

## A METALEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Magali Sanches Duran<sup>1</sup>

UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto – SP  
magali.duran@uol.com.br

Claudia Maria Xatara<sup>2</sup>

UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto - SP  
xatara@ibilce.unesp.br

**Resumo:** Hoje as técnicas de confecção de dicionários já se encontram descritas, desde as diversas possibilidades de escolha e organização das entradas, até os mínimos componentes da microestrutura. No entanto, ainda existe um grande desafio para a Lexicografia Bilíngüe Pedagógica: descobrir como utilizar essas técnicas para satisfazer as necessidades dos aprendizes de línguas estrangeiras. Inspirado por tal desafio, este artigo reúne e discute uma série de subsídios para empreendimentos lexicográficos bilíngües pedagógicos.

**Palavras-chave:** dicionários bilíngües, lexicografia pedagógica, metalexicografia.

**Abstract:** In spite of technical development in lexicography, a challenge remains for the near future: how to use such knowledge in order to meet foreign language learners' needs? This paper put together and discusses some contributions for the design of pedagogical bilingual dictionaries.

**Keywords:** bilingual dictionaries, pedagogical lexicography, metalexicography.

### Introdução

Os recentes trabalhos da Metalexicografia Pedagógica apontam para a necessidade de múltiplos dicionários, adequados ao nível de

conhecimento de língua estrangeira dos aprendizes e à função para a qual eles buscam apoio, além de outros possíveis critérios de segmentação.

Dicionários específicos podem se tornar mais fáceis de consultar, pois trazem nada mais do que as informações necessárias para determinado público e função. Worsch (1999), que faz parte de um novo projeto de dicionários para aprendizes, o *Langenscheidt's Power Dictionary English-Deutsch/Deutsch-Englisch*, diz que a máxima utilizada no projeto é: “menos é mais”, explicando que deu mais importância para a qualidade da nomenclatura selecionada do que para a quantidade de entradas que a compõe. Essa tendência também foi relatada por Rundell (1999), o qual argumenta que, nos dicionários pedagógicos, não é desejável apresentar registros raros de uso da língua, mas sim focar o que é comum, típico e freqüente.

O projeto que Worsch descreveu vem sendo chamado de *Power* e reuniu pedagogos, lexicógrafos, metalexicógrafos e professores de línguas. Segundo relata o autor, o primeiro dicionário que o projeto produziu está fazendo sucesso e vem motivando a equipe a seguir a mesma sistemática para a confecção de dicionários com outros pares de línguas, constituindo o que ele chama de “família *Power*”.

Várias decisões são tomadas pelo lexicógrafo para planejar a elaboração de um dicionário e todas elas têm que levar em conta o usuário a que se destina a obra (no caso dos dicionários pedagógicos, o aprendiz).

No entanto, muitas decisões ainda são tomadas com base na intuição, pois faltam pesquisas para subsidiá-las. Buscam-se critérios lógicos para decidir, por exemplo: Quantas e quais unidades lexicais comporão a nomenclatura? Qual a direção? Quais os componentes da microestrutura e qual a ordem de apresentação dos mesmos? Transcrição fonética da entrada ou do equivalente? Informações gramaticais da entrada ou do equivalente? Definições em língua materna ou em língua estrangeira? Exemplos em língua

materna ou em língua estrangeira? Derivados e fraseologias em verbetes separados? Nas unidades lexicais polissêmicas, qual a ordem de apresentação de cada equivalente?

Com vistas a discutir estas e outras questões, apresentaremos, a seguir, numa estrutura de tópicos, tanto componentes da macro quanto da microestrutura, abordando as características que podem contribuir para tornar pedagógico um dicionário.

### **Guia do usuário**

O guia do usuário é um recurso criado tradicionalmente pelos lexicógrafos para suprir a ausência de um ensino formal sobre o uso do dicionário. Sua leitura faz com que o aprendiz não incorra no erro de achar que o item procurado está faltando quando, na verdade, a falta é de habilidade de consulta. No entanto, muitas vezes o texto que o constitui é denso e acaba desanimando a leitura.

Observamos que no *Password English Dictionary for Speakers of Portuguese* (PARKER & STAHEL, 1998), provavelmente o primeiro bilingüe pedagógico lançado no Brasil, não existe guia do usuário, talvez porque seus idealizadores considerem a consulta ao dicionário extremamente fácil.

No projeto *Power*, Worsch (1999) diz que o tradicional guia do usuário, que “nunca ninguém lê”, foi substituído por um livro de atividades feito para uso tanto em sala de aula quando em casa, o qual auxilia os aprendizes a se familiarizarem com a microestrutura. Embora não conheçamos o material, acreditamos que um livro de atividades funcione como um método para que os alunos desenvolvam as habilidades de uso do dicionário. Tal solução pode ser boa, pois o aprendiz descobre como o dicionário está organizado por meio da prática e não por meio da leitura de um relato do lexicógrafo. O sucesso dessa proposta, no entanto, depende do compromisso do professor em desenvolvê-la, pois, caso contrário, a situação continua a mesma: assim como não se pode

impelir o usuário a ler um guia, também não se pode obrigá-lo a utilizar um livro de atividades.

