



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS

**DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO PORTUGUÊS-
INGLÊS:
UM NOVO PARÂMETRO PARA A ELABORAÇÃO DE
INFORMAÇÕES GRAMATICAIIS**

REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS

**DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO PORTUGUÊS-
INGLÊS:
UM NOVO PARÂMETRO PARA A ELABORAÇÃO DE
INFORMAÇÕES GRAMATICAIIS.**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual
de Londrina.

Orientador: Ludoviko Carnasciali dos
Santos

Londrina
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z13d	<p>Zacarias, Regiani Aparecida Santos. Dicionário bilíngüe pedagógico português-inglês : um novo parâmetro para a elaboração de informações gramaticais / Regiani Aparecida Santos Zacarias. – Londrina, 2011. 232 f. : il.</p> <p>Orientador: Ludoviko Carnasciali dos Santos. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2011.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Língua estrangeira – Aprendizagem – Teses. 2. Linguística aplicada – Teses. 3. Lexicografia – Teses. 4. Dicionários bilíngües – Teses. 5. Linguística contrastiva – Teses. I. Santos, Ludoviko Carnasciali dos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p>CDU 802.0-3</p>
------	--

REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS

**DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO PORTUGUÊS-INGLÊS:
UM NOVO PARÂMETRO PARA A ELABORAÇÃO DE INFORMAÇÕES
GRAMATICAIS.**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dra. Ester Myriam Rojas Osório
Universidade Estadual Paulista

Prof^a. Dra. Vitória Regina Spanghero Ferreira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dra. Aparecida Negri Isquerdo
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dra. Esther Gomes Oliveira
UEL – Londrina - PR

Londrina, 25 de outubro de 2011.

Dedico esta Tese à Trindade Santa, à Nossa Senhora Rainha Mãe, à minha família: Júlio, Isabelle e Júlio Filho e a todos os amigos, acadêmicos e funcionários que contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai, Filho e Espírito Santo; à Nossa Senhora, Rainha Mãe e a toda a Legião de Santos, Anjos e Arcanjos que me acompanharam, me guiaram e protegeram a mim e a minha família durante o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à UEL, Reitoria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e ao Program de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela atenção e agilidade dos trâmites burocráticos. Aos funcionários do PPGEL, em especial à secretaria Rosely que, sempre prestativa e compreensiva colaborou e auxiliou nos momentos especiais pelos quais passei. Aos professores com quem cursei as disciplinas e à Comissão do Departamento de Pós-Graduação na gestão da professora Esther Gomes de Oliveira e na gestão da professora doutora Vanderci de Andrade Aguilera, que me apoiaram nas atividades acadêmicas.

O desenvolvimento deste trabalho pode ser dividido em três fases distintas: (1) período de cumprimento de créditos, (2) estágio de doutorado sanduíche e (3) redação da tese. Na primeira fase, agradeço à professora doutora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, na ocasião orientadora deste trabalho, que contribuiu, não apenas como acadêmica, mas também como amiga para a redação de artigos e para a conquista da bolsa PDEE-CAPES para a Espanha. Ao professor Reinhold Werner que, em sua passagem pelo Brasil, em 2008, trouxe contribuições a este trabalho. À querida amiga professora doutora Neide Hissae Nagae pela preocupação e apoio neste período. Na segunda fase deste trabalho, agradeço à CAPES pelo apoio e incentivo; à professora doutora Mariângeles Sastre Ruano, professora da Universidade de Valladolid que colaborou para que os trâmites burocráticos fossem cumpridos, ao casal Alfonso e Belén Aldea Gomez e aos demais amigos espanhóis que tornaram a minha estada em Vallodid possível e agradável. Aos funcionários da biblioteca da Universidade de Valladolid que auxiliaram para a realização das pesquisas bibliográficas. Na fase de redação deste trabalho, agradeço ao professor doutor e orientador Ludoviko Carnasciali dos Santos, na ocasião, orientador e aos professores doutores Vanderci de Andrade Aguilera, Félix Miranda, Loredana Limoli pela atenção, orientação e contribuições. Agradeço às amigas e companheiras doutoras Maria Cecília Zanon, Antonieta

Laface e Cecília Jô Shioda não apenas pela atenção constante e pelas horas de dedicação na orientação e revisão deste trabalho, mas principalmente pelo carinho com que me acolheram, me incentivaram e pela amizade construída ao longo deste período. À banca de qualificação, professores doutores Ester Myriam Rojas Osório, Vitória Regina Spanghero Ferreira, Ludoviko Carnasciali dos Santos e Aparecida Negri Isquerdo pelas valiosas considerações e contribuições. À banca de defesa por participarem desta cerimônia e contribuírem para a minha vida acadêmica.

À UNESP, Reitoria e Campus de Assis, pelo apoio em todas as fases deste trabalho. Aos colegas de departamento, em especial aos professores doutores Ingrid Ani Assmann, Sérgio Augusto Zanoto, Jorge Augusto Lopes, Maria do Rosário Lima e Silva e Cleide Antonia Rapucci, por respeitarem e apoiarem os momentos de dedicação a este trabalho. À Silvânia, Catarina e Cida, secretarias do Departamento de Letras Modernas, sempre presentes e dispostas a ajudar. Agradeço, também, aos demais professores e funcionários da UNESP que direta e indiretamente trouxeram colaborações, palavras de apoio e incentivo.

Considero-me uma pessoa de sorte, pois a vida sempre me presenteou com amigos especiais, pessoas de valores humanos refinados com as quais tenho laços de amor e carinho eternos. A elaboração desta tese fortaleceu as amizades antigas e ampliou a minha lista de 'amigos para sempre' e eu não posso deixar de mencioná-los. Em Bauru, minha cidade natal e onde moro com minha família, agradeço o carinho, apoio e atenção constantes da minha amiga irmã Marcella, da minha amiga de alma Terezinha, das minhas amigas mães Neusa e Suhad, da amiga de todas as horas Josi, dos amigos Damásio, Sidnei e Valéria, Edgar, Lauri, Fabiana Aoki, Claudia, Regina, Fernando, dos irmãos equipistas (Equipe de Nossa Senhora) e do Frei Moacir, sempre preocupados em saber do meu trabalho e apoiar no que fosse necessário.

Em Assis, agradeço o apoio e carinho das amigas Neide, Cecília e Maria Cecília foram fundamentais e ajudaram-me a superar a saudade de casa e a centrar-me no trabalho e nos estudos com leveza. Aos colegas Folquito, Ester, Malú, Maria do Carmo, Catarina, Silvânia e Cida que sempre me acolheram com carinho e alegria para conversas que resultaram em conselhos, orientações e em momentos de descontração.

Em Londrina, agradeço à minha amiga de infância Cristina, e aos meus sobrinhos de coração Carolina e Fábio, que me receberam em suas casas e me ajudaram durante os dias de estudo e eventos acadêmicos. À amiga Rosana, companheira no início da jornada.

Aos amigos que mesmo distantes sempre trouxeram apoio e palavras de conforto. À minha amiga do peito Gina, aos amigos Alfonso e Belén, Teresa e Pepe e à amiga Antonietta.

Aos meus alunos informantes desta pesquisa, e aos alunos que acompanharam a fase final deste trabalho pela compreensão, colaboração e paciência.

E por último, mas não menos importante, aos meus familiares: minha mãe e minhas tias Custódio presentes com suas orações; meu marido Júlio pelo apoio e amor incondicional e por cuidar do meu bem-estar, do nosso bem-estar conjugal e do bem-estar dos nossos filhos, pelo apoio ao meu estágio de doutoramento e pela compreensão e companheirismo em todos os momentos deste trabalho. Aos meus filhos, pela compreensão nas minhas ausências e por manterem o meu coração aquecido.

“Em Lexicografia, assim como em outras artes, a ciência pura é delicada demais para os propósitos da vida. O valor de uma obra deve ser avaliado pelo seu uso: não é suficiente que um dicionário deleite o crítico a não ser que ao mesmo tempo instrua o usuário: assim como é de pouco proveito uma máquina que encante o filósofo pela sutileza de seu mecanismo se requer tanto conhecimento em sua aplicação como não apresenta vantagem para o trabalhador comum.” – Dr. Samuel Johnson.

ZACARIAS, Regiani A. S. **Dicionário bilíngue pedagógico português-inglês: um novo parâmetro para elaboração de informações gramaticais.** 2011. 232 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos gerais: (i) sugerir a elaboração de informações gramaticais nos dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês a do estudo das necessidades dos aprendizes; (ii) Identificar as necessidades dos aprendizes universitários de inglês, como língua estrangeira; (iii) demonstrar a importância dos modelos AE e AC como recurso metodológico na identificação destas necessidades. Os objetivos específicos são: (i) identificar os erros mais recorrentes no aprendizado de inglês; (ii) realizar a análise dos erros mais recorrentes à luz da Análise Contrastiva para avaliar as possíveis causas dos erros e, conseqüentemente, identificar as necessidades dos aprendizes; (iii) arrolar as soluções lexicográficas que atendam às necessidades dos aprendizes; (iv) avaliar cinco dicionários bilíngues pedagógicos e (v) apresentar exemplos das soluções lexicográficas que correspondam com as necessidades dos aprendizes. Este procedimento serve de parâmetro a elaboração de dicionários bilíngues pedagógicos de qualidade. Seguimos a tendência da lexicografia contemporânea, que é elaborar dicionários bilíngues adaptados às necessidades de grupos de usuários de determinada língua materna, que aprendem determinada língua estrangeira. Da mesma forma, nossa proposta alinha-se aos estudos metalexográficos bilíngues pedagógicos atuais, porque permite que as melhorias lexicográficas sejam consideradas, a partir de pesquisas empíricas que avaliam as necessidades do aprendiz, em situações reais de aprendizagem. Limitamos nossa análise aos erros gramaticais verbais, verificados, por análise quantitativa, como os mais recorrentes na Interlíngua do grupo selecionado. O corpus desta pesquisa foi composto por erros cometidos por alunos do segundo ano do curso de Letras-inglês da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/ Assis. A análise dos erros possibilitou conhecer algumas das dificuldades e das necessidades dos aprendizes e a avaliação dos dicionários bilíngues pedagógicos existentes demonstrou que estas obras atendem apenas parcialmente às necessidades constatadas. A aplicação dos resultados obtidos neste trabalho permitiu-nos arrolar soluções lexicográficas a serem incorporadas, nas estruturas dos dicionários bilíngues escolares português-inglês e melhor adequá-los ao propósito a que se destinam.

Palavras-chave: Lexicografia. Metalexigrafia Bilíngue pedagógica. Linguística contrastiva. Dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês.

ZACARIAS, Regiani A. S. **Bilingual learner's dictionary portuguese-english: a new parameter for providing grammatical information.** 2011. 232 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

This study has as its main objectives: (i) suggest the development of grammatical information in Bilingual Learner's Dictionary Portuguese-English based on a study of student's needs; (ii) identify the needs of college students of English as a foreign language; (ii) demonstrate the importance of Error Analysis and Contrastive Analysis as a methodological means to identify these needs. The specific objectives are: (i) identify the most common errors in English language learning; (ii) make a contrastive analysis of the most common errors and find out the difficulties and needs of students; (iii) list lexicographical solutions based on the identified needs; (iv) evaluate five portuguese-english bilingual dictionaries; (v) present examples of lexicographical solutions based on students' needs. These analyses must serve as a parameter to improve this kind of dictionary. Current trends in Lexicography suggest the development of Bilingual Learner's Dictionary well adapted to the needs of particular groups of learners. At the same time, Bilingual Metalexicography suggests empirical researches in the learning environment as a source for improvement in the development of lexicographical information. We have limited our analysis to verb errors because they were identified, in this study, as the most recurrent kind of error. The *corpus* of this research was composed of errors made by second year Language Course college students from Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Assis. Our analysis made it possible to identify some of students's needs and to find out that the pedagogical bilingual dictionaries Portuguese-English available correspond only in part to those needs. The application of the results allowed the development of lexicographic information and to the production of Bilingual Learner's Dictionaries Portuguese-English that better suit their purposes.

Keywords: Lexicography. Metalexicography. Pedagogic bilingual metalexicography. Contrastive linguistics. Bilingual learner's dictionary portuguese-english.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Página 'Como utilizar o Oxford Escolar'	34
Figura 2 - Dez coisas que você precisa saber sobre este dicionário	35
Figura 3 - Como usar este dicionário	36
Figura 4 - Apresentação Landmark	37
Figura 5 - Como Utilizar este dicionário	38
Figura 6 - Exemplo de correção	90
Figura 7 - Erros 2007	98
Figura 8 - Erros 2008	98
Figura 9 - Erros 2009	99
Figura 10 - Total de Erros	99
Figura 11 - Verbetes 'vir' no Longman Dicionário Escolar	142
Figura 12 - Quadro com informações complementares ao verbo 'ir' no Longman Dicionário Escolar	142
Figura 13 - Verbetes 'poder' no Longman Dicionário Escolar	144
Figura 14 - Quadro com informações complementares 'poder' no Longman Dicionário Escolar	145
Figura 15 - Verbetes 'ter' no Longman Dicionário Escolar	147
Figura 16 - Quadro com informações complementares 'ter' no Longman Dicionário Escolar	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dicionários Bilíngues Escolares português-inglês/inglês-português.....	32
Quadro 2 - Algumas definições de Lexicografia e Metalexicografia	43
Quadro 3 - Lexicografia Pedagógica e Dicionários.....	59
Quadro 4 - Definições indireta do termo lexicografia pedagógica.....	59
Quadro 5 - Definições indiretas de Lexicografia Pedagógica	60
Quadro 6 - Conteúdo morfossintático no Ensino Fundamental e Médio.....	83
Quadro 7 - Disciplinas de Língua inglesa	86
Quadro 8 - Material didático usado nas disciplinas de Língua inglesa.....	86
Quadro 9 - Sujeitos participantes da pesquisa	87
Quadro 10 - Grupo 1	101
Quadro 11 - Grupo 2.....	103
Quadro 12 - Grupo 3.....	107
Quadro 13 - Grupo 4.....	112
Quadro 14 - Grupo 5.....	114
Quadro 15 - Grupo 6.....	116
Quadro 16 - Grupo 7.....	118
Quadro 17 - Grupo 8.....	120
Quadro 18 - Grupo 9.....	122
Quadro 19 - Necessidades dos alunos e soluções lexicográficas	127
Quadro 20 - Legenda para avaliação no Guia de Estudo	132
Quadro 21 - Avaliação das informações no Guia de Estudo	133
Quadro 22 - Legenda para avaliar macro e médioestruturas.....	134
Quadro 23 - Avaliação da macro e médioestruturas.....	134
Quadro 24 - Legenda para avaliação dos verbetes de verbos.....	135
Quadro 25 - Avaliação das informações no verbete ir	135
Quadro 26 - Avaliação das informações no verbete 'jogar'	135
Quadro 27 - Avaliação das informações no verbete 'ser'	136
Quadro 28 - Avaliação das informações no verbete 'estar'	136
Quadro 29 - Legenda para avaliação dos verbetes de equivalentes modais.....	136
Quadro 30 - Avaliação das informações no verbete 'poder'.....	137
Quadro 31 - Avaliação das informações no verbete 'dever'	137

Quadro 32 - Legenda para avaliação dos verbetes 'ter' e 'existir' e o equivalente there to be	137
Quadro 33 - Avaliação dos verbetes 'ter' em relação ao equivalente there to be.....	137
Quadro 34 - Avaliação dos verbetes 'existir' em relação à indicação ao equivalente there to be	137
Quadro 35 - Exemplo de informação no Guia de Estudo.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
ALD	A Learner's Dictionary of Current English
CAPES	Coordenação de Apoio à Pesquisa
CEL	Centro de Línguas
CLI	Cross Linguistic Influence
COB	Collins Cobuild
DA	Dicionário para Aprendizizes
DB	Dicionário Bilingue
DBA	Dicionário Bilingue para Aprendizizes
DBE	Dicionário Bilingue Escolar
DBP	Dicionário Bilingue Pedagógico
DE	Dicionário Escolar
DMAE	Dicionário Monolíngue Para Aprendizizes
DOE	Dicionário Oxford Escolar
DP	Dicionário Pedagógico
E-R	Estímulo – Resposta
L1	língua de origem
L2	língua meta
LC	Linguística Contrastiva
LCH	Linguística Comparativa Histórica
LCo	Lexicografia Contrastiva
LDE	Longman Dicionário Escolar
LDOCE	Longman Dictionary of Contemporary English
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Lexicografia Pedagógica
MB	Metalexigrafia Bilingue
MBP	Metalexigrafia Bilingue Pedagógica
Mco	Metalexigrafia Contrastiva
MP	Metalexigrafia Pedagógica
MPA	Metalexigrafia Pedagógica para Aprendizizes

OALD	Oxford Advanced Learner's Dictionary
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TL	Tipologia Linguística
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
WDD	Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires

LISTA DE LEGENDAS

Vt.	Erro quanto ao tempo e modo verbal
v.	erro quanto à morfologia e flexão verbal
pron.	erro quanto ao pronome utilizado
prep.	erro quanto à preposição utilizada
gr.	erro quanto aos demais aspectos gramaticais: adjetivo, advérbio, artigo e conjunções.
Voc.	erro quanto à escolha da palavra
()	erro na estrutura frasal
Spell	erro ortográfico
Sist.Verbal	estudo contrastivo sobre os sistemas verbais de ambas as línguas
Q. Verbal	quadro com a comparação dos modos e tempos verbais na línguas.
Estr. Frasal	indicação de modelos e exemplos das estruturas frasais: afirmativa, negativa e interrogativa do inglês.
Verbos Irr.	estudo contrastivo sobre os verbos irregulares e quadro dos principais verbos irregulares em inglês.
Q. V Irr.	quadro com os principais verbos irregulares, em inglês.
Reg.V	estudo contrastivo sobre regência verbal, quanto ao verbo subsequente.
Reg. Prep.	estudo contrastivo sobre regência preposicional.
Pl. Irr.	estudo contrastivo sobre a formação do plural.
Pron.	estudo contrastivo sobre os pronomes relativos.
F.Nom.	estudo contrastivo sobre as formas nominais.
V. no –ing	lista dos principais verbos que não aceitam a terminação –ing.
Modal	estudo contrastivo sobre os verbos modais, destacando as características especiais que possuem, em inglês.
Q. Notas	quadro com notas contrastivas sobre sintaxe e estruturas verbais.
Q. Expl.	quadro com explicação sobre sintaxe.
Verbo Irr.	verbo irregular com cor diferente.

Abrev. verbo	Reg	abreviação para designar a regência verbal dos verbos.
Abrev. prep.	Reg	abreviação para designar a regência preposicional dos verbos.
Notas Pl.		notas de alerta sobre plural
Abrev no -ing		Abreviação para alertar para a impossibilidade de uso da terminação -ing.
Modal		Abreviação para designar os verbos modais, em inglês.
Remissões		Remissões às informações sobre verbos.
Formas verbais		Formas que assumem nos diferentes modos e tempos verbais e formas nominais.
Ex. frases		Exemplos de frases afirmativas, interrogativas e negativas, com sujeito nominal e pronominal.
V. Irr.		Informação sobre a irregularidade do verbo.
Verbo +V		Informação sobre a regência do verbo para verbo subseqüentes.
Verbo + prep.		Informação sobre a regência do verbo para preposição.
-ing		Informação sobre a impossibilidade ou condição para o uso de -ing
MODAL		O equivalente ser verbo modal, em inglês e as implicações sintáticas principais.
There to be		O uso de <i>there to be</i> como equivalente de 'ter' e 'existir'

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - DICIONÁRIOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	27
1.1 DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES, DICIONÁRIOS SEMI-BILÍNGUES E DICIONÁRIOS BILINGUALIZADOS	27
1.2 DICIONÁRIOS E O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL.....	31
1.3 METALEXICOGRAFIA E LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA NA ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS	39
CAPÍTULO 2 - BASES TEÓRICAS DA METALEXICOGRAFIA BILÍNGUE PEDAGÓGICA	42
2.1 LEXICOGRAFIA.....	42
2.2 METALEXICOGRAFIA, METALEXICOGRAFIA BILÍNGUE E METALEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.....	45
2.2.1 Scerba	46
2.2.2 Wiegand	47
2.2.3 Hausmann	49
2.2.4 Metalexicografia Bilíngue.....	49
2.2.4.1 Princípio da equivalência	50
2.2.4.2 Princípio da tradução	50
2.2.4.3 Princípio dos pares de línguas.....	51
2.2.4.4 Princípio ativo-passivo	52
2.2.4.5 Informações gramaticais nos dicionários bilíngues.....	56
2.2.5 Lexicografia Pedagógica e Metalexicografia Pedagógica.....	58
2.2.5.1 Lexicografia pedagógica e dicionários pedagógicos: esclarecimentos terminológicos	58
2.2.5.2 Lexicografia pedagógica	58
2.2.5.3 Dicionários pedagógicos.....	61
2.2.5.4 Metalexicografia pedagógica e metalexicografia pedagógica para aprendizes	62
2.3.1 Linguística Contrastiva	67
2.3.1.1 Modelo de análise contrastiva	71

2.3.1.2 Modelo de análise de erros.....	75
2.3.1.3 Interlíngua.....	76
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	80
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	80
3.2 MÉTODO	81
3.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA: ENSINO DE INGLÊS, CURSO DE LETRAS E DISCIPLINAS	82
3.3.1 Ensino de Língua Inglesa	82
3.3.2 Local de Coleta dos Dados: Curso de Letras, na Disciplina Língua Inglesa III	85
3.3.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa	86
3.3.3 Procedimento para Constituição do Corpus	88
3.3.4 Procedimento Para Análise de Dados.....	91
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	96
4.1 METODOLOGIA	96
4.1.1 Perfil do Grupo de Usuários	97
4.1.2 Situação para a qual o Dicionário é Utilizado	97
4.1.3 Necessidades do Grupo Específico de Usuários na Situação de Uso Considerada	97
4.1.3.1 Análise diagnóstica.....	97
4.1.3.2 Análise de erros.....	100
CAPÍTULO 5 - APLICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES REALIZADAS COMO NOVO PARÂMETRO PARA A ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIO BILÍNGUE ESCOLAR PORTUGUÊS-INGLÊS	125
5.1 NECESSIDADES DO APRENDIZ UNIVERSITÁRIO DE INGLÊS E SOLUÇÕES LEXICOGRÁFICAS.....	125
5.2 AVALIAÇÃO DE CINCO DICIONÁRIOS, QUANTO À APRESENTAÇÃO DAS SOLUÇÕES APRESENTADAS.....	132

5.3 SOLUÇÕES LEXICOGRÁFICAS: EXEMPLOS ILUSTRATIVOS.....	138
5.3.1 Soluções no Guia de Estudo Dirigido	139
5.3.2 Soluções na Microestrutura	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXOS	160
ANEXO 1 - ANÁLISE CONTRASTIVA	163
ETAPA 1 - DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS	162
ETAPA 2 - CONTRASTES ENTRE AS LÍNGUAS	163
ANEXO 2 - DADOS COLETADOS (AMOSTRAGEM).....	224
ANEXO 3 - CORPUS (AMOSTRAGEM)	230

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa iniciou-se no Brasil no começo do século XIX, por meio de um decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo então Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas. O texto do decreto diz o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar as línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto (Comentário Cuadro de texto PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510556/CA) lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999 apud CHAVES, 2004, p.5).

Durante o período do império, o ensino de inglês e francês passou a fazer parte do currículo das escolas públicas e particulares. Porém, no início, não foi fácil para as línguas modernas, porque o ensino destas línguas era realizado da mesma forma que ensinavam as línguas mortas, ou seja, por tradução e análise gramatical (LEFFA, 1999, p.3). O ensino de inglês foi recebido com resistência, pois o francês era considerado língua universal e era requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

Após a Proclamação da República em 1889, foram feitas reformas no âmbito educacional promovidas pelo ministro Benjamin Constant. Essas reformas tinham por objetivo modificar todo o sistema educacional do país, em todos os graus de ensino. Elas também afetaram o ensino de línguas estrangeiras na medida em que o inglês, o alemão e o italiano, consideradas línguas 'vivas' ou modernas foram excluídas do currículo obrigatório, assim como o estudo de literaturas estrangeiras.

As línguas estrangeiras modernas voltaram a ser obrigatórias em 1892, após o afastamento de Benjamin Constant. Em 1898, o modelo proposto por ele para o ensino secundário foi alterado pelo ministro Amaro Cavalcanti.

Na década de 30, do século XX, o ensino de inglês no Brasil teve um grande impulso, devido às tensões políticas mundiais anteriores à Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, a língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio político alcançado pela

Alemanha em decorrência da imigração alemã em nosso país.

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa passou a ser importante para que o Brasil pudesse estabelecer e manter relações político-sociais com outros países, em especial com os Estados Unidos que iniciaram investimentos financeiros, no território nacional. Nesse contexto, a língua inglesa foi inserida como língua estrangeira e disciplina obrigatória no currículo do Ensino Fundamental e Médio, em substituição à língua francesa.

Na década de 60, do século XX, devido à constatada dificuldade de concretizar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas e particulares de ensino regular, o país vivenciou a abertura de cursos livres de idiomas, em especial de inglês e o Brasil passou a viver uma verdadeira “febre” em que todos queriam falar inglês fluentemente.

Desde então, a língua inglesa tem sido amplamente ensinada e divulgada em todo o país e atualmente é pré-requisito para ingresso na maioria dos cursos de Pós-graduação das universidades públicas e particulares em todas as áreas do conhecimento.

O ensino de língua estrangeira foi considerado como atividade, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, mas voltou ao *status* de disciplina na LDB de 1996 e o inglês ficou instituído como língua estrangeira obrigatória. O documento a importância do idioma estrangeiro na formação pessoal, profissional e cidadã do indivíduo. Em 2005, um decreto do governo estabeleceu a obrigatoriedade de oferecer na grade curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o Espanhol como língua estrangeira, embora como disciplina optativa.

Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluem, na grade curricular, o ensino de inglês do 6º ano do ciclo II do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com propósitos e diretrizes que objetivam desenvolver no aluno, não apenas o conteúdo linguístico, mas também a auto-crítica e o conhecimento de mundo, valorizando tanto sua própria cultura, como a cultura do outro. A escola deve reconhecer o aluno como ser discursivo que precisa saber utilizar a sua língua e a língua do outro como auxílio na construção do seu ‘eu’ social. Com base nos PCN, as Secretarias de Educação dos Estados estabeleceram as Propostas de Ensino e, por meio delas, preceitos e conteúdos específicos, para viabilizar o ensino desse idioma e criar condições de melhoria ao processo de ensino e aprendizagem.

O Estado de São Paulo, por exemplo, apoia projetos que visam às melhorias, no ensino de inglês, como a elaboração e disponibilização, impressa e on-line, de atividades práticas compiladas em cadernos específicos, divididos, por ano e destinados aos alunos e aos professores da rede de ensino. Além disso, desde 1988, o governo do Estado de São Paulo mantém os Centros de Ensino de Línguas (CEL), nas principais cidades do Estado, que oferecem cursos completos de línguas estrangeiras (LE), possibilitando ao aluno da rede pública a aprendizagem de outras línguas. Mesmo tendo obtido resultados positivos e reconhecido mérito por parte da maioria dos alunos e professores, o governo decidiu implantar uma medida paralela e, em 2010, passou a subsidiar aos alunos a aprendizagem de inglês e de outras línguas estrangeiras, em cursos particulares de idiomas, credenciados pelo governo.

Não obstante esses esforços, o inglês, como língua estrangeira continua sendo um conteúdo ministrado com dificuldade e sempre com resultados de insatisfação por parte dos protagonistas envolvidos: professores, aprendizes e Estado. Os professores, porque consideram que os alunos não aprendem; os alunos, porque consideram que os professores não ensinam e o Estado, porque reconhece que ainda não houve a implementação de procedimentos adequados para o ensino do conteúdo proposto.

Apesar da existência de excelentes dicionários monolíngues para aprendizes de língua inglesa, de dicionários semi-bilíngues português-inglês, de dicionários bilingualizados e de dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês, com características inovadoras, um DBP fundamentado em algumas das necessidades dos aprendizes brasileiros de inglês, ainda carece de elaboração¹. Esta é a nossa tarefa nesta tese, apresentar uma pesquisa empírica com aprendizes brasileiros em ambiente de aprendizagem de inglês como subsídio para a elaboração de DBPs. Nossa tese busca respostas às seguintes questões: (i) quais as dificuldades dos aprendizes brasileiros universitários de inglês, informantes da pesquisa? (ii) quais as possíveis causas destas dificuldades? (iii) como utilizar os resultados obtidos para subsidiar a elaboração de informações lexicográficas em dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês de apoio à produção linguística?

