MAGALI SANCHES DURAN

DICIONÁRIOS BILÍNGÜES PEDAGÓGICOS:

ANÁLISE, REFLEXÕES E PROPOSTAS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Análise Linguística)

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Maria Xatara

São José do Rio Preto
2004

Duran, Magali Sanches.

Dicionários bilíngües pedagógicos : análise, reflexões e propostas / Magali Sanches Duran – São José do Rio Preto : [s.n.], 2004.
132 f. ; 30 cm.

Orientador: Claudia Maria Xatara
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lexicografia. 2. Dicionários bilíngües. 3. Dicionários semibilíngües. 4. Lexicografia pedagógica. 5. Lexicografia bilíngüe pedagógica. I. Xatara, Claudia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'374

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Profa. Dra. Claudia Maria Xatara - Orientadora
Profa. Dra. Jelssa Ciardi Avolio
Profa . Dra. Maria Cristina Parreira da Silva

Suplentes

Prof. Dra. Mara Lucia Faury
Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino

DEDICO este trabalho a minhas queridas filhas, Nina e Taís, grandes responsáveis pelas mudanças que motivaram meu retorno à vida acadêmica.

Com NINA, aprendi o quanto é importante valorizar os sonhos para encontrar o caminho da felicidade.

Com TAÍS, aprendi que um recomeço, na maturidade, é diferente, especial e pode trazer alegrias nunca antes experimentadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu marido, KLEBER, primeiro a sugerir que eu iniciasse uma carreira acadêmica, pela confiança que sempre demonstrou em meu potencial e que, sem dúvida, foi meu maior estímulo.

Agradeço a meus pais, TONICO e NADIR, que não mediram esforços para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Dentre todas as formas possíveis e imagináveis de apoio, agradeço, principalmente, o amor e o carinho com que cuidaram de minhas filhas.

Em especial, agradeço a CLAUDIA, minha orientadora, porque foi simplesmente perfeita e manteve meu entusiasmo vivo do começo ao fim do trabalho. Seu dinamismo, sua pontualidade, sua sede pelo conhecimento e seus padrões de qualidade conquistaram meu respeito e minha admiração.

RESUMO

Da segunda metade do século XX até os dias atuais podemos observar uma crescente preocupação dos projetos lexicográficos em atender às necessidades dos aprendizes e, em especial, dos aprendizes de línguas estrangeiras. Diversas pesquisas têm gerado um arcabouço de conhecimentos e constituindo a chamada Metalexicografia Pedagógica. Nesse contexto, surgiram várias inovações, dentre as quais o dicionário semibilíngüe. Esse tipo de dicionário tem sido discutido internacionalmente, mas ainda não existe um consenso quanto à sua inserção na classificação tipológica geral. O presente trabalho, além de trazer uma seleção de recentes contribuições que associam o dicionário ao ensino de línguas estrangeiras, tem por principal objetivo apresentar uma proposta de inserção do dicionário semibilíngüe na tipologia de dicionários. Para isso, parte da verificação de três hipóteses: 1) trata-se de um novo tipo de dicionário, alternativo ao bilíngüe e ao monolíngüe; 2) trata-se de um sucedâneo do dicionário bilíngüe; 3) trata-se de um subtipo do dicionário bilíngüe. Percorrendo o caminho dos principais pesquisadores na área da Metalexicografia Pedagógica e analisando contrastivamente os dicionários bilíngüe e semibilíngüe, são reunidos subsídios que levam à conclusão de que o semibilíngüe é um subtipo do dicionário bilíngüe. O trabalho propõe, também, uma nova denominação para o dicionário semibilíngüe – "dicionário bilíngüe pedagógico" –, mostrando por que a atual terminologia não é a mais adequada.

PALAVRAS-CHAVE: dicionário bilíngüe, dicionário semibilíngüe, lexicografia pedagógica.

ABSTRACT

From the second half of last century, there is an increasing effort in lexicographic projects to satisfy learners' needs, notably foreign languages learners. In this context, several researches embody a new field of investigation that may be called Pedagogical Metalexicography. Among the pedagogical lexicographic innovations, the very first bilingual one seems to be the semi-bilingual dictionary. As the typological classification of this kind of dictionary is still under discussion, this work presents a proposal for it. Three hypothesis are verified: 1) semi-bilingual is a new type of dictionary, alternative to the bilingual and monolingual ones; 2) it is a substitute for the bilingual dictionary; 3) it is a subtype of bilingual dictionary. Following the path of the more representative researchers in Pedagogical Metalexicography, and contrasting bilingual dictionary with the semi-bilingual one, this work concludes that semi-bilingual is a subtype of the bilingual dictionary. Finally, it is also proposed and justified a new denomination for semi-bilingual dictionary – "pedagogical bilingual dictionary".

KEY-WORDS: bilingual dictionary, semi-bilingual dictionary, pedagogical lexicography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA 9

1. ABORDAGEM METALEXICOGRÁFICA E TIPOLÓGICA 16

1.1. LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA 16

1.2. TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS 18

2. LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA 23

2.1. REFLEXOS DA EVOLUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO DICIONÁRIO BILÍNGÜE 24

2.2. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA 28

2.3. PRINCIPAIS INTERFACES DA LEXICOGRAFIA BILÍNGÜE PEDAGÓGICA 34
2.3.1. LEXICOGRAFIA COMPUTACIONAL 34
2.3.2. LINGÜÍSTICA DE *CORPUS* 38
2.3.3. LINGÜÍSTICA APLICADA 41

2.4. OS ATORES DO CENÁRIO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA 42
2.4.1. O LEXICÓGRAFO 42
2.4.2. O EDITOR 43
2.4.3. O PROFESSOR 44
2.4.4. O APRENDIZ 45

2.5. PESQUISA EM METALEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA – FOCO NO APRENDIZ 46
2.5.1. O USO 46
2.5.2. MÉTODOS DE PESQUISA 47
2.5.3. ESTRATÉGIAS DE USO DO DICIONÁRIO 48
2.5.4. O ENSINO DO USO DO DICIONÁRIO 49
2.5.5. HABILIDADES PARA O USO DO DICIONÁRIO 50

3. DICIONÁRIOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 54

3.1. DICIONÁRIOS BILÍNGÜES X DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES 54

3.2. O DICIONÁRIO SEMIBILÍNGÜE 58

3.3. FUNCIONALIDADE, DIRECIONALIDADE E RECIPROCIDADE DOS DICIONÁRIOS BILÍNGÜES 66

3.4. O USO DOS DICIONÁRIOS NA CODIFICAÇÃO E NA DECODIFICAÇÃO 70

4. PROPOSTA DE INSERÇÃO DO DICIONÁRIO SEMIBILÍNGÜE NA TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS 86

5. CONTRIBUIÇÕES PARA PROJETOS DE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES PEDAGÓGICOS 95

5.1. GUIA DO USUÁRIO 97

5.2. NOMENCLATURA 97

5.3. PRONÚNCIA 101

5.4. ABREVIATURAS E SÍMBOLOS 103

5.5. VOCABULÁRIO CONTROLADO PARA A METALINGUAGEM 103

5.6. DEFINIÇÃO 105

5.7. MARCAS DE USO OU REGISTRO 109

5.8. NOTAS DE USO 110

5.9. LÍNGUA MATERNA 111

5.10. EXEMPLOS 113

5.11. COLOCAÇÕES E EXPRESSÕES 116

5.12. ILUSTRAÇÕES 118

5.13. CORES 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O uso do dicionário bilíngüe no ensino de línguas estrangeiras é muito mais antigo que o uso de métodos específicos. No entanto, só com a evolução dos métodos de ensino de línguas estrangeiras é que a Lexicografia passou a ser estimulada a tornar-se mais adequada às necessidades de ensino e aprendizagem.

As inovações lexicográficas voltadas para o público-alvo dos aprendizes de línguas estrangeiras são frutos de pesquisas da área que vem sendo chamada de Metalexicografia Pedagógica. Essa área compreende tanto os dicionários bilíngües quanto os monolíngües para aprendizes.

Embora o Brasil tenha proporções continentais e a aprendizagem de línguas estrangeiras por seus habitantes seja altamente apoiada no material didático, pois a distância geográfica dificulta os contatos diretos com culturas de outras línguas, nossa produção lexicográfica bilíngüe ainda é modesta se comparada à lusitana. Por isso, os aprendizes brasileiros muitas vezes são obrigados a utilizar dicionários bilíngües que não satisfazem suas necessidades, devido às diferenças que existem entre o português do Brasil e o português de Portugal.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de fomentar a Lexicografia Pedagógica Bilíngüe no Brasil, a fim de propiciar o surgimento de dicionários que realmente atendam às necessidades dos brasileiros aprendizes de línguas estrangeiras.

Os dicionários bilíngües têm sido criticados há muito tempo, por apresentarem muita sinonímia e pouca ou nenhuma definição e contextualização, criando dificuldades para o consulente, que fica em dúvida quanto ao sinônimo mais adequado para o contexto considerado no momento da consulta. O desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica deu-se em grande parte dentro do processo que visa encontrar alternativas que superem essas dificuldades. Uma dessas alternativas apresenta-se sob a designação de um novo tipo de dicionário: o semibilíngüe.

Neste trabalho enfoco o dicionário semibilíngüe, pois, ao que tudo indica, ele é a primeira concretização dos preceitos da Metalexicografia Pedagógica no âmbito da Lexicografia Bilíngüe e, investigando-o, acredito que poderei melhor compreender como o dicionário pode tornar-se mais adequado para uso no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, conseqüentemente, poderei também reunir subsídios que orientem a elaboração de dicionários dirigidos a aprendizes.

A pergunta que elaborei para orientar minha investigação é: o dicionário semibilíngüe é um novo tipo de dicionário, um sucedâneo do dicionário bilíngüe ou um subtipo do dicionário bilíngüe? Essa questão é de suma importância, pois se o dicionário semibilíngüe for um novo tipo de dicionário ou um subtipo do dicionário bilíngüe, isto significa que este último continua válido e pode continuar sendo produzido nos moldes vigentes. Por outro lado, se o dicionário semibilíngüe for um sucedâneo do bilíngüe, isto significa que este último, na forma em que o conhecemos, ficou ultrapassado e não deve inspirar novas produções.

Para responder à pergunta de pesquisa, percebi que seria necessário descobrir o que é um dicionário semibilíngüe, no que ele difere dos outros dicionários e o que ele representa dentro da evolução da Lexicografia.

Minhas buscas tiveram pouco resultado em território nacional. Poucos autores mencionam o dicionário semibilíngüe em seus trabalhos e nenhum dos que encontrei trata do assunto especificamente. Os textos estrangeiros disponíveis nas bibliotecas brasileiras sobre o assunto não estão traduzidos para o português e, embora seus autores sejam de diferentes nacionalidades, a língua em que são escritos é predominantemente o inglês. Quando as leituras preliminares revelaram que o dicionário semibilíngüe é tratado dentro de uma área chamada Lexicografia Pedagógica, refiz minha busca nas produções nacionais, mas os resultados foram ainda menos animadores. Encontrei no Brasil, no entanto, diversos artigos sobre o ensino do léxico, assunto que está intimamente relacionado ao tema desta pesquisa.

Obtive muito mais sucesso nas buscas pela internet, tomando sempre o cuidado de selecionar arquivos de *sites* de governos ou de universidades renomadas. Por meio de acessos constantes, pude desenhar mentalmente uma rede dos principais centros internacionais de pesquisa lexicográfica pedagógica, reuni o nome dos maiores pesquisadores da área e recolhi referências das obras já editadas sobre o assunto e sobre assuntos correlatos. As interfaces da Lexicografia Pedagógica com a Lingüística de *Corpus*, com a Lexicografia Computacional e com a Lingüística Aplicada revelaram-se mais profundas do eu poderia imaginar a princípio. Vários artigos que consegui estão disponíveis na própria internet e outros obtive por meio de contato via correio eletrônico com os autores.

Talvez a literatura especializada não seja abundante, justamente pela contemporaneidade do assunto, pois cerca de noventa por cento do que encontrei tem menos de dez anos, o que confere ao material pesquisado um caráter bem atual e, sobretudo, centrado.

Pude perceber que a pesquisa metalexicográfica pedagógica enfoca particularmente o ensino da língua inglesa como língua estrangeira ou como segunda língua. Por isso países em que o inglês é segunda língua, como Canadá, China, Japão e Israel, produziram bastante material dentro da Lexicografia e da Metalexicografia Pedagógica.

A maior e mais rica contribuição à qual tive acesso, porém, foi a produzida pela comunidade européia. Como a barreira lingüística é uma das principais dificuldades para a integração dos países dessa comunidade, os governos financiam comissões multinacionais que pesquisam formas de melhorar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentro desse contexto, existe um projeto especialmente voltado para os dicionários, do qual participam grandes especialistas no assunto. Os relatórios desse projeto estão todos disponíveis na internet e considero-os o melhor material dentre todos aqueles com os quais tive contato.

Minha investigação foi pautada por reflexões teóricas e, na medida em que me inteirava sobre a questão, acabei por detectar os principais textos necessários

para esta pesquisa e também me tornei mais crítica e seletiva nas minhas leituras. O processo reflexivo, alimentado pelo contato gradual com novos insumos, mostrou-se extremamente propício para meu amadurecimento científico. Foi muito importante também dar pausas entre as leituras e fichamentos, momento em que aproveitei para processar o insumo, associando-o ao arcabouço de conhecimentos que já possuía.

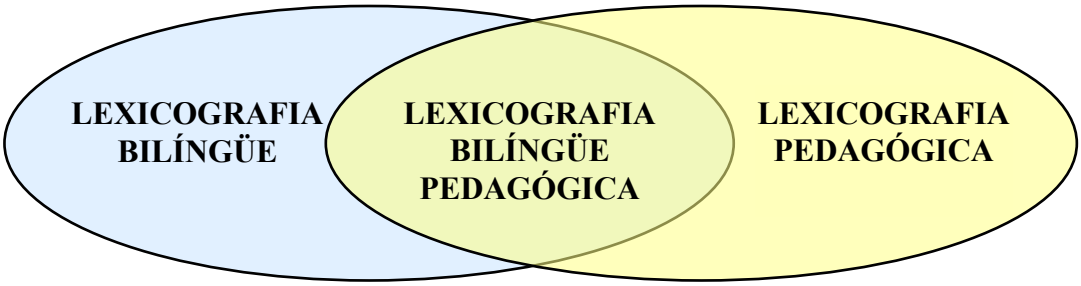
Ao elaborar o texto desta dissertação, tive o cuidado de utilizar a primeira pessoa do singular para expressar o que é fruto de minhas reflexões, de forma a não confundir o meu pensamento com o pensamento dos teóricos citados, buscando assumir explicitamente minhas opiniões. Por outro lado, empreguei também a primeira pessoa do plural, mas reservei-lhe funções diferentes: expressar pensamentos que fazem parte do senso comum (por exemplo, na página 76: "Podemos observar que codificar é traduzir idéias em palavras") e compartilhar um raciocínio com o leitor (por exemplo, na página 19: "se combinarmos 1 e 3 ou 2 e 4, teremos...").

As pesquisas práticas da Metalexicografia Pedagógica ainda não têm uma metodologia própria e pude verificar que, muitas vezes, limitações dos métodos de coleta de dados empregados prejudicaram as conclusões. Essa ausência de um paradigma metodológico de pesquisas na área torna ainda mais importante o processo reflexivo que realizei, pois por meio dele adquiri um senso de plausibilidade que me deixou mais preparada para empreender futuras pesquisas empíricas.

Uma das primeiras características a se notar com relação aos dicionários semibilíngües está relacionada ao público específico para o qual eles se direcionam – o aprendiz de língua estrangeira. Essa característica me permitiu um recorte da área de pesquisa: restrinjo-me à Lexicografia Bilíngüe de cunho pedagógico, ou seja, além de não tratar dos dicionários monolíngües, excluo também os dicionários bilíngües que não foram confeccionados para fins específicos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ressalto, entretanto, que embora não façam parte deste trabalho, pesquisas que investiguem os usuários de dicionários bilíngües fora do âmbito pedagógico são importantes e ainda raras. Béjoint (2000) diz que a pesquisa sobre usuários de dicionários bilíngües fora do âmbito pedagógico ainda é incipiente, pois os pesquisadores restringem-se a pesquisar campos onde têm mais facilidade de coletar dados, ou seja, nas escolas. Por isso, até mesmo as pesquisas sobre o uso de dicionários pelos tradutores não são feitas com profissionais da tradução, mas com estudantes de tradução.

Assim, situo minhas reflexões em uma área de intersecção da Lexicografia Bilíngüe com a Lexicografia Pedagógica, a qual chamo de Lexicografia Bilíngüe Pedagógica:



Tendo em vista que a Lexicografia Pedagógica é uma área relativamente recente e que produziu poucos trabalhos no Brasil, julguei oportuno discorrer sobre ela, pois estarei simultaneamente falando sobre o ambiente em que o dicionário semibilíngüe apareceu e registrando minhas observações acerca do fenômeno. Escolhi, portanto, partir de uma visão panorâmica da Lexicografia Pedagógica e ir aumentando o foco até chegar ao tema específico dos dicionários semibilíngües.

Na seção 1, faço a diferenciação entre Lexicografia e Metalexicografia, assunto de particular relevância, pois meu trabalho classifica-se, especialmente, como metalexicográfico. Em seguida, discorro sobre tipologia de dicionários, a fim de delinear um pano de fundo para a discussão central desta pesquisa.

Na seção 2, procuro esboçar o contexto de aplicação dos dicionários ao ensino de línguas, pois dentro dele é que a discussão do tema da pesquisa ganha importância. Inicio a seção traçando um histórico paralelo do desenvolvimento dos métodos de ensino de línguas estrangeiras e do uso dos dicionários no processo de ensino-aprendizagem, resgatando as origens da Lexicografia Pedagógica. Dedico uma seção para o papel da língua materna na aquisição de línguas estrangeiras, pois esse é o principal fator que justifica a utilização do dicionário bilíngüe no ensino. Desenho, então, um quadro dos principais relacionamentos interdisciplinares da Lexicografia Pedagógica, identifico os atores que atuam no cenário da Lexicografia Bilíngüe Pedagógica, e termino por apresentar os principais focos de pesquisas acerca do relacionamento do aprendiz de língua estrangeira com o dicionário.

Na seção 3, passo a focar especificamente o tema da pesquisa: o dicionário semibilíngüe. Inicio apresentando os argumentos contra e a favor do uso dos dicionários bilíngüe e monolíngüe no ensino de línguas estrangeiras, os quais fazem parte do terreno de discussões que promoveu o surgimento do dicionário semibilíngüe. Em seguida, faço um resgate histórico da utilização do termo semibilíngüe. Trago reflexões os aspectos da reciprocidade, funcionalidade e direcionalidade dos dicionários bilíngues. Comento o uso do dicionário nos processos de codificação e decodificação e dedico uma seção aos dicionários específicos para apoio à codificação, pois apesar de muito necessários, ainda são raros.

Na seção 4, discuto cada uma das três hipóteses iniciais de inserção do dicionário semibilíngüe na tipologia de dicionários e apresento duas propostas: uma de classificação tipológica e outra de redenominação do dicionário semibilíngüe.

Reservo a seção 5 para relacionar e comentar todas as características dos dicionários bilíngües pedagógicos que consegui identificar, pois considero o conhecimento dessas características fundamental para qualquer empreendimento lexicográfico voltado ao público de aprendizes de línguas estrangeiras.

Enfim, apresento as conclusões finais do trabalho, evidenciando e relacionando as inúmeras possibilidades de pesquisa que me ocorreram durante o processo de reflexão e que se encontram praticamente inexploradas no Brasil.

Espero, com esta dissertação, contribuir para que outros pesquisadores inspirem-se a empreender trabalhos que associem o uso do dicionário ao ensino de línguas estrangeiras.

1. ABORDAGEM METALEXICOGRÁFICA E TIPOLÓGICA

Nesta seção exploro dois assuntos importantes para situar as reflexões que serão apresentadas ao longo do trabalho: a distinção entre Lexicografia e Metalexicografia e a concepção de Tipologia de Dicionários.

1.1. LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA

Se no passado a atividade lexicográfica era um ofício de homens de grande erudição, que tinham o espírito de colecionadores de palavras, de suas ocorrências e de seus significados, hoje já não podemos vê-la da mesma forma.

Dois novos perfis de profissionais têm ocupado o cenário da Lexicografia mundial: o lexicógrafo, que foi treinado por uma editora ou formado por uma universidade e trabalha numa equipe de projetos lexicográficos; e o metalexicógrafo, pesquisador cujo interesse é descobrir alternativas para aperfeiçoar os dicionários, fornecendo importantes subsídios para os lexicógrafos.

Essa distinção terminológica é adotada por alguns teóricos, notadamente pelos de tradição francesa, como Béjoint (2000). Outros, representantes da tradição lexicográfica inglesa, como Hartmann e James (1998) utilizam os termos *dictionary maker* ou *dictionary compiler* para referirem-se ao lexicógrafo, reservando o termo *lexicographer* para referirem-se ao metalexicógrafo ou a um amálgama de lexicógrafo com metalexicógrafo. Da mesma forma, enquanto alguns teóricos chamam a pesquisa em Lexicografia de Metalexicografia, outros a chamam de Lexicografia teórica.

Uma vez que essa terminologia é importante dentro do trabalho, adotarei os termos “Metalexicografia” e “metalexicógrafo”, a fim de deixar mais clara a relação diferenciadora que esses termos estabelecem com os termos “Lexicografia” e “lexicógrafo”, respectivamente.

A reflexão sobre o fazer lexicográfico aumentou muito nos últimos 50 anos, gerando um arcabouço de idéias e teorias substanciais para a evolução da

Lexicografia e coincidindo com o aumento de pesquisas sobre aquisição de línguas e sobre métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Pode-se atribuir esse aumento à crescente massificação do interesse em adquirir línguas estrangeiras num contexto cada vez mais globalizado, em especial a língua inglesa.

Segundo Smith (2003), o número de falantes de inglês não-nativos já supera o número de falantes nativos. Não é por acaso, portanto, que grande parte da pesquisa em Metalexicografia Pedagógica foca a aprendizagem de inglês como língua estrangeira e é empreendida por pesquisadores não-nativos de língua inglesa. A importância dos dicionários de inglês no mundo moderno é bem traduzida nas palavras de Béjoint:

> o crescente uso do inglês como uma língua global, notadamente na internet, faz com que dicionários de inglês sejam mais necessários do que nunca – embora isso pudesse resultar em uma ênfase em novos tipos de dicionários bilíngües, ao invés de dicionários monolíngües[1] (2000, p. viii). [2]

A Metalexicografia tem duas áreas bem distintas de investigação: a Metalexicografia teórica e a Metalexicografia empírica (SCHNEIDER, 2001). Enquanto a primeira produz estudos considerando a análise de dicionários (isolada ou comparativamente), a segunda produz estudos com base em pesquisas de campo sobre a interação dos usuários com os dicionários.

O ano de 1960 foi um importante marco para os estudos metalexicográficos: durante o Congresso de Dicionários em Bloomington, Indiana, a comunidade científica ali reunida reconheceu que todo dicionário deve ser elaborado tendo em mente um público específico (BOGAARDS, 1999; BÉJOINT & THOIRON, 1996; BÉJOINT, 2000). Embora hoje essa conclusão

[1] *the increasing use of English as a global language, notably on the internet, makes dictionaries of English more necessary than ever – although this might result in an emphasis on new types of bilingual dictionaries rather than on monolingual dictionaries.*

[2] Esta e as demais traduções apresentadas são de minha autoria.

possa nos parecer óbvia, o fato é que, no passado, muitos lexicógrafos não levavam em conta a preocupação com o usuário. Para elucidar essa mudança de atitude, comparo o lexicógrafo anterior a um artista e o posterior a um fornecedor: artistas preocupam-se exclusivamente com suas obras, ao passo que se fornecedores preocupam com suas obras enquanto meios de atender seus clientes. Nesse momento em que o lexicógrafo trocou seu *status* de artista pelo *status* de fornecedor, aconteceu também uma despersonificação do fazer lexicográfico, o qual passou a representar um empreendimento que envolve, na maioria das vezes, uma grande equipe de lexicógrafos e colaboradores.