## Nomenclatura

À primeira vista, a maneira mais lógica de definir a nomenclatura de um dicionário para aprendizes parece ser pela frequência. Determinar a frequência, no entanto, já é, por si só, um desafio. Embora a Lingüística de *Corpus* possa auxiliar os lexicógrafos nessa tarefa, é necessário possuir um *corpus* representativo tanto da língua escrita quanto da língua falada para poder extrair dados representativos. A facilidade de encontrar textos acadêmicos e jornalísticos digitalizados, por exemplo, pode conferir a esses tipos de textos uma representatividade maior dentro de um *corpus*, o que “vicia” os resultados. Por outro lado, a carência de transcrições de amostras da língua falada costuma reduzir a participação de textos orais nos *corpora*.

Para levantar a frequência dos lexemas, Biderman (2001) relata que é preciso somar a frequência de suas respectivas lexias (realizações do lexema), ou seja, todas as flexões de cada verbo, de cada substantivo etc. Além disso, é preciso desambigüizar os homônimos como, por exemplo, o artigo “a” e a preposição “a” no português. A Lingüística de *Corpus* tem se ocupado, dentre outras coisas, de criar procedimentos automatizados para o levantamento da frequência lexical, mas atualmente ainda é necessária a intervenção humana para apurar os resultados obtidos pelos programas de consulta aos *corpora*.

Segundo Biderman (op. cit.), o vocabulário básico de uma língua (cerca de 1000 lexemas) representa menos de 1% de seu léxico, mas os 1000 lexemas mais frequentes no português do Brasil, oral e escrito, compõem 80% de qualquer produção verbal da língua. Ela menciona estudos léxico-estatísticos que comprovam o mesmo comportamento nas demais línguas românicas e aceita por

hipótese que o mesmo ocorra em qualquer língua. Se lembrarmos que os lexemas mais freqüentes são altamente polissêmicos e possuem grande potencial combinatório para gerar novos significados, fica mais fácil entender a constatação apontada pela autora.

O domínio do vocabulário básico é pré-requisito para que os aprendizes de línguas possam constituir uma ponte para a utilização dos dicionários monolíngües em língua estrangeira. Seu conhecimento é fundamental na codificação e na decodificação de mensagens porque inclui todos os lexemas instrumentais (advérbios, artigos, conjunções, interjeições, numerais e preposições), cujo índice de ocorrência é altíssimo e cuja compreensão é essencial para relacionar os lexemas plenos (adjetivos, verbos, substantivos e advérbios terminados em *-mente*) dentro das estruturas sintagmáticas. Esse vocabulário costuma ser expandido para 1500 até 2000 unidades lexicais, a fim de constituir o vocabulário de definição dos dicionários pedagógicos.

A aquisição do léxico, no entanto, não se dá de forma linear baseada na freqüência. Palavras pouco freqüentes podem ocorrer no vocabulário incidental muito antes de outras mais freqüentes. Assim, dicionários com nomenclaturas muito reduzidas têm grande probabilidade de frustrar os usuários, mesmo os iniciantes.

Observa-se que os dicionários para aprendizes trazem, em média, 25.000 verbetes. Quantidades, porém, podem não ser comparáveis, posto que são afetadas por decisões de como compor a nomenclatura: um dicionário que traz os derivados em entradas separadas, por exemplo, possui mais verbetes do que um que não o faz, muito embora o conteúdo de ambos possa ser semelhante.

Por isso é arriscado prescrever números ideais para compor a nomenclatura de dicionários para aprendizes. No entanto, os estudos de freqüência das línguas produziram o chamado “vocabulário fundamental” de cada uma delas, ou seja, o conjunto de lexemas que compõem o vocabulário ativo (utilizado para falar e escrever) de um falante nativo prototípico. Esse vocabulário precisa, com toda certeza, ser contemplado nos dicionários pedagógicos. Além disso, os projetos lexicográficos podem decidir selecionar os lexemas

que constituem o vocabulário passivo de um falante prototípico de uma língua, ou seja, seu vocabulário ativo mais os lexemas que ele é capaz de decodificar (ouvindo e lendo), mas que não costumam ser empregados em sua fala e escrita.

Como os aprendizes iniciantes necessitam de explicações adicionais que podem comprometer o espaço do dicionário, a frequência poderia ser utilizada também para determinar o nível de detalhamento dos verbetes, como propõe Rundell (1999).

Assim, palavras muito frequentes teriam um espaço no dicionário relativamente maior do que palavras pouco frequentes. Confirmando essa questão, Borba & Longo (1996) argumentam que palavras que encabeçam definições, como *arte*, *técnica* e *ciência*, devem merecer atenção redobrada dos lexicógrafos, pois “uma de suas funções é classificar e ordenar outros itens léxicos” (p. 48).

Outra questão acerca da nomenclatura diz respeito à inclusão de formas não lematizadas.

Para aprendizes iniciantes, que ainda não conhecem regras de derivação e de flexão, os dicionários deveriam ir além da tradicional lematização no masculino singular (substantivos e adjetivos) e no infinitivo (verbos). Assim, formas verbais irregulares e palavras derivadas que não conservam a raiz da palavra de origem em seu início poderiam constituir entradas independentes e remeter à forma lematizada.

No *Oxford Advanced Learners' Dictionary* (HORNBY, 1986), por exemplo, o passado dos verbos irregulares e as formas de verbos que possuem flexão, como o *to be*, integram a nomenclatura. Curiosamente, não encontramos o mesmo tratamento nos dicionários de línguas latinas, línguas nas quais a flexão verbal é regra e não exceção, o que pode causar mais dificuldade aos aprendizes. No caso do português, o aprendiz estrangeiro deveria encontrar, por exemplo, as unidades lexicais *vou*, *vamos* etc. em entradas separadas que remetesse à entrada lematizada do verbo “ir”.

