

DENISE FERREIRA GOMES

**O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGUE NA PRODUÇÃO
ESCRITA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada no curso de pós-
graduação do Departamento de Letras
e Tradução da Universidade de Brasília
para a obtenção do título de mestre

Orientador: Prof. Dr. Herbert Andreas
Welker

**Brasília – DF
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DENISE FERREIRA GOMES

**O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE NA PRODUÇÃO
ESCRITA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada no curso de pós-graduação do Departamento de Letras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Herbert Andreas Welker (Orientador)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Philippe René Marie Humblé (Examinador externo)
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª. Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho (Examinadora interna)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. René Gottlieb Strehler (Suplente)
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Herbert Andreas Welker, pela orientação segura e constante.

A Aldo Pereira Neto, pelo encorajamento, pelo apoio, pelas sugestões e pelas críticas.

Aos professores do PPGLA: Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos; Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet; Profa. Dra. Haruka Nakayama e Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pelo incentivo.

A Fernanda Abiorana Dias Ferreira, Gisele Guimarães, Renato Bincoletto, pelas trocas de textos e de idéias.

A Sabine Plattner, pela ajuda na análise das falhas, através de esclarecimentos lingüísticos.

A Karen Helena Luedemann; Mário Eduardo Gomes de Araújo; Marina de Paula Gagliardi, por permitirem a realização das tarefas em suas salas de aula.

A César Augusto de Mello e Silva, pelo apoio técnico na análise estatística dos dados.

*“Diccionario, no eres
tumba, sepulcro, féretro
túmulo, mausoleo,
sino preservación,
fuego escondido,
plantación de rubíes,
perpetuidad viviente
de la esencia,
granero del idioma.”*

Pablo Neruda (1904 – 1973)

“Oda ao Dicionario”

*“Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.”*

Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987)

“ O Lutador”

RESUMO

Embora haja em âmbito internacional um número considerável de publicações sobre o uso de dicionários, quase não encontramos registros de pesquisas que relatem a relação entre dicionário bilíngüe e produção escrita. O objetivo geral deste trabalho foi verificar os motivos que levam a falhas na escolha de informações extraídas de dicionários bilíngües, por 80 alunos brasileiros, ao redigirem um texto em alemão como língua estrangeira com cerca de 100 palavras. Os resultados mostraram que a maioria das falhas ocorreu na escolha de equivalentes e que existe uma relação entre essas falhas e a estrutura dos dicionários utilizados, que não trazem equivalentes suficientes, nem elementos para que o usuário possa fazer escolhas acertadas. Por outro lado, os alunos não compreendem ou ignoram as informações presentes nos dicionários, sobretudo os elementos diferenciadores.

Palavras-chave: Lingüística Aplicada; Lexicografia bilíngüe; Uso de dicionários

ABSTRACT

Although there is a considerable amount of publications about dictionary management, it is hard to find articles about the relationship between writing and the use of a bilingual dictionary. The purpose of this study was to verify the reasons that lead to unsuccessful look-ups in bilingual dictionaries. Subjects were eighty Brazilian students who wrote a text in German (as foreign language), about one hundred words length. The most unsuccessful consults occurred in the choice of the "equivalents". There was a link between this failure and some structural features of the dictionaries – like a lack of appropriate equivalents and few information given - that didn't allow the students to make the right choices. On the other hand, subjects tended not to understand or to ignore some informations in the dictionaries, specially the "discriminators".

Keywords: Applied linguistics; Bilingual lexicography; Dictionary use

ZUSAMMENFASSUNG

Obwohl es im internationalen Rahmen eine große Zahl von Publikationen über Wörterbuchbenutzung gibt, finden sich fast keine Forschungsergebnisse, die sich mit dem Zusammenhang zwischen zweisprachigem Wörterbuch und schriftlicher Produktion beschäftigen. Die allgemeine Zielsetzung dieser Arbeit war, anhand von Texten auf Deutsch von 80 brasilianischen Kursteilnehmern im Umfang von je ca. 100 Wörtern die Gründe für den Misserfolg beim Suchen von Informationen in zweisprachigen Wörterbüchern festzustellen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit von Fehlern bei der Wahl von Äquivalenten auftrat und dass ein Zusammenhang zwischen diesen Fehlern und der Mikrostruktur der gebrauchten Wörterbücher besteht. Einerseits enthalten die Wörterbücher nicht genügend Äquivalenten oder Informationen, die dem Benutzer die richtige Wahl ermöglichen. Andererseits übersehen die Kursteilnehmer Angaben in Wörterbüchern oder verstehen sie nicht, vor allem „die differenzierenden Angaben“.

Stichwörter: angewandte Linguistik; zweisprachige Lexikographie; Wörterbuchbenutzung

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número e porcentagem dos sujeitos	74
Tabela 2: Temas das redações	75
Tabela 3: Dicionários utilizados durante a redação nos três níveis	78
Tabela 4: Dicionários utilizados por cada nível	79
Tabela 5: Número de palavras por redação, número de buscas e relação entre número de buscas e número de palavras em porcentagem	79
Tabela 6: Somas das informações procuradas	80
Tabela 7: Soma das buscas de acordo com os níveis	81
Tabela 8: Média das buscas de acordo com os níveis	81
Tabela 9: Total e porcentagem de buscas bem-sucedidas, em parte bem-sucedidas e malsucedidas	82
Tabela 10: Posição do equivalente escolhido dentro do verbete	83
Tabela 11: Origem das falhas	83
Tabela 12: Origem das falhas nas buscas em parte bem-sucedidas	84
Tabela 13: Origem das falhas nas buscas malsucedidas	84
Tabela 14: Origem das falhas em média de acordo com o nível	85
Tabela 15: Motivos das falhas dos sujeitos nas buscas por equivalentes em parte bem-sucedidas	87
Tabela 16: Erros de ortografia	88
Tabela 17: Erros no gênero da palavra	88
Tabela 18: Erros na forma plural	89
Tabela 19: Erros nas preposições	89
Tabela 20: Ausência de pronome reflexivo	90
Tabela 21 : Erro de declinação	90
Tabela 22: Motivos das falhas dos sujeitos nas buscas malsucedidas por equivalentes	91
Tabela 23: Não observou o elemento diferenciador	91
Tabela 24: Consultou entrada errada	92
Tabela 25: Não encontrou entrada existente	92
Tabela 26: Motivos para falhas dos DB	93
Tabela 27: DB não traz expressão/locução/colocação	94
Tabela 28: DB não traz elemento diferenciador	94

Tabela 29 : DB não traz pronome reflexivo	94
Tabela 30: DB não traz preposição	95
Tabela 31: DB induz a erro ortográfico	95
Tabela 32: DB não informa que palavra é declinável	95
Tabela 33: Motivos para as falhas dos DBs nas buscas malsucedidas por equivalentes	96
Tabela 34: Falta equivalente para o contexto	96
Tabela 35: Falta informação detalhada sobre as acepções	98
Tabela 36: Entrada inexistente no dicionário	100
Tabela 37: Falhas não classificáveis	100
Tabela 38: Falhas dos sujeitos nas buscas por ortografia, gênero, plural e verbo	101
Tabela 39: Falhas dos dicionários nas buscas por ortografia, gênero, plural e verbo	101
Tabela 40: Você acha que o dicionário facilitou a realização da tarefa?	102
Tabela 41: De que maneira o dicionário ajudou?	102
Tabela 42: DBs do par alemão-português/português-alemão	131
Tabela 43: Buscas bem-sucedidas por equivalentes – Nível I	138
Tabela 44: Buscas bem-sucedidas por equivalentes – Nível II	136
Tabela 45: Buscas bem-sucedidas por equivalentes – Nível III	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos	73
Gráfico 2: Distribuição dos DBs utilizados na produção escrita em porcentagem	78
Gráfico 3: Média de buscas por nível	80
Gráfico 4: Média de buscas por equivalentes	81
Gráfico 5: Classificação das buscas conforme o grau de sucesso	82
Gráfico 6: Origem das falhas no Nível I (em média)	85
Gráfico 7: Origem das falhas no Nível II (em média)	86
Gráfico 8: Origem das falhas no Nível III (em média)	86
Gráfico 9 : Média das falhas dos sujeitos	87
Gráfico 10: Média das falhas dos dicionários	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nicho para o morfema-base <i>signific</i> no LTW-PA	58
Figura 2: Sugestão de nicho para o morfema-base <i>signific</i> no LTW-PA	59
Figura 3: Sugestão de nicho para o morfema-base <i>signific</i> no LTW-PA	59
Figura 4: Apresentação do plural na entrada <i>Bauer</i> no LTW-AP	59
Figura 5: <i>gern</i> como entrada no LTW-AP	60
Figura 6: <i>gut</i> como entrada no LTW-AP	60
Figura 7: <i>hoch</i> como entrada no LTW-AP	60
Figura 8: <i>viel</i> como entrada no LTW-AP	60
Figura 9: <i>amplo</i> como entrada no LTW-PA	61
Figura 10: <i>anmelden</i> como entrada no LTW-AP	61
Figura 11: <i>amplo</i> como entrada no LEW –PA	61
Figura 12: <i>anmelden</i> como entrada no LEW-AP	61
Figura 13: <i>mas</i> como entrada no LTW-PA	62
Figura 14: <i>mas</i> como entrada no LEW-PA	62
Figura 15: Verbete e nota para a entrada <i>eure</i> no MDE-AP	64
Figura 16: Verbete e nota para a entrada <i>dose</i> no MDE-PA	64
Figura 17: Verbete e nota para a entrada <i>farofa</i> no PSW-AP	66
Figura 18: Verbete e nota para a entrada <i>Kindergarten</i> no PSW-PA	66
Figura 19: Verbete para <i>acostumar</i> no LTW	109
Figura 20: Nota para <i>ander</i> no MDE	110
Figura 21: <i>sogro</i> como entrada no LTW (1982)	114
Figura 22: <i>sogro</i> como entrada no LTW (2004)	114

LISTA DE ABREVIATURAS

- DB – Dicionário bilíngüe
- DBs – Dicionários bilíngües
- DM – Dicionário monolíngüe
- DMs – Dicionários monolíngües
- DUP – Dicionário de Usos do Português
- E.P.U. – Editora Pedagógica Universitária
- G1 – *Grundstufe 1*
- G2 – *Grundstufe 2*
- G3 – *Grundstufe 3*
- G4 – *Grundstufe 4*
- G5 – *Grundstufe 5*
- G6 – *Grundstufe 6*
- G7 – *Grundstufe 7*
- GER – *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*
- L1 – Primeira língua
- L2 – Segunda língua
- LE – Língua estrangeira
- LEW – *Langenscheidt Euro-Wörterbuch*
- LEW-AP – *Langenscheidt Euro-Wörterbuch* – Alemão-Português
- LEW-PA – *Langenscheidt Euro-Wörterbuch* – Português-Alemão
- LTW – *Langenscheidt Taschenwörterbuch*
- LTW-AP ou LAP – *Langenscheidt Taschenwörterbuch* – Alemão-Português
- LTW-PA ou LPA – *Langenscheidt Taschenwörterbuch* – Português - Alemão
- LUW – *Langenscheidt Universal-Wörterbuch*
- M1 – *Mittelstufe 1*
- M2 – *Mittelstufe 2*
- M3 – *Mittelstufe 3*
- M4 – *Mittelstufe 4*
- M5 – *Mittelstufe 5*
- M6 – *Mittelstufe 6*
- MDE – Michaelis Dicionário Escolar
- MDE-AP – Michaelis Dicionário Escolar – Alemão-Português

MDE-PA – Michaelis Dicionário Escolar – Português - Alemão

MMD – Michaelis Minidicionário

PDP – PONS Dicionário prático

PPW – PONS *Praxiswörterbuch*

PSW – PONS *Standardwörterbuch*

PSW-AP – PONS *Standardwörterbuch* – Alemão-Português

PSW-PA – PONS *Standardwörterbuch* – Português - Alemão

ZD – *Zertifikat Deutsch*

ZOP – *Zentrale Oberstufenprüfung*

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO	18
1.1 Justificativa	18
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Objetivos específicos	20
1.3 Perguntas da pesquisa	20
1.4 Algumas características da língua alemã	20
2 SOBRE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES (DBs)	23
2.1 Um pequeno histórico	23
2.2 Tipologia dos DBs	25
2.3 A composição de um DB	27
2.3.1 Os textos externos	27
2.3.2 A macroestrutura	28
2.3.2.1 A ordenação das entradas	29
2.3.2.2 A seleção dos lemas	31
2.3.3 A microestrutura	31
2.3.3.1 Componentes da microestrutura	32
2.3.3.1.1 Pronúncia	32

2.3.3.1.2	Informações gramaticais	32
2.3.3.1.3	Equivalentes	33
2.3.3.1.4	Elementos diferenciadores	36
2.3.3.1.5	Colocações	38
2.3.3.1.6	Expressões idiomáticas	39
2.3.3.1.7	Exemplos	40
2.3.3.1.8	Remissões	41
2.3.3.1.9	Metalíngua	41
2.3.3.2	A organização da microestrutura	42
2.3.3.2.1	Tipos de microestrutura	43
2.3.3.2.2	A diferenciação e ordenação das acepções	43
2.3.3.2.3	A ordenação das locuções ou expressões	44
2.4	Pesquisas sobre o uso do dicionário	45
2.4.1	Pesquisas divididas conforme os métodos empregados e os objetivos	45
2.4.2	Pesquisas sobre o uso de dicionários na produção de texto(s)	51
2.4.3	Trabalhos sobre os DBs no Brasil	53
2.5	Os DBs do par alemão-português/português-alemão	56
2.5.1	Os dicionários da editora <i>Langenscheidt</i>	57
2.5.2	Os dicionários <i>Michaelis</i>	63
2.5.3	Os dicionários PONS	64
2.6	Dicionário e produção escrita	66

3	METODOLOGIA	70
3.1	Tipo de pesquisa	71
3.2	Cenário da pesquisa	72
3.3	Sujeitos da pesquisa	73
3.4	Instrumentos de coletas de dados	74
3.4.1	Protocolo escrito	74
3.4.2	Redações	74
3.4.3	Análise da microestrutura dos dicionários	76
3.5	O questionário	77
3.6	Análise estatística	77
4	RESULTADOS	78
4.1	Dicionários utilizados	78
4.2	Número de palavras por redação e buscas nos DBs	79
4.3	Tipos de buscas	80
4.4	Classificação das buscas conforme o grau de sucesso	81
4.5	Origem das falhas	83
4.5.1	Origem das falhas nas buscas em parte bem-sucedidas	84
4.5.2	Origem das falhas nas buscas malsucedidas	84
4.6	Falhas nas buscas por equivalentes	85
4.6.1	Falhas dos sujeitos	87
4.6.1.1	Falhas dos sujeitos nas buscas em parte bem-sucedidas	87
4.6.1.2	Falhas dos sujeitos nas buscas malsucedidas	90
4.6.2	Falhas dos dicionários	93

4.6.2.1	Falhas dos dicionários nas buscas em parte bem-sucedidas	93
4.6.2.2	Falhas dos dicionários nas buscas malsucedidas	95
4.6.3	Falhas não classificáveis	100
4.7	Falhas nas buscas por informações sobre ortografia, gênero, plural e verbo	101
4.7.1	Falhas dos sujeitos	101
4.7.2	Falhas dos dicionários	101
4.8	Opiniões sobre o uso dos DBs	102
5	DISCUSSÃO	103
5.1	A escolha dos dicionários	103
5.2	Tipos e média de buscas	103
5.3	O grau de sucesso nas buscas, origem e motivos das falhas	106
5.3.1	Falhas dos sujeitos	108
5.3.1.1	Buscas em parte bem-sucedidas	108
5.3.1.2	Buscas malsucedidas	110
5.3.2	Falhas dos dicionários	112
5.3.2.1	Buscas em parte bem-sucedidas	113
5.3.2.2	Buscas malsucedidas	115
5.3.3	Falhas não classificáveis	117
5.3.4	Falhas nas buscas por informações sobre ortografia, gênero, plural e verbo	117
5.4	Opiniões sobre o uso dos DBs	117
6	CONCLUSÃO	119
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresentamos a justificativa para nosso estudo, os objetivos e as perguntas da pesquisa. Como nem todo leitor deste trabalho necessariamente conhece a língua alemã, incluímos também um item sobre algumas particularidades desse idioma para que as observações posteriores a respeito do uso de dicionários possam ser mais bem compreendidas.

1.1 Justificativa

Muitas vezes, no papel de professor de língua estrangeira, comentamos com colegas os resultados das produções de nossos alunos. Embora algumas frases como “*Ich spreche viele Zungen.*”, “*Milch enthält Streichholz*” ou “*Wie Feder!*”¹, tenham sido, a princípio, motivo de risos entre os professores, em um dado momento fomos levados a nos interrogar sobre as falhas contidas nessas orações. Percebemos que por trás dos erros poderia estar o uso do dicionário bilíngüe, uma vez que não acreditamos que tais falhas pudessem ser cometidas espontaneamente pelos alunos.

Ao buscarmos pesquisas referentes ao assunto, concluímos que, embora haja em âmbito internacional um número considerável de trabalhos envolvendo o uso de dicionários, quase nada foi escrito sobre a relação entre dicionário bilíngüe e produção escrita. Tampouco encontramos registros de pesquisas que tratem do uso do dicionário bilíngüe (DB) por aprendizes brasileiros de alemão.

Embora em algumas instituições de ensino de língua o uso do DB não seja incentivado, é preciso admitir que nossos alunos não dispensam o dicionário como instrumento de ajuda, sobretudo na compreensão e na produção de textos. Se seu uso é preterido em sala de aula por parte dos professores, parece evidente que o aluno o utiliza fora do ambiente escolar. Por esse motivo, julgamos necessário conhecer melhor esse instrumento que os usuários consideram de grande auxílio na realização de determinadas tarefas e que certos professores recriminam, não por terem consciência das deficiências dessas obras bilíngües, mas principalmente por influência de preceitos metodológicos.

¹ Nos três exemplos de frases houve erros na escolha léxica, que distorcem o sentido da oração e impedem a sua compreensão. As escolhas corretas seriam: “*Ich spreche viele Sprachen.*” (Eu falo muitas línguas), “*Milch enthält Phosphor.*” (Leite contém fósforo) e “*Wie schade!*” (Que pena!).

Embora, muitas vezes, a produção escrita não seja uma habilidade priorizada em uma aula considerada comunicativa, podemos considerá-la de grande importância na aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo no caso de idiomas como o alemão, pouco presente no dia-a-dia da maioria de nossos alunos brasileiros. Se por um lado a produção de textos em alemão tem pouco significado em situações reais de uso da língua para a maioria dos aprendizes brasileiros, por outro ela é fundamental como processo de ordenação e estruturação do pensamento em língua estrangeira, que, segundo Kast (2003, p. 21), no início da aprendizagem pode ser considerado “caótico”. Pelo fato de as quatro habilidades² não trabalharem isoladamente em nosso cérebro³, o desenvolvimento da produção escrita também é importante para a evolução de outras habilidades como fala e leitura.

Justifica-se, portanto, a nossa pesquisa pela importância da produção escrita na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), pelo fato de os alunos utilizarem o dicionário bilíngüe como instrumento de auxílio nesse tipo de tarefa, mesmo quando não incentivados a isso por parte das instituições e dos professores de LE e, sobretudo, pelo fato de não haver pesquisas sobre esse tema, fundamentais para que nós, na condição de professores, conheçamos a estrutura dos dicionários com os quais nossos alunos trabalham, assim como a influência que eles exercem sobre o trabalho desses alunos. Apenas dessa maneira teremos condições de alertá-los para as limitações dos DBs alemão-português/português-alemão e orientá-los para que possam tirar maior proveito das informações neles contidas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é verificar as causas das falhas na escolha de informações extraídas de dicionários bilíngües do par português-alemão/alemão-português, por alunos brasileiros, ao redigirem textos em alemão como LE.

² Referimo-nos aqui às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

³ Kast (2003, p. 21) afirma que resultados de pesquisa na área da Neurofisiologia – que se ocupa do funcionamento do nosso sistema nervoso – mostram que não há núcleos de habilidades trabalhando isoladamente no nosso córtex cerebral, mas sim que há uma intensa comunicação entre esses núcleos.

1.2.2 Objetivos específicos

Para alcançar nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a. identificar os tipos de informações buscadas nos DBs por esses alunos para a produção de um texto escrito em alemão;
- b. analisar a relação entre os aspectos estruturais desses dicionários e as falhas nas buscas.

1.3 Perguntas da pesquisa

As perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo são:

- a. Como se caracterizam as macro e microestruturas dos DBs do par alemão/português – português/alemão, utilizados por alunos brasileiros ao redigirem uma carta em alemão como LE no final do nível básico?
- b. Que tipo de informações os alunos buscaram nesses dicionários?
- c. A que fatores podemos atribuir as falhas na escolha de informações extraídas desses dicionários?
 - c.1. Houve falhas dos alunos?
 - c.2. Houve falhas dos dicionários?

1.4 Algumas características da língua alemã

Ao consultar um dicionário bilíngüe, o usuário busca, na maioria das vezes, por equivalentes. Entretanto, há uma série de outras informações sobre a língua que podem ser encontradas nesse tipo de dicionário, como pronúncia, acentuação, conjugação de verbos irregulares, entre outras. Parece-nos necessário esclarecer o leitor que não conheça o alemão a respeito de algumas das particularidades desse idioma.

a. O alfabeto

O alfabeto alemão é constituído de 26 letras, entre as quais as 23 que também fazem parte do nosso alfabeto, além do *k*, do *y* e do *w*. Acrescentam-se a elas ainda as vogais modificadas, marcadas por trema (*ä*, *ö* e *ü*) e o *ß*, que corresponde a *ss*, e que não existe em letra maiúscula.

b. A ortografia

Destaca-se na ortografia alemã o fato de todos os substantivos serem escritos com letra maiúscula, além dos nomes próprios e das palavras substantivadas (como adjetivos e verbos).

c. Os gêneros dos substantivos

Os substantivos têm um dos três gêneros: masculino, feminino ou neutro. No caso dos seres animados, não há necessariamente coincidência entre gênero e sexo. Para substantivos que designam objetos ou conceitos não existe uma regra simples que especifique o gênero de todos eles.

Embora haja algumas regras para os gêneros, boa parte dos substantivos não faz parte delas, o que leva muitas vezes à necessidade da consulta ao dicionário, para que se possa saber o gênero correto.

d. O plural dos substantivos

Em alemão há nove formas para o plural dos substantivos, que se manifestam da seguinte maneira: com o acréscimo das desinências *-e* (*Beine*); trema + *-e* (*Gäste*); *-en* (*Fabriken*); *-n* (*Blumen*); *-er* (*Bilder*); trema + *-er* (*Männer*); *-s* (*Autos*); apenas trema (*Mütter*) ou nenhuma desinência (*Koffer*). Há ainda os substantivos de origem estrangeira que têm outras forma de plural, como *Visa* (plural de *Visum*) e alguns que terminam em *-ien* (*Materialien*). Há também os que não costumam ser empregados no plural (*Gesundheit*, *Glück*) e outros que só existem no plural (*Eltern*, *Geschwister*).

Embora possamos agrupar os substantivos de acordo com a forma plural, nem sempre é evidente o grupo a que eles pertencem, o que nos leva à necessidade de consulta. Por isso, a forma do plural costuma constar dos DBs.

e. A declinação dos substantivos

Embora a língua alemã possua quatro casos de declinação, a maioria dos substantivos só sofre variação no genitivo singular e no dativo plural. Para o dativo plural a regra é bem clara: com exceção dos substantivos plurais terminados em *-s* ou *-n*, que não recebem desinência, todos os demais são acrescidos de *-n*. Já para o genitivo singular podemos afirmar que não há mudança nos substantivos femininos, os neutros podem ter como desinência *-s* ou *-es*, e os masculinos também *-s* ou *-es*, se pertencerem à “declinação forte”, e *-n* ou *-en* se pertencerem a “declinação fraca”. Devido a esta variedade do genitivo, os DBs costumam informar a declinação dos substantivos desse caso.

2 SOBRE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES (DBs)

Este capítulo corresponde, em parte, ao que normalmente denominamos “revisão de literatura”. Apresentamos aqui um pequeno histórico dos DBs, antes de mostrarmos os principais conceitos da lexicografia bilíngüe, sobretudo os que dizem respeito à macro e microestrutura dos DBs. Em seguida, citamos algumas pesquisas realizadas sobre o uso dos dicionários, tanto no exterior quanto no Brasil. Na terceira parte do capítulo analisamos a estrutura de alguns DBs do par português-alemão/alemão-português, sobretudo aqueles que foram utilizados pelos sujeitos de nossa pesquisa. Finalmente estabelecemos a relação entre dicionário bilíngüe e produção escrita, mostrando a opinião de alguns autores sobre os “dicionários ativos”.

2.1 Um pequeno histórico

A discussão sobre o surgimento dos DBs é motivo de certas controvérsias. Há autores⁴ que afirmam terem sido bilíngües os primeiros dicionários a surgir. Com certeza, podemos afirmar que eles já existem há muito tempo e que a civilização mesopotâmica⁵ teve uma inegável importância para o desenvolvimento da lexicografia. Bidermann (1984, p. 1, apud WELKER 2004, p. 56), entretanto, alerta para o fato de a Antigüidade não ter produzido “obras lexicográficas” no sentido que se dá hoje a este termo. Já Boisson, Kirtchuk e Béjoint (1991, p. 261, apud WELKER 2003, p. 1) consideram legítimo falar em *dicionário* ao se referirem às tabuinhas sumérias, contendo listas lexicais de diversos tipos. Tratava-se de placas de argila, com palavras que deveriam ser copiadas por alunos da escola de escribas, na civilização suméria, por volta de 3000 a.C. Essas listas foram se tornando cada vez maiores e mais homogêneas entre as escolas. Elas traziam temas em comum como nomes de plantas, animais ou objetos. É essa organização temática que leva Boisson; Kirtchuk e Béjoint (op.

⁴ Humblé (2001, p. 4) afirma que “os primeiros dicionários, ao contrário do que se ouve muitas vezes, eram bilíngües. Simplesmente porque respondiam a uma necessidade concreta de comunicação. O primeiro ‘dicionário’ de que temos notícia foi achado nas escavações de Ebla, na atual Síria, e traduz palavras sumérias em Eblaita. Data de entre 2500 e 2200 anos antes de Cristo.”

⁵ Segundo Boisson. Kirtchuk e Béjoint (1991, p. 267, apud WELKER, 2004, p. 62), “é na zona Mesopotâmia-Síria que aparecem os protótipos de quase todas as subcategorias do gênero ‘dicionário’: os primeiros conceituais (temáticos), os primeiros interlinguais e interdialetais, assim como os primeiros dicionários de pronúncia e os primeiros dicionários de homófonos. [...] O único tipo que falta é o dicionário monolíngüe com definições sistemáticas, cujos primeiros exemplos se encontrarão bem mais tarde na Grécia, na Índia e na China [...]”

cit.) a afirmarem que, ao contrário do que se pensava, os primeiros dicionários foram monolíngües.

Welker (2004, p. 55) apresenta um quadro sinótico, para que possamos ter “uma pequena idéia da história dos dicionários”. Esse quadro, por sua vez, é rico em notas com informações importantes a respeito do surgimento e da evolução dos dicionários. Nele aparecem primeiro os monolíngües, considerando as tabuinhas temáticas das escolas dos escribas como dicionários; em seguida surgem os bilíngües, sumério-eblaíta e mais tarde sumério-acadiano.

Com relação à lexicografia bilíngüe européia, Welker (2003, p. 1), baseado em Henne (1973, p. 598) e Osselton (1983, p. 14), afirma que ela origina-se das/nas glosas (cujo objetivo era tornar possível a compreensão dos textos, também por aqueles que não dominavam o latim) que acompanhavam manuscritos nessa língua, na era medieval anglo-saxônica. Elas poderiam aparecer de três formas, denominadas da seguinte maneira: “glosas interlineares”: equivalentes vernaculares de palavras latinas escritos entre as linhas dos manuscritos; “glosas marginais”: equivalentes escritos nas margens das páginas; e “glosas anexadas”: lista de palavras colocadas em um apêndice. Como era comum na época o empréstimo de livros entre bibliotecas,

as listas de palavras-chave puderam, dessa maneira, tornar-se um veículo para os conhecimentos se espalharem, e costumava-se copiar listas úteis de livros emprestados e acrescentá-las às já existentes nas bibliotecas. [...] Até aí, não há nada que possa ser chamado de dicionário. Mas, como essas coleções de palavras latinas aumentavam, surgiu a necessidade de ordenar esse material de alguma maneira, para que pudesse ser consultado com mais facilidade; com o tempo, empregavam-se duas técnicas: uma era arranjar as palavras sistematicamente de acordo com áreas de interesse:[...]. Nesse sistema classificatório – o ‘nomenclator’ – pode-se ver o início dos dicionários técnicos. [...] A outra técnica [...] não era conceitual e sim gráfica: simplesmente colocando-se tudo numa única lista alfabética. Quando isso ocorre pode-se falar em verdadeiro dicionário [...]. Osselton (1983, p. 14, apud WELKER, 2004, p. 64).

Até aqui, no entanto, os lemas⁶ eram todas palavras latinas. O aparecimento de um glossário que tenha como entradas palavras alemãs data do século XIV, quando foi acrescentado a um glossário latim-alemão um índice alemão-latim (HENNE, 1973, p. 597, apud WELKER, 2003, p. 2).

⁶ “Lema” é sinônimo de “entrada de verbete”, “palavra-verbete” ou simplesmente “entrada” (cf. WELKER, 2004, p. 33).

O surgimento da imprensa foi, sem dúvida, importantíssimo para a evolução dos dicionários. O primeiro dicionário impresso - o *Catholicon* - teria surgido em 1460 na cidade alemã de Mainz, e o primeiro dicionário bilíngüe entre duas línguas vernáculas (italiano-alemão) é editado em Veneza em 1477.

Com relação à língua portuguesa, Murakawa (1998, p. 153) afirma que o primeiro dicionário latim-português, português-latim surge em 1570, pelas mãos do lexicógrafo português Jerônimo Cardoso. Trata-se do *Dictionarium latino-lusitanicum e lusitanico-latinum*. O primeiro dicionário do português com outra língua européia surge em 1701, tendo como par de línguas português-inglês, inglês-português.

No que se refere ao par português-alemão/alemão-português, Ettinger (1991, p. 3022 apud WELKER, 2003, p. 146) cita como data para o surgimento do primeiro dicionário alemão-português o ano de 1811. Trata-se de uma obra – do lexicógrafo Wagener – em quatro volumes, que hoje só existe na forma de dicionário de bolso em dois volumes. Mais tarde vieram os de Wollheim da Fonseca em 1844 e de Bösche em 1858. somente com o surgimento do *Michaelis* português/alemão em 1887 e do *Michaelis* alemão/português em 1889 é que a lexicografia bilíngüe alemão-português/português-alemão se consolida (ETTINGER, *ibid.*). Embora bastante abrangente (737 e 573 páginas, respectivamente), na Alemanha a obra não é mais editada há muito tempo. No Brasil, a editora Melhoramentos ainda publica novas versões dos *Michaelis*, não só português/alemão, mas também na combinação do português com outros idiomas. Entretanto eles perderam muito das características originais e hoje são publicados em tamanhos bem mais modestos, na forma de dicionários escolares e minidicionários.