De um modo geral, os estudos metalexicográficos têm por objetivo fornecer subsídios que propiciem melhoria na qualidade dos trabalhos lexicográficos. Não me parece coincidência o fato de que dicionários mais adequados aos aprendizes de línguas estrangeiras passaram a ser produzidos nas últimas décadas, justamente quando as pesquisas metalexicográficas já ofereciam um razoável volume de resultados. Béjoint & Thoiron (1996) acreditam que a Metalexicografia foi a grande responsável pelos avanços na Lexicografia monolíngüe, mas reconhecem que as publicações da Lexicografia Bilíngüe ainda pouco incorporaram as indicações resultantes desse tipo de pesquisa.

O dicionário semibilíngüe, a meu ver, é um dos primeiros frutos da pesquisa metalexicográfica pedagógica, pois se fundamenta basicamente nas descobertas das investigações sobre públicos específicos e suas necessidades, no caso, os aprendizes de línguas estrangeiras.

1.2. TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS

Conforme exposto na seção anterior, este trabalho insere-se na área da pesquisa metalexicográfica, uma vez que tem a finalidade de fornecer subsídios para a atividade lexicográfica. Mas ao analisar a classificação tipológica do dicionário semibilíngüe, procuro não incorrer nas duas armadilhas dos metalexicógrafos apontadas por Béjoint: ficar na pura descrição ou criticar

dicionários sem apresentar soluções (BÉJOINT, 2000). Assim, embora as funções do metalexicógrafo e do lexicógrafo sejam diferentes, o primeiro tem que conhecer as dificuldades enfrentadas pelo segundo a fim de não se limitar a críticas infrutíferas. É preciso haver sinergia entre os dois tipos de profissionais para o avanço da Lexicografia em benefício de toda a sociedade.

Embora o principal objetivo deste trabalho seja apresentar uma proposta de inserção do dicionário semibilíngüe dentro da tipologia dos dicionários, estou ciente, de acordo com Béjoint, de que:

> é impossível classificar dicionários de modo que sejam ao mesmo tempo ordenados e aplicáveis a todas as sociedades. Dicionários aparecem em mais variedades do que seria possível classificar em uma simples taxonomia. [...] lexicógrafos continuam encontrando novas soluções, criando novas categorias e subcategorias de dicionários que não se encaixam em nenhuma classificação criada anteriormente [3] (2000, p. 37).

Então, qual é a importância de uma tipologia? Ora, é senso comum a necessidade que o homem tem de categorizar para melhor apreender os conceitos. Béjoint afirma que o principal interesse de uma tipologia é "dar oportunidade para explorar os limites extremos de um conceito"[4] (2000, p. 32). Desse modo, ao discutir e propor a classificação do dicionário semibilíngüe dentro de uma tipologia, pretendo contribuir para melhorar o entendimento de seu significado e, conseqüentemente, fornecer informações para o aumento de pesquisas metalexicográficas e de empreendimentos lexicográficos que busquem dar ao dicionário um papel cada vez mais adequado à melhoria do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

---

[3] *it is impossible to classify dictionaries in a way that would be both orderly and applicable to all societies. Dictionaries come in more varieties than can ever be classified in a simple taxonomy. […] lexicographers keep finding new solutions, creating new categories and subcategories of dictionaries that will not fit into any prior classification.*

[4] *is to give occasion to explore the outer limits of a concept.*

É oportuno começar por esclarecer o que entendo por tipologia. Primeiramente, sabe-se que a atividade de categorização é parte do processo cognitivo e, para categorizar, é preciso olhar um fenômeno de determinado ponto de vista. Assim, cada ponto de vista pode constituir, pois, um critério de categorização, e o conjunto de categorizações de um determinado fenômeno contribui para a formação de seu conceito. Esse conjunto de categorizações possíveis chamo de tipologia. São como faces de um invólucro que encerra o conceito.

Admito, contudo, que não é possível determinar quantas faces esse invólucro possui, pois na medida em que vão ocorrendo inovações lexicográficas, novas faces vão se revelando. Por exemplo: até algum tempo atrás, todo dicionário era uma obra impressa e, portanto, isso não era uma característica relevante para a tipologia dos dicionários. A partir do momento em que começaram a aparecer os dicionários eletrônicos, um novo critério de categorização tipológica surgiu. Assim, quanto à mídia utilizada, hoje um dicionário pode ser categorizado como impresso ou eletrônico.

Acredito que, em se tratando de tipologia, é preciso admitir sempre a possibilidade do surgimento de novos critérios de categorização adequados para contemplar as inovações e não "forçar" o enquadramento dessas inovações dentro de critérios já existentes.

Existe um critério aplicável à classificação de todos os dicionários que é fundamental para a presente discussão: o número de línguas. Quanto a esse critério, existem quatro possibilidades de ocorrência:

- Monolíngüe: dicionário que apresenta uma só língua;
- Bilíngüe: dicionário que coloca duas línguas em contato;
- Trilíngüe: dicionário que coloca três línguas em contato;
- Multilíngüe: dicionário que coloca quatro ou mais línguas em contato.

No que diz respeito especificamente aos dicionários bilíngües, a tipologia adota tradicionalmente os mesmos critérios utilizados para classificar os dicionários monolíngües (tais como tamanho e forma de organização) e mais três critérios exclusivos: a funcionalidade, a direcionalidade e a reciprocidade. Discorrerei, a seguir, sobre esses últimos, pois serão muito empregados ao longo deste trabalho.

- FUNCIONALIDADE: existem duas funções básicas do dicionário bilíngüe - apoio à codificação e apoio à decodificação. A função de codificar está associada à direção língua materna → língua estrangeira e a função de decodificar está associada à direção língua estrangeira → língua materna.
- RECIPROCIDADE: esse critério diz respeito ao público-alvo do dicionário bilíngüe. O dicionário bilíngüe recíproco é aquele que tem dois públicos-alvo: tanto os falantes da língua-fonte quanto os falantes da língua-alvo. Nele, cada uma das direções do dicionário pretende atender duas funções: enquanto um público utiliza as informações para decodificar, o outro as utiliza para codificar. O dicionário não-recíproco, ao contrário, é aquele que se destina a falantes de apenas uma das línguas nele contempladas.
- DIRECIONALIDADE: esse critério admite duas ocorrências. Sendo, por exemplo, A e B as línguas envolvidas, o dicionário bilíngüe monodirecional é aquele que apresenta apenas uma das direções possíveis, ou AB ou BA, enquanto o bidirecional apresenta ambas as direções, AB e BA.

Ilustrando a relação entre esses três critérios com o português e o francês, por exemplo, teríamos:

DICIONÁRIOS BILÍNGÜES	Público-alvo: falantes de francês	Público-alvo: falantes de português
Função Codificar	1 Direção: francês-português	2 Direção: português-francês
Função decodificar	3 Direção: português-francês	4 Direção: francês-português

Qualquer um dos dicionários acima (1, 2, 3 ou 4), tomado isoladamente, é considerado monodirecional, monofuncional e não-recíproco.

No entanto, combinando as características de 1, 2, 3 e 4 do quadro, obteremos tipos diferentes de dicionários bilíngües. Então:

1. se combinarmos 1 e 3 ou 2 e 4, teremos um dicionário bidirecional, bifuncional e não-recíproco;
2. se combinarmos 1, 2, 3 e 4, teremos um dicionário bidirecional, bifuncional e recíproco.

2. LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Nesta seção procuro elaborar um panorama da Lexicografia Pedagógica em seus aspectos diacrônico e sincrônico. O aspecto diacrônico pode ser observado na seção 2.1, na qual traço um paralelo entre a evolução do ensino de línguas e a evolução da Lexicografia Pedagógica. A seção 2.2 complementa esse paralelo, pois nela entro em detalhes sobre o papel da língua materna na aquisição de línguas estrangeiras, questão fundamental para quem discute o uso pedagógico de dicionários bilíngües. Já no aspecto sincrônico, apresento as principais interfaces da Lexicografia Pedagógica com outras disciplinas (seção 2.3) e os principais atores no cenário da Lexicografia Pedagógica (seção 2.4). Como atualmente os estudos sobre o aprendiz são tidos como os mais promissores para a evolução desse cenário, dedico a seção 2.5 para a abordagem de seus diversos aspectos.

Ao longo deste trabalho utilizarei os termos “aquisição” e “aprendizagem” para me referir aos processos de internalização da língua. A distinção entre esses termos foi proposta inicialmente por Krashen (1982), segundo o qual “aquisição” é um processo de internalização subconsciente da língua, de caráter incidental, que normalmente ocorre em contextos autênticos e naturais. Por sua vez, o termo “aprendizagem”, de acordo com o autor, é um processo com foco na internalização consciente da língua, por meio do estudo de suas propriedades e do monitoramento de seu uso.

Embora na prática seja difícil separar um processo do outro, posto que muitas vezes se combinam, a diferença é relevante. Em se tratando de uso de dicionários, acredito que ocorram os processos tanto de aquisição quanto de aprendizagem, pois quando o aprendiz faz uma consulta focada na busca do conteúdo ou da forma de uma unidade lexical, acaba adquirindo conhecimentos incidentais, fora do foco de sua consulta. No entanto, a co-ocorrência dos dois processos acarreta dificuldade em identificar onde empregar o termo “aquisição” e onde empregar o termo “aprendizagem”. Por esse motivo, optei por adotar o

termo “aquisição” num sentido mais amplo que “aprendizagem”, podendo, por vezes, englobar os dois processos. Para o termo “aprendizagem” reservei um emprego mais restrito ao contexto do ensino.

2.1. REFLEXOS DA EVOLUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO DICIONÁRIO BILÍNGÜE

A atividade lexicográfica bilíngüe remonta há séculos e está associada ao nascimento da metalinguagem (AUROUX, 1992). Uma das primeiras funções da escrita foi permitir o registro das equivalências entre duas línguas de povos de culturas diferentes que se colocavam em contato.

Ao longo da história essa atividade cresceu muito, passando a ter, inclusive, importante papel na preservação das línguas extintas ou ameaçadas de extinção.

Os primeiros inventários bilíngües – que podem ser considerados dicionários bilíngües – surgiram no século XVI, quando o homem renascentista “[...] descobriu a necessidade de aprender línguas [...] num mundo que se abria para um novo diálogo e trocas entre as jovens nações européias” (BIDERMAN, 1984a, p. 2).

A função do dicionário bilíngüe era, até o século XIX, colecionar equivalências entre duas línguas. Tanto sua elaboração quanto seu uso eram reservados a filólogos, tradutores e homens de grande erudição. A preocupação dos dicionaristas era reunir o maior número possível de palavras e de exemplos de seu uso na literatura: as chamadas abonações. Como diz Ilson (1985), a preocupação dos dicionaristas era estocar informações, sem dar atenção às questões relativas à recuperação e ao uso dessas informações.

O dicionário bilíngüe foi considerado útil para os aprendizes submetidos ao método da gramática-tradução, já que o objetivo do método era apenas a proficiência em leitura. Assim, diante de um texto, o aprendiz teria apenas que

reconhecer a palavra (conhecimento passivo do vocabulário) ou consultá-la no dicionário, usando de inferência para decidir qual dos equivalentes era mais apropriado dentro do contexto. O método da gramática-tradução foi o primeiro a ser utilizado para o ensino de línguas estrangeiras e, segundo Brown (1994), não pode nem ser considerado um método específico, pois é simplesmente a forma como se ensinava tradicionalmente latim e grego, para fins exclusivos de leitura.

No início do século XX, quando surgiu o método direto, o primeiro a focar o desenvolvimento de outras habilidades além da leitura, os professores passaram a recomendar que os alunos não utilizassem o dicionário bilíngüe e o ensino do vocabulário era feito sem o uso da língua materna, lançando-se mão de estratégias como demonstração, figuras e associação de idéias. As aulas eram todas em língua estrangeira e perseguia-se a correção gramatical e de pronúncia. No entanto, como o método direto exigia muita fluência do professor, teve mais abrangência na Europa, pois lá havia disponibilidade de professores nativos. No restante do mundo, o método da gramática-tradução continuou com força total e, em sua esteira, o uso do dicionário bilíngüe.

Com o surgimento do método audiovisual, nos anos 50-60, inspirado na lingüística estruturalista e na psicologia behaviorista, o foco passou para os exercícios de repetição de estruturas sintáticas. Nessa época, o uso do dicionário bilíngüe era praticamente proibido pelos professores, pois se acreditava que o ideal era aprender o vocabulário gradualmente, na medida em que fosse aparecendo nos exercícios de repetição estrutural.

As teorias chomskyanas sobre a estrutura profunda da linguagem e sobre o inatismo provocaram uma grande multiplicação de estudos na área de aquisição da linguagem, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. Esses estudos, por sua vez, inspiraram a criação de vários novos métodos a partir dos anos 70, dentre os quais o mais importante foi o planejamento nocional-funcional, pois abriu caminho para o advento da abordagem comunicativa.

Nenhum dos métodos da década de 70 enfatizou o ensino do vocabulário e, conseqüentemente, não incentivou o uso do dicionário bilíngüe. Mesmo dentro

da abordagem comunicativa, no início, acreditava-se que o vocabulário seria assimilado naturalmente, na medida em que os aprendizes fossem expostos aos contextos reais de língua estrangeira. Inicialmente os comunicativistas acreditavam que a língua materna e, portanto, a tradução, poderia ser dispensada no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Nessa época, a grande crítica que se fazia em relação aos dicionários bilíngües era que eles traziam as palavras isoladas, fora de contexto, além de envolverem a língua materna. A resposta da Lexicografia para isso foi a criação dos primeiros dicionários monolíngües feitos especialmente para aprendizes como, por exemplo, o *Oxford Student's Dictionary of Current English*, produzido por A. S. Hornby e publicado em larga escala no início dos anos 70. Nesse dicionário, a preocupação com o público-alvo orientou desde a escolha de um vocabulário fundamental para fazer as definições, até a escolha dos exemplos. No entanto, Hornby tratou todo o público estrangeiro de forma homogênea, ignorando as diferenças culturais entre os vários grupos de aprendizes da língua inglesa (NAKAMOTO, 1995). De fato, nessa época, ainda nem se fazia distinção entre a situação do aprendiz de língua estrangeira e o aprendiz de segunda língua, ou seja, pretendia-se, por exemplo, que os métodos criados para ensinar inglês num ambiente de língua inglesa tivessem o mesmo sucesso ao serem transferidos para ambientes diversos em que a língua nativa era outra que não o inglês.

Atualmente parece-me que existe consenso sobre a necessidade de se elaborar o dicionário monolíngüe para aprendizes estrangeiros sob um ponto de vista diferente daquele adotado para elaborar o dicionário monolíngüe direcionado aos nativos da língua, tanto que várias obras vêm sendo produzidas sob tal orientação. Esse diferente ponto de vista deve, inclusive, levar em conta a cultura do aprendiz a que se destina a obra. Assim, por exemplo, um dicionário monolíngüe de inglês para aprendizes chineses deve ser elaborado de forma diferente de um mesmo tipo de dicionário elaborado para aprendizes finlandeses.

Os dicionários monolíngües para aprendizes representaram, então, um grande avanço na Lexicografia, pois antes se pensava exclusivamente no *que* fazer

(estocar informações), ao passo que daí em diante começou-se a pensar também no *para quem* e *para que* fazer. O aprendiz de língua estrangeira, público-alvo de um novo tipo de produção lexicográfica, acabou inspirando muitas inovações nos dicionários. E o simples fato de definir um público-alvo acaba tornando o dicionário bilíngüe melhor, segundo Marello (1996), pois permite colocar tudo o que é necessário, economizando o espaço daquilo que é desnecessário e garantindo maior rapidez na leitura.

Ilson (1985) comenta que a maioria das culturas sempre se referiu ao dicionário no singular, como se refere à Bíblia ou a outros livros sagrados. Pode-se observar isso na expressão "está no dicionário". Só recentemente o público começou a falar de dicionários no plural e iniciou-se uma grande diversificação desse tipo de obra, para os mais variados fins.

O surgimento dos dicionários bilíngües para aprendizes, também chamados de semibilíngües, híbridos, *password* ou bilingualizados, ocorreu simultaneamente às publicações de um segundo momento do movimento comunicativo, quando os teóricos passaram a reavaliar várias das premissas da abordagem comunicativa e acabaram por atribuir relevância, dentre outras coisas, ao papel do vocabulário e da língua materna na aquisição de línguas estrangeiras.

Importante contribuição para reavaliar a função do léxico e da língua materna foi a crítica de Swan (1985a) à abordagem comunicativa. Ele enfatizou a necessidade do ensino do léxico, dando exemplos de frases gramaticalmente corretas, mas socialmente inapropriadas, concluindo que "esses problemas são de ordem lexical e toda a informação que falta ao aluno pode ser encontrada em um dicionário respeitável"[5] (SWAN, 1985a, p. 7). Argumentou, inclusive, que os alunos necessitam de unidades lexicais para fazer a negociação de significados em língua estrangeira.

Swan (1985b) defendeu também a utilização da língua materna no ensino de línguas estrangeiras. Segundo ele, apesar de a língua materna ser responsável

[5] *These are all lexical matters, and all the information the student lacks can be found in a respectable dictionary.*

por alguns erros cometidos pelos aprendizes de língua estrangeira, é também responsável por grande parte dos acertos, desempenhando um importante papel na aquisição de línguas estrangeiras, pois se não fizéssemos analogias entre a língua estrangeira e a língua materna, nunca aprenderíamos uma língua estrangeira.

A revalorização do léxico no ensino de língua estrangeira deu origem à abordagem lexical, desenvolvida por Michael Lewis nos anos 90, a qual se coloca como alternativa às abordagens que privilegiam o ensino da gramática (MOUDRAIA, 2001). A Lingüística de *Corpus* foi fundamental para isso, pois permitiu identificar vários tipos de unidades lexicais. As atividades defendidas pela abordagem lexical incluem comparações entre a língua materna e a estrangeira, traduções de blocos de significado (e não de palavra a palavra) e uso criativo do dicionário em sala de aula.

Atualmente, pesquisas sobre vários aspectos da aquisição do léxico, como, por exemplo, estratégias de aprendizagem, retenção e utilização de vocabulário, começaram a ser feitas em consonância com pesquisas que visam descobrir quais os elementos lexicográficos (definições, exemplos, sinônimos, equivalentes, ilustrações etc.) são mais adequados para efetivar a aquisição do léxico.

Como vimos, além da revalorização do léxico, um fator decisivo para que o dicionário bilíngüe voltasse a gozar de prestígio dentro do ambiente acadêmico foi o reconhecimento da influência da língua materna no processo de aquisição de línguas estrangeiras. Dedico a próxima seção a esse último aspecto, pois o considero fundamental para que se concebam possíveis utilizações pedagógicas do dicionário bilíngüe.

2.2. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

O funcionamento do cérebro humano ainda é, em sua maior parte, desconhecido. No entanto, diversas pesquisas têm mostrado evidências que elucidam alguns de seus aspectos.

Aqueles que pensavam que a aquisição de uma língua estrangeira se dava da mesma forma que a aquisição da língua materna, acreditavam implicitamente que a aquisição da língua estrangeira poderia ocorrer de forma direta, sem o apoio da língua materna. Essa crença fez com que os métodos de ensino condenassem o uso do dicionário bilíngüe e, ao mesmo tempo, recomendassem o uso do dicionário monolíngüe, argumentando que o aprendiz se familiarizava com a língua estrangeira enquanto a utilizava para enriquecer seu léxico.

A proposta original de Corder, sobre a igualdade dos processos de aquisição de língua materna e língua estrangeira, tornou-se quase inquestionável durante muito tempo e foi defendida por vários teóricos. Essa hipótese foi elaborada em 1967 com base nos princípios da gramática universal, segundo a qual existe um módulo no cérebro específico para a linguagem. As similaridades entre os dois processos foram provadas pelos estudos de morfemas, da negação e dos tipos de erros. No entanto, Schachter (1988) critica o fato de não terem sido feitos maiores estudos em busca de outras similaridades ou diferenças e retoma o tema, discutindo as três hipóteses sobre a fixação de parâmetros na aquisição de línguas estrangeiras:

1º. O mecanismo disponível para a aquisição da língua estrangeira é o mesmo utilizado para a aquisição da língua materna. O aprendiz volta para o conjunto de parâmetros padrão e só o altera se o insumo de língua estrangeira fornecer dados que o forcem a isso (essa hipótese é conhecida como “retorno à gramática universal”).

2º. Os mecanismos são iguais também, mas o aprendiz não volta para o conjunto padrão: ele parte da língua materna. Se a língua materna e a língua estrangeira diferem, o aprendiz observa os dados positivos e negativos, alterando os parâmetros para construir a gramática da língua estrangeira.

3º. Os mecanismos de aquisição da língua materna e da língua estrangeira são diferentes.

A terceira hipótese é a defendida por Schachter (1988) e ela apresenta sua argumentação com base em quatro áreas: completude, conhecimento prévio, equipotencialidade e fossilização.

No aspecto da completude, a autora mostra evidências de que o falante nativo tem critérios para julgar a gramaticalidade de frases às quais jamais foi exposto, ou seja, ele tem uma capacidade completa de intuir. Já o falante estrangeiro não consegue fazer o mesmo: ele só adquire a capacidade de reconhecer a gramaticalidade, comparando as frases que ouve com os modelos que acumulou em sua mente, na medida em que foi sendo exposto à língua estrangeira, ou seja, ele tem uma capacidade incompleta de intuir.

No aspecto do conhecimento prévio, a autora diz que a língua materna causa dois efeitos na aquisição de língua estrangeira: facilita e interfere. Segundo ela, testes parecem mostrar que os adultos perdem o conhecimento de como fixar alguns parâmetros, bem como o conhecimento sobre o relacionamento entre os parâmetros. Mesmo quando já foram expostos a diversos insumos de língua estrangeira, os aprendizes cometem erros de interferência, incluindo em suas interlínguas características da língua materna. Os efeitos da interferência da língua materna na língua estrangeira são observados justamente na parte da gramática que é tida como universal, o que inviabiliza a hipótese do retorno à gramática universal.

No aspecto da equipotencialidade, Schachter observa que, enquanto as crianças possuem potencial para aprender qualquer língua como língua materna (num mesmo tempo e com a mesma facilidade), os adultos têm mais facilidade para aprender uma ou outra língua estrangeira, dependendo de qual é a sua língua materna. Essas evidências também inviabilizam a posição teórica do retorno à gramática universal.

No aspecto da fossilização, a lingüista argumenta que o adulto apresenta o fenômeno da reversão, isto é, apesar de conhecer a forma correta em língua estrangeira, em situações de estresse comete erros primários, “desenterrando” estágios anteriores de seu processo de aprendizagem (fósseis). Crianças não

apresentam esse fenômeno. O fóssil aparece e desaparece. A explicação para isso, segundo a autora, pode ser a dificuldade de o adulto acessar, sob condições de estresse, o conhecimento adquirido mais recentemente. Ela adverte que essa diferença entre os comportamentos em língua materna e em língua estrangeira pode estar relacionada ao processo de recuperação de memória e não ao processo de aquisição de língua estrangeira.

Schachter interpreta essas evidências e afirma que o adulto tem um conjunto de sistemas cognitivos disponível para a aquisição de línguas estrangeiras, mas que não foram projetados especificamente para essa finalidade. Segundo ela, esses sistemas têm acesso ao conhecimento da língua materna e à habilidade de abstrair as regularidades contidas no insumo lingüístico. Assim, como em outros casos que envolvem mecanismos cognitivos não projetados especificamente para aprender determinados conceitos, os adultos variam em sua habilidade de aprender línguas. O aprendiz adulto tem, inclusive, controle para decidir se coloca esses mecanismos cognitivos em operação para a aquisição de língua estrangeira, além de poder decidir parar essa operação quando achar que seu nível de habilidade comunicativa em língua estrangeira já é suficiente para as suas necessidades.

A conclusão de Schachter, então, é de que a incompletude, a não-equipotencialidade, a fossilização e a transferência são conseqüências do fato de que os mecanismos empregados pelo adulto na aquisição de língua estrangeira não foram projetados especificamente para esse propósito e são controlados pelo adulto, ao passo que os mecanismos específicos da linguagem, utilizados na aquisição da língua materna, não são controlados. Para reforçar sua posição, a autora cita Chomsky, que já dizia que provavelmente muitas questões do uso da língua nada têm a ver com a faculdade da linguagem, mas sim com outros sistemas independentes.