Worsch (1999) diz que, no projeto *Power*, todas as unidades lexicais compostas e derivadas constituem entradas independentes. No caso do português, então, itens como “vai-e-vem”, “nubla-

do” e “inepto”, por exemplo, seriam entradas. Isso se justifica, pois nem sempre o aprendiz estrangeiro consegue deduzir que uma palavra não encontrada é uma derivada e, mesmo cogitando essa possibilidade, tem dificuldade em adivinhar de qual palavra deriva (no caso “ir”, “nuvem” e “apto”).

Lamy (1985) relata a experiência francesa de apresentar morfemas no dicionário. Assim, o aprendiz poderia familiarizar-se com eles e, tratando-os como peças de um quebra-cabeça, poderia inferir seus significados. Segundo a autora, no *Le Robert Méthodique*, por exemplo, prefixos, sufixos e raízes constituem entradas independentes. Sempre que possível, é apresentada uma definição, e uma lista de palavras que utilizam o morfema é fornecida. Isso tem por objetivo facilitar a aquisição lexical, pois estimula novas associações na mente do aprendiz.

## Pronúncia

A informação sobre pronúncia propicia autonomia para que os aprendizes possam produzir oralmente as palavras estrangeiras. Existem duas possibilidades para informá-la: a adoção dos símbolos do alfabeto fonético internacional ou a transliteração, isto é, a utilização dos sons da língua materna para representar o som das palavras estrangeiras.

Vejamos dois exemplos:

merchant /m'ɔ:tʃənt/ (Alfabeto Fonético Internacional - AFI)  
merchant /mértiant/ (transliteração)

Embora o AFI traga a dificuldade de lidar com um novo código, ainda é a melhor opção para a informação da pronúncia em mídia impressa, pois as transcrições fonéticas transliteradas poderiam dar ao aprendiz a falsa impressão de que os sons da língua estrangeira são idênticos aos de sua língua. Pior ainda, como todas as línguas pos-

suem variantes de pronúncia, o aprendiz poderia ser induzido a interpretar o som de acordo com seu próprio padrão. Imaginemos, por exemplo, como gaúchos, cariocas, paulistas e baianos diriam a palavra acima transcrita, uma vez que as letras “r” e “t”, como sabemos, apresentam variações de pronúncia no território brasileiro.

Além disso, a adoção do AFI evita esse tipo de problema e proporciona duas outras vantagens: o aprendiz passa a ter acesso a transcrições fonéticas elaboradas tanto por nativos quanto por não nativos da língua estrangeira, além de poder comparar sons de diferentes línguas estrangeiras.

A utilização do AFI, no entanto, é uma das habilidades de uso de dicionários que necessitam de ensino formal e, portanto, requer a participação dos professores. Não é sempre, contudo, que os professores conhecem esse alfabeto e, mesmo se o conhecem, nem sempre julgam importante ensiná-lo a seus alunos.

Underhill (1985) diz que a dificuldade dos alunos não está em aprender os símbolos fonéticos em si, mas sim em entender o que esses símbolos representam. Isso significa que, antes tudo, é preciso esclarecer que os símbolos fonéticos representam os próprios sons.

Além disso, temos que admitir a possibilidade de que a transcrição fonética venha a se tornar obsoleta na medida em que avança o uso da mídia eletrônica e o som passa a ser agregado ao dicionário, sem a necessidade, portanto, de ser representado graficamente.

Em um dicionário para aprendizes, a pronúncia deve ser informada sempre para as palavras estrangeiras. Assim, num dicionário especial para codificação, onde a língua materna compõe as entradas, não seria necessário informar a pronúncia da entrada, mas sim a dos equivalentes.

### **Abreviaturas e símbolos**

As abreviaturas tornam a leitura do verbete mais densa e, portanto, deveriam ser evitadas ao máximo.



Worsch (1999) diz que no projeto *Power*, por exemplo, não foram adotadas abreviaturas para transmitir informações nos verbetes. Além disso, cada entrada repetida nos exemplos é dada em sua forma completa e não substituída por um símbolo ou travessão.

No *Password* também não são utilizadas abreviaturas, o que facilita a leitura do texto pelos aprendizes.

A ausência de abreviaturas é uma das características que mais simplificam a consulta, pois não exige que o aprendiz conheça a linguagem de códigos inventada pelos lexicógrafos para economizar espaço. Só com muita prática é que o aprendiz acaba conhecendo esses códigos, sendo obrigado, no início, a consultar cada abreviatura para “decifrar” o conteúdo do verbete, o que se torna um ruído na comunicação, prejudica o fluxo da leitura e costuma ser um fator desmotivante no uso dos dicionários.

### **Vocabulário controlado para a metalinguagem**

O uso de um vocabulário controlado nas definições foi a primeira característica fundadora dos dicionários monolíngües para aprendizes, pois foi isso que os diferenciou dos dicionários dirigidos aos falantes nativos. A idéia subjacente é a de propiciar ao aprendiz a oportunidade de aprender novas unidades lexicais em língua estrangeira por meio da própria língua estrangeira, utilizando normalmente um vocabulário fundamental de nível básico de 1500 a 2000 lexemas (BÉJOINT, 2000, p. 69-70).