2.2 Tipologia dos DBs

Há diversas sugestões para a classificação dos dicionários (cf. CARVALHO, 2001, p. 47; WELKER, 2003, p. 7.). Para os DBs, Carvalho (*op.cit.*, p. 47-48) propõe a seguinte divisão:

- a. dimensão⁷:** refere-se ao número de entradas que o dicionário possui; a autora distingue:
- a. dicionários de bolso, ou pequenos (até 40.000 entradas);
 - b. médios (de 50.000 a 80.000 entradas);
 - c. grandes (mais de 80.000 entradas).
- b. número de línguas:** dependendo do número de línguas, os dicionários podem ser classificados em monolíngües, bilíngües ou multilíngües. Ao contrário dos bilíngües, os multilíngües são geralmente especializados, pois um multilíngüe geral teria uma microestrutura muito grande. A diferença entre os bilíngües e os monolíngües é que o primeiro traz equivalentes para os lemas e o segundo, definições.
- c. grau de especialização:** dicionário geral em comparação como o especializado; como no caso dos monolíngües, o dicionário geral registra as palavras da língua comum, ao passo que o especializado limita-se a palavras ou termos de linguagens especializadas (por exemplo, da medicina); também há aqueles que lematizam apenas determinados tipos de palavras ou expressões (por exemplo, os dicionários de verbos ou de idiomatismos)
- d. direção:** esse critério leva em conta a língua do lema (língua-fonte) e da microestrutura (língua-alvo); existe a possibilidade de haver quatro dicionários para cada par de língua; Carvalho (ibid.) exemplifica com o par alemão-português/português-alemão:
- a. dicionários para falantes de alemão
 - Alemão-Português – alemão como língua-fonte
 - Português-Alemão – alemão como língua-alvo
 - b. dicionários para falantes de português:
 - Português-Alemão – português como língua-fonte
 - Alemão-Português – português como língua alvo

⁷ Welker (2003, p. 7; 2004, p. 84) diferencia da seguinte maneira: 1) dicionário grande: mais de 100.000 entradas; 2) dicionário médio: 50.000 a 100.000; 3) dicionário pequeno: de 20.000 a 50.000 e minidicionário: 5.000 a 20.000;

- e. abrangência:** a grande maioria dos DBs é bidirecional, isto é, destina-se a falantes de ambas as línguas. Carvalho (2001, p. 53) alerta que o fato de o dicionário trazer a introdução em ambas as línguas não é suficiente para que ele seja bidirecional; ela entende que “um dicionário será bidirecional, servindo aos falantes das duas línguas, somente se preencher as distintas necessidades de cada um”.
- f. função:** ao elaborar um dicionário, o lexicógrafo deve levar em conta as situações em que o usuário vai utilizá-lo; Carvalho (ibid., p. 54) e Welker (2003, p. 11) citam vários autores que trataram desse assunto. Em geral, diferenciam-se quatro situações: tradução (da língua estrangeira para a língua materna), versão (da língua materna para a língua estrangeira), produção de texto (em língua estrangeira) e recepção de texto (em língua estrangeira). Um dicionário que serve para a tradução costuma ser utilizado também na produção de textos, enquanto que um outro dicionário é útil tanto na recepção de textos quanto na versão – embora, em princípio, as quatro funções devam ser diferenciadas, de modo que deveria haver quatro tipos de dicionários⁸. Essas situações de uso têm a ver com a direção do dicionário, pois é a posição da língua do usuário que determina, por exemplo, se o dicionário é de tradução ou de versão.

2.3 A composição de um DB

2.3.1 Os textos externos

Welker (2004, p. 79), ao tratar dos componentes e da organização dos dicionários monolíngües, adota a definição dada por Hartmann e James (1995, p. 93) segundo a qual a megaestrutura de um dicionário é formada pela sua nomenclatura ou macroestrutura e pelos textos externos. Em capítulo posterior, o autor salienta que “há vários aspectos em que os dicionários bilíngües diferem muito pouco dos monolíngües.” Assim, nos DBs os elementos

⁸ (Welker 2003, p.21) distingue cinco tipos de DBs: 1) para a compreensão simples, superficial (*einfaches oberflächliches Verstehen*); 2) para a compreensão mais profunda (*tieferes Verstehen*); 3) para tradução (*Herübersetzung*); 4) para a versão (*Hinübersetzung*); 5) para a redação livre em LE (*‘freie’ Produktion in der Fremdsprache*).

que constituem os textos externos podem ser, como nos dicionários monolíngües (DMs), o prefácio, a introdução, a lista de abreviaturas, informações sobre a pronúncia, resumo da gramática, lista de siglas, lista de verbos irregulares, lista de nomes próprios, lista de provérbios e , às vezes, curiosidades. Para Hausmann e Wiegand (apud WELKER op.cit, p. 79), os textos internos podem ser “anteriores”, quando aparecem antes do conjunto dos verbetes; “internos”, quando aparecem no meio do corpo do dicionário; e “posteriores”, quando surgem após a nomenclatura. Welker (ibid.), após analisar vários dicionários, constata que, com exceção do prefácio e da introdução, os demais elementos não têm posição fixa.

No que diz respeito aos DBs, os textos externos estão diretamente ligados à direção do dicionário. Para consulentes cuja língua materna é o português, o prefácio, a introdução, as indicações sobre o uso do dicionário, assim como a parte que trata da transcrição fonética da língua estrangeira deverão trazer as explicações em português. No que se refere às abreviaturas e siglas, elas aparecerão no idioma estrangeiro, seguidas do significado nesse idioma e do possível equivalente em português. Os dicionários bidirecionais, ou seja, aqueles que pretendem servir a falantes de ambas as línguas, trarão as informações para os dois idiomas, mas não necessariamente as mesmas informações, visto que cada língua possui as suas particularidades.

2.3.2 A macroestrutura

Segundo Höfling, Silva e Tosqui (2004, p. 1) “um dos aspectos mais característicos do dicionário é a forma dupla de apresentação do texto lexicográfico.” Essa “forma dupla” compõe-se da “macro” e da “microestrutura” do dicionário.

Para Jackson (2002, p. 25), a macroestrutura de um dicionário é dividida em três partes: parte anterior, constituída pela “introdução” ou “prefácio”, indicações para o uso do dicionário, abreviaturas etc., ou seja, pelos textos anteriores ao conjunto de verbetes; corpo, formado por uma lista de lemas, que, por sua vez, são constituídos de verbetes, geralmente apresentados em duas colunas por página, e “apêndices”, não necessariamente presentes em todos os dicionários.

Segundo Welker (2004, p. 81) o termo “macroestrutura” é usado em dois sentidos, distintos do que vimos acima:

- a. como sinônimo de nomenclatura, ou seja, o “conjunto das entradas”. Em alemão, os termos usados são *Wörterverzeichnis*, *Lemmabestand* ou *Makrostruktur*.
- b. referindo-se à maneira como o corpo do dicionário é organizado, ou seja, como se dá o arranjo das entradas, o formato dos verbetes, a presença ou não de ilustrações, a maneira como informações sintáticas são colocadas, etc.

Utilizaremos o termo aqui como sinônimo de “nomenclatura”, designando o conjunto das entradas. A macroestrutura é caracterizada, sobretudo, pelo seu tamanho e pela ordenação das entradas.

2.3.2.1 A ordenação das entradas

Para Höfling, Silva e Tosqui (op.cit., p. 2), “a entrada é cada uma das palavras incluídas na nomenclatura”. São sinônimos de entrada os termos “palavra-entrada”, “entrada de verbete” e “lema”. Em alemão usam-se, principalmente, *Lemma* e *Stichwort*.

Embora haja diferentes formas de organizá-las dentro de um dicionário, prevalece nos DBs aquela que ordena as entradas de acordo com a grafia, ou seja, em ordem alfabética. Tanto Carvalho (2001, p. 90), quanto Welker (2003, p. 40; 2004, p. 82) afirmam que o lexicógrafo alemão Wiegand foi quem caracterizou as formas mais usadas pelos lexicógrafos para a sistematização das entradas. Para ele, o “método mecânico-exaustivo de ordenação alfabética” consiste em considerar individualmente a ordem alfabética de cada letra, para cada lema, partindo da primeira letra de cada palavra e obedecendo ao mesmo procedimento para as demais letras. O que parece simples pode exigir - por exemplo, do lexicógrafo que produz um DB, que tenha como um dos idiomas o alemão - uma certa explicação. Pois onde se encaixam letras como ä, ö e ü e o ß? Não podemos esquecer também as diferenças entre maiúsculas e minúsculas. Wiegand diferencia três formas de sistematização alfabética:

- a. ordenação alfabética linear** (em alemão: *glattalphabetische Makrostruktur*): segue-se estritamente a ordem linear e para cada lema existe uma entrada, ou seja, cada verbete forma um parágrafo. Para Carvalho (op.cit., p. 91), as três formas possuem vantagens e desvantagens. A principal vantagem desta ordenação é a “clareza espacial”. Isso significa que o consulente terá mais facilidade em encontrar o que busca. O ponto negativo está no desperdício de espaço, pois bem sabemos que o princípio básico na elaboração de um dicionário é a economia. Carvalho (ibid.) considera ainda este modelo mais adequado para a versão, uma vez que na tradução os agrupamentos oferecem vantagens que veremos a seguir.
- b. organização alfabética com agrupamentos** (em alemão *nischenalphabetische Makrostruktur*⁹): os lexemas continuam sendo organizados em ordem alfabética, mas desta vez trabalha-se em blocos compostos de um lema principal e um ou mais sublemas, havendo assim economia de espaço. Embora agrupadas, as palavras continuam obedecendo aos critérios da ordem alfabética, o que leva a estarem no mesmo bloco palavras sem nenhuma relação semântica. Aproveita-se um “morfema-base” comum a todos os lexemas do bloco, mas apenas “o primeiro lema é escrito por inteiro, ao passo que, nos lemas seguintes, a parte que é comum a todos é substituída por um til¹⁰” (WELKER, 2004, p. 82). Esse tipo de ordenação é comum nos DBs de editoras alemãs. Como fator positivo vemos a economia de espaço. A princípio esse fator parece ser vantajoso apenas para o editor, mas podemos imaginar que o usuário também possa ganhar com isso, se pensarmos na praticidade de ter que carregar um volume menor.
- c. ordenação não estritamente alfabética com agrupamentos**¹¹ (em alemão: *nestalphabetische Makrostruktur*): consiste em colocar em um mesmo bloco, em ordem alfabética, lexemas que tenham alguma relação semântica com um lema escolhido como principal. Geralmente esses “sublemas” ou “lemas de ninhos” são compostos ou derivados do lema principal. Aqui também há um melhor

⁹ Welker (2004, p. 83) acredita que, embora o termo não tenha sido traduzido para o português, é possível falar em “ordenação alfabética com nichos”, termo usado também em inglês e em francês.

¹⁰ Exemplos desse tipo de ordenação aparecem no item 2.5.1

¹¹ Welker (2004, p. 83) sugere para este tipo de ordenação o emprego do termo traduzido do alemão “ordenação alfabética com ninhos.”

aproveitamento do espaço, mas a ordem alfabética só é preservada dentro dos blocos, o que dificulta a busca por determinado lema.

2.3.2.2 A seleção dos lemas

O lema apresenta-se na maioria das vezes na sua forma canônica, sem flexões, ou seja, se for um verbo aparecerá no infinitivo, se for um substantivo, no masculino singular, quando nos referimos à língua portuguesa. Nesse sentido, Höfling, Silva e Tosqui (2004, p. 2) comparam o lema a um lexema, que também se caracteriza pela sua forma canônica. A diferença se deve ao fato de o lema já fazer parte do dicionário como entrada, geralmente em destaque, através das letras em negrito. Um lexema pode vir a ser dicionarizado.

A escolha dos lemas que um dicionário terá é uma questão diretamente ligada à dimensão do dicionário e à sua direção, ou seja, a que público o dicionário deve atender, mas outro fator que leva à escolha de determinado lexema em detrimento de outro é a frequência, especialmente em dicionários pequenos esse fator será decisivo. A frequência é calculada através da ocorrência de determinado lexema em textos escritos e/ou orais. Um outro fator fundamental que diz respeito apenas aos DBs é a função que esse dicionário exercerá, ou seja, se ele será um dicionário de produção (ativo) ou de recepção (passivo). Para Carvalho (2001, p. 69) “a dicotomia atua na seleção de cada item”. Welker (2003, p. 47-67) discute a lematização de vários itens, levando em conta a função do dicionário. Entre eles estão as formas irregulares de verbos, o plural de substantivos, a forma feminina de alguns substantivos, alguns comparativos e superlativos. Carvalho (op.cit.) também justifica a necessidade de os dicionários de versão trazerem esses lemas: “[...] ao passar de sua língua materna, o usuário vai precisar conhecer as equivalências dos termos que procura. A não-lematização desses seria uma lacuna no dicionário, pois o usuário pode saber tratar-se de semântica distinta, mas desconhece as correspondências.”

2.3.3 A microestrutura

Höfling, Silva e Tosqui (op.cit., p. 2) definem a microestrutura (*Mikrostruktur* em alemão) como “uma seqüência horizontal que forma os verbetes¹², que contêm informações variadas sobre cada palavra.”

¹² O verbete (*Wörterbuchartikel* em alemão) é o conjunto do lema e do texto que a ele se segue. A principal informação dada no verbete é a definição (no dicionário monolíngüe) ou a tradução/equivalente (no dicionário bilíngüe).

Mas é preciso distinguir entre “microestrutura concreta” e “microestrutura abstrata” (WELKER, 2004, p. 108). A primeira refere-se à ‘forma concreta em que as informações sobre o lema são dadas’. A segunda antecede a confecção do dicionário. É uma espécie de projeto do dicionário, que aos poucos vai tomando forma, ao ser preenchido com informações concretas. Essas informações, por sua vez, devem obedecer a uma padronização rígida, que será fundamental para que os usuários possam compreender o verbete.

A diferença entre a microestrutura de um DM e a de um DB está sobretudo no fato de que o primeiro trabalha com definições e o segundo com equivalências, ou equivalentes (CARVALHO, 2001, p. 49). Outros elementos podem estar presentes nos dois tipos de dicionário, mas são por vezes dispensáveis, ao passo que os equivalentes são fundamentais na organização da microestrutura de um DB.

2.3.3.1 Componentes da microestrutura

Há vários elementos que podem fazer parte da microestrutura. Aqui eles são citados na seqüência na qual costumam ser registrados no verbete.

2.3.3.1.1 Pronúncia

Segundo Welker (2003, p. 72), geralmente dá-se muita importância às informações sobre a pronúncia na lexicografia dos DBs. Porém, em dicionários ativos que tenham como língua-fonte a língua materna do usuário, essas informações, na sua opinião, são obviamente desnecessárias, como também podem ser omitidas quando há regras claras de pronúncia, como em muitos casos em alemão e também em português.

2.3.3.1.2 Informações gramaticais

Entre as informações gramaticais, encontra-se, por exemplo, a classe gramatical a qual o lema pertence. Welker (2004, p. 115) afirma que

Existem [...] os bilíngües da editora alemã Langenscheidt, que omitem essa informação nos casos em que não há dúvidas, casos que, na verdade, são muito freqüentes, não somente nos bi como nos monolíngües, pois, pelo equivalente ou pela definição, fica claro se o lema é um verbo, um adjetivo, um substantivo etc.

Carvalho (op.cit, p. 104) questiona essa atitude:

[...] ao eliminar a classificação, o lexicógrafo está incumbindo o leitor de uma tarefa que não temos certeza ser ele capaz de realizar. Será que o usuário conhece a classificação das palavras de sua língua materna? [...] a nosso ver, essa não é a tarefa do leitor, mas sim do lexicógrafo, que deve organizar o dicionário de modo a facilitar o máximo possível a consulta.

Com relação ao gênero dos substantivos¹³, podemos afirmar que nos bilíngües que tenham o par português-alemão/alemão-português, eles praticamente sempre estão presentes, embora tenhamos encontrado exemplos de dicionários que não trazem essa informação, como é o caso do Minidicionário Rideel.

O plural dos substantivos também é uma informação importante nos dicionários bilíngües, uma vez que em alemão, por exemplo, existem nove formas de plural e pouquíssimas regras.

Outras informações necessárias são aquelas sobre irregularidades, como as formas irregulares de comparativo e superlativo e os verbos irregulares. No entanto, elas nem sempre aparecem no verbete. A maioria dos DBs alemão-português, por exemplo, costuma trazer um apêndice com a lista dos verbos irregulares.

2.3.3.1.3 Equivalentes

Carvalho (2001, p. 111) afirma que “ao tratarmos das equivalências de um DB, estamos nos referindo à parte mais importante e típica desse tipo de dicionário.” Geralmente o usuário que consulta um dicionário bilíngüe vai à procura dessa informação. Carvalho (ibid.) ressalta o fato de que, na maioria das vezes, para um lexema há mais de uma equivalência possível e que é “preciso que o lexicógrafo forneça as possibilidades de equivalências existentes na língua-alvo – o maior número possível -, juntamente com as informações adicionais necessárias, que podem ser marcações, glosas, sinônimos, etc., além da exemplificação.” Ela justifica a necessidade dessas informações alegando que na maioria das vezes a equivalência é “apenas parcial”. A autora descreve cinco relações possíveis entre lema e equivalência:

¹³ A respeito dos gêneros das palavras em alemão e da forma plural, veja o item 1.4. Quanto à análise dos dicionários do par alemão-português, veja item 2.5.

a. o lema possui uma única equivalência: fenômeno raro entre as línguas, trata-se normalmente de termos técnicos. Citamos aqui alguns exemplos de Carvalho (2001, p. 114) para o par português-alemão/alemão-português:

água-marinha (*mineralogia*) Aquamarin;

orquídea (*botânica*) Orchidee;

Sauerstoff (*química*) oxigênio.

b. relação divergente: trata-se de um lexema com vários sememas na língua fonte e vários equivalentes na língua alvo. Carvalho (*ibid.*, p. 115) explica: “[...] não existe uma única equivalência plena, mas sim várias equivalências parciais, que juntas devem cobrir toda a extensão do lema.” São exemplos de relação divergente:

mudez (*deficiência*) Stummheit ; (*silêncio*) Schweigen;

dedo (*da mão*) Finger; (*do pé*) Zehe.

c. relação convergente: é a relação oposta à anterior. Isso significa que dois ou mais lexemas na língua fonte possuem na língua alvo apenas um equivalente polissêmico. Esse tipo de relação, apesar de existir entre as duas línguas, não é percebida pelo usuário, porque não é sistematizada pelo lexicógrafo (Carvalho (*ibid.*, p. 115). Mas Welker (2004, p. 195) alerta para o fato de que “nesse caso, o dicionário tem que indicar em que acepção o lexema da L2¹⁴ é usado.” Se invertêssemos os exemplos acima teríamos:

Stummheit: (*deficiência*) mudez;

Schweigen: (*silêncio*) mudez;

Finger: dedo (*da mão*);

Zehe: dedo (*do pé*).

d. relação multivergente: é a relação de equivalência mais comum entre duas línguas. Trata-se da combinação entre relação divergente e convergente e, por isso, bastante complexa para o lexicógrafo. “[...] o lema possui mais de uma equivalência, as quais só cobrem parte dos significados do lema e podem, por sua vez, ter como correspondência outro(s) lema(s)” (Carvalho *op.cit.*, p. 116):

muro: Mauer;

parede: Wand, Mauer;

¹⁴ L2 = segunda língua

Wand: parede;

Mauer: parede, muro.

e. ausência de equivalente: o lexema só faz parte do universo real do falante da língua-fonte e, portanto, só possui expressão lexical nessa língua (Carvalho 2001, p. 117). Em áreas como atividades e festividades, vestuário, utensílios, fatos históricos, comidas e bebidas, religião, educação e áreas especializadas esse fenômeno é mais comum. De que maneira o lexicógrafo pode solucionar o problema? Carvalho (ibid.) cita cinco soluções e alguns exemplos:

1. empréstimo: significa a adoção do lexema estrangeiro, às vezes seguido de alguma explicação. Como exemplo, temos o lema **interventor**, extraído do dicionário português-alemão da editora Langenscheidt, cuja tradução é a seguinte:

interventor: bras. “Interventor” (*von der Bundesregierung ernannter Chef einer Landesregierung*)¹⁵.

2. decalque: trata-se de uma tradução literal ou “tradução-cópia”, mas só deve ser utilizada se fizer sentido para o falante da língua alvo. Do mesmo dicionário acima, temos o exemplo:

Bundesrat: Conselho Federal.

3. item lexical análogo: adota-se um item lexical que tenha um referente equivalente na língua-alvo:

Ordinarius: professor catedrático.

4. paráfrases: para Carvalho (ibid., p. 118) “a paráfrase deve ser [...] a última possibilidade de correspondência a ser considerada, uma vez que ela vai ajudar na compreensão, mas não na produção de um texto.”:

Bastler: pessoa que gosta de executar tarefas manuais.

¹⁵ Constatamos que, embora o lema esteja presente na edição de 1995, ele não mais aparece na de 2001.

2.3.3.1.4 Elementos diferenciadores

Como os lexemas polissêmicos possuem geralmente vários equivalentes em outros idiomas, esses equivalentes devem estar presentes no DB. Porém, apenas através de elementos “diferenciadores”, como os denomina Welker (2004, p. 205) ou “caracterizadores e discriminadores”, como prefere Carvalho (2001, p. 121), é que o usuário, ao produzir um texto em língua estrangeira, pode escolher o equivalente mais adequado para o contexto. Já na recepção de textos, na compreensão de leitura, o próprio contexto ajuda a escolher o equivalente.

Esses elementos diferenciadores são informações adicionais que o dicionário deve trazer junto com o equivalente e que serão responsáveis pela distinção dos equivalentes em relação ao lema. No caso de homógrafos de classes gramaticais diferentes, que em DBs alemão-português/português-alemão costumam pertencer ao mesmo verbete, a indicação da classe gramatical serve como elemento diferenciador. Outros exemplos desses elementos são as indicações de gênero, informações a respeito da regência verbal, além de marcas diassistemáticas¹⁶, parceiros colocacionais e os categorizadores de co-texto. Vejamos algumas delas, seguidas dos exemplos que Carvalho (ibid., 121-127) extraiu de alguns bilíngües alemão-português/português-alemão:

- a. marcações gramaticais:** como vimos, pertencem a esse tipo de marcação as indicações de categoria, as de regência verbal e as informações gramaticais:

circular: (*verbo transitivo*) umgeben; (*verbo intransitivo*) umlaufen, zirkulieren;
(*adjetivo*) rund, kreisförmig; (*subst*) Rundschreiben.

- b. marcações semânticas:**

b.1. sinônimos:

fremd (*unbekannt*) desconhecido; (*ausländisch*) estrangeiro; (*seltsam*) estranho.

- b.2. glosas:** são comentários que ajudam a entender o significado, mas não são sinônimos:

¹⁶ Welker (2004, p. 134) dedica um subcapítulo às marcações diassistemáticas, também denominadas “marcas de uso”. A princípio elas servem para os dicionários ativos, mas o autor ressalta que elas “são importantes também na recepção, pois sem elas não se alcança uma compreensão exata do texto”.

presente (*que assiste*) anwesend; (*que está à vista*) vorliegend; (*que pertence ao momento*) gegenwärtig.

b.3. outros tipos: englobam-se aqui marcações como “sentido figurado e sentido geral”, ou “espacial, local, temporal”. Exemplos:

atrás (*räumlich*) zurück, hinten, vorn; (*zeitlich*) vorher, früher.

c. marcações diassistemáticas: também denominadas “marcas de uso” (Strehler, 1998, p. 170) ou “rótulos” (Borba 2003, p.315) as marcações diassistemáticas foram subdividas por Hausmann (apud Welker 2004, p.131) em várias categorias. Podemos exemplificar aqui algumas delas¹⁷:

c.1. marcações diatécnicas: refere-se a área de conhecimento em que o significado é usado:

Brand [sem marcação] incêndio; (*medicina*) gangrena; (*botânica*) alforra, mela.

c.2. marcações diastráticas: trata-se do tipo de registro: chulo, familiar, popular, vulgar, etc.:

saumässig: (*vulgar*) miserável, mal-feito, porco.

c.3. marcações diatópicas: servem para marcar acepções restritas a determinada região ou país:

aldeia [sem marcação] Dorf; (*brasileiro*) Indianersiedlung.

c.4. marcações diacrônicas: Carvalho (2001, p.125) justifica que são raras as marcações diacrônicas, já que os dicionários privilegiam as expressões do uso corrente:

almoxarife [sem marcação] Lagerverwalter; (*antiquado*) königlich(e) Rentmeister.

c.5. marcações diaevaluativas: revelam a atitude do falante ao usar o lexema, mas parecem ser raras nos dicionários alemão-português/português-alemão. São marcas como *pejorativo*, *irônico*:

sauber (*irônico*) bonito.

¹⁷ Os exemplos foram extraídos de Carvalho (2001, p. 124-127) e Welker (2003, p.90). Embora as marcações apareçam aqui escritas por extenso, nos dicionários elas aparecem abreviadas e a explicação sobre as abreviaturas faz parte normalmente dos textos externos.

d. marcações semântico-pragmáticas:

bitte...bitte (sehr): (*Antwort auf Dank*) não há de quê, não tem de quê, de nada.

e. indicações de contexto ou categorizadores de co-texto

Enquanto alguns autores falam em “indicações de contexto”, outros preferem denominá-los “categorizadores de co-texto”. Segundo Carvalho (op.cit., p. 126) as indicações de contexto aparecem sobretudo quando os lemas são verbos e adjetivos. No caso dos verbos, são indicações de possíveis sujeitos ou objetos. No dicionário, o sujeito aparece normalmente à direita do equivalente, enquanto o objeto o antecede. No caso dos adjetivos, o que os acompanha é o substantivo que eles podem modificar:

ligar: [sem indicação] (ver)binden; (*Gedanken*) verknüpfen; (*Strom*) einschalten; (*Metalle*) legieren; (*Motor*) anlassen.

2.3.3.1.5 Colocações

As colocações fazem parte das estruturas sintagmáticas, que, por sua vez, são “possibilidades de combinação entre os lexemas” (Carvalho op.cit., p.144). São estruturas compostas, na maioria das vezes, por dois lexemas, onde um representa a base e outro o colocador. Eles podem constituir-se de:

- a. substantivo + verbo** (onde o substantivo pode ser objeto ou sujeito): *exercer uma profissão; a bolsa de valores cai*
- b. substantivo + adjetivo:** *dicionário ambulante*
- c. verbo + advérbio:** *mentir descaradamente*
- d. advérbio + adjetivo:** *redondamente enganado*
- e. substantivo + substantivo:** *enxurrada de documentos, torrente de palavras*

No caso dos substantivos, eles podem funcionar como categorizadores de co-texto dos verbos.

As colocações são fundamentais nos dicionários de versão (que são também utilizados para a produção de texto), pois “apesar de possuírem um certo grau de transparência

semântica, não são de tradução previsível para o leitor. É preciso que ele saiba se uma determinada combinação existe na outra língua para poder produzi-la.” (CARVALHO, 2001, p. 145).

Segundo Hausmann (apud WELKER 2004, p.142), as colocações devem aparecer nos verbetes da base, pois, “quem as procura quer usá-las na produção de textos”. Welker (ibid) cita como exemplo a colocação *chover torrencialmente* e justifica: “normalmente não se quer saber o que acontece “torrencialmente”, e sim, como se pode qualificar uma chuva.”

Voltando a Carvalho (op.cit., p. 146), a autora nos dá uma idéia da situação das colocações nos dicionários do par alemão-português/português-alemão. Baseada em Ettinger (1987, p. 217-25), ela nos revela que a situação “não é das melhores”, já que o número de colocações parece deficiente. E acrescenta que não há regularidade quanto à organização das colocações, que ora aparecem no verbete da base, ora no do colocador. Sem dúvida, a melhor solução seria a inclusão em ambos os verbetes, mas mais uma vez deparamos com o problema da economia de espaço, sobretudo em dicionários de menor tamanho. A autora defende, entretanto, a presença das colocações mesmo nos dicionários de bolso, devido a grande frequência com que elas ocorrem: “[...] é melhor para o usuário ter um menor número de entradas com boas microestruturas do que um grande número de entradas com microestruturas deficientes.”

2.3.3.1.6 Expressões idiomáticas

O que caracteriza uma expressão idiomática é o fato de o significado da expressão não coincidir com a soma dos significados de suas palavras isoladas. Por esse motivo, as expressões idiomáticas devem fazer parte tanto dos dicionários bilíngües de tradução quanto de versão. Afinal de contas, não é possível prever a equivalência. Há duas questões, no entanto, que devem preocupar o lexicógrafo. A primeira é decidir quais fraseologismos registrar no dicionário, visto que a língua possui uma variedade muito grande deles. A segunda questão refere-se à ordenação das expressões dentro do dicionário e também dentro do verbete. Há diversas sugestões de como ordená-las no dicionário, mas parece-nos que a de Schemann (1991, p. 2790, apud CARVALHO, 2001, p.150 e WELKER, 2004, p.167) parece ser bem aceita. Consiste na ordenação alfabética dos idiomatismos de uma mesma palavra

dentro do verbete, considerando primeiro os substantivos, em seguida os verbos, depois o adjetivo, o advérbio, etc. Isso significa que uma expressão que tenha um substantivo estará no verbete do substantivo; caso não haja substantivo, aparecerá no verbo e assim por diante. Se houver dois substantivos na mesma expressão, vale o que aparecer primeiro. Embora esse critério seja bem aceito, ele não é usado por todos os dicionaristas, o que leva a uma falta de consenso para a organização dos dicionários, que se reflete também nos DBs do par português-alemão/alemão-português.

2.3.3.1.7 Exemplos

Embora não haja unanimidade na lexicografia para o conceito de *exemplo*, Welker (2004, p.150) concorda com a definição que os caracteriza como frases ou enunciados e cita a definição do “Dicionário de Usos do Português do Brasil” (DUP): “frase ou trecho de frase que serve para exemplificar uma acepção ou uma construção sintática dos dicionários.” Carvalho (op.cit., p.137) acrescenta ainda que eles “mostram o comportamento sintático e contextual da palavra em questão, levando o usuário a aplicá-la em contextos semelhantes.”

Há ainda uma grande discussão a respeito dos tipos de exemplos que devem aparecer nos dicionários. *Grosso modo*, podemos distinguir entre “exemplos autênticos, abonados” e “exemplos construídos, inventados.” (WELKER, 2004, p. 150). A escolha de determinado tipo de exemplo depende da finalidade do dicionário.

Muitos autores, entre eles Humblé (2001, p. 84), defendem a idéia de que os exemplos não são imprescindíveis, sobretudo nos dicionários de recepção ou tradução, pois mesmo em caso de lexemas polissêmicos, o contexto vai levá-los à escolha certa. . Humblé (ibid.) afirma que o aluno, na atividade de leitura está interessado no sentido da palavra ou item lexical, enquanto o aluno que produz um texto busca informações sintáticas a respeito da palavra ou parceiros colocacionais. Por isso, os exemplos nos dicionários de versão ou produção parecem bastante úteis, uma vez que é preciso colocar as equivalências dentro de um contexto. Welker (2004, p. 159) lamenta que, por razões econômicas, os exemplos faltem na maior parte dos dicionários bilíngües, o que, muitas vezes, os torna inúteis para a produção de textos. Ressalta, porém, que eles podem ser dispensados, caso haja no DB informações sintáticas e colocações.

2.3.3.1.8 Remissões

Existem remissões para fora da nomenclatura e mesmo para fora do dicionário, mas as mais importantes são as remissões internas. Essas últimas podem ser divididas em (WELKER, 2004, p.178):

- a. aquelas que remetem diretamente de um lema para outro e que ocorrem nas seguintes situações:
 1. de um lexema mais raro remete-se a um sinônimo ou uma variante ortográfica mais freqüente;
 2. o lema é uma forma flexionada; remete-se ao lema da forma canônica;
 3. o lema não constitui um lexema, mas apenas faz parte de um lexema complexo; remete-se ao verbete onde esse está registrado.

- b. as chamadas facultativas, que o consulente só segue se quiser obter mais informações sobre o lema, por exemplo, para lexemas relacionados semanticamente (sinônimos ou antônimos), para lexemas relacionados etimologicamente, para variantes ortográficas.

2.3.3.1.9 Metalíngua

A metalíngua é a linguagem usada para as explicações sobre os lexemas da língua-fonte e seus equivalentes. A grande dificuldade dos dicionários bidirecionais está na escolha do idioma em que essas informações devem constar. Mais uma vez, estamos diante do confronto entre aquilo que realmente seria ideal para os usuários e aquilo que podemos constatar na prática. Tratando-se de dicionários que se dirigem a falantes tanto da língua alvo como da língua fonte, deveríamos esperar que as explicações aparecessem nos dois idiomas. Curiosamente não é isso o que parece ocorrer na prática. Analisando os dicionários do par português-alemão/alemão-português da editora Langenscheidt, Carvalho (op.cit., p.134) conclui:

Nos dicionários bidirecionais LPA e LAP¹⁸, a opção foi pelo predomínio de uma só língua, apesar da dupla função que parecem exercer. Todas as indicações estão em alemão, que é língua-fonte no LAP e língua-alvo no LPA [...]. Tal opção desfavorece sobremaneira o lusófono.