Schachter não faz afirmações quanto à aquisição de línguas estrangeiras por crianças, pois algumas evidências apontam que, na infância, o mecanismo

disponível para aquisição da língua materna fica também disponível para aquisição de outras línguas.

O importante para nosso trabalho é que as evidências apontadas pela autora mostram que os mecanismos utilizados para a aquisição de uma língua estrangeira pelo indivíduo, após a infância, acessam o conhecimento da língua materna.

Se a língua materna tem um papel na aquisição de línguas estrangeiras, então existe função metalingüística nesse processo. A fim de corroborar essa afirmação, observo que, para indivíduos monolíngües, a língua costuma não despertar nenhuma curiosidade, pois a língua materna é familiar e conhecida, uma vez que dela se utilizam quase que inconscientemente, em suas atividades comunicativas. No entanto, ao aprender línguas estrangeiras e compará-las à língua materna, surge uma sensação de estranhamento: é o despertar da consciência metalingüística. Ao adquirir fluência em língua estrangeira, no entanto, essa consciência tende a se apagar, pois o estranhamento cede lugar a uma sensação de familiaridade. Deduzo, então, que para adquirir fluência em língua estrangeira, é preciso apagar a sensação de estranhamento, familiarizando-se com a nova língua.

Bakhtin (1994) faz uma distinção entre signo e sinal, compreensão e reconhecimento, que pode ser muito útil para explicar essa noção de estranhamento e de familiaridade a que me refiro. Utilizando os mesmos termos, signo e sinal, acredito que, para gerar pensamento metalingüístico, é preciso enxergar o signo como sinal, pois, como o próprio Bakhtin disse: "O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, *reflexão que não procede da consciência do locutor nativo* e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação" (BAKHTIN, 1994, p. 92, grifo meu). Quando o sinal se torna signo, extingue-se o estranhamento, dando lugar à familiaridade, onde "a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum

mistério" da mesma forma em que "na língua materna... o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados..." (BAKHTIN, 1994, p. 100).

Quando o objetivo é aprender uma língua estrangeira, portanto, o estranhamento deve ser superado, pois:

> No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a "sinalidade" e o reconhecimento [...]: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão (BAKHTIN, 1994, p. 94).

Por isso, os falantes nativos não percebem a língua como normativa, exceto em raras situações, mas os aprendizes estrangeiros sim, enquanto não adquirem fluência.

O homem só concebeu a atividade metalingüística após o surgimento da escrita, pois a escrita representou a objetivação da linguagem: o que fazia parte indissociável do sujeito passou a constituir-se objeto.

Auroux (1992) diz que aquilo que está no nível epilingüístico, no inconsciente dos falantes, aflora à consciência por meio da atividade metalingüística. Acredito que, na aquisição de uma língua estrangeira, aconteça o inverso: o processo que se iniciou no nível metalingüístico progride até alcançar o nível epilingüístico, quando a consciência da língua vai se apagando e a fluência aumentando.

O autor diz ainda que é errôneo pensar que a ausência de metalinguagem significa ausência de gramática: toda língua tem sua gramática, suas regras, mesmo aquelas de civilizações que não possuem escrita. No entanto, nem sempre essas regras afloram à consciência.

Então, se a escrita foi a objetivação da linguagem e um primeiro nível de metalinguagem, acredito que, similarmente, a aquisição de uma língua estrangeira é um processo de subjetivação dessa língua, tradicionalmente chamado de internalização.

Como vimos, a aquisição de línguas estrangeiras não pode, pois, prescindir do apoio da língua materna, muito embora um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem seja reduzir gradativamente essa dependência. Por isso, pode-se afirmar que o papel do dicionário bilíngüe é fundamental para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.3. PRINCIPAIS INTERFACES DA LEXICOGRAFIA BILÍNGÜE PEDAGÓGICA

Identifiquei três importantes zonas de interface da Lexicografia Bilíngüe Pedagógica: com a Lexicografia Computacional, com a Lingüística de *Corpus* e com a Lingüística Aplicada.

2.3.1. LEXICOGRAFIA COMPUTACIONAL

O computador revolucionou a Lexicografia, servindo como ferramenta no processo de produção de dicionários e como mídia para apresentação de novas obras.

Essa nova mídia tem mais implicações do que podemos visualizar no momento. A princípio, já podemos observar que ela permite associar ao texto qualidades como som e imagem em movimento. Nela, a questão das restrições de espaço desaparece e restrições típicas do computador, como o formato da tela, por exemplo, passam a desafiar os lexicógrafos.

A grande vantagem de associar a obra lexicográfica ao veículo computacional é que todos os dicionários especializados poderão estar virtualmente disponíveis em um mesmo local, bastando apenas que o usuário utilize a janela que mais lhe convém para fazer a consulta. Assim, o armazenamento, o acesso e a apresentação das informações lexicográficas passam a ser encarados como processos relativamente independentes.

Embora os dicionários eletrônicos tenham se tornado comuns, na maioria das vezes eles ainda imitam o leiaute dos dicionários impressos. Pouco se tem explorado no que se refere a formas inovadoras de utilizar os recursos computacionais para enriquecer o contato do usuário com o conteúdo do dicionário (MANNING et al., 2003).

No entanto, basta procurar um pouco para encontrarmos sinais de que a inovação já está acontecendo, tanto no que diz respeito aos métodos de acesso quanto às formas de visualização das informações lexicográficas no computador. Nas mais modernas aplicações, as informações lexicográficas têm sido integradas, portanto, a sistemas de aprendizagem de línguas por computador.

Vejamos três exemplos desses sistemas: o ELDIT, da Universidade de Bolzano, Itália; o MERLIN, da Universidade de Hull, Inglaterra; e o CATSCALLA, da Universidade de Toronto, Canadá.

O ELDIT é um sistema eletrônico de aquisição de vocabulário e, segundo Gamper & Knapp, é um dicionário semibilíngüe, pois nele

> Os significados das palavras são descritos tanto por meio de uma definição, a qual é um elemento típico do dicionário monolíngüe, quanto por meio de equivalentes na outra língua, o que é um elemento típico do dicionário bilíngüe.[6] (2003, p. 3).

Esse sistema armazena uma grande quantidade de informações para cada unidade lexical e o aluno escolhe o que quer exibir. O sistema apresenta várias opções que afetam o conteúdo exibido, como por exemplo: nível de conhecimento da língua (iniciante ou avançado), modelo (monolíngüe ou semibilíngüe), domínio (geral, da área médica, técnico-científico etc.), pronúncia (local ou padrão) etc. Além disso, o sistema monitora a navegação do aluno e "aprende" o estilo dele, podendo personalizar a exibição automaticamente.

---

[6] *Word meanings are described by both a definition, which is a typical element of a monolingual dictionary, and a translation equivalent in the other language, which is a typical element of a bilingual dictionary.*

O CATASCALLA, por sua vez, é um sistema de aprendizagem de língua estrangeira por computador que propõe utilizar textos como insumo para o processo de aprendizagem (CUMMINS, 2003). A vantagem do sistema é que qualquer texto eletrônico de interesse do aluno pode ser aproveitado, o que aumenta a probabilidade de motivação. O sistema torna o texto compreensível por meio do uso de dicionário e de estratégias de aprendizagem, integrados num projeto de CD-ROM multimídia.

O pressuposto básico da abordagem adotada pelo CATSCALLA é o de que quanto mais se lê na língua-alvo, mais se aprende. A consulta ao dicionário é feita por meio de hipertexto e é tão rápida que praticamente não prejudica o fluxo da leitura. O aluno pode escolher a ajuda de que necessita (definição na língua estrangeira, equivalente na língua materna, pronúncia, informação gramatical etc.). Terminada a leitura, o aluno tem a opção de verificar a retenção das palavras que consultou, pois estas ficam gravadas. Há também um módulo adicional com exercícios para aumentar a retenção e praticar o uso das palavras consultadas.

Já o MERLIN é um sistema que começou a ser projetado em 1995 com o objetivo de desenvolver uma plataforma na internet para fornecer cursos de línguas para aprendizes do mundo todo.

Segundo Chambers et al. (1999), o projeto MERLIN evidenciou, em sua fase de teste, que a internet é uma poderosa ferramenta para a aprendizagem de línguas, com resultados superiores aos apresentados pelo emprego da mídia tradicional. No entanto, os autores enfatizam que, para explorarmos plenamente os recursos dessa nova mídia, temos que desenvolver novos tipos de abordagem de ensino-aprendizagem.

O sistema MERLIN envolve vários módulos, inclusive com área para comunicação do aluno com o tutor e área de comunicação coletiva, tanto por escrito quanto por meio de voz. Todas as informações lexicográficas estão embutidas no sistema, mas são apresentadas em momentos diferentes, com formatos diferentes e por meio de acessos diferentes dos que conhecemos tradicionalmente na mídia impressa.

O que vemos, pois, é um novo ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras, que afeta tanto os papéis dos agentes participantes do processo quanto as ferramentas nele utilizadas tradicionalmente.

Dentro desse contexto, o dicionário talvez venha a perder sua identidade, mas as informações lexicográficas continuarão sendo tão ou mais preciosas para a aprendizagem de línguas quanto o são na atualidade.

Acredito que, se quisermos localizar onde está o dicionário pedagógico do futuro, devemos procurar pela sigla CALL (*Computer Assisted Language Learning*), que significa "aprendizagem de línguas por computador".

O interesse pela CALL vem crescendo nos últimos anos. Evidência disso é, por exemplo, a criação da Eurocall (*European Association for Computer Assisted Language Learning*) em 1993.

A CALL tem características importantes para fazer face à crescente demanda pela aprendizagem de línguas estrangeiras, como por exemplo:

- leva em conta o estilo de aprendizagem do aluno, pois apresenta opções de configuração para tornar-se mais adequado ao perfil do usuário;
- facilita o contato internacional entre professores e alunos;
- possibilita o ensino à distância, em nível nacional e internacional;
- permite a aprendizagem autônoma e auto-regulável;
- permite ao aluno ter contato com material autêntico e representativo da comunidade da língua estrangeira.

No entanto, o advento da CALL representa uma grande mudança de paradigma e, para que tenha pleno êxito, é preciso disseminar seus conceitos a fim de preparar a comunidade para uma nova realidade.

Na Europa, vários cursos de pós-graduação em ensino-aprendizagem de línguas por computador vêm surgindo nos últimos anos.[7] Além de tecnólogos, especialistas no ensino de línguas e outros profissionais, muitos lexicógrafos também estão envolvidos nesses projetos. Localizei dois jornais na internet dedicados a esse domínio: o *Language Learning and Technology Journal*[8] e o *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*[9].

Diante desse cenário, poderíamos chegar à conclusão de que o dicionário impresso está com seus dias contados. No entanto, segundo Levine (2001), com o advento da Internet, eles não sofreram o mesmo impacto negativo sofrido pelas enciclopédias. Esse fato se explica pelo conseqüente aumento da demanda pela aprendizagem de línguas estrangeiras (em especial do inglês que, segundo o autor, é a língua de 80% das páginas virtuais). Nos EUA, por exemplo, a venda de dicionários impressos vem se mantendo estável, graças à exploração do segmento dos aprendizes, o que significa, em suma, que a internet acabou criando novos mercados para os esses dicionários.

2.3.2. LINGÜÍSTICA DE *CORPUS*

Dispor de um *corpus* e de ferramentas para explorá-lo também revolucionou a Lexicografia. Os *corpora* facilitaram muito a atividade dos lexicógrafos. É importante observarmos, no entanto, que nem sempre a utilização de um *corpus* garante qualidade ao dicionário.

A competência do lexicógrafo continua sendo extremamente importante para decidir o que deve ser selecionado para compor sua obra. Rundell (1999) aborda o assunto, dizendo que:

---

[7] lista atualizada pode ser obtida em: www://ourworld.compuserve.com/homepages/GrahamDavies1/courses.htm.
[8] www://http://polyglot.cal.msu.edu/llt
[9] www://http://alsic.univ-fcomte.fr

> Deveria ser óbvio, embora nem sempre o seja, que o acesso a bons recursos de *corpus* simplesmente fornece a base necessária para melhores dicionários: mas não garante, por si só, que melhores dicionários serão escritos[10] (RUNDELL, 1999, p. 88).

O autor dá uma relação do que um *corpus* pode fornecer para os lexicógrafos:

- freqüência da unidade lexical que poderá apoiar decisões sobre sua inclusão ou não na nomenclatura, profundidade de seu tratamento (detalhado ou superficial), ordem de apresentação de sentidos etc.;
- informações semânticas, que permitem grande avanço no processo de desambigüização;
- comportamento combinatório da unidade lexical, permitindo identificar todas as formas de seu comportamento sintático, as colocações, o contexto típico e as restrições de seleção;
- fonte de exemplos, os quais devem ser selecionados cuidadosamente, pois o fato de uma ocorrência estar no *corpus* não significa que é um bom exemplo;
- dados sobre a linguagem espontânea do dia-a-dia, disponíveis nos *corpora* de língua falada e que normalmente ainda não encontramos nos dicionários;
- características de registro (região, classe social, tipo de contexto, intenção etc.).

Berber Sardinha (2000) acredita que a Lingüística de *Corpus* está promovendo uma revolução silenciosa, revelando aspectos da língua até então

[10] *It should be obvious, though this point is not always recognized, that access to good corpus resources merely provides the necessary basis for better dictionaries: it does not in itself guarantee that better dictionaries will be written.*

ocultos. A tradicional dicotomia léxico *versus* gramática, segundo ele, mostra-se cada vez mais ultrapassada. Segundo o autor, os *corpora* vêm permitindo a identificação de padrões léxico-gramaticais, os quais são extremamente valiosos para o ensino de línguas estrangeiras, mas que permanecem praticamente ignorados pela consciência dos falantes nativos.

As revelações que a Lingüística de *Corpus* fez sobre unidades lexicais maiores são de grande interesse da Lexicografia, mas no vocabulário técnico lexicográfico internacional ainda não existe consenso sobre a terminologia que deve ser utilizada para referenciar tais unidades. Biderman (2001), por exemplo, relata que unidades lexicais como "guarda-roupa", "antes de ontem", "de sorte que", "tirar o pai da forca", embora constituam uma unidade de significação, ainda são classificadas indevidamente na língua, ou como lexias compostas (hifenizadas), ou como lexias complexas (sem hífen), quando deveriam ser categorizadas como lexias simples. Essa inadequação ocorre, segundo a autora, por influência da grafia. Biderman diferencia também lexema, lexia e lema. Enquanto lexema é uma entidade abstrata (por exemplo, "menino"), lexia é toda manifestação concreta do lexema em um contexto (por exemplo: menino, menina, meninos, meninas) e lema é a forma canônica (sem flexões) do lexema no dicionário.

A imprecisão dos termos "palavra" e "vocábulo" tem motivado os metalexicógrafos a evitá-los. Por esse motivo, muitos pesquisadores como, por exemplo, Silva (2002), optaram por substituí-los pelo termo "unidade lexical", o qual, segundo Bogaards (1994), é o elemento que representa a unidade básica para a aprendizagem do vocabulário.

Apesar do termo "palavra" ser de uso comum e não técnico (Biderman, 2001), observo que é internacionalmente utilizado na Metalexicografia Pedagógica, talvez até mesmo porque essa área de estudos seja de interesse interdisciplinar e ainda não tenha adotado uma terminologia específica. Além disso, no contexto da Metalexicografia Pedagógica, o léxico é normalmente

tratado de forma genérica e a diferenciação entre lexema, lema e lexia (esta, por sua vez, podendo ser simples, composta ou complexa) nem sempre é essencial.

Julguei conveniente, contudo, empregar o termo "unidade lexical" para me referir a seqüências lexicais que constituem uma unidade de significação e que podem ser compostas de uma ou mais palavras. O termo "unidade lexical" abrange aqui, portanto, os conceitos de lexema e de lexias simples, compostas e complexas.

2.3.3. LINGÜÍSTICA APLICADA

A Lingüística Aplicada tem um interesse comum com a Lexicografia Pedagógica: descobrir meios de tornar a aquisição do léxico mais efetiva. Por isso, muitas pesquisas de uma área são utilizadas pela outra. Pesquisas sobre a aquisição, retenção e recuperação do léxico são particularmente valiosas para a Lexicografia Pedagógica, como as realizadas pela AILA (Associação Internacional de Lingüística Aplicada), que tem uma comissão científica especialmente dedicada aos estudos em Lexicologia e Lexicografia e tem produzido trabalhos em conjunto com a EURALEX (*European Association for Lexicography*).

Acredito que outra contribuição importante da Lingüística Aplicada diz respeito aos métodos. As pesquisas que investigam comportamento de indivíduos, como a maioria das pesquisas em ciências sociais, envolvem muitas variáveis que estão fora do controle do pesquisador, tornando as generalizações pouco científicas. Assim, a Lingüística Aplicada desenvolveu e vem aperfeiçoando uma metodologia específica para pesquisas comportamentais que pode ser muito útil para a Metalexicografia Pedagógica, na investigação do relacionamento dos aprendizes de línguas estrangeiras com os dicionários.

2.4. OS ATORES DO CENÁRIO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Para entender melhor o contexto de produção e de uso do dicionário bilíngüe pedagógico, proponho identificar os atores que atuam no cenário da Lexicografia Pedagógica, refletindo sobre quais são suas racionalidades e como eles se relacionam. Acredito que os principais sejam: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz. Devo ressaltar, contudo, que é comum um mesmo profissional assumir esses diferentes papéis ao longo de sua vida, podendo, inclusive, fazê-lo simultaneamente, como por exemplo, o lexicógrafo que é também editor ou o professor que é também lexicógrafo.

2.4.1. O LEXICÓGRAFO

A atividade de lexicógrafo vem sendo profissionalizada nos últimos tempos. Cursos para formação de lexicógrafos têm se multiplicado, tanto em nível técnico quanto em nível universitário.

Se antigamente os projetos lexicográficos eram empreendidos por lexicógrafos autônomos, hoje é mais comum serem conduzidos por editoras, que montam e treinam equipes especificamente para essa função.

A formação do lexicógrafo é de fundamental importância para a melhoria da qualidade da produção lexicográfica. Rundell (1999) discute a necessidade de se distinguir o ensino de Lexicografia com finalidade de formar lexicógrafos, do ensino de Lexicografia com outras finalidades (como por exemplo, desenvolver habilidades de consulta nos usuários ou capacitar professores a explorarem didaticamente os dicionários).

O autor diz também que a formação do lexicógrafo deve compreender teoria e prática. Por isso, o treinamento nas editoras, ainda que revele vantagens quanto à praticidade, pelo lado teórico pode ficar prejudicado.

A formação de lexicógrafos em ambiente acadêmico é, a meu ver, muito importante, pois cria condições propícias para que as descobertas das pesquisas possam ser incorporadas mais rapidamente na produção lexicográfica.

Em geral, o lexicógrafo quer ser o mais claro possível dentro das restrições de espaço que tem que respeitar. Embora a literatura proponha diferenciar o lexicógrafo, que produz dicionários, do metalexicógrafo, que produz pesquisa sobre dicionários (BÉJOINT, 2000; HARTMANN e JAMES, 1998), na prática podemos observar grande sobreposição desses perfis.

Encontrei vários relatos lamentando o fato de a produção lexicográfica bilíngüe pedagógica ainda não ter refletido os avanços da pesquisa metalexicográfica (BÉJOINT & THOIRON, 1996; WORSCH, 1999). Isso pode estar ocorrendo por vários motivos, dentre os quais a falta de um "diálogo" entre lexicógrafos e metalexicógrafos. Observo que, na maioria das vezes, as grandes inovações lexicográficas são empreendidas por pessoas que justamente reúnem os dois perfis.

2.4.2. O EDITOR

O grande editor é, quase sempre, o próprio empreendedor dos projetos lexicográficos. Seu interesse é editar obras que contenham a melhor relação entre baixo custo e alta qualidade, a fim de lograr êxito na venda e na obtenção de lucros.

O editor normalmente fornece treinamento para lexicógrafos e por isso acaba ditando as diretrizes da produção lexicográfica. Ele quer conquistar o cliente final do dicionário. No entanto, no caso de dicionários voltados para aprendizes, como é o caso dos semibilíngües, os editores adotam estratégias de marketing especiais, a fim de conquistar os professores que, como todos sabem, influenciam os aprendizes nas compras de dicionários (FONTES, 1994).

Worsch (1999) atribui aos editores a responsabilidade pelo fato de os resultados das pesquisas ainda não estarem refletidos nas publicações lexicográficas bilíngües pedagógicas. Segundo ele, os editores são extremamente conservadores no que diz respeito a dicionários, já que as obras costumam ter alto custo de produção.

No entanto, como diz Béjoint (2000), é preciso ter em mente que os aprendizes não podem comprar dicionários que não estejam à venda e, quando compram um determinado dicionário, nem sempre o fazem porque gostam de suas características, mas simplesmente porque não têm outras opções disponíveis. Isso significa que os editores só conhecerão a verdadeira demanda do mercado se ousarem lançar vários tipos de dicionários. Assim, novos tipos de dicionários poderão ser muito bem aceitos, enquanto aqueles que são hoje populares poderão sofrer queda nas vendas, ao serem lançadas obras alternativas.

2.4.3. O PROFESSOR

O professor tem consciência de seu poder de influenciar a compra de dicionários pelos aprendizes, pois é visto como uma autoridade para realizar a escolha. Muitos professores, no entanto, ainda condenam o uso de dicionários (principalmente o dos bilíngües) e, aqueles que não o fazem, procuram recomendar dicionários que estejam em sintonia com os preceitos da abordagem metodológica que adotam.

Uma pesquisa realizada por Nesi (1999) aponta as crenças e atitudes dos professores com relação ao uso do dicionário no ensino de línguas estrangeiras. Segundo a autora, a maioria deles reconhece que os alunos carecem de habilidades para fazer bom uso do dicionário, mas consideram essas habilidades pré-requisitos e eximem-se da responsabilidade de ensiná-las, alegando falta de tempo em seus planejamentos de curso.

Os próprios professores, na verdade, carecem de treinamento quanto ao uso do dicionário, por isso seria muito apropriado que a matéria constasse do programa de formação de professores de línguas estrangeiras.

Poulet (1999) relata que, na Inglaterra, ensinar as habilidades de uso dos dicionários já não é mais uma opção dos professores, já que as diretrizes nacionais de educação tornaram esse ensino obrigatório. Segundo ele, alguns professores são contra o uso do dicionário e alegam que ele desencoraja a aquisição de vocabulário porque reduz a habilidade de inferir significados no contexto.

Esse argumento é rebatido por Laufer (1993), quando ela diz que uma má inferência pode fossilizar um erro. Nesi (1999), contudo, vê a questão por outro ângulo. Ela acredita que não se pode só inferir ou só consultar o dicionário: é preciso desenvolver a habilidade para decidir quando é possível inferir com alguma margem de segurança e quando a consulta ao dicionário é realmente necessária.

2.4.4. O APRENDIZ

O aprendiz tem sido foco da maior parte das pesquisas da Metalexicografia Pedagógica. Seu objetivo é a aprendizagem da língua estrangeira e, para isso, procura cercar-se do que considera as melhores ferramentas. Ele quer adquirir um dicionário que atenda suas necessidades, mas quando não se sente preparado para fazer a escolha, procura orientação do professor ou compra o dicionário mais popular entre os colegas mais adiantados.

Segundo Hartmann (1999), as características que mais influenciam o aprendiz na compra do dicionário são, respectivamente: relevância para as necessidades, número de unidades lexicais, número de exemplos, preço e reputação da editora. Como a pesquisa foi realizada por meio de questionário, algumas características podem não ter aparecido como opção. Eu incluiria na investigação outros aspectos, como durabilidade (material resistente),

portabilidade (peso e volume) e potencial de aproveitamento em estágios mais avançados.

Acredita-se, enfim, que conhecendo a identidade dos aprendizes e suas necessidades, os lexicógrafos terão melhores condições para decidir o que e como produzir (HARTMANN, 1999). Uma vez que a pesquisa sobre aprendizes de línguas estrangeiras tem aspectos altamente relevantes para este trabalho, proponho-me a descrever seus principais aspectos na próxima seção.