É, contudo, um desafio para o lexicógrafo fornecer boas definições utilizando um vocabulário restrito. Além disso, há de se notar que os lexemas que constituem esse vocabulário são altamente polissêmicos, o que explica sua alta frequência, e para lidar satisfatoriamente com eles, o aprendiz teria que dominar seus diversos significados. Por essa razão, as unidades lexicais que integram o vocabulário controlado devem estar dentre as mais bem explicadas de todo o dicionário, pois serão, provavelmente, as mais consultadas.

Béjoint (2000), por sua vez, aponta uma desvantagem no uso do vocabulário controlado: o bloqueio das cadeias de definição. Segundo ele, uma forma de aprender é consultar as palavras desconhecidas que fazem parte da definição da unidade lexical consultada, criando uma cadeia de consultas sucessivas. Ele acredita que, se as palavras da definição forem todas conhecidas, o aprendiz se dará por satisfeito com uma única consulta, ou seja, não será estimulado a fazer consultas complementares.

Essa desvantagem apontada por Béjoint é vista, entretanto, como vantagem pela maioria dos metalexícógrafos, os quais acreditam que o aprendiz fica desmotivado se não consegue entender uma definição por falta de repertório lexical e se vê obrigado a consultar várias unidades lexicais para atingir seu objetivo inicial.

Hoje quase não se discute mais o uso de um vocabulário controlado para a metalinguagem nos dicionários pedagógicos: ele é praticamente uma característica obrigatória deles.

## **Definição**

A definição é a tarefa mais desafiadora do trabalho lexicográfico e a que mais compromete a qualidade dos dicionários.

Grandes avanços têm sido feitos no Brasil a fim de superar as dificuldades de elaborar as definições nos dicionários, em especial pelos pesquisadores da Unesp de Araraquara.

Borba & Longo teorizam sobre como proceder às definições em dicionários, tanto monolíngües (BORBA & LONGO, 1996; BORBA, 1997, 2003) quanto bilíngües (LONGO, 2001). Biderman (1984) discute as diversas formas de fazer a definição lexicográfica, destacando o fato de que cada classe gramatical implica uma diferente complexidade para fins de definição.

Picoche (1995), por exemplo, preocupada em fornecer melhores definições do léxico francês para utilização pedagógica no continente africano, optou por utilizar a terceira pessoa do singular do

indicativo para definir os verbos, pois acredita que o fato de o infinitivo não ter sujeito limita a qualidade das definições.

As diferenças de definição por classe gramatical justificaram, também, o recorte realizado por Höfling (2000), que propôs definições de nomes concretos em dicionários bilíngües e monolíngües, e por Tosqui (2002), que propôs definições de advérbios modalizadores para dicionários bilíngües.

Tradicionalmente os dicionários bilíngües não apresentam definição, pois os equivalentes são entendidos como seus substitutos, conforme diz Roberts (1996)<sup>3</sup>.

Os equivalentes, nesse caso, são tidos como um tipo de definição, a definição sinonímica. Assim, a fim de evitar redundância, convencionou-se apresentar só esse tipo de definição nos dicionários bilíngües.

Haensch (1982) já dizia que, na ausência de um equivalente na outra língua, o dicionário bilíngüe deveria fornecer, no lugar, uma perífrase ou definição.

Essa idéia de redundância começou a ser questionada após o lançamento dos modernos dicionários semibilíngües, que apresentam tanto definições quanto equivalentes.

A definição no dicionário bilíngüe tem várias funções e pode ser feita em língua estrangeira e/ou língua materna.

Nos dicionários para decodificação, (língua estrangeira-língua materna), a definição em língua estrangeira promove, por exemplo:

1. o aumento do repertório lexical, familiarizando o aprendiz com o vocabulário de definição e habilitando-o a praticar a metalinguagem em língua estrangeira;
2. a desambigüização de unidades lexicais homônimas ou polissêmicas;
3. o esclarecimento sobre o significado de unidades lexicais que não possuem equivalentes totalmente adequados na língua materna do aprendiz;

4. a explicação do significado de unidades lexicais menos frequentes, cujo sentido nem sempre é de conhecimento prévio do aprendiz em sua língua materna.

A definição em língua materna, nos dicionários para codificação, tem os benefícios dos itens 2, 3 e 4 acima, além de dar segurança para aprendizes do nível básico, desde que apresentadas ao lado da definição em língua estrangeira, permitindo-lhes comparar as duas definições (opção pouco viável na mídia impressa, mas de simples implementação na mídia eletrônica).

Já nos dicionários para codificação (direção língua materna-língua estrangeira), a definição tanto em língua materna quanto em língua estrangeira seria mais dispensável, pois normalmente procuram-se neles palavras cujo significado já é conhecido. Assim, seu uso seria recomendável para fazer a desambigüização de homônimos ou para indicar diferenças entre os campos semânticos das palavras em língua materna e seus equivalentes em língua estrangeira.

Essas sugestões implicam uma não-homogeneidade de tratamento das unidades lexicais nos dicionários, o que pode frustrar possíveis anseios por padronização de verbetes. Como as necessidades dos aprendizes variam em relação a cada unidade lexical, é exatamente ao ajustar o conteúdo dos verbetes às necessidades de um determinado público de aprendizes que os profissionais envolvidos em um projeto lexicográfico conferem ao dicionário um caráter pedagógico.

