a atenção e determinar com que frequência se deve dar atenção ao item; abrange:

- a seleção de itens a serem aprendidos (conforme os objetivos do aprendiz, esses itens podem ser de alta ou baixa frequência, de domínio geral, acadêmico ou técnico);
- a escolha dos aspectos do conhecimento do item a serem observados (ortografia, pronúncia, restrições de uso, combinatórias, etc.);
- a definição das estratégias a serem usadas e das suas possibilidades de sequenciamento (por exemplo, a consulta a dicionário pode ser seguida por anotações em listas ou caderno de vocabulário);
- bem como, o planejamento da repetição (revisão de itens previamente estudados).

As fontes referem-se às formas de se conseguir informações sobre os itens selecionados para aprendizagem. Essas informações podem ser obtidas através:

- da análise da composição do item (afixos e radicais);
- do uso do contexto (inferenciação);
- da consulta a fontes de referência (fontes formais, como dicionários, glossários, etc., ou fontes espontâneas, como o pedido de informações a professores, colegas, etc.);
- ou, ainda, do emprego de paralelos com a língua materna (atenção especial aos cognatos).

Os processos implicam o estabelecimento do conhecimento de vocabulário e são de três tipos:

- percepção (inclui o uso de listas ou cadernos de vocabulário, *flash cards* e repetição oral e visual);
- recuperação (recordação de itens previamente percebidos, através de atividades de recepção ou de produção);
- e geração (agregação de novos aspectos de conhecimento ao já conhecido, através da construção de mapas semânticos, estratégias mnemônicas, etc.).

Como se pode perceber, em todas as classificações, o dicionário é visto como um instrumento para a descoberta do significado (no caso dos dicionários bilíngues, para a descoberta do equivalente). Por nossa vez, acreditamos que o dicionário pode se tornar, também, uma ferramenta para consolidação de vocabulário se as EAVs forem consideradas na elaboração do seu *middle matter* (que pode proporcionar o contato incidental) e do seu *back matter* (que pode ser utilizado na busca intencional).

6.2.2 EAVs aplicáveis à configuração de dicionários bilíngues passivos

Examinando, com atenção, as três propostas apresentadas em 6.2.1, é possível perceber que, apesar dos autores utilizarem terminologias e subdivisões diferenciadas, as EAVs podem ser agrupadas em três classes:

a) estratégias metacognitivas: estratégias empregadas pelo aprendiz para planejar e avaliar sua aprendizagem;

b) estratégias cognitivas: estratégias que implicam a utilização de processos mentais para a aprendizagem;

c) estratégias sociais: estratégias relacionadas ao aprender com o outro.

No quadro que segue, apresentamos as EAVs relacionadas a cada um desses grupos (com base no exposto em 6.2.1).

Estratégias metacognitivas	Estratégias cognitivas	Estratégias sociais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ seleção do vocabulário a ser aprendido; ▪ planejamento da aprendizagem: escolha de estratégias e material; ▪ autoavaliação periódica. 	<p>a) Estratégias para obtenção de informações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ inferência; ▪ uso de dicionário; ▪ análise da formação do item (distinção de afixos). <p>b) Estratégias para consolidação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ associações mentais (visuais e auditivas); ▪ representação pictórica; ▪ construção de mapas conceituais; ▪ agrupamentos: tópicos, sinônimos, antônimos, etc.; ▪ lista de itens (com anotações relacionadas ao significado e ao uso); ▪ caderno de vocabulário 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ interação com professores ou colegas para obtenção de informações sobre o item; ▪ interação com professores ou colegas para consolidação de novos itens aprendidos.

	(itens contextualizados em: sentenças, expressões, etc.); ▪ uso efetivo do novo item na produção (oral e escrita)	
--	--	--

Quadro 49 - Estratégias de aprendizagem de vocabulário

Para configurar um dicionário bilíngue passivo, obviamente, não podemos nos basear nas estratégias metacognitivas, que dependem da disposição do aprendiz, nem nas estratégias sociais, que exigem a interação entre dois ou mais indivíduos. Já as estratégias cognitivas - excetuando-se as do tipo “exclusivamente mentais” (inferência, criação de imagens e associações) e as que se referem à produção - podem nortear a inclusão de recursos que auxiliem na consolidação de vocabulário.

6.3 Os DİPEs e a ampliação do repertório vocabular

Em 6.1, apontamos o contato incidental com itens relacionados ao campo semântico do lema apresentados no *middle matter* e a busca intencional de informações disponibilizadas no *back matter* do dicionário como formas possíveis de auxílio no ganho de massa léxica.

Em vista disso, nesta seção, avaliaremos a relevância das informações contidas no *middle matter* e no *back matter* dos DİPEs (as quais foram elencadas no capítulo anterior) considerando a associação das mesmas a algum tipo de EAV.

6.3.1 Middle Matter

Como visto em 5.2.1.2, os DİPEs analisados apresentam três tipos de informação no *middle matter*:

- (1) ilustrações com etiquetas diferenciadoras que apresentam outros itens pertencentes ao mesmo campo semântico do signo-lema;
- (2) ilustrações com etiquetas identificadoras que nomeiam as partes que constituem o item referido pelo signo-lema;
- (3) quadro de acepções.

Julgamos que os dois primeiros tipos são relevantes para o ganho de massa léxica por ambos estarem relacionados à estratégia de agrupamento e à estratégia de representação pictórica. O terceiro tipo, na verdade, refere-se ao deslocamento de informações microestruturais (acepções) para espaços no *middle matter* e não a informações adicionais ao verbete; portanto, o quadro de acepções não representa um mecanismo de ampliação do vocabulário.

6.3.2 *Back Matter*

No *back matter* dos DIPES, conforme disposto em 5.2.1.3, encontramos:

- (1) informações sobre aspectos culturais;
- (2) sugestões de uso de estratégias;
- (3) ordenações macroestruturais secundárias de caráter onomasiológico: (a) lista de itens e (b) vocabulário ilustrado organizados por tópicos;
- (4) informações para produção de textos;
- (5) páginas com exercícios de vocabulário;
- (6) tabelas de conversão.

Em relação à inclusão ou não desses elementos, entendemos o seguinte:

- a exposição de aspectos culturais parece-nos mais eficiente quando incluída em notas culturais do que no *back matter*, como um artigo enciclopédico; a possibilidade do contato do aprendiz com a informação é maior no primeiro caso (quando o aprendiz busca o item em questão) do que no segundo (que vai ocorrer somente no caso de o aprendiz ter curiosidade sobre o assunto ou de o professor realizar alguma atividade que exija a consulta ao *back matter*);
- a sugestão de EAVs com exemplos ilustrativos pode auxiliar a ampliação do vocabulário do aprendiz, assim como incentiva a sua autonomia; no entanto, não há necessidade de se criar um espaço específico no *back matter* para a apresentação das EAVs, uma vez que as mesmas podem ser praticadas por meio de páginas de atividades;
- ordenações macroestruturais secundárias de caráter onomasiológico, formadas por itens ou ilustrações, podem ser aliadas no aumento do vocabulário se forem conjugadas com

atividades de consolidação de vocabulário (aprendizagem intencional através de exercícios dirigidos, formulados com base nas EAVs);

- as informações para produção são úteis apenas nos dicionários ativos;
- a inclusão de páginas com atividades pode reforçar a consolidação de vocabulário;
- as tabelas de conversão só fariam sentido se, nas aulas de língua inglesa, fossem feitos exercícios de conversão.

Após essas considerações, passemos a discutir a constituição do *middle* e do *back matter* de um DPIPEM.