2.5. PESQUISA EM METALEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA – FOCO NO APRENDIZ

O aprendiz é o cliente da Lexicografia Pedagógica. Portanto, a maior fonte de subsídios para projetos de dicionários pedagógicos é a pesquisa empírica que busca descobrir o comportamento e as necessidades do aprendiz em relação ao dicionário. A seguir, elenco os principais temas e questões envolvidos nesse tipo de pesquisa.

2.5.1. O USO

Investigando questões relacionadas ao uso do dicionário por aprendizes de línguas estrangeiras, encontrei estudos que comparam o desempenho dos aprendizes nas atividades de codificação, decodificação e na retenção do léxico, com o uso de diferentes tipos de dicionários ou componentes de dicionários, aos quais farei referência em outras seções deste trabalho. O mais importante a relatar nesta seção, contudo, é que, segundo Hartmann (1999), o dicionário é muito mais utilizado para escrever do que para ler. Numa ordem decrescente, o autor levantou que o dicionário é utilizado para escrever, ler, ouvir, falar.

Quanto ao objetivo do uso do dicionário, em primeiro lugar, ocorre com mais freqüência a busca de significado; em segundo, a consulta da grafia; em terceiro, a consulta de sinônimos; em quarto, os exemplos de uso etc.

(HARTMANN, 1999, p. 47). O autor descobriu também que o dicionário é muito mais utilizado em casa do que na biblioteca da escola ou na sala de aula.

No cenário atual, pesquisas que verifiquem o real uso dos dicionários bilíngües no Brasil seriam bem-vindas, pois temos ainda muitas obras lexicográficas projetadas com base unicamente na intuição dos lexicógrafos.

2.5.2. MÉTODOS DE PESQUISA

Os métodos das pesquisas com usuários de dicionários evoluem na medida em que os estudos são publicados e sofrem críticas. Os estudos feitos por meio de questionários, por exemplo, vêm sendo largamente criticados, e seus resultados não gozam de muita credibilidade na comunidade científica.

Bogaards (1999) cita que, embora as pesquisas sobre o uso do dicionário tenham aumentado muito nas duas últimas décadas, os resultados ainda são bastante heterogêneos, prejudicando conclusões globais. Por isso, ele lamenta a falta de um paradigma claro de pesquisas baseado em uma "teoria do dicionário" e diz que muitas questões de interesse da área ainda apresentam um desafio, pois existe dificuldade de abordá-las adequadamente por meio de projetos de pesquisa, ou seja, sabe-se o que investigar, mas não se sabe ainda como proceder a essa investigação.

Béjoint (2000), por sua vez, aborda a questão dizendo que são antigas as críticas a este instrumento de pesquisa, pois nele corre-se o risco de o respondente não entender as questões, responder o que acha que o pesquisador espera que ele responda ou responder o que acha que faz e não o que faz realmente. O autor defende a necessidade de um grande estudo sociológico sobre usuários de dicionários.

Coura Sobrinho (2000), após avaliar e comparar diversas pesquisas sobre o uso do dicionário, verifica que os resultados delas são, muitas vezes, conflitantes e atribui o fato às diferenças entre as metolodogias adotadas. O autor conclui que "a

questão metodológica na coleta de dados parece, portanto, ser fundamental em estudos que pretendam avaliar a influência do uso de dicionários em leitura e/ou aquisição de vocabulário" (COURA SOBRINHO, 2000, p. 88).

Tono (2001) acredita ser funcional distinguir as pesquisas da Metalexicografia Pedagógica segundo o método utilizado, pois os estudos realizados fora dessa área (como, por exemplo, em Lingüística Aplicada, Psicolingüística e Lingüística Computacional) utilizam métodos científicos mais rigorosos que deveriam servir como modelos para a pesquisa sobre o uso de dicionários.

2.5.3. ESTRATÉGIAS DE USO DO DICIONÁRIO

Ilson (1985) afirma que pouco se sabe sobre as estratégias cognitivas no uso do dicionário, mas acredita que esse tipo de pesquisa poderá fornecer subsídios para orientar os lexicógrafos na confecção de novos dicionários que, por sua vez, serão importantes instrumentos de suporte à aprendizagem de língua estrangeira.

No Brasil, a pesquisa de Rodrigues (2002) deu uma grande contribuição ao identificar estratégias utilizadas por professores e alunos para aprendizagem do léxico. Essa pesquisa evidenciou a importância do ensino do vocabulário para a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente no aspecto da produção oral, apresentando informações que reforçam a relevância dos empreendimentos que vêm sendo feitos na área da Lexicografia Pedagógica Bilíngüe:

- o vocabulário é a fonte da maioria dos erros e dificuldades dos aprendizes de língua estrangeira;
- o dicionário é a principal fonte apontada pelos alunos para estudar vocabulário;

- alunos e professores reconhecem a importância do vocabulário para o processo de ensino-aprendizagem, mas não vêm lhe dedicando atenção especial;
- alunos e professores fazem uso restrito de estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário.

Rodrigues, no entanto, acredita que:

> O dicionário constitui uma ferramenta de muita utilidade no estudo do vocabulário, mas não se pode dizer que o aluno esteja realmente estudando vocabulário quando, na verdade, apenas o utiliza como referência, ainda mais considerando que a maioria deles usa o dicionário bilíngüe e busca apenas uma tradução para a palavra desconhecida. Durante esse processo, não fazem nenhum tipo de associação ou de contextualização da palavra que estão procurando e, conseqüentemente, tendem a esquecê-la rapidamente. (RODRIGUES, 2002, p. 64).

O dicionário a que esse autor se refere, no entanto, parece ser o tipo clássico de dicionário bilíngüe, onde se encontram apenas equivalentes. A moderna Lexicografia Bilíngüe, no entanto, tem apresentado diversas inovações que auxiliam o estabelecimento de associações e a descoberta de aspectos pragmáticos relacionados com o léxico, pois oferecem contextualizações e mais uma série de informações especialmente elaboradas, tendo em mente as dificuldades do aprendiz de língua estrangeira.

2.5.4. O ENSINO DO USO DO DICIONÁRIO

Essa questão é uma das mais debatidas atualmente. Atkins e Vantarola, citados por Hartmann (1999), dizem que os aprendizes só utilizarão o que os lexicógrafos esforçaram-se para incluir nos dicionários, se forem ensinados a fazê-

lo. No que diz respeito ao ensino do uso do dicionário, observei que ele pode se dar de duas maneiras e com dois objetivos diferentes:

- O ensino do uso como parte integrante das atividades *dentro da sala de aula* (muito difundido pela abordagem lexical (MOUDRAIA, 2001));
- O ensino do uso separado das demais atividades, com o objetivo de desenvolver a autonomia do aprendiz em sua experiência de aprendizagem *fora da sala de aula*.

Nesi (1999) presta maior esclarecimento à questão ao listar as habilidades necessárias para o uso do dicionário, as quais apresento na próxima seção. Contribuições interessantes sobre como ensinar essas habilidades são fornecidas por Underhill (1985), Rossner (1985) e Gelpí (1999).

2.5.5. HABILIDADES PARA O USO DO DICIONÁRIO

Nesi (1999) realizou uma pesquisa com vários informantes que ensinam inglês para estrangeiros dentro e fora do ambiente de língua inglesa, buscando saber como as habilidades para o uso do dicionário vêm sendo ensinadas. Depois de elaborar uma proposta de classificação das habilidades, a autora comenta cada uma delas à luz do que seus informantes relataram e aborda, inclusive, as atitudes e crenças dos professores relativas ao ensino dessas habilidades. A classificação proposta por Nesi (1999) é a seguinte:

1. Saber que tipos de dicionários existem e escolher qual ou quais consultar ou comprar;
2. Saber que tipos de informações são encontrados em dicionários e em outros tipos de obras de consulta;
3. Decidir se a consulta ao dicionário é necessária;
4. Decidir o que procurar no dicionário;
5. Decidir qual é a forma adequada do item procurado (forma lematizada);

6. Decidir qual dicionário satisfará mais provavelmente o objetivo da consulta;
7. Inferir o significado do item procurado de acordo com o contexto;
8. Identificar a classe gramatical do item procurado;
9. Entender a estrutura do dicionário;
10. Entender a ordem alfabética e a distribuição das letras;
11. Entender a correspondência (ou falta de) entre os elementos gráficos e fonêmicos;
12. Entender o uso de curingas nas buscas em dicionários eletrônicos;
13. Escolher entre homônimos;
14. Encontrar formas derivadas;
15. Encontrar unidades compostas;
16. Entender a referência cruzada em dicionários impressos e o hipertexto nos dicionários eletrônicos;
17. Distinguir os componentes da entrada;
18. Distinguir as informações relevantes das irrelevantes para o objetivo da consulta;
19. Encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica;
20. Entender as convenções tipográficas e o uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação;
21. Interpretar o alfabeto fonético internacional e a informação de pronúncia;
22. Interpretar a informação etimológica;
23. Interpretar as informações morfológicas e sintáticas;
24. Interpretar a definição ou a tradução;
25. Interpretar as informações sobre colocações;
26. Interpretar informações sobre o uso idiomático ou figurativo;
27. Derivar informações com base nos exemplos;
28. Interpretar marcas restritivas;
29. Consultar informações adicionais (na introdução ou nos anexos);
30. Verificar e aplicar a informação consultada;
31. Selecionar a informação consultada dentro do verbete;
32. Decidir como registrar a informação obtida;
33. Elaborar um caderno de vocabulário ou um arquivo de fichas;
34. Usar a seção de anotações de um dicionário eletrônico;
35. Saber para que as pessoas usam dicionários;

36. Conhecer a terminologia lexicográfica;
37. Conhecer os princípios e os processos da elaboração de dicionários;
38. Reconhecer diferentes estilos de definição e de tradução;
39. Comparar as entradas;
40. Criticar e avaliar dicionários.

Considero uma grande contribuição a de Nesi (1999), pois muito se tem discutido sobre a necessidade de ensinar o aprendiz a usar o dicionário, mas poucos explicitaram o que deve ser ensinado. Devemos observar, no entanto, que as habilidades que a autora alistou por ordem de importância, para assim serem ensinadas, estão intimamente relacionadas ao formato do dicionário impresso e a seus clones eletrônicos. Diante da mudança de paradigma que vem acontecendo com a aplicação das novas tecnologias ao ensino de línguas, é provável que as habilidades requeridas no futuro sejam outras.

A questão das habilidades para uso do dicionário pressupõe que os aprendizes devam ser treinados para lidar com os dicionários tais como são, inclusive com suas limitações.

Ilson (1985), no entanto, questiona se devemos ensinar essas habilidades, pois, na medida em que os aprendizes as adquirem, a forma atual dos dicionários ganha maior estabilidade e menos esforços serão feitos no sentido de adequá-los aos aprendizes, já que os aprendizes é que estarão sendo “adequados” aos dicionários.

Embora seja muito pertinente a observação de Ilson, considero importante para o aprendiz desenvolver as habilidades de uso dos dicionários, mesmo que elas venham a ficar obsoletas com o avanço da mídia eletrônica, pois acredito que os raciocínios envolvidos poderão, muito provavelmente, ser aplicados a outras situações.

Acredito que, mesmo com o ensino formal das habilidades de uso dos dicionários, o desempenho dos aprendizes nas consultas a unidades lexicais ainda apresentará muitas variações, uma vez que os indivíduos possuem diferentes graus de desenvolvimento das habilidades cognitivas.

3. DICIONÁRIOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O dicionário semibilíngüe surgiu na contemporaneidade como tentativa de conciliar as vantagens dos dicionários monolíngües às vantagens dos bilíngües, superando as críticas que ambos os tipos recebem da comunidade de ensino de línguas estrangeiras. Por isso, nesta seção, apresento, primeiramente, apresentar os argumentos contra e a favor do uso do dicionário monolíngüe e do dicionário bilíngüe no ensino (seção 3.1). Em seguida, na seção 3.2, introduzo o dicionário semibilíngüe, resgato o surgimento de sua denominação e analiso os aspectos que o caracterizam. Relaciono, na seção 3.3, os aspectos de funcionalidade, reciprocidade e direcionalidade dos dicionários bilíngües e, como as principais distinções entre o dicionário semibilíngüe e o bilíngüe tradicional envolvem questões relativas a seu uso nas atividades de codificação e de decodificação, dedico a seção 3.4 a esse assunto. Por fim, na seção 3.5, discuto a necessidade de dicionários específicos para apoio à codificação, segmento de mercado que representa grande potencial para inovações em matéria de dicionários para aprendizes de línguas estrangeiras.

3.1.DICIONÁRIOS BILÍNGÜES X DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES

Como vimos no panorama traçado na seção anterior, o dicionário bilíngüe foi banido do contexto de ensino de línguas estrangeiras por um longo período, pois se acreditava que a aquisição da língua estrangeira poderia se dar sem o auxílio da língua materna e, portanto, a presença da língua materna só prejudicaria a aquisição. Nessa época, os lexicógrafos começaram a elaborar dicionários monolíngües para aprendizes estrangeiros de forma diferente dos dicionários dirigidos a falantes nativos. Os dicionários monolíngües para aprendizes ganharam grande *status*, principalmente entre os professores.

Entretanto, o dicionário bilíngüe continuou sendo muito utilizado pelos aprendizes, só que na clandestinidade (ROSSNER, 1985). A polêmica entre o uso do dicionário monolíngüe e o uso do bilíngüe produziu muitos argumentos favoráveis e desfavoráveis a cada um deles. A seguir exponho alguns desses argumentos, apenas para ilustrar a polêmica.

De minha parte, no entanto, não considero prudente afirmar qual dos dois dicionários é ou não útil às atividades do aprendiz. Para isso, acredito que seriam necessários subsídios de pesquisas em profundidade sobre as estratégias de uso dos dicionários. Ao que me parece, embora os dicionários bilíngües e monolíngües possam não ser suficientes, isoladamente, para satisfazer todas as necessidades dos aprendizes, seu uso combinado vem prestando um importante auxílio àqueles que os consultam.

Dentre os principais argumentos desfavoráveis ao uso do dicionário monolíngüe na aprendizagem de língua estrangeira estão:

- a procura de algo pode levar a uma busca interminável do significado das unidades lexicais utilizadas nas definições (NAKAMOTO, 1995);
- as definições às vezes são muito complicadas (NAKAMOTO, 1995);
- as pessoas sentem-se inseguras quando não conseguem relacionar o significado de um lexema estrangeiro a um conteúdo lexical que exista em sua língua materna (LAUFER, 1995);
- o dicionário monolíngüe pode não ajudar em nada na produção, pois nela a língua materna é a língua de partida e, como a unidade lexical procurada em língua estrangeira constitui justamente a entrada do dicionário, não há como encontrá-la (ATKINS, 1985);

- na tradução, o dicionário monolíngüe é de pouca ajuda, pois além de precisar decodificar o texto, o tradutor tem que recodificá-lo na outra língua e, por isso, precisa dos equivalentes (ATKINS, 1985);
- o dicionário monolíngüe tem que satisfazer usuários de várias línguas nativas diferentes e, por isso, não consegue atender as necessidades específicas de cada público (ATKINS, 1985).

Já dentre os principais argumentos favoráveis ao uso do dicionário monolíngüe na aprendizagem de língua estrangeira estão:

- os dicionários monolíngües forçam o aluno a pensar na língua estrangeira e promovem uma rápida expansão do vocabulário passivo (UNDERHILL, 1985);
- o uso do dicionário monolíngüe dá ao aprendiz uma sensação de auto-suficiência e confiança (UNDERHILL, 1985).

Dentre os argumentos desfavoráveis ao uso do dicionário bilíngüe na aprendizagem de língua estrangeira estão:

- nos dicionários bilíngües os equivalentes não cobrem necessariamente a mesma área semântica das unidades lexicais traduzidas (NAKAMOTO, 1995);
- algumas equivalências muitas vezes estão ausentes nos dicionários bilíngües (NAKAMOTO, 1995);
- nos dicionários bilíngües as traduções simples reforçam a idéia errônea de que há sempre uma correspondência para a unidade lexical da língua estrangeira na língua materna e vice-versa, o

que acaba dificultando a internalização da língua estrangeira (NAKAMOTO, 1995);

- nos dicionários bilíngües as traduções freqüentemente omitem o conteúdo conotativo das unidades lexicais (NAKAMOTO, 1995);
- muitos dicionários bilíngües trazem um único equivalente, sujeitando o aprendiz a cometer erros, e quando traz vários equivalentes, não fornece a diferença entre eles (UNDERHILL, 1985);
- a ausência de definições e de contextualizações em forma de orações-modelo nos dicionários bilíngües frustra o aprendiz, pois o mesmo se vê obrigado a adivinhar o significado desejado (SCHMITZ, 2001);
- os dicionários bilíngües são mais adequados para atividades de decodificação do que de produção (UNDERHILL, 1985);

Por outro lado, temos alguns dos principais argumentos favoráveis aos dicionários bilíngües:

- os dicionários bilíngües são muito úteis na produção, pois nela não se utilizam conceitos totalmente novos e, portanto, a definição não faz tanta falta quanto os equivalentes (LAUFER, 1993);
- o aprendiz só sente que conhece realmente uma unidade lexical estrangeira quando consegue associá-la a um equivalente em sua língua materna (NAKAMOTO, 1995);
- o dicionário bilíngüe pode determinar um público específico (ao determinar a língua que fará par com a língua estrangeira) e

> por isso pode atender a necessidades particulares desse público (ATKINS, 1985).

3.2. O DICIONÁRIO SEMIBILÍNGÜE

Em 1986, Lionel Kernerman, um editor israelense, percebeu a oportunidade de aliar as vantagens dos dicionários bilíngües e dos dicionários monolíngües numa só obra. Ele lançou uma versão do *Oxford Student's Dictionary of Current English*, de A. S. Hornby, em hebraico, onde manteve todo o conteúdo monolíngüe do original e acrescentou apenas a tradução das entradas e subentradas para o hebraico, chamando-o de "semibilíngüe". Segundo Ilan Kernerman (1994) "O termo semibilíngüe foi cunhado por Lionel Kernerman para descrever o novo conceito lexicográfico [...]" [11].

O sucesso desse empreendimento em Israel foi tão grande que Lionel Kernerman registrou sua fórmula, passando a orientar editores de outros países a elaborarem o mesmo dicionário de inglês com tradução para outras línguas.

No Brasil, a Martins Fontes Editora lançou, em 1991, o *Password – English Dictionary for Speakers of Portuguese* (*Password*), no qual encontramos uma declaração expressa de que a obra foi baseada no dicionário semibilíngüe desenvolvido por Lionel Kernerman: "*based on the semi-bilingual approach to lexicography for foreign language learners developed by Lionel Kernerman. Copyright 1986 and 1990 by Kernerman Publishing Inc.*". Aliás, os profissionais que realizaram a obra, John Parker e Mônica Stahel, não são mencionados como autores, mas como editores e tradutores.

Hoje, Lionel Kernerman possui uma rede de editores associados em todo o mundo que produzem o mesmo dicionário em versões para outras línguas. Embora já existam em mais de 30 idiomas, as publicações Kernerman restringem-

[11] *The term semi-bilingual was coined by Lionel Kernerman to describe the new lexicographic concept […].*

se aos dicionários de inglês para estrangeiros, onde o inglês é sempre a língua-fonte, ou seja, são monodirecionais.

Apesar de Lionel Kernerman (1994) proclamar que o dicionário semibilíngüe é um novo tipo de dicionário, alternativo aos dicionários bilíngüe e monolíngüe, os metalexicógrafos ainda não chegaram a um consenso sobre sua inserção dentro da tipologia de dicionários. Aliás, nem o formato do dicionário nem sua denominação são originais, conforme apontam Nakamoto (1995), Marello (1996) e James (2000).

Na França do século XVI já existiam dicionários no formato do semibilíngüe atual e, ao estudá-los em 1971, Quémada sugeriu chamá-los de semibilíngües (MARELLO, 1996). Dicionários com o mesmo formato também já existiam na Índia e na China, de acordo com informações de James (2000).

Para melhor assimilar o conceito de dicionário semibilíngüe, procurei verificar, primeiramente, como ele se diferencia do bilíngüe e do monolíngüe, na teoria e na prática.

Iniciando pela teoria, o artigo de Marello (1996) foi de grande auxílio. Segundo ela, o dicionário bilíngüe é o dicionário onde as expressões de uma língua são traduzidas em uma outra, porém

> não é somente a presença de duas línguas que faz de um dicionário um bilíngüe, mas a razão pela qual as duas línguas são colocadas em contato, isto é, a comunicação, por meio da tradução, entre duas comunidades que não partilham a mesma língua[12].

Marello afirma ainda que o dicionário bilíngüe é bidirecional enquanto o dicionário semibilíngüe é monodirecional; o dicionário bilíngüe é recíproco e o dicionário semibilíngüe não é; no dicionário bilíngüe as duas línguas têm a mesma função e no dicionário semibilíngüe uma das línguas tem função metalingüística.

---

[12] *ce n'est pas seulement la présence de deux langues qui fait d'un dictionnaire un bilingue, c'est la raison pour laquelle les deux langues sont mises en contact, c'est-à-dire la communication, par la traduction, entre deux communautés qui ne partagent pas la même langue.*

Essas características levaram-me a refletir sobre as questões da direcionalidade, da reciprocidade e da presença de definições em dicionários bilíngües.

Os antigos dicionários semibilíngües franceses apresentavam somente a direção francês-latim, sendo que a entrada e a definição encontravam-se em francês e os equivalentes em latim. Como no século XVI não existia ainda nenhum dicionário monolíngüe do francês, esse tipo de dicionário, inicialmente projetado para auxiliar os franceses a codificarem em latim, acabou sendo utilizado como monolíngüe pelos franceses e como dicionário para aprendizes de francês que conheciam o latim.

Existem dois fatos a serem destacados nessa situação: o primeiro é que o latim, utilizado pelos aprendizes para terem acesso ao francês, não era língua materna desses aprendizes; o segundo é que os usos dados ao dicionário foram diferentes daquele pretendido inicialmente pelo dicionarista. Tais fatos, porém, não deveriam impedir a classificação de um dicionário como bilíngüe.

Como vimos anteriormente, existem vários critérios para se classificar um dicionário e é preciso não confundi-los. Assim, quanto ao número de línguas, um dicionário pode ser mono, bi, tri ou multilíngüe. Quanto ao público-alvo, o dicionário pode destinar-se a falantes nativos, falantes bilíngües, tradutores, aprendizes etc. Quanto à direcionalidade, um dicionário bilíngüe pode ser bidirecional (por exemplo, inglês-português e português-inglês) ou monodirecional (em apenas uma das direções).

Já quanto à reciprocidade (atender simultaneamente usuários de sociedades falantes de línguas diferentes), essa é uma característica que pode ser dada a: 1) dicionários monolíngües para aprendizes, que atendem estrangeiros de diversos países e, portanto, falantes nativos de diferentes línguas e 2) dicionários bilíngües nos quais todo o conteúdo da língua-fonte tem um conteúdo correspondente na língua-alvo e, portanto, atendem tanto os falantes nativos da língua-fonte quanto os falantes nativos da língua-alvo.

Nos dicionários bilíngües, no entanto, é mais comum e interessante não haver a reciprocidade, privilegiando-se o atendimento das necessidades de um

público específico, normalmente o público do país em que a obra é editada. Worsch (1999), aliás, menciona exemplos de deficiências de dicionários bilíngües orientados a atender simultaneamente falantes nativos da língua-fonte e falantes nativos da língua-alvo. Segundo ele, o dicionário fica carregado de informações redundantes ou inúteis ora para um ora para outro dos dois públicos-alvo.

Worsch (1999) utiliza o termo bidirecional no sentido em que Marello (1996) utiliza o termo recíproco. Para Worsch não é possível projetar dicionários bidirecionais (entenda-se recíprocos) a não ser que se contente apenas em satisfazer necessidades de decodificação. Por minha vez, penso que dicionários bilíngües recíprocos serão sempre obras limitadas e, como dificilmente um mesmo mercado editorial reúne representantes de dois públicos-alvo, os projetos lexicográficos não deveriam almejar a reciprocidade, sob pena de comprometer a qualidade das obras finais.