E Welker (2004, p. 204) acrescenta que “estranhamente, até mesmo um dicionário monodirecional como o Dicionário Alemão-Português da editora Porto usa a L1 como metalíngua, apesar de dirigir-se a falantes da L2, isto é, a lusófonos”.

No que diz respeito às abreviaturas e siglas, elas aparecem ora em português ora em alemão, de acordo com a língua fonte. Uma vez que há nos textos externos geralmente uma lista de abreviaturas e símbolos com explicações em ambos os idiomas, elas não deveriam significar problema para o usuário.

2.3.3.2 A organização da microestrutura

É importante que a microestrutura seja bem organizada, e para o usuário é fundamental saber como essa organização funciona; por isso todo dicionário necessita de uma parte introdutória.

Carvalho (op.cit., p.155-156) julga insuficientes os comentários presentes nos DBs do par alemão-português/português-alemão e faz o seguinte comentário a respeito dos dicionários da editora alemã Langenscheidt:

Em cada um deles, há uma parte inicial denominada “indicações para a utilização da parte português-alemão” e “indicações para a utilização da parte alemão-português”, que se compõem de algumas curtas observações sobre recursos formais (acentuação, til, parênteses, etc.), sobre a organização dos homógrafos, a seleção dos participípios, as indicações gramaticais e de regência, além dos meios utilizados na discriminação dos significados. Ou seja, não há qualquer alusão ao modo de estruturação do verbete, à organização das equivalências ou das ilustrações sintagmáticas.¹⁹

Mesmo não havendo para o par alemão-português/português-alemão um modelo de organização, vejamos aqui quais são suas principais características, subdivididas por Carvalho (op.cit, p.156-172):

¹⁸ Carvalho denominou LPA o que chamamos de LTW-PA (*Langenscheidt Taschenwörterbuch – Português-Alemão*) e LAP, o LTW-AP (*Langenscheidt Taschenwörterbuch – Alemão-Português*).

¹⁹ A autora utiliza a expressão ‘ilustrações sintagmáticas’ como sinônimo de estruturas sintagmáticas, que, por sua vez, englobam os exemplos, as colocações e as expressões idiomáticas.

2.3.3.3 Tipos de microestrutura

Segundo Hausmann e Werner (1991, p.2748), citados por Carvalho (2001, p.156-160)²⁰ e Welker (2004, p.109) a microestrutura de um dicionário pode ser classificada em quatro tipos:

- a. integrada:** havendo várias acepções, as informações sintagmáticas aparecem junto da respectiva acepção;
- b. não integrada:** primeiro, aparecem as diversas acepções, depois, separadas das primeiras, vêm as informações sintagmáticas. É essa a forma de microestrutura adotada por alguns DB português-alemão/alemão-português, como os da editora Langenscheidt e Porto;
- c. semi-integrada:** tem as características da “não integrada”, mas os sintagmas que aparecem separados recebem números, que remetem à acepção a qual se referem, tornando mais fácil a identificação;
- d. parcialmente integrada:** organiza-se como a integrada, mas alguns sintagmas aparecem separados, pois não é evidente a acepção à qual pertencem. Geralmente fazem parte deste segundo bloco as expressões idiomáticas;

Welker (ibid.) nos lembra que a diferenciação acima não leva em conta os sublemas, que devem ser realmente tratados como lemas.

2.3.3.3.1 A diferenciação e ordenação das acepções

A diferenciação e ordenação das acepções pode obedecer a diferentes critérios. Entre eles se destacam:

²⁰ Carvalho (ibid.) traz uma subdivisão um pouco diferente da apresentada por Welker (2004, p. 109). A autora classifica as microestruturas em “integradas”, “não integradas” e “parcialmente integradas”, apresentando a última como “uma mistura das duas primeiras”, baseada no modelo de Hansen (1990, p. 102-3)

- a. o critério semântico**, que leva em consideração simplesmente os diversos significados do lema. Como afirma Welker (2003, p.105) este é o único critério possível para substantivos e advérbios;
- b. o critério sintático-formal**, que é aplicado sobretudo aos verbos (e às vezes aos adjetivos), levando-se em conta a sua regência; por exemplo, agrupam-se todas as acepções em que o verbo é transitivo direto, depois as transitivas indiretas etc.

Depois de tê-las diferenciado, o lexicógrafo ainda precisa ordenar as acepções. Como diz Carvalho (op. cit., p.168):

Os dois critérios a que mais freqüentemente se recorre [...] são o **grau de especificidade** e a **freqüência**. O primeiro parte do uso mais genérico para o mais específico e o segundo, do mais para o menos freqüente. (Grifo da autora)

2.3.3.3.2 A ordenação das locuções ou expressões

Seja qual for o tipo de microestrutura do dicionário, o lexicógrafo terá que se preocupar também com a ordenação das locuções ou expressões. Carvalho (op.cit., p.169) sugere três possibilidades de ordenação desses sintagmas, desconsiderando o modelo integrado de organização das acepções.

- a. a ordenação alfabética pela primeira palavra:** considera sempre a primeira palavra da expressão ou sentença em questão. Mas dependendo da forma escolhida para a ilustração, teremos estruturas semelhantes em lugares diferentes. A autora, ao analisar os verbetes de *Aussicht*, em combinação com os verbos *stehen* e *nehmen*, encontrou as seguintes formas: no dicionário *Langenscheidt*:

in ~ nehmen: projectar;
in ~ stehen: estar iminente.

No dicionário da *Porto Editora*:

etwas in ~ nehmen: projectar alguma coisa;
etwas in ~ stehen: estar em perspectiva, ser provável, estar iminente.

- b. ordenação alfabética associada à categoria das palavras:** consideram-se primeiro os substantivos, depois os verbos, os adjetivos, os advérbios, os pronomes, os numerais, as partículas, as interjeições, etc., ou seja, se a expressão tiver um substantivo, será ordenada alfabeticamente de acordo com o substantivo; se não houver substantivo, considera-se o verbo.

- c. ordenação semântico-categorial:** leva em conta a relevância semântica da categoria no contexto. Utilizada nos dicionários da editora holandesa *Van Dalle*, que optou por um modelo de microestrutura não-integrado, consiste em estabelecer, através de números, uma relação entre as equivalências do primeiro bloco e as estruturas sintagmáticas do segundo bloco.

Os DBs das editoras *Langenscheidt* e Porto tendem a utilizar a primeira forma, mas parece que nem sempre os critérios são seguidos à risca.

2.4 Pesquisas sobre o uso do dicionário

2.4.1 Pesquisas divididas conforme os métodos empregados e os objetivos

Segundo Welker (no prelo - a), as pesquisas sobre uso de dicionários tiveram início em 1962 com Barnhart, mas foi apenas nos anos 80 que elas se avolumaram. Embora já haja um número considerável de pesquisas a nível internacional, no Brasil elas ainda aparecem em número reduzido.

Welker (no prelo - b) divide as pesquisas empíricas em três grupos, de acordo com o tipo de investigação.

Ao primeiro grupo pertencem aquelas que, baseadas em questionários, procuram esclarecer aspectos do uso do dicionário através das informações, dadas pelo usuário, sobre suas opiniões e atitudes. São freqüentes nesse tipo de questionário perguntas sobre quantos dicionários e que tipo o informante possui, com que freqüência os utiliza e que informações ele procura no dicionário. Às vezes, esse tipo de pesquisa é encomendado pelas próprias editoras, visando informações para melhorias em edições posteriores. As primeiras pesquisas existentes sobre o uso do dicionário seguem essa linha e esses estudos foram importantes

quando nada se sabia sobre os usuários e continuam importantes também no Brasil, onde faltam informações sobre a relação dos usuários com os dicionários.

Entre os autores que se ocuparam desse tipo de pesquisa, está Tomaszczyk (1979). O autor distribuiu 450 questionários. Para a análise dos dados, diferenciou 5 habilidades nas quais pode-se usar o dicionário e classificou os tipos de informação que são solicitados em cada caso. Concluiu que os consulentes usam os dicionários sobretudo na redação e na leitura, em menor escala na tradução e raramente na produção e na compreensão orais. A ortografia e os significados são as informações mais procuradas. Segundo Tosqui (2002, p. 106), a pesquisa constatou que os estudantes de LE em nível inicial e intermediário não conhecem bem o dicionário e precisam de instruções para saber como usá-los. Hartmann (1987, p. 14) mostra algumas falhas na pesquisa de Tomaszczyk (1979), alegando que os números não são sempre claros, a análise estatística é incompleta e o autor não apresenta o questionário. Por outro lado, impressiona-se com o número de questionários analisados.

O próprio Hartmann (1982) realizou uma pesquisa, onde analisou 185 questionários (de um total de 600) distribuídos igualmente em seis regiões do sudoeste da Inglaterra. Dos 185 questionários 67 foram respondidos por professores e 118 por alunos de alemão de escolas de segundo grau e de nível superior (curso de Letras). Do total dos sujeitos da pesquisa, 23% estudavam alemão há mais de três ou quatro anos e 15% (provavelmente professores) há mais de vinte anos. O objetivo da pesquisa era definir melhor as situações de uso dos dicionários alemão-inglês para aprendizes e obter informações a respeito de diversos aspectos dos DBs. O questionário continha 23 perguntas sobre, por exemplo, escolha, avaliação, aquisição, uso, frequência de consultas, buscas bem e malsucedidas, ou seja, principais finalidades do uso do dicionário. Entre as diversas conclusões a que o autor chega, podemos destacar o fato de que 80% dos usuários nunca receberam instruções dos professores em relação aos símbolos e abreviaturas existentes nos DBs, 93,3% utilizavam o dicionário para a tradução em LM, 91,6% para a versão em LE, 82,6% para a leitura e 74,2% para a redação em LE. Apenas 19,1% disseram usar o DB para a compreensão oral e 15,7% para a conversação. As informações mais procuradas eram, em primeiro lugar, o significado das palavras, em segundo, as informações gramaticais, depois o uso e a ortografia. Nos últimos lugares apareceram os sinônimos, a pronúncia e a etimologia.

Na pesquisa de Hartmann (1982), podemos criticar o fato de o autor unir sujeitos que deveriam ser analisados separadamente: apenas no item “frequência de consulta”, os dados dos professores e dos alunos aparecem separados e depois somados. Nos demais itens não há separação. O autor também não esclarece se os professores eram todos ingleses e se falavam alemão como LE ou como LM.

Hartmann afirma que alguns alunos responderam o questionário em grupos. Como na maioria das partes da análise dos dados não há distinção entre respostas individuais, em grupos, de professores ou de alunos, podemos questionar a validade dos resultados.

Entre as pesquisas mais recentes que pertencem a esse grupo, temos a de Komuro e Yamada (2000). Os pesquisadores distribuíram 167 questionários na Escola de Comércio da Universidade Waseda em Tóquio, dos quais 99 foram respondidos. As questões eram relativas aos tipos de dicionários usados pelos estudantes universitários. As análises concluíram que os mais usados são os DBs inglês-japonês (EJD) para atividades de recepção, seguidos dos DBs japonês-inglês (JED) para produção. A maioria desses dois tipos de dicionários era para aprendizes. Foram ainda citados os monolíngües de inglês (MED) e os dicionários eletrônicos. 39,4% dos consultantes admitiram usar apenas um dicionário, o EJD; 35,4% usavam dois dicionários e a combinação mais comum era a do EJD com o JED (16,2%). Os autores concluíram também que dicionários classificados para atividades de compreensão (*decoding activities*) (EJD) eram usados para atividades de produção de textos. Quanto a instruções para o uso dos dicionários, o estudo revelou que os alunos receberam dos seus professores no período escolar poucas informações a respeito desse assunto.

Nishimura (2002) distribuiu 881 questionários a estudantes japoneses, dos quais 491 eram estudantes universitários e 352 estudantes de nível médio. O intuito da pesquisa era descobrir os problemas e as queixas dos usuários com relação ao uso de dicionários inglês-japonês. Os resultados mostraram que 50% dos sujeitos não conheciam o significado das abreviaturas e símbolos do dicionário, fossem eles do ensino médio ou universitário. Entre as principais queixas dos usuários estava o fato de o dicionário ser muito pesado para ser levado para a escola (a queixa não diz respeito aos universitários), apresentar muitos equivalentes em japonês com poucos exemplos de uso, letras muito pequenas, falta de expressões idiomáticas e presença de muitos símbolos e sinais desconhecidos. Quanto às principais expectativas dos usuários em relação ao dicionário, apareceram o desejo de dicionários mais fáceis de

transportar, maior número de exemplos, dicionários em duas cores (imaginamos que aqui se desejasse destacar as entradas, mas isso não aparece explícito no texto), maior número de expressões corriqueiras, do dia-a-dia, letras maiores e mais ilustrações. A pesquisa mostrou também que mais da metade dos alunos adquiriu dicionários que não estavam de acordo com as suas necessidades e seu nível de conhecimento, levando os alunos a ter dificuldade em usá-los. A pesquisa concluiu que os dicionários impressos são instrumentos relativamente pobres para os usuários. Nishimura (2002) aconselha-nos a ouvir nossos alunos para descobrir quais os problemas que eles têm com seus dicionários, pois ela acredita que isso ajudará os lexicógrafos a satisfazerem melhor os usuários com seus produtos.

No segundo grupo da subdivisão de Welker estão as pesquisas que estudam a “utilização efetiva (real) de dicionários”, ou seja, busca-se verificar de que forma o dicionário foi utilizado, em que situação, com que finalidade. Durante algumas atividades como a tradução ou a leitura de um texto, utilizam-se métodos como a filmagem acompanhada de protocolo verbal do aluno, onde ele procura descrever o que está fazendo, que informações está buscando e que dificuldades está encontrando. Existe ainda a possibilidade do protocolo retrospectivo, onde o aluno, depois de ter executado a tarefa, descreve o que fez. Ambos os tipos de protocolo podem receber críticas: o primeiro por interromper a atividade que está sendo desenvolvida, o que pode interferir nos resultados; o segundo por implicar o uso da memória que obviamente pode falhar. Para Welker (no prelo - a) todos os protocolos têm um grau de subjetividade, pois muitas vezes o usuário não tem consciência dos procedimentos que envolvem a atividade que realiza.

Como exemplos de pesquisa desse tipo, podemos citar Hatherall (1984), Tono (1984), Neubach e Cohen (1988) e Al-Ajmi (2002). Veja breves resumos da primeira e da última.

Hatherall (1984)²¹ não menciona o número de sujeitos de sua pesquisa, razão pela qual Zöfgen (1994, p. 38) afirma que “o estudo não preenche as exigências mínimas de uma pesquisa sobre o uso de dicionários.” Ao mesmo tempo em que os sujeitos ingleses faziam a tradução de um texto do inglês para o alemão, utilizando qualquer tipo de dicionário ou enciclopédia, eles preenchiam um protocolo, onde deveriam anotar a obra utilizada para consulta, as palavras procuradas, o tipo de informação buscada, além de mencionar se

²¹ O resumo foi-nos fornecido por Welker, H. A.

utilizaram a informação na tradução e se ela foi útil. Ao analisar os protocolos e os textos, Hatherall concluiu que os aprendizes em níveis iniciais e intermediários usam menos o dicionário, enquanto alunos avançados traduzem mais que principiantes; os dicionários são consultados para palavras de “maior conteúdo semântico” (*content words*)²²; os alunos tinham a tendência de traduzir palavra por palavra, comportamento que os DBs não eram capazes de evitar.

Al-Ajmi (2002) preocupou-se com a possível ligação entre os fatores microestruturais dos DBs do par inglês-árabe e os erros cometidos por 46 alunos do 2º ano de inglês da Universidade do Kuwait, ao traduzirem palavras que eles haviam encontrado em textos em inglês. Cada estudante buscou entre 37 e 106 lexemas, totalizando 3743 buscas, que foram classificadas pelo pesquisador em buscas “bem” e “malsucedidas”. A grande maioria dos alunos usou o dicionário inglês-árabe *Al-Maurid* com cerca de 70.000 entradas. 67,8% das buscas foram bem sucedidas, 29,8% mal-sucedidas e 2,4% das palavras não foram encontradas. O outro dicionário utilizado por apenas 5 alunos é conhecido como ORD e contém cerca de 25.000 entradas. Os alunos obtiveram 68,5% de sucesso nas buscas e 28,4% foram buscas mal-sucedidas. Três por cento das palavras não foram encontradas. Representando 49,6% das buscas mal-sucedidas do *Al-Maurid*, a escolha do equivalente errado em entradas polissêmicas aparece em primeiro lugar entre as dificuldades do usuário com as informações do dicionário. Em seguida aparece a dificuldade de encontrar uma entrada, embora ela exista no dicionário. Outros problemas foram a busca na entrada errada e a escolha do sublema errado. A incapacidade em reconhecer lexemas polilexicais também aparece entre os problemas de busca.

Entre os fatores problemáticos que envolvem a macro e a microestrutura dos dicionários, aparecem as palavras derivadas (como advérbios com sufixo) ou as não traduzíveis, a falta de equivalentes apropriados, a ausência da aceção e o tipo de letra usado na parte dos equivalentes em árabe.

Outros fatores que geraram dificuldades estão relacionados com o texto, como a leitura errada da palavra e a divisão silábica no final das linhas nos textos em inglês.

²² São consideradas *content words* substantivos, verbos principais, adjetivos e advérbios. Como tradução para *content words* encontramos “palavras de maior conteúdo semântico” e “itens lexicais plenos”.

O autor conclui que há a necessidade de uma revisão na estrutura dos dicionários passivos do mundo árabe. Dicionários inglês-árabe precisam ser aprimorados no que diz respeito às informações microestruturais, à cobertura lexical e ao *layout* para que sejam instrumento de ajuda nas atividades de tradução e leitura. Enquanto isso não acontece, os usuários deveriam ser alertados das deficiências desses dicionários e os alunos de inglês deveriam ser ensinados, com base nos problemas que surgem durante o uso do dicionário, a usá-lo de maneira mais proveitosa.

Fazem parte do terceiro grupo as pesquisas que investigam os efeitos do uso do dicionário em determinadas situações, ou seja, o pesquisador busca descobrir se, ao utilizar um dicionário ou um determinado tipo de dicionário, o usuário melhora ou piora o seu desempenho. Além disso, pode-se comparar a eficácia de diversos dicionários em uma mesma atividade ou ainda o uso e o não-uso de dicionários.

A esse grupo pertencem as pesquisas de Bogaards (1991 e 1998), Nesi (2000), além da de Laufer e Melamed (1994) que gostaríamos de apresentar aqui, por envolver os DBs e a produção.

O objetivo do estudo era verificar e comparar a eficácia de três tipos de dicionários – monolíngüe, bilíngüe e semibilíngüe²³ - na compreensão e produção de novas palavras por alunos de inglês. Os sujeitos eram 123 israelenses, aprendizes de inglês, dos quais 76 eram considerados alunos pré-avançados e 46 alunos avançados²⁴. Esses sujeitos foram submetidos a dois testes realizados em sala de aula, como se fossem exercícios regulares. Cada sujeito recebeu uma lista de 15 palavras raras, que não faziam parte do vocabulário aprendido nas escolas e, portanto, eram provavelmente desconhecidas para eles. Na primeira tarefa, os sujeitos deveriam consultar essas palavras e assinalar a alternativa correta em um teste de múltipla escolha. A segunda tarefa consistia na produção de frases, onde os alunos deveriam, com a ajuda dos dicionários, utilizar as 15 palavras selecionadas. A tarefa foi dividida em três partes, de modo que, para cada grupo de cinco palavras, os sujeitos deveriam usar um tipo de dicionário. Os testes também foram distribuídos de tal forma que cada terço do número de

²³ Os dicionários semibilíngües são caracterizados por conterem dois tipos de informações, monolíngües e bilíngües. Isso significa que o dicionário traz definições na língua-fonte, geralmente acompanhadas de exemplos de uso e, em seguida, fornece os equivalentes na língua-alvo. Não temos conhecimento desse tipo de dicionário para o par de línguas alemão-português.

²⁴ Provavelmente há um erro na contagem dos sujeitos da pesquisa, pois ao somarmos os dois grupos chegamos a 122 e não a 123 sujeitos.

sujeitos procuraria a mesma palavra em dicionários diferentes. De acordo com o resultado dos testes e para efeito da análise dos dados, os sujeitos foram divididos em três grupos conforme a habilidade de consulta. No grupo 1 estavam os alunos com pouca habilidade, no grupo 2, os alunos com habilidade média e no 3, aqueles com boa habilidade. Os resultados mostraram que para a tarefa de compreensão não houve diferença significativa entre os dicionários monolíngües e bilíngües, mas o semibilíngüe foi mais efetivo que os demais. Para a produção de frases o dicionário semibilíngüe mostrou-se mais eficiente que o monolíngüe, mas não melhor que o bilíngüe. Ao comparar os alunos avançados com os pré-avançados, os autores chegaram à conclusão de que não havia diferença significativa entre os grupos em nenhuma das tarefas realizadas e nem entre o uso dos diferentes tipos de dicionários. Quanto à comparação entre os três grupos (1, 2 e 3), os resultados foram os seguintes:

Grupo 1: Tanto na compreensão quanto na produção, os resultados mostraram que os dicionários semibilíngües eram mais eficazes que os monolíngües. O bilíngüe foi mais eficiente que o monolíngüe na produção. Em geral, o DM mostrou-se pior que os demais.

Grupo 2: Os resultados obtidos com o uso do semibilíngüe foram melhores do que com os demais. O semibilíngüe mostrou-se mais eficiente que o bilíngüe na compreensão e melhor que o monolíngüe na produção.

Grupo 3: Não houve diferenças significativas entre os três dicionários, nem na compreensão, nem na produção.

2.4.2 Pesquisas sobre o uso de dicionários na produção de textos

Levando em conta as diversas situações de uso, Tono (2001, p. 19-36)²⁵ fez um levantamento das pesquisas já realizadas sobre o papel do dicionário e as dividiu da seguinte maneira:

- a. O dicionário na aprendizagem de vocabulário;
- b. O dicionário na compreensão de leitura²⁶;
- c. O dicionário na produção de texto²⁷.

²⁵ Welker (2004, p. 243-249) também traz um resumo dessas pesquisas.

²⁶ Tono denomina as atividades de leitura, como de costume em inglês, *decoding activities*.

Apresentamos aqui apenas as pesquisas que de alguma forma envolvam o uso do DB, uma vez que esse é o foco da nossa pesquisa. Embora Tono tenha citado algumas pesquisas, faltam também muitos dados sobre elas, como metodologia, características dos sujeitos, tipos de dicionários. Em alguns casos, foi possível completar as informações a partir de outras fontes (como Welker (2004)) ou com base na leitura da própria pesquisa (quando a ela tivemos acesso), em outros tivemos que manter as informações da maneira como aparecem em Tono (op.cit., p. 33). Esse autor, ao apresentar uma tabela com as pesquisas referentes a atividades de produção (*encoding activities*), a nomeia *major studies on the effect of dictionary use in L2 writing*²⁸, mas o autor não faz distinção entre produção de texto e tradução. Da maneira como os dados são apresentados fica difícil distingui-las. Em ordem cronológica temos:

Ard (1982) – O autor relata duas pesquisas. Da primeira participaram estudantes universitários²⁹ japoneses e espanhóis de nível avançado em um curso de inglês. Enquanto redigiam textos em sala de aula, utilizando um dicionário bilíngüe, foram colhidos dados também através de um protocolo oral dos estudantes. Ard concluiu que tanto o DB como a interferência da língua materna contribuem para erros lexicais. Os alunos cuja língua materna tinha mais proximidade com o inglês, no caso o espanhol, encontraram um maior número de palavras corretas em inglês. O autor alerta, entretanto, para o fato de que isso nada tem a ver com a habilidade dos alunos no inglês escrito, já que considerava o nível de produção escrita dos alunos japoneses envolvidos na pesquisa mais alto do que o dos alunos espanhóis. Ard (1982) admite também que a falta de dados estatísticos precisos no estudo impede provar que as diferenças entre L1 e L2 sejam significativas.

Para a segunda pesquisa foi usada também uma câmera focada diretamente na folha de papel onde a redação era produzida. Os alunos também descreveram oralmente o que faziam e foram entrevistados anteriormente. Apenas dois estudantes universitários de inglês foram envolvidos como sujeitos na pesquisa: uma estudante japonesa, que utilizou um dicionário bilíngüe durante a redação, e um falante de língua árabe que não usou o DB e não sabia da existência de dicionários árabe-inglês.

²⁷ As atividades de produção de texto são chamadas por Tono – como em geral em inglês – de *encoding activities*. Embora o autor afirme (2001, p.15) reservar um capítulo à parte às atividades de tradução, por considerá-la uma habilidade especial., ele não faz essa distinção ao mostrar exemplos de pesquisa.

²⁸ “Principais estudos sobre o efeito do uso do dicionário na produção escrita em L2”.

²⁹ O autor não cita o número de sujeitos envolvidos na pesquisa.

Entre outras coisas, o autor conclui que dicionários bilíngües conduzem a erros, mas mesmo na ausência do DB fatores do léxico da LM podem interferir na produção de texto em L2.

Yokoyama (1994) – A pesquisa foi feita com 24 estudantes de inglês da Universidade de Tóquio no Japão. Os resultados mostraram que os alunos aproveitaram mais os equivalentes e os exemplos dos DBs ao redigir um texto em inglês. As colunas extras com notas sobre uso e informações sintáticas – típicas dos DBs inglês-japonês – foram praticamente ignoradas pelos sujeitos.

Momoi (1998) – A pesquisa também foi realizada no Japão, com 4 alunos de inglês do nível médio e 26 estudantes universitários. Os resultados mostraram que os alunos preferiam os DBs, que exemplos ilustrativos eram consultados freqüentemente, mas que raramente informações gramaticais e notas de uso eram usadas. Os alunos do nível médio consultaram mais palavras e, conseqüentemente, usaram uma variedade maior de palavras nas suas traduções (L2-L1).

Welker (2004, p. 249) ressalta que, embora se percebam algumas tendências gerais nos resultados das pesquisas, há também contradições. Um dos motivos para esse fato pode estar, sobretudo, nos métodos empregados. Muitos pesquisadores fazem uso de dados quantitativos, mas não utilizam os métodos adequados para a análise dos dados, o que pode conduzir a resultados equivocados. Isso pode ser notado tanto em pesquisas realizadas em diversos países estrangeiros quanto nas realizadas no Brasil.

2.4.3 Trabalhos sobre os DBs no Brasil

Não são do nosso conhecimento trabalhos no Brasil que envolvam o uso do DB na produção escrita. No entanto, embora o interesse pelo tema uso de dicionário ainda seja pequeno, as pesquisas têm aumentado por aqui nos últimos anos. Entre as investigações que envolveram o uso dos dicionários bilíngües, podemos citar as seguintes:

Zacarias (1997) – A pesquisa contou com 29 estudantes de inglês com diferentes níveis de escolaridade. A autora pesquisou não só o uso do dicionário bilíngüe, mas também dos

monolíngües e monobilíngües. Para a coleta de dados foram usados questionários, além de observações através de uma “oficina de trabalho”, onde os alunos foram expostos às atividades de leitura e produção de texto em inglês, podendo ser consultados dicionários, gramáticas e livros didáticos. A pesquisadora concluiu que os dicionários bilíngües são os preferidos pelos alunos, por considerarem os monolíngües difíceis devido ao vocabulário muitas vezes desconhecido. Embora os alunos tenham se mostrado satisfeitos com as informações existentes nos DBs, a autora chegou à conclusão de que esses dicionários deixam de apresentar informações relevantes aos seus usuários, por estarem ainda apoiados no conceito de dicionários voltados apenas para a compreensão de textos.

Segundo Welker (no prelo – a), Müller (2000) não pesquisou o uso efetivo de dicionários, e sim as possibilidades de sua utilização na aula de língua estrangeira. Seu trabalho analisa a relação entre material didático e o uso do dicionário. “Os resultados indicam que o material didático oferece um número significativo de oportunidades para que os alunos realizem os mais variados tipos de busca não apenas para a decodificação da LE, mas, principalmente, para sua codificação. [...]”

Welker cita também Machado (2003) que questiona o fato de não se ensinar o uso do dicionário em sala de aula.

Conceição (2004) - Embora a autora não especifique o tipo de dicionário usado na realização da pesquisa, seu trabalho é importante no âmbito brasileiro, por ser o primeiro em nosso país a investigar o uso do dicionário na retenção de itens lexicais na memória de aprendizes de língua inglesa. A pesquisa foi realizada com 14 sujeitos durante as aulas de inglês instrumental no curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Minas Gerais. Os dados foram coletados pela própria professora-pesquisadora durante o curso de leitura. Os alunos foram divididos em dois grupos, que receberam tarefas diferentes. O primeiro deveria fazer um resumo de um texto e o segundo responder a perguntas de compreensão do texto. Vinte dias após a realização das tarefas, foi aplicado um teste com a intenção de verificar a retenção dos itens lexicais na memória. Partindo de duas hipóteses, a autora constatou que a tarefa proposta influenciou a utilização da estratégia “uso de dicionário”, uma vez que os alunos que tinham como tarefa a compreensão do texto buscaram mais palavras do que aqueles que deveriam fazer um resumo do texto. Além disso, concluiu que “entre esse grupo

de alunos consultar um palavra no dicionário parece não contribuir eficazmente para a retenção de itens de vocabulário na memória.” A autora conclui que

vários fatores podem influenciar a retenção de um item, como motivação, interesse e diferenças individuais, entre outros. [...] Outro fator a se considerar em se tratando de uma melhor retenção seria o número de vezes a que o aprendiz é exposto aos itens.

Conceição (2004a) – Segundo a autora (2004^a, p. vi) o “estudo investiga a aprendizagem de vocabulário através da estratégia de consulta ao dicionário.” Através de uma tarefa de leitura, questionários, entrevistas e um teste de retenção, 51 sujeitos foram observados dentro de uma sala de aula de uma universidade em Minas Gerais. Além de investigar a retenção do vocabulário através da consulta ao dicionário, a autora levou em consideração também as experiências anteriores e as crenças dos sujeitos em relação à aprendizagem de língua estrangeira. Os resultados levaram-na a concluir que o uso da estratégia uso de dicionário não contribui “de maneira significativa para a retenção” de vocabulário.

Tosqui (2002) e Höfling, Silva e Tosqui (2004), embora não relatem resultados de pesquisas empíricas em seus respectivos artigos, discutem o uso dos dicionários em sala de aula, dando opiniões a respeito de seu uso.

Tosqui (2002) faz algumas considerações a respeito do “uso do dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/aprendizagem de língua estrangeira”, como nos evidencia o título de seu trabalho. Após fazer um levantamento das características e dos problemas dos dicionários bilíngües, menciona rapidamente os semibilíngües e cita algumas pesquisas envolvendo os DBs e os estudantes de LE, como as de Hartmann (1987), Tomaszczyk (1979), Summers (1988), entre outros. A autora também dedica espaço aos artigos de Rossner (1990) e Amritavalli (1999). Cabe ressaltar aqui que algumas pesquisas citadas pela autora não tratam apenas de dicionários bilíngües. Após analisar as pesquisas e artigos citados, a autora conclui que em todos eles há “pontos positivos do uso do dicionário como ferramenta complementar ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, e todos também atestaram a necessidade de se realizarem mais pesquisas sobre este tema”. Tosqui sugere, então, que “os professores dêem mais atenção ao modo como seus alunos estão se beneficiando (ou não) desse riquíssimo instrumento de ensino/aprendizagem de língua estrangeira”.

Höfling, Silva e Tosqui (2004) sugerem que o dicionário seja utilizado em sala de aula como material didático. Embora não tratem especificamente dos DBs, as autoras afirmam que o “o dicionário bilíngüe pode ser utilizado em diversos tipos de atividades comunicativas”. Antes, porém, de darem sugestões e exemplos concretos de como utilizar o dicionário em sala de aula, as autoras trazem, no início do artigo, definições de termos lexicográficos e as características dos diferentes tipos de dicionários.