6.4 A constituição do *middle matter* e do *back matter* de um DPIPEM

Nas seções que seguem, formularemos nossa proposta para o desenho do *middle* e do *back matter* de um dicionário passivo voltado ao estudante de língua inglesa do ensino médio e, na sequência, apresentaremos exemplos de aplicação da mesma.

6.4.1 Proposta para o *middle matter*

No quadro abaixo, indicamos o tipo de informação que consideramos relevante em um *middle matter*, os itens lexicais a serem contemplados, assim como identificamos o tipo de consulta e as EAVs associado ao caso.

Tipo de informação	Itens contemplados	Consulta	EAV
1) Ilustrações: etiquetas diferenciadoras 2) Ilustrações: etiquetas identificadoras	▪ Itens relacionados aos temas propostos nos PCNs (2002, p.106) ¹³⁵ .	▪ Incidental	▪ Agrupamentos ▪ Representação pictórica

Quadro 50 - Proposta para o *middle matter* de um DPIPEM

Para exemplificação, aplicamos essa proposta à macroestrutura “A” – lista de 1.126 itens que elaboramos no capítulo 3¹³⁶:

¹³⁵ Os temas propostos pelos PCNs (2002) foram apresentados na seção 3.2.2.1.1, letra “c” deste trabalho.

- a) primeiramente, identificamos os itens que poderiam representar itens-chave (hiperônimos) aos quais outros itens poderiam ser associados;
- b) logo após, verificamos se o campo semântico, ao qual pertenciam esses itens, se relacionava a algum dos temas propostos pelos PCNs (2002);
- c) em seguida, distinguimos os itens-chave passíveis de consideração para o *middle matter* dos itens-chave passíveis de consideração para o *back matter*: estipulamos para o *middle matter* os hiperônimos que poderiam ser associados a um conjunto de até 10 itens (por exemplo, *ache*) e, para o *back matter*, consideramos os itens-chave que poderiam ser associados a uma quantidade extensa de outros itens (por exemplo, *animal*);
- d) por fim, selecionamos o conjunto de itens a ser representado pictoricamente no *middle matter*.

O resultado da aplicação da proposta à macroestrutura “A” está descrito no quadro que segue.

Item lexical	MIDDLE MATTER	Remissão p/ MIDDLE MATTER	Temas PCNs (2002)
ache	Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras: Aches backache, earache, headache, heartache, stomachache, toothache		▪ saúde
adolescent		Remissão p/ AGE Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras: Ages baby, child, teenager, adult, elderly /old	▪ corpo
adult		Remissão p/ AGE Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras: Ages baby, child, teenager, adult, elderly /old	▪ corpo
afternoon		Remissão p/ DAY	▪ ambiente natural

¹³⁶ Lista disposta no arquivo “MACROESTRUTURA A”.

		<p>Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras:</p> <p>Parts of the day</p> <p>morning, afternoon, evening, night</p>	
age	<p>Remissão p/ AGE</p> <p>Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras:</p> <p>Ages</p> <p>baby, child, teenager, adult, elderly /old</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ corpo
almond		<p>Remissão p/ NUT</p> <p>Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras:</p> <p>Nuts</p> <p>almond, cashew, chestnut, hazelnut, peanut, pecan, walnut</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ alimentação (comida e bebida)
angry		<p>Remissão p/ FEELING</p> <p>Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras:</p> <p>Feelings</p> <p>angry, ashamed, frightened, happy, nervous, sad,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gostos pessoais (sentimentos)
anniversary		<p>Remissão p/ CELEBRATION</p> <p>Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras:</p> <p>Celebrations</p> <p>anniversary, birthday, graduation, wedding</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades da vida social
appliance	<p>Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras:</p> <p>Household appliances</p> <p>iron, microwave oven, mixer, vaccum cleaner, washing-machine</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ máquinas e equipamentos
armchair		<p>Remissão p/ LIVING ROOM</p> <p>Ilustrações c/ etiquetas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a casa

		identificadoras Living room armchair, coffee-table, couch/sofa, lamp, fireplace	
ashamed		Remissão p/ FEELING Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras: Feelings angry, ashamed, frightened, happy, nervous, sad,	▪ gostos pessoais (sentimentos)
autumn		Remissão p/ SEASON Ilustrações c/ etiquetas diferenciadoras: Seasons of the year spring, summer, winter, fall/autumn	▪ ambiente natural

Quadro 51 - Exemplo de aplicação da proposta para o *middle matter* de um DPIPEM

6.4.2 Proposta para o *back matter*

Em 6.3.2, estabelecemos que o *back matter* de um DPIPEM deve conter:

- a) dois tipos de macroestrutura secundária onomasiológica: uma em forma de vocabulário ilustrado e outra em forma de lista de itens;
- b) páginas de atividades para consolidação de vocabulário.

Nas próximas seções, apresentamos nossa proposta para a elaboração de cada um desses segmentos.

6.4.2.1 Macroestrutura secundária onomasiológica

O quadro que segue apresenta os itens a serem considerados na constituição da macroestrutura onomasiológica de um DPIPEM, bem como o tipo de consulta e as EAVs relacionadas à mesma.

Tipo de informação	Itens contemplados	Consulta	EAV
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Macroestrutura secundária onomasiológica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulário ilustrado: <ul style="list-style-type: none"> - itens relacionados aos temas propostos pelos PCNs (2002, p.106). ▪ Lista de itens: <ul style="list-style-type: none"> - itens relacionados ao conteúdo linguístico indicado pelos PCNs (2002, p.104) referentes à flexão irregular: verbos (passado e particípio passado); substantivos (plural) e adjetivos (comparativo e superlativo).¹³⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intencional: para realização de atividades dirigidas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupamentos ▪ Lista de itens ▪ Representação pictórica

Quadro 52 - Proposta para a macroestrutura secundária de um DPIPEM

Aqui, também utilizamos a macroestrutura “A” para exemplificar a aplicação da nossa proposta para a macroestrutura secundária.

Como fixamos em 6.4.1, os itens que fazem parte de um conjunto extenso de itens semanticamente relacionados não devem ser representados no middle matter, mas, sim, no back matter. Levando em conta esse parâmetro, selecionamos 33 dos 1.126 itens “A” para fazer parte do vocabulário ilustrado e os organizamos a partir dos temas indicados nos PCNs (2002).

¹³⁷ A lista completa do conteúdo indicado para o ensino médio para os PCNs (2002, p.104) é a seguinte: “pronomes pessoais; adjetivos e pronomes possessivos; artigos; preposições; adjetivos, advérbios e suas posições na frase; caso genitivo; plurais regulares e irregulares; substantivos contáveis e incontáveis; quantificadores; conjunções; falsos cognatos; prefixos e sufixos; verbos regulares e irregulares; graus dos adjetivos; pronomes indefinidos e seus compostos; pronomes reflexivos; pronomes relativos; pronomes interrogativos; uso enfático de *do*; orações condicionais; *tag questions*; *additions to remarks*; discurso direto e indireto; verbos seguidos de infinitivo e gerúndio; verbos seguidos de preposição; voz passiva simples e dupla; orações temporais com o verbo *to take*; forma causativa de *have* e *get*; *also*, *tôo*, *either*, *or*, *neither*, *nor*; *phrasal verbs*”.