A característica da reciprocidade nos dicionários bilíngües fica mais inadequada diante de estudos recentes que apontam para as deficiências dos dicionários de mão-dupla, pois o conteúdo da microestrutura para atender as necessidades de codificação de um público deveria, na verdade, ser diferente do conteúdo para atender as necessidades de decodificação do outro público (ATKINS, 1985; LAUFER, 1995; NAKAMOTO, 1995; MARELLO, 1996).

Béjoint & Thoiron (1996), aliás, relatam que já existe consenso entre os metalexicógrafos sobre a necessidade de pelo menos quatro dicionários bilíngües para um dado par de línguas. Assim, por exemplo, teríamos um dicionário português-inglês para falantes de português codificarem em inglês e outro para falantes de inglês decodificarem o português; um inglês-português para falantes de português decodificarem o inglês e outro para falantes de inglês codificarem em português.

Acredito que existam inúmeras possibilidades de projeto de dicionários bilíngües, pois além da segmentação acima, segundo a função (codificar e decodificar) e a língua materna do público-alvo, outros critérios podem somar-se para gerar novas formas de segmentação ou de recortes lexicográficos.

Marello (1996) cita como característico dos dicionários semibilíngües o fato de uma das línguas ser utilizada metalingüisticamente. Nesse ponto, sua opinião coincide com a de Lionel Kernerman (1994), pois a presença de definições no corpo dos verbetes é o que o levou a chamar seu dicionário de semibilíngüe, algo entre o monolíngüe, que contém definições, e o bilíngüe, que traz apenas os equivalentes em língua materna.

Para Marello, no entanto, o dicionário de Lionel Kernerman é um dicionário bilingualizado e não semibilíngüe. A diferença, para ela, é que o semibilíngüe foi concebido originalmente como tal, a exemplo dos dicionários francês-latim do século XVI, e o bilingualizado é uma tradução de uma obra monolíngüe já existente, podendo variar na quantidade de bilingualização procedida. Uma vez que, muito embora o dicionário chamado de semibilíngüe por Marello (1996) realmente tenha uma origem diferente do dicionário chamado de semibilíngüe por Lionel Kernerman, o fato é que, concretamente, o formato de ambos é igual, ou seja, entrada e metalinguagem em língua estrangeira e equivalentes na língua materna. Por esse motivo, tomarei o *Password* (PARKER & STAHEL, 1998) como fonte de exemplos de dicionário semibilíngüe, pois é a publicação mais popular, com essa abordagem, no mercado editorial brasileiro. Vejamos, então, a primeira acepção da unidade lexical *eye*[13] no dicionário *Password*:

> **eye** [ai] *noun* **1** the part of the body with which one sees: *Open your eyes*; *She has blue eyes*. □ **olho**

A presença da língua materna, nesse caso, é mínima e pressupõe um usuário de nível intermediário ou avançado. Se, contudo, o dicionário fosse dirigido a aprendizes do nível básico, a língua materna poderia ser mais utilizada, conforme sugiro nos verbetes a seguir:

[13] Esta e as demais unidades lexicais utilizadas nos exemplos foram escolhidas quase que aleatoriamente, com a única exigência de que fossem adequadas para ilustrar diferentes afirmações/informações.

> **eye** [ai] *substantivo* **1** the part of the body with which one sees *parte do corpo com a qual se enxerga*: Open your eyes. *Abra seus olhos*; She has blue eyes. *Ela tem olhos azuis*. □ **olho**

> **eye** [ai] *substantivo* **1** the part of the body with which one sees: *Open your eyes.* Abra seus olhos; *She has blue eyes.* Ela tem olhos azuis. □ **olho**

Na busca pelo significado dos dicionários semibilíngües, podemos encontrar também outra situação em que um dicionário que põe duas línguas em contato não é classificado como bilíngüe: dicionários em que a entrada pertence a línguas pouco acessíveis (línguas arcaicas, línguas mortas, línguas de minorias étnicas etc.) e todo o restante do conteúdo do verbete é feito em uma língua acessível (língua moderna de grande difusão, como, por exemplo, o inglês). Esse dicionário é chamado de "quase-bilíngüe" (HARTMANN & JAMES, 1998) e outra de suas características é ser monodirecional, pois existe pouco ou nenhum interesse em codificar em línguas pouco acessíveis, mas sim em decifrar, decodificar textos ou inscrições escritos nelas.

Novamente questiono se as características que distinguem esse tipo de obra justificam sua exclusão da família dos dicionários bilíngües. Penso que não. É interessante notar, no entanto, que essa situação chama a atenção para o fato de que, para utilizar um dicionário bilíngüe, o usuário pode ou não ser falante nativo de uma das línguas do dicionário. Assim, por exemplo, um brasileiro que precisasse decodificar um texto em finlandês poderia, na ausência de um dicionário bilíngüe finlandês-português, utilizar um dicionário finlandês-inglês, caso tivesse proficiência em inglês.

A fim de tornar mais substanciais as reflexões acerca das características dos dicionários semibilíngües, lancei-me à análise de um exemplo prototípico desse dicionário, o *Password*, o qual, como expus anteriormente, traz o termo "semibilíngüe" declarado em suas informações.

O *Password* apresenta o prefácio em português, onde explica a concepção do dicionário, feito especialmente para estudantes brasileiros. Não traz um guia para o usuário nem listas de abreviaturas, pois não as utiliza. As entradas, em

inglês, são constituídas por unidades lexicais simples e as colocações e expressões formadas por elas constituem subentradas.

Os significados são apresentados por classe gramatical e dentro destas, numerados. São separados um do outro por mudança de linha e a numeração recomeça toda vez que muda a classe gramatical.

As definições são simples, na maioria das vezes sinonímica, e elaboradas com base em um vocabulário controlado.

Após a definição, segue-se um exemplo também em língua estrangeira e só então é apresentado um equivalente. Cada acepção da unidade lexical recebe uma definição, um exemplo e um equivalente. Como as definições e os exemplos são fornecidos exclusivamente em língua estrangeira, a língua materna só se faz presente nos equivalentes, o que torna sua participação relativamente pequena dentro dos verbetes.

As entradas, subentradas e equivalentes estão em negrito, as informações gramaticais e os exemplos em itálico e as definições em tipo normal.

Vejamos, por exemplo, a transcrição de um verbete:

act [akt] *verb* **1** to do something: *It's time the government acted to lower taxes*. □ **agir**
2 to behave: *He acted foolishly at the meeting*. □ **comportar-se**
3 to perform (a part) in a play: He has acted (the part of Romeo) in many theatres; I thought he was dying, but he was only acting (= pretending). □ **representar**
■ *noun* **1** something done: *Running away is an act of cowardice*; *He commited many cruel acts*. □ **ato**
2 (*often with capital*) a law: *Acts of Parliament***.** □ **lei**
3 a section of a play: *'Hamlet' has five acts*. □ **ato**
4 an entertainment: an act called 'The Smith Family'. □ **número**
acting *adjective* temporarily carrying out the duties of: *He is acting president of the society***.** □ **interino**
'actor – *feminine also* **'actress –** *noun* a performer in a play**.** □ **ator**
act as to do the work or duties of: *He acts as head of department when his boss is away*. □ **agir como**
act on 1 to do something following the advice etc of someone: *I am acting on the advice of my lawyer***.** □ **seguir**
2 to have an effect on: *Certain acids act on metal*. □ **afetar**
act on behalf of/act for to do something for (someone else); to act as the representative of (someone): my lawyer is acting on my behalf; He is also acting on behalf of may mother; She is acting for the headmaster in his absence. □ **representar**

in the act (of) at the exact moment (of doing something): He was caught in the act of stealing my car. □ **em flagrante**
put on an act to pretend: I thought she had hurt herself but she was only putting on an act. □ **fingir**

Como pode ser observado, o derivado *actor* constitui uma subentrada. No entanto, outros derivados como *action*, *activate* e *active* constituem entradas independentes. O critério para esse tipo de decisão é desconhecido, visto que não existe um guia do usuário. Assim, para obter sucesso na consulta, o aprendiz tem que conhecer um pouco sobre regras de derivação.

A seção português-inglês do *Password* é um índice, em ordem alfabética, de todos os equivalentes apresentados no dicionário, seguidos das entradas e/ou subentradas, em inglês, na qual aparecem, ou seja, não traz nem definições nem exemplos.

Aproveitando o exemplo de verbete acima, consultei a unidade lexical "lei" na seção português-inglês do *Password* e obtive o seguinte resultado:

lei act, law, legislation

Em consulta às unidades lexicais *act, law* e *legistation*, contudo, não encontrei informações suficientes para promover a desambigüização, ou seja, o usuário que necessitasse codificar "lei" em inglês poderia ficar confuso sobre qual dos três equivalentes escolher. Como já transcrevi o verbete *act*, trago a seguir apenas as unidades lexicais *law* (que constitui uma entrada independente) e *legislation* (que é uma subentrada do verbete *legislate*):

law [lo:] *noun* **1** the collection of rules according to which people live or a country *etc* is governed: *Such an action is against the law; law and order*. □ **lei**
2 any of such rules: A *new law has been passed by Parliament*. □ **lei**
3 (in science) a rule that says that under certain conditions certain things always happen: *the law of gravity*. □ **lei**

legi'slation *noun* **1** the act of legislating. □ **legislação**
2 a law or group of laws. □ **lei, legislação**

Por outro lado, ao procurar "flagrante", na seção português-inglês, encontrei os equivalentes *blatant, flagrant* e *glaring*, mas nenhuma menção a *in the act (of),* que significa "em flagrante". Na verdade, a unidade lexical "em flagrante", com seu equivalente *in the act of,* encontra-se na letra "e". Creio, no entanto, que dificilmente um brasileiro que buscasse informações para codificar "em flagrante" em inglês teria a idéia de procurar essa unidade lexical na letra "e".

Assim, a seção português-inglês parece, na verdade, um subproduto do dicionário, provavelmente elaborado com o auxílio de algum programa de computador que organizou rigidamente em ordem alfabética todas as unidades lexicais em português da seção inglês-português do dicionário, seguidas da referência aos locais em que apareceram.

A seção português-inglês do *Password*, portanto, não me parece dar um bom suporte para o aprendiz na atividade de codificação, razão pela qual considero esse dicionário mais adequado para a decodificação.

Laufer & Kimmel (1997) buscaram verificar quais as estratégias de consulta dos usuários de dicionários semibilíngües. Observaram cinco tipos de comportamento: 1) um grupo lê só a parte em língua materna; 2) outro grupo lê só a parte em língua estrangeira; 3) outro grupo lê ora uma ora outra parte; 4) outro grupo lê ora a parte em língua materna, ora a parte em língua estrangeira e ora as duas simultaneamente e 5) um grupo, menos expressivo, lê sempre as duas partes.

A principal conclusão da pesquisa de Laufer & Kimmel (op. cit.) é que as pessoas utilizam as informações do dicionário semibilíngüe de maneiras diferentes.

3.3.FUNCIONALIDADE, DIRECIONALIDADE E RECIPROCIDADE DOS DICIONÁRIOS BILÍNGÜES

Como vimos na seção anterior, as questões da reciprocidade e da direcionalidade estão intimamente ligadas à determinação da função do dicionário.

Assim, admitir que um dicionário bilíngüe possa ser recíproco implica assumir que ele seja adequado, ao mesmo tempo, para atender as necessidades de decodificação dos falantes da língua-alvo e as necessidades de codificação dos falantes da língua-fonte. Na prática, contudo, essa reciprocidade mostra-se difícil e até, talvez, impossível de ser alcançada, pois essas duas funções demandam características diferentes da forma de organização e da microestrutura do dicionário.

A direcionalidade, por sua vez, também está relacionada com a função do dicionário: para codificar é preciso a direção língua materna → língua estrangeira, enquanto para decodificar é preciso a direção língua estrangeira → língua materna. Penso, no entanto, que essa questão não é tão simples, pois se a codificação pretendida é oral, por exemplo, faz-se necessária a transcrição fonética e, se o insumo a ser decodificado for oral, precisaremos de entradas organizadas pela transcrição fonética, posto que nem sempre o aprendiz intui a grafia da unidade lexical que ouviu.

Quanto mais se especializa um dicionário bilíngüe por função, mais ele se torna específico os falantes de uma das línguas e, conseqüentemente, assume um caráter não-recíproco.

A definição da língua materna do público-alvo e da função é, pois, muito importante para o projeto de uma obra lexicográfica. Só para exemplificar, se um dicionário português-inglês tem como público-alvo os brasileiros e a função codificar, então deve trazer a transcrição fonética dos equivalentes. Por outro lado, se um dicionário português-inglês tem como público-alvo os americanos e a função decodificar, deve trazer a transcrição fonética da entrada. No primeiro caso, a ênfase da microestrutura deveria ser nos exemplos de uso e, no segundo, na definição e nos equivalentes. Assim, as decisões do projeto lexicográfico têm que levar em conta, antes de tudo, para quê e para quem a obra se destina.

Béjoint & Thoiron (1996) citam também outras variáveis, como idade e nível de proficiência em língua estrangeira dos usuários, que estão começando a ser consideradas para segmentação dos projetos lexicográficos.

A grande vantagem da especialização do dicionário segundo a função, seria tornar seu texto mais objetivo e adequado às necessidades imediatas do aprendiz. A desvantagem seria privar o aprendiz da oportunidade de aprender incidentalmente coisas que não fazem parte de seu objetivo imediato.

No entanto, algumas pesquisas indicam que os usuários não lêem o verbete até o fim, parando quando dão por satisfeita sua necessidade de consulta. Se a atitude dos usuários for realmente essa, então o lexicógrafo deveria se preocupar em criar recursos para o acesso rápido a partes do verbete, tais como destaques para cada significado, distinção de cores para cada tipo de informação, símbolos para indicar inserção de informações gramaticais, pronúncia, notas de uso etc.

Embora essa orientação utilitarista pudesse diminuir a ocorrência de aquisição incidental de vocabulário, faria com que o aprendiz perdesse menos tempo e comprometesse menos o fluxo da atividade principal que motivou a consulta. Segundo Mary Haas, "um bom dicionário é aquele em que você pode encontrar o que está procurando, de preferência no primeiro lugar em que procurar"[14] (apud CORRIS et al., 1999, p.1).

Há de se destacar, porém, que as propostas de segmentação de dicionários requerem esclarecimentos aos usuários, pois, caso contrário, a ausência de algumas informações poderia não ser entendida como conseqüência de recortes propositais feitos pelo lexicógrafo, mas sim interpretada como defeito ou falta de qualidade.

[14] *A good dictionary is one in which you can find the thing you are looking for preferably in the very first place you look.*

3.3. O USO DOS DICIONÁRIOS NA CODIFICAÇÃO E NA DECODIFICAÇÃO

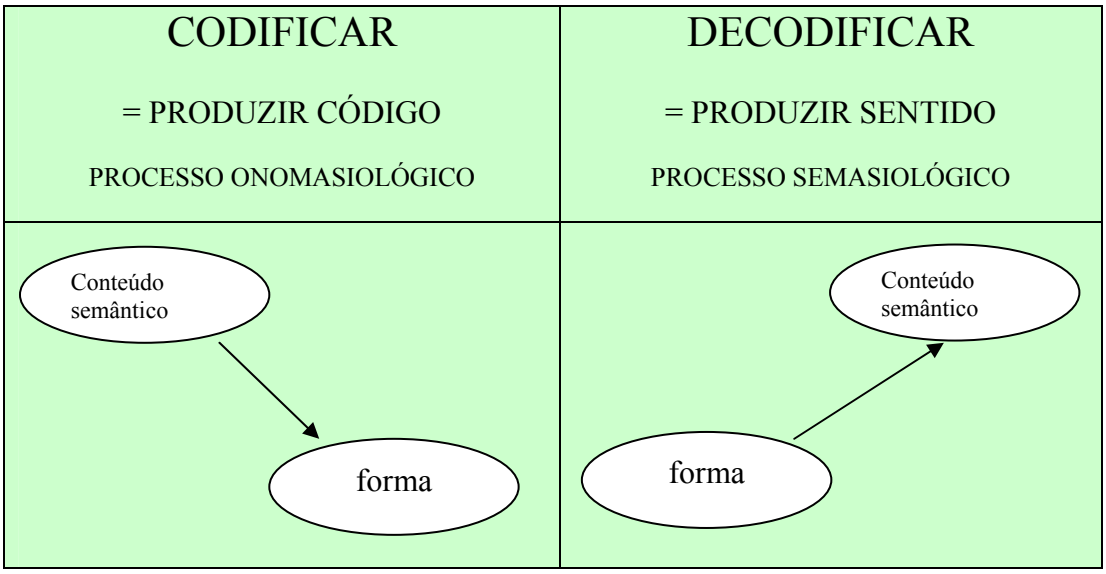
Os textos de Metalexicografia, ao discutirem a funcionalidade dos dicionários, costumam empregar os termos "compreensão" e "produção" como sinônimos de "decodificação" e "codificação", respectivamente. O vocabulário do aprendiz para a compreensão é chamado de passivo, ao passo que o vocabulário para a produção é chamado de ativo.

Os processos de produção e de compreensão vêm sendo estudados por vários pesquisadores e, embora hoje disponhamos de evidências sobre alguns de seus aspectos, muito ainda resta a ser descoberto. O processo de compreensão tem sido foco de mais pesquisas que o processo de produção e envolve diversos temas, como, por exemplo, estratégias cognitivas, interpretação e inferência.

Quanto ao processo de produção, diversas evidências obtidas pelos pesquisadores nas últimas décadas corroboram, segundo Johnson & Johnson (1998), o modelo proposto por Garret em 1975. De acordo com esse modelo, a produção tem sete níveis, que vão desde o nível da mensagem, onde é gerada a intenção ou desejo de comunicar um significado particular, até o nível do processamento fonológico e da articulação. A escolha lexical, nesse modelo, ocorre no quarto nível.

Assim, parece-me que os processos de compreensão e de produção costumam ter, na literatura especializada, uma abrangência e uma complexidade maior do que seria aplicável ao contexto de uso dos dicionários. Decidi, por isso, adotar o uso dos termos "decodificação" e "codificação" para me referir às funções apoiadas pelos dicionários bilíngües. Além disso, acredito que a compreensão e a produção podem ocorrer nas duas situações: para decodificar é preciso produzir sentido, o que não é, de forma alguma, uma atividade passiva; por outro lado, para codificar é preciso, antes, compreender o sentido das unidades lexicais, para então produzir algo que transmita o conteúdo semântico desejado.

No quadro a seguir, procuro esclarecer melhor essas idéias:



Conforme exposto anteriormente, existem opiniões divergentes sobre qual tipo de dicionário é mais apropriado para cada função. Laufer & Hadar (1997) realizaram uma pesquisa de campo especificamente para verificar essa questão, ou seja, para medir a eficiência dos dicionários monolíngüe, bilíngüe e semibilíngüe no apoio à decodificação e à codificação (utilizaram, contudo, os termos "compreensão" e "produção"). Os sujeitos dessa pesquisa eram todos aprendizes avançados de inglês e, portanto, já possuíam um repertório lexical suficiente para consultar um dicionário monolíngüe para estrangeiros. Foram propostos dois tipos de exercício com palavras de baixíssima freqüência, ou seja, palavras que tinham pouca ou nenhuma probabilidade de serem de conhecimento prévio dos sujeitos pesquisados. Um dos exercícios avaliava a capacidade de decodificar frases após o uso do dicionário, enquanto o outro avaliava a capacidade de codificar frases após o mesmo uso. Nesse último, contudo, foram relevados os erros de ordem gramatical, observando-se, apenas, a semântica das frases produzidas. Cada grupo de alunos recebeu um dos três tipos de dicionário pesquisados.

Supõe-se que, ao codificar, um indivíduo só escolha unidades lexicais cujo sentido conheça (ou acredite conhecer). No exercício proposto por

Laufer & Hadar (1997) para a codificação, contudo, parte da escolha lexical não foi feita pelos aprendizes, já que algumas palavras foram fornecidas pelos pesquisadores. Então, os aprendizes utilizaram os dicionários para descobrir o sentido das palavras fornecidas, o que implica dizer que o exercício aferiu qual tipo de dicionário mostrou-se mais eficiente para a decodificação e não para a codificação. Enquanto no processo de decodificação a incógnita é o significado, no processo de codificação a incógnita é a forma.

Por esse motivo, questiono as conclusões dos autores no que diz respeito aos dicionários que melhor auxiliam os aprendizes na codificação. Para avaliar esse tipo de questão, creio que o melhor exercício é solicitar aos aprendizes que desenvolvam uma idéia e utilizem os dicionários para buscar as unidades lexicais adequadas para exprimir o conteúdo desejado; ou que traduzam determinado texto da língua materna para a língua estrangeira.

A principal conclusão da pesquisa de Laufer & Hadar (op. cit.), no entanto, foi a de que o uso eficiente de cada tipo de dicionário não está relacionado ao nível de proficiência dos aprendizes, mas, sim, a suas habilidades de consulta. Entre os aprendizes que possuíam pouca habilidade de consulta, o dicionário bilíngüe mostrou-se mais eficiente, já entre aqueles que detinham média ou alta habilidade de consulta, os dicionários semibilíngüe e monolíngüe foram mais eficientes.

Nesse momento em que discuto questões que envolvem o sentido no dicionário, considero oportuno prestar alguns esclarecimentos. Como se sabe, a Lingüística, ao longo do século XX, ampliou muito o conhecimento da abrangência do sentido nas manifestações da linguagem. Os componentes mentais, interacionais, socioculturais e idiossincráticos, dentre outros, revelaram-se importantes aspectos para a construção do sentido. Por esse motivo, o dicionário, ao tratar as unidades lexicais isoladas de um processo de interação, costuma ser considerado incapaz de transmitir o sentido.

Leffa, no entanto, exprime algumas idéias que nos dão grande contribuição sobre o sentido das unidades lexicais:

> Definir uma palavra como uma unidade mínima de sentido não é tarefa fácil, devido às inúmeras nuances de significado que uma palavra possui. [...] Não há provavelmente nenhum autor que acredite na identificação de significado que uma palavra tem no dicionário com o significado que ela adquire quando está na companhia de outras palavras do texto. [...] A ênfase no contexto pode dar também a idéia de que a palavra é uma embalagem vazia, desprovida de conteúdo, que assume a forma do contexto em que se encontra, como um camaleão que se enche de vento e muda de cor. *A palavra não vai vazia ao texto*. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou (LEFFA, 2000, p. 20-21, grifo meu).

Assim, acredito que, embora uma unidade lexical tenha seu sentido construído (ou reconstruído) na mente do indivíduo a cada ocorrência, possui componentes semânticos virtuais passíveis de serem contemplados dentro do dicionário. Considero o dicionário um depositário de grande parte do léxico de uma língua e fornecedor de informações fundamentais, embora não bastantes, para que os indivíduos construam seus próprios léxicos.

Atualmente, a maioria dos dicionários bilíngües para aprendizes, inclusive os semibilíngües, contempla somente a direção língua estrangeira → língua materna, priorizando, conseqüentemente, a função de decodificar.

No entanto, se por um lado o dicionário bilíngüe e o semibilíngüe costumam atender o aprendiz na decodificação (muito embora ao bilíngüe faltem, às vezes, definições e, ao semibilíngüe, mais equivalentes), por outro lado ambos os dicionários mostram-se insuficientes para a codificação. É no segmento de dicionários bilíngües pedagógicos para apoio à codificação, aliás, que existe maior carência e maior oportunidade para o desenvolvimento de novos dicionários.

A função de codificar em língua estrangeira é considerada mais complexa que a de decodificar. Alguns autores acreditam que o dicionário monolíngüe de língua estrangeira é o instrumento ideal para auxiliar o aprendiz nessa tarefa (UNDERHILL, 1985). Outros, no entanto, o consideram praticamente inútil, pois a entrada é exatamente o item procurado (ATKINS, 1985).

Parece-me que ambos os tipos de dicionários podem auxiliar na codificação, mas nenhum deles atende plenamente o aprendiz nessa função.