Para responder a estas questões, definimos como objetivos gerais

¹ Béjoint (1981) defende a adequação dos dicionários de acordo com as necessidades dos usuários.

deste trabalho:

- Identificar as necessidades dos aprendizes universitários de inglês, como língua estrangeira.
- Demonstrar a importância dos modelos AE e AC como recurso metodológico na identificação das necessidades do aprendiz para fins lexicográficos.
- Sugerir a elaboração de informações gramaticais em dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês a partir dos resultados obtidos nas análises.

Propomos, igualmente, como objetivos específicos:

- Identificar os erros mais recorrentes no aprendizado de inglês.
- Realizar a Análise Contrastiva das línguas portuguesa e inglesa, de acordo com a recorrência de erros.
- Realizar a Análise dos Erros mais recorrentes à luz da Análise Contrastiva para avaliar as possíveis causas dos erros e conseqüentemente, identificar as necessidades dos aprendizes.
- Arrolar as soluções lexicográficas que atendam às necessidades dos aprendizes.
- Avaliar se os cinco dicionários bilíngues pedagógicos selecionados oferecem as soluções lexicográficas arroladas.
- Apresentar exemplos das soluções lexicográficas arroladas, caso não constem do conteúdo das obras avaliadas.

Situamos esta tese no campo da Metalexigrafia, porque assumimos que a Metalexigrafia abrange os estudos sobre dicionários (TARP, 2009), (WERNER, 2006), (WELKER, 2008), (HARTMANN, 2001), (LARA, 1989); (WIEGAND, 1983:15 *apud* Welker 2008:14). Sendo assim, nossos estudos teóricos fundamentam-se na Metalexigrafia Bilíngue, na Metalexigrafia Pedagógica e na interface que estabelecem com a Linguística Contrastiva, cujos princípios serão discutidos no segundo capítulo.

Nossa hipótese é que os estudos em Linguística Contrastiva – AC, AE e análise da interlíngua (IL) podem servir como parâmetro para a elaboração de informações lexicográficas, em dicionários bilíngues escolares português-inglês. Entendemos que é apenas por meio de estudo empírico, ou seja, de um *corpus* coletado em situação real de aprendizagem, que é possível obter resultados que servirão de parâmetro para a melhoria de DBPs português-inglês.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, porque o ensino de inglês, no Brasil, carece de soluções que possam, de maneira eficaz, colaborar para a aprendizagem do idioma. Neste contexto, os dicionários são, indiscutivelmente, instrumentos de apoio ao ensino e aprendizagem de línguas, porém, os DBP português-inglês existentes atendem apenas parcialmente às necessidades dos aprendizes. Não há, até onde sabemos, estudo empírico sobre as necessidades dos aprendizes brasileiros de inglês, para fins lexicográficos e conseqüente melhoria destas obras, como mencionamos anteriormente.

Planejamos uma pesquisa empírica com dados coletados em ambiente real de aprendizagem e analisados por modelos de AE e AC para cumprir os objetivos propostos e alcançar os resultados esperados.

Decidimos trabalhar com informantes do Ensino Superior porque a pesquisadora é professora universitária e, esperava-se, a princípio, que os resultados servissem de subsídios para sugestões à elaboração de informações lexicográficas em dicionários voltados para o público universitário. Constatamos, ainda, que as necessidades dos aprendizes universitários, participantes da pesquisa, recaem em aspectos básicos do idioma inglês ministrados no decorrer do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Dessa forma, o resultado obtido contribui para sugestões à elaboração de dicionários de apoio ao aprendizado destes graus do ensino.

Esta tese está dividida em cinco capítulos: 1. Dicionários e o Ensino de Inglês; 2. Bases teóricas; 3. Procedimentos metodológicos, 4. Análise da Interlíngua dos alunos e 5. Aplicação dos resultados da análise como um novo parâmetro para a elaboração de dicionário bilíngue escolar português-inglês; em seguida apresentamos nossas considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta um breve relato sobre os dicionários e o ensino de língua inglesa, destacando as obras existentes no Brasil.

O segundo capítulo apresenta as teorias que permeiam este estudo: Metalexigrafia Bilíngue, Metalexigrafia Pedagógica, Metalexigrafia Bilíngue Pedagógica e Linguística Contrastiva, por meio dos conceitos, princípios e procedimentos destas ciências e de suas tendências de pesquisas futuras. Ressaltamos que alguns autores, precursores em defesa da Metalexigrafia como ciência, são de origem russa e alemã e foram estudados a partir de traduções para o inglês. Não podemos deixar de mencioná-los, pois os seus trabalhos trouxeram

contribuições significativas para a Metalexicografia e, conseqüentemente, para esta tese. Isso explica a necessária inclusão, na parte teórica, de citações em 'apud'. O vasto material bibliográfico coletado foi possível, graças ao estágio de doutoramento concedido pela bolsa PDEE-CAPES. A pesquisadora esteve na Universidade de Valladolid, Espanha, onde permaneceu por cinco meses realizando pesquisas. Além do conhecimento teórico, a experiência contribuiu para a aquisição da língua espanhola e para a vivência da cultura do país.

O terceiro capítulo faz a apresentação da metodologia da pesquisa desenvolvida, para a coleta e análise dos dados, bem como, o contexto da pesquisa e o perfil dos sujeitos. Esclarecemos que, metodologicamente, esta pesquisa possui como principais características o *corpus* formado a partir da produção escrita dos informantes aprendizes, em ambiente real de aprendizagem de inglês e a elaboração de modelo de análise de erros especificamente criados para a nossa proposta.

O quarto capítulo traz as análises realizadas. A análise preliminar informou que os erros morfossintáticos representam número mais expressivo no *corpus* coletado e que dentre estes, os erros envolvendo verbos são os mais frequentes. Coincidentemente, em nossos estudos teóricos, encontramos autores que apontam para a carência de estudos que contribuam para que as informações sintáticas sejam incluídas nos dicionários, como Zgusta (2006), Al-Kasimi (1983) Kromann et al. (1989).

No quinto capítulo, apresentamos a aplicabilidade dos resultados da pesquisa realizada no capítulo 3 para identificarmos as necessidades dos aprendizes informantes. Na sequência, arrolamos as soluções lexicográficas que possam atender às necessidades identificadas e avaliamos os cinco dicionários selecionados para este estudo em busca destas soluções. Para finalizarmos, apresentamos exemplos de como as soluções podem ser incorporadas ao conteúdo dos dicionários, em um 'guia de estudo' e na estrutura destas obras.

Finalmente apresentamos as nossas considerações finais e esclarecemos que propomos melhorias ao dicionário, sem a pretensão de igualá-los às gramáticas, pois cada qual, gramática e dicionário, possuem objeto específico. Os anexos trazem a análise contrastiva entre a língua portuguesa e a língua inglesa, com descrições, lado-a-lado, destas línguas e posterior reflexão sobre a contrastividade entre elas. Disponibilizamos, também em anexo, amostragens das

atividades realizadas pelos alunos e do corpus constituído a partir dos erros encontrados.

CAPÍTULO 1

DICIONÁRIOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A dificuldade no ensino e aprendizagem do inglês também ocorre em outros países, que adotam o inglês como língua estrangeira, principalmente nos países de línguas latinas, orientais e asiáticas. A busca por soluções partiu dos Estados Unidos e da Inglaterra, interessados em divulgar a língua e a cultura inglesas; esta busca teve reflexo significativo na Lexicografia. A eficiência dos dicionários como instrumentos de apoio na aprendizagem de línguas é cientificamente sustentada por Alves (1988), Schmitz (1990), Borba (2003), Krieger (2007), Welker (2004;2008) e Duran (2008), dentre outros. Investir na elaboração de dicionários como apoio ao ensino e aprendizado de inglês como língua estrangeira, é, certamente, uma decisão segura. Para elucidar a trajetória lexicográfica de apoio ao ensino e aprendizado de inglês, passamos a apresentar um histórico que consideramos importante para justificar o Dicionário Bilingue Pedagógico (DBP) como objeto de estudo desta tese.

Apresentamos a seguir um breve histórico dos dicionários elaborados para o ensino de inglês.

1.1 DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES, DICIONÁRIOS SEMI-BILÍNGUES E DICIONÁRIOS BILINGUALIZADOS.

Nos séculos XVII e XVIII, surgiram as primeiras obras monolíngües em língua inglesa, com objetivo pedagógico, adaptadas a partir dos livros de gramática (Mitchell 1998:619). Posteriormente, surgiram as obras que inovaram esta categoria lexicográfica e mantiveram-se, como afirma Welker (2008), preponderantes na Lexicografia pedagógica: os Dicionários para Aprendizes (*Learner's Dictionaries*), obras monolíngües voltadas para o aprendizado de inglês e com características pertinentes ao ambiente pedagógico.

Com base nos estudos de Welker (2008), os dicionários *New Method English Dictionary* (West & Endicott 1935) e *A Grammar of English Words* (Palmer 1938), *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (ISED) (Hornby, Gatenby & Wakefield) também publicado com o título de *A Learner's Dictionary of Current English* (ALD) foram os primeiros dicionários destinados a aprendizes. Estes

dicionários trouxeram inovações nunca antes apresentadas em dicionários e despertaram os lexicógrafos para questões nunca antes pensadas, sendo a principal delas a de elaborar uma obra lexicográfica para fins pedagógicos. A primeira edição do ALD valorizou informações sobre a pronúncia, apresentou os padrões verbais de maneira mais clara e organizada e incluiu muitas combinações lexicais. A segunda versão, revisada por Hornby e publicada em 1963, inovou através das informações sobre a regência (ou valência dos adjetivos), exemplário² e a inclusão dos *phrasal verbs* no final do verbete³. As acepções⁴ das palavras polissêmicas foram revistas e notas explicativas foram adicionadas para maior clareza e exatidão semântica.

A terceira edição do ALD, conhecida como OALD (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*) foi publicada em 1974 e teve como autores A.P.Cowie e J. Windsor Lewis, e A.S. Hornby colaborou com sua equipe no tratamento da fraseologia, da fonética e do inglês científico e técnico. Os padrões verbais foram melhorados e as preposições passaram a aparecer antes das definições⁵ dando mais valor à construção da língua-alvo. Os exemplos ficaram mais longos, facilitando a produção. Todos os fraseologismos⁶ e *phrasal verbs* foram destacados em negrito. Pela primeira vez um dicionário incluiu ilustrações e apêndices que contemplavam os seguintes assuntos: ilustrações, verbos irregulares, pontuação, expressões numéricas, pesos e medidas, nomes geográficos, nomes comuns de pessoas, relações de parentescos, patentes militares, elementos químicos e o Sistema Internacional de Unidades. O OALD representou uma revolução para a lexicografia mundial, pois revelou que o dicionário, em especial o dicionário destinado ao ensino e aprendizado, pode e deve conter informações que atendam ao propósito e ao público a que se destina.

Em 1978 surgiu o LDOCE (*Longman Dictionary of Contemporary*

² Na definição de Biderman (1984, p.139), exemplário é “conjunto de exemplos (= frases, enunciados, contextos) utilizados para exemplificar o(s) uso(s) de uma palavra-entrada.”

³ Na definição de Biderman (1984, p.144) verbete é “o texto de uma palavra-entrada de um dicionário, inclusive ela própria. Os dicionários são formados de sequências de verbetes.” Palavra-entrada ou entrada, Biderman (1984, p. 138) é “cada uma das palavras explicadas por um dicionário. Em geral as entradas são alistadas em ordem alfabética e na forma canônica ou lema. Forma canônica, Biderman (1984, p. 139) é “forma de uma palavra considerada como forma-base para dar a ela entrada em um dicionário. As palavras que sofrem flexões morfossintáticas variadas e variáveis no discurso têm sido, tradicionalmente, representadas por uma das variantes do seu paradigma.”

⁴ Na definição de Biderman (1984, p.135) acepção é “cada um dos sentidos ou significados de uma palavra polissêmica, isto é, que tem vários valores semânticos.”

⁵ Na definição de Sousa (2009, p. 124) é “onde se define ou se disponibiliza a informação procurada”. (tradução nossa).

⁶ Na definição de Sousa (2009, p. 121) fraseologia é “o conjunto de modos de expressão de uma língua, grupo humano, época, atividade, etc.; ou o conjunto de expressões, frases prontas, locuções figuradas, metáforas, comparações e modismo”. (tradução nossa).

English) editado por Paul Procter e que na mesma linha do precursor OALD apresentou inovações significativas quanto ao conteúdo, informações e apresentação das informações, propiciando ao consulente aprender com as buscas realizadas.

Em 1987 surgiu o *Collins COBUILD* sob direção de John Sinclair e com proposta semelhante às propostas dos dicionários já mencionados. O COB, como foi chamado por alguns estudiosos, manteve as inovações dos dicionários anteriormente publicados e inovou com relação ao *corpus* utilizado, totalmente novo e originário da editora Collins e da Universidade de Birmingham, o que possibilitou a utilização de exemplos autênticos, embora às vezes pouco relevantes ao contexto. Nele a macroestrutura⁷ era bastante sintética e as definições eram apresentadas a partir de frases completas, como jamais fora feito em obras anteriores.

O *Cambridge International Dictionary of English* (CIDE) foi publicado em 1995 sob direção de Paul Procter, no mesmo ano em que surgiram novas edições dos dicionários OALD, LDOCE e COBUILD. Welker (2008) considera 1995 o ano dos dicionários e declara que estes 4 dicionários monolíngües para aprendizes são os mais importantes da atualidade devido às inovações que apresentam e à revolução que fizeram na Lexicografia contemporânea, na categoria de *learner's dictionaries*.

Posteriormente, em 2002 surgiu o *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, publicado por Rundell, a obra está dentre as melhores obras do gênero no mercado, atualmente, pois não é apenas um dicionário, mas uma fonte de todo um universo de informações lingüísticas, técnicas e culturais devido às inovações que apresenta em sua macro e microestruturas⁸.

A editora HarperCollins em conjunto com a Thomson ELT publicou em 2007 o *Collins COBUILD Advanced Dictionary of American English*, que promete em sua divulgação oferecer “recursos pedagógicos e recursos para aprendizes sem paralelo”. Na verdade, esta foi uma reedição modificada do COBUILD, que aproveita

⁷ Assumimos a definição de Rey-Debove (1971, p.21) de que a macroestrutura é o “conjunto de entradas de acordo com uma leitura vertical” como tudo aquilo que tem a ver com a progressão vertical do dicionário em resposta às perguntas:

- quantas unidades devem constituir o conjunto de entradas ordenadas?
- que tipo de unidades constituem ou podem constituir esse conjunto de entradas ordenadas?
- como dispor esse conjunto de entradas ordenadas?
- como resolver o problema da escolha entre formas mais legitimadas frente a outras menos legitimadas?

⁸ Em relação à microestrutura nos aliamos à definição apresentada por Rey-Debove (1971, p. 71) “conjunto das informações ordenadas de cada verbete após a entrada”.

o *corpus* imenso e as definições sentenciais deste e que inclui ilustrações e “rede de palavras” em cores e de ótima qualidade, caixas com textos para colocações, sinônimos e antônimos, palavras derivadas do lema⁹ respectivo e notas de uso e cultura. As acepções, definições, informações gramaticais e as marcas de uso¹⁰ estão devidamente destacadas com fontes diferentes e de diferentes tamanhos, cores e quadros. A qualidade da tipografia associada às informações do lema e uso destes, como caixas sobre campos semânticos, relações paradigmáticas e a formação das palavras propiciam a aprendizagem.

Dicionários destinados a aprendizes de inglês também foram publicados para atender ao público iniciante e intermediário do idioma, bem como versões *pocket* (mini-dicionário) desta mesma categoria foram editadas. Ainda na língua inglesa, vários outros dicionários surgiram com inovações para facilitar as buscas e favorecer a aprendizagem de seus consulentes, como o *Longman Activador*, que apresenta as palavras organizadas semasiologicamente e inclui características direcionadas a aprendizes e o dicionário *Word Power* elaborado para facilitar a aquisição de vocabulário de aprendizes de nível intermediário de língua inglesa.

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, período em que se privilegiou o ensino monolingual de idiomas, os dicionários monolíngues foram os mais recomendados e o seu uso incentivado em todos os níveis de aprendizagem em detrimento dos dicionários bilíngues. As palavras de Atknis (1985:22) comprovam este posicionamento, ao fazer analogia entre dicionários monolíngue ou bilíngue, à escolha entre alimentos saudáveis ou não saudáveis: os dicionários monolíngües fazem bem ao usuário, como pão integral, verduras e legumes; ao passo que os bilíngues, como álcool, açúcar e alimentos gordurosos não fazem bem, embora sejam os preferidos¹¹.

As obras monolíngues para aprendizes, embora ideais para o aprendiz, apresentam informações complexas e exigem do consulente domínio do idioma. Para motivar o consulente a desprender-se do dicionário bilíngue, surgem

⁹ Na definição de Biderman(1984, p. 139) lema é “unidade lexical ideal que representa um paradigma de formas flexionadas. Essa unidade constitui a típica entrada de dicionário e representa todas as demais formas do paradigma.”

¹⁰ Segundo Sousa (2009, p. 147) “Marca diaestilística ou de uso. Marca que afeta a definição de uma unidade léxica em função do nível de uso: coloquial, familiar, vulgar, tabu, eufemístico, pejorativo, infantil, burocrático, humorístico, irônico, etc.”

¹¹ Monolinguals are good for you (like wholemeal bread and green vegetables); bilinguals (like alcohol, sugar and fatty foods) are not, though you may like them better.

os dicionários mono-bilíngues ou semi-bilíngues. Esta tipologia caracteriza-se, dentre outros aspectos, por apresentar características bilíngues (apresentam equivalentes) e monolíngües (apresentam definições) no mesmo verbete. A primeira destas obras de que temos conhecimento foi o dicionário *Password English Dictionary for Portuguese Speakers*, posteriormente, o *Longman Dictionary for Speakers of Portuguese* foi publicado. Estes dicionários representam avanço na Lexicografia no Brasil, pois revelam preocupação em atender às necessidades dos alunos falantes da língua portuguesa. Com o fim do monolinguismo (WERNER, 2006, p.210), reconheceu-se o valor da língua materna do consulente na elaboração de obras lexicográficas bilíngues para aprendizes. Surgiram os dicionários bilingualizados que, na definição de Humblé (2001, p.37)¹² :

O dicionário bilingualizado mistura características de dicionário bilíngue e de dicionário monolíngüe para aprendizes, porque define as palavras da mesma maneira que um dicionário monolíngüe para aprendizes o faz e complementa a definição com um equivalente na língua-alvo. Às vezes apenas a definição é traduzida. (tradução nossa).

A ideia tem sido alvo de estudos e pesquisa no exterior e Hartmann (2007, p.188) enfatiza que a Metalexigrafia deve dar mais atenção a este tipo de dicionário¹³. No Brasil as obras *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers* e o *Cobuild English-Portuguese Bridge Bilingual* são exemplos deste tipo de dicionário. Os dicionários bilingualizados certamente representam avanço na apresentação de informações ao consulente aprendiz, mas limitam-se à direção inglês-português.

1.2 DICIONÁRIOS E O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Após a década de 80, século XX, surgiram postulados em defesa da importância dos DBs no aprendizado de línguas Tomaszcyk (1979, 1983), Schmitz (1984), Werner (1997, 2006) Tosqui (2002), Humblé (2001), Zgusta (2006), dentre outros. Algumas dissertações e teses publicadas no Brasil, sobre essa temática,

¹² As a mix between a bilingual and a learner's dictionary, a bilingualised dictionary defines words in the same manner as a learner's dictionary, and completes this definition with a translation. Sometimes only the definition text is translated.

¹³ Thumb (2004, p. 1) relata o sucesso de dicionários bilingualizado nas escolas de Honk-Kong.

revelam que os aprendizes de inglês tendem a optar por dicionários bilíngues. Os trabalhos de Zacarias (1997), Assirati (2002), Höfling (2006) e Duran (2004 e 2006) são exemplos. Desde então, a Metalexigrafia Bilíngue vem se desenvolvendo mais amplamente e princípios foram estabelecidos para a elaboração destas obras. Dentre estes, o princípio ativo/passivo é fundamental para a compreensão desta proposta, pois aclara o entendimento de que a elaboração de um DB deve considerar a atividade linguística para a qual se destina e, conseqüentemente, determinar a sua função¹⁴. Quando destinado à atividade de produção terá a função ativa, quando destinado à atividade de compreensão terá a função passiva.

A elaboração destes dicionários deve considerar o propósito da obra bilíngue para a elaboração dos dicionários bilíngues português-inglês pedagógicos, ou seja, especializados a este propósito.

No Brasil, os Dicionários Bilíngues Pedagógicos inglês-português/português-inglês são intitulados 'escolares' e são obras comumente utilizadas nas salas de aula de língua inglesa. Os dicionários que observamos serem os mais conhecidos e usados pelos alunos que participaram desta pesquisa foram¹⁵:

Quadro 1 - Dicionários Bilíngues Escolares português-inglês/inglês-português

Colocação	Dicionário
1º lugar	Dicionário Oxford Escolar - Para Estudantes Brasileiros de Inglês - DOE Editora Oxford / Oxford University (Brasil)
2º lugar	Longman Dicionário Escolar Inglês-português e Português-inglês para Estudantes Brasileiros - LDE Longman / LONGMAN
3º lugar	Michaelis - Dicionário Escolar Inglês - Inglês-português - Estojo com CD-ROM Michaelis / MELHORAMENTOS
4º lugar	The Landmark Dictionary - Para Estudantes Brasileiros - English/portuguese - 4ª Ed. Hollaender, Arnon / Richmond - Moderna
5º lugar	Dicionário Escolar - Inglês - Inglês - Português/ Português - Inglês Pons / Martins Editora

¹⁴ De acordo com Kromann et al.(1989: 2719), dicionários ativos são os dicionários monofuncionais na direção L1-L2 e os dicionários passivos são os dicionários monofuncionais na direção L2-L1. (*By an active dictionary, then, we understand a monofunctional L1-L2 dictionary; by a passive dictionary a monofunctional L2-L1 dictionary*). Segundo Hartmann (2001:78), os dicionários de recepção (ou passivos) servem para atividades de compreensão, como leitura, ao passo que os dicionários de produção (ativos) servem para atividades de produção, como escrita. *Receptive(or passive) dictionaries are designed for 'decoding' activities such as reading, while productive(or active) dictionaries are intended to support 'encoding' tasks such as writing.*

¹⁵ Estes dicionários também aparecem na classificação do site da Editora Saraiva como os mais vendidos. <http://www.livrariasaraiva.com.br/pesquisaweb/03011204/dic-ingles-e-inglesport/dicionarios-e-manuais-convers/livros/?ORDEM2=E&ID=BB2715957DB09181101170480>. Abril/2011.

Em seus títulos e/ou apresentações, os cinco DBPs acima relacionados, esclarecem que são destinados aos estudantes brasileiros, no entanto o dicionário PONS apresenta, na parte português-inglês, quadros com informações culturais e gramaticais na língua inglesa, indicando a intenção de servir ao aprendiz falante de inglês.

Os DBs são, geralmente, compostos de duas partes principais: o dicionário português-inglês e o dicionário inglês-português. Já os DBPs mencionados incluem, além destas, partes explicativas sob os títulos 'como utilizar este dicionário', 'teste sobre o dicionário' 'caderno de atividade', por exemplo; e partes com informações pedagógicas, como 'páginas de estudo', 'guia de gramática' e até livreto complementar para estudo.

Além disso, estas obras apresentam, em suas macro, micro e médioestruturas (referências cruzadas)¹⁶, inovações que visam a contribuir com o aprendizado. O DOE esclarece quais as inovações pedagógicas que apresenta, na parte 'como utilizar o Oxford Escolar' (fig.1):

¹⁶ Segundo Biderman (1984, p. 142) "No texto de um verbete (entrada de dicionário) é frequente o dicionarista remeter a outra palavra. Essa prática se explica da seguinte forma: além de economizar espaço no dicionário, evita-se repetir informações que já foram dadas em outro verbete e por isso se remete a ele. Por outro lado, para que o consulente compreenda bem o significado e o uso de uma palavra é preciso contrapô-la a outras palavras de significação próxima, ou oposta. Ninguém aprende ou apreende uma unidade de léxico isoladamente, uma vez que o léxico é formado de campos léxicos e grandes redes semânticas integradas. Muitas vezes, é só através de compreensão de um campo léxico, ou de uma rede, que o usuário poderá tomar consciência exata do valor de uma palavra.

Figura 1 - Página 'como utilizar o Oxford Escolar'

Como utilizar o Oxford Escolar

Como encontro a palavra ou expressão que necessito?

palavras que são escritas da mesma forma, mas que têm sentidos diferentes: aparecem como verbetes numerados

verso¹ *sm* back: *no - do cartão* on the back of the card
verso² *sm* **1** (*linha de um poema*) line **2** (*poema*) verse **3** (*gênero literário*) poetry

significados diferentes de uma palavra: são apresentados por números ou letras

tulipa *sf* **1** (*flor*) tulip **2** (*copo*) beer glass

palavras derivadas e diretamente relacionadas à principal: aparecem dentro da entrada do mesmo verbete

consumer /kən'sjum/; GB 'sjum/ *s* consumidor - ora **consumerism** *s* consumismo **consumerist** *adj* consumista

expressões e phrasal verbs

mensagem *sf* message **TC** **mensagem de texto** text message

rip /ri:p/ *verbo, substantivo*
▶ *vt, vi* (-**pp**-) rasgar (-se): *to rip sth open* abrir algo rasgando **TC** **rip sb off** (*coloq*) cobrar uma fortuna de alguém, explorar alguém ▶ **rip sth off/out: rip sth out of sth** arrancar algo (de algo)

designer /diz'zainər/ *substantivo, adjetivo*
▶ *s* designer, estilista, projetista
▶ *adj* [somente antes do substantivo] de grife: *designer jeans* jeans de grife

Gramática

classes gramaticais: substantivo, verbo, adjetivo, etc.

plural irregular dos substantivos

alergia *sf* ~ (a) allergy [pl allergies] (*to sth*): *ter - a algo* to be allergic to sth

substantivos não contáveis em inglês

advice /əd'vaɪs/ *s* [não contável] conselho: *a piece of advice* um conselho ◦ *I asked for her advice*. Pedi-lhe conselho. ◦ *to seek/take legal advice* procurar/consultar um advogado

formas verbais irregulares

write /raɪt/ *vt, vi* (*pt wrote* /roʊt/, *pp written* /'rɪtn/) escrever

adjetivos *nr* comparativo e superlativo

thirsty /θɜ:rsti/ *adj* (**thirstier** -**iest**) sedento: *to be thirsty* estar com sede

give /gɪv/ *verbo, substantivo*
▶ (*pt gave* /geɪv/ *pp given* /'gɪvn/) **1** *vt* ~ sb sth, ~ sth (*to sb*) dar algo (a alguém)

notas gramaticais

Alguns verbos como **give, buy, send, take**, etc. têm dois objetos, um direto e um indireto. O objeto indireto só pode ser uma pessoa e vem antes do objeto direto: *Give me the book.* ◦ *I bought her a present.* Quando o objeto indireto vem depois, usamos uma preposição, normalmente **to** ou **for**: *Give the book to me.* ◦ *I bought a present for her.*

Preciso entender o significado das palavras para poder utilizá-las!

informação sobre as palavras de uso mais frequente, indicadas pelo símbolo da chave

makeup /tʌ 'meɪk-ʌp/ /'meɪkʌp/ *s* [não contável] **1** maquiagem **2** constituição **3** caráter

variantes britânicas

datebook /deɪt'bu:k/ (GB *diary*) *s* agenda

outras formas de escrever uma palavra

high-tech /hɑɪ 'hi-'teɪk/ (*coloa*) *adj* (*coloa*) de alta tecnologia

pronúncia e acentuação tônica

diplomacy /dɪ'plɒməsi/ *s* diplomacia **diplomat** /dɪ'plɒmət/ *s* diplomata **diplomatic** /dɪ'plɒmə'tɪk/ *adj* (*lit e fig*) diplomático **diplomatically** /-kli/ *adv* diplomaticamente, com diplomacia

exemplos que ajudam a ilustrar o uso da palavra

mixed-up /mɪks't'ʌp/ *adj* (*coloq*) desequilibrado, confuso: *a mixed-up kid* um menino com problemas

notas de vocabulário para ensinar outras palavras relacionadas à que está sendo consultada

esporte ▶ *sm* sport: *Você pratica algum ~?* Do you play any sports?