Item lexical	Remissão p/ BACK MATTER VI – Vocabulário Ilustrado Tópico	Temas PCNs (2002)
abdomen	HUMAN BODY	▪ corpo
accordion	MUSICAL INSTRUMENTS	▪ artes e entretenimento
accountant	JOBS	▪ profissões
acrobat	JOBS	▪ profissões
actor	JOBS	▪ profissões
actress	JOBS	▪ profissões
aeroplane	MEANS OF TRANSPORTATION	▪ vida cotidiana (tráfego)
aircraft	MEANS OF TRANSPORTATION	▪ vida cotidiana (tráfego)
airplane	MEANS OF TRANSPORTATION	▪ vida cotidiana (tráfego)
airport	PLACES	▪ lugares
alligator	ANIMALS	▪ o ambiente natural (ecologia)
anaconda	ANIMALS	▪ o ambiente natural (ecologia)
animal	ANIMALS	▪ o ambiente natural (ecologia)
ankle	HUMAN BODY	▪ corpo
answerphone	OFFICE	▪ objetos de uso diário; trabalho
ant	ANIMALS	▪ o ambiente natural (ecologia)
anthropologist	JOBS	▪ profissões
apple	FRUIT	▪ alimentação (comida e bebida)
apricot	FRUIT	▪ alimentação (comida e bebida)
archeologist	JOBS	▪ profissões
archery	SPORTS	▪ atividades de lazer; exercícios físicos
architect	JOBS	▪ profissões
armpit	HUMAN BODY	▪ corpo
artichoke	VEGETABLES	▪ alimentação (comida e bebida)
arugula	VEGETABLES	▪ alimentação (comida e bebida)
asparagus	VEGETABLES	▪ alimentação (comida e bebida)
astrologer	JOBS	▪ profissões
astronaut	JOBS	▪ profissões
astronomer	JOBS	▪ profissões
aubergine	VEGETABLES	▪ alimentação (comida e bebida)
aunt	FAMILY RELATIONSHIPS	▪ família
aviator	JOBS	▪ profissões
avocado	FRUIT	▪ alimentação (comida e bebida)

Quadro 53 - Exemplo de aplicação da proposta para a macroestrutura secundária (vocabulário ilustrado) de um DPIPEM

Além do vocabulário ilustrado, também propusemos a inclusão de listas de itens relacionados ao conteúdo linguístico indicado pelos PCNs (2002, p.104), referentes à flexão irregular (verbos, substantivos e adjetivos). Para essa listagem, encontramos três ocorrências na macroestrutura “A”: *abide*, *arise* e *awake* – verbos que devem ser remetidos à “Lista de verbos irregulares.”

6.4.2.2 Páginas de atividades

Como já dito anteriormente, a função das páginas de atividades é auxiliar na consolidação do vocabulário e proporcionar a prática de EAVs. Por isso, seu conteúdo deverá incluir os itens e as estratégias citadas no quadro 52:

Tipo de informação	Itens contemplados	Consulta	EAV
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Páginas de atividades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Itens que constam na lista de itens essenciais para o aprendiz de língua inglesa (Nation, 2009; <i>Oxford 3000</i>; <i>Oxford Photo Dictionary</i> (1995)) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intencional: para realização de atividades dirigidas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ construção de mapas conceituais ▪ agrupamentos por tópicos, sinônimos, antônimos, etc.; ▪ lista de itens com anotações relacionadas ao seu significado; ▪ caderno de vocabulário (itens contextualizados)

Quadro 54 - Proposta para as páginas de atividades de um DPIPEM

Apresentamos, agora, alguns exemplos de atividades adequadas ao back matter de um DPIPEM, os quais podem ser adaptados pelo professor para consolidar outros itens lexicais.

▪ Atividade 1 :

Complete o diagrama com os itens listados abaixo:

french fries; fruit; oats; cabbage; fried snacks; pineapple; corn; lettuce; peach;
 vegetables; fatty food; rice; plum; grains; cucumber; yellow cheese.

GOOD NUTRITION

Includes

Does not include

Examples:

- 1.
- 2.
- 3.

Examples:

- 1.
- 2.
- 3.

Examples:

- 1.
- 2.
- 3.

Examples:

- 1.
- 2.
- 3.

▪ Atividade 2

Relacione os itens que se combinam. Após, anote, em um caderno de vocabulário, os pares que você formou:

a) rain () an appointment

b) make () for a job

c) food () cats and dogs

d) look () ate

() court

▪ Atividade 3

Organize os pares de sinônimos, anotando seu significado.

to accomplish	to irritate, to bother
to accumulate	to decrease
to administer	to achieve
to admit	to raise, to promote
to annoy	to start
to answer	to manage
to begin	to confess
to diminish	to reply
	to build up

6.5 Síntese da proposta para o ganho de massa léxica

Neste capítulo, discutimos os conceitos de aprendizagem incidental e aprendizagem intencional em relação ao uso de dicionário, assim como discutiremos sobre as possibilidades de aplicação das EAVs na composição do *middle matter* e do *back matter* de um DPIPEM com vistas a possibilitar o ganho de massa léxica. Na Figura 51, sintetizamos nossa proposta.

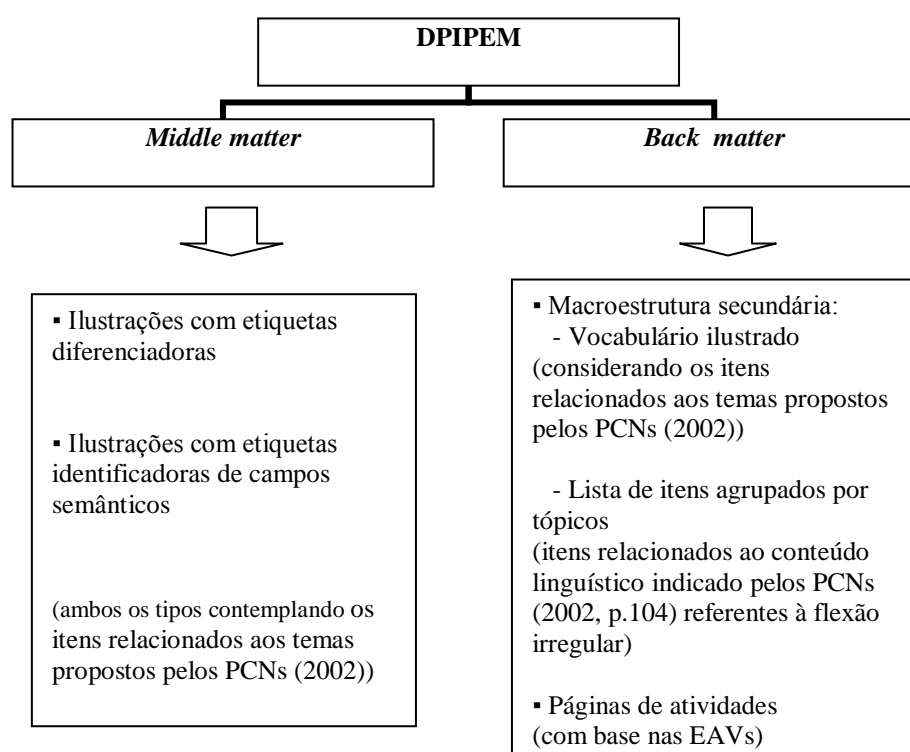


Figura 51 – Proposta para o ganho de massa léxica

CONCLUSÃO

O presente trabalho foi concebido com o intuito de elaborar um instrumento teórico-metodológico que possibilitasse o desenho de um dicionário passivo inglês/português que atendesse, especificamente, o estudante do ensino médio. Para alcançar tal objetivo, em primeiro lugar, determinamos o enquadramento tipológico, o perfil do usuário e função (ou funções) da obra em questão; na sequência, em capítulos distintos, abordamos os aspectos teóricos referentes à macroestrutura, à microestrutura, à medioestrutura e ao *outside matter* - e, partindo desses aspectos e da análise de cada um desses elementos estruturais em dez DIPES, apresentamos nossa proposta para a constituição de um DPIPEM.