Considero importante, também, reconhecer que a codificação pode ocorrer a partir de diferentes motivações, o que afeta o grau de liberdade com que o indivíduo codificador vai fazer suas escolhas lexicais. Por exemplo:

- Se a codificação em língua estrangeira partir de um texto em língua materna, o codificador terá que fazer escolhas que expressem o mais fielmente possível o conteúdo do texto. Isso implicará um menor grau de liberdade nas escolhas lexicais, ou seja, se o indivíduo não possuir um repertório adequado e os dicionários consultados não satisfizerem suas necessidades, a codificação ficará comprometida.
- Se a codificação em língua estrangeira partir da necessidade do próprio indivíduo codificador em exprimir suas idéias, o grau de liberdade para fazer as escolhas lexicais será um pouco maior, ou seja, esse indivíduo poderá moldar suas idéias utilizando as unidades lexicais de seu próprio repertório, mais aquelas que conseguir encontrar em suas consultas ao dicionário na direção língua materna → língua estrangeira.
- Se a codificação em língua estrangeira for um exercício proposto para o indivíduo codificador, no qual deva ser utilizada determinada unidade lexical em língua estrangeira, o grau de liberdade para as escolhas lexicais será grande. Desde que esse indivíduo compreenda o significado da unidade lexical fornecida, ele poderá codificar frases que utilizem apenas seu próprio repertório lexical, pois não haverá intenção ou necessidade de exprimir nenhuma idéia em particular. Nesse caso poderá, inclusive, prescindir de um dicionário bilíngüe na direção língua materna → língua estrangeira.

Binon & Verlinde apontam as deficiências dos dicionários no suporte à codificação:

> Temos, logo, necessidade não só de uma gramática comunicativa, mas igualmente de uma lexicografia comunicativa, isto é, de uma lexicografia que facilite e favoreça a comunicação, dando aos aprendizes todas as informações necessárias para comunicar de forma produtiva, para construir seu discurso. (BINON & VERLINDE, 2000a, p. 111)

Silva (2002), por sua vez, diz que os dicionários bilíngües bidirecionais

> são sempre melhores na parte da decodificação que na codificação. Isso não só denota a ênfase dada à decodificação no estudo de uma língua estrangeira, mas também é o resultado natural de obras elaboradas com equipes compostas por membros falantes da língua materna para um item em uma língua estrangeira. [...] Para resolver esse tipo de problema, devem-se fazer parcerias para compor equipes mistas de elaboração de DBs, com membros nativos das duas línguas em confronto (SILVA, 2002, p. 227-228).

A meu ver, as estratégias de uso de dicionários na codificação são extremamente importantes para avaliarmos as oportunidades de adequação das obras lexicográficas às necessidades dos usuários. No entanto, não consegui localizar pesquisas que levantassem tais estratégias.

Acredito que uma pesquisa para identificação de estratégias de uso de dicionários deveria utilizar, primeiramente, diários onde o usuário relataria, logo após cada consulta, o caminho percorrido na tentativa de superar as dificuldades encontradas. O usuário poderia anotar também suas impressões pessoais, pensamentos que lhe ocorressem durante as buscas e sugestões para melhoria dos dicionários.

Outro recurso para levantamento dessas estratégias seria a observação de sessões em que se colocasse a um grupo de aprendizes o desafio de produzir conjuntamente a codificação de determinadas idéias em língua estrangeira, com o uso de dicionários. Os processos mentais, nesse caso, seriam explicitados verbalmente durante a interação.

O uso de questionários para esse tipo de pesquisa seria, em minha opinião, um equívoco, pois:

- se fosse constituído de questões fechadas (alternativas), estaria limitando as opções às estratégias dos próprios pesquisadores ou dos elaboradores do questionário, eliminando a possibilidade de identificar estratégias não hipotetizadas pelos condutores da pesquisa;
- mesmo se fosse constituído de questões abertas, ainda teria o inconveniente de tentar resgatar no usuário uma reflexão sobre estratégias que são, por vezes, inconscientes, automáticas e, por esse motivo, dificilmente percebidas fora das circunstâncias em que ocorrem.

A entrevista sobre o uso de dicionários realizada por Ibrahim e Zalessky (1989), por exemplo, utilizou um questionário com questões abertas e fechadas. Nas conclusões, podemos observar que, se por um lado a ferramenta foi muito adequada para investigar alguns aspectos (quantos e quais dicionários possui, quantas vezes consulta o dicionário por semana, foi ou não instruído sobre como utilizar o dicionário etc.), não permitiu conclusões importantes em aspectos comportamentais como, por exemplo, "o que você faz quando o dicionário não lhe fornece uma resposta?". Nesse último caso, as autoras verificaram que inúmeras variáveis influíam no comportamento dos aprendizes, dentre as quais a nacionalidade e a escolaridade. Relataram também que algumas respostas são tão complexas que "não se pode identificar uma resposta dominante"[15] em determinado grupo de usuários (IBRAHIM; ZALESSKY, 1989, p. 28).

Como o levantamento de estratégias de uso não faz parte do escopo desta pesquisa, tentarei demonstrar abaixo possibilidades de uso de dicionários na

[15] *on ne peut pas dégager une réponse dominante*.

codificação baseadas em hipóteses que carecem de respaldo empírico. Enfatizo, no entanto, que o objetivo dos exemplos abaixo não é ilustrar estratégias de uso de dicionários na codificação, mas apontar as possíveis dificuldades encontradas pelos usuários nessa atividade.

Se um aprendiz quisesse dizer em francês, por exemplo: "Vou me encontrar com ele amanhã" e conhecesse as unidades lexicais isoladamente, mas se sentisse em dúvida quanto à possibilidade de utilizar *rencontrer avec*, teria como possível alternativa a consulta a um dicionário monolíngüe, o qual costuma trazer exemplos de uso. Vejamos a parte que nos interessa do verbete *rencontrer* no *Micro Robert Dictionnaire du Français Primordial* (1971):

> **RENCONTRER** *v. tr.* (1) ★ **I**. • **1º** Se trouver en présence de (qqn) par hasard. *Je l'ai rencontré au coin de la rue*. V. **Tomber** (sur). • **2º** Se trouver après rendez-vous en contact avec (qqn). *Rencontrer un émissaire*. – Être opposé en compétition à (un adversaire). • **3º** Se trouver pour la première fois avec (qqn). V. **Connaissance** (faire la*). Je l'ai rencontré dans un bal*. • 4º Trouver (parmi d'autres). *Un serviteur comme on n'en rencontre plus.*

Dependendo de sua habilidade de uso do dicionário, o aprendiz poderia perceber que em nenhum dos exemplos aparece a expressão *rencontrer avec*. Poderia observar também que o pronome vem antes do verbo e talvez produzisse: *"Je vais le rencontrer demain"*.

Porém, se sua habilidade de uso fosse maior, talvez o aprendiz notasse que o verbo *rencontrer* significa "encontrar por acaso", o que eliminaria a possibilidade de utilizá-lo para um encontro marcado, como seria sua necessidade.

Logo na segunda acepção, contudo, encontra-se a unidade lexical *rendez-vous* que, dependendo novamente da experiência do aprendiz, poderia guiá-lo para a consulta do respectivo verbete:

> **RENDEZ-VOUS** *n.m. invar.* • **1º** Rencontre convenue entre deux ou plusieurs personnes. *Avoir (un) rendez-vous avec qqn*. [...]

Um aprendiz que conseguisse fazer todas as associações anteriores talvez pudesse utilizar a expressão com mais segurança, produzindo: "*J'ai un rendez-vous avec lui demain*". Se esse aprendiz fosse brasileiro, contudo, enfrentaria ainda um novo fator complicador para sua codificação, pois, em algumas regiões do Brasil, o termo *rendez-vous* possui uma conotação pejorativa (sinônimo de "bacanal"), o que talvez gerasse insegurança no momento de produzir a frase em questão.

Se, por outro lado, o aprendiz não conhecesse a unidade lexical procurada, poderia utilizar o dicionário bilíngüe na direção língua materna → língua estrangeira, para descobrir os equivalentes que constituíssem possíveis entradas no dicionário monolíngüe e, só depois, poderia utilizar a alternativa de consultar o dicionário monolíngüe.

Assim, se necessitasse dizer em francês "Vou me encontrar com ele amanhã" e não conhecesse o verbo *rencontrer,* poderia consultar o verbete "encontrar" no dicionário bilíngüe. Vejamos o que diz o *Dicionário Brasileiro Francês-Português Português-Francês* (SIGNER, 1998), que foi elaborado especialmente para os brasileiros:

> **encontrar** *vt* trouver; rencontrer; retrouver; joindre; rejoindre; découvrir. *vpr* se trouver; se rencontrer; se retrouver; se croiser; figurer; se sentir.

Essa informação poderia ser adequada para um francês que estivesse decodificando um texto em português, pois ele poderia testar cada um dos equivalentes no insumo a que estivesse exposto. No entanto, para um brasileiro que necessitasse codificar em francês, as informações do verbete não seriam suficientes, pois não trazem elementos que promovam a desambigüização e que possibilitem, conseqüentemente, a opção do aprendiz por um deles. Esse tipo de

verbete, elaborado para um brasileiro, funcionaria apenas como acessório intermediário para a consulta da unidade lexical desejada em um dicionário monolíngüe de francês. Teoricamente, nesse caso, o aprendiz teria que consultar, no dicionário monolíngüe, cada um dos equivalentes apresentados no dicionário bilíngüe, procurando alguma margem de segurança para decidir-se por um deles.

Podemos observar que codificar é traduzir idéias em palavras. Por esse motivo, na função de codificar, ninguém procura palavras cujo significado não conhece. Antes, procuram-se palavras que traduzam conceitos conhecidos. Na codificação, a palavra na língua materna é, então, utilizada para iniciar a busca da palavra "equivalente" em língua estrangeira.

Mas que informações o dicionário bilíngüe deveria fornecer para esse aprendiz que está em processo de codificar em língua estrangeira?

Se admitirmos que o aprendiz já conheça o conceito e procure a unidade lexical que o traduz, então poderíamos dispensar a definição da entrada. No caso da unidade lexical "olho", por exemplo, parece-me desnecessário dizer em português que é "a parte do corpo com a qual se enxerga". No entanto, em se tratando de unidades lexicais polissêmicas ou homônimas em língua materna, dados suficientes deveriam ser fornecidos para permitir a desambigüização e conseqüente seleção do equivalente desejado. Além disso, todas as informações relativas ao uso da unidade lexical em língua estrangeira deveriam ser fornecidas.

Elaborei um esboço dessa idéia, com a unidade lexical "encontrar":

ENCONTRAR

1º. Encontrar incidentalmente. *Je l'ai rencontré quand j'arrivais à l'école*. Eu o encontrei quando estava chegando na escola *Ils se sont rencontrés au marché*. Eles se encontraram no mercado. □ **rencontrer**

2º. Encontrar alguém conforme combinado previamente. *Nous avons un rendez-vous l'après-midi.* Vamos nos encontrar depois do almoço. □ **avoir un rendez-vous**

3º. Conseguir encontrar (achar) alguém. *Où je peux trouver un médecin le weekend?* Onde posso encontrar um médico no fim-de-semana? □ **trouver**

> **4º. Encontrar (achar) o que se procura ou o que se deseja.** *Il est difficile de trouver une maison comme tu veux.* É difícil encontrar uma casa como você quer. *J'ai trouvé une solution pour mon problème.* Encontrei uma solução para meu problema**.** □ **trouver**

Em dicionários para aprendizes avançados, seria interessante, inclusive, incluir provérbios, expressões idiomáticas e outros usos menos comuns, como por exemplo:

> **ENCONTRAR**
>
> - **Encontrar por acaso:** *rencontrer par hasard*
> - **Encontrar-se face à face com alguém / encontrar-se cara à cara com alguém:** *se trouver tête à tête avec quelqu'un / se trouver nez à nez avec quelqu'un.*
> - **Encontrar-se / reencontrar-se** (após sentir-se perdido emocionalmente)**:** *se retrouver; se recentrer*.
> - **Encontrar em seu caminho:** *trouver sur son chemin.*
> - **Encontrar seu rumo:** *trouver sa voie.*
> - **Encontrar alguém à altura** (alguém para discutir de igual para igual)**:** *trouver quelqu'un à qui parler*.
> - **Encontrar alguém superior a si mesmo:** *trouver son maître.*
> - **Os extremos se encontram:** *les extrêmes (extrémités) se touchent.*
> - **Encontrar sua metade da laranja / encontrar a tampa de sua panela / encontrar um chinelo para seu pé doente** (encontrar seu par ideal): *trouver chassure à son pied*.
> - **Encontrar as portas fechadas** (não obter oportunidade pretendida): *trouver porte close*.

Acredito, contudo, que aspectos de polissemia ou homonímia exclusivos dos equivalentes em língua estrangeira não deveriam ser tratados num dicionário para fins de codificação. É o caso, no exemplo anterior, das acepções do verbo *trouver* que correspondem ao verbo "achar" mas não ao verbo "encontrar", como em: "*Je trouve cette musique très monotone"*. Assim, seria contemplada no verbete apenas a parte do campo semântico da unidade lexical estrangeira que encontrasse equivalência no campo semântico da palavra-entrada em língua materna.

Um aprendiz avançado ou um falante bilíngüe talvez possua estratégias para descobrir, com o uso de um dicionário monolíngüe, a unidade lexical que

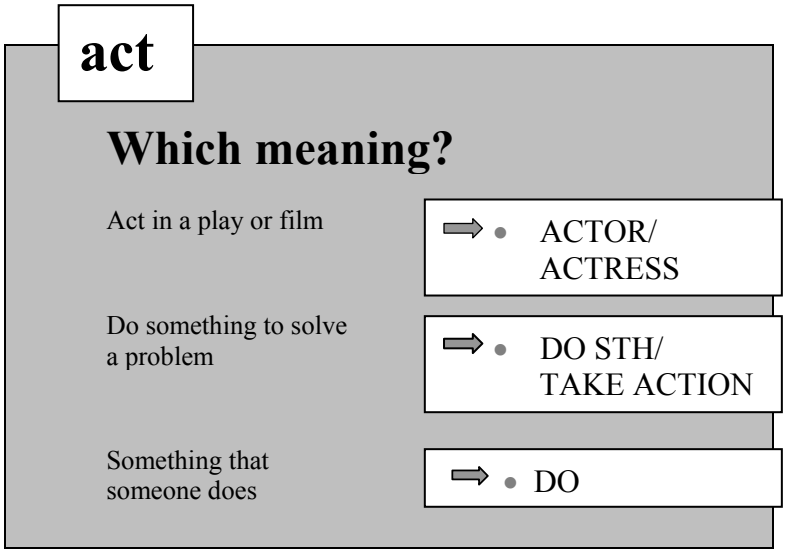
traduz o conceito que ele deseja para expressar seu pensamento. Penso que isso se daria de forma intuitiva por meio de associações paradigmáticas, construindo mentalmente um dicionário onomasiológico. O fundamental, para esse tipo de estratégia ser levado a cabo, seria o usuário possuir já um bom repertório lexical em língua estrangeira, que funcionaria como fornecedor de "pistas" para a procura da unidade lexical desejada.

Suponhamos, por hipótese, que para descobrir como se diz "telha", em francês, o usuário tivesse a idéia de consultar uma unidade lexical que já conhecesse e que estivesse associada com a unidade lexical procurada, como, por exemplo, *toit* (telhado). Em *toit*, o *Micro Robert* traz, dentre outras informações: *toit de tuiles*; *d'ardoises,* que constituiriam as "pistas" às quais fiz referência. Consultas subseqüentes aos verbetes *tuile* e *ardoise* talvez fossem suficientes para o usuário decidir-se, finalmente, por *tuile*.

Dicionários temáticos ou onomasiológicos, que agrupam entradas relacionadas a um mesmo conceito, são muito apropriados para a finalidade de codificar, pois facilitam a busca da forma a partir do conceito. Já os dicionários semasiológicos, que dispõem as entradas simplesmente por ordem alfabética, são mais apropriados para a finalidade de decodificar, pois facilitam a busca no sentido contrário, da forma para o conteúdo.

O *Longman Language Activator* (1996), que se declara o "primeiro dicionário para produção do mundo", combina a ordem alfabética com a onomasiológica. Vejamos uma seqüência de suas entradas para exemplificar essa inovação, inédita em um dicionário impresso:

act ACTOR/ACTRESS **2**, BEHAVE **1**, DO **9**, DO STH/TAKE ACTION **1**, LAW **1**, PERFORM **7**
act: catch sb in the act CATCH **4**
act: get in on the act TAKE PART/BE INVOLVED **2**
act: get your act together ORGANIZE **1**
act for REPRESENT **1**
act up/play up BEHAVE **3**



acting ACTOR/ACTRESS **3**, REPLACE **3**
action DO **9**, DO STH/TAKE ACTION **3**
action: be out of action BROKEN **2**
action: course of action/course DEAL WITH **6**
[...]
actor ACTOR/ACTRESS **1**
actress ACTOR/ACTRESS **1**

ACTOR/ACTRESS

1. someone who performs in plays, films etc, especially when this is their job
2. to be an actor or actress
3. the job or skill of being an actor or actress
4. to perform in a play, film etc as a particular character
5. ways of saying that a play, film etc has a particular actor or actress in it
6. the most important actor or actress in a play, film etc
7. all the actors and actresses in a play, film etc
8. to perform with too much emotion or movement

Na seqüência, cada um dos oito "contextos" das unidades lexicais *actor* e *actress* é ilustrado com sinônimos e exemplos de uso. Descrevo a seguir apenas o primeiro desses "contextos":

1. someone who performs in plays , films etc, especially when this is their job

actor	**star**
actress	**film star/movie star**

actor someone, especially a man, who performs in a play or film [n C]
Harrison Ford is my favourite actor – he´s so good looking! \ I didn't think the actor who played Macbeth was particularly good. \ Los Angeles is full of out-of-work actors.
actress a woman who performs in a play or film [n C]
***I've always wanted to be an actress, ever since I was a young girl**. \ The advertising campaign featured actress Joan Collins.*
star a famous actor or actress [n C]
Eddie Murphy is one of the most successful stars in Hollywood. \ Stars of screen and stage gathered at the funeral of Alfred Hitchcock.
film star (British) **movie star** (American**)** a famous actor or actress who acts in films [n C]
After becoming a movie star, she moved into a luxurious home in Bel Air. \ Film stars like Michael Caine are trying to revive the British film industry by making movies in England.

Como pode ser observado, as unidades lexicais são apresentadas em ordem alfabética, mas têm três possibilidades de tratamento:

- se forem monossêmicas, recebem uma referência cruzada que remete o usuário para uma ou mais palavras-chave, seguidas do número do contexto correspondente. No exemplo, é o caso de *action*, que remete para a nona acepção da palavra-chave *DO* e para a terceira acepção da palavra-chave *DO STH / TAKE ACTION*;
- se forem polissêmicas, apresentam um quadro onde cada uma das acepções recebe uma referência cruzada que remete o usuário para outra unidade lexical. No exemplo, é o caso de *act*;
- se forem consideradas palavras-chave, trazem uma lista numerada dos contextos e, logo após, cada item dessa lista é abordado em

> detalhe, com sinônimos, exemplos etc, cobrindo inclusive todas as unidades lexicais a elas remetidas. É o caso de *ACTOR / ACTRESS* em nosso exemplo, palavra-chave que tem oito contextos.

Considero a fórmula um pouco complicada a princípio, pois acredito que o aprendiz não consiga consultar o dicionário intuitivamente. Talvez seja por isso que a obra contenha um longo prefácio explicando sua organização. Na verdade, a ordem alfabética é quebrada toda vez que aparece uma palavra-chave, dando lugar a várias janelas: a primeira traz a lista numerada dos contextos e as subseqüentes exploram cada item dessa lista. É como várias camadas representadas num mesmo plano. A primeira camada é a ordem alfabética, a segunda contém apenas as palavras-chave com suas respectivas listas de contextos numerados e a terceira camada contém cada contexto em detalhe. Creio que essa estrutura seria perfeitamente compreendida pelo aprendiz na mídia eletrônica, onde o recurso de abrir e fechar janelas virtuais já é de domínio comum.

Binon & Verlinde (2000a) relatam a experiência de elaborar um dicionário bilíngüe de negócios dirigido às necessidades de codificação, adotando uma forma de organização da nomenclatura similar à do *Longman Language Activator*, ou seja, a ordem alfabética combinada com a onomasiológica. Binon, Verlinde & Selva (2001), no entanto, desenvolveram outros dicionários, dentre os quais o *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*, dicionário eletrônico que, segundo os autores, apresenta um "[...] percurso de descoberta e de aprendizagem [que] seria completamente inconcebível em um dicionário impresso" (BINON, VERLINDE & SELVA, 2001).[16] Um exemplo disso, segundo os autores, é que esse dicionário sintetiza e apresenta, para cada unidade lexical, o conjunto de sinônimos, hiperônimos e hipônimos associados a ela.

As reflexões sobre as diferenças entre dicionários bilíngües e semibilíngües, bem como sobre os aspectos da funcionalidade, direcionalidade e

---

[16] *... parcours de découverte et d'apprentissage serait parfaitement inconcevable dans un dictionnaire papier.*

reciprocidade serão retomadas, na próxima seção, para discutir a classificação tipológica do dicionário semibilíngüe. E com o intuito de fornecer subsídios para o desenvolvimento de novos dicionários bilíngües pedagógicos, trarei na seção 5 a descrição das principais características que fazem o dicionário bilíngüe tornar-se pedagógico.

4. PROPOSTA DE INSERÇÃO DO DICIONÁRIO SEMIBILÍNGÜE NA TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS

Para melhor entender o que é o dicionário semibilíngüe, busco apreender seu conceito e traduzi-lo em uma proposta de tipologia, ou seja, categorizá-lo sob diversos critérios. Nesse exercício utilizo tanto critérios já existentes quanto critérios que se revelam necessários para contemplar a inovação que o conceito representa.

Parto da verificação de três hipóteses mutuamente excludentes:

HIPÓTESE 1: O dicionário semibilíngüe é um novo tipo de dicionário, alternativo ao bilíngüe e ao monolíngüe.

Levantei essa hipótese porque, na literatura especializada, ora o dicionário semibilíngüe é tratado como um tipo de dicionário monolíngüe, ora como um tipo de bilíngüe, ora como um tipo alternativo. O termo "semibilíngüe" agrega dois prefixos com significados que parecem ser conflitantes: "semi" significa meio, metade, em parte; e "bi" significa dois ou o dobro. Ora, algo que é metade de dois é um, ou seja, mono. É difícil imaginar, com base só na terminologia, o que é um dicionário semibilíngüe.

O que vejo, por meio dessa denominação, é a tentativa de classificar uma inovação dentro de um critério já existente, o que pode gerar um erro lógico. O critério "línguas envolvidas" admite números inteiros: 1, 2, 3, 4 etc., mas não admite números fracionários como ½, 1 ½ etc. Assim, quanto a esse critério, um dicionário tem necessariamente que ser classificado como monolíngüe, bilíngüe, trilíngüe ou multilíngüe.

O principal argumento para descartarmos essa hipótese, então, é que "semibilíngüe" não é uma possibilidade lógica de classificação quanto ao critério de número de línguas envolvidas e, portanto, o dicionário semibilíngüe não é um

novo tipo de dicionário alternativo ao monolíngüe e ao bilíngüe (muito embora isto não signifique que não possa ser um novo tipo de dicionário sob outros aspectos, como veremos mais adiante).

HIPÓTESE 2: O dicionário semibilíngüe é um sucedâneo do dicionário bilíngüe.

Essa hipótese originou-se a partir do artigo de Schmitz (2001), no qual o autor afirma acreditar que, no futuro, o tradicional dicionário bilíngüe será possivelmente substituído pelo dicionário semibilíngüe.

Admitir essa hipótese é admitir que o dicionário bilíngüe tradicional tem sua utilidade satisfatoriamente substituída pelo dicionário semibilíngüe. Por isso, para discuti-la, levanto as funções dos dois tipos de dicionário e verifico se o dicionário semibilíngüe superpõe todas as funções requeridas do dicionário bilíngüe.

Essa questão normalmente é discutida tendo-se em mente exemplos prototípicos desses dois dicionários, ou seja, o bilíngüe seria o dicionário que apresenta somente equivalentes, enquanto o semibilíngüe seria aquele que apresenta sempre a entrada, a definição e os exemplos em língua estrangeira e apenas os equivalentes em língua materna.