Em inglês, há três construções possíveis quando se fala de esportes. Jogar futebol, golfe, basquete, etc. diz-se **play + substantivo**, p. ex. **play soccer, golf, basketball**, etc. Fazer aeróbica, ginástica, judô, etc. diz-se **do + substantivo**, p. ex. **do aerobics, gymnastics, judo**, etc. Fazer natação, caminhada, ciclismo, etc. diz-se **go + -ing**, p. ex. **go swimming, hiking, cycling**, etc. Esta última construção se usa, principalmente, quando existe em inglês um verbo específico para tal esporte, como **swim, hike** ou **cycle**.

Thanksgiving /θæŋks'gɪvɪŋ/ *s* (dia de ação de graças

notas culturais que explicam alguns detalhes interessantes e práticos das culturas americana e britânica

Thanksgiving é celebrado nos Estados Unidos na quinta-feira da quarta semana de novembro. A comida tradicional consiste em peru assado (**turkey**) e torta de abóbora (**pumpkin pie**).

palavras que são utilizadas apenas em determinadas situações, por exemplo, em uma conversa informal

netiquette /'netɪket/ *s* [não contável] (*coloq*) regras de comportamento da Internet

Fonte: Dicionário Oxford Escolar (2009, contra-capa)

O LDE presta esclarecimentos sobre as inovações pedagógicas que apresenta nas partes 'Dez coisas que você necessita saber sobre estes dicionários e 'como usar estes dicionários – Guia rápido' (fig. 2):

Figura 2 - Dez coisas que você precisa saber sobre este dicionário

viii

LONGMAN DICIONÁRIO ESCOLAR

Dez coisas que você necessita saber sobre este dicionário

- 1** Este dicionário foi criado especialmente para estudantes brasileiros que estão aprendendo inglês.
- 2** Para a confecção deste dicionário, foi utilizado um *corpus* do inglês e um *corpus* do português. Um **corpus** é um conjunto muito grande de textos e gravações em um determinado idioma que se usa para decidir quais significados das palavras são mais importantes, e também para oferecer exemplos reais de uso das palavras. Está comprovado que o uso de um *corpus* ajuda a produzir dicionários mais confiáveis.
- 3** Às vezes, é difícil entender o que significa ou como se usa uma palavra isolada e, por isso, este dicionário tem **exemplos de uso** para todas as palavras que oferecem dificuldades e para as palavras mais usadas, ilustrando seus contextos mais frequentes. Este dicionário contém muito mais exemplos do que os demais dicionários para este nível.
- 4** Para ajudar a compreender melhor os textos em inglês, este dicionário inclui as **frases** mais típicas e as **expressões idiomáticas** mais frequentes que se formam com várias palavras. Por exemplo, em *agreement*, há frases como *to come to/reach an agreement*; em *bargain*, há expressões idiomáticas como *into the bargain*.
- 5** Para ajudar a produzir mensagens que pareçam mais naturais, este dicionário inclui as **frases** mais típicas e as **expressões idiomáticas** mais frequentes que se formam com palavras do português. Por exemplo, em *vexame*, há frases como *dar vexame*; em *bomba*, há expressões idiomáticas como *levar bomba*.
- 6** Nos casos em que é preciso explicar por que várias palavras em inglês correspondem a uma só em português, e vice-versa, essa informação aparece em um quadro. Para a maioria das preposições, e também para os verbos e adjetivos mais usados em português e em inglês, há **quadros** que explicam as diversas traduções.
- 7** Este dicionário contém muitas **notas culturais** para esclarecer conceitos ou costumes relacionados com palavras inglesas, que são desconhecidos em nossa cultura. Nesses casos, por exemplo, *A level* ou *bed and breakfast*, que não têm tradução em português, a nota explica o que significa a palavra ou expressão.
- 8** As situações mais comuns em que o indivíduo necessita comunicar-se com outros estão no **Guia para comunicação**. Ali encontram-se, para cada situação, várias frases úteis, com sua tradução em inglês. Por exemplo, "Moro em Recife/São Paulo" diz-se *I live in Recife/São Paulo*.
- 9** As dificuldades gramaticais mais comuns do estudante brasileiro que aprende inglês são tratadas no **Guia de gramática**. Nele, há explicações simples, com exemplos de substantivos contáveis e incontáveis, verbos modais, *phrasal verbs*, etc.
- 10** Este dicionário inclui centenas de ilustrações que ajudam o usuário a compreender melhor o significado de muitas palavras. Por exemplo, veja os verbetes **bolsa** ou **cadeira**, e o **Dicionário ilustrado** nas páginas centrais.

Fonte: Longman Dicionário Escolar (2009, p.viii)

Figura 3 - Como usar este dicionário

LONGMAN DICIONÁRIO ESCOLAR ix

Como usar este dicionário – Guia rápido

Entrada

Diferentes aceções da palavra

Ilustrações com legendas

Pronúncia, com indicação do acento tônico


Classe gramatical

Exemplo de como a palavra é usada

Verbos com partícula

As palavras-chave são apresentadas em quadros

bolsa *s* – **1** bag; *bolsa a tiracolo* shoulder bag
2 bolsa (de estudo) scholarship: *Ela está tentando conseguir uma bolsa.* She's trying to get a scholarship. **3 Bolsa (de Valores)** stock exchange: *Meu pai é corretor da Bolsa.* My father is a stockbroker.



answer /'ænsər/ *verbo & substantivo*

- **v** **1** [intr] responder, [tr] responder a [pessoa]: *He wouldn't answer me.* Ele não quis me responder.
- 2 to answer the phone/door** atender o telefone/a porta
- 3 to answer a letter/an advertisement** responder uma carta/um anúncio
- 4 to answer criticism/an accusation** responder a críticas/a uma acusação
- 5 to answer a description** corresponder a uma descrição
- 6 to answer a need** atender a uma necessidade
- answer back** responder com atrevimento
- answer sb back** responder a alguém [com atrevimento]
- answer for sth** responder por algo
- answer for sb** responder por alguém
- answer to sb** dar satisfações a alguém

- **s** **1** resposta: *In answer to your question, it won't be possible.* Em resposta à sua pergunta, não vai ser possível. | **there's no answer (a)** (ao telefonar) ninguém atende **(b)** (ao bater na porta de alguém) ninguém responde
- 2** resultado [de um cálculo]
- 3** solução [para um problema]

borrow /'barou/ *v* [tr/intr] ▶ ver quadro

borrow

1 Para dizer que pedimos algo emprestado e que nos foi emprestado:
I borrowed Martin's camera. Peguei emprestado a câmera do Martin. | *The skateboard's not mine. I borrowed it from a friend.* O skate não é meu. Peguei emprestado de um amigo. | *They borrowed money from the bank.* Eles pegaram um empréstimo no banco.

2 Para pedir algo emprestado:
Can I borrow the car? Você me empresta o carro?

3 Para falar de empréstimos de uma biblioteca:
You can borrow up to eight books. Pode-se pegar até oito livros de cada vez.

Tradução da palavra

Quando uma palavra pertence a mais de uma classe gramatical (p. ex., substantivo e verbo), elas são apresentadas desta maneira

Tradução do exemplo

Palavras que normalmente ocorrem juntas

Contexto em que se usa a palavra ou expressão

Preposição usada com o verbo

Fonte: Longman Dicionário Escolar (2009, p ix)

O esclarecimento oferecido pelo Dicionário Longman é didático e certamente auxilia o consulente aprendiz a fazer melhor uso da obra.

O *Michaelis* apresenta esclarecimentos sobre as suas inovações pedagógicas no prefácio, destacamos as seguintes informações Michaelis Dicionário Escolar inglês-português/português-inglês (2009:Prefácio)

Para complementar o aprendizado, inclui notas sobre questões gramaticais e sobre o uso adequado de palavras e expressões inglesas.

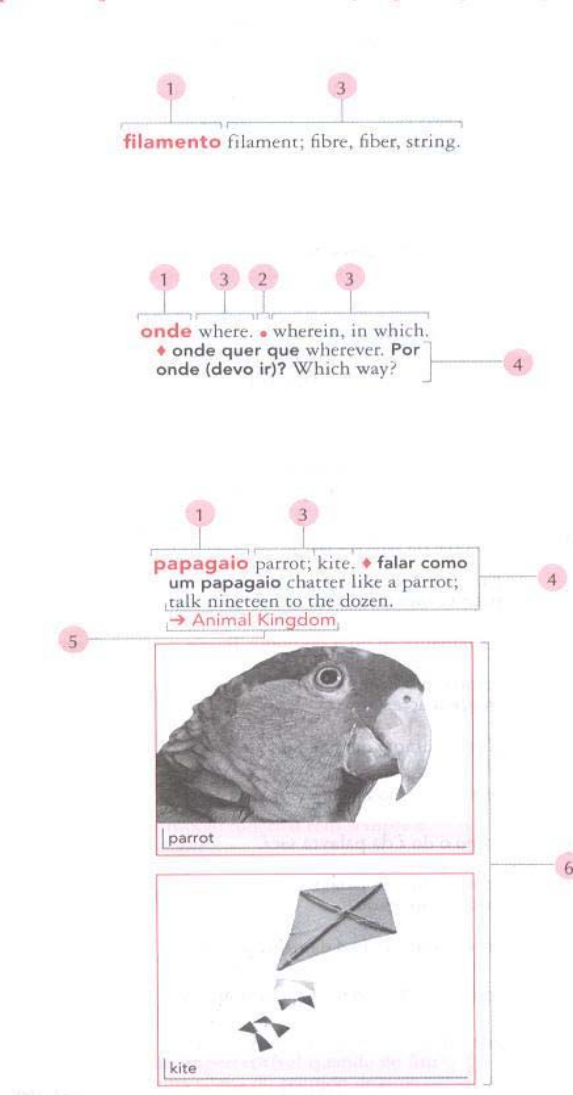
Para agilizar a consulta, a dedeira impressa e a entrada dos verbetes são destacadas em cor.

Há também um apêndice para atender a consultas complementares de assuntos não tratados no corpo do dicionário (veja lista no Sumário, página V)

O dicionário *Landmark* inclui na 'Apresentação' esclarecimentos sobre a estrutura do dicionário e sobre a estrutura dos verbetes.

Figura 4 - Apresentação Landmark

Apresentação dos verbetes na seção português-inglês



Fonte: The Landmark Dictionary (2008, p.5)

O dicionário PONS é impresso em preto e branco e inclui uma parte explicativa ‘como utilizar este dicionário’, PONS (2010, contra-capas).

Figura 5 - Como utilizar este dicionário

How to use the dictionary

All **entries** (words, abbreviations, compounds, variant spellings, cross-references) appear in alphabetical order and are printed in bold type.

English phrasal verbs come directly after the base verb and are signalled by ♦. Arabic superscripts indicate **homographs** (identically spelled words with different meanings).

The IPA (International Phonetic Alphabet) is used for the phonetic transcription of **American and British English** as well as **Brazilian Portuguese**.

Angle brackets are used to show **irregular plural forms and forms of irregular verbs and adjectives**.

Feminine forms of nouns and adjectives are shown unless they are identical to the masculine form. Portuguese nouns are followed by their gender.
Roman numerals are used for the **grammatical divisions** of a word, and Arabic numerals for **sense divisions**.

The **swung dash** represents the entry word in collocations, examples, idioms and proverbs.

Various kinds of **meaning indicators** are used to guide users to the required translation:

- **Areas of specialization**
- **Definitions or synonyms, typical subjects or objects of the entry**
- **Regional vocabulary and variants** are shown both as headword and translations
- **Language registers**

When a word or expression has no direct translation, there is an **explanation** or a **cultural equivalent** [=]. Where a translation may be unclear, it is followed by an explanation in brackets.

s. a. and v. tb. invite the reader to consult a **model entry** for further information.

caxinguelê *m* [kafʃiɣe'lɛ] Brazilian squirrel
Cazaquistão [kazaks'tɔw] *m* Kazakhstan
CBF [sebe'fɨ] *f* **abr de Confederação Brasileira de Futebol** Brazilian Football Federation
CD [se'de] *m* **abr de compact disc** CD
bring [brɪŋ] <brought, brought> *vt* **I. (carry)** trazer ...
 ♦ **bring about** *vt* provocar
era² [ɛrɐ] *imp de ser*
era³ [ɛrɐ] *f* (época) era; – **glacial** ice age

harassment [hə'reɪsmənt, Brit: 'hɛrəs-] *n* **no pl the – of unions** a importunação *f* dos sindicatos; (sexual) assédio *m*
backup [be'kʌp] *m* **inform** backup; **fazer um – de um arquivo** to make a backup (file)
child [tʃaɪld] <children> ...
bony [ˈbɔʊni, Brit: 'bɔ:ni] *adj* <-er, -iest> ...
become [bi'kʌm] <became, become> ...
abranger [abrɔ̃'ʒɛr] *vt* <-g-→> ...
aceitar [asej'tar] *vt* <pp aceito ou aceitado> ...
gel <géis ou geles> [ʒɛw, 'ʒɛs, 'ʒɛsɪs] *m* gel ...
ator, atriz [a'tɔr, a'tris] <-es> *m, f* actor *m*, actress *f*
aconchegado, -a [akõw'e'gadu, -a] *adj* comfortably settled

guiar [gɨ'ar] *v* **I. (uma pessoa)** to guide; (um automóvel) to drive; (uma bicicleta) to steer **II. vr: --se por a. c.** to go [o be guided] by sth
haste [ˈastʃi] *f* **I. (de bandeira)** flagpole **2. bor stem** **3. (dos óculos)** arm

coração <-ões> [kora'sɔw, -õs] *m* heart; **abrir o – para alguém** to open one's heart to sb; **de cortar o –** heart-breaking; **do fundo do –** from the bottom of one's heart; ...

afinar [afi'nar] *v* **I. (motor)** to tune **2. (tornar melhor)** – as maneiras to improve one's manners; ... **3. (mús)** to tune **II. vi inf** (time) to be afraid of the opponent
acender [asej'der] <pp aceso ou acendido> **I. vt** (cigarro, fogo, vela, fósforo) to light; (luz, forno, fogão) to turn on; (sentimento) to ignite **II. vr: --se (discussão)** to heat up; (desejo) to be aroused
passing *I. adj* (fashion) passageiro, -a; (remark) fugaz **II. n** in ~ de passagem
motorway *n* Brit auto-estrada *f*
autoestrada [ˈautwis'trada] *f* (estrada) highway **Am**, motorway **Brit**
abacaxi [abaka'ʃi] *m* **I. (fruta)** pineapple **2. inf** (problema) problem; **descascar um –** to solve a problem
almighty [ˈɑ:maɪti, Brit: -ti] *I. adj* **I. inf** tremendo, -a **2. todo-poderoso, -a** **II. n** the Almighty o Todo-Poderoso *m*

pavê [pa've] *m* GASTR = trifle
Big Apple *n* the ~ (nome como é conhecida a cidade de Nova York)
caatinga [kaa'tʃiɣa] *f* caatinga (shrubland vegetation common to the arid climate of Northeast Brazil)
May [meɪ] *n* maio *m*; s. a. **March**
oitavo [oi'tavu] **I. m** eighth **II. num ord** eighth; *v. tb.* segundo

Como utilizar o dicionário

Todas as **entradas** (incluindo abreviações, palavras compostas, variantes ortográficas, referências) estão ordenadas alfabeticamente e destacadas em negrito.

Os verbos preposicionais (verbo + preposição) vêm logo após o verbo de base e estão assinalados com ♦. Os algarismos arábicos sobrescritos indicam **palavras homógrafas** (com significados diferentes mas escritas de maneira idêntica).

Empregam-se os símbolos da IPA (Associação Internacional de Fonética) para a transcrição da **pronúncia do inglês americano e britânico e do português do Brasil**.

As indicações de **formas irregulares do plural** e de **formas irregulares de verbos e adjetivos** estão entre os símbolos “menor que” e “maior que” logo após a entrada.

A forma feminina dos substantivos e adjetivos é indicada sempre que é diferente da forma masculina. É indicado o gênero dos substantivos em português.

Os algarismos romanos indicam as **categorias gramaticais** distintas. Os algarismos arábicos indicam **acepções** diferentes.

O **til** substitui a entrada anterior nos exemplos ilustrativos, nas locuções e nos provérbios.

Várias **indicações** são dadas para orientar o usuário para a tradução correta

- Indicações de **campo semântico**
- **Definições ou sinônimos, complementos ou sujeitos** típicos da entrada
- Indicações de **uso regional** tanto na entrada como na tradução
- Indicações de **estilo**

Quando não é possível traduzir uma entrada ou um exemplo devido a diferenças culturais, é dada uma **explicação** ou uma **equivalência aproximada** [=]. No caso de uma tradução ambígua, acrescenta-se uma explicação entre parênteses.

s. a. e v. tb. referem-se a uma **entrada modelo** para informações adicionais.

Fonte: PONS Dicionário escolar INGLÊS (2010, contra-capas)

Como é possível observar, os DBPs apresentam estruturas e informações que atestam a natureza pedagógica destas obras e que podem ser consideradas instrumentos didático-pedagógicos. No entanto, estes dicionários estão apoiados em conceitos voltados sobretudo para a compreensão, mas não atendem à função ativa e apresentam poucas informações ao aprendiz.

Entendemos que o problema está na perspectiva dada a estas inovações. Observamos que a elaboração dos DBPs parte dos dicionários para atingir o consulente aprendiz, sendo que o ideal é que a elaboração parta do consulente aprendiz para atingir os dicionários e adequá-los ao aprendizado. As pesquisas destinadas a propor melhorias aos DBPs, português-inglês, devem

fundamentar-se em pesquisas empíricas.

Alguns autores defendem este posicionamento ao afirmarem a relevância de se conhecer as necessidades do usuário para que os dicionários sejam, à medida do possível, adaptados à função que desempenham, como Hartmann (2001), Werner (2006), Zgusta (2006), Tarp (2006). Para Zgusta (2006), este é o único caminho, para tornar os dicionários bilíngues escolares obras que possam efetivamente cumprir o seu papel pedagógico. No caso dos DBPs português-inglês, o ideal é conhecer as necessidades do aprendiz brasileiro de inglês. Infelizmente não temos conhecimento de pesquisas empíricas que partam das necessidades dos estudantes brasileiros para sugerir melhorias aos DBPs português-inglês, em nosso país. As pesquisas empíricas são, geralmente, para elucidar o uso, ou efeito do uso de dicionários Welker (2006, p. 224).

1.3 METALEXICOGRAFIA E LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA NA ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS.

A Metalexigrafia ou Teoria Lexicográfica é definida por Tarp (2009, p. 157) como:

“lexicografia teórica... um conjunto sistematicamente organizado de afirmações sobre concepção, produção, uso e história dos dicionários e suas relações com necessidades sociais específicas¹⁷”.(tradução nossa).

O objetivo principal desta disciplina é estudar todas as questões ligadas aos dicionários (história, problemas de elaboração, análise, uso). Mais especificamente, ocupa-se de estudos sobre as tipologias de dicionários e de grupos específicos de usuários em busca de subsídios para a elaboração de dicionários especializados, que atendam às necessidades e expectativas de grupos selecionados. A Metalexigrafia Bilíngue aponta para estudos que enfatizam uma ou outra função das obras bilíngues, como compreensão e produção. A Metalexigrafia Pedagógica propõe pesquisas que busquem, nas situações reais de aprendizagem, situações estas lexicográficas ou extra-lexicográficas, subsídios para soluções lexicográficas que atendam a grupos de consulentes aprendizes, com características específicas.

¹⁷ ...lexicographical theory...a systematically organized set of statements about the conception, production, usage and history of dictionaries and their relationship with specific types of social need.

A Metalexigrafia está em pleno desenvolvimento científico, prova disso são as várias e os Congressos, demais encontros e as significativas publicações que consolidam este campo do conhecimento. Em 1989, juntamente com Franz Josef Hausmann, Oscar Reinchmann e Ladislav Zgusta, Wiegand compilou a mais expressiva obra sobre lexicografia já publicada: *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires* (WDD). A obra é composta de 3 volumes e reúne artigos de estudiosos renomados de vários países e disponibiliza-os em inglês, francês ou alemão. Não podemos deixar de mencionar, também, o *International Journal of Lexicography*, a revista *Lexicographica* e a série *Lexicographica Series Maior*, bem como as publicações e congressos da EURALEX. No Brasil, livros como *Lexicografia Pedagógica* (Welker, 2006) e algumas revistas científicas que apresentam artigos sobre dicionários que colaboram na edificação da Teoria Lexicográfica ou Metalexigrafia em nosso país. O exemplar suplemento da *Revista Alfa – Revista de Linguística*, vol.28, 1998, *Lexicografia e Lexicologia* (Org. Maria Tereza de Camargo Biderman) e outros exemplares temáticos da mesma revista, sobre o tema; a coleção de 6 livros *As Ciências do Léxico*, (Org. Aparecida Negri Isquerdo e Maria da Graça Krieger) que traz na parte II estudos sobre Lexicografia e em especial sobre Lexicografia Pedagógica; a revista *Horizontes de Linguística Aplicada* vol. 6 (Org. Herbert Andreas Welker), *Linguagem e Interação III: Estudos do Léxico* (Org. Álvaro David Hwang e Odair Luiz Nadin) são exemplos de revistas sobre o assunto.

A interface da Metalexigrafia com a LC permite analisar a interlíngua de estudantes, em processo de aprendizagem e contribuir para os estudos metalexigráficos bilíngues pedagógicos. A sistematização de um procedimento de busca de equivalente ideal aponta para a necessidade de pesquisas que comparem as estruturas de duas línguas para decidir as diferenças entre elas, como, por exemplo, se há reciprocidade quanto à categoria gramatical em ambas as línguas (ZGUSTA, 2006, p.230).

Os estudos interdisciplinares entre a Metalexigrafia Bilíngue Pedagógica e a Linguística Contrastiva, denominados 'Lexicografia Interlínguas' estão despontando como teoria lexicográfica, como comprovam as publicações de Hartmann (2001), Granger e Altenberg (2002), Zgusta (2006), Durão e Werner (2007), Durão e Zacarias (2008), Tarp (2009) e Durão (2010). Esta nova área revela-se, particularmente, importante para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras porque a LC lida com as diferenças e as semelhanças entre as línguas, em especial,

entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE) alvo de aprendizagem. A LC preocupa-se, dentre outros assuntos, em analisar os erros dos aprendizes, em situações reais de aprendizagem, além de analisar, contrastivamente, duas línguas, em busca de diferenças, que possam interferir de forma negativa na aprendizagem de um novo idioma. Os resultados da aplicabilidade dos modelos da LC proporcionam a elaboração de dicionários bilíngues adequados às necessidades dos aprendizes de línguas estrangeiras, pois é inegável a influência da língua materna sobre a língua estrangeira, alvo de aprendizagem.

Realizamos neste capítulo um breve relato sobre a trajetória dos dicionários relacionados à aprendizagem de inglês e evidenciamos, assim, o tema deste trabalho. No próximo capítulo apresentamos as bases teóricas de nosso estudo.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS DA METALEXICOGRAFIA BILÍNGUE PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, esclarecimento sobre os termos Lexicografia e Metalexicografia, conforme posicionamento que vem se firmando na literatura acadêmica e que são assumidos neste estudo. Em seguida, relatamos algumas das principais teorias lexicográficas e metalexicográfica existentes e alguns dos principais estudos e tendência de pesquisas nas subáreas Metalexicografia Bilíngue (MB) e Metalexicografia Pedagógica (MP) e situamos este estudo no campo da Metalexicografia Bilíngue Pedagógica (MBP). Destacamos o surgimento da Metalexicografia e da Lexicografia Contrastiva (*Interlingual Lexicography*), respectivamente MCo e LCo, resultante da relação interdisciplinar entre a Metalexicografia Bilíngue, com a ciência da Língua Contrastiva (LC). Estas teorias fundamentam as reflexões sobre Metalexicografia Bilíngue Contrastiva escolar português-ínglês, desenvolvidas neste trabalho.

2.1 LEXICOGRAFIA

A Lexicografia sempre esteve relacionada à elaboração de dicionários e durante séculos foi considerada, como arte ou técnica de elaboração destas obras. Esta postura resultou do entendimento de que a elaboração dos exemplares lexicográficos consistia em cópias e reproduções das obras já existentes e, portanto, requeria um trabalho técnico e artesanal de intenso labor físico. O título do livro *Dictionaries. The art and craft of lexicography* de Landau (1981, 2001) reflete esta visão.

O referido livro teve grande repercussão entre estudiosos, porém, em vez de enfatizar a visão técnica da Lexicografia, despertou linguistas e lexicógrafos para um novo olhar, sobre o fazer lexicográfico, o olhar científico.

A busca por cientificidade, nessa área, leva alguns autores a entenderem a teoria da Linguística como a base da Lexicografia, e, portanto, inserem-na como subárea da Linguística, como revela Haensch et al. (1982 apud TARP, 2009) em seu livro intitulado *Lexicography: from theoretical linguistics to*

practical lexicography.

No entanto, o posicionamento que vem se firmando, dentre os estudiosos é que a Lexicografia, apesar de sua natureza interdisciplinar, devido aos diversos tópicos específicos que abrange, como Linguística e Linguística Aplicada, deve ser reconhecida como ciência independente (WIEGAND, 1977 apud WELKER, 2009) (WELKER, 2004), (HARTMANN, 2001), (LARA, 1989). Esta ciência tem como objetivo específico o fazer lexicográfico, ou seja, a elaboração de dicionários, por meio de procedimentos próprios e teoria independente.

A Lexicografia deixa de ser considerada arte ou técnica e passa a ser reconhecida como ciência. A ciência da Lexicografia¹⁸ tem como objeto a elaboração de dicionários, sistematizado em uma arquitetura dicionarística própria.

Os estudos relacionados à ciência da Lexicografia fizeram surgir a divisão do termo Lexicografia em Lexicografia prática e Lexicografia teórica. Wiegand (1977, apud WELKER, 2009) apresenta uma distinção terminológica e sugere o uso do termo Lexicografia, para Lexicografia prática e Metalexigrafia, para Lexicografia teórica. Embora alguns autores prefiram utilizar o termo Lexicografia como unitermo (para prática e teoria), a tendência dos estudiosos contemporâneos é utilizar os termos sugeridos por Wiegand, como ilustramos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Algumas definições de Lexicografia e Metalexigrafia

Autores/fonte	Definição de lexicografia	Definição de metalexigrafia
Dubois & Dubois (1971)	“Lexicografia é uma atividade voltada para a produção de objetos manufaturados, definidos pelas necessidades de utilização, pelas normas de fabricação e pelas condições comerciais de sua venda.”	
Wiegand (1983, p. 42 apud WELKER 2008, p. 15)	“Lexicografia é uma prática científica que tem como objetivo a publicação de dicionários.”	“ Metalexigrafia pode ser dividida em 4 tipos de estudo: história da Lexicografia, teoria geral da

¹⁸ A renomada e respeitada autora Maria Tereza de Camargo Biderman publicou em 1984 um artigo intitulado A ciência da Lexicografia, afirmando, assim, o reconhecimento desta ciência.

		lexicografia, pesquisas sobre o uso de dicionários e crítica de dicionários.”
Mattoso Câmara Jr. (1997)	“Lexicografia é o estudo metódico, enumeração, cognição e significação, das palavras de uma língua feito em dicionário.”	
Borba (2003, p.15)	“A Lexicografia como hiperônimo e, portanto, sob duplo aspecto: (1) como técnica de montagem de dicionários, ocupa-se de critérios para a seleção de nomenclaturas ou conjuntos de entradas, de sistemas definitórios, de estruturas de verbetes, de critérios para remissões, para registro de variantes, etc...(2) como teoria, procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar as informações pertinentes.	
Welker (2004, p. 11)	“Lexicografia tem dois sentidos: Lexicografia prática, ‘ciência’, ‘técnica’, ‘prática’ ou mesmo ‘arte’ de elaborar dicionários.”	“Lexicografia teórica ou Metalexicografia, estudo de assuntos ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da Lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários e ainda a tipologia.”
Tarp (2009, p.157)		“Lexicografia teórica...um conjunto sistematicamente organizado de afirmações sobre concepção, produção, uso e história dos dicionários e suas relações

		com necessidades sociais específicas ¹⁹ . (tradução nossa).
GTLex-ANPOLL http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/atividades.asp	“A Lexicografia é uma disciplina intimamente ligada à Lexicologia. Ela se ocupa da descrição do léxico de uma ou mais línguas, a fim de produzir obras de referência, principalmente dicionários, em formato papel ou eletrônico, e bases de dados lexicológicos.”	“ Da Lexicografia prática, distingue-se a Lexicografia teórica, ou Metalexicografia, que estuda todas as questões ligadas aos dicionários (história, problemas de elaboração, análise, uso).”