Em relação aos parâmetros tipologia, usuário e função, definimos o dicionário focado por nós como um dicionário bilíngue escolar passivo de língua geral, o qual deve atender o estudante de língua inglesa do ensino médio, auxiliando na compreensão de textos e ganho de massa léxica.

Tendo instituído os parâmetros norteadores para a elaboração de um DPIPEM, passamos à definição dos seus componentes.

O primeiro componente contemplado foi a macroestrutura. Iniciamos com o desenho da mesma (capítulo 2) e, em seguida, tratamos de uma metodologia para a sua composição (capítulo 3). Quanto ao desenho, decidimos pela inclusão de 12.000 a 20.000 itens de base linguística e de base enciclopédica (não contando os compósitos) selecionados a partir dos critérios de frequência, relevância, sistematicidade e transparência, e pelo arranjo em nichos léxicos. Quanto à metodologia, propusemos a realização de duas etapas: (1) constituição de uma macroestrutura base, combinando três tipos de listas de itens lexicais: lista de frequência, lista de itens particularmente relevantes para o aprendiz de língua inglesa, lista por campos semânticos e (2) construção de um *corpus* de estudo, para ajustes e ampliação dessa macroestrutura base, formado por textos eletrônicos que apresentassem os gêneros e os temas dos textos propostos nos livros didáticos para o ensino médio, sendo esse *corpus*, posteriormente, analisado através da utilização da ferramenta *WordSmith Tools*.

A microestrutura foi o segundo componente ao qual nos dedicamos (capítulo 4). Nessa etapa do trabalho, fixamos as informações essenciais sobre o signo-lema e as informações fundamentais sobre as combinatórias sintagmáticas a serem apresentadas na microestrutura de um DPIPEM. Para os signos-lema de base linguística, designamos a

ortografia, a divisão silábica, as variantes, a classe gramatical, a flexão e a pronúncia para o comentário de forma, e os equivalentes ou paráfrases, os desambiguadores semânticos/substitutos lexicais e os exemplos (aplicáveis a itens cujos equivalentes não sejam, suficientemente, esclarecedores) para o comentário semântico. Para os signos-lema de base enciclopédica, indicamos a ortografia, a divisão silábica, a classe gramatical e a pronúncia para o comentário de forma, e os itens análogos, forma ortográfica do português para o nome em língua inglesa ou explicação para o comentário enciclopédico, acrescido de um pós-comentário com nota cultural, enquanto que, para as combinatórias, estabelecemos a ortografia, a classe gramatical (no caso dos compostos) para o comentário de forma, e os equivalentes para o comentário semântico.

Após definirmos o desenho da macroestrutura e da microestrutura, voltamos nossa atenção à medioestrutura (capítulo 5). Consideramos funcionais em um dicionário passivo para os estudantes de língua inglesa do ensino médio as remissões de um verbete a outro que apresenta combinatórias sintagmáticas e de *tokens* para *types*, além das remissões a apêndices (macroestruturas secundárias e páginas de estudo).

Por fim, delineamos a conformação do *outside matter* de um DPIP. Para constituir o *front matter*, indicamos quatro segmentos: apresentação (onde deve constar a quem se dirige a obra, quais suas funções, quais as fontes utilizadas para sua elaboração e o número de verbetes); lista de abreviaturas e símbolos; guia de pronúncia (para o qual se deve utilizar o Alfabeto Fonético Internacional); guia do usuário (contendo explicações sobre a organização dos verbetes e o sistema de remissões). Fundamentados nos conceitos de aprendizagem intencional vs. aprendizagem incidental e nas estratégias de aprendizagem de vocabulário, propusemos, para o *middle matter*, a inclusão de conjuntos de ilustrações relacionadas, semanticamente, com o signo-lema e, para o *back matter*, designamos a utilização de macroestruturas secundárias (vocabulário ilustrado e lista de itens organizados por tópicos) e de páginas de estudo. Os conjuntos de ilustrações no *middle matter* e o vocabulário ilustrado no *back matter* devem estar relacionados aos temas propostos pelos PCNs (2002); as listas de itens no *back matter* devem trazer itens relacionados ao conteúdo linguístico indicado pelos PCNs (2002, p.104) referentes à flexão irregular (verbos, substantivos e adjetivos); já as atividades nas páginas de estudo devem focar nos itens que constam em listas de itens essenciais para o aprendiz de língua inglesa.

Tendo sintetizado as propostas que formulamos para o desenho da macroestrutura, da microestrutura, da medioestrutura e do *outside matter* de um DPIPEM, passemos a avaliar nossas hipóteses de pesquisa.

Avaliação das hipóteses de pesquisa

Na introdução deste trabalho, apresentamos as seguintes hipóteses de pesquisa:

- a) é possível delimitar o perfil e as necessidades do estudante de língua inglesa do ensino médio a partir da identificação do seu nível linguístico, da caracterização do ambiente de ensino/aprendizagem e da observação das exigências dos PCNEMs (1999, 2002, 2006);
- b) pode-se definir a seleção macroestrutural do dicionário que estamos propondo com base em pesquisas que elencam o vocabulário fundamental para o aprendiz de língua inglesa atreladas à análise de um *corpus* cuja composição seja compatível com os gêneros textuais e os temas apresentados nos livros didáticos;
- c) a observação dos preceitos lexicográficos bilíngues vigentes é suficiente para a formulação da microestrutura e da medioestrutura;
- d) a configuração de um *outside matter* que vise facilitar a ampliação vocabular só é possível se for embasada em estudos sobre ensino/aprendizagem de vocabulário.

Acreditamos que o fato de termos elaborado propostas de configuração para cada componente estrutural de um DPIPEM confirma as quatro hipóteses formuladas inicialmente.

No que concerne à primeira hipótese, julgamos que a determinação de que o estudante do ensino médio domina apenas alguns conhecimentos básicos da língua inglesa e a consideração da situação escolar de aprendizagem, a qual se encontra pautada pelas atividades, temas e conteúdos indicados pelos PCNs, permitiram que pudéssemos compor o desenho de um dicionário que auxiliasse tanto na função da compreensão quanto na ampliação vocabular.

Referente à segunda hipótese, pensamos que a metodologia que propusemos para a composição macroestrutural, baseada em listas de frequência e relevância combinadas com o conteúdo de um *corpus* construído, especialmente, com textos característicos do ensino

médio, demonstrou ser uma forma exequível de selecionar itens para a constituição macroestrutural, uma vez que uma fonte complementa a outra.

Também, pudemos validar a suposição de que os preceitos lexicográficos bilíngues vigentes são suficientes para a formulação da microestrutura e da medioestrutura de um DPIPEM, na medida em que, a partir de reflexões sobre proposições teóricas relacionadas a esses dois componentes, determinamos os segmentos microestruturais e o sistema de remissões válidos para um dicionário passivo.

No que diz respeito à quarta e última hipótese – a configuração de um *outside matter* que vise facilitar a ampliação vocabular só é possível se for embasada em estudos sobre ensino/aprendizagem de vocabulário – comprovamos que, através da aplicação dos conceitos de aprendizagem intencional e aprendizagem incidental e da consideração das estratégias de aprendizagem de vocabulário, juntamente com a observação das orientações dos PCNs quanto aos temas e conteúdos a serem trabalhados no ensino médio, é possível determinar de modo sistemático, que tipo de informações devem constar no *outside matter* de um DPIPEM e de que forma essas informações devem ser apresentadas a fim de propiciar o ganho de massa léxica.