2.5 Os DBs do par alemão-português/português-alemão

A Tabela 42 (Anexo E) lista os dicionários existentes no mercado brasileiro aos quais tivemos acesso, classificando-os de acordo com os critérios de dimensão e direção. Nesse último critério, porém, não pudemos levar em conta a posição da língua materna do usuário, uma vez que a informação a respeito do público ao qual o dicionário se dirige nem sempre aparece explícita. O critério “dimensão” também gerou dificuldade de classificação, pois algumas editoras referem-se somente ao número de lemas, outras de lemas e sublemas ou mesmo de todos os itens lexicais do verbete. Além disso, a maioria dos bilíngües possui duas partes, onde os idiomas envolvidos ora aparecem como língua-fonte ora como língua-alvo. Não podemos saber quantas entradas possui cada parte, pois imaginamos que o número mencionado se refira ao total das duas. Aparentemente os DBs que analisamos seguem esse critério, por isso, consideramos, na maioria dos casos, o número total, e a partir dessa soma classificamos os dicionários, baseados na divisão proposta por Welker (2003, p. 07).

Por se tratarem todos de dicionários bilíngües gerais, não incluímos na tabela os critérios “número de línguas” e “grau de especialização”.

Os dicionários utilizados pelos sujeitos de nossa pesquisa foram os das editoras Langenscheidt, Melhoramentos e PONS (Klett). Devido ao fato de não termos colhido a informação a respeito da edição do dicionário usada pelos sujeitos, fomos obrigados a analisar mais de uma edição para percebermos as diferenças, que eventualmente possam ter tido influência na escolha de equivalentes pelos sujeitos, ao buscarem palavras para a produção de texto a que foram submetidos. A descrição abaixo refere-se às características gerais da macro e microestrutura desses dicionários, sobretudo no que diz respeito aos textos externos,

ordenação das entradas, cabeça do verbete e, quando possível, à abrangência, público-alvo e função.

2.5.1 Os dicionários da editora Langenscheidt

Há três dicionários da editora Langenscheidt para o par de línguas português-alemão/alemão-português: O *Taschenwörterbuch - Portugiesisch* (LTW)³⁰, com cerca de 100.000 entradas, o *Euro-Wörterbuch - Portugiesisch* (LEW), com aproximadamente 40.000 entradas, e o *Universal-Wörterbuch - Portugiesisch* (LUW)³¹, com 30.000. Além da dimensão há outras características que os diferenciam, que podem ser observadas a partir do texto da contracapa ou do prefácio. São informações, por exemplo, a respeito da função e do público ao qual se dirigem. Embora nem sempre explícitas, pode-se perceber algumas semelhanças e diferenças.

O LTW ainda que editado na Alemanha e com informações na capa e na contracapa apenas em alemão, parece ter a intenção de se destinar tanto a falantes de alemão quanto de português, uma vez que traz a seguinte informação na contracapa:

*Umfangreiche Grammatik- und Lautschriftangaben für deutsch- und portugiesischsprachige Benutzer zum sicheren Formulieren in beiden Sprachen*³²

Carvalho (2001, p. 63) também acredita que, embora tal fato não venha claramente explicitado, é provável que o dicionário se destine a falantes de alemão e de português. O que leva a autora a essa conclusão é o fato de alguns textos, como o prefácio e a indicação para a utilização do dicionário, virem em ambas as línguas e ainda porque os bilíngües editados pela editora Langenscheidt “costumam ser facilmente encontrados nas livrarias da Alemanha e dos outros países” Carvalho (op.cit., p. 63) Tivemos acesso às edições de 1982, 1987, 1999 e 2001, que se diferenciam sobretudo pelo número de entradas, que passou de 70.000 em 1982, para 85.000 em 1987 e 100.000 em 2001. Além disso, no prefácio de 1999 consta que o tomo

³⁰ Todos os dicionários utilizados na pesquisa possuem dois tomos em um só volume. Nos da editora Langenscheidt o primeiro tomo tem como língua-fonte o português. Para identificar a parte à qual nos referimos, utilizamos letras, onde “P” significa português e “A” alemão.

³¹ Existe ainda o *Universal-Wörterbuch brasilianisches Portugiesisch*, que não encontramos no mercado brasileiro.

³² “[...] informações abrangentes sobre a gramática e a fonética tanto para usuários de língua alemã quanto portuguesa, conduzindo a formulações seguras em ambas as línguas” (tradução nossa).

alemão-português foi “totalmente refundido [...], tendo sido introduzido para tal um grande número de novas palavras, expressões e significados [...]”.

O dicionário destina-se não somente aos falantes das duas línguas como também a diferentes públicos, podendo ser usado “na escola, no dia-a-dia, na profissão” (LTW, 2001, contracapa). De acordo com o prefácio da última edição, a obra procura abarcar não só termos do vocabulário geral, mas também de campos da “Economia e da Política, da Técnica e das Ciências, do Turismo e do Trânsito, bem com numerosas locuções da linguagem coloquial e familiar” (op.cit., p. 7).

Quanto aos textos externos, eles se constituem de prefácio, listas de abreviaturas e de símbolos, indicações para a utilização do dicionário e numerais nos dois idiomas. Além disso, trazem informações sobre pronúncia, listas de prefixos e verbos para cada língua. Algumas informações são anteriores, ou seja, aparecem antes do conjunto de verbetes, outras posteriores. Curiosamente as ilustrações das folhas de guarda, que procuram explicar as diferentes marcações dentro do verbete, só aparecem em alemão. Até a edição de 1999, o dicionário trazia algumas páginas no apêndice dedicadas às regras da declinação dos substantivos e adjetivos alemães e também da conjugação dos verbos alemães. Tais páginas foram suprimidas na edição de 2001.

As entradas são ordenadas na forma de nichos, ou seja, segue-se uma organização alfabética com agrupamentos em blocos. Cabe lembrar que nesse agrupamento nem sempre há relação semântica entre os lemas e sublemas, embora o dicionário afirme reunir “no mesmo grupo as palavras derivadas e compostas” (LTW, 2001, p. 10). Essa ordenação é pouco comum nos dicionários do Brasil e nem sempre parece ser muito clara para os aprendizes brasileiros de alemão. Na edição de 2001, os lemas aparecem em destaque com as letras em cor azul, mas os sublemas (que, por sua vez, não aparecem escritos por inteiro, pois a parte comum a todos é substituída por um til) continuam em destaque na cor preta, isto é, em negrito. Na nossa opinião, talvez ficasse mais claro se apenas o morfema-base possuísse uma outra cor ou se os sublemas também fossem destacados. Vejamos, como, exemplo, o lema *signifikaçãõ* (Figura 1) que aparece na página 566 do LTW-PA (2001):

significação [...] ³³ *f* = **~ado** [...] *m* Bedeutung *f*; Sinn *m*; **tirar** *~s* Wörter nachschlagen; **~ância** [...] *f* Signifikanz *f*; **~ar** [...] (1n) bedeuten; andeuten; **~ativo** [...] bedeutsam

Figura 1: Nicho para o morfema-base *signific* no LTW-PA

Nossa sugestão:

significação [...] *f* = **~ado** [...] *m* Bedeutung *f*; Sinn *m*; **tirar** *~s* Wörter nachschlagen; **~ância** [...] *f* Signifikanz *f*; **~ar** [...] (1n) bedeuten; andeuten; **~ativo** [...] bedeutsam

Figura 2: Sugestão de nicho para o morfema-base *signific* no LTW-PA

ou

significação [...] *f* = **~ado** [...] *m* Bedeutung *f*; Sinn *m*; **tirar** *~s* Wörter nachschlagen; **~ância** [...] *f* Signifikanz *f*; **~ar** [...] (1n) bedeuten; andeuten; **~ativo** [...] bedeutsam

Figura 3: Sugestão de nicho para o morfema-base *signific* no LTW-PA

Entre as informações dos textos externos aparecem notas, em alemão, sobre a formação do plural em português. Apenas nos lemas terminados em *-ão*, cujo plural não termina em *-ões*, há a indicação de plural dentro do verbete, pois, segundo informações no próprio dicionário eles constituem “exceções”.

Os verbos aparecem acompanhados de um número e uma letra entre parênteses que remetem para um apêndice com as diferentes formas de conjugação.

No LTW-AP, ou seja, na parte do dicionário cuja língua-fonte é o alemão, os substantivos vêm acompanhados normalmente da transcrição fonética, com exceção das palavras compostas (conforme indicação sobre a pronúncia na página 19 – edição de 2001 - antes da nomenclatura). Após a pronúncia, vem a indicação do gênero em itálico: *m* para o masculino, *n* para o neutro e *f* para o feminino. Em seguida, aparecem entre parênteses e separadas por ponto-e-vírgula as desinências de genitivo e de plural. No entanto, para os substantivos que se encaixam em regras, como os femininos terminados em *-e* que sempre formam o plural em *-n*, ou os neutros e masculinos terminados *-el*, *-en* ou *-er* que não possuem desinência de plural, não há no dicionário informação sobre o plural. Como para essa regra há exceções, imaginamos que os substantivos que delas fazem parte viessem sempre acompanhados do plural. Mas notamos uma certa incoerência, pois o lema *Bauer*, por exemplo, vem com indicação (Figura 4),

³³ Demo-nos o direito de omitir aqui as transcrições fonéticas que no dicionário aparecem entre colchetes.

Bauer [...] *m* <-n >

Figura 4: Apresentação do plural na entrada Bauer no LTW-AP

ao passo que *Stachel* e *Vetter* (que também recebem *-n* no plural) aparecem sem desinência. Chama-nos a atenção o fato de o dicionário trazer informações referentes à formação do plural em português, mas não para o plural em alemão, o que leva a supor que os usuários já tenham que conhecer as regras, antes de consultar o dicionário.

No caso dos verbos, as informações entre parênteses referem-se às desinências do presente dos verbos regulares ou às formas do passado. Quanto à regência, ela só é indicada caso haja diferença entre as línguas, conforme informação nas “indicações para a utilização do dicionário”. Dessa mesma maneira o dicionário procede no caso dos verbos reflexivos. Para os verbos irregulares há um apêndice com uma lista, onde encontramos o infinitivo, as formas irregulares do presente, o pretérito imperfeito na 3ª pessoa do singular e a forma do particípio passado. Entretanto, não encontramos nos lemas nenhuma remissão para essa lista, e o prefácio, embora apresentado nos dois idiomas, parece dirigir-se somente a falantes de alemão, uma vez que informa a respeito da lista de conjugação dos verbos portugueses, mas não faz nenhuma menção aos verbos alemães.

Quanto aos adjetivos e advérbios, parece não haver muita coerência na apresentação das formas irregulares de comparativo e superlativo, que ora aparecem dentro do verbete, ora não. Além disso, não há padrão para a apresentação. Para chegar a esta conclusão, verificamos algumas entradas de *gern*, *gut*, *hoch* e *viel* (Figuras 5 a 8).

Em *gern* (Figura 5) não há informações, nem remissões para o comparativo *lieber* e o superlativo *liebst* que aparecem como entradas.

gern(e) [...] com muito gosto, de boa vontade, de bom grado [...]

Figura 5: gern como entrada no LTW-AP

Em *gut*, *hoch* e *viel* (Figuras 6, 7 e 8), as formas de comparativo e superlativo aparecem dentro dos verbetes, mas também existem como entradas no dicionário.

gut [...] <besser, best> *adj* bom, *f* boa, *adv* bem [...]

Figura 6: gut como entrada no LTW-AP

hoch [...] < höher, „st; ch vor e = h: hohe, hoher, hohes> 1. alto [...]

Figura 7: *hoch* como entrada no LTW-AP

viel [...] (comp **mehr**, sup **meist**) muito; [...].

Figura 8: *viel* como entrada no LTW-AP

Com relação aos adjetivos e advérbios do português, no LTW-PA eles não aparecem acompanhados do comparativo e do superlativo, mas as formas irregulares costumam aparecer como lema.

No que se refere à metalíngua, ou seja, a língua das explicações, continua a prevalecer o alemão, como havia concluído Carvalho (2001, p. 134), tanto no LTW-PA quanto no LTW-AP. Na Figura 7 nota-se que em *hoch* a explicação sobre as alterações no comparativo aparece em alemão: “vor e = h”. Acreditamos que seria mais útil se a explicação estivesse em português, pois quem mais precisaria dessa informação seriam os lusófonos. As entradas *amplo* do LTW-PA (Figura 9) e *anmelden* do LTW-AP (Figura 10) são outros exemplos.

amplo [...] weit, weitläufig (*Gebiet*); geräumig (*Haus, Raum*); weitgehend (*Kompetenzen*); umfassend (*Kenntnisse etc*) [...]

Figura 9: *amplo* como entrada no LTW-PA

anmelden v/t <-e-> anunciar; *Devisen, Zoll*: declarar; *Berufung*: interpor; *Forderung, Kandidatur*: apresentar; *Konkurs*: abrir; *Patent*: fazer registrar, *bras.* registrar; *Schüler*, inscrever; *Sendung*: avisar [...]

Figura 10: *anmelden* como entrada no LTW-AP

No que diz respeito à metalíngua, o LEW, embora da mesma editora, parece tomar uma outra postura, pelo menos na parte onde o português é língua-fonte - no LEW-PA, trazendo as explicações em português (Figuras 11 e 12).

amplo [...] weit,; (*espaçoso*) geräumig; weitläufig; fig. weitgehend; umfassend (*conhecimentos*)

Figura 11: *amplo* como entrada no LEW -PA

anmelden (*sep, -ge-, h*) anunciar; *Devisen, Zoll*: declarar; *Konkurs*: abrir; *Patent*: registrar; *Schüler*, inscrever; *Sendung*: avisar [...]

Figura 12: *anmelden* como entrada no LEW-AP

As Figuras 13 e 14 mostram a conjunção *mas* como entrada no LTW e no LEW, respectivamente. A segunda acepção de *mas* no LTW nos parece quase indecifrável para um

aluno brasileiro, mesmo recorrendo à lista de abreviaturas. Já podemos perceber aqui o quanto a ausência de exemplos em ambos os dicionários faz falta, sobretudo para a produção de texto.

mas [...] *cj* aber; *nach Verneinung*:
sondern; 2. *Zssg der pron me u as*

Figura 13: *mas* como entrada no LTW-PA

mas [...] aber; *após negação*: sondern;
como reforço: aber wirklich

Figura 14: *mas* como entrada no LEW-PA

No LEW as entradas não mais aparecem em letras azuis, mas sim em negrito. Além disso, esse dicionário, por ter um tamanho menor que o LTW, traz menos entradas e menos equivalentes para os lemas. Parece não destinar-se a estudantes, mas sim a profissionais e turistas dentro da Europa, de acordo com o texto da contracapa e do prefácio.³⁴ O vocabulário selecionado também está voltado para esse público, seja ele falante da língua alemã ou da portuguesa. Devido a esse fim, os textos externos aparecem nos dois idiomas, como no LTW, e as informações parecem ser semelhantes às desse dicionário. Entretanto, pudemos notar algumas alterações. No LTW não há referência sobre a ordenação dos lemas que possuem as vogais metafônicas ä, ö, ü. No LEW (2001, p.: 8) “elas foram tratadas como as vogais simples *a, o, u.*”

Com relação aos verbos, percebe-se no lema *anmelden* (Figura 12) algumas diferenças. O LEW-AP traz a indicação do verbo auxiliar para a formação do pretérito perfeito. Além disso, os verbos irregulares são acompanhados da forma do imperfeito e do particípio, embora haja no apêndice a lista com esses verbos.

Quanto aos substantivos, tanto o LEW-PA quanto o LEW-AP seguem os mesmos critérios do LTW, mas os adjetivos e advérbios não vêm acompanhados do comparativo e do superlativo.

³⁴ Na contracapa do dicionário aparece a seguinte observação *Für Beruf, Reise und Alltag in Europa des 21. Jahrhunderts* (“Para trabalho, viagem e o dia-a-dia na Europa do séc. XXI”) (tradução nossa), e o prefácio especifica ainda mais, ao comentar a respeito do papel das línguas estrangeiras na União Européia: “[...] Isto significa que o conhecimento de línguas estrangeiras irá ocupar no futuro um papel ainda mais decisivo. E isto não se aplica apenas àqueles que viajam como turista, mas especialmente, à gente de negócios assim como aos técnicos, aos políticos, aos desportistas e aos artistas.”

Não há no LEW preocupação com as variantes lexicais do português do Brasil, uma vez que o dicionário não se destina ao público deste país e restringe seu uso para a Europa, embora possa ser adquirido no mercado brasileiro. Embora o LTW (2001, p. 7) afirme dar “especial atenção às variantes lexicais brasileiras”, há o predomínio do português europeu, embora seja possível perceber a inclusão de um maior número de palavras do vocabulário brasileiro nas últimas edições. Na edição de 1982, por exemplo, ao buscarmos os equivalentes para uma determinada acepção da palavra *Zug*, encontramos apenas *comboio*. Na edição de 2001, aparece também *trem*, precedido do símbolo *bras*, que indica tratar-se de um brasileirismo. Já o LEW restringe-se aos termos lusitanos.

Quanto ao LUW, trata-se de um pequeno dicionário para o “dia-a-dia e para viagens [...] ideal para consultas rápidas” (2001, contracapa). Parece não destinar-se a falantes do português, uma vez que a maior parte das explicações, como pronúncia, conjugação de verbos e separação de sílaba, aparece apenas em alemão e refere-se ao português. Há um número reduzido de equivalentes por entrada e de informações gramaticais. Embora a função do dicionário não seja explícita, já podemos concluir que não se trata de um dicionário ideal para a produção de texto, pois faltam muitos exemplos, colocações e elementos diferenciadores, além de informações gramaticais.

2.5.2 Os dicionários *Michaelis*

Tanto o minidicionário (MMD) quanto o dicionário escolar (MDE) foram produzidos pelo mesmo autor, Alfred J. Keller. Eles destinam-se ao mesmo público: “brasileiros que estudam a língua alemã” (MMD, 2002, p. VII; MDE, 2002, p. VII) e têm a mesma função “de grande utilidade para quem deseja falar e escrever corretamente esse idioma” (ibid.). Além disso, possuem textos externos quase idênticos, compostos de prefácio, informações sobre a nova ortografia alemã, organização do dicionário, transcrição fonética do alemão e do português, lista de abreviaturas, um apêndice com listas dos verbos fortes e irregulares em alemão, além da conjugação dos verbos fortes e irregulares em português e uma relação dos irregulares, defectivos ou difíceis. Por se dirigirem a brasileiros, todas essas explicações aparecem em português.

A ordem das entradas segue a ordenação alfabética linear (Cf., p.12). Todas as entradas vêm acompanhadas de divisão silábica e transcrição fonética. Há sempre a indicação da classe gramatical e, para os substantivos, também do gênero (*Sm* para substantivo masculino, *Sn*, neutro e *Sf*, feminino). Nos lemas alemães há também a presença, em negrito, da desinência de plural para todos os substantivos, mesmo os compostos.

Os adjetivos e advérbios não vêm acompanhados do comparativo e superlativo, mas as formas irregulares aparecem como entradas.

As diferenças entre os dois DBs Michaelis parecem se restringir ao tamanho da nomenclatura (o dicionário escolar possui 28.000 verbetes e o minidicionário, 18.000, segundo informações da editora) e algumas notas (presentes apenas no MDE) “sobre questões gramaticais e sobre uso adequado de palavras e expressões alemãs” (MDE, 2002, contracapa). Como exemplo, transcrevemos (Figuras 15 e 16) os verbetes *eure* do MDE-AP e *dose* do MDE-PA e as notas que os acompanham.

eure [...] *Possessivpron* **1** vosso(a), vosso(as). **2** de vocês. **3** seu, sua, seus, suas.

Eure pode ter também a forma *euere*. É a forma feminina e do plural do pronome possessivo *euer* (de vocês, vosso/vossa).

Figura 15: Verbetes e nota para a entrada *eure* no MDE/A-P

do.se[...] *sf* Dosis, Portion. **dose cavalari** *pop* Rosskur.

A palavra alemã *die Dose* não tem nada a ver com “dose” em português, pois seu significado é “lata” (de cerveja, de ervilhas, etc.) A “dose” (porção de medicamento ou bebida) é uma *Dosis* em alemão.

Figura 16: Verbetes e nota para a entrada *dose* no MDE/P-A

2.5.3 Os dicionários PONS

Os DBs PONS fazem parte dos dicionários da Editora Klett e, para o par de língua alemão-português/português-alemão, existem em duas versões: o recente *Standardwörterbuch* (PSW) e o *Praxiswörterbuch* (PPW), editado em versão brasileira pela Editora Pedagógica Universitária (E.P.U.), com o título de Dicionário prático (PDP).

Enquanto o PSW possui 63.000 verbetes e é destinado a “estudantes de idiomas”, o PDP contém 28.000 e tem a intenção de atender tanto a estudantes como a profissionais, “para uso na escola, no escritório e em viagens.” (PDP, 2002, contracapa). Embora as folhas de

guarda tragam explicações em português sobre o conteúdo e a estrutura do dicionário, há, nas primeiras páginas, informações em alemão sobre a pronúncia do português. A explicação das abreviaturas também só aparece em alemão e, no final, há uma pequena gramática do português, com explicações em alemão. Essa edição brasileira não traz nenhum apêndice com referências à gramática do alemão. Falta também um prefácio, o que dificulta saber a que público o dicionário se dirige.

No PDP, os substantivos vêm acompanhados das abreviaturas *nm* para masculinos, *nt* para neutros e *nf* para femininos. Os substantivos alemães que aparecem como entrada vêm acompanhados das desinências de genitivo e de plural. Mas não há espaço para as transcrições fonéticas.

Não há nos adjetivos e advérbios as formas do comparativo e superlativo irregulares. Algumas dessas formas aparecem como entrada, mas não há qualquer informação de que se trate de formas de comparativo e superlativo.

Quanto aos verbos, geralmente eles vêm acompanhados da regência. Os verbos irregulares vêm acompanhados da abreviatura *irr*.

O alemão é o idioma que prevalece nas explicações dentro do verbete, embora algumas abreviaturas pareçam derivar do português.

O PSW parece ter características bem diferentes. Além de uma nomenclatura maior, o dicionário traz, nos textos externos, as explicações nos dois idiomas. No final há um “apêndice gramatical da língua alemã” (PSW, 2002, p. 493) com explicações em português, uma “gramática sucinta da língua portuguesa” (op.cit., p. 505) e uma “gramática sucinta da língua brasileira” (op.cit., p. 516), ambas com explicações em alemão. Entre os dois tomos, no meio do dicionário, há um série de modelos de cartas nos dois idiomas para diferentes situações. Há também uma lista de expressões típicas e locuções úteis. A organização das entradas segue, como no PDP, a ordenação alfabética linear. Mas os lemas, desta vez, estão destacados na cor azul. As transcrições fonéticas só aparecem em algumas palavras, mas não conseguimos identificar os critérios de escolha. As explicações no primeiro tomo, onde a língua-fonte é o português, aparecem também nesse idioma. Na segunda parte, aparecem em alemão. Há sempre a marcação da classe de palavra, e os substantivos alemães vêm

acompanhados de desinência de genitivo e plural. Os verbos têm a regência indicada e há informação quando são irregulares. Em alguns verbetes há notas, semelhantes às do MDE, mas desta vez elas se referem a aspectos culturais. No primeiro tomo aparecem em alemão; no segundo, em português. Para exemplificar, escolhemos os verbetes e as notas de *farofa* e *Kindergarten* (Figuras 17 e 18).

farofa <i>f</i> Maniokmehl <i>nt</i>
Geröstet und in Butter gebraten wird das Maniokmehl (auch farinha genannt) zu einer leckeren Beilage, die sehr gut zu Fleisch oder Geflügelgerichten passt. Dann nennt man es farofa . Es wird fast immer zu feijoada serviert. Farofa kann besonders edel mit gekochten Eiern, angebratenen Kalbsleberstückchen, Knoblauchwurst und gekochtem Trockenfleisch zubereitet werden.

Figura 17: Verbetes e nota para a entrada *farofa* no PSW-AP

Kindergarten m <-s, -gärten> infantário m, jardim da infância m, jardim-escola m
Na Alemanha Kindergarten é uma instituição pública que funciona numa sala ou prédio do município ou da Igreja. Aqui crianças em idade pré-escolar são acompanhadas 4 a 6 horas por dia por educadoras que incentivam o seu desenvolvimento. Na Alemanha todas as crianças a partir de 3 anos têm em princípio direito a um lugar no Kindergarten.

Figura 18: Verbetes e nota para a entrada *Kindergarten* no PSW-PA

2.6 Dicionário e produção escrita

Segundo Tono (2001, p. 32) há poucas pesquisas envolvendo o dicionário e tarefas de produção de texto. Para o autor, as atividades de leitura na sala de aula de língua estrangeira são mais comuns do que as atividades de produção escrita. Como consequência, o uso do dicionário é mais observável em associação com atividades de leitura. Por outro lado, o mesmo autor afirma que vem aumentando a consciência de que dicionários deveriam desempenhar um papel tão importante como ferramenta para a produção escrita quanto para a leitura. Tono (ibid.) lembra ainda que o surgimento da internet e a crescente oportunidade de se comunicar através de e-mails ou *chats*, faz o aluno de língua estrangeira reconhecer o papel dos dicionários para preencher suas necessidades comunicativas ao escrever.

Humblé (1997, p. 15) explica que, por razões fáceis de serem compreendidas, não há muito tempo que os dicionários passaram a ser direcionados também para as atividades de produção. Até os anos 50, o maior contato das pessoas com a língua estrangeira era através dos livros. Os idiomas eram estudados para serem utilizados de forma passiva. Após a Segunda Guerra Mundial, entretanto, começam a surgir novos métodos e novos materiais de apoio. Porém, a produção de um dicionário não é uma tarefa que se realiza do dia para a noite

e a evolução desse tipo de material também é bem mais lenta. Humblé (op.cit., p. 16) acrescenta ainda que um outro motivo para entender o fato de que os dicionários de hoje muito se assemelham aos de 100 anos atrás é que os dicionaristas ainda não entenderam o que significa *encoding* do ponto de vista dos usuários e, por isso, as pesquisas são fundamentais. O processo de codificação ou produção envolve vários passos, principalmente a construção sintática e o emprego dos itens lexicais³⁵, no qual devem ser levados em conta o tipo de registro, suas relações sintagmáticas, questões pragmáticas, entre outras.

Rundell (1999, p. 37) afirma que a produção³⁶ bem-sucedida em LE depende de uma capacidade considerável de se fazer escolhas lexicais apropriadas e adequá-las ao texto, de modo que não violem as normas colocacionais e sintáticas. Essa escolha pode, por sua vez, ser feita com ou sem a ajuda de um dicionário.

Ao optar pela consulta ao dicionário, o usuário pode estar à procura de respostas para diferentes tipos de dúvidas.

Welker (2003, p. 27) enumera quatro situações que podem motivar a consulta ao dicionário, quando se produz um texto em língua estrangeira, isto é quando se faz uma redação:

- a. O usuário tem uma idéia daquilo que ele quer expressar, mas não sabe como verbalizar e, por isso, busca no dicionário a palavra adequada;
- b. O usuário tem em mente uma palavra ou um frásema na língua materna e busca por equivalentes na língua estrangeira;
- c. O usuário já conhece a palavra, mas busca por mais informações (como regência, flexão, colocações e marcações estilísticas);

³⁵ De acordo com Welker (2003, p. 28), Tarp (1995, p. 34, 40) diferencia entre produção de texto “baseada na L1” (*nach Vorlage in L1*) e produção “sem bases na L1” (*ohne Vorlage in L1*). No primeiro caso a pessoa que escreve em LE pensa a palavra primeiro na sua língua materna; no segundo caso, a palavra já é imaginada na língua estrangeira. Zöfgen (1994, p. 254), porém, acredita que toda produção escrita em língua estrangeira é guiada pela língua materna. Wiegand (1996, p. 63) acredita que mesmo aqueles que possuem bons conhecimentos em língua estrangeira, partem de um texto potencial em língua materna, ao procurarem escrever em LE.

³⁶ Para a autor as habilidades de produção (*productive skills*) englobam a fala, a produção escrita e a versão de L1 para L2.

- d. O usuário, embora já conheça um lexema que poderia ser usado no contexto, busca por alternativas, para que possa se expressar de outra maneira.

Tanto Welker (2003, p. 27-28) quanto Engelberg e Lemnitzer (2001, p. 102) afirmam que, dependendo da situação ou da dúvida, deve-se recorrer a um tipo específico de dicionário. Partindo do princípio de que nossos alunos ainda recorrem à língua materna, acreditamos que o dicionário bilíngüe seja o mais adequado para responder suas dúvidas ao produzirem um texto, especialmente no que se refere à busca por equivalentes. Isso não significa que o aluno necessariamente construa frases na LM e depois as traduza, mas sempre que ele deparar com algo desconhecido, automaticamente ele recorrerá à sua língua materna. Entretanto, o fato de ser um dicionário bilíngüe não basta para que garanta o sucesso do usuário na escolha e na utilização de palavras para a produção de um texto em LE. É preciso que esse dicionário responda a certos requisitos. Esse fato leva muitos autores a distinguirem entre dicionários passivos e ativos.³⁷ Enquanto o dicionário passivo deve auxiliar nas tarefas de decodificação, ou seja, na compreensão de textos em língua estrangeira, o dicionário ativo deve trazer informações suficientes para que o usuário esclareça todas as suas dúvidas em relação a um lexema que deseja utilizar em uma tarefa de codificação, como por exemplo a produção de um texto em LE. Engelberg e Lemnitzer (op.cit, p. 107), ao compararem esses dois tipos de dicionários, citam as seguintes características que um dicionário ativo deve preencher:

- a. os lexemas polissêmicos devem estar acompanhados de elementos diferenciadores³⁸. Os autores sugerem que os elementos diferenciadores relativos aos equivalentes apareçam logo depois do equivalente ao qual se referem;
- b. Os equivalentes em LE devem ser acompanhados de informações sintáticas, flexões e pronúncia;
- c. Regionalismos, arcaísmos e palavras raras não precisam necessariamente aparecer nos dicionários ativos, já que o usuário pode abrir mão delas;

³⁷ Como vimos anteriormente, os termos para as diferentes funções dos dicionários bilíngües podem variar de autor para autor. Enquanto Hausmann (1988, p. 138, apud WELKER, 2004, P. 200) fala em dicionários passivos e ativos, Carvalho (2001, p. 57) prefere seguir a tradição românica e adotar os termos “dicionário de tradução” (para o passivo) e “dicionário de versão” (para o ativo). Welker (2003, p. 10-30) discute detalhadamente esse assunto, mostrando que vários autores diferenciam não duas funções – e tipos – de DB, e sim quatro, e ele mesmo distingue cinco.

³⁸ Engelberg e Lemnitzer chamam os elementos diferenciadores de *Disambigatoren*.

- d. A presença de internacionalismos é importante, pois garante ao usuário a certeza que o termo existe na língua estrangeira e de que não se trata de um falso cognato;
- e. Colocações e até mesmo expressões idiomáticas devem fazer parte do dicionário ativo, evitando a tradução de palavras isoladas sem nexos;
- f. Os textos externos do dicionário, assim como comentários e elementos diferenciadores devem aparecer da língua materna do usuário.

Se as características acima forem observadas, imagina-se que um bom dicionário ativo tenha uma microestrutura bastante abrangente, que contenha informações suficientes para esclarecer as diversas dúvidas do usuário ao produzir um texto em LE. Quanto à sua macroestrutura, ela pode ser bem mais reduzida do que a de um dicionário passivo, uma vez que precisamos compreender um número muito maior de palavras do que o que necessitamos para produzir textos.

Embora os metalexícógrafos considerem imprescindível a distinção de dicionários para a produção e para a recepção e recomendem a elaboração desses dois tipos distintos, a realidade no mercado de dicionários mostra-se bem diferente.³⁹ Segundo Welker (2004, p. 201), uma das poucas editoras que segue essa recomendação é a holandesa Van Dale. Ao publicar dicionários bilíngües para falantes de holandês, a editora lançou dois dicionários distintos para cada uma de várias línguas, um servindo para a produção e outro para a recepção. Os primeiros foram os de francês-holandês e holandês-francês.