Observamos que a divisão da Lexicografia em Teoria e prática passou a ser utilizada e vem firmando posicionamento na literatura. O termo Metalexicografia é amplamente utilizado por autores estrangeiros e, comum no Brasil. Por esta razão utilizaremos os termos Lexicografia e Metalexicografia, neste trabalho.

2.2 METALEXICOGRAFIA, METALEXICOGRAFIA BILÍNGUE E METALEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

A Metalexicografia possui como objeto de estudo os dicionários, os procedimentos de estudo sistematizados para avaliá-los, criticá-los, e propor soluções e encaminhamentos para problemas e divergências da prática lexicográfica. As publicações científicas relacionadas à metalexicografia crescem e atribuem credibilidade científica aos estudos, nesta área.

A Metalexicografia possui caráter geral, ou seja, produz teoria aplicada a todo tipo de obra lexicográfica e; caráter específico, quando produz teoria aplicada a uma tipologia de dicionário, como a Metalexicografia Bilíngue, aplicada aos DBs e a Metalexicografia Pedagógica, aplicada aos dicionários pedagógicos (DPs).

Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.17ss) foi o primeiro estudioso a apresentar uma teoria que sustenta a Metalexicografia como disciplina

¹⁹ ...lexicographical theory...a systematically organized set of statements about the conception, production, usage and history of dictionaries and their relationship with specific types of social need.

independente. Posteriormente, outras teorias surgiram e consolidaram a Metalexigrafia como disciplina científica. Dentre estes autores, destacamos Hausmann (1977) e Wiegand (1977). Apresentamos a seguir, as contribuições destes autores para a Metalexigrafia.

2.2.1 Scerba²⁰

A existência de uma teoria especificamente lexicográfica foi revelada pelo acadêmico russo Lev Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.17ss), por meio de um artigo mundialmente conhecido e respeitado pelas ideias inovadoras que apresenta. Nele, o autor dá início a uma teoria geral da lexicografia. Inicialmente, revela a importância de conhecer e categorizar os tipos de dicionários existentes. O autor estabelece uma tipologia de 6 itens, a saber: 1. dicionário acadêmico x dicionário informativo; 2. Dicionário enciclopédico x dicionário geral; 3. Dicionário de concordância x dicionário comum; 4. Dicionário padrão x dicionário ideológico; 5. Dicionário de definições x dicionário de tradução; 6. Dicionário não histórico x dicionário histórico. Dessa forma, o autor quebra o parâmetro, até então tradicional, de dicionário como obra unívoca e chama a atenção para as tipicidades existentes.

A partir das tipologias, Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.17ss) apresenta duas variantes fundamentais a serem consideradas na elaboração de dicionários bilíngues: (1) os vários estágios lingüísticos dos aprendizes e (2) diferentes línguas maternas. Com isso, aponta para a relevância de se conhecer os usuários e institui, também, a Metalexigrafia Bilíngue.

Neste sentido, Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.17ss) define alguns princípios para a elaboração de um DB russo-francês, especialmente elaborado para usuários russos, por voltar-se para um tipo de usuário específico. Os princípios definidos por Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.19) são:

1.fornecer a tradução, gramaticalmente, correta, a ser usada em uma sentença em língua francesa, traduzida, a partir de uma frase russa e não de uma definição. Escolher, dentre as opções de equivalentes, aquela que melhor se encaixa, na maioria dos contextos russos. Se não houver um equivalente geral, o lexicógrafo deverá garantir ao usuário, informação suficiente para que ele possa decidir qual lhe

²⁰ Encontramos, na literatura o autor mencionado como Ščerba ou Shcherba, neste texto, em inglês, o autor usa Scerba.

- servirá melhor;
- 2. rejeitar traduções que sejam, exageradamente, francesas e metafóricas, e apresentar apenas as mais simples, para evitar situações constrangedoras para o usuário;
- 3 descartar todas as traduções não precisas, novamente para evitar traduções erradas;
- 4 fornecer os equivalentes, com contextualização. Não havendo equivalente adequado, explicar a palavra;
- 5 fornecer informações gramaticais necessárias, para que o usuário possa produzir as formas morfológicas e sintáticas corretas.

O estudo das tipologias lexicográficas e a definição de princípios para a elaboração de um dicionário, voltado para um público específico é inovador e representa um grande marco para a Metalexigrafia. Assim, o autor despertou para a necessidade de pesquisas e de reflexões, sobre os vários aspectos da estrutura e do conteúdo dos dicionários, em especial dos dicionários bilíngues, até então não considerados.

As idéias revolucionárias de Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.17ss), fundamentadas na teoria linguística estruturalista da época abriram caminhos para a Metalexigrafia, uma teoria sobre os dicionários que consiste em crítica, análise e sugestões para a elaboração dessas obras.

2.2.2 Wiegand

A proposta de Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.17ss) foi efetivamente, desenvolvida por Herbert Ernst Wiegand, considerado o mais produtivo metalexicógrafo na opinião de Welker (2009) e Tarp (2009). As publicações de Wiegand, publicadas nos anos de 1976 a 1989, predominantemente em língua alemã, foram resumidas e apresentadas em língua inglesa por Welker (2009) e serviram de fonte para as informações que passamos a apresentar.

Wiegand (1983 apud WELKER, 2009) argumenta que, após 40 anos da publicação de Scerba, uma teoria geral da lexicografia ainda estava por acontecer.

No mesmo artigo, Wiegand (1983 apud WELKER, 2009) apresenta contribuições importantes para os estudos lexicográficos, dentre as quais, a ênfase no *status* da Metalexigrafia como ciência e a fundamental distinção, entre lexicografia prática e Metalexigrafia, expressa por Welker (2008, p.13) se apóia para esclarecer:

Em geral, o termo *lexicografia* refere-se a duas atividades distintas, as quais, obviamente, resultam em produtos diferentes. Essas duas subáreas costumam ser designadas pelos termos *lexicografia prática* e *lexicografia teórica*.

Na lexicografia prática, a atividade é a elaboração de dicionários, e os produtos são os dicionários. Essa atividade foi considerada – por certos autores – uma “ciência”, uma “técnica”, uma “prática” ou mesmo uma “arte” (cf. WELKER, 2004:11).

Já, na lexicografia teórica, cada vez mais chamada de metalexigrafia, estuda-se tudo o que diz respeito a dicionários, e os produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados.

Wiegand (1983 apud WELKER, 2009, p. 6) propõe a divisão da Metalexigrafia em quatro partes:

1. Teoria geral.
2. Teoria de organização.
3. Teoria de pesquisa lexicográfica sobre língua.
4. Teoria da descrição lexicográfica da língua.

A partir dessa divisão, o autor realizou estudos e publicações sobre tópicos lexicográficos específicos, como verbete, palavra-entrada, lema, definição lexicográfica e, em especial, sobre o uso de dicionários (1985), em que apresenta estudos empíricos sobre o assunto. Por meio de pesquisas relacionadas a este último tópico, o autor traz outra importante contribuição para a ciência metalexigráfica; a visão dos dicionários, como produtos de utilidade e, portanto, a necessidade de serem elaborados, para satisfazer necessidades humanas.

Em 1989, juntamente com Franz Josef Hausmann, Oscar Reinchmann e Ladislav Zgusta, Wiegand compilou a mais expressiva obra sobre lexicografia já publicada: *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires* (WDD). A obra é composta de três volumes e reúne artigos de estudiosos renomados de vários países, escritos em inglês, francês ou alemão.

Wiegand, com sua dedicação e competência, incentivou novos estudos e o desenvolvimento de novas teorias lexicográficas. A sua grande contribuição foi defender a Metalexigrafia, enquanto ciência que possui uma teoria própria e os dicionários, como sendo produtos que possuem, como objetivo, suprir a necessidade de seus usuários.

2.2.3 Hausmann

Hausmann (1977), em sua obra *Introduction to the Use of New French Dictionaries*, faz afirmações importantes sobre o uso dos dicionários e enfatiza a importância de estudos sobre os propósitos para os quais os dicionários são usados. O autor apresenta uma classificação das funções que o dicionário pode desempenhar, em resposta às perguntas: para que servem os dicionários? Para quais propósitos são usados? Qual dicionário serve para qual função?

A classificação de Hausmann (1977) fundamenta-se, na constatação de que o usuário raramente busca, no dicionário, informações relacionadas às questões globais do sistema linguístico, como por exemplo: como é estruturado o vocabulário da língua francesa? Qual a categoria gramatical de certa palavra? Quais as possibilidades lexicais para expressar um pensamento, um processo e uma situação verbal? O autor esclarece que a tendência do usuário é buscar, no dicionário, informações para sanar dúvidas pontuais: como se escreve certa palavra? Como se pronuncia? O substantivo é masculino ou feminino? Qual o significado da palavra? Qual o seu sinônimo?

Hausmann (1977) não propõe uma teoria geral da Lexicografia, mas alerta que os estudos metalexigráficos devem considerar as diferentes funções que os dicionários desempenham, face às várias situações de uso a que se destinam.

O trabalho precursor desses autores faz com que a Metalexigrafia se sustente como ciência autônoma. Dentre os estudos, neste campo, interessa-nos os estudos em Metalexigrafia Bilíngue e Metalexigrafia Pedagógica, conforme apresentamos a seguir.

2.2.4 Metalexigrafia Bilíngue

Os autores Scerba (1940 apud TARP, 2008, p.17ss) e Hausmann (1977) iniciaram, também, a edificação da Metalexigrafia bilíngue. Dentre os vários estudos neste campo de pesquisa, destacamos os trabalhos de Kromann, Riiber e Rosbach et al. (1989) e Zgusta (2006).

Kromann, Riiber e Rosbach et al. (1989) propõem as bases da Metalexigrafia bilíngue em quatro princípios a saber:

1. princípio da equivalência.
2. princípio da tradução.
3. princípio dos pares de línguas.
4. princípio ativo-passivo.

Esses princípios ditam conceitos a serem considerados na elaboração de DBs e abrem perspectivas para novos estudos. Por essa razão, apresentamos a seguir uma descrição desses princípios, destacando a relevância de cada um e enfatizando os princípios (3) e (4), pertinentes ao nosso estudo.

2.2.4.1 Princípio da equivalência

Este princípio é denominado por Kromann, Riiber e Rosbach (1989, p. 2717) como princípio da equivalência entre as unidades léxicas e definido como a relação existente entre as acepções da unidade léxica de uma língua A frente a seus equivalentes²¹ na língua B.

Oferecer equivalente é a principal função dos DBs, porém, estabelecer a relação de equivalência mais adequada não é tarefa simples e requer aprofundamento teórico e investigações que possibilitem sistematizar procedimentos para a busca de equivalentes e para melhor apresentação desses equivalentes nos verbetes.

2.2.4.2 Princípio da tradução

Estritamente ligado ao princípio da equivalência, está o princípio da tradução. Nos DBs gerativos, diferentemente dos DBs tradicionais, a tradução deve ser entendida como sendo uma atividade unidirecional, entre as línguas, que pode servir tanto para a compreensão quanto para a produção, em língua estrangeira. Na atividade de compreensão, o tradutor busca equivalentes na língua materna, a partir

²¹ Werner (1989) esclarece que o equivalente nem sempre possui o mesmo valor semântico da unidade léxica a que se contrapõe, pois as palavras guardam traços inerentes de significado e uso, decorrentes da cultura a que pertencem. Por esta razão, entendemos que o termo equivalência pode levar à falsa compreensão de igualdade entre as unidades léxicas contrapostas. O autor sugere o termo unidade de tratamento lexical que designa a relação da unidade léxica da língua de partida do dicionário bilíngue que se contrapõe a um equivalente na língua de destino e do equivalente da língua de destino que se contrapõe a uma unidade léxica da língua de partida (H e W apud WERNER, 1992, p.101). No entanto, manteremos o termo equivalência porque é o mais comumente utilizado na literatura consultada.

da língua estrangeira; na produção, o tradutor busca equivalentes, em língua estrangeira, a partir da língua materna. O processo de tradução deve orientar-se pela teoria comunicativa, para avaliar as relações de equivalência em contextos reais de comunicação e apresentar, com precisão, os equivalentes e respectivos contextos de uso.

A palavra de busca está inserida, em um texto (oral ou escrito), que se pretende compreender ou está compreendido ou inserida em um texto (oral ou escrito) que será elaborado. Em ambos os casos, o contexto é que definirá a escolha mais adequada. Sendo assim, o verbete deve incluir frases que priorizem o uso da palavra e notas explicativas que atentem para as divergências semânticas, sintáticas, morfológicas, formais e culturais entre as duas línguas.

Vejamos a tradução do verbo 'ser' apresentada na parte inicial do verbete 'ser' no *Longman Dicionário Escolar* (CD-ROM) e em quadro em destaque na versão impressa (2009, p. 726).

ser verbo

A tradução é **to be** na maioria dos contextos (veja a conjugação do verbo no verbete **be**):

Ele é alto e loiro. He's tall and blond. | *Hoje é terça.* Today is Tuesday. | *A festa foi na casa da Alice.* The party was at Alice's. | *Sou eu, abra a porta.* It's me, open the door. | *Somos amigas.* We're friends.

Quando o verbo indica a profissão de alguém, usa-se o artigo (a/an) se o substantivo for singular:

Ele é escritor. He's a writer. | *Ela é arquiteta.* She's an architect.

Observa-se que são apresentadas algumas combinações lexicais possíveis, em estruturas e contextos variados por meio de exemplos de uso do item lexical. À continuação, o verbete apresenta outros casos de uso e de expressões com o verbo 'ser', com exemplificações.

2.2.4.3 Princípio dos pares de línguas

Este princípio baseia-se, primeiramente, no fato de que, no nível semântico, o número de palavras de determinado campo lexical varia de língua para língua e, portanto, varia a relação de equivalência de palavra e das possíveis e diferentes acepções que esta palavra possui em cada língua, como acontece nos casos de equivalentes parciais. Em segundo lugar, baseia-se, no fato de que certos

aspectos, relacionados à cultura e certos conceitos específicos, são assumidos, de forma diferente em cada língua e, em cada contexto, onde essa língua é falada e, por esta razão, relacionam-se, diferentemente, de uma língua para outra (KROMANN; RIIBER; ROSBACH, 1989, p. 2719). Apenas um estudo contrastivo do par de línguas revelará as diferenças existentes entre elas e apenas o desenvolvimento de uma estrutura apropriada, para a elaboração dos verbetes possibilitará a apresentação dos diferentes significados do lema, de forma esclarecedora de modo a ajudar o consulente, nas atividades de compreensão e produção de língua.

Os estudos, relacionados a este princípio, sugerem que seja dada maior atenção aos estudos contrastivos, entre pares de línguas, para a construção da estrutura dos verbetes, de modo que as informações referentes às diferenças, entre as línguas, sejam disponibilizadas nos dicionários. O verbete *foot* do *Longman Dicionário Escolar*, por exemplo, apresenta a diferença de medida usada nos EUA através da nota (CD-ROM/impresso 2009, p. 148-149):

5/6 etc. feet

Em inglês, a altura das pessoas e dos objetos é frequentemente expressa em pés (**feet**) e polegadas (**inches**).

5ft 7 (cinco pés e sete polegadas) equivale a 1,70m, **6ft** (seis pés) equivale a 1,80m, etc.

Esta é uma nota cultural que atenta para a diferença no uso de unidades de medida no Brasil e nos Estados Unidos da América do Norte e que, conseqüentemente, implica em diferença no uso das línguas portuguesa e inglesa. Além da nota, o verbete esclarece a acepção do plural *feet*, como medida e o CD-ROM remete a uma explicação sobre as unidades de medidas.

O princípio dos pares de línguas sugere pesquisas que privilegiem o contraste, entre línguas, para fins lexicográficos.

2.2.4.4 Princípio ativo-passivo

O princípio mais importante para a Metalexigrafia Bilíngue é, seguramente, o princípio ativo-passivo. Por esta razão, é, frequentemente, abordado, na literatura acadêmica por (WERNER, 1997), (KROMANN; RIIBER;

ROSBACH, 1989), (ZGUSTA, 2006), (TARP, 2009) e outros. Esse princípio considera que os dicionários bilíngues contemporâneos devem atender a duas funções: a função passiva (compreensão) e a função ativa (produção). Definir a função do DB implica, também:

- evitar as palavras transparentes na seleção dos lemas,
- incluir orientações gramaticais específicas ao tipo de usuário,
- realizar comentários para auxiliar o consulente no uso da LE,
- eliminar detalhes supérfluos e maximizar detalhes importantes, princípio da economia lexicográfica, de acordo com a função e grupo de usuário, a que se destina.

Ainda como fundamento da teoria ativo-passivo, os autores apontam para o par de línguas e a terminologia do dicionário, como pressupostos para análises, reflexões e discussões teóricas.

Tendo estas bases e levando-se em conta que o dicionário bilíngue deve exercer as funções: 1. ajudar o usuário a traduzir, a partir de uma língua materna e 2. ajudar o usuário a traduzir, tendo a língua materna como destino; os autores distinguem os dicionários em:

1. Dicionários ativos: elaborados para ajudar na tradução da L1 em L2.
2. Dicionários passivos, elaborados para ajudar na direção linguística oposta, ou seja, L1-L2.

Ao considerar uma ou outra língua, como língua materna e língua estrangeira, em associação com o tipo de tradução a ser realizada, os autores afirmam que:

1. A seleção das informações a serem apresentadas, na macro e microestruturas, a partir da competência linguística e da finalidade de uso do dicionário são: produção ou recepção de língua.
2. Há o reconhecimento de 4 tipos de dicionários, a partir da competência linguística, L1 ou L2, e da finalidade de uso da obra,

para produção (ativo) ou para recepção (passivo): 2 ativos (L1-L2/L2-L1) e 2 passivos (L1-L2/L2-L1),

- 3.A seleção dos lemas e equivalentes, a partir do tipo de dicionário considerado: passivo ou ativo.
- 4.A definição da macroestrutura, a partir do tipo de dicionário considerado: passivo ou ativo.
- 5.A definição da microestrutura, a partir do tipo de dicionário considerado: passivo ou ativo.
- 6.A metalinguagem em língua materna tanto no dicionário ativo como no dicionário passivo.

Ao afirmar que o tipo de dicionário determina a macro e microestrutura, os autores esclarecem que os dicionários passivos devem apresentar macroestrutura com o máximo de palavras-entrada possível, porque o usuário não possui competência na LE, origem da busca (por ex: inglês) e, portanto, necessita que variantes como sinônimos, regionalismos e formas irregulares de verbos sejam lematizadas. O estudante do 6º ano, por exemplo, que está iniciando os estudos em inglês precisará da palavra-entrada *is, are, was* e não apenas *be*. Já nos dicionários ativos, a quantidade de palavras-entrada não precisa ser tão completa, porque a competência linguística em LM, origem da busca (por ex: português) servirá de apoio para a busca e compreensão das informações.

Com relação à microestrutura, a situação se inverte. Os dicionários ativos – aqueles que partem da LM, para a LE e que auxiliam na função de produção - devem apresentar verbetes, com mais informações linguísticas sobre a LE, como as diferenças de significados (ex: *birthday x anniversary*), equivalentes parciais (ex: *valentine*) e o máximo de informação gramatical possível. Já os dicionários passivos – que partem da LE para a LM e auxiliam na função de recepção - não precisam apresentar muitas informações nos verbetes, devido ao amplo conhecimento da LM, língua de destino, que é suficiente para orientar a busca, portanto, necessário, apresentar muitos equivalentes, exceto em que há divergência de sentidos. O conhecimento em LM, aliado a um determinado contexto, ajudará a escolher o equivalente mais apropriado.

Uma das consequências mais relevantes do princípio ativo-passivo é

a seleção e apresentação de informações complementares²² que propiciem a distinção dos significados em situação de contraste entre as línguas. Esta distinção poderá ser realizada, na forma de comentários, no corpo dos verbetes, ou de identificadores, nas palavras-entradas dos dicionários. Os comentários, de natureza linguística, podem ser sobre: semântica, estilo, gramática e fonética; os comentários de natureza não linguística, podem ser sobre a classificação das palavras, nas áreas de especialidade. Estes comentários e indicadores colaboram, para a distinção do significado e ajudam os consulentes, na escolha de equivalentes, no caso de relações divergentes. Isto acontece, por exemplo no verbete 'cidade' do *Longman Dicionário Escolar* (CD-ROM/impresso, 2009, p. 496):

city ou town?

Em inglês, a palavra **city** costuma ser usada para cidades grandes. Para cidades pequenas usa-se

town :

a cidade de São Paulo the city of São Paulo | *a*

cidade de Colônia the town of Colonia |

uma cidade perto da capital a town near the capital

Os comentários e indicadores podem trazer, também, informações gramaticais que auxiliem na escolha do equivalente mais adequado (AL-KASIMI, 1983) (HARTMANN, 2001) (ZGUSTA, 2006). Em qualquer processo de tradução, formal ou informal, a informação gramatical é mais necessária do que se imagina (HARTMANN, 1982) e (WIEGAND, 1985 apud WELKER, 2009), pois ela esclarecerá as possibilidades sintáticas da palavra e isso implicará a formação de frases mais bem elaboradas e adequadas ao padrão linguístico da LE. Em especial, nos dicionários ativos, os equivalentes devem ser acompanhados de informações gramaticais e de frases que indiquem diferentes funções sintáticas, quando existentes.

A teoria ativo-passivo recebeu muitas críticas. A principal delas é revelada por Werner (1990), ao relatar que os autores fundamentam-se, apenas no uso do dicionário para tradução e deixam de considerar as demais funções dos DB. O mesmo autor esclarece que se deve considerar que os DBs podem cumprir, por exemplo, a função de ensino, porque são consultados por usuários aprendizes, para

²² Segundo Sousa (2009, p. 141), ocorre quando alguns verbetes dos dicionários de língua e enciclopédias incluem, além da definição, uma informação complementar que podem consistir em esclarecimentos de diferentes tipos. (tradução nossa).

sanar dúvidas e agregar conhecimento linguístico. Os dicionários português-inglês, por exemplo, são consultados para obter informações sobre a conjugação dos verbos irregulares (*go-went-gone; be, was/were, been, etc.*) ou plural irregular dos substantivos (*child-children/ woman-women, etc.*).

Esses princípios devem ser respeitados e observados na elaboração de DBs adaptados para o propósito e função de cada obra.

2.2.4.5 Informações gramaticais nos dicionários bilíngues.

Zgusta (2006, p. 222) afirma que muitos problemas ainda não foram devidamente investigados, estudados e solucionados, no âmbito da Metalexicografia, mas que o ambiente, para investigação, está estabelecido por afirmações, princípios e fundamentação neste campo de estudo. Dentre os estudos que carecem de solução adequada, estão aqueles que evidenciam as relações de divergências entre pares de línguas no nível gramatical. O estudo contrastivo das estruturas sintáticas possibilita identificar, com precisão, os graus de equivalência semântica, entre unidades léxicas (ZGUSTA, 2006, p.224), selecionar sentenças que exemplifiquem as várias combinações sintáticas e elaborar comentários, notas explicativas e indicações, dentre outras soluções lexicográficas, próprias de dicionário bilíngue.

Zgusta (2006, p. 229) considera que os estudos da sintaxe ou léxico-sintaxe, como ele denomina, são os que mais urgentemente precisam de investigações e pesquisas. O foco dos estudos Metalexicográficos recai, geralmente, na questão dos equivalentes e há poucas propostas que visam realizar um estudo sintático aprofundado. Não obstante, estudos sobre a sintaxe das línguas resultam em observações de natureza concreta merecem e devem ser incluídas, em dicionários, com o objetivo de aperfeiçoar os resultados da busca lexicográfica.

As informações gramaticais, quando adequadas às necessidades dos usuários, atuam como indicadores e diferenciais, para a compreensão e a produção na língua alvo. O DB é o local ideal para indicações gramaticais que revelem especificidades da língua alvo de busca ou esclareça dúvidas, resultantes da relação da sintaxe da L1 com a sintaxe da L2²³.

²³ Jackson (2002, p. 108) afirma a importância de informações gramaticais como informação complementar às informações semânticas.

A informação gramatical pode ser incluída de várias maneiras: nas unidades lexicais, em seções próprias ou apêndices, ou mesmo, em uma combinação dos dois tipos, embora o ideal seja que as informações gramaticais apareçam distribuídas no DB, de acordo com o sistema gramatical da língua, em questão e da função do dicionário. O verbete da palavra entrada 'par' no *Longman Dicionário Escolar* (CD-ROM/impresso, 2009, p. 665) apresenta a informação, no início do verbete, de que, no inglês, esta palavra 'par' pertence a duas classes gramaticais: substantivo e adjetivo e separa o verbete em **s**, substantivo e **adj**, adjetivo. Para cada divisão, apresenta as diferentes acepções da palavra:

par substantivo & adjetivo

- **s** **1** (casal) **couple**: *o novo par no grupo* the new couple in the group **2** (dupla) **pair**
A barata tem um par de antenas. Cockroaches have a pair of antennae. | **aos pares** in pairs **3** (em dança, jogo) partner: *Meu par ainda não chegou.* My partner still hasn't arrived. **4** **estar a par de algo to be aware of sth**: *Já estou a par do que aconteceu.* I'm already aware of what happened. | **pôr alguém a par de algo** to inform sb about sth: *É preciso pôr a polícia a par do caso.* We have to inform the police about the case.
- **adj** **1** (número) even **2** (apartamento, andar) even-numbered

Observamos, no exemplo fornecido, que nenhuma informação gramatical é fornecida junto com os equivalentes, em inglês. Se oferecido e adequado às necessidades dos usuários, esse tipo de informação atuará como indicador e diferencial para a compreensão e produção na língua alvo.

No âmbito da Metalexigrafia bilíngue escolar há carência por pesquisas metalexigráficas que privilegiem a inclusão de informações gramaticais em dicionários de função ativa. A relação léxico-gramática e dicionário, explicada por Zgusta (2006, p. 101), esclarece que a sintaxe não é mais estudada apenas como padrão abstrato de sentenças que traduz a lógica e o valor semântico do que é dito, mas também, em relação ao léxico. A ideia de subcategorização da unidade lexical²⁴ é de principal importância na sintaxe contemporânea que não dissocia léxico e sintaxe.

²⁴ A unidade lexical é definida por Biderman (1984, p.144) como unidade vocabular tanto com respeito à significação como com respeito à forma gramatical, que tem um uso característico no discurso.

2.2.5 Lexicografia Pedagógica e Metalexicografia Pedagógica

Assim como acontece com os termos lexicografia e metalexicografia, a metalexicografia pedagógica (MP) e seus termos correlatos, carecem de consenso, quanto à nomenclatura e conceituação. Por esta razão, apresentamos, primeiramente, um estudo terminológico e conceitual, desta subárea metalexicográfica, para fundamentação dos estudos que seguem. Posteriormente, apresentaremos quatro princípios principais da metalexicografia pedagógica, para aprendizes (MPA), a serem considerados para pesquisa e elaboração de dicionários, voltados para o ensino e aprendizagem.

2.2.5.1 Lexicografia pedagógica e dicionários pedagógicos: esclarecimentos terminológicos

2.2.5.2 Lexicografia pedagógica

Embasamos este estudo terminológico, no amplo estudo realizado por Welker (2006) que esclarece a necessidade de definição e posicionamento terminológico para a LP. O primeiro esclarecimento, que se faz necessário, é quanto ao termo Lexicografía Pedagógica (LP) ou prática lexicográfica pedagógica. Cabe esclarecer que:

O termo lexicografia pedagógica não é de uso frequente. Por exemplo, ele não aparece nos lemas dos artigos, ou verbetes, da EIL (Enciclopédia Internacional de Lexicografia, HAUSMANN ET al. 1989 (1990/1991) nem na enciclopédia de Martínez de Souza (1995) e tampouco na enciclopédia editada por Brown (2006).

O termo LP falta também em diversas introduções à lexicografia, como, por exemplo, em Landau (1984/2001), Béjoint (1994/2000), Lara (1989) e Jackson (2002). Welker,(2006, p. 15)

Welker (2006) relata autores que usam o termo LP nos títulos de suas publicações, mas que, nos textos, apenas mencionam um ou outro tipo de dicionários, como visto no quadro 3.