### **Marcas de uso ou registro**

Embora não tenhamos observado em dicionários pedagógicos a inserção de marcas que indiquem o nível de linguagem em que se utiliza cada unidade lexical, sua presença é particularmente relevante nos dicionários voltados às necessidades de codificação. Para produzir um discurso mais natural e próximo daquele de um falan-

te nativo, é preciso que o aprendiz estrangeiro disponha de informações que indiquem, por exemplo, se determinado uso da unidade lexical é literário, figurado ou coloquial (marcas diafásicas); se é um regionalismo (marcas diatópicas); se é familiar, popular, gíria ou linguagem de baixo calão (marcas diastráticas). Além de incluir esse tipo de informação, os dicionários pedagógicos deveriam explicitá-lo sem o uso de marcas ou abreviaturas, ou seja, por extenso.

Na decodificação, o próprio insumo já fornece elementos que permitem ao aprendiz inferir essas nuances do uso. Contudo, em se tratando de dicionários para decodificação voltados ao público dos tradutores, a inclusão dessas informações podem orientar as escolhas lexicais no estágio seguinte à decodificação, ou seja, no estágio da codificação na língua-alvo.

### Notas de uso

Dependendo das diferenças culturais entre as duas línguas colocadas em contato no dicionário bilíngüe, uma série de notas de uso se faz necessária.

Como o dicionário bilíngüe pedagógico normalmente especifica seu público-alvo, dirigindo-se a falantes nativos de apenas uma das línguas envolvidas, fica mais fácil decidir que notas incluir.

Essas notas podem trazer informações valiosas para o aprendiz, tais como aspectos pragmáticos, particularidades do comportamento sintático, alertas sobre falsos cognatos e sobre as dificuldades mais freqüentemente observadas no público-alvo.

Vejamos dois exemplos de notas de uso:

**Necessarily** – *adv* **Modalizador [tipo 6]** indica que o falante espera de seu interlocutor um comportamento determinado; ou que o que é dito seja realizado obrigatoriamente; % **necessariamente**: *Necessarily, all the students will take the test tomorrow. We will necessarily meet in New York by the*

*end of the week*. Obs: pode ser colocado antes ou depois da partícula negativa, com mudança de sentido: *They necessarily won't leave before paying; They won't necessarily leave before paying*. (TOSQUI, 2002. p. 132, grifo meu)

**sauf** [sof] *prép* salvo, fora, com exceção de, exceto.

A expressão **sauf si** é seguida de indicativo e significa “salvo”, “a menos que”: *ils iront sauf s'il pleut* / eles irão, a menos que chova.

A expressão **sauf que** é seguida de indicativo e significa “mas”, “salvo”: *c'est un bon film, sauf qu'il est trop long* / é um bom filme, mas é muito longo. (AVOLIO & FAURY, 2002).

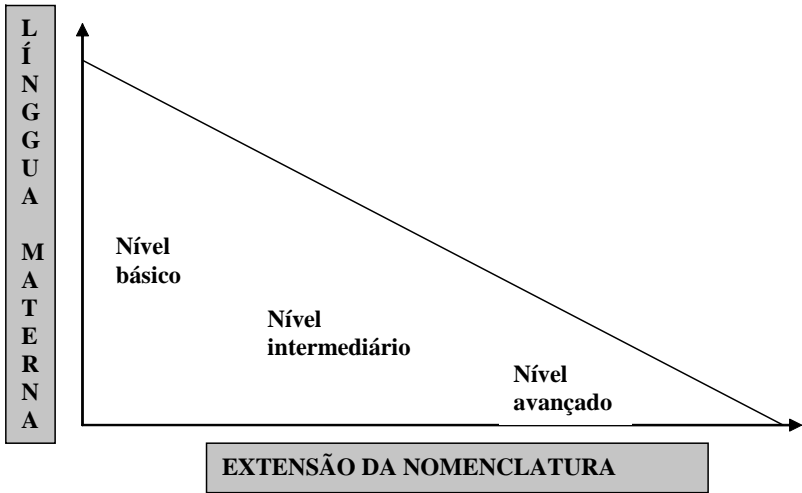
## Língua materna

O “domínio da língua estrangeira” costuma ser classificado, para fins didáticos, em básico, intermediário e avançado. Essa divisão pode ser muito útil também na orientação da confecção de obras lexicográficas, pois a presença de informações em língua materna em dicionários para aprendizes poderia ser gradualmente diminuída na medida em que o nível de domínio de língua estrangeira aumentasse.

Na mídia eletrônica isso seria relativamente fácil, pois bastaria dar opções para que o próprio aprendiz configurasse a exibição dos verbetes de maneira adequada a cada fase de seu aprendizado.

Na mídia impressa, contudo, seria necessário, talvez, presumir que a aquisição de proficiência lexical em língua estrangeira ocorresse numa determinada ordem, a ordem das frequências, por exemplo.

Assim, a extensão da nomenclatura nos dicionários bilíngües para aprendizes seria inversamente proporcional ao uso de língua materna nos verbetes, conforme demonstramos no gráfico a seguir:



### **Exemplos**

Segundo Laufer (1992), conhecer uma palavra significa conhecer vários de seus aspectos:

- Pronúncia
- Grafia
- Componentes morfológicos
- Palavras morfológicamente relacionadas
- Comportamento sintático da sentença
- Lista de seus significados

- Situações apropriadas para o uso
- Restrições de colocação
- Distribuição
- Relação com outras palavras do paradigma

Essa pluralidade de características a serem aprendidas aumenta, segundo a autora, a probabilidade de uma palavra ser aprendida apenas parcialmente. Cada um dos componentes do dicionário satisfaz uma das necessidades do aprendiz, mas o exemplo pode combinar a maioria das informações que o aprendiz necessita sobre uma palavra nova. A função do exemplo é, pois, “ilustrar os contextos e propriedades mais típicos da palavra nova”<sup>4</sup> (LAUFER, 1992, p. 72).