Como vimos na seção anterior, as necessidades de codificação exigem a direção língua materna → língua estrangeira e, por isso, não são atendidas pelo dicionário semibilíngüe, já que ele traz essa direção apenas em forma de índice remissivo, sendo essencialmente um dicionário monodirecional. Como o dicionário bilíngüe admite a bidirecionalidade, descarto a hipótese de o dicionário semibilíngüe ser um sucedâneo do bilíngüe. Ressalto, no entanto, que os dicionários bilíngües precisam sofrer muitas melhorias para melhor satisfazer as necessidades dos usuários, principalmente as de codificação.

Existe um aspecto do dicionário semibilíngüe, entretanto, que acredito representar o futuro de todas as obras lexicográficas bilíngües pedagógicas: são dirigidos aos falantes de apenas uma das línguas envolvidas, ou seja, introduzem a especificação da língua materna do público-alvo.

HIPÓTESE 3: O dicionário semibilíngüe é um subtipo do dicionário bilíngüe.

Levantei essa hipótese quando percebi a falta de sustentação das hipóteses 1 e 2. Para comprová-la, apresento tanto as evidências negativas recolhidas das discussões das hipóteses anteriores, quanto evidências positivas de que existe uma grande "família" virtual de dicionários bilíngües, da qual o dicionário semibilíngüe é apenas um integrante.

Já afirmei anteriormente que, se existe uma distinção entre o dicionário bilíngüe tradicional e o dicionário semibilíngüe, essa diferença não concerne ao número de línguas envolvidas. Que critérios de classificação, então, sustentariam a distinção? Na busca dessa resposta identifiquei algumas crenças, que comento a seguir.

I. O dicionário bilíngüe não é elaborado para um público específico, enquanto o semibilíngüe é elaborado para aprendizes.

Vejamos dois exemplos na literatura que denunciam esse tipo de pensamento. Em Béjoint (2000) vimos a seguinte afirmação: "dicionários para estudantes estrangeiros são normalmente chamados de dicionários para aprendizes, ou DMA (dicionários monolíngües para aprendizes)"[17] (BÉJOINT, 2000, p. 73). Esse fato também foi notado por Worsch (1999), o qual afirma que

[17] *Dictionaries for foreign students are usually called learners' dictionaries, or MLDs (for monolingual learners' dictionaries).*

os metalexicógrafos, quando pensam em dicionários para aprendizes, pensam imediatamente em dicionários monolíngües. Dicionários para aprendizes seriam, então, sempre monolíngües ou algo diferente (semibilíngües), mas nunca bilíngües. Ora, assumir isso é admitir que os dicionários bilíngües não podem ser orientados a aprendizes. Não vejo lógica nesse raciocínio e acredito que, na verdade, a Lexicografia Bilíngüe tem enorme potencial para atender às necessidades de públicos específicos, em especial do público dos aprendizes, mas ainda não explorou esse potencial, o que não significa que não possa vir a fazê-lo.

II. O dicionário semibilíngüe apresenta entradas e definições na língua estrangeira e o dicionário bilíngüe não apresenta definições.

Essa diferença presume que um dicionário bilíngüe não possa conter definições, sob pena de se descaracterizar como bilíngüe. Béjoint & Thoiron (1996) fazem alguns questionamentos muito interessantes sobre a natureza do dicionário bilíngüe. Confessando que a distinção entre bilíngüe e monolíngüe não é tão evidente quanto se gostaria, perguntam se o dicionário bilíngüe seria um simples índice de formas que funcionaria com o auxílio de dois dicionários monolíngües, excluindo, portanto, a semântica de seu escopo. À luz do que já expus anteriormente, considero que a resposta a essa pergunta é não. Acredito que a simples presença de definições no corpo dos verbetes não é motivo para excluir um dicionário da família dos bilíngües. O fato de os bilíngües tradicionalmente não apresentarem definições não significa que não possam trazê-las. Julgo que a própria definição de bilíngüe deva ter como cerne o fato de ele apresentar duas línguas em contato, deixando as demais características como passíveis ou não de ocorrerem. Assim, não "engessamos" a definição de dicionário bilíngüe, pois as características que normalmente ocorrem não são vistas como características que obrigatoriamente devam ocorrer.

III. O dicionário semibilíngüe é uma obra derivada de um dicionário monolíngüe e o dicionário bilíngüe é concebido originalmente como tal.

Quanto a essa questão, há divergências: enquanto alguns, como Lionel Kernerman (1994), chamam de semibilíngües os dicionários derivados de monolíngües e adaptados para aprendizes com a inserção de equivalentes na língua materna, outros, como Marello (1996) e James (1994) chamam o mesmo tipo de dicionário de bilingualizado, reservando o termo "semibilíngüe" para designar dicionários originalmente concebidos no formato: entrada e metalinguagem em língua estrangeira e equivalentes na língua materna.

Essa crença, diferentemente das duas primeiras, apresenta um aspecto que creio poder aproveitar com propriedade. Refiro-me à característica "obra derivada de outra", a qual considero pertinente e passível de constituir um critério de classificação de dicionários – diferente, contudo, do critério "número de línguas". Assim, o dicionário bilingualizado é um dicionário bilíngüe derivado de um monolíngüe. James (1994) apregoa a relevância de se distinguir o dicionário bilingualizado derivado de um monolíngüe para aprendizes estrangeiros do dicionário bilingualizado derivado de um monolíngüe para falantes nativos.

Para nomear tal critério de classificação com um pouco mais de clareza, sugiro "forma de concepção da obra", com as possibilidades: original ou derivada. A original é a concepção em primeira versão, a derivada é a concebida a partir de uma obra já existente, com adaptações específicas para determinados fins.

Diante dessas considerações, portanto, torna-se desinteressante a restrição que Marello (1996) faz na definição de dicionário bilíngüe, ou seja, que além de apresentar duas línguas, deve colocar duas sociedades em contato.

Se a definição de Haensch (1982), por exemplo, fosse utilizada, não haveria necessidade de se criar os termos "semibilíngüe" ou "quase-bilíngüe". Para ele, o que faz um dicionário bilíngüe é a presença de duas línguas, sem

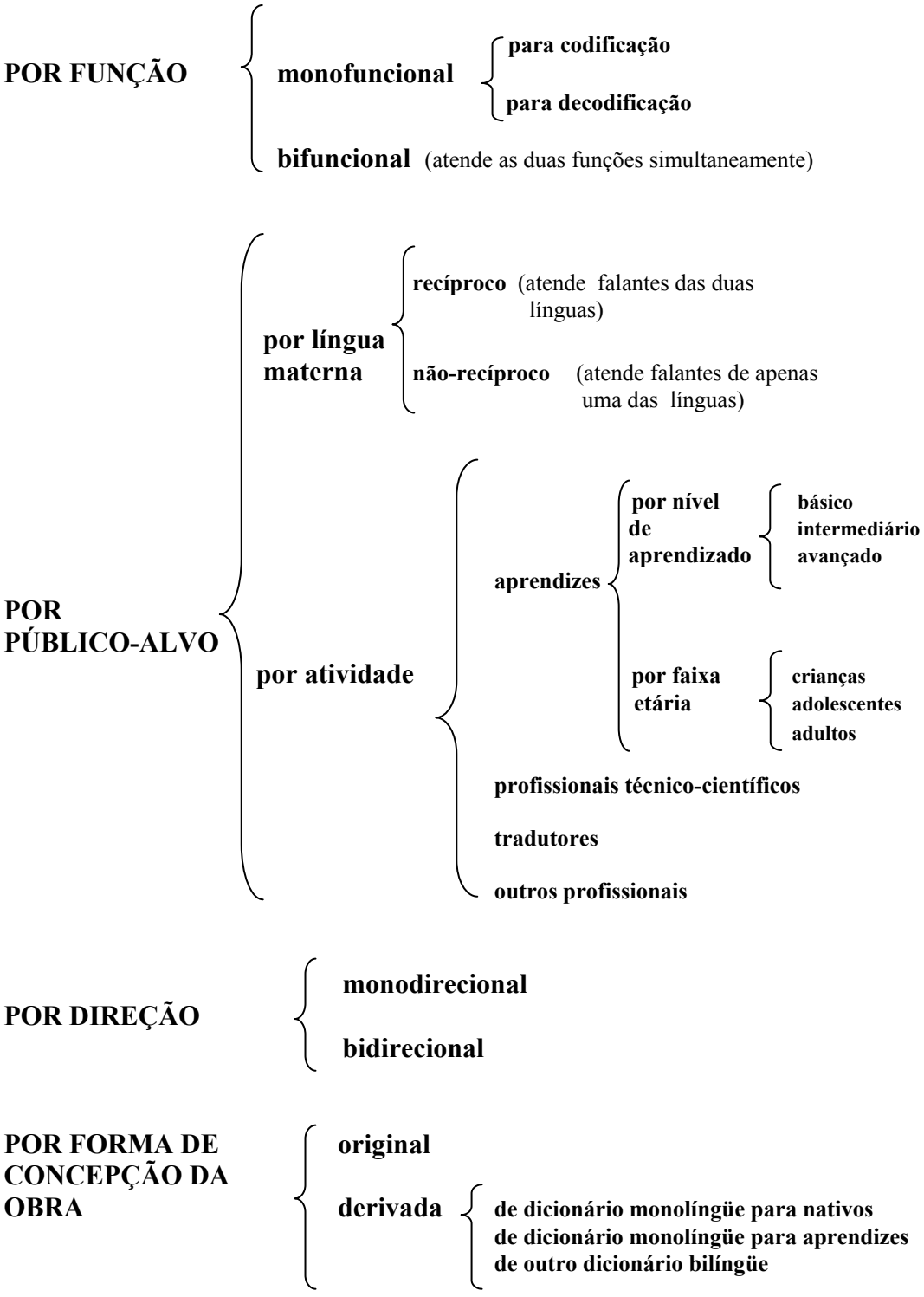
agregar à essa definição características observáveis nos dicionários bilíngües de uma época.

A definição de Haensch para os dicionários bilíngües parece-me mais apropriada, principalmente porque é simples o bastante para resistir a todas as inovações que a Lexicografia Bilíngüe vem fazendo na microestrutura dos dicionários.

Assim, mesmo que um dicionário traga quantidades desproporcionais de língua estrangeira e língua materna, mesmo que não coloque duas sociedades em contato e mesmo que apresente definições, poderá continuar sendo denominado simplesmente bilíngüe.

Diversas características, portanto, podem dar origem a subtipos de dicionários bilíngües. A seguir, esboço uma tipologia de dicionários bilíngües, baseada nas características discutidas neste trabalho. Saliento, contudo, que nesse esboço não contemplo características mais genéricas, aplicáveis a qualquer tipo de dicionário, como, por exemplo, extensão e forma de organização da nomenclatura.

TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES



O dicionário semibilíngüe de Lionel Kernerman (*Password,* no Brasil) poderia, então, ser classificado tipologicamente como um dicionário bilíngüe, para apoio à decodificação, não-recíproco, para aprendizes, monodirecional, derivado de monolíngüe para aprendizes.

Restaria-nos, contudo, decidir sobre a conveniência de se criar um termo específico para cada subtipo de dicionário bilíngüe.

No momento, a realidade mostra-nos a necessidade de distinguir os dicionários bilíngües tradicionais dos novos bilíngües dirigidos para o público de aprendizes. Discuto, porém, a adequação do termo "semibilíngüe" para designar esse subtipo de dicionário bilíngüe.

Em sociedades tradicionalmente bilíngües, como, por exemplo, o Canadá, o termo "semibilíngüe" costuma ser utilizado para designar indivíduos que ainda não possuem igual fluência nas duas línguas. Muito provavelmente, esses falantes semibilíngües fazem uso de dicionários bilíngües até se tornarem falantes bilíngües e passarem a utilizar os dicionários monolíngües.

Se, analogamente, chamássemos de semibilíngües todos os aprendizes que ainda não têm domínio suficiente para utilizar um dicionário monolíngue de língua estrangeira, poderíamos chamar o atual dicionário semibilíngüe de "dicionário bilíngüe para falantes semibilíngües", já que ele é totalmente voltado às necessidades dos aprendizes de língua estrangeira. Isso manteria o termo "semibilíngüe" ligado a esse conceito de dicionário.

Contudo, após muito refletir, penso que a expressão que denota de forma mais simples e significativa o verdadeiro conteúdo do chamado dicionário semibilíngüe é: "dicionário bilíngüe pedagógico", designação que proponho adotar para esse tipo de obra.

Quanto ao dicionário bilíngüe tradicional, que só traz os equivalentes, poderia continuar sendo produzido, porém seu público-alvo não seria composto por aprendizes, mas sim por aqueles usuários que conhecem as duas línguas e buscam apenas lembrar-se de uma palavra ou descobrir uma palavra-chave para

iniciar buscas subseqüentes em dicionários monolíngües. Acredito que esses usuários, *a priori*, ou não enfrentam dificuldades para decidir qual dos equivalentes utilizar, ou já possuem competência suficiente para desfazer aparentes ambigüidades por meio de consultas a dicionários monolíngües.

5. CONTRIBUIÇÕES PARA PROJETOS DE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES PEDAGÓGICOS

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, mesmo com todas as técnicas, ainda existe um grande desafio para a Lexicografia Bilíngüe Pedagógica: como utilizar essas técnicas para satisfazer as necessidades dos aprendizes de línguas estrangeiras? Como foi dito nas seções anteriores, isso implica conhecer esses aprendizes e descobrir suas carências.

Já vimos que a Metalexicografia Pedagógica apontou para a necessidade de múltiplos dicionários, adequados ao nível de conhecimento de língua estrangeira do aprendiz e à função para a qual ele busca 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-Englich*, diz que a máxima utilizada no projeto é: "menos é mais", explicando que deram 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?

Ao longo do processo desta pesquisa, refleti muito sobre a composição de dicionários para aprendizes, além de ter colecionado, por meio de minhas leituras, informações sobre o assunto.

Como já concluí que o dicionário semibilíngüe é um subtipo de bilíngüe e que existem muitos outros subtipos potenciais, considero oportuno apresentar os subsídios que reuni para inspirar novos empreendimentos lexicográficos bilíngües pedagógicos.

Exponho a seguir, numa estrutura de tópicos, tanto componentes da macro quanto da microestrutura, cada um constituindo uma característica para tornar pedagógico um dicionário. Embora não tenha a pretensão de esgotar o assunto, creio serem instigadoras as questões abordadas em cada tópico, a ponto, talvez, de suscitar o interesse de outros pesquisadores para a área da Metalexicografia Bilíngüe Pedagógica.

5.1. 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. Ele é particularmente importante para 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.

Observei que no dicionário *Password* 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 conheça o material, acredito que esse livro de atividades funcione como método para que os alunos desenvolvam as habilidades de uso do dicionário. Tal solução me parece boa, pois considero mais eficaz descobrir como o dicionário está organizado por meio de exercícios, do que 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.

5.2. NOMENCLATURA

À primeira vista, a maneira mais lógica de definir a nomenclatura de um dicionário para aprendizes parece ser pela freqüência. Determinar a freqüência, 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 freqüência dos lexemas, Biderman (2001) relata que é preciso somar a freqüência 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 freqüência 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 freqüentes 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 um importante passo para os aprendizes de línguas, constituindo uma ponte para a utilização dos dicionários monolíngües em língua estrangeira. Seu conhecimento é crucial para a codificação e decodificação de mensagens, principalmente 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.

Observei 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, não creio que possamos 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, acredito, como Rundell (1999), que seria interessante utilizar a freqüência também para determinar o nível de detalhamento dos verbetes.

Assim, palavras muito freqüentes teriam um espaço no dicionário relativamente muito maior do que palavras pouco freqüentes. 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 importante acerca da nomenclatura diz respeito à inclusão de formas não lematizadas.

No caso de aprendizes iniciantes, que ainda não conhecem regras de derivação e de flexão, acredito que seria interessante incluir algo mais além da tradicional lematização masculino, singular e infinitivo. 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.

Observei que 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 encontrei 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, acredito que seria importante para o aprendiz estrangeiro encontrar, por exemplo, as unidades lexicais *vou*, *vamos* etc. em entradas separadas que remetessem 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", "nublado" e "inepto", por exemplo, seriam entradas. Isso é interessante, 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. Lamy cita como exemplo a palavra *confesser*, que é fracionada em *CO(N)-*, *-FESS-* e *–ER* (1985, p. 30):

> *CO(N)- confesser, coincider*
> *-FESS- confesser, professer*
> *-ER confesser, aimer*

5.3. 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’ə:tʃənt/ (Alfabeto Fonético Internacional - AFI)

merchant /mértiant/ (transliteração)

Embora o AFI traga a dificuldade de lidar com um novo código, acredito que ele é a melhor opção para a informação da pronúncia em mídia impressa. As transcrições fonéticas transliteradas, a meu ver, 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 possuem 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.

Acredito também que, adotando o AFI, evitamos esse tipo de problema e ganhamos 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 consideram importante ensiná-lo a seus alunos.

Underhill (1985) diz que a dificuldade dos alunos não está em aprender os símbolos fonéticos em si mesmos, 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.

Considero importante que, em um dicionário para aprendizes, a pronúncia seja 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. A título de exemplo, trago o modelo de verbete proposto por Höfling (2000) para dicionários bilíngües dirigidos a iniciantes:

> **GUAVA**. / gwavə / cn. Cont. *Bot*. Fruto tropical redondo, do tamanho de uma laranja, verde ou amarelo quando maduro, de polpa branca ou vermelha, com sementes brancas no centro. Fruto fácil de despedaçar quando cai no chão. □ **goiaba** / goiaba / Subst. Conc. Fem. Sing. Figura. (HÖFLING, 2000, p. 154)

Observa-se nesse verbete a presença da transcrição fonética tanto da entrada quanto do equivalente, quando essa última, a meu ver, poderia ser dispensada, uma vez que o modelo é dirigido a um público-alvo falante de português. Se o dicionário, contudo, tivesse uma proposta recíproca (atender falantes nativos de português e inglês, simultaneamente), as duas transcrições deveriam ser mantidas.

5.4. ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

Quanto às abreviaturas, elas 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.

Acredito que a ausência de abreviaturas é a principal característica que simplifica a consulta, pois não exige que o aprendiz conheça a linguagem de códigos inventada pelos lexicógrafos para economizar espaço. Ao que me parece, 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.

5.5. 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 freqüência, 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 metalexicógrafos, 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.

5.6. DEFINIÇÃO

Considero a definição a parte 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 (1984b) 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)[18].

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.

---

[18] *L'argument contre l'inclusion des définitions, même pour le mot-vedette, a toujours été que les équivalents les remplacent* (p.194).

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. Xatara (2001) considera fundamental que as traduções da entrada, geralmente separadas apenas por vírgula nos dicionários bilíngües, sejam precedidas de definições que indiquem seu sentido e seu emprego.

Laufer (1993) realizou uma pesquisa empírica para investigar o efeito das definições e dos exemplos nas atividades de produção e compreensão dos aprendizes de línguas estrangeiras. A pergunta de sua pesquisa é saber onde reside a porção de informação crucial para a compreensão de uma nova palavra: na definição, no exemplo ou em ambos? Ela concluiu que, tanto para a produção quanto para a compreensão, a combinação "exemplo + definição" é mais eficiente do que cada um isoladamente. Considerando-se apenas a compreensão, a definição mostrou-se mais eficiente do que o exemplo. Para a produção, no entanto, não houve diferença entre a eficiência da definição comparada com a do exemplo.

Por minha vez, acredito que a definição no dicionário bilíngüe tem várias funções e pode ser feita em língua estrangeira e/ou língua materna. Nos comentários e exemplos a seguir, focarei apenas o aspecto da definição, não explorando, portanto, os demais elementos necessários na microestrutura dos dicionários bilíngües. Os exemplos foram elaborados por mim com base nos dicionários *Oxford, Password* (ambos para a língua inglesa), *Micro Robert* (para a língua francesa) e *Houaiss* (para a língua portuguesa).

A definição em língua estrangeira promove o aumento do repertório lexical, familiariza o aprendiz com o vocabulário de definição e o habilita a praticar a metalinguagem em língua estrangeira, como, por exemplo, em:

Chat Petit mammifère à poil doux, aux yeux oblongs et brillants, à oreilles triangulaires, qui griffe. **gato**.

Além disso, a definição em língua estrangeira pode promover a desambigüização de unidades lexicais homônimas ou polissêmicas como, por exemplo, *key*:

Key **1** metal instrument for moving the bolt of a lock. **chave.**

2 in musical instruments, one of the small parts pressed to sound the notes. **tecla.**

3 in a typewriter, calculator, etc, one of the parts which presses to cause a letter etc to be printed, displayed etc. **tecla.**

4 the scale in which a piece of music is set. **tom.**

5 in a map etc, a table explaining the symbols etc. used in it. **legenda.**

Pode, também, ser utilizada para esclarecer o significado de unidades lexicais que não possuem equivalentes totalmente adequados na língua materna do aprendiz, como, por exemplo, em:

Mitten **1** kind of glove covering four fingers together and the thumb separately. **luva.**

2 covering for the back and palm of the hand only, leaving the thumb and fingers bare. **luva**

Outra função da definição em língua estrangeira é explicar o significado de unidades lexicais menos freqüentes, cujo sentido nem sempre é de conhecimento prévio do aprendiz, como é o caso de *mansarde:*

Mansarde **1** Toit brisé à quatre plans. **mansarda.**

2 Chambre aménagée dans ce toit et dont un mur est en pente. **mansarda**.

Por outro lado, em obras destinadas a aprendizes do nível básico, as definições acima poderiam ser acompanhadas da definição em língua materna. Embora possa parecer redundante, acredito que a mesma informação nas duas línguas proporcionaria segurança para que o aprendiz ousasse entrar em contato

com a metalinguagem em língua estrangeira. Estou ciente, no entanto, de que essa opção é pouco viável em se tratando da mídia impressa, pois nela o uso do espaço tem várias implicações, principalmente no preço da obra. Sugiro, contudo, que esse tratamento seja reservado às unidades lexicais mais freqüentes, àquelas cerca de 1000 unidades que Biderman (2001) afirma constituir o cerne da maioria das línguas. Assim, as obras destinadas a iniciantes teriam uma nomenclatura reduzida e verbetes extensos.

Se, no entanto, por algum motivo, fosse descartada a hipótese de trazer a definição nas duas línguas, acredito que, para aprendizes do nível básico, deveria ser apresentada a definição em língua materna. Defendo, no entanto, que essa definição deveria ser utilizada apenas para explicar o significado de unidades lexicais pouco freqüentes ou que não possuam equivalentes, bem como para fazer a desambigüização de palavras homônimas ou polissêmicas. Nos exemplos anteriores, acredito que em *mitten, key* e *mansarde* caberia algum tipo de definição em língua materna, mas em *chat,* o equivalente seria suficiente, conforme sugiro nas definições a seguir, as quais elaborei com base nos dicionários *Oxford; Password; Micro Robert* e *Houaiss*.

> **Mitten** **1** tipo de luva que cobre quatro dedos juntos e o polegar separadamente. **2** tipo de luva que protege o dorso e a palma das mãos, deixando os dedos descobertos.
>
> **Key** **1** chave. **2** tecla (de instrumentos musicais) **3** tecla (de calculadoras, de teclados de computador, de máquinas de escrever) **4** tom (escala musical, ex: Lá Maior) **5** legenda (de mapas, gráficos etc.).
>
> **Mansarde** mansarda.**1** tipo de telhado em que cada uma de suas quatro águas é quebrada em dois caimentos (o inferior, quase vertical, e o superior, quase horizontal), de modo a permitir maior aproveitamento de espaço no desvão do mesmo **2** quarto adaptado no desvão desse tipo de telhado, provido de janelas e no qual uma das paredes é inclinada.
>
> **Chat** gato

Na direção inversa, ou seja, partindo do português, língua materna, a definição seria ainda menos utilizada, pois, como já foi dito, na codificação procuramos equivalentes para unidades lexicais cujos conceitos já são conhecidos. Então, com exceção de casos em que há divergência entre os campos semânticos da palavra em língua estrangeira e a palavra em língua materna (como em “luva”,

"legenda" e "tom"), não me parece haver necessidade de definição em língua materna.