Quadro 3 - Lexicografia pedagógica e dicionários

Autores e obras	O uso do termo LP refere-se às obras:
Hartmann (1983), Bogaards (1991), Nuccorini (1993), Harvey & Yuil (1997), Dziemiánko (2006)	Learner's/ pedagogical dictionary
Tomaszczyk (1981) (1987), Diab (1990), Hartmann (1995), Rundell (1998), Kernerman (2000), Meer (2005), Cowie (1981) Et. Al	Learner's dictionaries
Wiegand (1998a, 2002a)	Dicionários para aprendizes de alemão
Duran (2004), Duran & Xatara (2006)	Dicionários para estudantes de línguas estrangeiras
Morkovkin (1992)	Dicionários docentes
Hartmann & James (1998)	Dicionários pedagógicos não úteis DEs e DAs
Denisov (1977)	LP ou Dicionário Pedagógico.

Esses autores equiparam o termo LP a dicionário para aprendizes (*Learner's Dictionary*), dicionário docente ou dicionário para aprendizes/estudantes de línguas estrangeiras.

Outros autores apresentam definições de LP, de forma indireta, pela sua abrangência: dicionários para aprendizes, dicionários infantis, dicionários escolares, dicionários de aprendizagem, monolíngues, bilíngues e plurilíngues e dicionários para alunos escolares nativos e não nativos (Quadro 4).

Quadro 4 - Definições indireta do termo lexicografia pedagógica

Autores	Definições de LP por sua abrangência
Wiegand (1998a)	Inserir os dicionários para aprendizes no quadro mais amplo da LP, a qual abrange todos os dicionários usados em "processos de aquisição de língua", por exemplo, também os dicionários infantis e escolares.
Ahumada Lara (2006)	Considera que LP abrange "dicionários escolares", "dicionários de aprendizagem", "monolíngues" e "bilíngues/plurilíngues".
E Hanks (2006)	Num breve item sobre DPs, considerada que o termo abrange obras "para alunos escolares que são falantes nativos" e obras para estrangeiros.

Alguns autores definem LP, também de forma indireta, pela definição dos dicionários pedagógicos e dos dicionários didáticos ou pela equiparação ao termo lexicografia didática (Quadro 5).

Quadro 5 - Definições indiretas de Lexicografia Pedagógica

Autores	Definição indireta
Nuccorini (1993)	Os dicionários pedagógicos “utilizam critérios lexicográficos particulares combinados com princípios didáticos baseados [...] nas exigências reconhecidas pela moderna glotodidática [...]” (p.39) o que poderia referir-se a todos os tipos de dicionários pedagógicos; porém, a autora menciona como usuários apenas os aprendizes de “inglês como língua estrangeira”.
Hernández (1998a)	Usa o termo lexicografia didática, mas diz que “há quem prefira lexicografia pedagógica”, ou seja, ele equipara os dois termos, e considera que tal lexicografia “refere-se a obras destinadas a quem ainda não há alcançado uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em sua segunda língua”
Climent de Benito (2005: 21e seguintes)	Emprega os termos lexicografia didática e dicionários didáticos, esses últimos são “instrumentos pedagógicos” no ensino e aprendizagem tanto de línguas estrangeiras quanto de língua materna

Todos os autores mencionados contribuem para a compreensão do termo LP, mas nenhum define diretamente o seu significado. Uma definição direta é apresentada por Welker (2006, p. 14) que sugere a incorporação do adjetivo pedagógico à definição de lexicografia prática já conhecida: na lexicografia prática, a atividade é a elaboração de dicionários, e os produtos são dicionários. O termo remete ao tipo de dicionário que se pretende abordar. O autor esclarece que:

O que deve ser incluído na LP é claro apenas com relação a uma área central. Certamente existe um consenso de que a elaboração de dicionários mono e bilíngues para aprendizes (e, desse modo, também esses próprios dicionários) fazem parte dela. Kammeree & Wiegand (1998, p. 361apud WELKER, 2006, p. :16).

Esclarece, ainda, que essa especificidade:

...inclui o estudo e a produção de dicionários com o objetivo específico de ajudar o aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna e abrange também o estudo do uso de dicionários por parte de professores e alunos em ambientes formais e informais. Dolegal & McCreary (1999 apud WELKER, 2006, p. :17).

Na definição de Kammeree & Wiegand (1998), supra citada, LP é “a elaboração de dicionários mono e bilíngues para aprendizes”. A definição de Dolegal & McCreary (1999) permite-nos identificar a definição de LP como “a produção de dicionários com o objetivo específico de ajudar o aprendiz tanto de língua

estrangeira quanto de língua materna”.

Assumimos que LP é a atividade de elaboração de dicionários pedagógicos, com o objetivo específico de ajudar o aprendiz de língua materna ou de língua estrangeira em situação formal e informal de aprendizagem. Os produtos são os dicionários pedagógicos (DPs).

Para melhor compreensão da definição apresentada, cabe esclarecimento sobre a conceituação de dicionários pedagógicos(DPs).

2.2.5.3 Dicionários pedagógicos

Vários títulos são utilizados para nomear as diferentes tipologias dos dicionários, inseridos na LP, como por exemplo: dicionários pedagógicos (*pedagogical dictionary*), dicionários para aprendizes (*learner's dictionaries*), dicionários para estudantes de línguas estrangeiras, dicionários docentes, dicionários infantis, dicionários escolares, dicionários de aprendizagem monolíngues e bilíngues/plurilíngues, dicionários para estrangeiros e dicionários didáticos (Welker, 2004, p. 35ss). Torna-se necessário assumir um posicionamento quanto à nomenclatura e definições destes dicionários, por questões de estudo e edificação teórica. O primeiro passo, neste sentido, seria estabelecer uma classificação destes dicionários; há várias possibilidades de classificação e todas comportam divisões e subdivisões, a partir de variantes relacionadas aos usuários aprendizes, às situações de ensino e aprendizagem e às funções a serem desempenhadas por estas obras.

Welker (2006, p. 27) apresenta um quadro com a classificação das tipologias de DPs e esclarece que a sua classificação não está baseada em dicionários existentes, mas em DPs imagináveis e que mais tipos podem ser arrolados, mesmo assim, esta classificação, ainda, auxilia a compreensão da tipologia destes dicionários.

Seguindo as tendências da literatura atual, alguns dos dicionários mencionados anteriormente, já podem ser considerados de uso consensual quanto à nomenclatura e conceito, como é o caso dos seguintes dicionários: dicionário pedagógico (DP), dicionário escolar (DE) e dicionário para aprendizes (DA), conforme esclareceremos a seguir. Considera-se DP unitermo para todo e qualquer dicionário de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), monolíngue e bilíngue

elaborado para fins pedagógicos, com características específicas (informações lexicográficas didáticas, seções com informações gramaticais, etc.) alinhadas às necessidades e habilidades de consulta de grupos específicos de aprendizes, inseridos, no processo de ensino e aprendizagem de LM ou de LE. Consideram-se DE os dicionários monolíngues para aprendizes nativos e DA, os dicionários para aprendizes estrangeiros, monolíngues (DMAE – dicionários monolíngues para aprendizes estrangeiros) ou bilíngues (DBA – dicionário bilíngue para aprendizes). O consenso, no uso desta nomenclatura, favorece a edificação e a uniformização teórica, porque permite melhor compreensão dos estudos realizados e precisão, nos assuntos a serem pesquisados.

Na literatura, o termo dicionário pedagógico é mais usado, mas no Brasil, no mercado, o termo dicionário escolar é mais comum. Neste trabalho usaremos ambos os termos, sem distinção.

2.2.5.4 Metalexigrafia pedagógica e metalexigrafia pedagógica para aprendizes

Considerando os esclarecimentos sobre LP chegamos a uma definição conclusiva de MP. A MP é uma sub-área da Metalexigrafia Geral que pode ser definida, como o conjunto organizado de afirmações feitas, a partir de estudos sobre a produção, uso, história de dicionários e de suas relações com as necessidades e habilidades de consulta do usuário aprendiz, para fins de elaboração de dicionários pedagógicos, bem como, a partir de estudos extra-lexicográficos, em ambiente pedagógico, voltados para fins lexicográficos pedagógicos.

Os estudos extra-lexicográficos, para fins metalexicográficos pedagógicos, também contribuem para a MP, como o estudo dos erros representativos das dificuldades de aprendizes, com o objetivo de identificar as suas dificuldades e necessidades pontuais, para buscar meios, para que possam ser sanadas por informações lexicográficas.

A MP é uma teoria intermediária na classificação que distingue as teorias em geral, intermediária e específica (TARP, 2006). A MP deve ser considerada como intermediária, porque é uma teoria específica, em relação à metalexigrafia geral, e geral, em relação às teorias específicas a que está vinculada, como é o caso da MPA, foco desta pesquisa.

A Metalexigrafia pedagógica para aprendizes (MPA),

especificidade da MP, é o conjunto organizado de afirmações feitas a partir de estudos, sobre a produção, o uso, a história de dicionários e sobre as suas relações, com as necessidades e habilidades de consulta do usuário aprendiz não nativo e, a partir de estudos extra-lexicográficos em ambiente pedagógico, voltados para fins lexicográficos pedagógicos para estes aprendizes. Os DAs podem, como já foi visto, ser monobilíngues (DMAE) e bilíngues (DBA).

Dentre os estudos realizados em Metalexicografia Pedagógica para aprendizes de língua estrangeira, destacamos aqueles realizados por Tomaszczyk (1983) e Tarp (2006; 2009).

Tomaszczyk (1983) defende o DBA como um instrumento essencial a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem e, sendo assim, pesquisas que visam melhorar a qualidade e maximizar o uso destas obras são evidentes. O autor aponta para a identificação das necessidades dos aprendizes de línguas estrangeiras como ponto de partida para os estudos em MPA e para a elaboração de DB escolares que possam suprir, verdadeiramente, as necessidades dos alunos. Em seu texto, Tomaszczyk (1983, p.43) sugere que a interferência linguística, ou seja, a interferência negativa de L1 sobre L2 seja considerada como aliada na busca das necessidades dos alunos. O autor esclarece, ainda, a importância de estudo contrastivo envolvendo LM e LE nos diferentes níveis lingüísticos, para que as diferenças sintáticas e semânticas tornem-se evidentes e possam servir de subsídios para a elaboração de DB escolares. Dentre os níveis lingüísticos, o autor destaca que o nível sintático merece mais atenção, pois, em geral é pouco privilegiado.

Bergenholtz e Tarp (2003, p.172) asseveram que as teorias lexicográficas existentes, anteriores ao estudo, por eles realizado, evidenciam a relevância de estudos lexicográficos sobre:

- o usuário;
- as necessidades dos usuários;
- as situações de uso dos dicionários.

A partir dessa observação, Bergenholtz e Tarp (2003) propõem a Teoria das Funções, também conhecida como Teoria da Escola de Aarhus (*Aarhus School Theory*), considerando função (lexicográfica) a assistência prestada a um grupo específico de usuários, com características próprias, para suprir as

necessidades que surgem nas diversas situações de uso.

Para essa teoria, a função é considerada o elemento básico e essencial para o encaminhamento da teoria e da prática lexicográfica, a definição da estrutura e do conteúdo de um dicionário está relacionada à função que este desempenhará. Neste contexto, os princípios fundamentais desta teoria, que permitirão estabelecer a função do dicionário são:

- 1 traçar perfil de um dado grupo de usuários;
- 2 traçar perfil (identificação e análise) de uma situação para a qual o dicionário é utilizado;
- 3 avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada;
- 4 avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas.

Os autores esclarecem esses princípios, relacionando-os ao DB, ou seja, ao modo, como a função de um DB deve ser determinada:

1. Traçar o perfil de um dado grupo de usuários. Para estabelecer o perfil de um grupo específico de usuários, o primeiro passo é definir as características desses usuários, atreladas às situações concretas. Pode-se considerar o nível de proficiência em língua estrangeira, geralmente classificado em básico, intermediário e avançado ou a qualidade em que se encontra, como aprendizes, tradutores, etc.
2. Traçar perfil (identificação e análise) de uma situação para a qual o dicionário é utilizado. Devem-se considerar seis possibilidades de uso dos dicionários, a partir das funções: produção, recepção e tradução.
 - a. Produção de textos em LM (ou primeira língua).
 - b. Recepção de textos em LM (ou primeira língua).
 - c. Produção de texto em LE (ou segunda, terceira língua, etc.).
 - d. Recepção de texto em LE (ou segunda, terceira língua, etc.).

- e. Tradução de textos, a partir da LM (ou primeira língua) em LE (ou segunda, terceira língua, etc.).
- f. Tradução de textos, a partir da LE (ou segunda, terceira língua, etc.) em LM (ou primeira língua).

Esses usos devem ser associados à finalidade comunicativa ou cognitiva para a qual o dicionário está sendo utilizado. Em relação à situação comunicativa, o dicionário deverá ajudar o usuário a solucionar problemas relacionados à:

- a. compreensão de textos em LM;
- b. produção de textos em LM;
- c. compreensão de textos em LE;
- d. produção de textos em LE.;
- e. tradução de textos de LM em LE.;
- f. tradução de textos de LE em LM.

Em relação às situações com finalidade cognitiva, deverá fornecer informações:

- a. cultural e enciclopédica geral aos usuários.
- b. especial, sobre um assunto específico;
- c. sobre a língua.

Ciente do perfil do usuário e da situação de uso, caberá ao metalexícógrafo:

- 3. Avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada. De um modo geral, as necessidades lexicográficas recaem nas seguintes categorias de informações:
 - a. informações sobre a LM;
 - b. informações sobre a LE;

- c. comparação entre LM e LE;
- d. informação sobre cultura e conhecimentos gerais;
- e. informação sobre um assunto específico;
- f. comparação entre um assunto em LM e a cultura em LE;
- g. informação sobre a terminologia de área específica em LM;
- h. informação sobre a terminologia de área específica em LE;
- i. comparação entre a terminologia específica em LM com uma LE.

Identificadas as necessidades, estas serão estudadas e analisadas para:

- 4. Avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas e como serão apresentadas.

Identificadas as necessidades do grupo de usuário, o próximo passo é determinar qual tipo de informação deve ser elaborada e incorporada ao dicionário para adequá-lo a um tipo específico de usuários, em uma determinada situação de uso.

As idéias de Tomaszczyk (1983) e Bergenholtz e Tarp (2003) possuem em comum a preocupação em conhecer os usuários aprendizes, suas necessidades para fins metalexigráficos e conseqüente aplicação lexicográfica.

Neste contexto, surgem os estudos e pesquisas que relacionam as tendências em metalexigrafia bilíngue (MB) e metalexigrafia pedagógica para aprendizes (MPA) à ciência da linguística contrastiva (LC). Surgiram, assim, os estudos em Metalexigrafia Contrastiva (Interlingual Metalexigraphy) que inter-relacionam estudos em Análise de Erros, Análise Contrastiva e Interlíngua ao fazer lexicográfico bilíngue

Os estudos metalexigraficos desenvolvem-se e abrangem todos os caminhos lexicográficos já trilhados, bem como abrem caminhos para novas obras. A Metalexigrafia monolíngue pedagógica é, evidentemente, a mais desenvolvida, devido ao empenho, por parte de lexicógrafos norte-americanos e dos ingleses em divulgar a língua e, portanto, em produzir dicionários para o ensino e aprendizado de inglês, por alunos estrangeiros (WELKER, 2006). Sendo assim, a

atual tendência dos estudos metalexigráficos volta-se para o dicionário bilíngue, mais especificamente, para o dicionário bilíngue pedagógico, devido ao reconhecimento desses como instrumento de apoio ao ensino e aprendizado de idiomas (WERNER, 2008). Outra tendência dos estudos metalexigráficos atuais é a ênfase, no usuário Hatmann (2007, p. 165), Tomaszczyk (183, p.41) em busca de conhecer as necessidades de grupos específicos para desenvolver dicionários direcionados, que melhor atendam ao público e à função a que se destinam e, portanto, volta-se para o usuário aprendiz de línguas estrangeiras.

Neste contexto, a metalexigrafia bilíngue pedagógica desenvolve-se de maneira interdisciplinar, unindo-se a disciplinas que também têm, como objetivo, conhecer os aprendizes, suas dificuldades e necessidades. Dentre estas áreas do conhecimento, destacamos a linguística contrastiva que estuda as semelhanças e as diferenças entre as línguas, para fins pedagógicos. Em geral, centra-se no contraste entre a língua materna e a língua estrangeira, objeto de estudo. Os termos *Cross-Linguistic Lexicography* (Lexicografia entre línguas ou Lexicografia Contrastiva) (ALTENBERG; GRANGER, 2002) e *Interlingual Lexicography* (Lexicografia inter-línguas) (HARTMANN, 2007) são evidências do desenvolvimento de estudos, cada vez mais frequentes, que unem metalexigrafia e linguística contrastiva.

2.3.1 Linguística Contrastiva

A linguística contrastiva (LC) ocupa-se de comparação, sistemática, entre duas ou mais línguas diferentes, para determinar ou descrever as diferenças e as semelhanças entre elas. A comparação ocorre, geralmente, entre a língua nativa (L1) e a língua meta (L2) e pode dar-se nos vários níveis de suas estruturas: semântico, sintático, fonológico e cultural. A LC é reconhecida, como sendo ciência independente que mantém estrita relação com a linguística; a linguística aplicada, a psicologia, a sociologia e, com outras, que estudam as propriedades formais da língua e com questões, relacionadas ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras.

O objetivo da LC é identificar os pontos de semelhanças e diferenças entre as línguas para prever as dificuldades, na aprendizagem de L2. Entende-se que os pontos de semelhanças, entre as línguas, facilitarão a

aquisição/aprendizagem, ao passo que as diferenças, causarão transferência negativa²⁵ e dificultarão o processo. Os resultados possuem implicações metodológicas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem da língua meta.

Para melhor compreensão da definição e do alcance da LC, torna-se relevante compará-la com a Linguística Comparativa. Gargallo (1993, p. 26-27) esclarece que a Linguística Comparativa é um dos ramos da Linguística, juntamente com a LA e a Linguística Descritiva, que se ocupa da descoberta das características comuns das línguas e que se divide em (1) Tipologia Linguística (TL) - classificação das línguas de acordo com suas características estruturais. Essa classificação tipológica é inteiramente independente da história das línguas em questão, embora as línguas com parentesco muito próximo também sejam muito parecidas em termos tipológicos. (2) Linguística Comparativa Histórica (LCH) - com o objetivo de comparar as fases do desenvolvimento de uma língua e linguística comparativa sincrônica, a qual combina os estudos comparativos e tipológicos.

A linguística contrastiva difere essencialmente da linguística comparativa, porque possui como objetivo, as diferenças e as semelhanças entre os pares de línguas LM e LE, para fins de melhoria do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras.

Embora haja indícios de que os estudos contrastivos tenham sido iniciados já, no século anterior (JAMES, 1983), foi apenas em 1945 que os estudos em LC passaram a receber a atenção de estudiosos e a desenvolver-se, enquanto ciência, devido à associação deste campo do conhecimento, ao ensino e aprendizado de línguas com a publicação do livro *Teaching and Learning English as a foreign language* de autoria de Carlos Fries.

A relevância do livro de Fries (1945) recai, especialmente, nas perspectivas linguística, psicológica e pedagógica associadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que apresenta. A perspectiva linguística afirma que a base do ensino de línguas estrangeiras deve ser a análise descritiva, com referência aos estudos e pesquisas feitas até então (BLOOMFIELD, 1933). Fries afirma que não havia, na época, um material que ajudasse o aprendiz, em suas necessidades reais e que, somente, através de uma análise descritiva das línguas, isso seria possível:

²⁵ Sheen (1996, p. 183) afirma que o termo *crosslinguistic influence* – CLI (influência contrastiva) tem sido mais usado do que *negative transfer* (transferência negativa).

As técnicas científicas de análise descritiva, por outro lado, podem fornecer uma avaliação completa e consistente do próprio material didático e, assim, dar subsídios para a seleção dos materiais mais eficientes que possam guiar os esforços do aprendiz.

...não é demais insistir que apenas com bons materiais didáticos embasados em uma análise descritiva adequada da língua estrangeira a ser estudada e da língua materna do aprendiz...poderá um adulto fazer o máximo progresso e dominar a língua estrangeira satisfatoriamente.

Para um adulto a nova língua nunca será igual à sua língua materna²⁶. (Tradução nossa) (FRIES, 1945, p. 5-6).

A perspectiva psicológica, apresentada por Fries, tem origem no behaviorismo, proposto por Skinner. Para Fries, a aprendizagem de línguas se dá através da formação de hábitos e que o mesmo processo acontece, na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, considera-se que, no ensino de língua estrangeira, os hábitos da língua materna levarão a erros, na formação de hábitos da língua que se pretende aprender:

Em segundo lugar está o domínio das construções de estrutura da língua. Este tipo de domínio o falante nativo, quando criança, adquire na infância como um hábito inconsciente; eles devem tornar-se hábitos inconscientes também no aprendiz adulto de língua estrangeira.

A pessoa que “aprende” uma língua estrangeira quando tiver, em primeiro lugar, embora com vocabulário limitado, dominado o sistema fonológico...e, em segundo lugar, adquirido as estruturas como um hábito automático²⁷.(FRIES, 1945, p. 3) (tradução nossa)

A perspectiva pedagógica, apontada por Fries (1945, p.6-7), considera que a aprendizagem se dá por exercícios exaustivos de imitação e repetição dos sons e das estruturas da língua que se aprende: “Mais do que isso, a abordagem oral – as substituições, as repetições de frases prontas produzidas por falantes nativos de língua estrangeira – é a forma mais econômica da real

²⁶ The techniques of scientific descriptive analysis, on the other hand, can provide a thorough and consistent check of the language material itself and thus furnish the basis for the selection of the most efficient materials to guide the efforts of the learner.

...it is enough here to insist that only with sound materials based upon an adequate descriptive analysis of both the language to be studied and the native language of the student ...can an adult make the maximum progress toward the satisfactory mastery of a foreign language.

For an adult the new language will probably never function in the same way his native language does.

²⁷ It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language. These are the matters that the native speaker as a child has early acquired as unconscious habits; they must become automatic habits of the adult learner of a new language.

A person has "learned" a foreign language when he has thus first, within a limited vocabulary mastered the sound system.....and has, second, made the structural devices.....matters of automatic habit”.

aprendizagem” (FRIES, 1945, p. 6-7) (tradução nossa)²⁸.

As idéias de Fries (1945, p.6-7) foram acolhidas por muitos linguistas e inspiraram reflexões, a respeito da própria teoria de LC e de sua aplicabilidade, no ensino e aprendizado de línguas. Didaticamente, temos que considerar a existência de duas vertentes da LC: uma linguística contrastiva teórica e uma linguística contrastiva aplicada. A primeira trabalha com noções tais como comparação e transferência, modelos e procedimentos para a comparação determinando como e quais elementos são comparáveis (FISIAK apud KRZESZOWSKI, 1990, p. 10). A segunda, descritiva, se ocupa das comparações propriamente ditas, pela aplicação dos conceitos e modelos da linguística contrastiva teórica. Enquanto a teoria tem, como objetivo, a conceituação de universais linguísticos e a identificação de categorias linguísticas universais em várias línguas, a prática estuda a diferença, com que uma categoria se apresenta em uma e em outra língua, comparando uma língua em relação à outra. O estudo dessa diferença leva, geralmente, à compreensão das dificuldades, no processo de aprendizagem (FISIAK apud GARGALLO, 1993, p. 28). Os resultados dessa aplicação contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira de diferentes maneiras, principalmente na elaboração de materiais didáticos, gramáticas e dicionários.

A LC proporcionou o desenvolvimento de 2 modelos de investigação: o modelo de análise contrastiva (AC), o modelo de análise de erros (AE) que refletem os conceitos e hipóteses desta área. Cada modelo traz novos conceitos derivados de conceitos anteriores, por meio de princípios metodológicos, próprios e resultados que levam a consequências didáticas específicas. Estes estudos constituem etapas sucessivas de pesquisas científicas cada vez mais voltadas ao estudo das línguas e ao processo de aprendizagem em si. Mais recentemente, surgiram os estudos em interlíngua (IL) que trouxeram contribuições significativas ao processo de ensino e aprendizado de línguas, em especial de línguas estrangeiras.

A LC foi, durante muito tempo, criticada e desvalorizada, porém, atualmente, voltou a ser uma disciplina em desenvolvimento que colabora de maneira interdisciplinar com outras ciências como a linguística e a psicologia, dentre

²⁸ ... “More than that, the oral approach - the drills, the repeated repetitions of the patterns produced by a native speaker of the foreign language- is the most economical way of thoroughly learning...”

outras. Sheen (1996, p. 183) afirma que há um renovado interesse, por parte de estudiosos, em utilizar a LC em pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Alternberg e Granger (2002, p.5 ss) afirmam que a LC está renascendo e é novamente uma área em expansão que produz discussões de natureza teórica e metodológica, devido ao crescente interesse na comunicação real, do dia-a-dia.

2.3.1.1 Modelo de análise contrastiva

Com base na teoria de Fries (1945), Lado (1957) elaborou e publicou o livro *Linguistics Across-Culture*, em que apresentou o primeiro modelo de análise da LC, conhecido como modelo de análise contrastiva (AC). O modelo mantém a perspectiva linguística, na teoria estruturalista de descrição e distribuição de Bloomfield, que prevê a descrição formal das línguas, a perspectiva psicológica de Skinner do binômio estímulo-resposta (E-R), em que o comportamento depende de aprender condutas estabelecidas, por particularidades do meio em que vive, através de reforço dos estímulos. A aprendizagem, portanto, não depende da competência inata, mas é motivada pelos componentes externos que atuam no indivíduo, até se converterem em hábito comportamental. A aprendizagem de línguas estrangeiras, por sua vez, também é considerada uma formação de conduta e pode ser facilitada quando os hábitos da LE forem semelhantes aos hábitos da LM e dificultar, quando forem diferentes.

A hipótese de AC prevê que a aprendizagem de uma L2 é determinada pela estrutura da LM e, portanto, as estruturas da LM que possuem correspondência com as estruturas da L2 são assimiladas, com muito mais facilidade, graças à transferência positiva; e da forma oposta. As estruturas da L2 que não possuem correspondentes em LM provocam transferência negativa ou interferências e levam a dificuldades.

A interferência, definida como efeito inibidor, exercido pelos hábitos da LM sobre a aprendizagem de L2 é o ponto central do modelo de AC, cujo objetivo é contrastar os sistemas linguísticos de duas ou mais línguas, em busca dos pontos de semelhanças e diferenças, entre elas, para identificar os pontos de dificuldades na aprendizagem e prever os problemas que o aprendiz enfrentaria no processo de aquisição da L2. Os resultados deste estudo auxiliariam, na produção de material didático e atividades didáticas, eliminando os erros e potencializando as facilidades.

Quanto aos procedimentos para análise, Lado (1957) sugere a descrição formal das línguas em contato, seleção das áreas que serão contrastadas; constatação das semelhanças e diferenças; previsão dos possíveis erros. Considerando as áreas a contrastar, Lado sugere um dos quatro níveis: fonológico, morfossintático ou gramatical, léxico e cultural ou pragmático.

Apesar de suas contribuições, a credibilidade do modelo de AC foi questionada pelo fato de considerar que a interferência da LM é a única fonte de dificuldade, na aprendizagem e de erros na produção da língua. A teoria foi submetida a revisões, porque muitos estudos empíricos concluíram que a porcentagem de interferência linguística não era suficiente, para validar o preceito de única causa de erros.

Observou-se que o modelo de AC proposto por Lado, apesar de ter desenvolvido conceitos e procedimentos significativos para os estudos contrastivos, não considerava fatos, apenas as previsões. Wardhaugh (1970 apud DURAO, 2006, p. 12) foi um dos que defenderam a AC, como modelo teórico de utilidade, porém, também alertou para uma falha do modelo; a tentativa de fazer previsões dos erros sem compará-las, com as produções dos aprendizes. Este teórico considerou que há duas maneiras de entender a AC: uma como um modelo forte, porque se entende que a previsão de erros é suficiente para identificar os pontos de contraste entre as línguas, e outra, que considera a mesma versão fraca, pela necessidade de comparar as previsões com os erros dos aprendizes, ou seja, com uma investigação empírica. O propósito da última era explicar a conduta dos aprendizes e não apenas prevê-la. Essa diferenciação foi marcante nos estudos de LC, porque possibilitou um novo posicionamento pedagógico, com relação aos erros dos aprendizes que, até aquele momento, eram evitados e que passaram a ser valorizados e analisados, para fins de melhoria na aprendizagem.