³⁹ Como vimos na nota 37, vários autores consideram a divisão em “ativos” e “passivos” insuficiente. De fato, um DB “passivo” que sirva para a simples compreensão de texto não precisa oferecer informações tão precisas quanto um que é utilizado na tradução L2-L1.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

De acordo com a divisão de Welker (cf., p. 28) o presente estudo poderia ser classificado como uma pesquisa que se ocupou da “utilização efetiva (real) de dicionários”, pois procurou, com a ajuda de um protocolo preenchido pelos alunos, investigar a utilização dos DBs durante a produção de textos. Questões típicas desse tipo de pesquisa são, por exemplo, quais os dicionários foram utilizados e que informações foram procuradas. Um outro tipo de pesquisa investiga o “efeito do uso”. Welker explica que nesse caso, tenta-se responder à seguinte pergunta: “a utilização dos dicionários, ou de certos tipos de dicionário, melhora ou piora o desempenho do usuário, ou não tem influência?” Como, no nosso estudo, pretendemos verificar a eficácia dos dicionários utilizados, através da análise das buscas e da estrutura dos DBs consultados, examinando em que medida o uso dos dicionários ajudou na redação ou provocou erros, pode-se afirmar que, de certo modo, a pesquisa pertence também a esse segundo tipo. No entanto, em nosso estudo não houve a comparação entre os dicionários utilizados nem a preocupação em avaliar o desempenho dos alunos com e sem o uso do dicionário. Ainda que esse tipo de investigação pareça válido para atividades como a compreensão de texto ou mesmo tradução, ela não nos pareceu adequada para a produção de texto. Falta aqui um *corpus* comum que permita a comparação. Também não nos ocupamos da análise dos textos produzidos, o que implicaria estudar fatores que vão muito além da consulta ao dicionário e não fazem parte do nosso objetivo de estudo.

3.2 Cenário da pesquisa

Nas pesquisas de outros autores, os cenários variam na maioria entre escolas de nível médio e universidades, destacando-se os cursos de Letras. Hartmann (1982) e Nishimura (2002), por exemplo, distribuíram questionários em escolas e universidades, Komuro e Yamada (2000), na Escola de Comércio da Universidade de Tóquio. Al-Ajmi (2002) concentrou sua pesquisa no curso de inglês da Universidade do Kuwait e Yokoyama (1994) no da Universidade de Tóquio. Entre as pesquisas realizadas no Brasil, as de Conceição (2004 e 2004a) e a de Coura Sobrinho (1998) foram feitas em uma universidade mineira.

Esta pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2005 em uma instituição de ensino de língua alemã no Distrito Federal. Essa instituição é financiada em parte pelo governo alemão, não tem fins lucrativos e tem por objetivo a difusão da língua alemã e a promoção da cooperação cultural internacional. Os cursos regulares, oferecidos a adultos e adolescentes com mais de 15 anos de idade, têm uma carga horária semanal de quatro horas-aula⁴⁰, totalizando 64 horas por semestre.

Embora os cursos de língua desse instituto em Brasília tenham sido posteriormente reestruturados de acordo com as propostas do *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GER)⁴¹, na época em que a pesquisa foi realizada eles estavam distribuídos da seguinte forma:

- a. nível básico (*Grundstufe*): composto de sete semestres (G1 a G7), é o nível que concentra o maior número de alunos;
- b. nível intermediário (*Mittelstufe*): dividido em seis semestres (M1 a M6);
- c. nível avançado (*Oberstufe*): trata-se de um curso de “manutenção” do idioma sem subdivisões em semestres. O que faz com que alguns alunos o repitam.

No nível básico, o livro didático utilizado era o *Stufen International*, em três volumes. No G5 eram vistas as lições de 19 a 22, no G6, de 23 a 26 e no G7, de 27 a 30. No M1 eram vistas as lições de 1 a 5 do livro *em Brückenkurs*.

A escolha dessa instituição como cenário para a pesquisa deve-se à importância que ela tem na difusão da cultura e no ensino do alemão como LE no Distrito Federal, além do fato de a pesquisadora ser professora no estabelecimento há dez anos.

⁴⁰ Cada hora-aula tem duração de 45 minutos.

⁴¹ O *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, em português “Quadro Europeu Comum de Referência”, tem por finalidade criar bases para o desenvolvimento de currículos, normas, provas e livros didáticos para o ensino de língua estrangeira em toda a Europa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Béjoint (2000, p. 141) afirma que muitas pesquisas sobre o uso do dicionário foram realizadas por acadêmicos que tiveram como sujeitos seus próprios alunos. Em outras, foi investigado o uso de dicionários por um público mais geral. Entre essas, há algumas encomendadas por editoras, como, por exemplo, a de Summers (1988).

O número de sujeitos de cada pesquisa é também muito variado. Os estudos que têm como instrumento questionários parecem envolver um maior número de sujeitos. Tomaszczyk (1979), por exemplo, distribuiu 450 questionários, Nishimura (2002), 881. Entre as pesquisas que tratam da produção de texto, a de Ard (1982) observou apenas dois sujeitos, a de Yokoyama (1994), 24, e a de Momoi (1998), 30.

Para nosso estudo, foram escolhidos alunos dos níveis nos quais a pesquisadora tinha experiência como professora, predominantemente os níveis básicos. Consideramos que a partir do quinto nível os alunos possuíam conhecimentos gramaticais suficientes, como, por exemplo, o domínio dos principais tempos e modos verbais, declinações de adjetivos, conjunções subordinativas e regras básicas de colocação dos termos da oração para produzir um texto com cerca de 100 palavras com a ajuda do dicionário.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do curso regular, distribuídos em classes dos níveis G5, G6, G7 e M1. A análise baseiou-se nos dados de sujeitos que preencheram os seguintes critérios:

- a. ser aluno da instituição de ensino de língua alemã nos níveis G5, G6, G7 ou M1;
- b. ter participado da tarefa proposta;
- c. ter preenchido um protocolo escrito com informações acerca do uso do dicionário durante a produção do texto;
- d. ter usado, durante a produção de texto, um DB português-alemão/alemão-português, escolhido pelo próprio sujeito.

Foram desconsiderados os dados dos participantes da pesquisa que não preencheram todos esses critérios.

No início da coleta de dados, partimos do total de 83 sujeitos. Dois deles não fizeram uso do dicionário na redação e, por isso, foram excluídos. Um terceiro utilizou um DB inglês-alemão e portanto não preencheu o critério que determinava o uso de um DB do par alemão-português/português-alemão.

Os 80 sujeitos restantes foram agrupados de acordo com o nível ao qual pertenciam, mesmo estando em classes diversas com professores diferentes. Ou seja, todos os alunos do G5 foram agrupados no que chamamos aqui de Nível I. No Nível II, os alunos do G6, e no Nível III, os do G7 e do M1. Justificamos o fato de agruparmos os alunos do G7 e do M1 no mesmo nível pelo fato de ser o M1 um semestre de revisão, onde não havia novo conteúdo do ponto de vista gramatical e de vocabulário. Cabe ressaltar que o M1 e o M2 nos moldes descritos no *Cenário da Pesquisa* foi extinto no segundo semestre de 2005. Os alunos que agora saem do nível básico não mais utilizam o *em Brückenkurs*, mas já passam a usar o *em Hauptkurs*.

O Gráfico 1 e a Tabela 1 mostram a distribuição dos sujeitos. No Nível I concentraram-se 43,75% do total. No Nível II tivemos 30% dos alunos e no Nível III, 26,25%. A diminuição no número de sujeitos deve-se à redução gradativa no número de classes. É tendência desse curso de alemão – como de muitos outros – um afunilamento natural, caracterizado por um maior número de alunos nos estágios iniciais e um número mais reduzido nos níveis mais avançados.

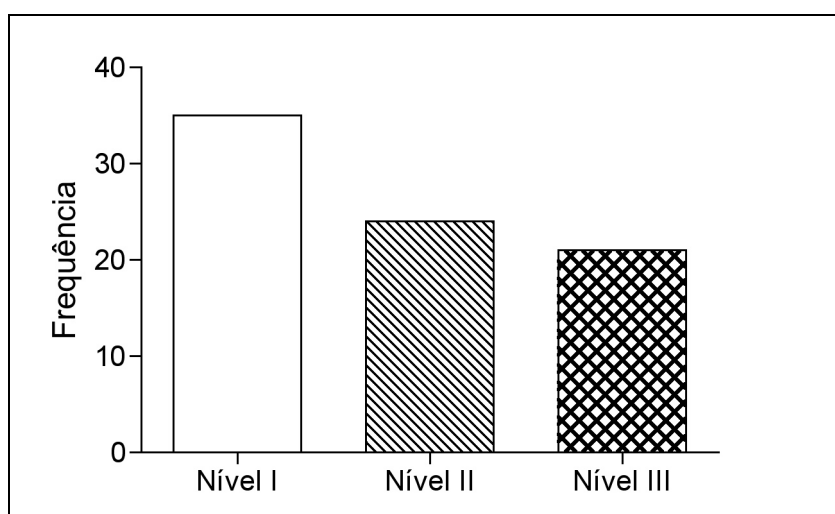


Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos n=80

Tabela 1: Número e porcentagem dos sujeitos

Nível	n	%
Nível I	35	43,75
Nível II	24	30
Nível III	21	26,25
Total	80	100

3.4 Instrumentos de coletas de dados

Para a realização desta pesquisa utilizamos quatro instrumentos como fonte para a coleta dos dados:

- a. as redações dos alunos;
- b. um pequeno protocolo escrito produzido por esses mesmos alunos;
- c. a análise da microestrutura dos dicionários utilizados por eles durante a produção de texto;
- d. um questionário com apenas duas questões para sabermos a opinião dos sujeitos sobre o uso do dicionário.

3.4.1 Protocolo escrito

O protocolo escrito, incorporado à margem direita da folha de redação (Anexo D), teve como objetivo identificar as buscas feitas pelos sujeitos, assim como os equivalentes escolhidos. Os alunos foram orientados, em português, a listar, durante a produção de texto todas as consultas feitas ao dicionário. Se a busca tivesse sido por equivalente, deveriam escrever em português o lema consultado e o respectivo equivalente escolhido em alemão. Caso a busca tivesse sido por alguma outra informação como ortografia, gênero ou plural, deveriam identificar. Embora não conste no protocolo, foi dito aos alunos que mencionassem também o fato de não terem encontrado alguma entrada.

3.4.2 Redações

O tipo de redação a ser produzida teve como parâmetro os modelos de testes de produção escrita aplicados para a obtenção do *Zertifikat Deutsch* (ZD), ou seja, uma carta

informal, contendo entre 100 e 150 palavras, como resposta a uma outra carta recebida de um/a amigo/a alemão/alemã (Anexos A, B e C).

Os temas escolhidos para as redações (Anexos A, B e C) foram os seguintes:

Tabela 2: Temas das redações

Nível	Tema
Nível I	<i>Superstições no Brasil</i>
Nível II	<i>Casamento intercultural</i>
Nível III	<i>Problemas familiares</i>

A escolha dos temas levou em consideração o conteúdo da lição estudada no momento em que a tarefa foi aplicada. Por isso, o assunto proposto para cada redação foi distinto nos diferentes níveis. Uma das condições para que a pesquisa pudesse ser realizada era a de que ela deveria interferir o mínimo possível no andamento dos cursos.

No Nível I, o tema estava inserido na lição 20 do livro *Stufen International 2* intitulada *Zwischen Himmel und Erde* (Entre céu e terra). No Nível II, *Vorurteil* ^(Preconceito) era o título da lição 25 no *Stufen International 3*, e no Nível III *Familie* (Família) era o tema da lição 2 do *em Brückenkurs*. Embora o G7 não trabalhasse ainda com o livro *em*, os alunos estavam sendo preparados para o *ZD*, o que permitiu que eles fizessem a mesma redação que os alunos do M1.

As redações foram feitas em sala de aula e os alunos tiveram em média 50 minutos para produzi-las. Embora as tarefas tenham sido elaboradas pela autora desta dissertação, houve a participação dos demais professores das turmas que fizeram sugestões e observações, sobretudo para aqueles níveis em que a professora-pesquisadora participou apenas como pesquisadora e não como professora.

O tempo para a redação do certificado é de 30 minutos. Resolvemos acrescentar na nossa tarefa vinte minutos, uma vez que os alunos deveriam nesse caso, além de escrever a redação, preencher o protocolo e consultar o dicionário.

Uma outra diferença entre a tarefa solicitada no *ZD* e a proposta nesta pesquisa refere-se à língua utilizada no comando das tarefas. Como nossa intenção era apenas verificar o uso do dicionário na produção de texto, preferimos formular o enunciado em português, enquanto no exame essa parte aparece em alemão.

Analisando as redações, verificamos se o uso de DBs havia sido bem-sucedido ou não. Mais exatamente, distinguimos:

- a. buscas bem-sucedidas: o sujeito procurou a informação, encontrou-a e utilizou-a corretamente no texto;
- b. buscas em parte bem-sucedidas: referem-se sobretudo a buscas por equivalentes; houve acerto na escolha da acepção, mas o lexema foi empregado na redação com erros, por exemplo, de ortografia, forma plural ou gênero, ou sem preposição ou pronome reflexivo. Esses erros, entretanto, não comprometeram a compreensão do texto;
- c. buscas mal-sucedidas: trata-se da escolha da acepção errada na busca por equivalentes e erros na escolha da forma plural, ortografia e gênero, embora tenham sido consultados nos dicionários; a ausência do verbete ou o fato de ele não ter sido encontrado também foram considerados buscas mal-sucedidas;
- d. buscas não-classificáveis: a falta de informações mais detalhadas no protocolo não permitiu a análise da busca.

3.4.3 Análise da microestrutura dos dicionários

A partir das informações contidas no protocolo escrito, examinamos os verbetes consultados para verificar as causas dos erros cometidos pelos sujeitos. Diferenciamos:

- a. falhas dos sujeitos: o aluno ignorou ou não compreendeu alguma informação contida no verbete, fundamental para a escolha correta;
- b. falhas dos dicionários: o dicionário não traz o verbete ou a acepção para o contexto, não traz elementos diferenciadores ou apresenta a informação de forma confusa;

- c. falhas não-classificáveis: o aluno escolheu um equivalente inadequado para o contexto, mas o lexema não foi encontrado no dicionário que ele alega ter utilizado.

3.5 O questionário

O pequeno questionário, também integrado à folha de redação (Anexo D), teve por objetivo saber qual dicionário foi usado por cada um dos alunos e a opinião deles sobre o dicionário utilizado. As perguntas deveriam ser respondidas apenas no final da redação.

3.6 Análise estatística

O estudo realizado pode ser qualificado como pesquisa quantitativa, como ocorre com a maioria das pesquisas empíricas sobre o uso de dicionários. Para evitar uma das falhas de várias dessas pesquisas (a saber, a falta do aproveitamento da estatística), foram realizados cálculos estatísticos descritivos e de inferência.

O teste de Kolmogorov-Smirnov foi utilizado para testar a normalidade da distribuição dos dados. Como essa foi paramétrica para todas as variáveis estudadas, a análise descritiva foi feita por meio de frequência para as variáveis nominais e de média \pm desvio-padrão para as quantitativas.

A análise de variância (ANOVA) foi utilizada para comparar as médias das variáveis.

O pós-teste de *Tukey* foi utilizado para comparação pareada quando, pela análise da ANOVA, foi encontrada diferença nas variáveis entre os níveis dos alunos.

Para comparar a quantidade de buscas malsucedidas de equivalentes entre dicionário e sujeito, utilizamos o teste *t* de *student*.

O teste do qui-quadrado foi utilizado para estudar os motivos das falhas nas buscas por equivalentes.

Para todos os testes utilizados, foi considerado um *p* significativo, quando menor do que 0,05.

4 RESULTADOS

Nos itens 4.1 a 4.7 apresentamos os resultados da nossa pesquisa sobre a utilização real dos DBs. Em 4.8, constam as respostas ao questionário.

4.1 Dicionários utilizados

O Gráfico 2 e as Tabelas 3 e 4 discriminam os dicionários utilizados por cada um dos sujeitos. Em todos os níveis houve predominância do uso do *Langenscheidt Taschenwörterbuch* (LTW). Em número bem menor, aparece em segundo lugar o *Michaelis Dicionário Escolar* (MDE). Os demais dicionários foram utilizados por uma minoria dos sujeitos.

Tabela 3: Dicionários utilizados durante a redação nos três níveis

Dicionário	n
LTW	62
MDE	12
LUW	3
PPW	1
LTW + MDE	1
LEW	1
Total	80

LTW = *Langenscheidt Taschenwörterbuch*; MDE = *Michaelis Dicionário Escolar*; LUW = *Langenscheidt Universal Wörterbuch*; PSW = *PONS Praxiswörterbuch*; LEW = *Langenscheidt Euro-Wörterbuch*.

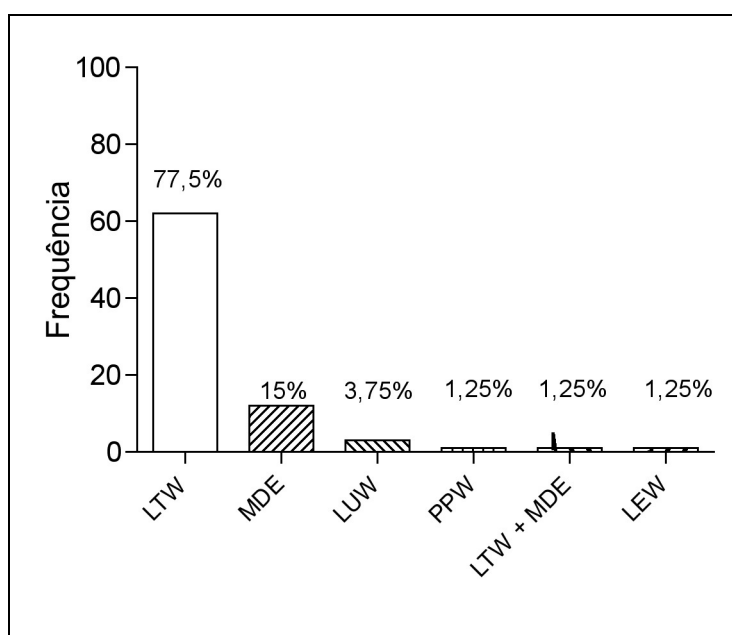


Gráfico 2: Distribuição dos DBs utilizados na produção escrita em porcentagem, n = 80

Tabela 4: Dicionários utilizados por cada nível

Dicionário	Nível I	%	Nível II	%	Nível III	%
LTW	27	77,14	20	83,33	15	71,44
MDE	5	14,28	3	12,50	4	19,04
LUW	1	2,86	1	4,17	1	4,76
LTW + MDE	1	2,86	0	0	0	0
LEW	1	2,86	0	0	0	0
PPW	0	0	0	0	1	4,76
Total	35	100	24	100	21	100

LTW = *Langenscheidt Taschenwörterbuch*; MDE = Michaelis Dicionário Escolar; LUW = *Langenscheidt Universal Wörterbuch*; PSW = PONS *Praxiswörterbuch*; LEW = *Langenscheidt Euro-Wörterbuch*.

4.2 Número de palavras por redação e buscas nos DBs

A análise de variância, seguida do pós-teste de Tukey, mostrou que houve diferença significativa na média de consultas ao dicionário (Tabela 5 e Gráfico3) apenas entre os níveis I (8,40) e II (5,00) ($p = 0,00$).

A porcentagem de buscas em relação ao número de palavras escritas em cada redação mostrou-se diferente entre os níveis I (8,67%) e II (5,30%) ($p = 0,01$) e I e III (5,63 %) ($p = 0,03$), mas não entre os níveis II e III ($p = 0,96$).

Tabela 5: Número de palavras por redação, número de buscas e relação entre número de buscas e número de palavras em porcentagem.

Níveis	n	Média de palavras \pm DP	Média de buscas \pm DP	% de buscas
Nível I	35	104,71 $\pm 24,36$	8,40 $\pm 4,11$	8,67
Nível II	24	98,92 $\pm 28,95$	5,00 $\pm 4,32$	5,30
Nível III	21	124,19 $\pm 22,39$	6,90 $\pm 3,70$	5,63
Todos os níveis	80	108,09 $\pm 26,94$	6,99 $\pm 4,27$	6,86

Média de consultas: entre Níveis I e II, $p=0,00$; entre I e III, $p=0,38$; II e III, $p=0,26$. Porcentagens de buscas: entre Níveis I e II, $p=0,01$; I e III, $p=0,03$; II e III, $p=0,96$.

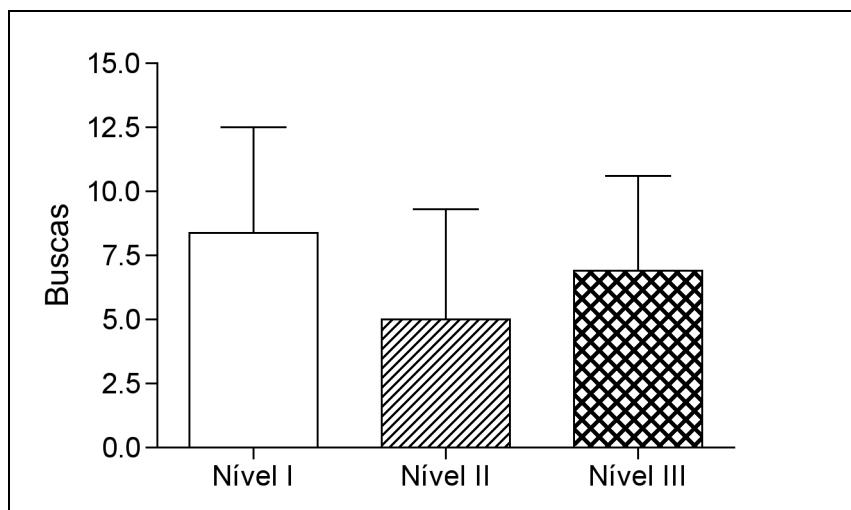


Gráfico 3: Média de buscas por Nível (p= 0,09)

4.3 Tipos de buscas

A busca por equivalentes representa 76,4% de todas as consultas (Tabela 6) e foi o item mais procurado em todos os níveis (Tabela 7).

Houve diferença significativa na média dessas buscas (Tabela 8 e Gráfico 4) entre os níveis I (6,83) e II (3,92) ($p = 0,00$). Entre os níveis I e III (4,10) ($p = 0,38$) e II e III ($p = 0,267$) não houve diferença.

Apresentamos apenas o Gráfico de busca por equivalentes (Gráfico 4), pois para as demais informações procuradas, plural ($p = 0,36$), gênero ($p = 0,87$), ortografia ($p = 0,05$), verbo ($p = 0,01$) e declinação (0,24), houve diferença apenas nas buscas por informações sobre o verbo entre os níveis I (nenhuma busca) e III (0,43) ($p = 0,01$) e a porcentagem de buscas foi insignificante (2,55% das consultas) (Tabela 6).

Tabela 6: Somas das informações procuradas

Variáveis	Total	Média \pm DP	%
Equivalentes	419	5,24 \pm 3,49	76,46
Ortografia	50	0,62 \pm 1,16	9,13
Gênero	43	0,54 \pm 0,84	7,84
Plural	20	0,25 \pm 0,51	3,65
Verbo*	14	0,18 \pm 0,54	2,55
Declinações	2	0,03 \pm 0,22	0,37
Total	548	6,85 \pm 4,27	100

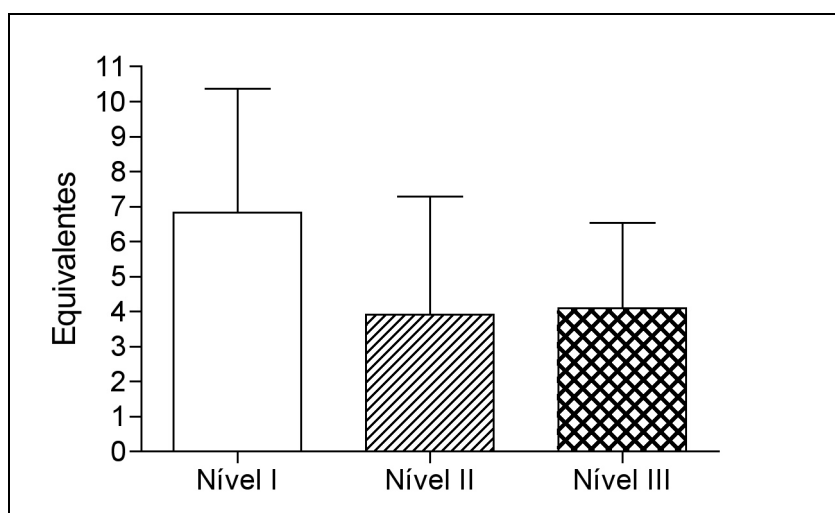
* Trata-se de buscas por informações sobre tempo verbal

Tabela 7: Soma das buscas de acordo com os níveis

	Equivalentes	Ortografia	Gênero	Plural	Verbo	Declinação
Nível I	239	21	18	8	0	0
Nível II	94	6	12	4	5	0
Nível III	86	23	13	8	9	2
Total	419	50	43	20	14	2

Tabela 8: Média das buscas de acordo com os níveis

	Equivalentes	Ortografia	Gênero	Plural	Verbo	Declinação
Nível I	6,83	0,60	0,51	0,23	0,0	0,0
	$\pm 3,53$	$\pm 1,19$	$\pm 0,78$	$\pm 0,49$	$\pm 0,0$	$\pm 0,0$
Nível II	3,92	0,25	0,50	0,17	0,21	0,00
	$\pm 3,36$	$\pm 0,60$	$\pm 1,02$	$\pm 0,48$	$\pm 0,65$	$\pm 0,00$
Nível III	4,10	1,10	0,62	0,38	0,43	0,10
	$\pm 2,44$	$\pm 1,44$	$\pm 0,74$	$\pm 0,59$	$\pm 0,74$	$\pm 0,43$
Todos os níveis	5,24	0,62	0,54	0,25	0,18	0,03
	$\pm 3,49$	$\pm 1,16$	$\pm 0,84$	$\pm 0,51$	$\pm 0,54$	$\pm 0,22$

**Gráfico 4: Média de buscas por equivalentes**

4.4 Classificação das buscas conforme o grau de sucesso

O Gráfico 5 e a Tabela 9 mostram a frequência de sucesso ou insucesso nas buscas dos sujeitos nos três níveis. Pouco mais da metade delas (51,64%) foi bem-sucedida. Os

demais 48,36% dividiram-se entre buscas malsucedidas, em parte bem-sucedidas e não classificáveis, e a maior parte de insucesso concentra-se na escolha de equivalentes.

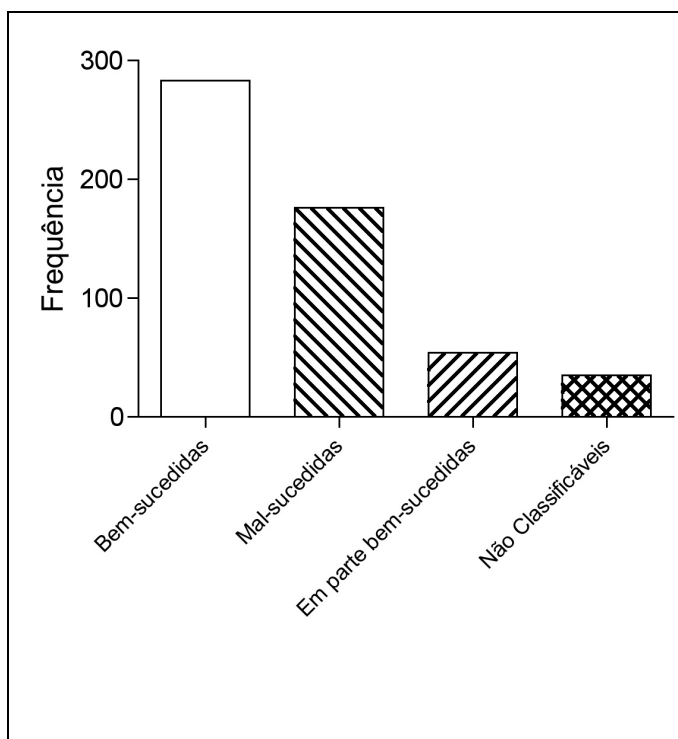


Gráfico 5: Classificação das buscas conforme o grau de sucesso

Tabela 9: Total e porcentagem de buscas bem-sucedidas, em parte bem-sucedidas e malsucedidas (n= 548).

Variáveis	Buscas bem-sucedidas	Buscas em parte bem-sucedidas	Buscas malsucedidas	Buscas não-classificáveis	Total
Equivalentes	179	54	158	28	419
	32,67%	9,85%	28,83%	5,10%	76,45%
Ortografia	47	0	3	0	50
	8,57%	0,00%	0,55%	0,00%	9,12%
Gênero	39	0	2	2	43
	7,12%	0,00%	0,36%	0,36%	7,84%
Plural	8	0	9	3	20
	1,46%	0,00%	1,64%	0,55%	3,64%
Verbo	10	0	4	0	14
	1,82%	0,00%	0,73%	0,00%	2,55%
Declinação	0	0	0	2	2
	0,00%	0,00%	0,00%	0,36%	0,36%
Total	283	54	176	35	548
%	51,64%	9,85%	32,11%	6,40%	100%

Das 179 buscas bem-sucedidas por equivalentes (Tabela 10), 76 entradas possuíam apenas uma equivalência no DB consultado; em 68 casos optou-se pelo primeiro equivalente que aparecia dentro do verbete, e em 26, pelo segundo. Foram poucas as escolhas após a terceira posição (apenas duas). A escolha pelo primeiro equivalente corresponde a 52 das 158 buscas malsucedidas. Vinte e quatro entradas traziam apenas um equivalente e esse era inadequado para o contexto; em 21 casos a escolha foi pela terceira opção. Os demais dividiram-se entre as 4ª e 9ª posições e os 39 equivalentes restantes não aparecem na Tabela 10 por serem falhas não-classificáveis (14), consultas em entradas erradas (11), entradas não encontradas (10) e entradas inexistentes (4).

Tabela 10: Posição do equivalente escolhido dentro do verbete

	Posição do equivalente dentro do verbete									
	Única acepção	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Bem-sucedidas	76	68	26	7	1	0	0	0	1	0
Em parte bem-sucedidas	15	25	11	2	0	1	0	0	0	0
Malsucedidas	24	52	21	12	6	2	0	1	0	1
Total	115	145	58	21	7	3	1	1	1	1

4.5 Origem das falhas

Após termos classificado as buscas, procuramos verificar a origem das falhas nas buscas em parte bem-sucedidas e malsucedidas. Verificamos que elas estão relacionadas com falhas dos sujeitos ou dos dicionários. A Tabela 11 mostra o total de falhas nos diversos tipos de buscas, de acordo com sua origem. A maior parte (119) concentra-se em falhas dos dicionários nas buscas por equivalentes, seguidas das falhas dos sujeitos nessa mesma busca.

Tabela 11: Origem das falhas

Variáveis	Falhas dos sujeitos	Falhas dos dicionários	Falhas não classificáveis	Total
Equivalentes	77	119	14	210
Ortografia	2	1	0	3
Gênero	2	0	0	2
Plural	2	7	0	9
Verbo	3	1	0	4
Declinação	0	0	0	0
Total	86	128	14	228

4.5.1 Origem das falhas nas buscas em parte bem-sucedidas

Todas as buscas em parte bem-sucedidas estão relacionadas a consultas por equivalentes (Tabela 12) e na maioria dos casos as falhas foram dos sujeitos (34 casos).

Tabela 12: Origem das falhas nas buscas em parte bem-sucedidas

Variáveis	Falhas dos sujeitos	Falhas dos dicionários	Total
Equivalentes	34	19	54
Ortografia	0	0	0
Gênero	0	0	0
Plural	0	0	0
Verbo	0	0	0
Declinação	0	0	0
Total	34	19	54

4.5.2 Origem das falhas nas buscas malsucedidas

A Tabela 13 mostra a origem das falhas na buscas malsucedidas. A grande concentração está nas falhas dos dicionários, quando os sujeitos buscaram por equivalentes.