Limites do estudo e perspectivas

Julgamos que este trabalho consegue comprovar a possibilidade de se elaborar um dicionário que, de fato, auxilie o estudante do ensino médio na compreensão de textos em língua inglesa e na ampliação vocabular. Entretanto, reconhecemos que o modelo oferecido poderia ser aprimorado se houvesse melhores condições para resolver dois tipos de problemas:

- (1) problemas inerentes à teoria metalexigráfica;
- (2) problemas externos à teoria metalexigráfica.

Quanto ao primeiro tipo de problema, os principais desafios que precisam ser superados são:

- a) converter o conceito de sistematicidade em metodologia, isto é, criar mecanismos para identificação dos itens lexicais que correspondem a esse critério, levando em conta o tipo, o usuário e a função da obra;

b) criar um modelo de delineamento do perfil do usuário que permita uma definição, ainda mais acurada, de suas características e de suas necessidades, pois, embora saibamos que parte da informação buscada pelo estudante obedece à demanda curricular, não sabemos o que ele mais procura e nem a forma como, efetivamente, utiliza o dicionário.

Com relação às questões externas à metalexicografia, apontamos:

a) a imprecisão dos PCNs quanto à função do dicionário bilíngue no contexto da aprendizagem;

b) a ausência de indicação, nos PCNs, do tipo e quantidade de vocabulário que o estudante do ensino médio necessita adquirir.

A reflexão acerca dessas limitações possibilita que indiquemos perspectivas para futuras pesquisas:

- para que se identifique os itens passíveis de sistematização, é imprescindível um estudo minucioso do vocabulário considerado fundamental para o aprendiz (o qual pode ser baseado na análise de listas de frequência, de listas de itens relevantes e de *corpora* constituído por textos específicos);

- as lacunas referentes à definição do perfil do usuário apontam para a necessidade de se elaborar instrumentos metodológicos que permitam testar a recepção das obras pelos seus potenciais consulentes; desse modo, teríamos uma ideia melhor acerca das situações que levam um determinado usuário ao dicionário e quais são as estratégias por ele empregadas no ato da consulta;

- a inconsistência das diretrizes dos PCNs pode ser, em parte, sanada através da realização das duas pesquisas anteriores.

Salientamos, por fim, nossa expectativa de que as propostas apresentadas nesse trabalho possam, de alguma forma, ser aproveitadas para o desenho de outros instrumentos lexicográficos bilíngues.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTFL. *American Council on Teaching Foreign Languages Proficiency Guide*, Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL Materials Center, 1986. Disponível em: <http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/contents.htm> . Acesso em 15 dez. 2009.

AL-KASIMI, Ali M. *Linguistics and Bilingual Dictionaries*. Leiden: E. J. Brill, 1977/ 1983.

ALLAN, Rachel. Can a graded reader corpus provide 'authentic' input? *ELT Journal*, Vol.63, No.1, 2009, p. 23-32.

ARROYO, Cristina Gelpí. El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionários. In: GUERRA, Antonia M. Medina (coord.). *Lexicografía Española* . Barcelona: Ed. Ariel, S.A, 2003, p.307-332.

ATKINS, B. T. Sue; RUNDELL, Michael. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. New York: Oxford University Press, 2008.

_____ ; CLEAR, J.; OSTLER, N. Corpus Design Criteria. *Literary and Linguistic Computing*, 7, 1992, p. 1-16.

AZORÍN FERNANDES, Dolores. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. In: *Estudios Lingüísticos da Universidade de Alicante – E. L. U. A.*, n.14, 2000, p.19-44.

BASTANFAR, A.; HASHEMI T. Vocabulary Learning Strategies and ELT Materials; A Study of the Extent to Which VLS Research Informs Local Coursebooks in Iran. *International Education Studies*. vol.3, n.3, 2010. p.158-166

BATHIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1993.

BÉJOINT, Henri. *Tradition and Innovation in Modern English Dictionaries*. Oxford: Clarendon, 1994.

_____. *Modern Lexicography: an Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BENEDUZI, Renata ; BUGUEÑO, Félix ; FARIAS, Virginia Sita. . Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Lusorama, Frankfurt am Main*, v. 61-62, p. 195-219, 2005.

BENITO, Jaime Climent de. El ejemplo. La fraseología. Las ilustraciones. Otras informaciones. In. AZORIN FERNÁNDES, Dolores. *El diccionario de la Academia desde el S.XIX hasta nuestros días*. Madrid: Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación, 2007.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. *Manual of Specialised Lexicography. the preparation of specialised dictionaries*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: SEF/MEC, 1999.

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

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

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice. Hall Regents, 2007.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Resenha a Karl-Heinz Göttert. Neues Deutsches Wörterbuch (2007), *Contingentia*, Porto Alegre, 2009a, p. 114-118.

_____. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. Alfa. Revista de linguística (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 53, p. 243-260, 2009.

_____. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia*, v. 3, 2008, p. 89-110.

_____. Os dicionários de falsos amigos. In: VIII Encontro do CELSUL, 2008, Porto Alegre. Anais do VIII Encontro do CELSUL. Pelotas : Editora Universidade católica de Pelotas, 2008a. p. 1-17.

_____. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: Isquierdo A.N.; Alves, I.M. (Org.). *As Ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Vol.III, Campo Grande: UFMS, 2007.

_____. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Revista Língua & Literatura*. Frederico Westphalen, v.6/7, (17-31), 2005.

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

_____. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In: *Colóquio nacional Letras em Diálogo e em Contexto: Rumos e desafios*, 2003, Porto Alegre (RS). Anais do Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto: Rumos e desafios. Porto Alegre : Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, 2003a. p. 1-16.

_____ ; FARIAS, V.S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: In: XATARA, C., BEVILACQUA, C. & HUMBLÉ, P. (org.), *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008, p.129-167.

_____. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da função lexicográfica. *Alfa : Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 55, p. 31-61, 2011.

_____ ; ZANATTA, F. Problemas medioestruturais em dicionários semasiológicos do português. *Lusorama*, v. 83-84, p. 80-97, 2010.

BUSSMANN, Hadumod (traduzido por TRAUTH, Gregory; KAZZIZI, Kerstin). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London; New York: Routledge, 1998.

CALZOLARI, N.; BAKER, M.; KRUYT T. Towards a network of European reference corpora. Report of the NERC Consortium Feasibility Study, coordinated by Antonio Zampolli. *Linguistica Computazionale XI-XII*. Pisa: Giardini.

CAMPOS SOUTO, Mar; PÉREZ PASCUAL, José Ignacio. El diccionario y otros productos lexicográficos. In: GUERRA, Antonia M. Medina (coord.). *Lexicografia Española* . Barcelona: Ed. Ariel, S.A, 2003, p. 53-78.

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

CLARIDGE, Gillian. *Simplification in Graded Readers : Measuring the. Authenticity of Graded Readers*. In *Reading in Foreign Language*. Vol. 17. 2 (October 2005), p.144-158.

CLEAR, Jeremy. Corpus sampling. In: LEITNER, Gerhard (ed) *New Directions in English Language Corpora: Methodology, Results, Software Developments*. Berlin: Mouton de Gruyter, p.21-31, 1992.

CONRAD, Susan. Corpus linguistic approaches for discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 75-95, 2002.

COSERIU, Eugenio. *Lições de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico , 1980.

CROFT, William; CRUSE, Alan D. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CRYSTAL, David. *A dictionary of linguistics & phonetics*. Wiley Blackwell, 2003.