Esclarecemos que vários modelos de análise contrastiva surgiram ao longo da história da LC, porque sempre estiveram associados às teorias linguísticas que surgiram, mantiveram-se, por um tempo, e serviram de reflexões para outras. Gargallo (1993) apresenta um panorama dos caminhos de modelos de AC associados às teorias linguísticas, no qual nos baseamos, para este estudo. Os primeiros modelos de AC, dentre eles o modelo proposto por um dos precursores nesta área, Lado (1957) fundamentaram-se no estruturalismo americano de Bloomfield que tem como princípio, a descrição das línguas, em todos os níveis de

sua estrutura e a comparação sistemática, horizontal e exaustiva do par de línguas, para identificar as semelhanças e diferenças entre elas.

O modelo de AC proposto por Lado (1957) teve, como preocupação central, a identificação do fenômeno de transferência linguística, entre as línguas, mais especificamente, da transferência negativa (ou interferência) da LM sobre a LE que pode dificultar a aprendizagem de língua estrangeira. O autor sugere que uma análise contrastiva entre duas ou mais línguas seja realizada nos níveis: fonológico, gramatical, vocabulário, escrito e cultural e apresenta um modelo de análise, para investigações, em cada nível linguístico. A análise contrastiva no nível gramatical, segundo Lado (1957), sugere três etapas: 1. descrições dos sistemas linguísticos de ambas as línguas quanto à forma, significado e distribuição; 2. apresentação objetiva das sub-estruturas de relevância de cada sistema e 3. comparação das línguas propriamente dita, estrutura por estrutura quanto à forma, significado e distribuição. O resultado poderá ser apresentado em parágrafos discursivos, mas o autor sugere a apresentação em quadros que, lado a lado, permitam visualizar os itens comparados e a conclusão apresentada.

O autor esclarece que o modelo que apresenta não deve ser assumido como definitivo e nem único e que qualquer outro modelo, que tenha como objetivo comparar as estruturas gramaticais de duas ou mais línguas, pode ser utilizado. Lado (1957) ressalta, ainda, que o modelo que propõe é de origem estritamente teórica e que por esta razão deve ser validado através de pesquisas e estudos práticos que possam comprovar os resultados obtidos.

Posteriormente, os modelos de AC passaram a fundamentar-se na teoria linguística gerativa-transformacional a qual difere da AC estruturalista, porque contrasta as regras da LM e da L2 para avaliar as possibilidades de estruturas nos sistemas linguísticos contrastados, considerando-se, além das regras, a equivalência semântica. Desta forma, as semelhanças e as diferenças deixaram de ocorrer, no nível superficial e passaram a ser estudadas, no nível de estrutura aprofundado (Nickel e Wagner, 1968 apud Gargallo, 1993) que considera também o uso.

A aplicação da teoria linguística gerativo-transformacional aos modelos de AC foi criticada por Cazacu (1971, apud Gargallo, 1993) que, inspirado nas idéias de Nemser, (1969, p.3) afirma que a aprendizagem de línguas não é uma situação de simples contato entre a L1 e L2, mas uma situação em que uma pessoa

transmite uma idéia a outra, ou seja, uma situação de comunicação. Além de analisar a língua, deve-se analisar, também, outros elementos que atuam no comportamento linguístico, como por exemplo, as características psicológicas e pessoais do interlocutor e os estágios linguísticos de aprendizagem de L2 por que passa. Estas reflexões inseriram a perspectiva comunicativa aos modelos de AC.

Os relatos de AC revelam que não há uma tendência, na utilização de uma ou outra teoria linguística porque não existe um modelo de AC dominante. Embora Gargallo (1993:51) afirme que há a necessidade de definir um modelo específico, percebemos que as necessidades de análises são específicas em cada projeto, uma vez que estão inseridos em contextos próprios. Caberá a cada analista, face às características do contexto e propósito de sua pesquisa definir a teoria linguística e modelo de análise a ser utilizado. A combinação de teorias linguísticas, para a definição de modelos, tem sido utilizada sob o termo AC mixta, ou seja, para àquelas análises que contemplam mais de uma teoria linguística como, por exemplo, as teorias estruturalista e gerativa-transformacional ao mesmo tempo, afirma Gargallo (1993:50):

Os analistas contrastivos mais tolerantes optaram pela combinação dos modelos estrutural e gerativo, considerando que nenhum deles, independentemente, pode dar respostas a todas as perguntas. O estruturalismo servirá para classificar e segmentar os elementos suscetíveis de contraste e o gerativismo para realizar o contraste propriamente dito²⁹

O modelo de AC oferece mecanismos para identificar áreas de dificuldades em determinados aspectos da gramática. Esta análise deve partir dos resultados de uma análise de erros (AE) fundamentada em um corpus de dados, produzidos por estudantes. Os erros recorrentes são identificados e elucidam os pontos gramaticais a serem contrastados (Gragallo, 1993:72) e considerados para fins de elaboração de informações lexicográficas gramaticais. A combinação destas análises é de grande utilidade para a Metalexigrafia Bilingue Pedagógica, uma vez que permite orientar e adaptar os dicionários às necessidades reais e pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

²⁹ Los analistas contrastivos más tolerantes han optado por la combinación de los modelos estructural y generativo, considerando que ninguno de ellos, independentemente, puede dar respuestas a todas las preguntas. El estructuralismo serviría para clasificar y segmentar los elementos susceptibles de contrastación y el generativismo para realizar la contrastación propriamente dicha.

2.3.1.2 Modelo de análise de erros³⁰

Corder (1967, p.19) estabeleceu as bases do modelo de Análise de Erros, afirmando que: “É certo que a aplicação das teorias linguística e psicológica ao estudo do ensino e aprendizado trouxe uma nova dimensão aos estudos de aprendizado de línguas, trouxe uma nova dimensão sobre a visão do erro.”³¹

As reflexões sobre a validade do modelo de AC e o surgimento de novas perspectivas linguística, psicológica e pedagógica proporcionaram o surgimento de outro modelo na LC, o modelo de análise de erros (AE). O novo enfoque linguístico é a teoria gerativa defendida por Chomsky (1971) que traz a idéia de que a língua não é um conjunto de hábitos automatizados, mas que nascemos com uma predisposição inata, para adquirir línguas e que uma vez expostos a uma língua, o processo de aquisição é desencadeado.

Com relação à perspectiva psicológica, as afirmações de que todas as estruturas da L1 que fossem diferentes na L2 provocariam dificuldades de aprendizagem e que a interferência seria o único fator que levaria os aprendizes a cometerem erros, foram criticadas e substituídas pela teoria cognitivista para a qual, a aprendizagem de L2 se dá, de forma idêntica ao do desenvolvimento da L1, ou seja, com a formação de regras. No decorrer do processo, o aprendiz comete erros, pois está internalizando regras e testando hipóteses.

A perspectiva pedagógica fundamenta-se na ideia de que o erro revela características dos processos e das estratégias de aprendizagem do aluno. O erro deixou de ser visto, como evidência de fracasso, algo a ser evitado e passou a ser visto como um indício positivo, na avaliação do processo de aquisição/aprendizagem da L2. A análise de erros é, geralmente, realizada, a partir de um *corpus* de erros, produzidos por alunos, em produção escrita ou oral, em L2. Acredita-se que, a partir da análise, é possível criar um programa de ensino e aprendizagem mais efetivo.

A AE tem como objetivos:

(i) o exame de erros de aprendizes de uma determinada L2, com o

³⁰ Assumimos o conceito de erro apresentado por J. Norrish (1983, p. 7) e por Gargallo (1993, p.78) de que ‘erro’ é um desvio sistemático e difere da ‘falha’ que é um desvio inconsistente e eventual e do ‘lapso’ que é um desvio causado por fatores extra-linguísticos, como falta de concentração, memória curta, etc...

³¹ “It is of course true that the application of linguistics and psychological theory to the study of language learning added new dimension to the study of language learning added a new dimension to the discussion of error”.

intuito de buscar as dificuldades destes aprendizes;

(ii) constatar as áreas de dificuldades, através da análise de um corpus de erros frequentes, avaliando a sua importância e a sua gravidade.

Corder (1967) distingue entre erro de atuação, que considera erro não sistemático, e erro de competência, que considera erro sistemático ou falha. O erro não sistemático, segundo o autor, não deve ser considerado relevante para os estudos de aprendizagem, mas o segundo reflete o conhecimento formal da língua e é passível de intervenção, por meio da aprendizagem formal. Os erros sistemáticos também revelam traços da competência transicional do aprendiz, a partir dos quais professores, pesquisadores e aprendizes podem partir em busca de melhorias na aprendizagem de línguas. Corder (1973) e outros autores como Burt y Kiparski (1972); Selinker (1972) e Richards (1973 apud DURÃO, 2007, p. 16) dedicaram-se a elaborar modelos para análise de erros de aprendizes e elaboraram um modelo completo para análise de erros. Por outro lado, outras teorias se formaram complementares a esta área de pesquisa, em especial, a teoria da competência comunicativa. Esta teoria incluiu o critério comunicativo na análise de erros, que é a capacidade de atuar socio-linguístico-pragmaticamente, segundo a situação de fala. Este fato implica considerar o erro gramatical ou comunicativo.

Considerando-se que 50% dos erros têm origem na interferência da língua nativa sobre a língua meta, Gargallo (1993, p.64), a AE permitirá conhecer as causas dos erros e subsidiar a elaboração de informações lexicográficas destinadas a evitá-las.

2.3.1.3 Interlíngua

Os estudos sobre AC e AE levaram a reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de L2 e, em 1969, Selinker introduziu um novo campo de investigação em LC que se denominou estudos em interlíngua.

Corder (1971) define interlíngua como um sistema transitório, decorrente de distintas situações de contato linguístico, que serve a reduzido número de categorias gramaticais, carece de estruturas morfológicas, recorre a um léxico altamente polissêmico, seleciona seu material linguístico de um código reduzido e utiliza, minimamente, a cópula. Salinas (2001) esclarece que a interlíngua reflete a tentativa do aprendiz de utilizar, com fins comunicativos, o sistema

linguístico que não conhece de maneira completa. Trata-se de redução de um código mais completo do que o código da LE em aprendizagem, apoiando-se em recursos extralinguísticos e estratégias, para preencher as possíveis carências do sistema na produção da LE.

Assumimos, neste trabalho, a definição de Interlíngua apresentada por Durão (2007, p. 28):

...produto linguístico de aprendizes de línguas não nativas e envolve o processo que se desencadeia desde o primeiro contato do aprendiz com a língua meta, até o momento em que, pelos menos em teoria, as línguas materna e estrangeiras passam a coexistir (tradução nossa).³²

A interlíngua é um estágio intermediário entre a LM do aprendiz e a LE, alvo de aprendizagem, por isso é transitório e independente dos sistemas linguísticos das línguas contrastadas; além do mais, modifica-se ao longo do processo de aprendizagem.

Segundo Durão (2007, p.25ss), os estudos de interlíngua foram desenvolvidos, a partir de três teorias: a teoria linguística (NEMSER, 1971), sociolinguística (CORDER, 1971) e a psicolinguística (SELINKER, 1972).

A IL de estudantes de L2 revela as suas tentativas de expressar-se na língua alvo, mesmo sem ter o domínio do idioma. Neste contexto, em determinadas circunstâncias, recursos lingüísticos e não lingüísticos são utilizados.

As pesquisas em IL pressupõem analisar e descrever a língua dos estudantes de L2; o objetivo deste tipo de pesquisa é demonstrar que as características não são casuais e caracterizam grupos em condições semelhantes.

Sendo assim, entendemos neste capítulo que a Lexicografia e a Metalexigrafia são ciências autônomas e distintas, embora inter-relacionadas porque ambas contribuem para a elaboração de dicionários. A Lexicografia é a ciência que se dedica à prática lexicográfica, ou seja, à elaboração, propriamente dita, de dicionários. A Metalexigrafia é a ciência que estuda os dicionários para, dentre outros propósitos identificar os problemas e propor melhorias à elaboração destas obras.

³² ...producto linguístico de aprendices de lenguas no nativas, abarca el continuum que se constituye desde que empieza el contacto del aprendiz con la lengua meta, hasta que avanza a una etapa en la que, al menos en teoría, Lm y LO coexisten.

Neste contexto, situamos esta tese no âmbito da Metalexigrafia Bilíngue Pedagógica, uma vez que nosso objetivo é apresentar uma pesquisa empírica com usuários aprendizes que sirva de parâmetro na elaboração de DBPs (português-inglês). A partir deste novo parâmetro, os DBPs podem ser devidamente adequados às necessidades do aprendiz brasileiro.

Verificamos que a Metalexigrafia divide-se em especialidades e que nos ocupamos, neste estudo, da Metalexigrafia Bilíngue e da Metalexigrafia Pedagógica. A primeira nos informa, dentre outros assuntos, que os DBs atuais devem ser elaborados de acordo com a função, ou funções que desempenhará. As principais funções que fundamentam a elaboração dos dicionários bilíngues resultam do princípio ativo-passivo. De acordo com este princípio, o dicionário ativo (L1-L2), que serve para a função de produção em L2, deve fornecer:

- informações microestruturais complementares aos equivalentes semânticos em L2, com o objetivo de instruir o consulente que não possui o domínio desta língua meta.

- informações gramaticais junto com os equivalentes, pois este tipo de informação é essencial para a produção em L2, pois auxiliará na formação de estruturas sintáticas e na escolha correta das palavras.

Os estudos em Metalexigrafia Pedagógica sugerem o desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco o usuário e suas necessidades, em diferentes situações de uso dos dicionários no processo de ensino e aprendizagem. A recente Teoria da Escola de *Aarhus* afirma a importância de se definir a função do dicionário e traça 4 princípios fundamentais para isso:

- (1) Traçar perfil de um dado grupo de usuários.
- (2) Traçar perfil (identificação e análise) de uma situação para a qual o dicionário é utilizado.
- (3) Avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada.
- (4) Avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas.

Estes procedimentos permitem a realização de pesquisas que busquem, nas necessidades dos aprendizes, subsídios para a elaboração de

informações gramaticais para fins lexicográficos.

Verificamos que estudos metalexigráficos recentes associam-se à ciência da LC e fazem surgir a Metalexigrafia Contrastiva. Neste ramo metalexigráfico, a LC atua como disciplina interdisciplinar que esclarece pontos de divergência entre as línguas e subsidia soluções lexicográficas mais alinhadas às necessidades do consulente, falante de uma determinada língua. Para os estudos em Metalexigrafia Bilíngue Pedagógica, os modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros podem auxiliar na identificação de pontos gramaticais de dificuldade, na IL de grupos de aprendizes brasileiros.

Todas as definições terminológicas e teorias consideradas neste capítulo constituem alicerces imprescindíveis desta pesquisa, uma vez que nossa proposta é identificar as necessidades dos aprendizes universitários de inglês, como língua estrangeira, demonstrar a importância dos modelos AE e AC como recurso metodológico na identificação das necessidades do aprendiz para fins lexicográficos e sugerir a elaboração de informações gramaticais em dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês a partir dos resultados obtidos nas análises.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordamos a natureza da pesquisa, a descrição do contexto, o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como, o método, procedimentos para a coleta e análise do *corpus*.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. O objetivo desta pesquisa é Identificar as necessidades dos aprendizes universitários de inglês, como língua estrangeira, por meio dos modelos AE e AC e sugerir a elaboração de informações, em dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês, a partir dos resultados obtidos nas análises.

Trata-se de uma pesquisa por amostragem, ou seja, trabalha com uma parte significativa da população em estudo, como base para uma estimativa do todo. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa empírica, pois parte da análise de erros dos alunos, para identificar a interferência da língua portuguesa no aprendizado da língua inglesa como uma das causas de dificuldade, neste processo.

Quanto aos seus objetivos, é descritiva: em primeira instância, visa a descrever e a sistematizar os erros presentes na IL de estudantes universitários do curso de Letras-inglês da UNESP-Assis; identificar, dentre estes, os mais recorrentes e analisá-los. Subsequentemente, propõe-se a descrever as línguas portuguesa e inglesa para identificar os pontos de contraste e por último unir os resultados da AE e da AC para conhecer os erros causados pela interferência da LM, português, sobre a LE, inglês. A coleta de dados consiste em atividades escritas realizadas pelos alunos como tarefa.

3.2 MÉTODO

O método desta pesquisa é, predominantemente, qualitativo, de cunho etnográfico, ou seja, considera-se uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, mas interpretado e passível de significação. Para podermos realizar a generalização dos erros dos alunos, o método quantitativo também será utilizado por meio da apresentação de dados estatísticos (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1993, p.10), baseados nos resultados da análise de 300 textos redigidos pelos alunos. A utilização do método múltiplo, ou seja, qualitativo e quantitativo (*multiple method*)³³ (MACKEY; GASS, 2005, P. 164) visa a reforçar a veracidade dos resultados obtidos nas análises.

O método que proporciona as bases lógicas à investigação científica desta pesquisa é o método teórico-analítico, que aponta para um modelo de análise a partir de um posicionamento teórico. O procedimento de pesquisa que utilizamos é descrito por Tarp (cf. p. 68) e consiste em:

1. traçar perfil de um dado grupo de usuários
2. traçar perfil (identificação e análise) de uma situação para a qual o dicionário é utilizado
3. avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada .
4. avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas .

A LC é a teoria que informa um modelo de análise para o item (3) avaliar, dentre as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada. A análise de IL deve considerar a AC e AE como etapas sucessivas em busca do resultado desejado, Gargallo (1993, p. 19). A AE seguiu um modelo desenvolvido para esta pesquisa e a AC seguiu o modelo proposto por Lado.

O item (4) é abordado no capítulo 4.

³³ Triangulação metodológica (MACKEY; GASS, 2005, p. 181)

3.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA: ENSINO DE INGLÊS, CURSO DE LETRAS E DISCIPLINAS

A pesquisa realizada possibilitou conhecer as dificuldades e identificar as necessidades dos alunos sujeitos da pesquisa e teve as características que passamos a apresentar.

3.3.1 Ensino de Língua Inglesa

A língua inglesa é disciplina ministrada do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem as bases desse ensino e, a partir do documento pedagógico, cada Estado da União estabelece sua Proposta de Ensino, definindo o conteúdo curricular a ser ensinado. Realizamos um estudo desses documentos para conhecer as bases que regem o ensino de inglês, como língua estrangeira moderna, e o conteúdo programático dessa disciplina no Estado de São Paulo, onde a pesquisa foi realizada.

A Proposta de Ensino do Estado de São Paulo (2008), no que se refere ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, incentiva o desenvolvimento do conhecimento cognitivo e das habilidades linguísticas de leitura, escrita, audição e fala, tendo como base a ênfase no letramento. Essa orientação desenvolve, no aluno, a capacidade para “fazer e refletir sobre o fazer, com as ferramentas do pensar” (p.43) e permite a associação dos princípios do estruturalismo (saber) e do comunicativismo (fazer), para estabelecer a seguinte conclusão (p. 42):

Já a orientação baseada no letramento sustenta-se nas relações existentes entre esses princípios – saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos propiciando na construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo, decisivamente para a formação cidadã dos educandos.

O documento enfatiza o ensino voltado para o desenvolvimento humano do aluno, por meio do conhecimento de si e do outro (p.42):

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização.

A construção da autonomia, por meio da organização e do monitoramento da própria aprendizagem, também é enfatizada, como um dos objetivos principais da Proposta (p. 42):

Assim, a capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem por meio do engajamento em projetos que culminem na produção de objetos concretos merece especial atenção. Desse modo, é possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira.

O conteúdo curricular formal, apresentado na Proposta do Estado, prevê, dentre outros tópicos, a produção em língua inglesa, desde o 6º ano, por meio da elaboração de cartões, pôsteres, cartazes, descrições e outras atividades. O ensino das categorias morfossintáticas inicia-se no primeiro semestre do 7º ano, com os verbos de ação e segue da seguinte forma:

Quadro 6 - Conteúdo morfossintático no Ensino Fundamental e Médio

7º ano	8º Ano
Verbos de ação Tempo verbal: presente <i>There is / there are</i> Tempo verbal: presente contínuo e presente simples Verbo modal <i>can</i> (para expressar habilidades) Retomada: <i>there + be / can /</i> presente Tempo verbal: presente (em foco: formas interrogativa e negativa)	Tempos verbais: presente (retomada) e passado Verbos de ação (retomada) Tempo verbal: presente (retomada) Advérbios de tempo, frequência, lugar e modo Os diferentes significados dos pronomes indefinidos (quantificadores): <i>much, many, a lot, (a) little, (a) few, some, any, no</i> Tempo verbal: presente (retomada) Verbo modal <i>should</i> Advérbios e expressões adverbiais de tempo Tempos verbais: passado (retomada), passado contínuo, <i>used to</i>

<p>9º ano</p> <p>Tempos verbais: passado e presente (retomada) e reconhecimento de uso do presente perfeito</p> <p>Tempos verbais: passado e presente (retomada) e voz passiva (<i>It's used for ing</i>)</p> <p>Verbos e adjetivos</p> <p>Tempos verbais: passado e passado contínuo (retomada)</p> <p>Adjetivos para descrever sensações e sentimentos</p> <p>Advérbios de tempo, lugar e modo.</p> <p>Advérbios e expressões adverbiais de tempo</p> <p>Estudo dos adjetivos (formas comparativas)</p> <p>Tempo verbal: futuro (<i>will, there will be</i>)</p> <p>Estruturas verbais: <i>hope to; wish to, would like to.</i></p>	<p>1º ano do Ensino Médio</p> <p>Texto informativo (o uso de tempos verbais, conjunções e preposições)</p> <p>Voz passiva</p> <p>Pronomes relativos (<i>who, that, which, where</i>)</p> <p>Tempos verbais (futuro e presente)</p> <p>Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente</p>
<p>2º ano do Ensino Médio</p> <p>O uso de diferentes tempos verbais</p> <p>O uso das conjunções (contraste, adição, conclusão e concessão) e dos marcadores sequenciais.</p> <p>O uso dos graus dos adjetivos</p> <p>O uso do imperativo</p> <p>O uso dos verbos modais: <i>should, must, might</i></p> <p>O uso de orações condicionais: tipo 1 e tipo 2</p> <p>O uso de diferentes tempos verbais</p> <p>Discurso direto e indireto.</p>	<p>3º Ano do Ensino Médio</p> <p>O uso dos tempos verbais: presente e presente perfeito</p> <p>O uso de verbos que indicam diferentes habilidades</p> <p>O uso dos tempos verbais: futuro (<i>will, going to</i>)</p> <p>O uso dos verbos modais: <i>may, might</i></p> <p>O uso dos marcadores textuais que indicam opções: <i>either...or, neither ...nor</i></p> <p>O uso de orações condicionais (tipo 1), passado e presente perfeito (retomada)</p> <p>O uso das letras maiúsculas e da pontuação.</p>

Entendemos que cada unidade escolar está inserida em uma realidade educacional. No entanto, o conteúdo a ser aplicado em todo território estadual está oficialmente definido e uniformizado.

Espera-se que o aluno que concluiu o Ensino Médio do Estado de São Paulo: (i) saiba expressar-se e compreender discursos em inglês; (ii) seja autônomo em relação ao aprendizado do idioma e; (iii) conheça e aplique o conteúdo gramatical estudado.

Acreditamos que o dicionário bilíngue escolar, adequado às necessidades do aluno aprendiz pode auxiliar neste processo.

3.3.2 Local de Coleta dos Dados: Curso de Letras, na Disciplina Língua Inglesa III

Esta pesquisa foi realizada no curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Assis, que oferece licenciatura em língua portuguesa, com habilitação em uma língua estrangeira.

O curso é oferecido nos períodos diurno e noturno, e para a habilitação em língua inglesa disponibiliza 20 vagas anuais por período, para alunos regulares e 5 vagas para alunos especiais (portadores de diploma de nível superior) ou alunos da comunidade acadêmica).

De acordo com a estrutura curricular do curso em vigência, no primeiro semestre, é oferecida a disciplina 'Introdução às Línguas Estrangeiras', quando os alunos recebem noções gerais, sobre as línguas estrangeiras que poderão cursar: inglês, espanhol, japonês, francês, alemão e italiano. No segundo semestre, os alunos fazem sua opção por uma das línguas e iniciam seus estudos em língua estrangeira. Aqueles que optaram por língua inglesa, cursam a disciplina Língua Inglesa I, que consiste em noções introdutórias ao estudo do idioma. A partir da disciplina Língua Inglesa II, o aluno passa, efetivamente, a desenvolver as habilidades de leitura, escrita, fala e audição e, portanto, a expressar-se e a interagir, com a língua alvo de estudo. Após a disciplina língua inglesa III, o aluno cursará as disciplinas de língua inglesa IV, V, VI e VII.

A carga horária das disciplinas de língua inglesa é a seguinte:

Quadro 7 - Disciplinas de língua inglesa

Disciplina	Carga horária mensal	Carga horária semanal	Aulas semanais
Língua Inglesa I	90 h	5 h	6 aulas de 50 minutos cada.
Língua Inglesa II	90 h	5 h	6 aulas de 50 minutos cada.
Língua Inglesa III	90 h	5 h	6 aulas de 50 minutos cada.
Língua Inglesa IV	60 h	3 h 20 min.	4 aulas de 50 minutos cada.
Língua Inglesa V	60 h	3 h 20 min.	4 aulas de 50 minutos cada.
Língua Inglesa VI	30 h	1 h 40 min.	2 aulas de 50 minutos cada.
Língua Inglesa VII	30 h	1 h 40 min.	2 aulas de 50 minutos cada.

No ano de 2007, foi adotado o material didático na disciplina de língua inglesa, a começar pela língua inglesa II, foi composto pela série de livro didático: American Inside Out – pré intermediário, intermediário e avançado. Para cada nível, o material inclui: livro de classe, livro de tarefas e CDs assim distribuídos:

Quadro 8 - Material didático usado nas disciplinas de língua inglesa

Disciplina	Material didático
Língua inglesa I	Apostila de revisão preparada pela professora da disciplina.
Língua inglesa II	Livro: American Inside Out – pré intermediário. Parte A
Língua inglesa III	Livro: American Inside Out – pré intermediário. Parte B
Língua inglesa IV	Livro: American Inside Out –intermediário. Parte A
Língua inglesa V	Livro: American Inside Out –intermediário. Parte B
Língua inglesa VI	Livro: American Inside Out – avançado. Parte A.
Língua inglesa VII	Livro: American Inside Out – avançado. Parte B.

3.3.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa cursaram a disciplina Língua Inglesa II, oferecida pelo curso de Letras - inglês na Universidade Estadual Paulista (UNESP),

campus de Assis durante o segundo semestre dos anos de 2007, 2008 e 2009. O presente trabalho, no entanto, não é um estudo longitudinal³⁴, mas transversal³⁵, uma vez que, a cada ano, diferentes alunos cursaram a disciplina e o objetivo não foi acompanhar o desenvolvimento do desempenho linguístico, mas avaliar as deficiências que apresentavam naquele momento.

Quadro 9 - Sujeitos participantes da pesquisa

Período	Turma	Semestre	Número de alunos
2º/ 2007	Língua Inglesa III	4º	40
2º/2008	Língua Inglesa III	4º	40
2º/2009	Língua Inglesa III	4º	40

Os 120 alunos que participaram da pesquisa eram alunos regulares e estavam matriculados na disciplina de língua inglesa III ministradas por esta pesquisadora.

Embora os grupos de estudantes fossem heterogêneos em relação ao nível de proficiência em língua inglesa. As características que determinaram considerá-los como grupo, para fins este estudo foram: (1) todos concluíram o Ensino Médio e (2) todos optaram pela habilitação em língua inglesa. Essas características implicam considerar que (1) todos os alunos tiveram a oportunidade de estudar o conteúdo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e (2) todos possuíam afinidade com o idioma inglês, ou seja, gostavam, interessavam-se e esforçavam-se em aprendê-lo.

A Interlíngua desses alunos revela dificuldades do aprendizado do conteúdo oferecido na Proposta de Ensino do Estado de São Paulo. Não obstante o interesse intrínseco pelo idioma, estudos paralelos, como cursos livres de inglês e a disciplina língua inglesa I, essas deficiências continuam presentes na IL dos alunos.

³⁴ É uma abordagem de estudo na qual se envolvem tipicamente observações em relação ao desenvolvimento linguístico de sujeito(s), cujos dados são coletados num período relativamente longo de tempo (por ex., alguns meses ou alguns anos) (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, P.11; ELLIS, 1994, P.75; SAKODA, 2002, P. 145).

³⁵ É uma abordagem de estudo na qual os dados em relação ao desempenho linguístico de diversos sujeitos são coletados apenas uma vez em dado momento. (Id., Ibid.).

3.3.3 Procedimento para Constituição do *Corpus*

Nas pesquisas em LC a utilização do corpus é determinante na seleção dos aspectos que serão contrastados. Gargallo (1993, p. 72) esclarece que para realizar uma análise contrastiva, deve-se partir de uma análise de erros fundamentada em um *corpus* (produzido por estudantes) que possibilite estabelecer uma hierarquia das dificuldades do grupo (tradução nossa).