Tabela 13: Origem das falhas nas buscas malsucedidas

Variáveis	Falhas dos sujeitos	Falhas dos dicionários	Total
Equivalentes	43	101	144
Ortografia	2	1	3
Gênero	2	0	2
Plural	2	7	9
Verbo	3	1	4
Declinação	0	0	0
Total	52	110	162

4.6 Falhas nas buscas por equivalentes

A Tabela 14 e os Gráficos 6, 7 e 8 comparam a origem das falhas nos diferentes níveis. São mostradas aqui apenas as falhas nas buscas por equivalentes, por serem estatisticamente bem mais significativas. O teste *t* de *student* para amostras independentes revelou que no Nível I ($p=0,80$) não houve diferença estatisticamente significativa entre sujeitos e dicionários, ou seja, sujeitos e dicionários falharam na mesma magnitude. Nos Níveis II ($p=0,005$) e III ($p=0,01$) os dicionários falharam mais que os sujeitos.

Tabela 14: Origem das falhas em média de acordo com o nível

	Falha dos sujeitos (Média \pm DP)	Falha dos dicionários (Média \pm DP)	p
Nível I	1,96 \pm 1,44	2,06 \pm 1,61	0,80
Nível II	0,60 \pm 0,63	2,00 \pm 1,69	0,005
Nível III	0,55 \pm 0,61	1,44 \pm 1,24	0,01

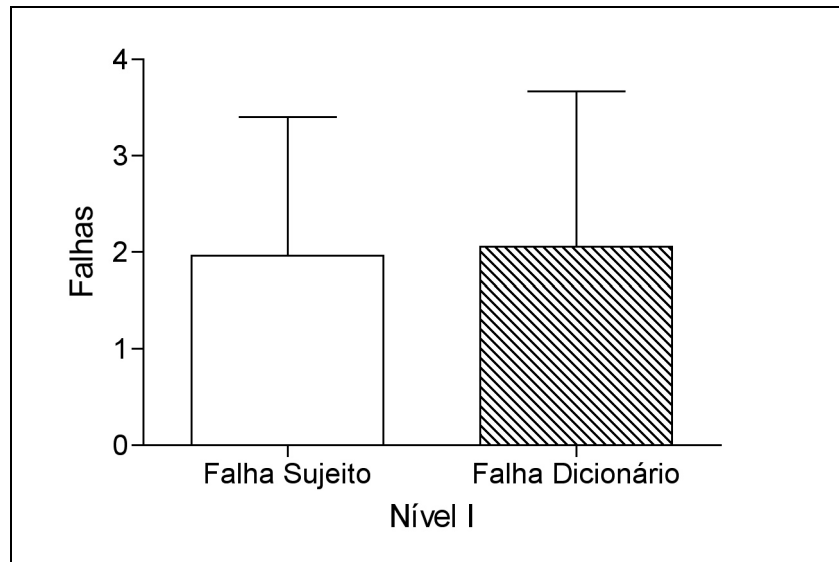


Gráfico 6: Origem das falhas no Nível I (em média)

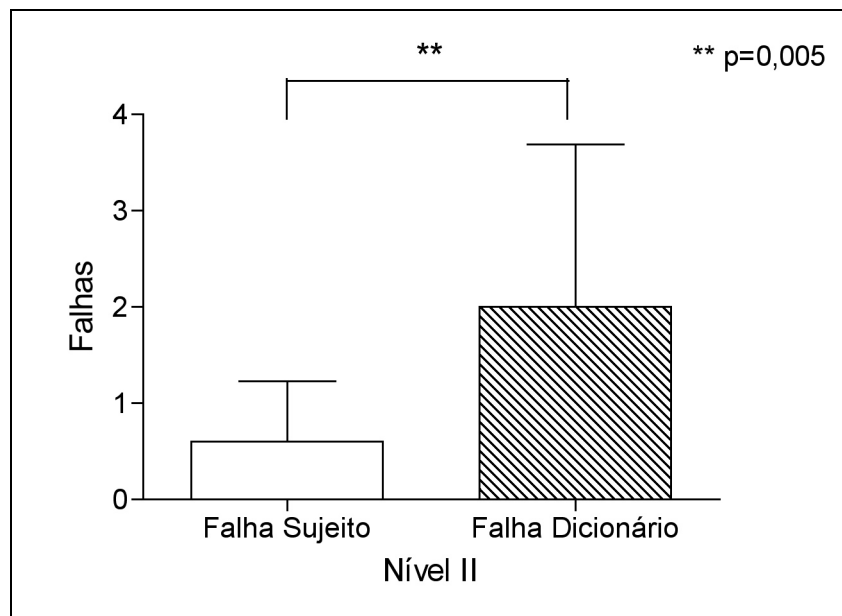


Gráfico 7: Origem das falhas no Nível II (em média)

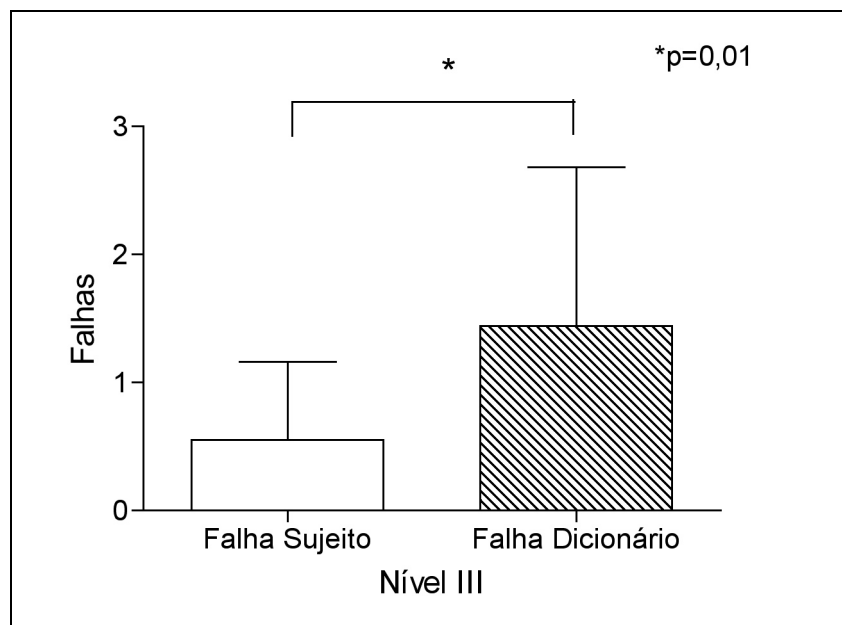


Gráfico 8: Origem das falhas no Nível III (em média)

4.6.1 Falhas dos sujeitos

O Gráfico 9 compara a média de falhas dos sujeitos nos diferentes níveis. A análise estatística mostra que há diferença significativa entre os Níveis I e II ($p=0,000$) e I e III ($p=0,000$), mas não entre os Níveis II e III ($p>0,05$). O teste utilizado foi o ANOVA com pós-teste de Tukey.

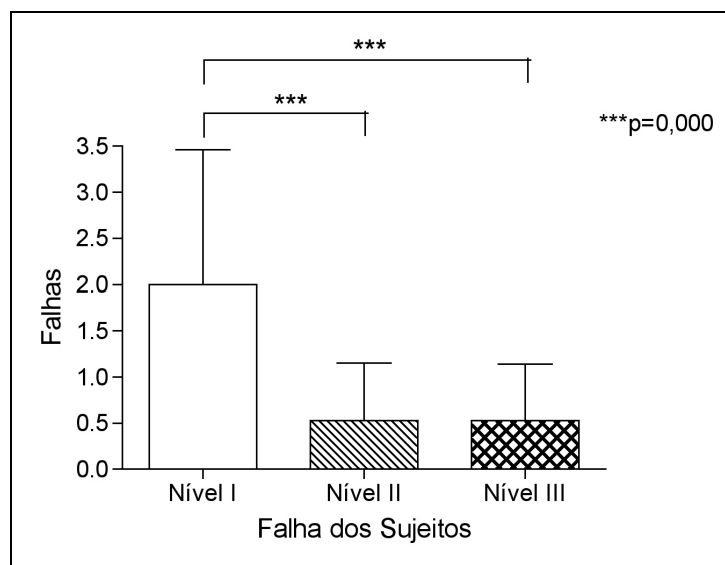


Gráfico 9 : Média das falhas dos sujeitos

4.6.1.1 Falhas dos sujeitos nas buscas em parte bem-sucedidas

Algumas buscas foram consideradas apenas em parte bem-sucedidas sobretudo pelo fato de o sujeito ter escolhido o equivalente adequado para o contexto, mas ter cometido erros principalmente na ortografia, na escolha do gênero ou no uso do plural desses equivalentes (Tabela 15).

Tabela 15: Motivos das falhas dos sujeitos nas buscas por equivalentes em parte bem-sucedidas

Motivos das falhas dos sujeitos	I	II	III	Total	%
Erro de ortografia	6	3	2	11	32,35
Erro de gênero	5	1	0	6	17,65
Erro forma do plural	5	1	1	7	20,59
Erro de preposição	2	2	1	5	14,70
Ignorou / acrescentou pronome reflexivo	1	0	2	3	8,82
Erro de declinação	2	0	0	2	5,89
Total	21	7	6	34	100,0

Nas Tabelas 16 a 21 aparecem todas as falhas dessa natureza encontradas nas redações analisadas. No item “consulta” nos referimos às entradas consultadas no dicionário.

Procuramos apresentá-las da maneira como aparecem no protocolo dos sujeitos. No item “na redação” trazemos as informações conforme aparecem no texto produzido, desde que tenham coincidido com o protocolo. Caso contrário, apresentamos as informações do protocolo e entre parênteses a forma como aparecem no texto.

Os erros de ortografia ocorreram nas palavras ou sintagmas listados na Tabela 16.

Tabela 16: Erros de ortografia

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	galinha	<i>Hühn</i>	<i>Huhn</i>	LTW
	gato	<i>schwarzer Katen</i>	<i>schwarzer Kater</i>	MDE
	preto	<i>scharze Katzen</i>	<i>schwarze Katze</i>	LTW
	próprio	<i>eingenes Geschick</i>	<i>eigenes Geschick</i>	LTW
	simbolizar	<i>simbolizieren</i>	<i>symbolisieren</i>	LTW
	uvas	<i>Weinberen</i>	<i>Weinbeeren</i>	LUW
Nível II	carinhosa	<i>liebessvoll</i>	<i>liebevoll</i>	LUW
	estrangeiro	<i>Auslander</i>	<i>Ausländer</i>	LTW
	feliz	<i>überglücklich</i>	<i>überglücklich</i>	LTW
Nível III	corrigir	<i>korrigiren</i>	<i>korrigieren</i>	MDE
	primogênito	<i>erst geboren</i>	<i>erstgeboren</i>	LTW

Na Tabela 17 encontram-se os erros na escolha dos gêneros dos equivalentes. Este tipo de falha só foi detectado nos Níveis I e II.

Tabela 17: Erros no gênero da palavra

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	carta	<i>deine Brief</i>	<i>deinen Brief</i>	LUW
	costume	<i>die Brauch</i>	<i>der Brauch</i>	LTW
	moeda	<i>ein Münze</i>	<i>eine Münze</i>	LTW
	perda	<i>eine Verlust</i>	<i>ein Verlust</i>	LTW
	proteção	<i>die Schutz</i>	<i>der Schutz</i>	LTW
Nível II	carta	<i>seine Brief</i>	<i>seinen Brief</i>	LTW

Quanto aos erros de uso do plural, eles aparecem nos três níveis (Tabela 18):

Tabela 18: Erros na forma plural

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	amuletos	<i>Amuletten</i>	<i>Amulette</i>	LTW
	atos	<i>Tat</i>	<i>Taten</i>	LUW
	brasileiro	<i>Brasilianeren</i>	<i>Brasilianer</i>	LTW
	exemplos	<i>Die besten Beispiel sind ...</i>	<i>Beispiele</i>	LTW
	superstição	<i>Aberglauben</i>	<i>Aberglaube</i>	LTW
Nível II	preparativos	<i>Vorbereitung</i>	<i>Vorbereitungen</i>	LUW
Nível III	tarefas rotineiras	<i>Routineaufgabe</i>	<i>Routineaufgaben</i>	LTW

Em alguns casos, houve erro na escolha da preposição de alguns sintagmas ou verbos preposicionados, embora eles estivessem dicionarizados. No Nível II os sujeitos omitiram a preposição (Tabela 19).

Tabela 19: Erros nas preposições

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	passar	<i>vorbeigehen unter</i>	<i>vorbeigehen an</i>	LTW + MDE
	primeira vez	<i>auf den ersten Mal</i>	<i>zum ersten Mal</i>	LTW
Nível II	acostumar	<i>sich gewöhnhen</i>	<i>sich gewöhnen an</i>	LTW
	depende	<i>abhängen</i>	<i>abhängen von</i>	LTW
Nível III	preocupado	<i>besorgt sein mit</i>	<i>besorgt sein um</i>	MDE

No Nível I, o sujeito acrescentou um pronome reflexivo desnecessário. No Nível III foram ignorados os pronomes reflexivos de alguns verbos (Tabela 20):

Tabela 20: Ausência de pronome reflexivo

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	se quebra (algo)	<i>sich brechen (Der Spiegel brecht sich.)</i>	<i>brechen (Der Spiegel bricht.)</i>	LTW
Nível III	imaginar	<i>vorstellen (Ich kann nicht meine Leben ohne meine Geschwister vorstellen.)</i>	<i>sich vorstellen</i>	LTW
	preocupação	<i>Sorgen machen (Macht mal keine Sorgen!)</i>	<i>sich Sorgen machen</i>	LTW

Não associamos os erros de declinação a falhas nas consultas ao dicionário, pois a declinação é um fato gramatical geralmente não abordado nesse tipo de pesquisa, uma vez que não depende da consulta ao dicionário. Entretanto, nos casos mostrados na Tabela 21 os dicionários trazem remissão ou informação sobre a declinação do pronome indefinido e do substantivo. A partir do quinto nível o aluno já domina os principais casos de declinação. Por isso consideramos as consultadas não totalmente bem-sucedidas.

Tabela 21 : Erro de declinação

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	outro	<i>ander Aberglaube</i>	anderer Aberglaube	MDE
	Santo	<i>Heilig Bonfim</i>	<i>Heiliger Bonfim</i>	LTW

4.6.1.2 Falhas dos sujeitos nas buscas malsucedidas

Entre os motivos para as falhas dos sujeitos na busca por equivalentes aparecem o fato de os sujeitos não terem observado o elemento diferenciador, a consulta à entrada errada e o fato de não terem encontrado uma entrada existente no dicionário consultado (Tabela 22). O teste do qui-quadrado mostra que não há diferença estatística significativa na distribuição dessas falhas entre os diferentes níveis ($p > 0,05$).

Tabela 22: Motivos das falhas dos sujeitos nas buscas malsucedidas por equivalentes (p>0,05)

Motivos da falhas dos sujeitos	I	II	III	Total
Não observou o elemento diferenciador	17 (39,53%)	2 (4,66%)	3 (6,97%)	22 (51,16%)
Consultou entrada errada	8 (18,61%)	3 (6,98%)	0	11 (25,59%)
Não encontrou entrada existente	10 (23,25%)	0	0	10 (23,25%)
Total	35 (81,39%)	5 (11,64%)	3 (6,97%)	43 100%

Nas Tabelas 23 e 24 estão discriminados os lexemas consultados e os respectivos equivalentes usados na redação, cujas escolhas consideramos malsucedidas, bem como os equivalentes considerados ideais para o contexto. A Tabela 24 apresenta as entradas não encontradas, embora existentes nos dicionários. As palavras marcadas com * indicam buscas por equivalentes de palavras gramaticais⁴².

Tabela 23: Não observou o elemento diferenciador

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	brasileiro	<i>brasilianisch</i>	<i>Brasilianer</i>	LTW
	brindar	<i>beschenken</i>	<i>antößen</i>	LEW
	dizer	<i>lauten</i>	<i>sagen</i>	LTW
	encontrar	<i>treffen</i>	<i>finden</i>	LTW
	escada (5x)	<i>Treppe</i>	<i>Leiter</i>	LTW (4x) LEW (1x)
	figa	<i>Amulett</i>	<i>Amulett in Faustform</i>	LTW
	folha	<i>Klinge</i>	<i>Blatt</i>	LTW
	manga	<i>Ärmel</i>	<i>Mango; Mangofrucht</i>	LTW
	pata	<i>Ente</i>	<i>Pfote (Hasenpfote)</i>	LTW
	que	<i>“que”</i> (<i>não soube qual usar</i>)	<i>dass *</i>	LTW
	se	<i>man</i>	<i>wenn*</i>	LUW
	vestir	<i>tragen</i>	<i>sich anziehen</i>	MDE
	vestir	<i>kleiden</i>	<i>(weiße) Kleidung tragen</i>	LTW

⁴² Borba (2003, p.: 176-299) faz distinção entre palavras lexicais e palavras gramaticais.

Tabela 23: Continuação

Nível II	guardar	<i>bewachen</i>	<i>stecken</i>	LTW
	pedir (ajuda)	<i>(Hilfe) erfordern</i>	<i>(um Hilfe) bitten</i>	LTW
Nível III	queixar	<i>klagen</i>	<i>sich beklagen</i>	LTW
	instrumento	<i>Gerät</i>	<i>Instrument</i>	LTW
	colocar	<i>stecken</i>	<i>anziehen</i>	LUW (AP)

Tabela 24: Consultou entrada errada

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	aberto	<i>Öffnung</i>	<i>offen, geöffnet</i>	LTW
	característica	<i>characteristisch</i>	<i>Merkmale, Kennzeichnen</i>	LTW
	desde ... até	<i>von ...an</i>	<i>von ... bis</i>	LTW
	frente (em frente a)	<i>Vorderseite</i>	<i>vor</i>	LTW
	maior, mais	<i>mehr (interessant)</i>	<i>interessanter *</i>	LTW
	pega	<i>Elster</i>	<i>nimmt</i>	LTW
	seguido	<i>ununterbrochen</i>	<i>folgen</i>	LTW
	significa	<i>Sinn</i>	<i>bedeutet</i>	LTW
Nível II	mistura	<i>Gemisch</i>	<i>Mischung</i>	LTW
	preparado (2x)	<i>Präparat</i>	<i>vorbereitet</i>	LTW

Tabela 25: Não encontrou entrada existente

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	Ano Novo	<i>Silvester</i>	<i>Silvester</i>	LTW
	manga	“Manga”	<i>Mango; Mangofrucht</i>	LTW
	meio-ambiente	<i>Umwelt</i>	<i>Umwelt</i>	MDE
	pulso	<i>Arm</i>	<i>Handgelenk</i>	LTW
	rosa-dos-ventos	não usou	<i>Windrose</i>	LTW
	saudável	<i>gesundlich</i>	<i>gesund</i>	LTW
	usar	<i>treffen</i>	<i>tragen</i>	LTW
	vestir	<i>treffen</i>	<i>tragen</i>	LTW
	conservar	“manter”	<i>aufrechterhalten</i>	LTW
	manter	“manter”	<i>aufrechterhalten</i>	LTW

4.6.2 Falhas dos dicionários

O Gráfico 10 compara as médias de falhas dos dicionários nos diferentes níveis. O teste ANOVA mostrou que não houve diferença estatisticamente significativa ($p=0,77$) entre elas.

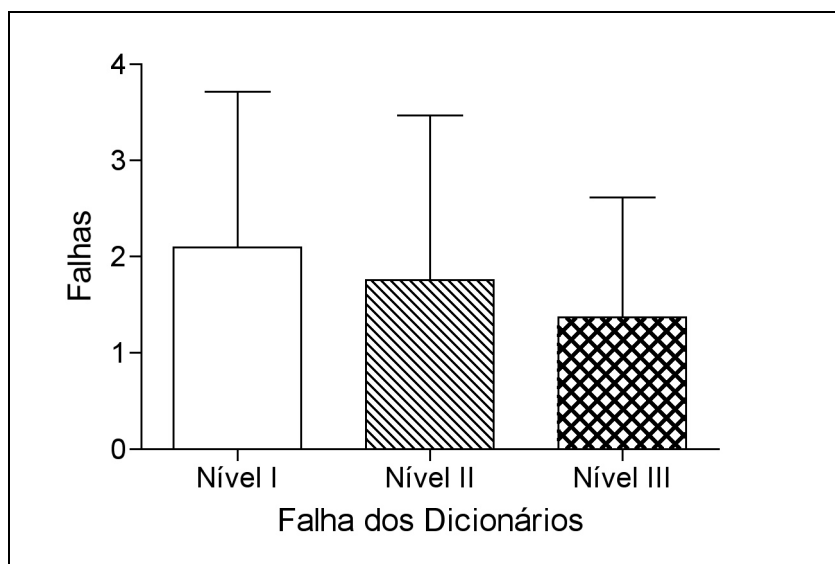


Gráfico 10: Média das falhas dos dicionários

4.6.2.1 Falhas dos dicionários nas buscas em parte bem-sucedidas

Na Tabela 26 estão discriminados os diferentes motivos para as falhas dos dicionários nas buscas consideradas em parte bem-sucedidas. As Tabelas de 27 a 32 apresentam os lexemas consultados, o equivalente escolhido e aquele que seria mais adequado para o contexto, além do dicionário usado na consulta.

Tabela 26: Motivos para falhas dos DBs

Variáveis	Frequência	%
DB não traz expressão/locução/colocação	6	33,3
DB não traz elemento diferenciador	5	27,8
DB não traz preposição	3	16,7
DB não traz pronome reflexivo	2	11,1
DB induz erro ortográfico	1	5,6
DB não informa que palavra e declinável	1	5,6
Total	18	100,0

Tabela 27: DB não traz expressão/locução/colocação

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	folha	<i>Blatt (vierblatten Klee)</i>	<i>vierblättriger Klee</i>	LTW+MDE
	opinião	<i>Auf meine Meinung</i>	<i>Meiner Meinung nach</i>	LTW
Nível II	adaptação	<i>eine gute Anpassung haben</i>	<i>sich gut anpassen</i>	LUW
Nível III	antes	<i>als früher</i>	<i>wie früher</i>	LTW
	responsabilidades	<i>Verantwortung haben</i>	<i>Verantwortung tragen</i>	LTW
	vantagem	<i>Vorteil (Vorteil und Nachteil haben)</i>	<i>Vorteile (und Nachteile haben)</i>	LTW

Tabela 28: DB não traz elemento diferenciador

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível II	caso contrário	<i>anderenfalls</i>	<i>sonst</i>	LTW
	louça	<i>Geschirre</i>	<i>Geschirr</i>	LTW
Nível III	esposa	<i>Gattin</i>	<i>Frau</i>	MDE
	tarefas domésticas	<i>Hausarbeiten</i>	<i>Hausarbeit</i>	LTW
	ter paciência	<i>sich gedulden</i>	<i>Geduld haben</i>	LTW

Tabela 29: DB não traz pronome reflexivo

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível III	brigar	<i>streiten</i>	<i>sich streiten</i>	LTW
	esperar	<i>erhoffen</i>	<i>sich erhoffen</i>	LTW

Tabela 30: DB não traz preposição

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	maioria	<i>Mehrzahl</i>	<i>Mehrzahl von</i>	LTW
Nível III	generoso	<i>großzügig zu</i>	<i>großzügig mit/ gegenüber</i>	LTW
	sobrecarregar	<i>überladen werden</i>	<i>überladen werden mit</i>	LTW

Tabela 31: DB induz a erro ortográfico

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	sogro	<i>Schwieger-vater</i>	<i>Schwiegervater</i>	LTW

Tabela 32: DB não informa que palavra é declinável

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	todo	jeder	jedes	MDE

4.6.2.2 Falhas dos dicionários nas buscas malsucedidas

Na Tabela 33 estão discriminados os dicionários e os diferentes motivos para as falhas nas buscas consideradas malsucedidas. Embora o LTW apresente a maior porcentagem de falhas, o resultado do teste de qui-quadrado ($p=0,93$) mostra que não existe dependência estatisticamente significativa entre dicionário e motivo para as falhas.

Tabela 33: Motivos para as falhas dos DBs nas buscas malsucedidas por equivalentes p=0,93

Dicionário	Falta equivalente para o contexto	Falta informação detalhada sobre as acepções	Entrada inexistente	Total	%
LTW	45	22	4	71	70,30%
MDE	7	14	0	21	20,79%
LUW	1	3	0	4	3,96%
LTW+MDE	0	1	0	1	0,99%
LEW	4	0	0	4	3,96%
Total	57	41	4	101	100%

LTW=Langenscheidt Taschenwörterbuch; MDE=Michaelis Dicionário Escolar; LUW=Langenscheidt Universal Wörterbuch; PSW = PONS Praxiswörterbuch; LEW =Langenscheidt Euro-Wörterbuch.

As Tabelas 34, 35 e 36 apresentam as entradas consultadas, os equivalentes escolhidos, os equivalentes ideais para o contexto, assim como o dicionário utilizado na consulta.

Tabela 34: Falta equivalente para contexto

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	atravessar	<i>durch-queren</i>	<i>Vorbeilaufen</i>	LEW
	coelho (8x)	<i>Kaninchen</i>	<i>Hase (Hasenpfote)</i>	LTW
	coelho (pé-de-coelho)	<i>Kaninchen Fuß</i>	<i>Hasenpfote</i>	LTW
	confirmar	<i>konfirmieren</i>	<i>zugeben</i>	LTW
	(ao) contrário	<i>entgegengesetzt</i>	<i>verkehrt</i>	LEW
	cordão	<i>Halsschnur</i>	<i>Halskette</i>	LTW
	crenças	<i>Glauben</i>	<i>Aberglaube</i>	LTW
	cruzar	<i>überqueren</i>	<i>vorbeilaufen</i>	LUW
	derrubar	<i>stürzen</i>	<i>(ungewollt) zerstreuen</i>	LTW
	entidades	<i>Wesen</i>	<i>Geister</i>	LTW

Tabela 34: Continuação

Nível I	(de quatro) folhas	<i>Blatte</i>	<i>blättrig</i>	LTW
	muito usado	<i>abgenutzt</i>	<i>sehr oft benutzt</i>	LTW
	partir	<i>zerbrechen</i>	<i>reißen</i>	LTW
	passar	<i>gehen</i>	<i>hindurchgehen</i>	LTW
	passar em baixo	<i>gehen über</i>	<i>hindurchgehen</i>	LTW
	passar por (baixo)	<i>stecken durch (unter)</i>	<i>hindurchgehen</i>	LTW
	pé-de-coelho	<i>Kaninchenfuß</i>	<i>Hasenpfote</i>	LTW
	podre	<i>verdorben</i>	<i>kaputt</i>	LTW
	pôr, colocar	<i>setzen</i>	<i>legen</i>	LTW
	pousar	<i>auflegen</i>	<i>sich auf... setzen</i>	LTW
	pular	<i>überspringen</i>	<i>über ... springen</i>	MDE
	pular	<i>springen</i>	<i>über ... springen</i>	LEW
	pular (2x)	<i>hüpfen</i>	<i>über ... springen</i>	LTW
	pular	<i>hüpfen</i>	<i>über ... springen</i>	LEW
	quebrar	<i>brechen</i>	<i>zerbrechen</i>	MDE
	quebrar	<i>brechen</i>	<i>zerbrechen</i>	LTW
	tradição	<i>Herkommen</i>	<i>Tradition</i>	LTW
	virar (virado)	<i>gewenden</i>	<i>mit der Oberseite nach unten legen</i>	LTW
	virar	<i>gewendet</i>	<i>mit der Oberseite nach unten legen</i>	MDE
	acabar	<i>aufhören</i>	<i>überwunden werden</i>	LTW
	compromisso	<i>Verpflichtung</i>		LTW
	enfrentar	<i>entgegentreten</i>	<i>(Konflikte) angehen/anpacken</i>	LTW
	lavar	<i>waschen</i>	<i>spülen</i>	MDE

Tabela 34: Continuação

Nível II	namoro (2x)	<i>Liebschaft</i>	<i>Beziehungen</i>	LTW
	namoro	<i>Verhältnis</i>	<i>Beziehungen</i>	LTW
	povo	<i>Volk</i>	<i>Leute</i>	MDE
	receptivo (2x)	<i>empfänglich</i>	<i>gastfreundlich</i>	LTW
	xingamento	<i>Beschimpfung</i>	<i>Schimpfwörter</i>	LTW
Nível III	aflita	<i>angstvoll</i>	<i>angstvoll</i>	LTW
	atrapalhar	<i>verwirren</i>	<i>stören, behindern</i>	LTW
	confiar	<i>vertrauen</i>	<i>(das Leben) in (Gottes) Hand legen</i>	MDE
	esforçado	<i>stark</i>	<i>fleißig</i>	LTW
	ficar mal	<i>schlecht stehen</i>	<i>sich etwas zu Herzen nehmen; etwas so ernst nehmen</i>	LTW
	odiosa	<i>hassenswert</i>	<i>verhasst</i>	LTW
	preocupar	<i>befurchten</i>	<i>sich Sorgen machen</i>	MDE
	retribuir	<i>vergüten</i>	<i>in gleicher Münze zurückzahlen</i>	LTW
	unido	<i>(wir sind) vereinigt</i>	<i>wir halten zusammen</i>	LTW

Tabela 35: Falta informação detalhada sobre as acepções

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	afetar	<i>treffen</i>	<i>beeinflussen</i>	MDE
	amarrar	<i>festbinden</i>	<i>um ...binden</i>	LTW
	coelho (2x)	<i>Kaninchen</i>	<i>Hase</i>	MDE
	comportamento	<i>Betragen</i>	<i>Verhalten</i>	LTW
	cruzar	<i>kreuzen</i>	<i>vorbeilaufen</i>	LTW + MDE
	destino	<i>Geschick</i>	<i>Schicksal</i>	LTW

Tabela 35: Continuação

	escada (3x)	<i>Treppe</i>	<i>Leiter</i>	MDE
	existir	<i>bestehen</i>	<i>existieren</i>	LUW
	fartura	<i>Sättigung</i>	<i>reichlich</i>	LTW
	herdar	<i>hinterlassen</i>	<i>vererben</i>	LTW
	influência	<i>Einwirkung</i>	<i>Einfluss</i>	MDE
	interferir	<i>mitwirken bei</i>	<i>beeinflussen</i>	LTW
	lavar	<i>waschen</i>	<i>spülen</i>	MDE
	passar em baixo	<i>gehen über</i>	<i>hindurchgehen</i>	LTW
	pata	<i>Ente</i>	<i>Pfote</i>	LUW
	pôr, colocar	<i>setzen</i>	<i>legen</i>	LTW
	pousar	<i>auflegen</i>	<i>sich auf ... setzen</i>	LTW
	principal	<i>Haupt...</i>	<i>wichtigst_</i>	LTW
	quebrar	<i>brechen</i>	<i>zerbrechen</i>	MDE
	tradição	<i>Herkommen</i>	<i>Tradition</i>	LTW
Nível II	assegurar	<i>sichern</i>	<i>sicher gehen</i>	LTW
	casamento	<i>Hochzeit</i>	<i>Ehe</i>	MDE
	contente	<i>zufrieden</i>	<i>froh</i>	LUW
	cumprimentar	<i>grüßen</i>	<i>sich begrüßen</i>	MDE
	desafio	<i>Trotz</i>	<i>Herausforderung</i>	MDE
	nazista	<i>nazistisch</i>	<i>Nazis</i>	LTW
	noiva	<i>Braut</i>	<i>Verlobte</i>	LTW
	pontual	<i>punktuell</i>	<i>pünktlich</i>	LTW
	pronto	<i>bereitwillig</i>	<i>bereit</i>	LTW
Nível III	aparecer	<i>erscheinen</i>	<i>auftreten</i>	LTW
	consciente	<i>bewusst</i>	<i>sich dessen bewusst</i>	MDE
	conversa	<i>Unterhaltung</i>	<i>Gespräch</i>	MDE
	discutir	<i>durchsprechen</i>	<i>sich streiten</i>	LTW
	esperar	<i>erwarten</i>	<i>hoffen</i>	LTW
	inaceitável	<i>unannehmbaar</i>	<i>inakzeptabel</i>	MDE
	pacífico	<i>friedfertig</i>	<i>ruhig</i>	LTW
	situação	<i>Lage</i>	<i>Situation</i>	LTW

Tabela 36: Entrada inexistente no dicionário

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I:	folha de louro	não usou	<i>Lorbeerblatt</i>	LTW
	escapulário	“escapulário”	<i>Escapulario</i>	LTW
	reencarnar	não usou (-----)	<i>wieder geboren werden</i>	LTW
	patuá	“patuá”	“patua” (Amulett)	LTW

4.6.3 Falhas não classificáveis

Na Tabela 37 encontram-se as entradas cujos equivalentes escolhidos não aparecem no dicionário que o sujeito alega ter consultado e também não são adequados para o contexto.