_____. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003a.

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

DAVIES, Mark; GARDNER, Dee. *Frequency Dictionary of Contemporary American English*. New York: Routledge, 2009.

DURAN, Magali Sanches. *Dicionários bilíngues pedagógicos: reflexões, análises e propostas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Unesp. São José do Rio Preto, 2004.

DZIAPA, E. *The relative effectiveness of vocabulary acquisition through reading by Polish learners of English using two types of dictionaries: monolingual and bilingual*. M.A. diss., Adam Mickiewicz University, 2000.

EGGINS, S. e MARTIN, J. R. Genre and Registers of Discourse. In: VAN DICK, T.A. (ed.) *Discourse as Structure and Process – Discourse Studies: Multidisciplinary Introduction*.(1). London: Sage Publications, p.230-256, 1997.

FAN, M.Y. Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 87(2), 2003. p. 222-241.

FARIAS, Virgínia Sita. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*, 2009. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia). UFRGS. Porto Alegre, 2009.

_____. Análise da macro e da microestrutura de dicionários bilíngues português-alemão / alemão-português. *Contingentia (UFRGS)*, v. 5, p. 76-98, 2010.

_____. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011[www.revel.inf.br].

FINEGAN, Edward. *Language: its structure and use*. Cengage Learning, 2007.

FORNARI, Michelle Kuhn. Concepção e desenho do *front matter* do dicionário de falsos amigos espanhol – português. *Voz das Letras*, Concórdia, n.9, p.1-15, 2008. (Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/9/95.pdf>. Acesso em: 03.06.2008)

FRASER, C. A. The role of consulting a dictionary in reading and vocabulary learning. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2 (1-2), 1999. p.73-89.

FRAWLEY, William. The Dictionary as Text. *International Journal of Lexicography* 2.3: 231- 248, 1989.

FUERTES OLIVERA, Pedro Antonio; ARRIBAS-BAÑO, Ascensión. *Pedagogical specialised lexicography: the representation of meaning in English and Spanish business dictionaries*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2008

GASS, S. Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies of Second Language Acquisition* 21, 1999. p. 319-333.

GEERAERTS, Dirk. Dictionary Classification and the Foundation of Lexicography. In *I. T. L. Review*, 63, 1984, p.37–63.

GHAZAL, L. Learning Vocabulary in EFL Contexts through Vocabulary Learning Strategies. *Novitas-ROYAL*. (1) (2), 2007. p. 84-91

GONZALEZ, A. R. Competências linguísticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário. *Revista Voz das Letras*, v. 11, 2009, p. 1-13.

GÖRLACH, M. Review of U. Busse. *Anglizismen in Duden. Eine Untersuchung zur Darstellung englischen Wortguts in den Ausgaben des Rechtschreibdudens von 1880-1986*. Tübingen: Niemeyer. *International Journal of Lexicography*, 8.1, p. 79-80, 1995.

GOULDEN, R.; NATION, P.; READ, J. How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11 (4), 341-363, 1990.

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

GRIVA, Eleni; KAMAROUDIS, Stravos; GELADARI, Athina. Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies Sud-Est Européen*, no. 2, 2009. p. 21-36.. Disponível em: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/SE_europeen2/griva.pdf Acesso em: 10 Out 2011.

GU, Y.; JOHNSON, R.K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 1996. p. 643-679.

HARTMAN, R.R.K. *Teaching and researching lexicography*. London: Longman, 2002.

_____; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.

HAUSMANN, F. J. *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher*. Tübingen, Niemeyer, 1977.

_____. Wöterbuchtypologie. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin/New York: Walter de Gruyter (328-360), 1989.

_____; WERNER, Hans O. Spezifische Bauteile und Strukturzweinsprachiger Wörterbücher: eine Übersicht, In: HAUSMANN, F.J. et al. (ed), vol. 3, 2129-2770, 1991.

_____; WIEGAND, H. E. Component parts and structures of general monolingual dictionaries: A survey. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin/New York: Walter de Gruyter (328-360), 1989/2003.

_____; WIEGAND, H. E. Component parts and structures of general monolingual dictionaries: A survey. In: HARTMAN, R.R.K. *Lexicography: Lexicography, metalexigraphy and reference science*. Volume 3 de *Lexicography: Critical Concepts in Linguistics*. New York: Routledge, 2003.

HERNÁNDEZ, Humberto. Aspectos de lexicografía didáctica española: los diccionarios monolingües para estudiantes nativos y los diccionarios para usuarios extranjeros. In: CABRÉ, M. T. (dir.), *Cicle de conferències 96-97. Lèxic, corpus i diccionaris*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada - Universitat Pompeu Fabra, p.113-140, 1998.

HORNBY, A.S.; GATENBY, E.V.; WAKEFIELD, H. *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*, Tokyo: Kaitakusha, 1942.

HUCKIN, T.; COADY, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (2), 1999. p. 181-193.

HULSTIJN, J. H.; HOLLANDER, M.; GREIDANUS, T. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80 (3), 1996. p. 327-339.

HUMBLÉ, Philippe. "Examples in Bilingual Dictionaries". In: *AILA Conference in Jyväskylä*, 4-9 August 1996. Disponível em <<http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores.php?idpub=33>>. Acesso em: 01 de jul 2011.

_____. The use of authentic, made-up and controlled examples in foreign language dictionaries. In: *EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS ON LEXICOGRAPHY*, 1998, Liège. Proceedings... Liège: Université de Liège, 1998. p. 593-600. Disponível em: <<http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores>>. Acesso em: 8 jun de 2011.

_____. Melhor do que muitos pensam. Quatro dicionários bilíngues para uso escolar. *Cadernos de Tradução* (Florianópolis), v. 18, p. 253-274, 2006.

HUNT Alan; BEGLAR, David. Current research and practice in teaching vocabulary. IN: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA Willy A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge. 2002.

ILSON, R F. Illustrations in dictionaries. In: *Cowie A P, editor. The Dictionary and the Language Learner* (Lexicographica Series Maior 17). Niemeyer; 1987. p. 193-212.

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

KLIMEK, R. Lexical knowledge, vocabulary acquisition and vocabulary learning strategies. *Edux.pl*. n.8619. Jan.2011. Disponível em: < <http://www.edukacja.edu.pl/p-8619-lexical-knowledge-vocabulary-acquisition.php>> Acesso: 28 nov 2011.

KNIGHT, S. Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78, 1994. p. 285-299.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. London: Oxford University Press, 1993

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

LANDAU, Sidney. *Dictionaries. The art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LAUFER, B.; MELAMED, L. 1994. *Monolingual, bilingual and bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom?* In: Martin, W. (ed), EURALEX, 94 Proceedings. Amsterdam: Free University, 565-576.

LEE, David Y.W. Genres, registers, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, 5(3), 37-72, 2001.

LEECH, Geoffrey; RAYSON, Paul; WILSON, Andrew. *Word Frequencies in Written and Spoken English*. Edinburg: Pearson Education Limited, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LEW, Robert. *Which Dictionary for Whom? Receptive Use of Bilingual, Monolingual and Semi-Bilingual Dictionaries by Polish Learners of English*. Poznan: Motivex, 2004.

_____. 'Towards variable function-dependent sense ordering in future dictionaries.' In: Bergenholtz, Henning, Sandro Nielsen and Sven Tarp (eds.), *Lexicography at a crossroads: Dictionaries and encyclopedias today, lexicographical tools tomorrow*. (Linguistic insights - studies in language and communication, Vol.90.): 237-264. Bern: Peter Lang, 2009.