Segundo Corder (1981, p.77), a coleta de dados da interlíngua de alunos deve acontecer em ambiente informal, para que os alunos se sintam à vontade para escrever incentivados pelo professor. Sendo assim, a coleta de dados deu-se por meio de textos escritos, solicitados como tarefa.

Esse tipo de atividade de produção linguística permite avaliar as construções em um fluxo textual/discursivo, em que o conhecimento e o uso das construções na língua-alvo ficam evidentes.

As vantagens do procedimento de redação livre (liberdade para o uso de vocabulário e formas linguísticas) é revelada por Larsen-Freeman e Long (1991, p.30):

Talvez o procedimento menos controlado de todos os procedimentos de extração seja a redação livre. Com exceção do estabelecimento do tema, não há nenhuma intervenção do pesquisador. (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p.30) (tradução nossa)³⁶

No decorrer do estudo de cada lição do livro didático, a professora solicitou, como tarefa de casa, atividades escritas (produção de textos), referentes à lição trabalhada. Estas atividades eram sugeridas pelo livro de classe (*student's book*) e pelo livro de tarefas (*workbook*). Os alunos podiam escrever de forma livre e consultar o material didático e outras ferramentas que julgassem necessárias, como dicionários, gramáticas e internet. Porém, a orientação era para a elaboração de textos espontâneos, autênticos e individuais que revelassem o real conhecimento linguístico do aluno e garantissem uma correção eficaz e pertinente ao aprendizado de cada aluno. A única restrição foi quanto ao vocabulário e formas linguísticas vinculados ao tema.

Quanto à correção das redações, os alunos entregavam os textos e

³⁶ Texto original em inglês: "Perhaps the least controlled of all elicitation procedures is the free composition. Aside from the establishment of a topic, there is no intervention by the researcher."

a professora realizava as observações, por meio da seguinte legenda:

a) Erros gramaticais:

- vt: erro quanto ao tempo e modo verbal;
- v: erro quanto à forma, morfologia e flexão verbal;
- pron: erro quanto ao pronome utilizado;
- prep: erro quanto à preposição utilizada;
- gr: erro quanto aos demais aspectos gramaticais: adjetivo, advérbio, artigo e conjunções.

b) Erro semântico

- voc: erro quanto à escolha da palavra

c) Erro sintático

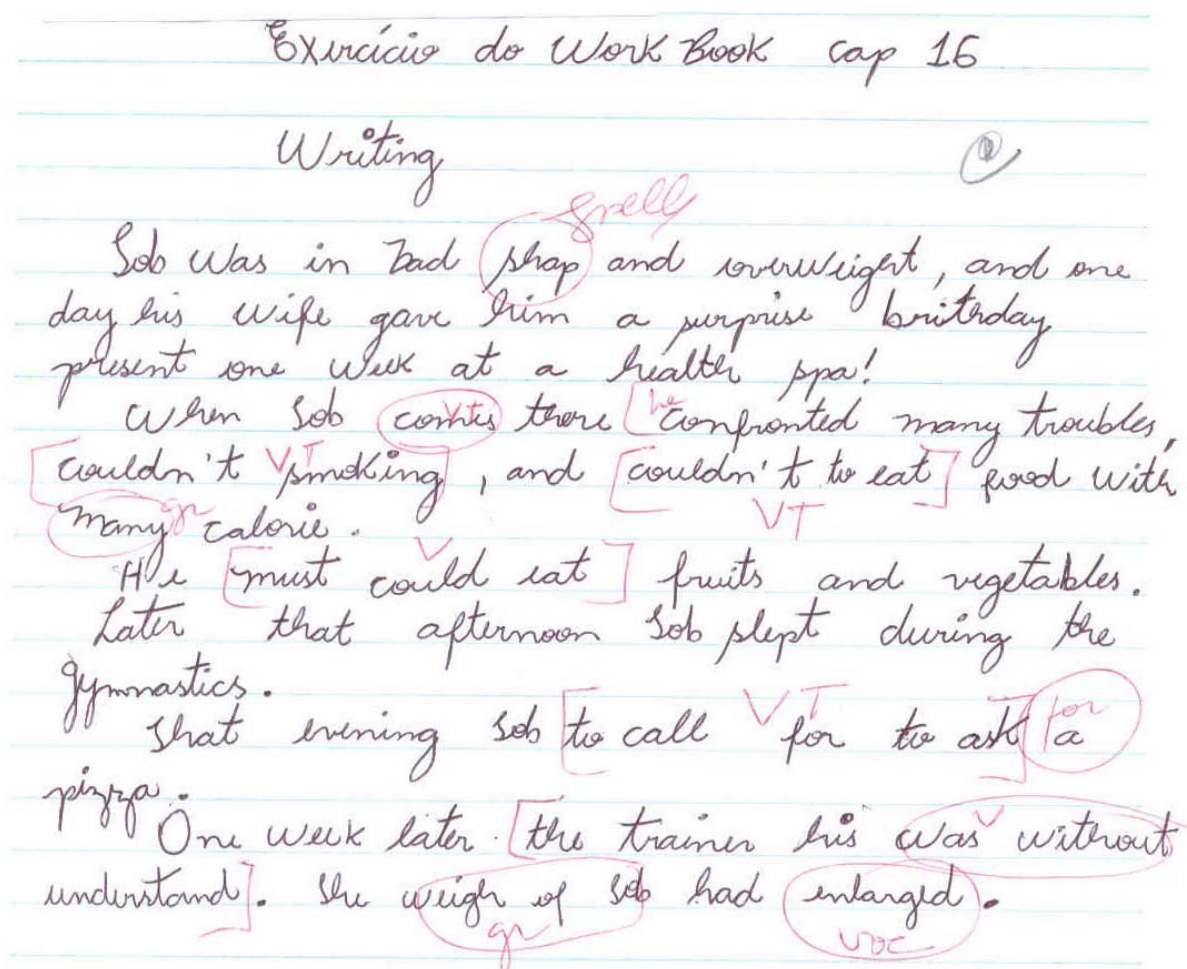
- () erro na construção da estrutura frasal.

Erro ortográfico

- spell: erro ortográfico

Segue um exemplo de correção:

Figura 6 - Exemplo de correção



Os textos corrigidos eram devolvidos aos alunos nas seguintes condições:

- OK. OK. - Satisfatório, pontuação concedida.
- OK. - Não satisfatório. Necessidade de nova entrega.

Quando recebiam o texto com apenas um OK, os alunos corrigiam os erros por meios próprios: estudo, dicionário, gramática, consulta a amigos e outros professores ou consultavam a professora da disciplina. A professora pontuava o aluno, após a segunda entrega do mesmo texto. Os alunos sabiam que a soma dos exercícios escritos entregues no semestre tinha o mesmo peso de uma prova (0-10) o que motivou os alunos a realizá-los.

Apenas ao final do curso a professora informou sobre o uso do

material coletado para fins de pesquisa. A intenção foi não inibi-los e favorecer um desempenho natural ao longo do processo.

A legenda de correção permitiu identificar e quantificar os seguintes tipos de erros:

1. gramatical: pronome, adjetivo, artigo, advérbio, conjunções;
2. semântico: vocabulário inadequado, falsos cognatos;
3. ortográficos;
4. sintáticos: colocação.
5. verbal: tempos, modos, concordância.
6. preposicional.

O corpus de análise foi composto apenas pelos erros mais recorrentes.

3.3.4 Procedimento para Análise de Dados

Para avaliar as necessidades gramaticais na produção escrita do alunos, tomamos como base o procedimento para análise de Interlíngua, apresentado por Corder (1974):

- a) coleta de produção escrita da Interlíngua dos aprendizes, para avaliação dos erros.
- b) quanto aos erros produzidos pelos alunos:
 1. Análise preliminar
 - i. Seleção e quantificação dos erros gramaticais.
 2. Análise de Erros
 - i. Descrição dos erros verbais;
 - ii. explicação dos erros à luz da AE e da AC.

3. Análise Contrastiva

- i. Descrição linguística dos sistemas verbais das línguas portuguesa e inglesa;
- ii. análise contrastiva dos verbos das línguas portuguesa e inglesa.

O procedimento (a) diz respeito à coleta do *corpus*, conforme apresentado na seção 2.5.

A fase (b) foi dividida em 3 momentos: (1) análise preliminar, que iniciou-se com análise do corpus para seleção e quantificação dos erros produzidos pelos alunos. Este primeiro procedimento, da análise preliminar, permitiu descobrir os erros gramaticais que persistem na Interlíngua do grupo de aprendizes analisados e dentre eles, por meio de análise quantitativa, identificar os erros mais recorrentes.

Com base nos resultados numéricos, os erros mais recorrentes foram agrupados em 9 grupos:

Grupo 1: Tipologia: verbos modais.

Grupo 2: Tipologia: concordância verbal.

Grupo 3: Tipologia: tempo verbal.

Grupo 4: Tipologia: colocação verbal.

Grupo 5: Tipologia: colocação das frases interrogativa e negativa incorreta.

Grupo 6: Tipologia: uso do verbo *to have*, com o sentido de existir.

Grupo 7: Tipologia: regência nominal - uso do gerúndio

Grupo 8: Tipologia: regência nominal - uso do infinitivo.

Grupo 9: Tipologia: regência nomina

Cada grupo foi submetido às análises (2) AE e (3) AC.

Cientes de que, não há um modelo padrão de AE e que, cada pesquisa deve desenvolver um modelo coerente com seus propósitos, desenvolvemos, com base no modelo proposto por Durão (2007, p.17 e 18), Gargallo (1993, p. 84 e ss) e Hartmann (2007), um modelo para atender os objetivos desta pesquisa. O modelo desenvolvido abrange as seguintes etapas:

- (1) apresentação do erro e da correção correspondente;
- (2) descrição do erro

- (3) descrição da estrutura do Português base do erro e da Regra transgredida do inglês;
- (4) explicação do erro à luz da AE e da AC realizadas.

As etapas 1 a 3 são apresentadas em quadros destinados a cada grupo, sendo que a etapa 4 é apresentada em parágrafo(s), abaixo dos quadros.

A AC foi realizada seguindo o modelo proposto por Lado (1957), que sugere duas etapas: (1) descrição das línguas, segundo os critérios de forma, significado e distribuição e (2) estudo contrastivo que revela as diferenças entre elas. A primeira etapa exigiu vasta consulta em gramáticas, livros didáticos e sites correlatos, resultando, conseqüentemente, em material rico em detalhes e consistente para este estudo. A segunda etapa, em que constatamos alguns pontos de divergência entre os sistemas verbais das línguas contrastadas possibilitou conclusões importantes e, até onde temos conhecimento, inéditas, como o quadro comparativo dos modos e tempos verbais em ambas as línguas. A AC resultou em material volumoso e está disponibilizada em anexo.

Mediante as análises, buscamos respostas às seguintes perguntas:

- a) Os erros verbais estão associados à interferência da língua portuguesa no aprendizado de inglês?
- b) Há divergência, com relação aos verbos nas línguas portuguesa e inglesa que justifiquem esta interferência?
- c) Quais as dificuldades dos alunos, no aprendizado de inglês, como LE, decorrentes da contrastividade entre estas línguas e, portanto, da interferência da língua portuguesa?

A combinação das análises AE e AC possibilitou compreender as relações entre os erros decorrentes de interferência e os pontos de contraste entre as línguas, para avaliar as necessidades. Apenas a identificação da interferência, como causa do erro, resultaria em um dado abstrato e infundado; da mesma forma, que apenas a análise contrastiva das línguas resultaria, em uma análise incompleta e superficial infundada, por estar fora de um contexto real que não leva em consideração os aspectos individuais e reais da aprendizagem. Será na combinação

destas análises que será possível chegar a resultados pontuais, complementares e decisivos que revelarão com precisão a relação entre os pontos de contraste e a interferência deles, no processo de aprendizagem.

Mediante os resultados obtidos nas análises, dedicamos o capítulo 4 ao último procedimento proposto por Tarp (2003) (4) avaliar dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas.

Sendo assim, esclarecemos, neste capítulo, que esta é uma pesquisa empírico-descritiva de natureza aplicada e que adotamos o método qualitativo de cunho etnográfico.

O procedimento de pesquisa escolhido é proposto por Tarp 2003 (cf. 68):

1. traçar perfil de um dado grupo de usuários.
2. traçar perfil (identificação e análise) de uma situação para a qual o dicionário é utilizado.
3. avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada.
4. avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas.

Em cumprimento aos passos sugeridos por Tarp, definimos como grupo de usuários os aprendizes universitários do curso de Letras – inglês e coletamos os textos escritos produzidos, por estes alunos, como tarefa. A partir da coleta, fizemos uma análise preliminar e apenas os erros mais recorrentes foram selecionados para compor o *corpus* da pesquisa, restringimo-nos, assim, aos erros de natureza verbal.

Em busca das necessidades do grupo, optamos pelas AE e AC, como modelos de análise. Os resultados destas análises serviram de subsídios para identificar as necessidades do grupo e para elaborar informações lexicográficas adequadas ao aprendizado.

Elegemos o dicionário português-inglês para avaliação e intervenção, porque nossa intenção é propor melhorias à função ativa do dicionário bilíngue pedagógico. Neste aspecto, estes dicionários são falhos e inadequados. Da mesma forma, privilegiamos o tratamento lexicográfico das informações gramaticais,

geralmente preteridas em relação às informações semânticas.

O percurso metodológico aplicado foi satisfatório para alcançarmos os objetivos propostos e comprovarmos a hipótese de que os estudos em Linguística Contrastiva – AC , AE e análise da interlíngua (IL) podem servir como parâmetro para a elaboração de informações lexicográficas, em dicionários bilíngues escolares português-inglês.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos as análises realizadas nesta pesquisa, a análise de erros (AE) e a análise contrastiva (AC), com o intuito de conhecer as dificuldades dos alunos, em situação real de aprendizagem. Iniciamos, com a análise preliminar, que nos permitiu delimitar a pesquisa aos erros verbais, os quais foram descritos e classificados também nesta primeira análise. Em seguida, realizamos a análise dos erros verbais para identificar aqueles decorrentes da interferência da língua portuguesa. Constatada a interferência, realizamos a AC dos sistemas verbais das línguas portuguesa e inglesa, em busca de pontos de contraste que justificam as interferências identificadas na AE. Finalmente, frente aos resultados, avaliamos as dificuldades dos alunos, na aprendizagem de inglês.

4.1 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, seguiremos as etapas sugeridas por Tarp (2003, cf.p.68):

1. traçar o perfil de um grupo de usuários.
2. traçar o perfil (identificação e análise) de uma situação para a qual o dicionário é utilizado.
3. avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada.
4. avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas.

4.1.1 Perfil do Grupo de Usuários

Como já esclarecido na p.66, o grupo de usuários selecionados para esta pesquisa é o grupo de estudantes universitários do curso de Letras com habilitação em inglês da UNESP-Assis. A principal característica deste grupo é que todos concluíram o estudo de língua inglesa oferecido pelo Ensino Fundamental e Médio da grade curricular oficial. São alunos que possuem afinidade com a língua e que, por esta razão, preparam-se para serem futuros professores deste idioma.

4.1.2 Situação para a qual o Dicionário é Utilizado.

Seguindo os critérios apontados por Tarp (2003), trabalhamos com o dicionário bilíngue português – inglês usado para a situação de produção de texto em LE, ou seja, função ativa. A finalidade comunicativa é ajudar o usuário a solucionar problemas relacionados à produção de textos em LE e a finalidade cognitiva é fornecer informação gramatical sobre LE.

4.1.3 Necessidades do Grupo Específico de Usuários na Situação de Uso Considerada.

Neste item, buscamos atender as necessidades de informações gramaticais sobre a LE e sobre a comparação gramatical entre LM e LE. Para avaliar as necessidades do grupo, aplicamos os modelos da Linguística Contrastiva, modelo de AE e modelo de AC a partir dos erros presentes nas atividades escritas coletadas.

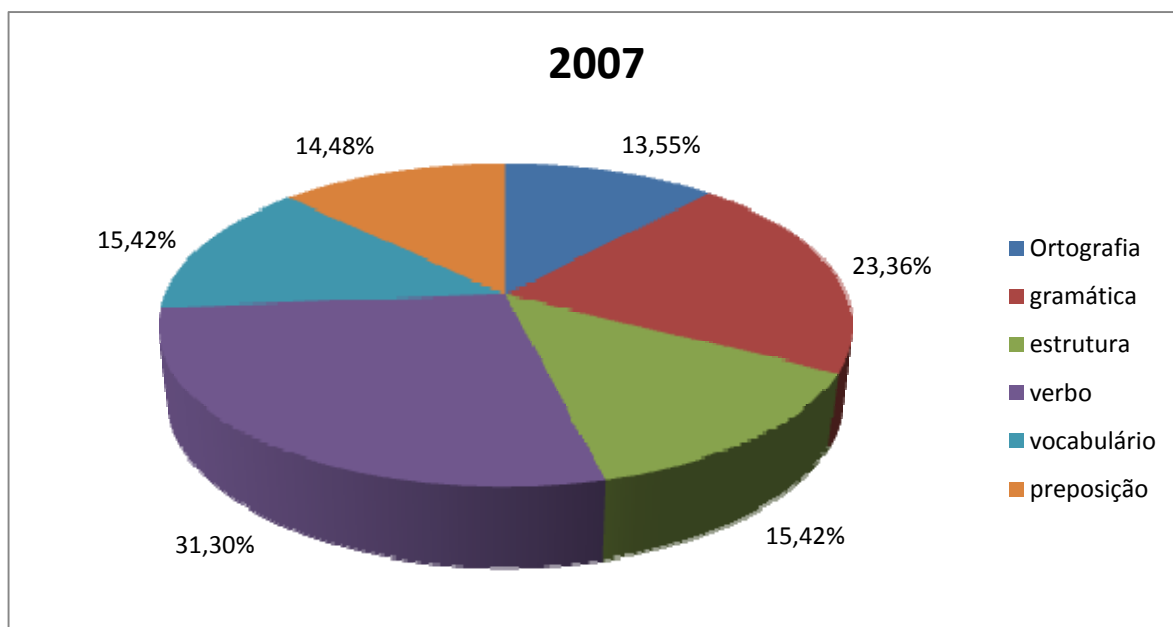
4.1.3.1 Análise diagnóstica

Nesta seção, apresentamos a análise diagnóstica que possibilitou a identificação dos erros cometidos pelos alunos e a identificação da categoria com maior ocorrência de erros.

O material coletado, corrigido por meio da legenda apresentada na p., possibilitou a análise de 934 erros identificados em 108 textos, produzidos, como

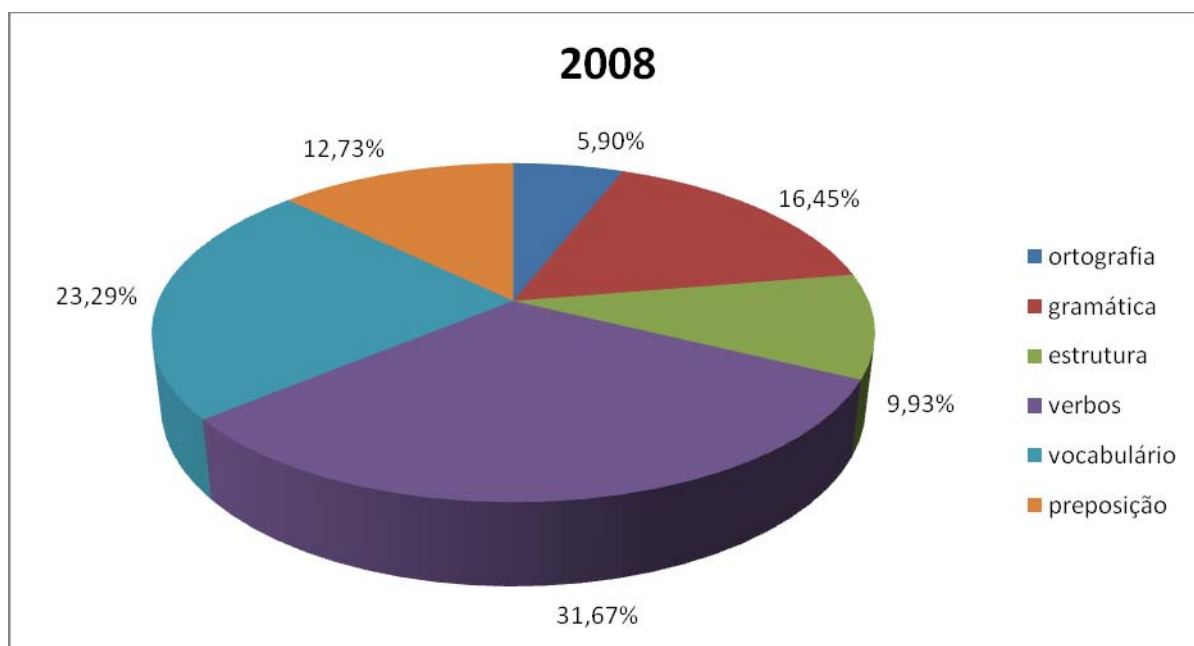
tarefa, pelos alunos, no segundo semestre de 2007, 2008 e 2009 e apurou os seguintes resultados (apresentados em porcentagem):

Figura 7 - Erros 2007

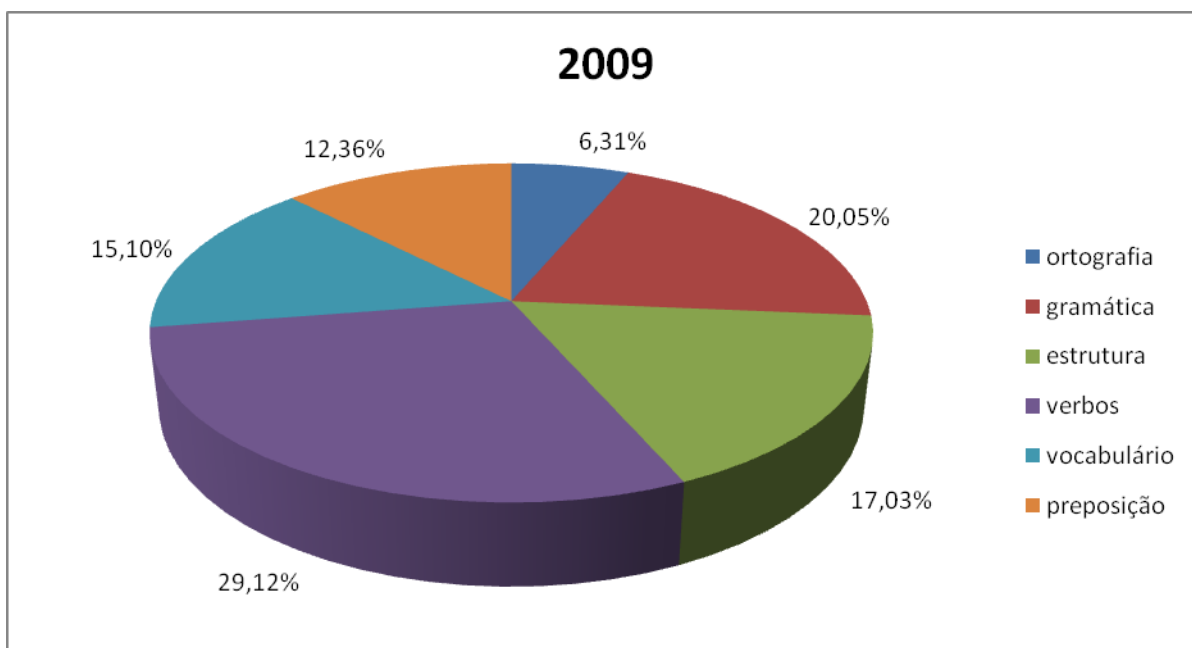


Total Erros 2007: 214

Figura 8 - Erros 2008

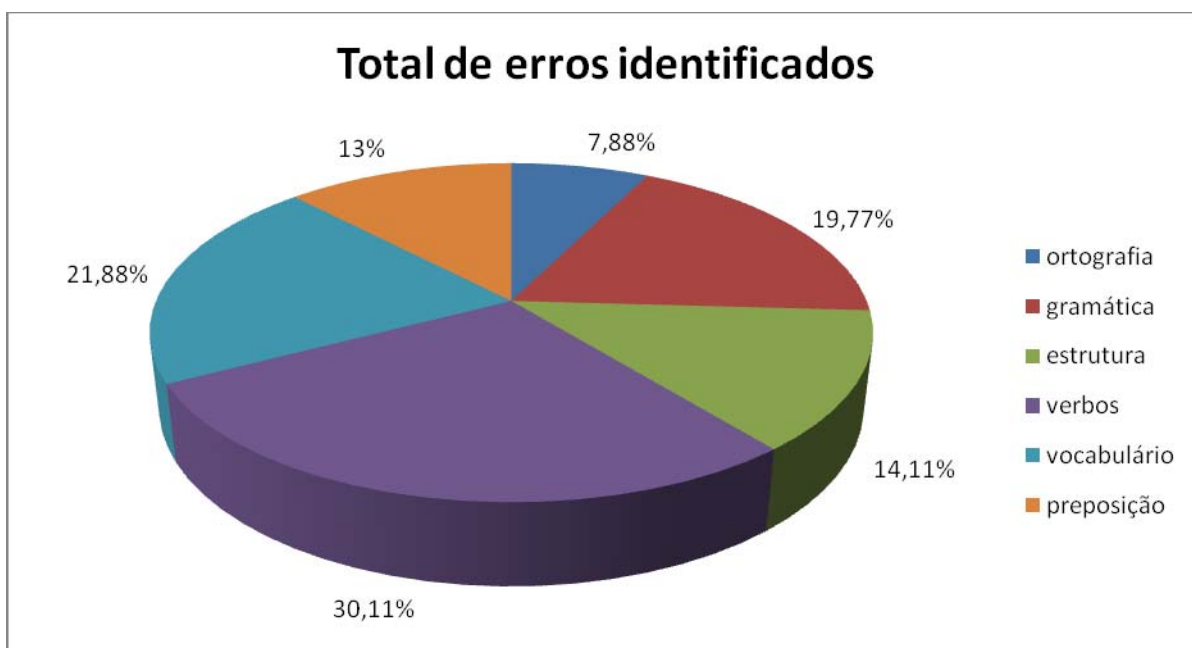


Total de Erros 2008: 322

Figura 9 - Erros 2009

Total de Erros 2009: 364

Apresentamos, também, um gráfico com a quantificação dos erros analisados:

Figura 10 - Total de Erros

Limitamos nossas investigações à análise de erros da categoria

verbal, por dois motivos principais:

1. Por constatarmos que os erros verbais são os mais recorrentes dentre os erros identificados.
2. Por observarmos, em uma pré-análise dos dicionários bilíngues pedagógicos selecionados para esta pesquisa (cf p. 34), que os mesmos carecem de informações sobre a morfossintaxe verbal, que possam auxiliar o consulente aprendiz. Este fato foi confirmado ao longo da avaliação detalhada dos dicionários (cf. capítulo 5).

4.1.3.2 Análise de erros

Conforme esclarecido no Capítulo anterior, desenvolvemos, com base no modelo proposto por Durão (2007, p.17 e 18), Gargallo (1993, p.84 e ss) e Hartmann (2007), um modelo para atender os objetivos desta pesquisa.

Os erros foram divididos em 9 grupos e as análises seguiram o modelo desenvolvido para esta pesquisa que consistiu na:

1. apresentação do erro e da correção correspondente;
2. descrição do erro
3. descrição da estrutura do Português base do erro e da Regra transgredida do inglês;
4. explicação do erro à luz da AE e da AC realizadas.

A AE evidencia a interferência linguística da língua portuguesa como uma das causas dos erros verbais cometidos pelos alunos. Para esclarecer a interferência da língua portuguesa no aprendizado de inglês, apresentamos os resultados da Análise Contrastiva, realizada (anexo) segundo Lado (1957).

Grupo 1

Tipologia: verbos modais. Erro quanto ao uso dos verbos modais e conseqüente erro na construção verbal.

Dificuldade (1): uso dos verbos modais e construções sintáticas correspondentes.