Tabela 37: Falhas não classificáveis

	Consulta	Na redação	Correto ou ideal para o contexto	Dicionário consultado
Nível I	ajudar	<i>leisten</i>	<i>helfen</i>	LTW
	arriscar	<i>gefährdet sein</i>	<i>Risiko eingehen</i>	LTW
	época	<i>Zeitalter</i>	<i>Zeit</i>	LUW
Nível II	adaptar	<i>einrichten für</i>	<i>sich anpassen an</i>	LTW
	bolsa	<i>Rocktasche</i>	<i>Tasche</i>	LTW
	carteira	<i>Geldtasche</i>	<i>Portemonnaie</i>	LTW
	conselho	<i>Belehrung</i>	<i>Rat</i>	LTW
	feliz por (você)	<i>zufrieden mit</i>	<i>für (dich) glücklich sein</i>	LTW
Nível III	colocar	<i>stecken</i>	<i>anziehen</i>	LTW
	deitar	<i>liegen</i>	<i>sich hinlegen</i>	MDE
	educação/criação	<i>Großziehen</i>	<i>Erziehung</i>	LTW
	modo de pensar, mentalidade	<i>Geisteshaltung</i>	<i>Mentalität</i>	LTW
	passo	<i>Erlebnis</i>	<i>Schritt</i>	LTW
	queixar	<i>beklad</i>	<i>sich beklagen</i>	MDE

4.7 Falhas nas buscas por informações sobre ortografia, gênero, plural e verbo

Os resultados do pós-teste de Tukey mostram que não houve diferença significativa nas falhas entre os níveis para as variáveis ortografia, gênero, plural e verbo ($p > 0,05$). As Tabelas 38 e 39 trazem a lista das consultas e as respectivas falhas.

4.7.1 Falhas dos sujeitos

Tabela 38: Falhas dos sujeitos nas buscas por ortografia, gênero, plural e verbo

	Busca por	Consulta	Na redação	Forma correta	Dicionário
Nível I	ortografia	<i>Kleidung</i>	<i>Kleindung</i>	<i>Kleidung</i>	LTW
Nível III		<i>Familie</i>	<i>Famillie</i>	<i>Familie</i>	LTW
Nível I	plural	<i>Brasilianer</i>	<i>Brasilianers</i>	<i>Brasilianer</i>	MDE
		<i>Traube</i> (não encontrou)	<i>Trauben</i>	<i>Trauben</i>	MDE
Nível I	gênero	<i>Band</i>	<i>die Band</i>	<i>das Band</i>	LTW
		<i>Katze</i> (não encontrou)	<i>eine Katze</i>	<i>eine Katze</i>	LTW
Nível II	verbo*	<i>müssen</i> (conjugação)	<i>du musste</i>	<i>du musst</i>	LTW
Nível III		<i>warten (Perfekt)</i>	<i>gewarten</i>	<i>gewartet</i>	LTW
		<i>wissen</i> (conjugação)	<i>(du) wißt</i>	<i>(du) weißt</i>	LTW

* Trata-se da busca por informações a respeito de tempo ou regência verbal

4.7.2 Falhas dos dicionários

Tabela 39: Falhas dos dicionários nas buscas por ortografia, gênero, plural e verbo

	Busca por	Consulta	Forma apresentada no DB	Forma correta	Dicionário
Nível I	plural	<i>Bringer</i>	<i>(Glücks)bringeren</i>	<i>(Glücksbringer)</i>	LTW
		<i>Geschirr</i>	<i>Geschirre</i>	<i>Geschirr</i>	MDE
Nível II		<i>Deutsch</i>	<i>Deutsche</i>	<i>(alle)</i> <i>Deutschen</i>	LTW
		<i>Rat (2x)</i>	<i>Räte</i>	<i>Ratschläge</i>	LTW
Nível III		<i>Vater</i>	<i>Väter</i>	<i>Eltern</i>	LTW
		<i>Bruder</i>	<i>Brüder</i>	<i>Geschwister</i>	LTW
Nível III	ortografia	<i>heutzutage</i>	<i>heutezutage</i>	<i>heutzutage</i>	LTW
	verbo	<i>hoffen</i> (regência)	<i>Ich hoffe dich</i>	<i>Ich hoffe, dass</i>	MDE

4.8 Opiniões sobre o uso dos DBs

Embora o objetivo principal de nossa pesquisa tenha sido verificar como os DBs são utilizados de fato, interessou-nos saber também a opinião dos sujeitos sobre a ajuda obtida nos dicionários. Dessa forma pretendíamos verificar se os alunos têm consciência das funções e das limitações dos DBs do par alemão-português/português-alemão. Para isso aplicamos um pequeno questionário que deveria ser respondido no final da redação. Os resultados referentes às respostas às duas perguntas do questionário foram os seguintes:

a. Você acha que o dicionário facilitou a realização da tarefa?

Tratou-se de uma pergunta fechada e os alunos deveriam responder sim ou não. A grande maioria (92,5%) respondeu afirmativamente (Tabela 40).

Tabela 40: Você acha que o dicionário facilitou a realização da tarefa?

	n	%
Sim	74	92,50%
Não	4	5,00%
Não respondeu	2	2,50%
Total	80	100%

b. De que maneira o dicionário ajudou?

A segunda pergunta foi aberta e os alunos deveriam relatar de que maneira o dicionário foi útil na realização da tarefa (tabela 41). A maioria afirmou que o DB foi importante na busca por vocabulário.

Tabela 41: De que maneira o dicionário ajudou?

Na busca por	Nível I	Nível II	Nível III	Total
Vocabulário	26	13	17	56
Ortografia	5	1	8	14
Gênero	3	6	3	12
Palavras esquecidas	2	4	2	8
Plural	1	1	3	5
Expressões	2	0	1	3

5 DISCUSSÃO

5.1 A escolha dos dicionários

Nesi e Hail (2002, p. 276) afirmam que as pesquisas experimentais sobre o uso do dicionário podem ter a desvantagem de fazer com que, ao realizarem as tarefas solicitadas, os usuários busquem palavras que não necessariamente tenham vontade de procurar, em dicionários que normalmente não consultam, para propósitos nem sempre claros ou reais. Assim como AL-Ajmi (2002), os autores preocuparam-se em estudar o uso do dicionário em “condições naturais”, permitindo que eles escolhessem o texto, consultassem o que quisessem no dicionário que desejassem.

Para nós, a pesquisa só faria sentido se o sujeito pudesse trabalhar com o instrumento com o qual já está acostumado, ou seja, com seu próprio dicionário. Por isso, foi pedido aos alunos que o trouxessem para a sala de aula no dia da realização da tarefa. O fato de a maioria ter trabalhado com o LTW (77,5%) pode ser explicado por ser este o dicionário recomendado pela maioria dos professores. Devido a fatores econômicos, porém, muitos alunos acabam comprando o MDE, que é editado em nosso país e privilegia o português do Brasil. Além disso, é um dicionário mais fácil de ser transportado, devido à sua pequena dimensão. Fator que, por outro lado, é desvantajoso para quem deseja utilizar o DB na produção escrita. Faltam colocações, exemplos e há pouquíssimos elementos diferenciadores.

5.2 Tipos e média de buscas

Sabe-se que as atividades de leitura na sala de aula de LE são mais comuns do que as atividades de produção escrita. Por isso, há poucas pesquisas sobre o uso de dicionários durante redações (Tono, 2001, p. 32). De fato, encontramos pouquíssimos estudos que tratem do assunto, o que dificultou-nos a comparação dos resultados. Ard (1982), por exemplo, em cuja pesquisa com dois sujeitos apenas um deles usou um DB, não informa detalhes sobre as consultas.

Harvey e Yuill (1997), que pesquisaram o uso de um dicionário monolíngüe para aprendizes durante a produção de textos, concluíram que a informação mais procurada foi a ortografia (24,4% da buscas) no DM, seguida do significado (18,3%) e da busca pela

existência de um lema (12,8%). Sinônimos, informações gramaticais, colocações e flexões também foram consultados.

Komuro e Yamada (2000) concluíram através da análise de questionários que a maioria dos alunos usa o DB para conferir o significado de palavras, saber se o item lexical é apropriado para o contexto ou de que maneira ele é usado. Há também preocupação com informações gramaticais.

Hartmann (1982, p. 82) preocupou-se em uma das questões de seu questionário de pesquisa com o tipo de informação procurada nos DBs. A pergunta, no entanto, não diferencia o uso do dicionário de acordo com o tipo de atividade. Verificou-se que em primeiro lugar aparece a busca por significados, seguida de informações gramaticais. A ortografia aparece em quarto lugar.

Ripfel (1989, p. 192) distribuiu um questionário sobre o uso dos DMs e concluiu que tanto alunos de francês como de inglês consultam primeiramente o significado; em seguida aparece o interesse por exemplos de uso, em terceiro lugar a ortografia, depois a gramática.

Em nossa pesquisa houve uma predominância da busca por equivalentes (76,46%), o que não nos surpreende, visto que “as equivalências constituem o objetivo imediato do bilíngüe, pois é à procura delas que o usuário vai, ao consultá-lo” (CARVALHO, 2001, p.111). Mas houve também busca pela ortografia correta (9,12%), pelo gênero das palavras (7,84%), pela forma plural (3,64%), por formas e tempos verbais (2,55%) e por declinação (0,36%).

A busca por ortografia também aparece em pesquisas que envolvem o uso dos DMs, como a de Ripfel (op.cit.), pois esse tipo de busca só depende do conhecimento de um idioma. Nos DBs, essa informação é normalmente procurada na direção oposta (no caso desta pesquisa, A-P) à da busca por equivalentes, pois consulta-se apenas a entrada do verbete. Das 50 consultas por esse tipo de informação em nossa pesquisa, 23 foram feitas pelos alunos do Nível III, 21, pelos alunos do Nível I e apenas seis buscas foram realizadas pelos sujeitos do Nível II. Do total de buscas, 94%, ou seja, 47 consultadas foram bem-sucedidas.

Buscas por gênero e plural podem não ser relevantes para qualquer idioma, mas sabemos que no alemão esses aspectos são motivo de dificuldade, por isso costumam aparecer nos DBs e também nos DMs. Esse problema acompanha os alunos por todo o nível básico, o que justifica não haver diferença estatisticamente significativa ($p = 0,87$ e $0,36$, respectivamente) para esse tipo de busca nos diferentes níveis.

Informações a respeito de forma e regência verbal só foram procuradas quatorze vezes, nenhuma delas no Nível I. É possível imaginar que os temas mais fáceis do ponto de vista do vocabulário tenham permitido aos alunos do Nível II e III uma maior preocupação com a forma do que no Nível I.

A busca por declinação de adjetivos foi preocupação de um aluno do Nível III. Embora esse seja um caso isolado, percebemos que nem sempre o papel do dicionário é claro para o usuário, e às vezes é difícil imaginar a linha divisória entre gramática e dicionário. A edição de 1982 do LTW (p. 1228-1230) trazia as regras de declinação dos substantivos e adjetivos alemães. Na edição de 2001 essas informações não aparecem mais. De qualquer forma, se faltarem ao aluno os conhecimentos gramaticais, esse tipo de tabela será inútil.

Os poucos estudos que encontramos sobre o uso dos DBs na redação não trazem a informação sobre a média de buscas dos usuários. Apenas Al-Ajmi (2002, p. 122) em sua pesquisa sobre o uso do DB na tradução menciona que os sujeitos consultaram entre 37 e 106 itens, mas não cita a média de consultas.

A média de buscas de nossos sujeitos ficou em torno de 6,99 itens para um média de 108 palavras por redação, ou seja, 6,86% das palavras usadas no texto foram procuradas no dicionário. Os números de nossa pesquisa foram bem mais modestos do que os de Al-Ajmi, o que pode ser explicado por vários fatores. Na pesquisa daquele autor, embora os alunos pudessem escolher o texto que quisessem, foi pedido a eles que optassem por textos com “nível de desafios suficiente para que os alunos usassem o dicionário com frequência” (AL-AJMI, 2002, p 121). Entretanto, o autor não menciona o tamanho dos textos, nem o tempo que os alunos tiveram para a realização da tarefa. Em nossa pesquisa optamos por escolher temas não totalmente desconhecidos para os alunos, do contrário estaríamos criando uma situação que não nos parece real em nossas salas de aula.

Ao compararmos a média de buscas pelos sujeitos do Nível I (8,4), verificamos que ela foi maior que a média do Nível II (5,0) ($p=0,00$), mas não mais significativa que a do Nível III (6,9) ($p=0,38$). Embora tenhamos buscado temas para as redações que estivessem relacionados com a lição estudada no momento da aplicação da tarefa para a pesquisa, parecemos que o tema “superstições” exige o conhecimento de palavras não tão freqüentes como o tema “casamento”. Ao analisarmos a lista de palavras consultadas, percebemos uma nítida relação com o tema das redações. No Nível I, por exemplo, palavras como “amuleto”, “coelho”, “escada”, “ferradura”, “figa”, “folha”, “ondas”, “pular” e “supersticioso” foram consultadas por vários sujeitos. No Nível II foram procurados lexemas como “casamento”, “mudança”, “namoro” e no Nível III “irmãos”, “preocupado”, “relacionamento”, “sentir falta” e “tarefas domésticas”. Algumas dessas palavras já apareciam no comando das tarefas (Anexos A, B e C) e por isso talvez se justifique o fato de serem consultadas por vários sujeitos.

5.3 O grau de sucesso nas buscas, origem e motivos das falhas

Al-Ajmi (2002, p. 122-123), embora tenha trabalhado com tradução de textos, também analisou a relação entre performance nas buscas e microestrutura dos dicionários, mas de DBs inglês-árabe, e classificou as buscas em “bem-sucedidas”, “malsucedidas” e “itens não presentes nos dicionários”. Em um total de 3743 buscas, 67,8% foram bem-sucedidas. Em nosso trabalho, tivemos um total de 548, das quais 51,64% foram realizadas com sucesso. Há vários fatores que podem influenciar o resultado nas buscas. Um deles é o tamanho da nomenclatura do dicionário utilizado.

Al-Ajmi (op.cit., p. 121) relata que os participantes de sua pesquisa usaram ou um dicionário com cerca de 70.000 entradas ou um outro com cerca de 25.000. Em nossa pesquisa os números variaram entre 100.000 e 28.000 entradas, mas sabemos que a forma de contagem varia de editora para editora, de modo que os números talvez não possam ser comparados. Além disso, trata-se de idiomas diferentes. Embora este não tenha sido o objetivo de nossa pesquisa, percebemos que, nas 179 buscas bem-sucedidas por equivalentes, 76 verbetes apresentavam uma única acepção e 68 vezes optou-se pelo primeiro equivalente. Carvalho (2002, p. 168) explica que a seqüência das equivalências segue normalmente o “grau de especificidade” e a “freqüência”, ou seja, parte-se do uso mais genérico para o mais específico e do mais freqüente para o menos freqüente. Dessa forma, a chance de acerto ao se

escolher a primeira acepção pode até levar a um maior sucesso nas buscas. Um outro fator a ser considerado é que muitas vezes o usuário quer lembrar um equivalente esquecido, mas já conhecido. Palavras e locuções com “além disso”, “irmãos”, “agradável” e “precisar” já deveriam fazer parte do vocabulário de alunos no fim do nível básico. Cabe ressaltar que para a classificação das buscas não foram considerados os erros gramaticais que não poderiam ser evitados com a consulta ao dicionário.

As buscas consideradas em nossa pesquisa como apenas em parte bem-sucedidas estão relacionadas geralmente às escolhas por equivalentes corretos, mas que de alguma forma não foram empregados de maneira totalmente adequada na redação. Já as buscas malsucedidas estão relacionadas geralmente à escolha de equivalentes inadequados para o contexto. Essas falhas, por sua vez, podem ter origens diversas, relacionadas às deficiências dos dicionários ou às dificuldades do usuário em trabalhar com eles.

Nesi e Haill (2002) e Al-Ajmi (2002), embora tenham pesquisado o uso de dicionários de tipos diferentes, também se ocuparam dos motivos das falhas no uso dessas obras de referência. Nesi e Haill (op.cit., p. 282) selecionaram cinco tipos de problemas nas consultas, todos relacionados a erros dos sujeitos da pesquisa. Cowie (1999, apud AL-AJMI, 2002, p. 120) afirma que em muitos estudos sobre o uso do dicionário, a culpa é geralmente atribuída ao usuário, mais do que ao dicionário e Hatherall (1984, apud AL-AJMI, 2002, p. 120) já alertava para a necessidade de pesquisas que tratassem da análise das falhas também relacionadas à deficiência dos dicionários. Al-Ajmi (2002, p. 123), embora não utilize os termos “falhas dos sujeitos” e “falhas dos dicionários”, dividiu-as em “dificuldades do usuário com a informação no dicionário”, “fatores problemáticos na macro e microestrutura dos dicionários” e “dificuldades advindas da interação com o texto.”

Em nossa pesquisa, preferimos distinguir entre “falhas dos sujeitos” e “falhas dos dicionários”, embora todos os erros tenham sido obviamente cometidos pelos alunos. O que nos leva a esta distinção é a origem das falhas.

5.3.1 Falhas dos sujeitos

A diversidade dos motivos nas falhas dos sujeitos mostra o quão complexo é o processo de uso do dicionário na produção de um texto. Elas estão geralmente relacionadas ao que Al- Ajmi (op.cit.) chamou de “dificuldades com a informação no dicionário” e podem conduzir a escolhas lexicais inadequadas para o contexto no qual o usuário quer empregá-las. Nesse caso consideramos as buscas malsucedidas. Em outros, a escolha lexical foi adequada, mas o usuário ignorou informações contidas no dicionário e que poderiam levá-lo ao pleno sucesso no emprego. Nesse caso consideramos as buscas em parte bem-sucedidas, desde que a compreensão do texto não ficasse comprometida. Cabe lembrar que os alunos têm ainda um domínio “básico” da língua e não poderíamos exigir deles pleno sucesso na realização da tarefa.

5.3.1.1 Buscas em parte bem-sucedidas

Entre os motivos das falhas nas buscas em parte bem-sucedidas estão erros de ortografia, de gênero, de plural, na escolha da preposição em sintagmas ou verbos preposicionados, no acréscimo ou na omissão de pronomes reflexivos e erros de declinação. Os erros de ortografia (Tabela 16) foram encontrados em todos os níveis e não podem ser relacionados com a dificuldade em lidar com a informação do dicionário. São erros como a falta de trema, troca de letras que podem estar ligados à influência de nossa LM, percebida também na escolha dos artigos (Tabela 17), como em “*deine Brief*”, “*die Schutz*”. Tais fatos não podem, entretanto, ser generalizados, pois escolhas como “*ein Münze*” e “*die Brauch*” não se encaixam nessa conclusão.

Os erros na escolha da forma de plural (Tabela 18) talvez possam ser justificados pela dificuldade em lidar com a informação no DB, ou simplesmente por ignorá-la. O plural de *Amulett*, *Brasilianer* e *Beispiel* está incorreto. *Aberglaube* só existe no singular e essa informação aparece no dicionário consultado (LTW-AP). No que se refere a *Vorbereitung* e *Routineaufgabe*, os sujeitos, de acordo com as informações do protocolo, queriam usar as palavras no plural, “preparativos” e “tarefas rotineiras”, respectivamente. As formas plurais são também mais adequadas para os contextos: “*Meine Mütter und mich müssen die Routineaufgabe- teilen...*”; “*Du sollt Vorbereitung- machen*”. Através desse último exemplo já começamos a perceber também a tendência que os usuários têm de buscar palavras

isoladas. Por outro lado, não se pode exigir de alunos do nível básico o uso correto de várias locuções e colocações desconhecidas na língua estrangeira. Nesse estágio talvez possamos, em alguns casos, aceitar que aquilo que o aluno quis dizer é compreensível, mesmo que não pareça natural para um falante nativo. Qualquer alemão associaria a palavra *Vorbereitungen* ao verbo *treffen*, mas para um brasileiro nada mais natural do que “fazer preparativos”, daí a tradução *Vorbereitungen machen*. Muitas vezes ao utilizarmos o idioma estrangeiro não nos damos conta de que podemos estar diante de uma expressão, construída de maneira diferente no nosso idioma. Dessa forma, nem sequer temos consciência de que deveríamos procurá-la no dicionário. Mas mesmo que essa consciência existisse, o dicionário, nesse caso, não ajudaria, pois nenhum dos DBs utilizados pelos alunos traz a expressão.

A escolha de preposições corretas também é motivo de grande dificuldade para o aluno que vai produzir um texto em língua estrangeira, devido ao alto grau de polissemia que essa classe de palavras carrega. Além disso, as preposições estão ligadas a outras palavras, formando complementos preposicionados que acompanham verbos, substantivos e adjetivos. Nas redações de nossos alunos (Tabela 19) apareceram expressões como: “passar por”, “acostumar-se a/com”, “depende de”, “preocupado com”, “pela primeira vez”. Através da análise do protocolo, constatamos que foram consultadas palavras isoladas, como “acostumar”, “depende”, “preocupado”. Dessa vez, porém, o dicionário (LTW) trazia dentro de cada verbete, entre parênteses, depois do equivalente, a preposição adequada. No LTW (2004) há inclusive a informação sobre a regência, mas apenas para as preposições que regem mais de um caso. Exemplo:

<p>acostumado [...] ~ar (1a) gewöhnen (a an ac); <i>bras</i> sich gewöhnen (com an ac)</p>

Figura 19: Verbete para *acostumar* no LTW

Por outro lado, essas informações só serão úteis se o aluno souber o que cada abreviatura significa, ou seja, é preciso conhecer o dicionário e saber como ele funciona.

Os erros nos pronomes reflexivos (Tabela 20) aconteceram talvez pelo fato de haver diferença entre o português e o alemão: “quebrar-se” é apenas *brechen*, já “imaginar” traduz – se por *sich vorstellen*. Em *sich vorstellen*, não haveria motivos para dúvidas, pois o pronome reflexivo aparece junto ao verbo. O problema de “quebrar-se” é que o verbo não aparece

como pronominal, há apenas a entrada “quebrar”, o que pode levar o usuário a achar que é possível torná-lo reflexivo.

Os erros de declinação (Tabela 21) geralmente não estão relacionados ao uso do dicionário, mas o MDE traz em “outro” uma remissão para *ander* e após o verbete de *ander* traz a seguinte nota:

Ander exprime não identidade com outro ou diversidade. Ele é declinado como o adjetivo sem artigo (*anderer, andere, anderes, anderen, anderem*).

Figura 20: Nota para *ander* no MDE

É possível que a remissão tenha sido ignorada. O LTW traz os elementos diferenciadores *adj* para o adjetivo “santo” e *m* para o substantivo masculino. No substantivo o equivalente aparece declinado: *Heilige(r)*.

A maior parte das falhas nas buscas em parte bem-sucedidas ocorreu no Nível I (21 de um total de 34; Tabela 15). Isso pode ser explicado pelo menor conhecimento lingüístico dos alunos em relação aos dos Níveis II e III. Por outro lado, a diferença entre o Nível II e III foi mínima.

5.3.1.2 Buscas malsucedidas

Al-Ajmi (2002, p.123) classifica, em ordem decrescente de frequência e de ocorrência, as seguintes dificuldades do usuário com o dicionário: escolha da acepção correta em lexemas polissêmicos; dificuldade em encontrar a entrada, embora ela exista; busca na entrada errada; escolha do sublema errado; busca por nomes próprios e palavras estrangeiras; escolha de sinônimos inadequados; escolha de mais de um equivalente, devido à incerteza; incapacidade em reconhecer lexemas polilexicais e seleção de apenas partes de uma expressão.

Nesi e Haill (2002, p. 277), embora tenham pesquisado o uso de DMs, identificaram cinco categorias de problemas nas buscas e chegaram a alguns resultados semelhantes, como: o sujeito consultou a entrada ou subentrada errada; o sujeito escolheu a entrada correta, mas o equivalente errado, o sujeito não encontrou a entrada em nenhum dos dicionários consultados.

Neste trabalho, classificamos, também em ordem decrescente, como principais motivos para as falhas na escolha dos equivalentes, o fato de o aluno não ter observado o elemento diferenciador, ter consultado a entrada errada e não ter encontrado uma entrada existente. O primeiro motivo aparece em todos os níveis, o segundo apenas no Nível I e III e o terceiro apenas no Nível III. Os elementos diferenciadores são fundamentais para que se possa fazer a distinção das acepções em lexemas polissêmicos. Nesi e Hail (ibid.) relatam que muitas vezes os sujeitos não compreenderam as informações contidas nos verbetes, o que leva à escolha de equivalentes inadequados. Acreditamos também que muitas vezes as marcas de uso são ignoradas pelo usuário, pois o aluno busca no dicionário uma consulta rápida para resolver sua dúvida, não se dando conta da existência de diferenças.

Os elementos diferenciadores ignorados pelos sujeitos são, por exemplo, marcações gramaticais, como em “brasileiro”, onde o sujeito queria usar o substantivo *Brasilianer*, mas optou pelo adjetivo *brasilianisch*. Para distinguir as diversas acepções, os dicionários da editora Langenscheidt utilizam ponto e vírgula. Quando há diferença de classes de palavras, a separação é feita através de números. Letras são usadas para distinguir equivalentes da mesma classe gramatical, mas com “diferenças essenciais de significado” (LTW, 2004, p. 13). O verbo “dizer”, por exemplo, traz na letra **a**) os diversos equivalentes para o verbo transitivo e em **b**) as diversas possibilidades para o verbo intransitivo. O MDE, embora traga pouquíssimas marcas de uso, traz diferenciadores para verbos reflexivos, verbos transitivos e intransitivos, mas nem sempre eles são observados pelos usuários. Muitos desses erros podem estar relacionados a dificuldades com a própria língua materna, sobretudo com a gramática. Marcações semânticas e marcas de uso como as que aparecem em “manga” (BOT) e “pata” (ZO), são fundamentais e precisam ser compreendidas pelo usuário para que se evitem erros que comprometam a compreensão do texto como os seguintes, presentes nas redações que analisamos: “[...] man **wurde** tot wenn *Ärmel* mit Milch **essen**.”; “Bei uns gibt es auch Glücksbringer: Hufeisen, [...], **Kaninchen Ente**.”

A consulta à entrada errada (Tabela 24) pode estar relacionada a dois problemas: primeiro à dificuldade do usuário em encontrar as entradas nos dicionários da editora alemã Langenscheidt, cuja ordenação alfabética é feita em nichos, forma com a qual os usuários brasileiros não estão muito familiarizados. Sobretudo no LTW de edições mais recentes, por exemplo, onde apenas o primeiro lema é destacado em cor azul, isso pode causar ainda mais confusão (cf. p. 57). O segundo problema está relacionado à falta de conhecimentos que o

aluno tem a respeito do dicionário. De acordo com o protocolo, pudemos perceber que em alguns casos os alunos não sabiam que o verbo aparece na sua forma canônica e procuraram, por exemplo, *pegar* em “pega” e *significar* em “significa”, resultando em frases incompreensíveis como: “Wenn sehen sie em **scharz** Katzen, **sinn** Unglück. Wenn **passen** Sie unter **ein** Treppe, **sinn** Unglück auch. Wenn sehen sie **ein** vierblättriger Klee und **Elster** sie, bringen **sie** Glück.” Esses erros podem também estar relacionados à falta de conhecimentos lingüísticos tanto na LM, quanto na LE. O LTW indica que *Elster* e *Sinn* são substantivos e não verbos. Além disso, os substantivos, ao contrário dos verbos, são escritos em alemão com letra maiúscula.

Como já foi mencionado, a consulta à entrada errada também pode estar relacionada à dificuldade do usuário em lidar com os dicionários cuja ordenação dos lemas é em forma de nichos. O problema envolve, além de outras palavras, lexemas polilexicais ou compostos como “Ano Novo”, “meio ambiente” e “rosa-dos-ventos”. No LTW, “Ano Novo” aparece como sublema na entrada “ano”; “meio ambiente”, de “meio” e “rosa-dos-ventos”, como sublema em “rosácea”, onde o morfema base é “ros-”. O que pode confundir o usuário é que “rosa” existe como entrada, mas *rosa-dos-ventos* não se encontra nesse verbete. No MDE, “Ano Novo” aparece dentro do verbete “ano”; “meio ambiente”, em “meio”, mas “rosa-dos-ventos” é inexistente.

5.3.2 Falhas dos dicionários

Em nosso estudo, concluímos que, embora os alunos tenham dificuldade com o uso do dicionário, a maior parte das falhas está associada à estrutura dessa ferramenta de consulta. Os resultados mostraram que, nas buscas por equivalentes, o dicionário falhou mais que os alunos nos Níveis II e III (Gráfico 6 e 7) e apenas no Nível I ambos falharam igualmente. O maior número de falhas dos dicionários pode ser explicado pelo fato de os DBs utilizados na pesquisa não se adequarem ao que chamamos de dicionário de produção. Humblé (2001, p. 3) afirma que, mesmo para os leigos, os DBs apresentam falhas, entre elas o fato de os verbetes só trazerem “uma lista de palavras sem explicação” ou o fato de faltar “‘exatamente’ a palavra que se procurava”. Há ainda na produção de texto um agravante. Enquanto na compreensão há um contexto que ajuda o usuário a inferir o significado das palavras, na produção esse contexto “está sendo construído por um não nativo [...], portanto não ajuda na escolha do termo procurado [...]” (HUMBLÉ, *ibid.*, p. 10). Por isso, o dicionário deve trazer

o maior número possível de informações sobre cada equivalente, de forma a contribuir para que a escolha da equivalência seja acertada. Informações importantes são, por exemplo, a regência, as colocações e as marcas de uso. “Todavia, por enquanto, elas são insuficientes na maioria dos dicionários bilíngües gerais, de modo que a produção de textos é bastante prejudicada.” (WELKER, 2004, p. 201).

5.3.2.1 Buscas em parte bem-sucedidas

As buscas apenas em parte bem-sucedidas devido a falhas nos dicionários estão relacionadas, sobretudo, ao fato de haver o equivalente para o contexto, mas faltar alguma informação que o complete. Entre elas a falta de uma expressão, de um elemento diferenciador, de preposição, de pronome reflexivo. Há um caso em que o dicionário induziu a erro ortográfico e outro em que faltou informar que se tratava de uma palavra declinável.

Embora algumas buscas pudessem ser consideradas malsucedidas, levamos novamente em consideração o fato de os alunos ainda estarem no nível considerado básico. Mais uma vez, percebemos a tendência de se buscar palavras isoladas, pelo menos é o que nos mostra a análise dos protocolos. Mas, mesmo que os alunos tenham procurado expressões, nos casos analisados nesta pesquisa, elas não constam dos dicionários consultados. São expressões como “trevo de quatro folhas”, “na minha opinião”, “como antes”, “ter responsabilidade” e “vantagens e desvantagens”. A locução “de quatro folhas” é expressa em alemão por um único adjetivo, *vierblättrig*, que aparece no LTW-AP (2004)⁴³ como sublema de *vier*, mas não aparece na direção PA, nem em “quatro”, nem em “folha”. Os demais dicionários utilizados na pesquisa também não trazem o lexema. A expressão “na minha opinião” aparece no LTW, edição de 2001, mas o único equivalente oferecido é *meines Erachtens*, inadequado para uma carta informal. Curiosamente a edição de 1982 traz no lema “opinião” *m-r Meinung nach*, assim como *m-s Erachtens*, mas não informa que correspondem a “na minha opinião”. O PSW traz *meiner Ansicht nach*, mas o PPW, o MMD e o MDE não trazem a expressão.

Poucas colocações aparecem dicionarizadas nas obras consultadas pelos sujeitos de nossa pesquisa. “Ter responsabilidades”, por exemplo, não aparece em nenhuma delas. Isso levou o aluno a criar expressões como *Verantwortung haben*, no lugar de *Verantwortung tragen*.

⁴³ A edição de 1982 não traz o lema.