Os exemplos podem ser extraídos de *corpora* ou elaborados por lexicógrafos. Segundo Laufer (1992), aqueles que criticam os exemplos de lexicógrafos, dizem que eles são muito carregados de informações e por isso tornam-se pouco naturais. Para rebater esse tipo de crítica, a autora cita a pesquisa de Rundell e Maingay que mostrou que falantes nativos não são capazes de distinguir exemplos extraídos de *corpus* de exemplos elaborados por lexicógrafos, o mesmo tendo sido constatado quando a pesquisa foi repetida com professores de língua. Assim, a autora argumenta que não se pode falar que um tipo de exemplo é mais natural que o outro. Rundell (1999) menciona, aliás, vários exemplos extraídos de *corpus* que são pouco elucidativos e pouco naturais, mostrando que, mesmo para utilizar um *corpus*, é preciso contar com um lexicógrafo que saiba fazer boas escolhas: o *corpus*, em si, não pode ser tomado como uma autoridade em língua.



**Selecionamos dois exemplos de dicionários monolíngües de português para ilustrar essa questão:**

1. Faz mal molhar as plantas com sol quente (BORBA, 2002).

2. Molhou os pés no mar (HOUAISS, 2001).

O exemplo (1) foi extraído de *corpus* e o (2) elaborado por lexicógrafos. Embora não tenha nenhuma crítica a tais exemplos no contexto em que aparecem, se tivéssemos que escolher um para compor um dicionário de português para estrangeiros, o exemplo (2) seria mais adequado que o (1), uma vez que nele um dos complementos do verbo molhar (no mar) apresenta o traço (+ líquido), enquanto no exemplo (2) esse traço não aparece e a construção “molhar com sol quente” poderia gerar dúvidas no aprendiz que não conhece ainda o significado do verbo.

Lauffer (1992) fez um estudo empírico para tentar descobrir qual dos dois tipos de exemplo conduz a uma melhor compreensão de uma palavra nova: aqueles elaborados por lexicógrafos ou aqueles retirados de *corpus*. A pesquisa testou o vocabulário ativo (em uma atividade de produção escrita) e passivo (em uma atividade de compreensão de leitura), primeiramente só comparando os exemplos e depois acrescentando o uso de definições. Suas conclusões foram que:

- Entender o significado com base só no exemplo é muito difícil, independentemente do tipo de exemplo utilizado. Mesmo assim, a diferença entre os resultados de compreensão dos dois tipos de exemplos foi significativa a favor daqueles produzidos por lexicógrafos.
- Entender o significado com base no exemplo e na definição é muito mais fácil. Nesse caso, também a diferença entre os

dois tipos de exemplos para a compreensão foi significativa a favor dos produzidos por lexicógrafos. Na produção, no entanto, a diferença nos resultados dos dois tipos de exemplos foi insignificante.

Como tal pesquisa mediu também a extensão do vocabulário dos participantes, foi possível verificar a correlação entre o nível do vocabulário do aprendiz e os resultados já relatados. As evidências analisadas por Laufer (1992) apontaram que a compreensão dos exemplos de lexicógrafos é menos dependente do nível do vocabulário do aprendiz, o que, talvez possa ser atribuído ao fato de os lexicógrafos utilizarem, na maior parte das vezes, um vocabulário controlado, enquanto que, nos exemplos de *corpus*, podem ocorrer unidades lexicais de baixa frequência que dificilmente fazem parte do vocabulário do aprendiz. Além disso, os exemplos de lexicógrafos são elaborados para o aprendiz estrangeiro e, por isso mesmo, com a preocupação de apresentar a unidade lexical em seu contexto mais típico.

Voltando aos exemplos do verbo “molhar”, poderíamos arriscar deduzir que dificilmente um lexicógrafo elaboraria o exemplo (1): “Faz mal molhar as plantas com sol quente”, para ilustrar um dicionário dirigido a um público de aprendizes estrangeiros.

Blanco (1996) faz a mesma afirmação que Laufer sobre a multifuncionalidade dos exemplos. Segundo ele, no exemplo é possível oferecer informações preciosas sobre a entrada e ilustrar informações já apresentadas em outras partes do verbete. No entanto, o autor observou que existem muitos exemplos iguais em vários dicionários, o que evidencia o fenômeno da reutilização dos exemplos. Às vezes, muitos exemplos não combinam com o que foi apresentado no restante do verbete, mostrando reutilização inadequada ou não adaptada. Além disso, Blanco observou que muitos exemplos criados para ilustrar uma entrada em língua materna foram, na verdade, mal traduzidos para ilustrar entradas em língua estrangeira, criando exemplos forçados e não naturais.

Dessa forma, pode-se concluir que, em um dicionário bilíngüe pedagógico, deve ser dedicada atenção especial aos exemplos, a fim de que contenham informações relevantes sobre a entrada. O reaproveitamento de exemplos de outros dicionários deveria ser evitado e os *corpora* deveriam ser utilizados apenas como base e não como autoridade final para a composição dos exemplos.