LORENTZEN, Henrik. Lemmatization of multi-word lexical units: which entry? *Euralex '96 Proceedings*, Göteborg: Göteborg University, 415-421, 1996.

_____. *On Lemmatization of Word Groups. A user test and reflections on user behavior*, 1994.

LUPPESCU, S.; DAY, R. R. Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 1993. p. 263-287.

MALKIEL, Yakov. A Typological Classification of Dictionaries on the Basis of Distinctive Features. In HOUSEHOLDER, Fred W.; SAPORTA, Sol (eds.) *Problems in Lexicography*. Bloomington: Indiana University. 1962, p. 217-227. [Supplement to the *International Journal of American Linguistics*, 28].

MALMKJAER, K. *The Linguistics Encyclopaedia*. (Second edition). London/New York: Routledge, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gênero textual: definição e funcionalidade. In: In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista Outras Palavras*. Pós-Graduação em Letras, UFPB, João Pessoa, 2003, p.1-23.

MARTIN, J. R. Analysing Genre: Functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN J.R. (orgs.). *Genre and Institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Continuum, p.3-39, 1997.

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf. 1995

MATTOSO CAMARA JR., J. *Dicionário de Linguística e Gramática*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1978.

MBOKOU, Ludwine Mabika. Lê role du dictionnaire dans lê système éducatif: In: EMELUJU, James Duplessis (ed.): *Eléments de Lexicographie Gabonaise*. Tome 1. New York: Jimacs-Hillman Publishers, p. 206-222, 2001.

McENERY, Tony; XIAO, Richard; TONO, Yukio. *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2006.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

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

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), p.304-330, 1984.

NATION, I.S.P. *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, New York, 1990.

NATION, Paul. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*. 63, 1, p. 59-82, 2006.

_____. *4000 Essential English Words*. Seoul:Compass Publishing, 2009.

NATION, Paul; HEATLEY, Alex. (2003). The RANGE computer programme. Available at <http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx> (acesso em 10/05/2010)

_____; WARING, Robert. Vocabulary size, text coverage and word lists *The Internet TESL Journal's*,1997. Disponível em: <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/cup.html> (acesso em 10/05/2010)

NIELSEN, Sandro. *The bilingual LSP dictionary: principles and practice for legal language*. Tubingen: Gunter Narr Verlag, 1994.

O'KEEFFE, A.; CARTER R.; McCARTHY, M. *From corpus to classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

OLIVEIRA, Ana Flávia Souto. *Subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções nos Learner's Dictionaries*. Dissertação (Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico) UFRGS. Porto Alegre, 2010.

PARIBAKHT, T.S. ; WESCHE, M. Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types. *The Canadian Modern Language Review*, 52(2), 1996. p.155-178.

PEARSON, Jennifer. *Terms in context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

PERUZZO, Marinella Stefani. *Como lidar com os neologismos no texto jornalístico*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PODHAJECKA, Mirosława. Historical Development of Lexicographical Genres: Some Methodological Issues. In *Selected Proceedings of the 2008 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis*, 2009, p.153-170.

PTASZYNSKI, Marcin Overgaard. Theoretical Considerations for the Improvement of Usage Labelling in Dictionaries: A Combined Formal-Functional Approach. *International Journal of Lexicography*, 23 (4): 411-442, 2010.

QUADRO COMUM EUROPEU de Referência para as Línguas - *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/autoaval>. Acesso em: 15 dez. 2009.

RAGAN, Alex. Using Adapted Texts in ELL Classrooms. *The ELL Outlook*, 2006. (Disponível em http://www.coursecrafters.com/ELLoutlook/2006/mar_apr/ELLOutlookITIArticle1.html. Acesso 02/10/2010)

REY, Alan. Typologie génétique des dictionnaires. In *Langages*, 19.1970, p. 48–68.

RICHARDS, Jack C.; PLATT, John; PLATT, Heidi. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman, 1999.

RIDDER, Isabelle de. *Reading from the screen in a second language: empirical studies on the effect of marked hyperlinks on incidental vocabulary learning, text comprehension and the reading process*. Antwerp/Apeldoorn:Garant, 2003.

SAAB, William George Lopes; GIMENEZ, Luiz Carlos Perez; RIBEIRO, Rodrigo Martins. *Cadeia de comercialização de livros*. Relato Setorial no. 3. Rio de Janeiro: BNDES, 1999. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/rel-livr.pdf (Acesso: 28.08.2010)

SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.199-228.

SEBEEK, Thomas. Materials for a Typology of Dictionaries. In *Lingua*, 11. 1962, p.363–374.

SECO, M. *Estudios de lexicografía española*. 2.ed. Madrid: Gredos, 2003.

SHCHERBA, Lev V. Opyt obščej teorii leksikografii. In *Izvestija Akademii Nauk SSSR, Otdelenie literatury ijazyka*, 1940, 3. 89–117. English Translation. L. V. Shcherba: Towards a General Theory of Lexicography. *International Journal of Lexicography*, 1995, 8(4), p. 314–350.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCOTT, Michael. *WordSmith Tools: version 3.0*. Oxford: Oxford, 1999.

SHAROFF, S. Classifying Web corpora into domain and genre using automatic feature identification. In: *Building and exploring web corpora: proceedings of the 3rd Web as Corpus Workshop, incorporating Cleaneval.*, Louvain-la-Neuve, September, 2007.

SHOOK, David J. *Identifying and overcoming possible mismatches in the beginning reader-literary text interaction*. *Hispania*, 80, 234-243, 1997.

SINCLAIR, John. Corpora for lexicography. In. STERKENBURG, Piet Van (ed.) *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 167-178, 2003.

_____. Corpus and Text - Basic Principles. In: M. WYNNE (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxford, Oxbow Books, p. 1-16, 2005 (Disponível em: <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora/>. Acesso em: 30/10/10).

_____.; BALL J. Preliminary Recommendations on Text Typology. In: EAGLES document EAG-TCWG-TTYP/P, Jun/1996. (Disponível em <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/home.html>. Acesso em; 06.06.2010).

STARK, Martin P. Describing a new lexicographic hybrid: the encyclopedic learner's dictionary. In R.R.K *Lexicography: Lexicography, metalexigraphy and reference science*. New York: Routledge, 2003, p.124-134.

STEIN, G. *Illustrations in dictionaries*. *International Journal of Lexicography* 1991;4(2):99-127.

_____. *Better Words: Evaluating EFL Dictionaries*. Exeter: University of Exeter Press, 2002.

SUMMERS, D. 1998. *The role of dictionaries in language learning*. In Carter, R. & McCarthy, M. (ed), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 111-125.

SVÉNSEN, B. *Handbok i lexicografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik.*[Handbook of Lexicography. Dictionaries and Dictionary-Making in Theory and Practice] (Second Edition). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, 2004.

_____. *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SWALES, J. M. *Genre Analysis – English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWANEPOEL, Piet. Dictionary typologies: A Pragmatic Approach. In STERKENBURG, Piet Van (ed.) *A Practical Guide to Lexicography.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2003, p. 44–69.

SZYMANSKA, Agnieszka *The usefulness of the Cambridge International Dictionary of English in teaching vocabulary to Polish intermediate students.* M.A. diss., Adam Mickiewicz University. 2001.

TARP, Sven. Lexicografia de aprendizagem. *Cadernos de Tradução*, 2006, 18, p.295-317.

_____. *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge.* Tübingen: Niemeyer, 2008.

TEDESCO SELISTRE, Isabel Cristina. Dicionários escolares inglês/português: uma proposta de definição macroestrutural a partir de textos apresentados em livros didáticos. In: *ANAIS do V SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco.* UCS, 2009.