Se, por um lado, os usuários ignoram elementos diferenciadores, por outro, muitas vezes, o dicionário deixa de trazê-los (Tabela 28), induzindo o aluno ao erro. *Hausarbeit* e *Geschirr*, por exemplo, raramente são usados no plural e o LTW, assim como os demais dicionários nada relatam sobre isso. *Gattin*, como equivalente para “esposa”, é considerado antiquado, mas não há nenhuma marcação diacrônica no verbete (MDE) que leve o usuário a optar por *Frau* e não por *Gattin*. No LTW, aliás, *Gattin* é o único equivalente. A ausência de pronomes reflexivos em verbos como *sich erhoffen* e *sich streiten* também levou o aluno ao erro, sobretudo pelo fato de esses verbos não serem reflexivos em português, não há como chegar ao pronome se ele não estiver presente no dicionário.

Parece também não haver coerência na presença ou ausência das preposições que acompanham substantivos, verbos e adjetivos. Se anteriormente havíamos citado exemplos onde as preposições foram ignoradas pelos sujeitos, na Tabela 30 temos situações, onde a preposição não aparece no dicionário; como exemplos temos “a maioria de”; “generoso com”, “sobrecarregado com”. Em alguns casos, os alunos optaram por ignorar a preposição: “Die Mehrzahl Leute glauben, dass [...]”; em outros o aluno usou a preposição que achava mais adequada: “**Deine Väter** waren immer so *großzügig zu ihm*.”.

Em um caso (Tabela 31) o DB induziu a erro ortográfico. Trata-se do lexema *Schwiegervater* no LTW, nas edições anteriores a de 2001 que aparece da seguinte forma na entrada “sogro”:

<p>sogro <i>m, -a f</i> [...] <i>Schwieger-vater m, -mutter f; ~s [...] m/pl. Schwiegereltern pl.</i></p>
--

Figura 21: *sogro* como entrada no LTW (1982)

Nas edições posteriores houve correção:

<p>sogro <i>m, -a f</i> [...] <i>Schwiegervater m, -mutter f; ~s [...] m/pl. Schwiegereltern pl.</i></p>

Figura 22: *sogro* como entrada no LTW (2001)

A falta de explicação para o uso do hífen pode ter induzido a mais erros e a correção foi acertada.

O MDE costuma trazer algumas notas, avisando que determinado vocábulo é declinado, como no exemplo de *ander* (Figura 20). Mais uma vez, percebemos, no entanto, uma incoerência nos DBs, uma vez que para *jeder* não existe nota alguma. Isso provocou erros como (Tabela 32): “[...] aber *jeder Jahr* am 31. December ziehe ich ein weiße Kleid an [...]].”

5.3.2.2 Buscas malsucedidas

Entre os principais motivos para as falhas dos dicionários aparece a falta de equivalentes para o contexto, em seguida a falta de informação detalhada sobre as acepções e, por último, em número reduzido, a entrada inexistente. No MDE o número de faltas de informações foi maior do que a ausência de equivalentes. Com 28.000 verbetes, trata-se de um dicionário que quase não apresenta marcas de uso. Embora a lista de abreviaturas no início do dicionário seja relativamente grande, há o predomínio de marcações gramaticais, sendo raras as marcações semânticas. Os equivalentes aparecem um ao lado do outro, separados por vírgula. Quando há diferença de sentido, eles aparecem separados por números em negrito. Mas na produção escrita isso nada ajuda, pois não há explicação sobre a diferença nesses sentidos. Rundell (1999, p. 41) alerta para o risco que verbetes desse tipo podem trazer para a produção escrita e lembra que verdadeiros sinônimos em línguas distintas são relativamente raros. O usuário sozinho não tem condições de fazer escolhas, quando está diante de uma lista de quase-sinônimos sem diferenciações.

Curiosamente, no LTW o número de faltas de equivalentes foi superior ao da falta de informações mais detalhadas (Tabela 33). Isso talvez possa ser justificado pelo fato de o DB ter como base o português de Portugal, embora a editora afirme trazer várias informações detalhadas sobre o português do Brasil. O tamanho do dicionário também deve ser levado em conta, o que pode refletir na sua microestrutura, obrigando o lexicógrafo a escolher determinados equivalentes em detrimento de outros. Outro aspecto a ser considerado é a relação lema-equivalência (CARVALHO, 2001, p.113-114). O tema da redação do Nível I, “Superstições”, por exemplo, colocou o aluno diante de itens que só fazem parte do “universo real” do brasileiro, obrigando-o a traduzir expressões como “pular ondas”, “deixar o chinelo virado”, “amarrar uma fitinha no braço” e “fazer pedidos a Nosso Senhor do Bonfim” e mesmo alunos de nível mais avançado teriam dificuldade em lidar com essas expressões. A falta de exemplos nos dicionários também é um agravante, pois o aluno vê um equivalente

descontextualizado e não é capaz de imaginar que ele é inadequado para uso que deseja fazer. Ao encontrar a entrada no DB, o usuário acredita que grande parte do seu problema está resolvido e imagina que os diversos equivalentes são opções de escolha que ele tem. Jamais vai imaginar que nenhuma delas serve para o contexto que deseja. Muitos alunos, por exemplo, buscaram “coelho”, pois queriam usar o lexema *pé de coelho*, que, embora possa ser considerado um amuleto tanto no Brasil quanto na Alemanha, não aparece dicionarizado nem nos DMs de português, nem nos de alemão que consultamos. Por outro lado, a expressão aparece em páginas brasileiras da internet, ora hifenizado⁴⁴, ora sem hífen⁴⁵. Nos *sites* alemães encontramos como equivalente *Hasenpfote*⁴⁶. O LTW traz como equivalente para “coelho” apenas *Kaninchen*.

”Namoro” também é uma palavra de difícil tradução, mas aparece como entrada em todos os DBs consultados, em algumas edições com mais de um equivalente, sem elemento diferenciador, levando o aluno a escolhas como *Liebschaft* e *Verhältnis*. Sugerimos (Tabela 34), *Beziehung*, por acharmos que é a palavra mais próxima daquilo que significa “namoro” em português, mas um bom dicionário deveria trazer uma nota explicando que não há equivalente perfeito. A nova edição do LTW (2004) não traz mais *Liebschaft*, apenas (*Liebes*)*Verhältnis*, mas nenhum dicionário traz *Beziehung*.

O número de entradas inexistentes foi pequeno, apenas quatro e todas no Nível I (Tabela 36). *Escapulário* e *patuá* não possuem equivalentes em alemão e, “este é, certamente, o caso mais difícil com que o lexicógrafo tem que lidar” (CARVALHO, 2001, p.117). Como solução de equivalência sugeriríamos o “empréstimo” (CARVALHO, *ibid.*) e foi esta a solução que encontramos em algumas páginas da internet⁴⁷. “Folha de louro” não aparece como entrada nos DBs e nem nos DMs brasileiros Housaiss e DUP. “Reencarnar” também não aparece em nenhum dos DBs utilizados pelos sujeitos, mas aparece no PSW que traz como equivalente *wieder geboren werden*.

⁴⁴ <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060917115044AAyGD56>>. Acesso em 23/09/06.

⁴⁵ <<http://www.cenaurbana.com.br/cultura/comportamento/supersticao.htm>>. Acesso em 23/09/06.

⁴⁶ <<http://de.wikipedia.org/wiki/Gl%C3%BCcksbringer#Hasenpfote>>. Acesso em 23/09/06.

⁴⁷ <http://www.geschenktrends.de/index.html?escapularios_co..htm> e

<http://www.brasilcapoeira.ch/sites_d/histor_mestres.htm>. Acesso em 23/09/2006.

5.3.3 Falhas não classificáveis

As falhas não classificáveis (Tabela 37) foram de difícil análise, pois os equivalentes escolhidos não são adequados para o contexto e não aparecem no dicionário que o aluno alega ter consultado. É possível que o aluno tenha consultado uma outra entrada, como em “bolsa”, cujo equivalente escolhido foi *Rocktasche*, que corresponde a *bolsa*. Mas é possível também que o aluno não tenha dado informações corretas no protocolo, ou utilizado um outro dicionário.

5.3.4 Falhas nas buscas por informações sobre ortografia, gênero, plural e verbo

As buscas por outras informações que não fossem equivalentes foram na maior parte dos casos bem-sucedidas (Tabela 9). Nas falhas ocorridas não houve diferença significativa entre os níveis ($p > 0,05$) e algumas falhas são atribuídas aos sujeitos e outras aos dicionários. Alguns erros dos sujeitos (Tabela 38) devem-se ao fato de a informação não ter sido encontrada no dicionário, embora estivesse lá. O erro de gênero está ligado ao homógrafo *Band* que possui duas entradas distintas no LTW.

Quanto à falha dos dicionários (Tabela 39), a maior parte delas está relacionada à busca por plural. Como a consulta foi feita na direção AP, o aluno procurou, por exemplo, em *Vater* o plural de “pai” e encontrou apenas *Väter* e não *Eltern*. O mesmo aconteceu com *Bruder*, que traz *Brüder* e não *Geschwister*. Se o DB é direcionado também a falantes do português, deveria haver, pelo menos, uma remissão que levasse o aluno à forma correta.

Um erro na busca por ortografia aconteceu em *heutzutage*. A maneira como o lema é apresentado leva o aluno ao erro, mas isto também já foi corrigido na edição de 2001 do LTW. Nas edições anteriores, o “e” de *heute* aparecia entre parênteses *heut(e)*, levando o aluno a imaginar que *heutzutage* pudesse ser escrito com “e”: *heutezutage*.

5.4 Opiniões sobre o uso dos DBs

Através das respostas ao pequeno questionário (Tabelas 40 e 41) chegamos à conclusão de que nossos alunos não têm consciência de que os dicionários utilizados não são ideais para a produção de texto. O dicionário facilitou a tarefa segundo 92,5% dos sujeitos e

dos 80 alunos 56 disseram que o dicionário ajudou na escolha de vocabulário. Foram pouquíssimas as críticas aos DBs utilizados e apenas um sujeito mencionou que o dicionário não traz exemplos e expressões, e outro, que não ajuda a formular frases.

Esses resultados nos levaram a perceber a necessidade do ensino do uso do dicionário em sala de aula. Isso diminuiria em parte o número de falhas relacionadas ao uso dos DBs. Coura Sobrinho (2000, p. 80) nos lembra que dicionários são livros para serem consultados e não lidos e que para que a consulta seja bem-sucedida é preciso que os alunos desenvolvam estratégias de uso. Esse tipo de atividade só pode ser desenvolvido dentro de sala de aula. Barrios (1997, p.3), entretanto, afirma que a oferta de exercícios que nos livros e materiais didáticos é insuficiente e, geralmente, os poucos que existem estão relacionados à macroestrutura e ao significado de abreviaturas, números e sinais. A autora propõe exercícios que ajudem também na compreensão da microestrutura dos dicionários, mas as atividades estão relacionadas com o uso de DMs. Höfling, Silva e Tosqui (2004, p. 3-6) também propõem uma série de atividades com o dicionário como material didático, que devem ser elaboradas levando em consideração o nível lingüístico, a idade e o contexto educacional dos alunos. Quanto mais cedo iniciarmos essas atividades, mais familiarizados os alunos estarão com a obra. Isso os ajudará também a analisar os dicionários de maneira mais crítica, conhecendo suas potencialidades, mas também suas limitações e deficiências, sobretudo no que diz respeito à produção de textos.

6 CONCLUSÃO

O uso de dicionários na redação foi muito pouco estudado. Em diversas investigações nas quais houve uma produção escrita, os sujeitos apenas redigiram frases isoladas. Verdadeiras redações (de textos) foram escritas em pouquíssimos estudos, e em nenhum desses foi verificado o efeito do uso sobre a qualidade das redações, o que se deve certamente às dificuldades mencionadas no item 3.1. Em somente metade das raras (provavelmente seis) pesquisas empíricas sobre o uso efetivo de dicionários em redações foram utilizados DBs. Dessas poucas investigações, esta é a única em que foram redigidos textos em alemão e é a com o maior número de sujeitos.⁴⁸

Maior número não significa que os resultados possam ser generalizados. É preciso ter-se em mente as especificidades da pesquisa aqui relatada, isto é, o tipo de sujeitos (brasileiros no final do nível básico de alemão com ainda pouco domínio da LE para fazer redações nesse idioma) e os DBs específicos consultados.

Chamando a atenção para as limitações de nosso estudo, permitimo-nos resumir os resultados obtidos.

As informações mais procuradas pelos alunos foram os equivalentes, mas ortografia, gênero, forma plural e informações sobre forma verbal também foram consultados. A maior parte do insucesso nas consultas estava relacionada à escolha de equivalentes, e os motivos para as falhas nas escolhas dessas informações estavam relacionados à microestrutura dos dicionários. Embora o número de entradas pareça ter sido suficiente, faltavam equivalentes ou havia poucos elementos para que os alunos pudessem escolher a equivalência adequada. Havia também falta de colocações e exemplos, indispensáveis para que o dicionário servisse como instrumento de ajuda na produção de textos. Por outro lado, os alunos em diferentes níveis tiveram dificuldades em compreender as informações presentes nos dicionários, sobretudo os elementos diferenciadores.

No último parágrafo usamos o tempo pretérito para deixar bem claro que os resultados referem-se tão-somente ao nosso estudo. Porém, as falhas dos dicionários observadas podem

⁴⁸ Welker, H.A. (comunicação pessoal)

ser constatadas pela simples análise das obras utilizadas. Quanto às falhas dos alunos, é desejável que se façam novas pesquisas – com cada vez mais e com outros tipos de sujeitos – para que se tenha um quadro amplo do uso de dicionários na redação.

REFERÊNCIAS

AL-AJMI, H. Which microstructural features of bilingual dictionaries affect users' look-up performance? *International Journal of Lexicography*. Oxford: University Press, vol. 15, n. 2, p. 119-131, 2002.

BARRIOS, M. L. Wörterbuch und Textproduktion. *Info DaF*. München: Iudicium Verlag, Nr.1, p. 3-19, 1997.

ARD, J. The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing. *International Review of Applied Linguistics* 58, Heidelberg, p. 1-22, 1982.

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

BORBA, F. da S. *Organização de dicionários. Uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Unesp, 2003.

CARVALHO, O. L. de S. *Lexicografia bilíngüe português-alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.

CONCEIÇÃO, M. P. A influência da tarefa proposta e a retenção de itens lexicais na utilização da estratégia uso do dicionário. *Estudos Lingüísticos*, UFMG, v. 7, p. 131-142, 2004.

_____. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004a.

COURA SOBRINHO, J. *O dicionário como um instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia*, p. 73-94, 2000.

ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. *Einführung in die Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenberg, 2001.

HARVEY, K.; YUILL, D. A study of the use of a monolingual pedagogical dictionary by learners of english engaged in writing. *Applied Linguistics*. Vol. 18, N° 3, Oxford: University Press, p. 253-278, 1997.

HARTMANN, R. R. K. Das zwiesprachige Wörterbuch im Fremdsprachenerwerb. *Germanistische Linguistik* 3-6/80, p.73-86, 1982.

HERBST, T. Bemerkungen zu den Patternsystemen des Advanced Learner's Dictionary und des Dictionary of Contemporary English. In: Goetz, D. u. Herbst, T. (Hrsg.) *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*. München: Max Hueber Verlag, p. 139-165, 1984.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P. da; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula. *Intercâmbio* (PUC/SP), v. 13, 2004. Disponível em: <http://lael.pucsp.br/intercambio/13/Camila_Hofling.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2005.

HUMBLÉ, P.R.M. 2001. *Dicionários e ensino de línguas*. Universidade de Santa Catarina. Disponível em: <www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/PhilippeHumble>. Acesso em: 08 mar. 2006.

_____. *A New Model for a Foreign Language Learner's Dictionary*. Tese (Doutorado em Letras/Inglês). UFSC, Florianópolis, 1997.

JACKSON, H. *Lexicography: an introduction*. London/New York: Routledge, 2002.

KAST, B. *Fertigkeit Scheiben*. Fernstudieneinheit 12. Berlin/München: Langenscheidt, 2003.

KOMURO, Y.; YAMADA, S. *Dictionary use for production among japanese college students of english*. Newsletter Kernerman Dictionary News, Nr. 8, Jul. 2000 <<http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn8-3.html>> Acesso em: 19 mar. 2006.

LAUFER; B.; MELAMED, L. *Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom?* EURALEX 1994, eds. W. Martin et al., Amsterdam, p. 565-576, 1994.

LYONS, J.. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Nacional, Edusp, 1979.

MURAKAWA, C. de A. A. A definição lexicográfica no sistema de conceitos de Hallig e Wartburg. *Estudos Lingüísticos* . São Paulo, UNESP, GEL 29, p. 339-344, 1998.

NESI, H; HAILL, R. A study of dictionary use by international students at a british university. *International Journal of Lexicography*. Vol. 15, No. 4, Oxford: University Press, p. 276-305, 2002.

NISHIMURA, T. Japanese learner's problems in using english-japanese dictionaries. *Lexicographica Series Maior 109: Symposium on Lexicography X*. Tübingen: Niemeyer, p. 243-251, 2002.

RIPFEL, M. Ergebnisse einer Befragung zur Benutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher. *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 5, p. 178-201, 1989.

RUNDELL, M. Dictionary uses in production. *International Journal of Lexicography* 12.1, p. 35-53, 1999.

SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngües. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, p. 159-168, 1998.

STREHLER, R. G. Marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A.N. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, p. 169-178, 1998.

SUMMERS, D. The role of dictionaries in language learning. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, p. 111-125, 1988.

TONO, Y. *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning: Focus on Reading Comprehension*. Tübingen: Niemeyer, 2001.

TOSQUI, P. O dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: UNICAMP/IEL, Setor de Publicações, v. 40, p. 101-114, 2002.

WELKER, H. A. *Zweisprachige lexikographie: Vorschläge für deutsch-portugiesische Verbwörterbücher*. München: Utz, 2003.

_____. *Dicionários – Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *Pesquisando o uso de dicionários*. (no prelo - a).

_____. *Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes*. (no prelo - b).

ZACARIAS, R. A. S. 1997. *Lexicografia e ensino de línguas: estudo das estratégias de utilização dos dicionários por alunos brasileiros na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Assis: Unesp, 1997.

Dicionários

ALVES, A. T. *Minidicionário Rideel alemão-português-alemão*. 1ª ed. São Paulo: Rideel, 2000.

BORBA, F. *Dicionário de Usos de Português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BRAUER, F. V. F.; BRAUER, U. *Langenscheidts Universal-Wörterbuch Portugiesisch: Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch*. Berlin, 1987.

Dicionário de alemão-português. Porto Editora, 1999.

Dicionário de português-alemão. Porto Editora, 1999.

GÖTZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München, 1995.

HOEPNER, L. *Langenscheidt Universal-Wörterbuch Portugiesisch: Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch*. Berlin/München, 2004.

_____.; KOLLERT, A. M. C.; WEBER, A. *Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch: Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch*. Berlin/München, 2001.

HOUAISS: *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*, 10. ed, 2001.

IRMEN, F.; BEAU, A. E. *Langenscheidts Taschenwörterbuch Portugiesisch: Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch*. Berlin/München, 1982.

KELLER, A. J. *MICHAELIS: pequeno dicionário: alemão-português, português-alemão*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

_____. *MICHAELIS: dicionário escolar alemão: alemão-português, português-alemão*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

_____. *MICHAELIS: minidicionário alemão: alemão-português, português-alemão*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

Langenscheidt Euro-Wörterbuch Portugiesisch: Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch. Berlin/München, 2004.

PONS: *Dicionário Prático*. Ernst Klett ; EPU, 1992.

PONS: *Standardwörterbuch Portugiesisch*. Ernst Klett; Porto Editora, 2005.

TOCHTROP, L. *Dicionário alemão-português*. 6. ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro, Globo, 1996.

Livros Didáticos

PERLMANN-BALME, M.; SCHWALB, S.; WEERS, D. *em Brückenkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2000.

VORDERWÜLLBECKE, A. *Stufen Intenational 3: Deutsch für Jugendliche und Erwachsene*. Lehr und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2003.

_____.; VORDERWÜLLBECKE, K. *Stufen Intenational 1: Deutsch für Jugendliche und Erwachsene*. Lehr und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2003.

_____.; VORDERWÜLLBECKE, K. *Stufen Intenational 2: Deutsch für Jugendliche und Erwachsene*. Lehr und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Tarefa proposta para o Nível I**Schriftlicher Ausdruck – G5**

Você acaba de receber uma carta de uma amiga alemã. Nela, sua amiga conta que precisa fazer um trabalho para a escola sobre “superstições em diferentes países.” Ela acredita que você pode ajudá-la e lhe pergunta quais são as superstições dos brasileiros, que objetos eles acham que trazem sorte ou azar.

Responda a carta de sua amiga. Escreva algo a respeito dos quatro itens abaixo. Escolha uma seqüência coerente para unir os pontos. Não se esqueça da data, de uma introdução e de um fim adequados.

Você poderá utilizar o seu dicionário e deverá escrever entre 100 e 150 palavras.

- Quais são as maiores superstições dos brasileiros
- Que objetos simbolizam sorte
- O que pode trazer azar, na opinião dos brasileiros
- Sua opinião pessoal sobre o assunto

ANEXO B – Tarefa proposta para o Nível II**Schriftlicher Ausdruck – G6**

Você acaba de receber uma carta de um amigo alemão, onde ele conta que está namorando uma brasileira há três meses. Ele parece muito apaixonado e já pensa em se casar para que ele possa viver com ela definitivamente no Brasil. No entanto, ele sabe das diferenças interculturais e quer saber sua opinião.

Responda a carta de seu amigo. Escreva algo a respeito dos quatro itens abaixo. Escolha uma seqüência coerente para unir os pontos. Não se esqueça da data, de uma introdução e de um fim adequados.

Você poderá utilizar o seu dicionário e deverá escrever entre 100 e 150 palavras.

- Os principais problemas que ele enfrentará no início de sua nova vida no Brasil.
- Os preconceitos que os brasileiros têm com relação aos alemães
- Que vantagens ou desvantagens há num casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes
- Sua opinião a respeito do casamento, apesar do pouco tempo de namoro.

ANEXO C – Tarefa proposta para o Nível III**Schriftlicher Ausdruck – G7/M1**

Havia quase dois meses que você não recebia uma carta de sua amiga alemã. Você já estava ficando preocupado/a, quando a correspondência chegou. Nela, sua amiga se queixa dos problemas familiares: a mãe doente, o pai que está sempre ausente por motivos profissionais e o irmão que não ajuda nos afazeres domésticos. Ela parece bastante aborrecida com a situação. Por fim, pergunta se sua relação com a família também é assim tão conturbada.

Responda a carta de sua amiga. Escreva algo a respeito dos quatro itens abaixo. Escolha uma seqüência coerente para unir os pontos. Não se esqueça da data, de uma introdução e de um fim adequados.

Você poderá utilizar o seu dicionário e deverá escrever entre 100 e 150 palavras.

- Como é seu relacionamento com a família
- O que você acha da vida com/sem irmãos
- Sua opinião sobre quem deve fazer os tarefas domésticas
- Alguns conselhos para a sua amiga

Anexo E: Tabela com os DBs do par alemão-português/português-alemão

Tabela 42: DBs do par alemão-português/português-alemão

Editora (País)	Dicionário (autor)	Edição consultada	Dimensão	Direção
Porto Editora (Portugal)	Dicionário de Alemão-Português	1999	Médio 77.000 entradas	AP
Porto Editora (Portugal)	Dicionário de Português-Alemão	1999	Médio 85.000 entradas	PA
Ernst Klett Sprachen e Porto Editora (Alemanha)	PONS Standardwörterbuch Portugiesisch	2005	Médio - 63.000 entradas e expressões idiomáticas ⁴⁹	PA - AP
Ernst Klett e EPU (Alemanha)	PONS dicionário prático	1992	Pequeno - 28.000 verbetes e expressões idiomáticas	PA - AP
FTD (Brasil)	Dicionário Mini Alemão-Português/ Português-Alemão	1996	Pequeno - cerca de 23.000 verbetes	AP - PA
Globo (Brasil) (Leonardo Tochtrop)	Dicionário Alemão- Português	1996	Informação não fornecida ⁵⁰	AP
Langenscheidt (Alemanha)	Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch	2001	Médio -100.000 verbetes e expressões idiomáticas ⁵¹	PA - AP
Langenscheidt (Alemanha)	Langenscheidt Universal-Wörterbuch Portugiesisch	2004	Pequeno - 30.000 verbetes e expressões idiomáticas	PA - AP
Melhoramentos (Brasil)	Michaelis minidicionário alemão	2005	Mini 18. 000 verbetes	AP – PA

⁴⁹ Alguns dicionários falam em número de entradas, outros em número de verbetes. Mantivemos aqui os termos da maneira como eles aparecem nas informações acerca do dicionário, presente geralmente na sua contracapa. Os dicionários PONS trazem no *Standardwörterbuch* o termo “Stichwörter und Wendungen”. Já o dicionário prático, que traz as informações em português, fala em “verbetes e expressões idiomáticas”. Aproveitamos o termo em português também para os dicionários da editora Langenscheidts que também utilizam “Stichwörter und Wendungen.”.Essas informações, no entanto, não nos permitem saber quantas entradas os dicionários realmente possuem.

⁵⁰ Carvalho considera o dicionário de Tochtrop de tamanho médio, devido às suas dimensões (15,5 x 23 mm). Quanto ao número de entradas, a autora também afirma que não há registros.

⁵¹ A editora o considera um “Taschenwörterbuch”, isto é, dicionário de bolso, certamente devido ao formato.

Tabela 42: Continuação

Editora (País)	Dicionário (autor)	Edição consultada	Dimensão	Direção
Melhoramentos (Brasil)	Michaelis Dicionário escolar alemão	2005	Pequeno 28.000 verbetes	AP- PA
Porto e Klett (Portugal)	Dicionário Alemão-Português Português – Alemão	2002	Pequeno 23.000 entradas em alemão e 21.000 entradas em português	AP - PA
Rideel (Brasil)	Minidicionário Rideel: Alemão- Português-Alemão	2000	Pequeno 26.000 verbetes	AP - PA
Rideel (Brasil)	Dicionário Alemão- Português	1999	Pequeno 20.000 verbetes	AP

Anexo F – Lista das buscas bem-sucedidas – Nível I

Tabela 43: Buscas bem-sucedidas por equivalentes – Nível I

Consulta	Equivalente	Dicionário consultado
aberto	geöffnet	LTW
acontecer	geschehen	LTW
além disso	außerdem	LTW
algum	einige	MDE
algumas	einige	LTW
alimento	Nahrung	LTW
alterar	umstellen	LUW
amuleto	Amulett	LTW
analisar	analysieren	LTW
anão	Zwerg	LTW
animais	Tiere	MDE
assim como	so wie	LTW
assustar	erschrecken	LTW
avenida	Allee	LTW
azar	Unglück	LTW
Brasil	Brasilien	MDE
brasileiro	Brasilianer	LUW
calçado	Schuh	LEW
causa	Ursache	LTW
chinelo	Hausshuh	LTW
cílio	Wimper	LTW
coisa	Sache	LUW
colorido	farbig	LTW
confessar	zugeben	MDE
conhecido	bekannt	LUW
contato	Kontakt aufnehmen	LTW
corcunda	r Buckelige	LTW
cores	Farben	LTW
costume	Gewohnheit	LTW
costume	Brauch	LTW
crucifixo, cruz	Kreuz	LUW
destino	Schicksal	LEW
em suma	mit einem Wort	LTW
ervilha	Erbse	LTW
especialmente	besonders	LEW
espelho (3x)	Spiegel	LTW
esperança	Hoffnung	LTW
esquerda	linke	LTW + MDE
feliz	glücklich	MDE

Tabela 43: Continuação

Consulta	Equivalente	Dicionário consultado
ferradura (2x)	Hufeisen	LTW
ferradura	Hufeisen	LEW
figa	Amulett in Faustform	LTW
fita	Band	LTW
força	Kraft	LTW
guarda-chuva	Regenschirm	LTW
indesejado	unerwünscht	LTW
lentilha	Linse	LUW
lentilha	Linse	LEW
lentilha (2x)	Linse	LTW
louva-a-Deus (2x)	Gottesanbeterin	LTW
mágico	zauberhaft	LTW
marcante	markant	LTW
místico	mystisch	LTW
morte	Tod	LTW
mudar	verwandeln	LTW
natureza	Natur	MDE
no entanto	jedoch	LTW
onda	Welle	LEW
onda	Welle	LTW
outro	ander	MDE
passar	vorbeigehen	LTW + MDE
paz	Friede	LUW
pensamento	Gedanke	LTW
peru (2x)	Truthahn	LUW
precisar	brauchen	MDE
preto	schwarz	MDE
proibir	verbieten	LTW
quebrar	zerbrechen	LTW
quebrar	brechen	LTW
rainha	Königin	LTW
recebi	habe bekommen	LUW
religião	Religion	LTW
resultado	Ergebnis	LTW
sorte	Glück	LTW
Superstição	Aberglaube	LUW
superstição (2x)	Aberglaube	LTW
supersticioso (4x)	abergläubisch	LTW
todavia	dennoch	LTW
trevo	Klee	LTW
uva	Traube	MDE

Tabela 42: Continuação

Consulta	Equivalente	Dicionário consultado
vários	mehrere	LTW
vassoura	Besen	LTW
ver	sehen	LTW
vestir (2x)	tragen	LTW
vida	Leben	LUW

Anexo G – Lista das buscas bem-sucedidas – Nível II

Tabela 44: Buscas bem-sucedidas por equivalentes – Nível II

Consulta	Equivalente	Dicionário consultado
abraço	Umarmung	LTW
alegre	lustig	LUW
além disso	außerdem	MDE
casamento (3x)	Heirat	LTW
casar com	heiraten	LTW
cedo	früh	LTW
clima	Klima	MDE
companheira	Lebensgefährtin	LTW
complexo	kompliziert	MDE
comunicativo	gesellig	LTW
consciente	bewusst	MDE
costume	Brauch	LTW
duradouro	dauerhaft	MDE
especialmente	besonders	LTW
experiência	Erfahrung	LTW
jovem	Junge	LTW
lindo	schön	LTW
mudança	Wohnungswechsel	LTW
mudança	Veränderung	LTW
notícia	Nachricht	LTW
notícia	Nachricht	LTW
novidade	Neuigkeit	LTW
paciente	geduldig	MDE
parecer	scheinen	LTW
parecido	ähnlich	MDE
por isso	deshalb	LTW
principalmente	hauptsächlich	LTW
sucesso	Erfolg	LTW
surpresa	überrascht	LTW
tranquila	ruhige	MDE
varrer	fegen	MDE
verdadeiro	wahre	LTW
vida	Leben	MDE
wünschen	desejar	LTW
xenóforo	fremdenfeindlich	LTW

Anexo H – Lista das buscas bem-sucedidas – Nível III

Tabela 45: Buscas bem-sucedidas por equivalentes – Nível III

Consulta	Equivalente	Dicionário consultado
agradável	angenehm	LTW
aposentado	im Ruhestand	LTW
atenciosamente	hochachtungsvoll	LTW
ausente	abwesend	LTW
deveras	wirklich	LTW
diferente	verschieden	LTW
embora	obwohl	LTW
empregada	Hausangestellte	LTW
então	dann	LTW
escravo	Sklave	LTW
felizmente	glücklicherweise	LTW
hipocondria	Hypochondrie	LTW
irmão	Bruder	LTW
irmãos (3x)	Geschwister	LTW
junção	Verbindung	MDE
limpo	sauber	LTW
meia-irmã	Halbschwester	LTW
meio-irmão	Halbbruder	LTW
paciente	geduldig	LTW
porém	aber	MDE
preguiçoso	faul	LTW
preocupada	besorgt	LTW
preocupado (5x)	besorgt	LTW
prestativo	hilfsbereit	LTW
querida	liebe	MDE
relacionamento (2x)	Beziehung	LTW
resolver (2x)	lösen	LTW
resultado	Ergebnis	MDE
segredo	Geheimnis	LTW
sentir falta (2x)	vermissen	LTW
sentir saudade	sich sehnen nach	LTW
sogra	Schwiegermutter	LTW
temporário	vorübergehend	LTW
tentar	versuchen	MDE
tentar	versuchen	LTW

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)