### **Colocações e expressões**

Roberts (1996) acredita que a aprendizagem de colocações e expressões em língua estrangeira é fonte de grande dificuldade e, por isso, os dicionários bilíngües devem reservar-lhes uma atenção especial. Ela chama de unidades idiomáticas os grupos de palavras ligadas por regras sintáticas ou semânticas, as quais compreendem as expressões idiomáticas e as colocações. Segundo a autora, não existe consenso sobre a diferença ou o limite que separa as expressões idiomáticas das colocações: quanto mais fixo é um agrupamento de palavras, mais ele está próximo do que comumente se chama de expressão idiomática.

A esse respeito, Biderman (2001) sugere dois testes para descobrir se um agrupamento de palavras já constitui uma unidade lexical: o teste da substituição e o teste da inserção. Agrupamentos de palavras que não admitem substituição de suas partes, nem inserção de outras palavras dentro de seu bloco já estão, segundo a autora, lexicalizados.

Binon & Verlinde (2000) acreditam que “não é procedente aprender palavras isoladas ou isoladamente” (p. 123) e defendem a introdução das colocações no ensino de línguas desde o início. Os autores afirmam que exercícios de colocação desenvolvem a “competência combinatória lexical”, a qual é essencial no momento da codificação. Leffa (2000) compartilha dessa opinião e diz que “saber exatamente que palavras podem acompanhar outras palavras é um dos aspectos mais difíceis na aprendizagem do vocabulário de

uma língua, principalmente quando envolve aspectos produtivos (escrita e fala)” (LEFFA, 2000, p. 31).

Além de contemplar as unidades idiomáticas nos dicionários bilíngües, deve-se fazê-lo nas duas línguas, o que evitaria o frequente empobrecimento dos textos traduzidos. Por exemplo, ao invés de apenas informar que a combinação francesa “*colère bleue*” significa uma raiva muito grande, deveria ser fornecida uma combinação cristalizada no português que tivesse o mesmo significado, como é o caso de “bruta raiva” (XATARA, 2001).

Roberts (1996) relata que o trabalho de coletar as unidades idiomáticas é difícil e feito com base em *corpus*, mas ainda não existe um programa que faça sua extração automaticamente com 100% de segurança. A autora discute ainda várias questões problemáticas como, por exemplo: quais unidades idiomáticas inserir e quais omitir em um dicionário bilíngüe; onde inseri-las dentro do verbete (como exemplos especiais ou como subentradas); onde inseri-las dentro da nomenclatura (em qual entrada, já que são compostas de várias palavras); como informar se os equivalentes constituem colocações ou expressões; como organizar as várias expressões dentro do verbete etc.

Roberts sugere ainda que as expressões ou colocações que possuam uma tradução direta como, por exemplo, *sauter aux yeux* (“saltar aos olhos”), sejam omitidas do dicionário bilíngüe, mas admite que isso possa gerar dúvida no aprendiz, pois a omissão pode ser intencional (portanto, a expressão teria uma tradução direta) ou não (o que decorreria de uma limitação do dicionário). Consideramos esse risco muito alto para justificar uma economia de espaço, motivo pelo qual não concordamos com a omissão sugerida.

A série de dicionários escolares bidirecionais *Michaelis*, feitos exclusivamente para brasileiros, traz várias expressões, inclusive as que possuem tradução direta. Essa opção, além de não constituir informação redundante, dá segurança ao aprendiz. Vejamos um exemplo do *Michaelis* de Francês (AVOLIO & FAURY, 2002):

**Cabeça** [kab'esY ] *sf Anat* tête. **bater a cabeça na parede** se taper la tête contre les murs. **cabeça da lista** tête de liste. **cabeça de alfinete, cabeça de prego** tête. **cabeça de alho** tête d'ail. **cabeça do casal** chef de famille. **cabeça-dura** tête. **calcular de cabeça** calculer de tête. **de cabeça para baixo** dessus dessous. **dor de cabeça** mal à la tête. **dos pés à cabeça, da cabeça aos pés** des pieds à la tête, de la tête aux pieds. **o cabeça da empresa** la tête de l'entreprise. **perder a cabeça** perdre la tête. **quebrar a cabeça** se casser la nenette. **sem pé nem cabeça** ni queue ni tête.

## **Ilustrações**

O papel das ilustrações nos dicionários pedagógicos é muito pertinente, pois elas auxiliam o aprendiz a visualizar conceitos. Rundell (1999) cita diversos exemplos de ilustrações: diagramas (linhas e pontos) que esclarecem noções de espaço e tempo; desenhos de situações e todo o repertório lexical envolvido nelas; quadros sinóticos mostrando o relacionamento entre várias palavras sinônimas; quadros mostrando as diferenças entre pares de palavras que costumam gerar confusão; desenhos ou fotos de substantivos concretos etc.

As ilustrações no dicionário, além de transmitirem aspectos dificilmente apreensíveis pela descrição verbal, reforçam o aprendizado e a retenção do léxico, pois constituem um recurso a mais para a ancoragem do conhecimento na memória do aprendiz. Porém, as ilustrações devem ter qualidade adequada para transmitir o significado pretendido, pois do contrário poderão até mesmo confundir o aprendiz.

## **Cores**

As cores, segundo Worsch (1999), podem ser poderosas aliadas tanto nas ilustrações quanto no texto. No projeto *Power*, Worsch

disse que foi utilizada a cor azul para as entradas e uma moldura azul para os *phrasal verbs*. Solução semelhante foi adotada por Avolio & Faury no Dicionário *Michaelis* de Francês (2002): as notas de uso são escritas sobre fundo azul.