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

TOMASZCZYK, Jerzy. The case for bilingual dictionaries for foreign language learners. In: HARTMANN, R.R.K.(ed.): *Lexicography: principles and practice.* London: Academic Press, p. 41-51, 1983.

TONO, Yukio. On the Dictionary User's Reference Skills. B.Ed. Thesis, Tokyo Gakugei University, Tokyo, 1984.

_____. *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning. Focus on Reading Comprehension.* Tübingen: Niemeyer, 2001

TRASK, Robert Lawrence. *A dictionary of phonetics and phonology.* London; New York: Routledge, 1996.

VILLAYANDRE-LLAMAZARES, M. El desarrollo de um corpus (I): diseño y constitución. In: VILLAYANDRE-LLAMAZARES, M.(ed.). *Actas del V Congreso de Lingüística General (León, 5- marzo de 2002)*, Madrid: Arco/Libros, vol. III, p. 2769-2782, 2004.

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

_____. Lexicografia Pedagógica: Definições, história, peculiaridades. In: XATARA, C., BEVILACQUA, C. & HUMBLÉ, P. (org.), *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008, p.9-45.

WESCHE, M.; PARIBAKHT, T. S. Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current research, and instructional implications. *Special issue: Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999. p.175-335.

WEST, M.P.; ENDICOTT, J.G. *The New Method English Dictionary*. London: Longmans, Green, 1935.

YONG, Heming; PENG Jing. *Bilingual Lexicography from a Communicative Perspective*. Terminology and Lexicography Research and Practice, 9. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007.

YOUNG, D. J. Linguistic simplification of SL reading material: effective instructional practice? *Modern Language Journal*, 83, p.350-366, 1999.

ZANATTA, Flávia. *A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa*, 2010. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia). UFRGS. Porto Alegre, 2010.

ZGUSTA. L. *Manual of Lexicography*. The Hague/Paris: Academia, Mouton, 1971.

_____. Typology of Etymological Dictionaries and V. I. Abaev's Ossetic Dictionary. In: *Lexicographica: International Annual for Lexicography*, 1991, 7, p.38-49.

ZIMMERMAN, C. Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study. *TESOL Quarterly*, 31,1, 1997. p. 121- 140.

ZÖFGEN, Ekkehard. *Lernerwörterbücher in theorie und práxis*, Tübingen: Niemeyer, 1994.

XU, H. Investigating Dictionary Users' Needs for Illustrative Examples: the Case of Chinese EFL Learners. *Caderno de Tradução*. v. 2, n. 18,2006. p.153-174.

Dicionários

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

CALD. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CCAD. *Collins COBUILD Advanced Dictionary*. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2006.

CID. *Cambridge Idiom Dictionary*, 2010 (Disponível em: <http://dictionaries.cambridge.org/default.asp?dict=I>. Acesso em: 02.10.2010).

CPVD. *Cambridge Phrasal Verb Dictionary*, 2010 (Disponível em: <http://dictionaries.cambridge.org/default.asp?dict=P>. Acesso em: 02.10.2010).

DCI. *Dicionário Collins: inglês/português - português/inglês*. HarperCollins, São Paulo: Martins Fontes, 2004/2006.

DIMF. *Dicionário Escolar Português/Inglês - Inglês/Português Martins Fontes*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DK *Bilingual Visual Dictionary*. New York: DK Publishing, 2005.

LDCE. *Longman Dictionary of Contemporary English*, 2010 (Disponível em: <http://www.ldceonline.com>. Acesso em: 02.10.2010).

LDEI. *Longman Dicionário escolar inglês/português - português/inglês*, Harlow, Longman, 2002/2004/2008.

LDI. HOLLAENDER, Arnon; SANDERS, Sidney. *The landmark dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English*. 3ª. Ed. São Paulo: Moderna/Richmond, 2005.

LEDI. *Larousse Essencial Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

MDI. *Michaellis- Dicionário Escolar Inglês/Português - Português/Inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 2001/2005.

MEDAL. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English*. Oxford: Macmillan Publishers, 2002.

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

MiBP. *Minidicionário Bilingue Prático Inglês/Português – Português/Inglês*. Curitiba: Ed. Positivo, 2007.

MiSBI. BUENO, Silveira. *Minidicionário Inglês/Português – Português/Inglês*. São Paulo: FTD, 2000.

MiSRI SILVA RAMOS; CAMPOS JR.. *Minidicionário Inglês/Português – Português/Inglês*. São Paulo: FTD, 2007.

MiWD. *Mini- Webster's Dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English*. São Paulo: Ed. Record, 2006.

MPDI. *Michaellis: Pequeno Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OALD. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ODEI. *Oxford Escolar Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês*. Oxford, Oxford University Press, 1999/2004/2007.

OED. *Oxford Dictionary*, 2010 (Disponível em <http://oxforddictionaries.com/?attempted=true>. Acesso em: 02.10.2010).

OPD. *Oxford Photo Dictionary*. Oxford, Oxford University Press, 1995.

PED. *Password English Dictionary for Speakers of Portuguese*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TCPD. *The Cambridge Picture Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Manuais didáticos

ADVANTAGE Vestibular. São Paulo: Moderna, 2007.

ADVANTAGE 1 . São Paulo: Moderna, 2007.

ADVANTAGE 2 . São Paulo: Moderna, 2007.

AMOS, Eduardo; PRESCHER, Elizabeth; PASQUALIN, Ernesto. *Sun 1*. São Paulo: Moderna, 2004.

AMOS, Eduardo; PRESCHER, Elizabeth; PASQUALIN, Ernesto. *Sun 2*. São Paulo: Moderna, 2004.

AMOS, Eduardo; PRESCHER, Elizabeth; PASQUALIN, Ernesto. *Sun 3*. São Paulo: Moderna, 2004.

AMOS, Eduardo; PRESCHER, Elizabeth; PASQUALIN, Ernesto. *Challenge*. São Paulo: Moderna, 2005.

AUN, Eliana; PRETE DE MORAIS, Maria Clara; SANSANOVICZ, Neuza. *Inglês para o Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERRARI, Mariza; RUBIN, Sarah G. *Inglês: De olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2007.

FERRARI, Mariza; RUBIN, Sarah G. *Inglês: Série Parâmetros*. São Paulo: Scipione, 2006.

GUÉRIOS, Floriano; CORTIANO, Edson; RIGONI, Fernanda. *Keys*. São Paulo: Saraiva, 2006.

LIBERATO, Wilson. *Compact*. São Paulo: FTD, 1998.

LIBERATO, Wilson. *Doorway*. São Paulo: FTD, 2004.

MARQUES, Amadeu. *Inglês- Série Novo Ensino Médio*. São Paulo: Ática, 2005.

MARQUES, Amadeu. *Inglês- Série Brasil*. São Paulo: Ática, 2005.

MARQUES, Amadeu. *Prime Time*. São Paulo: Ática, 2007.

MARQUES, Amadeu. *On Stage 1*. São Paulo: Ática, 2010.

MARQUES, Amadeu. *On Stage 2*. São Paulo: Ática, 2010.

MARQUES, Amadeu. *On Stage 3..* São Paulo: Ática, 2010.

PACHECO, M. Cristina G. *Stand Up*. São Paulo: IBEP, 2008.

SANTOS, Marise Loureiro dos; NETO, Nelson Mitrano; ANTUNES, Maria Alice Gonçalves. *Insight*. São Paulo: Moderna, 2004.

THOMPSON, Patrick; BRENNAN, Dave. *English at a hand*. São Paulo: FTD, 2002.