> **Luva 1** glove (protege a mão e todos os dedos separadamente) **2** mitten (cobre a mão, quatro dedos juntos e o polegar separadamente ou cobre só a palma e o dorso da mão e deixa os dedos descobertos).
>
> **Chave** key
>
> **Tecla** key
>
> **Legenda 1** key (de mapas, gráficos) **2** caption (de ilustrações, de filmes) **3** subtitle (de filmes)
>
> **Tom 1** key (escala musical, ex: Sol Maior) **2** tone (de voz, de cor)
>
> **Mansarda** mansarde
>
> **Gato** chat

Todas as sugestões anteriores implicam uma não-homogeneidade de tratamento das unidades lexicais nos dicionários, o que pode frustrar possíveis anseios por padronização de verbetes. Penso, contudo, que as necessidades dos aprendizes variam em relação a cada unidade lexical e 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.

5.7. MARCAS DE USO OU REGISTRO

Muito embora não tenha observado na Lexicografia Pedagógica a inserção de marcas que indiquem o nível de linguagem em que se utiliza cada unidade lexical, considero seu conteúdo muito importante, particularmente, para os dicionários voltados às necessidades de codificação. Com isso, quero dizer que, para produzir um discurso mais natural e próximo daquele de um falante nativo, é fundamental que o aprendiz estrangeiro disponha de informações que indiquem 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). No entanto, creio que, tão importante quanto incluir esse tipo de informação, é explicitá-lo sem o uso de marcas ou abreviaturas, ou seja, por extenso.

Na decodificação, acredito que o próprio insumo já forneça elementos que permitam ao aprendiz inferir essas nuanças do uso. Contudo, em se tratando de dicionários para decodificação voltados ao público dos tradutores, considero muito importante a inclusão dessas informações, pois, na tradução, elas orientam as escolhas lexicais no estágio seguinte à decodificação, ou seja, no estágio da codificação na língua-alvo.

Vejamos um verbete extraído de Avolio & Faury (2002), que traz dois tipos de marcas de uso, uma marca diafásica ("fig" = figurativo) e uma marca diastrática ("fam" = familiar):

> **gondoler** vi **1** deformar-se (sob o efeito do calor, da umidade), curvar-se, encher-se. vpr **2** *fig, fam* matar-se de rir.

5.8. 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 pedagógico normalmente tem público-alvo específico, ou seja, não é recíproco, fica mais fácil decidir quais 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).

5.9. LÍNGUA MATERNA

Acredito que o público usuário de um dicionário bilíngüe possa ser localizado numa linha imaginária progressiva que vai desde o total iniciante, que não conhece nada da língua estrangeira, até o falante bilíngüe que tem total domínio da língua estrangeira (deixando esta de ser estranha para ele). Entre uma e outra extremidade dessa linha, temos o que muitos chamam de falantes semibilíngües, ou seja, pessoas com domínio parcial da língua estrangeira.

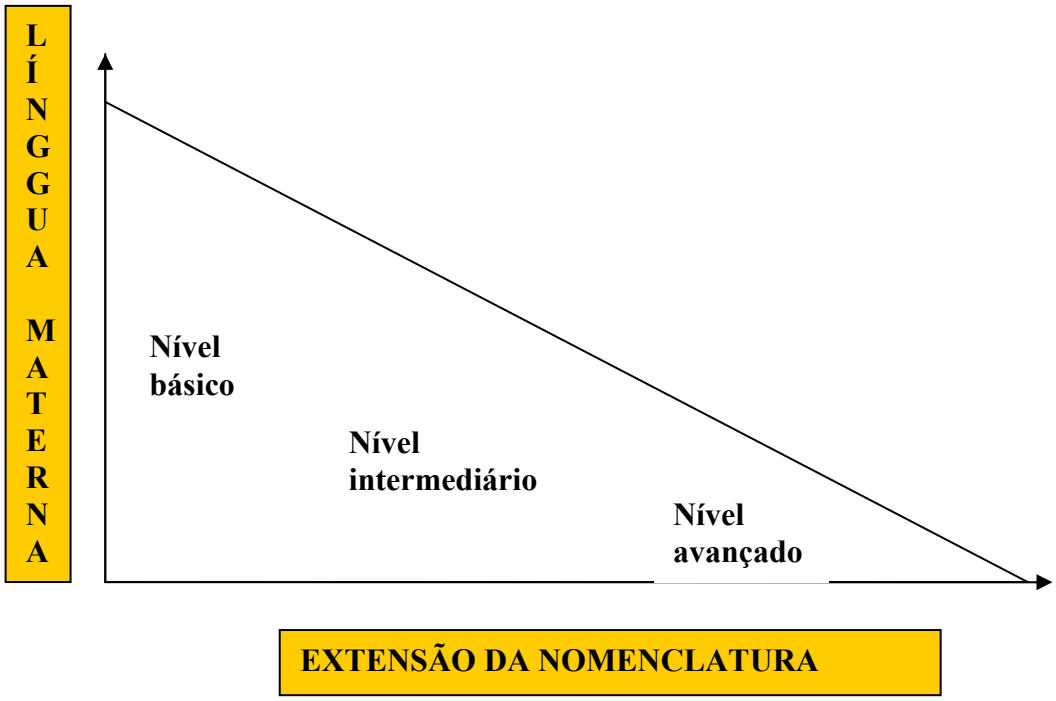
A variável "domínio da língua estrangeira" é uma variável que possui um caráter contínuo, mas, para fins didáticos, costuma ser tratada como uma variável de caráter discreto, consagrando-se a divisão em básico, intermediário e avançado. Essa divisão do público pode ser muito útil também na orientação da confecção de obras lexicográficas. Assim, a quantidade de língua materna em dicionários para aprendizes poderia ser gradualmente diminuída na medida em que o nível de domínio de língua estrangeira aumentasse.

Mas onde deveríamos utilizar a língua materna em um dicionário bilíngüe? Para dicionários dirigidos às necessidades de codificação, considero importante que a língua materna apareça na entrada (necessariamente), em cada um dos sentidos da entrada, e nas colocações e expressões.

Já nos dicionários dirigidos às necessidades de decodificação, acredito que a presença da língua materna poderia variar mais. Nesses casos, o uso da língua materna nas funções metalingüísticas do verbete seria gradativamente diminuído à medida que aumentasse a proficiência do aprendiz. 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, isso não seria tão simples. Seria necessário, talvez, presumir que a aquisição de proficiência lexical em língua estrangeira ocorresse numa determinada ordem, a ordem das freqüências, por exemplo, o que, a meu ver, não seria de todo incorreto.

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



5.10. EXEMPLOS

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

- Pronúncia
- Grafia
- Componentes morfológicos
- Palavras morfologicamente 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" [19] (LAUFER, 1992, p. 72).

[19] *the function of an example is to illustrate the most typical properties and contexts of the new word*.

Os exemplos podem ser extraídos de *corpus* 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 (2001) 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.

Selecionei 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, penso que, se fossem escolhidos 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.

Laufer (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 significante 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 significante 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, acredito, poderia 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 freqüência 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, num dicionário bilíngüe pedagógico, o papel dos exemplos é muito importante e por isso o lexicógrafo deveria dedicar-lhes especial atenção, 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.

5.11. 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 (2000b) 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 particularmente importante 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). Concordo com tais afirmações, pois já observei que, na maioria das vezes, o desconhecimento da forma de combinar as palavras é um desafio maior para a codificação do que o desconhecimento das palavras propriamente.

Inclusive, conforme aponta Xatara (2001), além de contemplar as unidades idiomáticas nos dicionários bilíngües, é importante procurar fazê-lo nas duas línguas, o que evitaria o freqüente empobrecimento dos textos traduzidos. Um dos exemplos citados pela autora é que, 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".

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 (1996) 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). Não concordo com a omissão sugerida, pois, a meu ver, o risco apontado pela autora é mais que um risco: é quase uma certeza.

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

> **Cabeça** [kab'esə] *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** têtu. **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.

5.12. 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.

Creio que 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. É importante ressaltar, porém, que a qualidade das ilustrações é fundamental, pois se não forem adequadas para transmitir o significado pretendido, poderão até mesmo confundir o aprendiz.

5.13. 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.

Acredito que a utilização das cores possa ajudar 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.

As contribuições que identifiquei e que acabo de discutir são, a meu ver, ainda pequenas diante do grande potencial de descobertas que o campo da Lexicografia Pedagógica oferece.

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. Então, como o empreendimento de

dicionários bilíngües pedagógicos exige muito de seus realizadores, é importante evitar que as decisões sejam tomadas com base apenas no bom senso dos lexicógrafos. Por isso, acredito 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.

Creio, inclusive, que tais equipes de profissionais, ao apontarem suas necessidades de subsídios, poderão orientar os rumos da pesquisa metalexicográfica.

De minha parte, a investigação acerca do advento do dicionário semibilíngüe foi excelente para conhecer o campo no qual ele se insere.

Tendo, pois, apresentado a análise, as reflexões e as propostas que resultaram de minha incursão pela Lexicografia e pela Metalexicografia Pedagógicas, teço, na próxima seção, as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século passado, com a crescente massificação da aprendizagem de línguas estrangeiras, o dicionário bilíngüe popularizou-se. Versões menores de grandes obras lexicográficas começaram a aparecer para atender aos interesses dos aprendizes. No entanto, de início, só o aspecto quantitativo apresentou variações, pois qualitativamente o dicionário bilíngüe continuava igual: para cada entrada em língua estrangeira apresentava-se uma série de equivalentes em língua materna, cabendo ao usuário decidir qual o equivalente mais apropriado para a situação que gerou a consulta.

Quando as línguas estrangeiras eram ensinadas com a finalidade de desenvolver a leitura, o dicionário bilíngüe era um acessório normalmente recomendado pelos professores. Quando o objetivo do ensino de língua estrangeira ganhou nova abrangência, incluindo o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar), novos métodos de ensino surgiram, condenando o uso da tradução (uso da língua materna) como estratégia de aprendizagem do léxico e, conseqüentemente, condenando também o uso do dicionário bilíngüe.

Só após o advento da abordagem comunicativa, o papel do léxico, da língua materna e da tradução no ensino de língua estrangeira foi reconsiderado, resgatando a importância do dicionário bilíngüe e motivando seu aperfeiçoamento para atender os aprendizes.

Um crescente volume de pesquisas vem sendo empreendido para descobrir quem são os aprendizes, quais são suas necessidades em relação ao dicionário e como essas necessidades podem ser atendidas pelos lexicógrafos. O ensino de habilidades de consulta também tem se revelado essencial para otimizar a exploração do dicionário como ferramenta para aprendizagem do léxico.

A pesquisa junto aos aprendizes revela-se a maior e melhor fonte de subsídios para aperfeiçoamento dos projetos lexicográficos pedagógicos (BÉJOINT, 2000, HARTMANN, 1999).

Fazer dicionários mais adequados para os aprendizes implica admitir uma grande segmentação de mercado, uma vez que as possibilidades de projeto de dicionários bilíngües pedagógicos são inúmeras, podendo variar, principalmente, de acordo com o nível de proficiência do aprendiz e com a função que pretende apoiar. Como o custo dessas obras é alto, os editores devem encontrar alternativas viáveis para explorar esse potencial (utilizando a mídia eletrônica, lançando obras modulares etc.). Essa questão é de especial relevância em países como o Brasil, onde a sensibilidade do público ao preço da obra é um dos primeiros fatores a serem considerados em novos empreendimentos lexicográficos.

O dicionário hoje conhecido como "semibilíngüe" é a realização de uma das possibilidades de adequação de dicionários às necessidades dos aprendizes de línguas estrangeiras, mas a análise levou-me a concluir que não se trata de um novo tipo de dicionário, alternativo ao bilíngüe ou ao monolíngüe, nem de um sucedâneo do dicionário bilíngüe. Ao contrário, o dicionário semibilíngüe é apenas um subtipo do dicionário bilíngüe e o que o distingue dos demais bilíngües é o fato de ser monodirecional, dirigido a aprendizes de nível intermediário e concebido a partir de um dicionário monolíngüe para aprendizes, ao qual foram acrescentados equivalentes na língua materna do público a que se destina. Sua função é apoiar a decodificação e ele não é suficientemente adequado nem para a tradução nem para a codificação. Apesar disso, se comparado aos dicionários bilíngües tradicionais, o dicionário semibilíngüe é muito mais pedagógico. Por isso, não se trata de algo excelente e indiscutível quanto à sua qualidade e eficácia, mas sim de mais uma alternativa no campo lexicográfico que visa otimizar cada vez mais a aquisição do léxico pelos aprendizes de línguas estrangeiras.

Foram apresentados argumentos sobre a inadequação do termo "semibilíngüe" para designar o conceito de dicionário bilíngüe para aprendizes, principalmente porque o prefixo "semi" dá a idéia de que esse tipo obra não é integralmente bilíngüe. Por isso, em lugar de "semibilíngüe", a proposta deste trabalho é adotar o termo "dicionário bilíngüe pedagógico".

Aliás, novos dicionários bilíngües pedagógicos são demandados pelas necessidades dos aprendizes, principalmente para apoio à codificação.

Para explorar o potencial desse mercado, é necessário desenvolver um corpo de pesquisas que subsidiem os empreendimentos lexicográficos. Já existe um arcabouço de conhecimentos para orientar projetos lexicográficos bilíngües pedagógicos, como mostrei na seção 5. No entanto, tais conhecimentos, além de não serem suficientes, ainda estão muito mal refletidos nas novas produções de dicionários. As possibilidades de pesquisa nessa área são muito vastas, dentre as quais se encontram:

- pesquisas sobre crenças, atitudes, habilidades de consulta, estratégias de consulta e necessidades de usuários de dicionários;
- pesquisas sobre a eficácia de diferentes formas de apresentação do dicionário na decodificação, na codificação e na retenção do léxico pelo aprendiz (entendendo-se, como formas de apresentação, desde fatores como a mídia utilizada até fatores específicos da composição da microestrutura);
- pesquisas sobre o ensino do uso do dicionário.

A pesquisa nessa área possui importantes interfaces com a Lingüística Aplicada, pois embora investiguem assuntos diferentes, têm um objetivo comum: possibilitar que a aquisição do léxico da língua estrangeira seja otimizada. Além disso, as pesquisas que envolvem comportamento de aprendizes normalmente apresentam muitas variáveis que não são de controle do pesquisador, o que torna a

tradicional metodologia de pesquisa positivista imprópria para as investigações. A tradição positivista de pesquisa tira conclusões a partir de estudos de amostras e extrapola os resultados para o universo, ou seja, generaliza. Contudo, embora no aspecto fisiológico os seres humanos sejam bastante semelhantes, nos aspectos psicológico, social e cultural as diferenças entre eles aumentam significativamente. Por isso, em se tratando de pesquisas comportamentais, a metodologia utilizada pela Lingüística Aplicada me parece muito mais apropriada, pois reconhece a existência de variáveis de contexto e não incorre no erro de generalizar os resultados.

Além disso, se por um lado é importante investir em novas pesquisas sobre os aprendizes, enquanto usuários de dicionários, por outro lado é fundamental fazer chegar aos lexicógrafos tais conhecimentos. Por isso, a formação de lexicógrafos é uma questão da maior relevância para que possamos abrir caminho para a produção de dicionários bilíngües pedagógicos mais adequados, dentre outros.

Como podemos ver, o desafio que se nos apresenta é grande, mas esse trabalho talvez tenha dado uma pequena contribuição para aqueles que se dispuseremr a enfrentá-lo na busca de dicionários que facilitem cada vez mais a aquisição do léxico pelos aprendizes de língua estrangeira.

De minha parte, pretendo continuar pesquisando na área da Metalexicografia Pedagógica e tenho especial interesse em aprofundar a investigação das características necessárias para projetos de dicionários voltados à codificação, assunto que, provavelmente, elegerei para meu projeto de doutorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINS, B. T. Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison. In: ILSON, R. (ed) **Dictionaries, Lexicography and language learning**. Oxford: Pergamon, 1985, p. 15-24.

AUROUX, S. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992, cap. 1.

AVOLIO, J. C.; FAURY, M. L. **Michaelis Dicionário Escolar Francês-Português Português-Francês**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1994, cap. 5 e 6.

BÉJOINT, H. **Modern Lexicography: an introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BÉJOINT, H.; THOIRON, P. **Les dictionnaires bilingues**. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996, p. 5-15.

BERBER SARDINHA, T. Computador, *corpus* e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (org.) **As palavras e sua companhia – o léxico na aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 71-94.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 1-26, 1984a.

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. **Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 27-43, 1984b.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lingüística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BINON, J.; VERLINDE S.; SELVA T. Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES): un mariage parfait. **Cahiers de Lexicologie** Paris, n. 78, p. 41-63, 2001.

BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (org.) **As palavras e sua companhia – o léxico na aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2000a, p. 95-118.

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, 2000b, p. 119-165.

BLANCO, X. Élaboration et réutilisation des exemples dans la Léxicographie 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 tnp 1. Acesso em: 04 jul. 2003.

BOGAARDS, P. **Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**. Paris : Hatier/Didier, 1994.

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**. Araquara, 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.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994, cap. 4.

CHAMBERS et al. **Thematic Network Project in the area of Languages, Sub-project 3: New Technologies and Language Learning, Final Report for Year Three**, 1999. Disponível em: www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP3dossier.doc tnp 1. Acesso em: 27 nov. 2003.

CORRIS et al. Dictionaries and endangered languages. In: **Endangered Languages Workshop.** La Trobe University, Nov. 1999. Disponível em: http://www-nlp.stanford.edu/~manning/papers/eldic.rtf. Acesso em: 30 ago. 2003.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (org.) **As palavras e sua companhia – o léxico na aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 73-94.

CUMMINS, J. **Computer Assisted text Scaffolding for Curriculum Access and Language Learning/Aquisition**. Disponível em: http://www.iteachilearn.com/ cummins/comptextsum.html. Acesso em: 03 out. 2003.

FONTES, W. M. Marketing Password in Brazil. **Kernerman Dictionary News.** Tel-Aviv, n.1, jul. 1994. Disponível em: <http//www.kdictionaries.com/newsletter/kdn1-3.htm>.Acesso em: 15 ago. 2002.

GAMPER, J.; KNAPP, J. **Adaptation in a Language Learning System**. Disponível em: <http://www.kbs.uni-hannover.de/~henze/ABIS_Workshop2001/final/ Gamperfinal>. Acesso em: 23 ago. 2003.

GELPÍ, C. Teaching dictionary use to university students of language mediation in Catalonia. In: HARTMANN, R. R. K. (ed): **Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three**, 1999, p. 68-77. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc tnp 1>. Acesso em: 04 jul. 2003.

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

HARTMANN, R. R. K. Case study: the Exeter University survey of dictionary use. In: HARTMANN, R. R. K. (ed) **Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three**, 1999, p. 36-52. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc tnp 1> Acesso em: 04 jul. 2003.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. Londres: Routledge, 1998.

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.

HOUAISS, A. (ed). **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**, Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss: Editora Objetiva, 2001.

IBRAHIM, A. H.; ZALESSKY, M. Enquête: l'usage du dictionnaire. **Lexiques**. Paris: EDICEF, numéro spécial Le Français dans le Monde, p. 24-30., août-sept.1989.

ILSON, R. **Dictionaries, Lexicography and language learning**. Oxford: Pergamon, 1985, p. 1-6.

JAMES, G. Bilingualisation as a genre. In: JAMES, G. **A history of Tamil dictionaries**.Chennai: Cre-A, 2000, p. 450-458.

JAMES, G. Towards a Typology of Bilingualised Dictionaries. In: JAMES, G. (ed) **Meeting Points in Language Studies.**. Hong Kong, 1994, p. 184-196.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics**. London: Blackwell, 1998.

KERNERMAN, I. From Kernerman to password. In: **Kernerman Dictionary News**. Tel-Aviv, n.1, jul. 1994. Disponível em: <http//www.kdictionaries.com/ newsletter/kdn1-4.htm>. Acesso em: 15 ago. 2002.

KERNERMAN, L. The advent of the semi-bilingual dictionary. **Kernerman Dictionary News.** Tel-Aviv, n.1, jul. 1994. Disponível em: <http//www.kdictionaries.com/newsletter/kdn1-1.htm>.Acesso em: 15 ago. 2002.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

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. A case for a semi-bilingual dictionary for productive purposes. **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, n. 3, jul. 1995. Disponível em: <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn3-2.htm>.Acesso em: 15 ago. 2002.

LAUFER, B. The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L2 words. **Cahiers de Lexicologie.** Paris, n. 63, p. 131-142, 1993.

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.

LAUFER, B.; HADAR, L. Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual and "bilingualised" dictionaries in the comprehension and production of new words**. Modern Language Journal**. Tel-Aviv, n. 81, p. 189-196, 1997.

LAUFER, B.; KIMMEL, M. Bilingualised dictionaries: How learners really use them. **System**, n. 25, 3, p. 361-369, 1997.

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.

LEVINE, C. M. The Coming Boom in English Lexicography: Some Thoughts about the World Wide Web (Part One). **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, n. 9, jul. 2001. Disponível em <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn9-1.htm>.Acesso em: 15 ago. 2002.

LONGMAN. **Longman Language Activator**. Essex: Longman, 1996.

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

MANNING, C. D. et al. **Kirrkirr: Software for browsing and visual exploration of a structured Waripiri dictionary**. Disponível em: <http://www-nlp.stanford.edu/kirrkirr> . Acesso em 31 ago. 2003.

MARELLO, C. Les différents types de dictionnaires bilingues. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. **Les dictionnaires bilingues** . Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996, cap. 2.

MOUDRAIA, O. **Lexical approach to second language teaching.** Jun/2001. Disponível em: <http://www.eric@cal.org>.Acesso em: 23 jun. 2003.

NAKAMOTO, K. Monolingual or bilingual, that is not the question: the "bilingualised" dictionary. **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, n.2, jan. 1995. Disponível em: <http//www.kdictionaries.com/newsletter/kdn2-2.htm>.Acesso em: 15 ago. 2002.

NESI, H. The specification of dictionary reference skills in higher eduction. In: HARTMANN, R. R. K. (ed): **Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three**,

1999, p. 53-67. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc tnp 1>. Acesso em: 04 jul. 2003.

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

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

POULET, G. Instruction in dictionary use and foreign language teacher training: the English scene. In: HARTMANN, R. R. K. (ed) **Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three**, 1999, p. 78-82. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc tnp 1>. Acesso em: 04 jul. 2003.

ROBERT, P. (coord.). **Micro Robert Dictionnaire du Français Primordial**. Paris: SNL – Le Robert, 1971.

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

RODRIGUES, D. F**. O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral.** 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

ROSSNER, R. The learners as lexicographer: using dictionaries in second language learning. In: ILSON, R. (ed) **Dictionaries, Lexicography and language learning**. Oxford: Pergamon, 1985, p. 95-102.

RUNDELL, M. Teaching Lexicography or Training Lexicographers? **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, n.9, jul.. 2001. Disponível em: <http//www.kdictionaries.com/newsletter/kdn9.html>.Acesso em: 15 ago. 2002.

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.

SCHACHTER, J. Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. **Applied Linguistics**. Londres: University Press, v. 9, n. 3, p. 219-235, 1988.

SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilingues. In: OLIVEIRA, A M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). **As ciências do léxico**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p. 161-170.

SCHNEIDER, K. Review of "Using Dictionaries: Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators. ATKINS, B. T. S. (ed). Tübingen: Niemeyer, 1988 (Lexicographica: Series maior 88)". **System** 29, p. 153-159, 2001.

SIGNER, R. **Dicionário Brasileiro Francês-Português Português-Francês**. São Paulo: Oficina de Textos, 1998.

SILVA, M. C. P. **Estudo comparativo dos substantivos mais freqüentes em dicionários bilíngües francês-português e português-francês**. 2002. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SMITH, H. **Words, words, words … the role of vocabulary in second language learning.** Disponível em: http://digilander.libero.it/ ALLRIGHTMATE/HEATHER main%20assignment.doc . Acesso em 31 ago. 2003.

SWAN, M. A critical look at the Communicative Approach (2). **ELT Journal**, vol. 39/2, p. 76-87, abr. 1985b.

SWAN, M. A critical look at the Communicative Approach (1). **ELT Journal**, vol. 39/1, p. 2-11, jan. 1985a.

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 Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Classroom**. Cambridge: CUP, 2001, cap. 1.

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 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.