É provável que a utilização das cores ajude na retenção do léxico, pois literalmente quebra a monotonia do texto. Além disso, as cores são um bom recurso para separar as partes da microestrutura, dispensando o uso excessivo de pontos, negrito e itálico.

### **Considerações finais**

Como vimos, a padronização de tratamento das unidades lexicais nem sempre é uma boa alternativa sob o ponto de vista pedagógico. Romper com a homogeneização, contudo, torna o trabalho lexicográfico ainda mais complexo, pois implica um maior número de decisões. Em virtude desse desafio, acreditamos que o futuro da Lexicografia Pedagógica seja expandir o quadro de profissionais envolvidos em seus projetos. Profissionais de competências diferentes, porém complementares, como professores, pedagogos, psicólogos, lingüistas e, obviamente, lexicógrafos, poderão unir seus conhecimentos para gerar obras lexicográficas adequadas ao crescente público de aprendizes de línguas estrangeiras. Além disso, as decisões que hoje são tomadas principalmente com base na experiência desses profissionais, deverão tornar-se gradativamente balizadas por evidências apontadas em pesquisas que foquem o relacionamento do aprendiz de língua estrangeira com os dicionários bilíngües, pesquisas que deverão aumentar em número e em rigor metodológico nos próximos anos (BOGAARDS, 1999; TONO 2001).

## Notas

1. Doutoranda em Estudos Lingüísticos – UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto - SP.
2. Pós-doutora em Lexicografia – Departamento de Letras Modernas – UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto - SP.
3. *L'argument contre l'inclusion des définitions, même pour le mot-vedette, a toujours été que les équivalents les remplacent* (p.194).
4. *the function of an example is to illustrate the most typical properties and contexts of the new word.*

## Bibliografia

- AVOLIO, J. C.; FAURY, M. L. *Michaelis Dicionário Escolar Francês-Português Português-Francês*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- BÉJOINT, H. *Modern Lexicography: an introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, São Paulo, n. 28, p. 27-43, 1984.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria lingüística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BINON, J.; VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, V. J. (org.) *As palavras e sua companhia – o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 119-165.

BLANCO, X. Élaboration et réutilisation des exemples dans la Lexicographie Bilingue. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. *Les dictionnaires bilingues*. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996, cap. 5.

BOGAARDS, P. Research on dictionary use: an overview. In: HARTMANN, R. R. K. (ed) *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning*, Final Report Year Three, 1999, p. 32-34. Disponível em: [www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc](http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc) tnp 1. Acesso em: 04 jul. 2003.

BORBA, F. S. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Edunesp, 2003.

BORBA, F. S. *Dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BORBA, F. S. Dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil, *Corpo e voz*. Araraquara, n. 1, p. 77-90, 1997.

BORBA, F. S.; LONGO, B. N. O. Ciência & Arte & Técnica: a delimitação dos sentidos num dicionário. *Alfa*. São Paulo, n. 40, p. 47-57, 1996.

HAENSCH, G. et al. *La Lexicografia: de la Lingüística teórica a la Lexicografia práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HÖFLING, C. *Da análise crítica de definições de nomes concretos em dicionários para uma proposta de definição padrão*. 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara,

HORNBY, A. S. (ed.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: OUP, 1986.



LAMY, M. N. Innovative practices in French monolingual learners' dictionaries as compared with their English counterparts. In: ILSON, R. (ed) *Dictionaries, Lexicography and language learning*. Oxford: Pergamon, 1985, p. 25-34.

LAUFER, B. *Corpus-based versus lexicographer examples in comprehension and production of new words*. In: EURALEX, Stuttgart, 1992. *Proceedings of Euralex 1992*. Stuttgart, 1992 p. 71-76.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (org.) *As palavras e sua companhia – o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.

LONGO, B. N. O. Uma proposta de definição para dicionários bilíngües. *Estudos Lingüísticos*. São Paulo, n. 29, p. 286-291, 2001.

PARKER, J.; STAHEL, M. (ed. e trad.). *Password English Dicitonary for Speakers of Portuguese*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PICOCHÉ, J. Définitions Actanciellés. *Cahiers de Lexicologie*. Paris, n. 66, p. 67-76, 1995.

ROBERTS, R. P. Le traitement des collocations et des expressions idiomatiques dans les dictionnaires bilingües. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. *Les dictionnaires bilingües*. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996, cap. 10.

RUNDELL, M. Recent trends in publishing monolingual learners' dictionaries. In: HARTMANN, R. R. K. (ed): *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999*, p. 83-98. Disponível em: < <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc> tnp 1> Acesso em: 04 jul. 2003.

TONO, Y. Review of "A critical bibliography on learners' dictionaries with special emphasis on language learners and dictionary users, by Frederic Thomas Dolezal and Don R. McCreary. (Lexicographica: Series maior 96) Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1999." *Language*, vol. 77, n. 4, p. 835-837, 2001.

TOSQUI, P. *Advérbios modalizadores: Subsídios para dicionários bilíngües*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

UNDERHILL, A. Working with the monolingual learners' dictionary. In: ILSON, R. (ed) *Dictionaries, Lexicography and language learning*. Oxford: Pergamon, 1985, p. 103-113.

WORSCH, W. Recent trends in publishing bilingual learners' dictionaries. In: HARTMANN, R. R. K. (ed): *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three*, 1999, p. 99-107. Disponível em: [www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc](http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc) tnp 1. Acesso em: 04 jul. 2003.

XATARA, C. M. Os dicionários bilíngües e o problema da tradução. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico*. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p. 181-188.