Quadro 10 - Grupo 1

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.01	<i>They like would have...</i>	<i>They would like to have...</i>	<i>Would</i> depois do verbo <i>like</i> .	O condicional é feito adicionando-se o sufixo 'ria' ao verbo. Ex: gostaria.	O condicional é feito adicionando-se o verbo modal <i>would</i> antes do verbo e quando seguido de verbo, este deverá estar no infinitivo com <i>to</i> . Ex: <i>would like to have.../ it would be very...</i>
2007.16	...it would very interesting...	...it would be very interesting...	<i>Would</i> não acompanhado de verbo.	O condicional é realizado adicionando-se o sufixo 'ria' ao verbo. A construção verbal resulta em palavra única.	O condicional deve ser formado por <i>would</i> +verbo. A construção verbal resulta em palavra composta.
2008.03	...should be or not...	...should or not be...	Estrutura incorreta com a negativa de <i>should</i> e a	A locução verbal é 'deve ser ou não... '.	A locução verbal em inglês é: <i>should or not be</i> . Verbo principal no final da locução.

			conjunção <i>or</i> .		
2008.08	...you'll can eat...	...you will be able to eat...	Uso de <i>will</i> com <i>can</i> .	O verbo poder possui a forma futura 'poderá', mantendo-se o mesmo radical.	O verbo <i>can</i> não possui forma futura, devendo ser substituído pela locução <i>to be able to</i> , resultando, no futuro, em <i>will be able to...</i>

A AE nos leva a observar que o aluno realiza as seguintes construções verbais erradas, com os verbos modais:

- a. coloca-os fora de ordem;
- b. omite o verbo subsequente;
- c. coloca-os no futuro.

Os alunos desconhecem ou não sabem aplicar as regras que regem o uso dos verbos modais.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a interferência da L1 sobre L2, como causa do erro, pois os verbos modais em inglês possuem forma, significado e distribuição que divergem completamente das características dos verbos modais em língua portuguesa.

O verbos modais também são apontados por Shepherd (1987, 2001: 120) como uma das dificuldades do falante de português no aprendizado de inglês. O autor menciona que o aprendiz tende a:

- a. omitir o verbo modal: *He swims*, ao invés de *He can swim*.
- b. usar o infinitivo com *to* nos verbos subseqüentes aos modais regidos por infinitivo sem *to*: *He must to do it now*, ao invés de *He must do it now*.
- c. Confundir as distinções semânticas entre os verbos *must*, *should*, *have to*, *can*, *may*, etc.

Grupo 2

Tipologia: concordância verbal. Erro de concordância dos verbos quanto à pessoa, tempo e/ou número.

Dificuldade (2): conhecimento das formas verbais em inglês, principalmente das variações das formas quanto à número, pessoa, tempo e formas nominais de cada verbo, em inglês.

Quadro 11 - Grupo 2

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.12	She always clean...	She always cleans...	Não há concordância do verbo <i>to clean</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.	O verbo na 3ª pessoa do singular, em geral, não possui conjugação especial.	Acrescenta-se 's' ao verbo para concordar com a 3ª pessoa do singular. Este é caso excepcional de concordância nominal.
2007.13	He have won...	He has won...	Não há concordância do verbo <i>to have</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.	O verbo na 3ª pessoa do singular, em geral, não possui conjugação especial	Acrescenta-se 's' ao verbo para concordar com a 3ª pessoa do singular. Este é caso excepcional de concordância nominal.
2007.16	Graduating in Latin mean...	Graduating in Latin means...	Não há concordância do verbo <i>to mean</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.	. O verbo na 3ª pessoa do singular, em geral, não possui conjugação especial	Acrescenta-se 's' ao verbo para concordar com a 3ª pessoa do singular. Este é caso excepcional de concordância nominal.

2007.17	...this increase...	...this increases...	Não há concordância do verbo <i>to increase</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.	O verbo na 3ª pessoa do singular, em geral, não possui conjugação especial	Acrescenta-se 's' ao verbo para concordar com a 3ª pessoa do singular. Este é caso excepcional de concordância nominal.
2008.04	104Most of them uses...	104Most of them use...	Concordância errada do verbo <i>to use</i> quanto à locução <i>Most of them</i> .	A expressão pede o verbo no singular: a maioria deles usa...	A expressão pede verbo no plural: most of them use...
2008.07	...a priest who want to be...	...a priest who wants to be...	Não há concordância do verbo <i>to want</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.	O verbo na 3ª pessoa do singular, em geral, não possui conjugação especial	Acrescenta-se 's' ao verbo para concordar com a 3ª pessoa do singular. Este é caso excepcional de concordância nominal.
2008.10	...Londrina (which stay in...)	...Londrina (which stays in...)	Não há concordância do verbo <i>to stay</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.	O verbo na 3ª pessoa do singular, em geral, não possui conjugação especial	Acrescenta-se 's' ao verbo para concordar com a 3ª pessoa do singular. Este é caso excepcional de concordância nominal.
2009.01	We staid	We stayed	Forma incorreta do passado do verbo <i>to stay</i> .	O passado dos verbos é marcado por conjugação referente ao modo e tempo que se deseja expressar	O passado dos verbos pode ser marcado pelo acréscimo do sufixo -ed para os verbos regulares. Se o verbo termina em y, antecedido de vogal, o sufixo é acrescentado após o 'y'.

2009.02	We palies	We play	Forma incorreta do verbo <i>to play</i> na 1ª pessoa do plural.	O passado dos verbos é marcado por conjugação referente ao modo e tempo que se deseja expressar	O passado dos verbos pode ser marcado pelo acréscimo do sufixo <i>-ed</i> para os verbos regulares. Se o verbo termina em <i>y</i> , antecedido de vogal, o sufixo é acrescentado após o 'y'.
2009.03	My girlfriend like to receive...	My girlfriend likes to receive...	Não há concordância do verbo <i>to like</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.	O verbo na 3ª pessoa do singular, em geral, não possui conjugação especial	Acrescenta-se 's' ao verbo para concordar com a 3ª pessoa do singular. Este é caso excepcional de concordância nominal.
2009.05	...friends was...	...friends were...	Não há concordância do verbo <i>to be</i> na 3ª pessoa do plural do tempo presente simples.	Os verbos 'ser' e 'estar' conjugam, como todos os demais verbos, em geral.	O verbo <i>to be</i> é um dos poucos verbos que sofrem variação na forma quanto à pessoa, número e tempo.

A AE demonstra que o aluno realiza as seguintes construções verbais erradas, quanto à concordância:

- a. Não acrescenta 's' ao verbo para concordá-lo com a 3ª pessoa do singular;
- b. Não concorda a terminação do verbo ao tempo passado corretamente,
- c. Não concorda o verbo *to be* corretamente em relação ao passado e em relação ao número singular e plural.

Os alunos desconhecem ou não sabem aplicar as regras de concordância dos verbos em inglês.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a interferência da L1 sobre L2, como causa do erro, pois o sistema verbal em português apresenta forma, significado e distribuição com características específicas e diferentes do inglês. A AC revela

que, em língua portuguesa, a morfologia dos verbos é composta por um radical invariável e por vogal temática, ou seja, de terminação variável, o que permite a flexão verbal. Em língua inglesa, o verbo não possui a mesma morfologia em radical e vogal temática, não há variação terminológica, ou seja, não há flexão verbal e não há conjugação verbal. Em poucos casos haverá mudança na forma, como na 3ª pessoa do singular do presente simples, verbo *to be* no presente e formas do passado e particípio passado dos verbos irregulares.

Aspectos relacionados ao tempo e modo verbais, em especial do passado, presente e futuro, também são apontados por Shepherd (1987, 2001: 119) como uma das dificuldades do falante de português no aprendizado de inglês.

Grupo 3

Tipologia: tempo verbal errado. O aluno escolheu uma forma do verbo que não condiz com o tempo verbal da ideia que deseja expressar.

Dificuldade (3): uso dos tempos verbais corretamente, porque as correspondentes formas e estruturas verbais que assumem não são claras para o aluno.

Quadro 12 - Grupo 3

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.02	For ages students complain and argue about...	For ages students have been complaining and arguing	Uso do presente simples ao invés de presente perfeito ou presente perfeito continuous.	A expressão há tempos, comporta o verbo no presente: há tempos os alunos reclamam de...	A expressão for ages, pede o tempo presente perfeito ou presente perfeito continuous.
2007.03	...when they are...	...when they were...	Uso do presente ao invés do passado.	Verbo 'ser' na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito é 'eram..'	Verbo 'ser' na 3ª pessoa do plural no passado é <i>were</i> .
2007.03	I go to a restaurant with my friends...	I went to a restaurant with my friends...	Uso do presente ao invés do passado.		
2007.12	...nobody had	...nobody was	Uso do passado perfeito		

	hurted...	hurt...	ao invés da voz passiva no passado.		
2008.01	...he had directed...	He has directed..	Uso do passado perfeito ao invés do presente perfeito.		
2008.07	...a movie calls...	...a movie called...	Uso do presente simples ao invés do particípio passado.		
2008.08	I don't find you anywhere...	I can't find you anywhere...	Uso do auxiliary <i>do</i> ao invés do modal <i>can</i> .		
2008.09	...she lose weight during the year...	She has lost weight during the year...	Uso do presente simples ao invés do passado perfeito.		
2008.09	We stay in a hotel...	We stayed in a hotel...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2008.09	We enjoy...	We enjoyed...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2008.10	Francisco de Assis give a	Francisco de Assis gave a farm...	Uso do presente simples ao invés do	O verbo 'dar' na terceira pessoa do passado	O verbo <i>give</i> no tempo passado é irregular,

	farm...		passado simples.	perfeito é 'deu'.	<i>gave.</i>
2009.01	We dance all night	We danced all night.	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2009.02	We plaies	We played	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2009.02	One week don't go...	For one week didn't go...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2009.03	I don't know what to buy...	I didn't know what to buy...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2009.06	He propose to her	He proposed to her.	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2009.07	...his voice looks like...	His voice looked like...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2009.08	...had to be...	...has to be...	Uso do passado simples ao invés do presente		

			simples.		
2009.09	I have finished...	I had finished...	Uso do presente perfeito ao invés do passado perfeito.		
2009.09	I really enjoy it...	I really enjoyed it...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		
2009.09	We sing...	We sang...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.		

A AE demonstra que o aluno escolhe errado as construções verbais relacionadas ao tempo verbal que deseja expressar. Em geral:

- a. Utiliza o verbo no presente ao invés do passado;
- b. Utiliza o verbo no presente simples ao invés de qualquer outro tempo.

Os alunos desconhecem ou não sabem aplicar as regras dos tempos verbais, em inglês.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a interferência da L1 sobre L2, como causa do erro. A AC indica que, em inglês, o presente simples, com exceção da 3ª pessoa do plural, não possui marca alguma; o verbo é usado na sua forma básica. O passado, se regular, é marcado pela terminação *-ed*, se irregular, assume outra forma, sem marca específica de passado. O futuro é a forma básica do verbo precedido de *will*, ou de *to be + going to*; o verbo principal, diferentemente do português, não possui marca alguma. A sistematização dos verbos quanto às construções dos tempos verbais são divergentes, em português os verbos são conjugados e em inglês, a colocação de cada tempo verbal é estudada como modelo a ser aplicado.

Em alguns contextos ou com determinadas expressões, o tempo usado em português, não corresponde ao tempo que deve ser usado em inglês.

Grupo 4

Tipologia: colocação verbal incorreta. A construção referente ao tempo verbal em uso está errada.

Dificuldade (4): uso das estruturas referentes aos tempos verbais.

Quadro 13 - Grupo 4

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.09	He is put on a lot of weight...	He has put on a lot of weight...	Estrutura incorreta do presente perfeito.		
2008.03	...imagine you exploring the space.	...imagine you are exploring the space...	Estrutura incorreta do presente continuous.		
2008.08	I have working...	I have been working...	Estrutura incorreta do presente perfeito continuous.	A construção é 'eu tenho trabalhado'... para dar a idéia de continuidade.	A construção que dará a mesma idéia em inglês será o presente perfeito continuous: sujeito+ have/has+ been+ working.
2009.09	I haven't have...	I haven't had	Estrutura incorreta do presente perfeito.	A construção é eu não tive, mas com referência ao estado presente.	A mesma idéia é dada no uso do presente perfeito do inglês: sujeito+ have/has+ verbo no particípio passado.

A AE demonstra que o aluno realiza as colocações verbais de maneira errada, desrespeitando o 'modelo' dos

tempos verbais do inglês. Em geral o aluno:

- a. Não inclui o verbo *to be* nos tempos *continuous*;
- b. Não coloca o verbo no particípio passado no presente perfeito;
- c. Confunde os verbos auxiliares *have, is, are*;

Utiliza o verbo no presente simples ao invés de qualquer outro tempo.

Os alunos desconhecem ou não sabem aplicar as regras dos tempos verbais, em inglês.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a interferência da L1 sobre L2, como causa do erro. A AC demonstra que as estruturas dos tempos verbais possuem características específicas em inglês. Além disso, a diferença está na sistematização dos tempos verbais, que em língua portuguesa são conjugados, mas em língua inglesa, 'modelos' de cada tempo verbal é enfatizado.

Grupo 5

Tipologia: colocação das frases interrogativa e negativa incorreta.

Dificuldade (05): compreensão e aplicação da estrutura sintática específica das frases interrogativas e negativas da língua inglesa.

Quadro 14 - Grupo 5

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.04	...but not it has been proposed.	...but it has not been proposed.	Inclusão do advérbio de negação antes do verbo.	O advérbio de negação é colocado antes do verbo.	A estrutura oracional é: <i>...but it has not been proposed</i> , o advérbio de negação é colocado depois do verbo auxiliary.
2008.05	Why did I lost you...	Why did I lose you...	O verbo principal tem que estar no infinitivo sem to.	A colocação das frases interrogativas é a mesma das frases afirmativas.	Há a inclusão do auxiliar no passado e o verbo principal é colocado no infinitivo sem <i>to</i> .

A AE demonstra que o aluno realiza as colocações das frases interrogativas e negativas de maneira errada:

- a. O aluno não inclui o advérbio de negação junto com o verbo auxiliar,
- b. O aluno coloca o verbo auxiliar nas frases interrogativas, mas se esquece que o verbo principal deve manter a forma do infinitivo sem *to*.

Os alunos desconhecem ou não sabem aplicar as regras de colocação de frases interrogativas e negativas.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a interferência da L1 sobre L2 como causa do erro. A AC demonstra

que em inglês, as construções sintáticas das frases interrogativa e negativa são diferentes do português. Em inglês, o verbo auxiliar define o tempo da ação e o verbo principal é usado no infinitivo sem *to*.

Shepherd (1981, 2001:118) aponta para a dificuldade do falante de português em lidar com as colocações das frases interrogativas, negativas e com o uso de auxiliares, em inglês. Segundo o autor, as dificuldades ocorrem porque:

- a. Em português as perguntas são marcadas por intonação e não há o uso de auxiliares e nem a inversão de elementos da frase;
- b. Nas perguntas indiretas os auxiliares são mantidos;
- c. O advérbio de negação é colocado antes do verbo principal ou do auxiliar, em inglês, é colocado depois do auxiliar;
- d. Em português a dupla negação reforça a negação. Em inglês não se nega duas vezes;
- e. Não há respostas curtas em português;
- f. Não há *question tags*, em inglês.

Grupo 6

Tipologia: uso inadequado do verbo *to have*, com o sentido de existir.

Dificuldade (6): uso da locução *there to be*, como equivalente de *haver, existir*.

Quadro 15 - Grupo 6

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.01	<i>It would have...</i>	<i>There would be</i>	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .		
2008.10	Now it has...	Now there are...	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .		
2009.09	...that would have...	...that there would be...	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .	Verbo 'Teria', no sentido de haveria.	O equivalente será a locução <i>there would be</i> .
2009.09	...was few people...	..there were few people...	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .	Verbo 'eram' no sentido de haviam.	O equivalente sera <i>there were...</i>

A AE demonstra que o aluno utiliza o verbo *to have* com o sentido de existir, quando o correto é a locução *there to be*.

Os alunos desconhecem ou não sabem utilizar a locução *there to be* para o sentido de existir.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a interferência da L1 sobre L2, como causa do erro. A AC revela que, em português, o verbo *ter* possui dois sentidos: *possuir* e *existir*, mas o verbo *to have* possui apenas o sentido de *possuir*. O sentido de *existir* possui como equivalente a locução *there to be*.

Shepherd (1981, 2001:118), também aponta para a dificuldade do falante de português em utilizar *there to be*. Segundo o autor, as dificuldades ocorrem porque os verbos haver e ter são usado para expressar *there is/are*, etc.

Grupo 7**Tipologia:** regência nominal - uso do gerúndio.**Dificuldade (7):** uso do gerúndio.**Quadro 16 - Grupo 7**

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.03	He has started to work...	He has started working...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to start</i> .	O verbo 'começar' é regido por verbo no infinitivo.	O verbo <i>to start</i> é regido por verbo no gerúndio (-ing).
2008.01	...start to analyse...	...start analysing...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to start</i> .	O verbo 'começar' é regido por verbo no infinitivo.	O verbo <i>to start</i> é regido por verbo no gerúndio (-ing).
2008.07	It's worthy to watch...	It's worth watching...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo a expressão: <i>It's worth</i> .	A expressão 'vale a pena' é regida por verbo no infinitivo.	A expressão equivalente <i>It's worth</i> é regida por verbo no gerúndio (-ing).
2008.08	...stop eat...	...stop eating...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to stop</i> .	O verbo 'parar' é regido por verbo no infinitivo.	O verbo <i>to stop</i> é regido por verbo no gerúndio (-ing).
2008.08	Started eat...	Started eating...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo	O verbo 'começar' é regido por verbo no	O verbo <i>to start</i> é regido por verbo no gerúndio (-ing).

			<i>to start</i>	infinitivo.	
2008.08	...without eat...	...without eating...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo preposição.	Os verbos que sucedem preposições, virão no infinitivo.	Os verbos que sucedem preposições virão no gerúndio.
2009.09	...she started to cry...	...she started crying...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to start</i> .	O verbo 'começar' é regido por verbo no infinitivo.	O verbo <i>to start</i> é regido por verbo no gerúndio (-ing).

A AE demonstra que o aluno utiliza, em geral, o infinitivo ao invés do gerúndio. Os erros ocorrem:

- a. Uso do infinitivo após verbos regidos por gerúndio;
- b. Uso do infinitivo após expressões regidas por gerúndio;

Os alunos desconhecem ou não sabem utilizar as formas nominais, em inglês.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a interferência entre as línguas como causa do erro. Em português, nas locuções verbais em que há dois verbos, o primeiro verbo é regido por infinitivo. O uso do gerúndio *-ing* nem sempre é o equivalente correto para o gerúndio usado em português. Em alguns casos, em que o infinitivo é usado em português, o equivalente será o gerúndio, em inglês. O verbo antecessor é que determinará a regência por gerúndio ou infinitivo.

Observa-se, também, que alguns verbos não aceitam a terminação *-ing*.

Shepherd (1981, 2001:121,122), também aponta para a dificuldade do falante de português em utilizar as formas nominais. Segundo o autor, as dificuldades ocorrem porque nem sempre os equivalentes *-ing* equivalem ao gerúndio do português.

Grupo 8**Tipologia:** regência nominal - uso do infinitivo.**Dificuldade (08):** uso do infinitivo com e sem *to*.**Quadro 17 - Grupo 8**

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.16	...broaden our mind.	...to broaden our minds.	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés de infinitivo com <i>to</i> .	Uso de estruturas com verbo no infinitivo.	Uso de estruturas com verbos no infinitivo com <i>to</i> .
2007.17	...don't want have a child...	...don't want to have children...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés de infinitivo com <i>to</i> .	Uso de estruturas com verbo no infinitivo.	Uso de estruturas com verbos no infinitivo com <i>to</i> .
2007.18	...but have more time...	...but to have more time...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés de infinitivo com <i>to</i> .	Uso de estruturas com verbo no infinitivo.	Uso de estruturas com verbos no infinitivo com <i>to</i> .
2008.10	...prefer go out...	Prefer to go out...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés do infinitivo com <i>to</i> .	Uso de estruturas com verbo no infinitivo.	Uso de estruturas com verbos no infinitivo com <i>to</i> .
2009.03	I prefer spend my money...	I prefer to spend my money...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés do infinitivo com <i>to</i> .	Uso de estruturas com verbo no infinitivo.	Uso de estruturas com verbos no infinitivo com <i>to</i> .

A AE demonstra que o aluno utiliza, em geral, o infinitivo sem *to* ao invés do infinitivo com *to*. Os erros ocorrem:

- a. Uso do infinitivo sem *to* após verbo regido por infinitivo com *to*.
- b. Concordância, uso de infinitivo sem *to* na frase.

Os alunos desconhecem ou não sabem utilizar as duas formas de infinitivo do inglês: o infinitivo com *to* e o infinitivo sem *to*.

A AC das regras das línguas e a AE indicam a diferença entre ambas as línguas à forma e distribuição forma do infinitivo, como causa do erro. Em inglês, há duas formas: infinitivo com *to* (completo) e infinitivo sem *to* (simples). Em português, os infinitivos são marcados pelas terminações –ar, -er, -ir, formadas pelas vogais temáticas.

Em português, nas locuções verbais em que há dois verbos, o primeiro verbo é regido por infinitivo. Em alguns casos, em que o infinitivo é usado em português, o equivalente será o gerúndio, em inglês. O verbo antecessor é que determinará a regência por gerúndio ou infinitivo.

Shepherd (1981, 2001:121,122), também aponta para a dificuldade do falante de português em utilizar as formas nominais e destaca alguns erros com o infinitivo.

Grupo 9

Tipologia: regência nominal - forma do particípio passado.

Dificuldade (09): conhecimento da forma que assumem os verbos irregulares.

Quadro 18 - Grupo 9

Texto	Erro	Correto	Descrição	Estrutura do Português, base do erro.	Regra transgredida do inglês
2007.12	...hurted.	...hurt	Forma errada do particípio passado do verbo <i>to hurt</i> .	O verbo 'ferir' é um verbo que possui o particípio passado regular.	O verbo <i>to hurt</i> possui a forma particípio passado irregular.

A AE demonstra que o aluno utiliza, em geral, o infinitivo sem *to* ao invés do infinitivo com *to*. Os erros ocorrem:

- a. Uso do infinitivo sem *to* após verbo regido por infinitivo com *to*.
- b. Concordância, uso de infinitivo sem *to* na frase.

Os alunos desconhecem ou não sabem utilizar as duas formas de infinitivo do inglês: o infinitivo com *to* e o infinitivo sem *to*.

A AC das regras das línguas e a AE indicam que os verbos irregulares, em inglês, diferem dos verbos irregulares do português, porque são mais numerosos e podem assumir formas totalmente diferentes da forma básica, no particípio passado.

Em suma, neste capítulo, apresentamos a aplicação e os resultados dos modelos de AE e AC na identificação das dificuldades do grupo de usuários aprendizes. A análise preliminar avaliou quantitativamente os erros dos textos, produzidos pelos alunos de 3 turmas diferentes que cursaram a disciplina língua inglesa II com a pesquisadora durante o segundo semestre dos anos 2008, 2009 e 2010. A análise preliminar indicou que, em todos os anos os erros mais frequentes estavam relacionados aos verbos, totalizando 30,11% de todos os erros cometidos. Uma vez identificados os erros verbais, como os mais recorrentes, foi realizada a AC dos sistemas verbais das línguas portuguesa e inglesa para a verificação dos pontos de divergência entre estes, segundo Lado (1957). A AC realizada está em anexo.

À luz do resultado da AC, dividimos os erros verbais em 9 grupos e realizamos a AE, identificando as dificuldades referentes a cada grupo. A AE indicou que a origem dos erros verbais pode estar relacionada à interferência entre as línguas portuguesa e inglesa e permitiu-nos o levantamento das dificuldades decorrentes deste contraste:

Dificuldade (1): uso dos verbos modais e construções sintáticas correspondentes.

Dificuldade (2): conhecimento das formas verbais em inglês, principalmente das variações das formas quanto à número, pessoa, tempo e formas nominais de cada verbo, em inglês.

Dificuldade (3): uso dos tempos verbais corretamente, porque as correspondentes formas e estruturas verbais que assumem não são claras para o aluno.

Dificuldade (4): uso das estruturas referentes aos tempos verbais.

Dificuldade (05): compreensão e aplicação da estrutura sintática específica das frases interrogativas e negativas da língua inglesa.

Dificuldade (6): uso da locução *there to be*, como equivalente de *haver*, *existir*.

Dificuldade (7): uso do gerúndio.

Dificuldade (08): uso do infinitivo com e sem *to*.

Dificuldade (09): conhecimento da forma que assumem os verbos irregulares.

Os resultados obtidos podem ser usados como parâmetros para a

elaboração de informações lexicográficas a serem incorporadas nos DBPs português-inglês, conforme apresentamos no capítulo 5.

CAPÍTULO 5

APLICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES REALIZADAS COMO NOVO PARÂMETRO PARA A ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIO BILÍNGUE ESCOLAR PORTUGUÊS-INGLÊS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, utilizamos os resultados das análises do capítulo 3 para avaliarmos as necessidades dos alunos e quais podem ser atendidas por meio de informações lexicográficas. Arrolamos possíveis soluções lexicográficas que podem suprir as necessidades levantadas. Em seguida, avaliamos 5 dicionários bilíngues escolares português-inglês, para constatar se atendem às soluções arroladas. Finalmente apresentamos exemplos de como os dicionários podem oferecer informações gramaticais em suas estruturas e melhor adequarem-se às necessidades do consultante aprendiz, colaborando, assim, para o processo de ensino e aprendizagem.

5.1 NECESSIDADES DO APRENDIZ UNIVERSITÁRIO DE INGLÊS E SOLUÇÕES LEXICOGRÁFICAS.

Considerando os resultados das análises do Capítulo 4, apresentamos as necessidades gramaticais do grupo de aluno estudado:

- (i) assimilar e saber aplicar as estruturas sintáticas do inglês, em especial:
 - as estruturas dos modos e tempos verbais e
 - as estruturas sintáticas das frases afirmativas, interrogativas e negativas;
- (ii) saber qual verbo é irregular e qual a forma que cada verbo irregular assume;
- (iii) assimilar e saber usar as diferentes formas assumidas por cada verbo quanto às pessoas, tempos verbais e formas nominais, em inglês;
- (iv) saber que os verbos em inglês possuem regência verbal, quanto ao verbo subsequente (infinitivo ou gerúndio) e saber a regência de cada verbo;
- (v) saber quais preposições regem cada verbo;
- (vi) saber usar as formas assumidas pelo verbo *to be* (presente e passado)

- quanto à pessoa do sujeito a que se referem;
- (vii) saber a forma assumida pelo verbo à pessoa do sujeito quando se trata de:
- plural irregular,
 - pronome relativo (referente ao plural ou singular),
 - sujeito nominal;
- (viii) saber quais verbos não aceitam a terminação –ing;
- (ix) assimilar o uso da locução *there to be*, como o equivalente correto para os verbos ‘ter’ e ‘haver’ (no sentido de existir) e ‘existir’;
- (x) conhecer os verbos que possuem como equivalentes os verbos modais;
- (xi) saber que estes verbos pertencem a uma modalidade especial, em inglês;
- (xii) saber utilizar os verbos modais corretamente.

Obviamente as necessidades dos alunos podem ser supridas por estudos em sala de aula e/ou extra-classe, por meio de explicações de professores, consultas a livros didáticos, a gramáticas, dentre outros meios de aquisição de conhecimento e desenvolvimento linguístico. Entendemos, no entanto, que estas necessidades podem, também, ser supridas por meio de informações lexicográficas e, para finalizar a última fase do procedimento de pesquisa proposto (4) avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas. Apresentamos, a seguir, algumas soluções:

Quadro 19 - Necessidades dos alunos e soluções lexicográficas

Necessidades dos alunos	Soluções Lexicográficas		
	Guia de Estudo Contrastivo	Macroestrutura/ Médioestrutura	Microestrutura
<p>iii) Assimilar e saber aplicar as estruturas sintáticas do inglês, em especial: as estruturas dos modos e tempos verbais e as estruturas sintáticas das frases afirmativas, interrogativas e negativas.</p> <p>Assimilar e saber usar as diferentes formas assumidas por cada verbo quanto às pessoas, tempos verbais e formas nominais, em inglês.</p> <p>Saber e saber usar as formas assumidas pelo verbo <i>to be</i> (presente e passado) quanto à pessoa do sujeito a que se referem.</p>	<p>Apresentar um estudo comparativo dos modos e tempos verbais do inglês e do português, destacando as diferenças.</p> <p>Apresentar informações sobre a estrutura das frases em português e inglês, destacando as diferenças, em especial nas frases interrogativas e negativas.</p>	<p>Incluir quadros de notas e explicações com informações contrastivas sobre a sintaxe e estruturas verbais das línguas, quando diferentes.</p> <p>Incluir remissões às informações do guia de estudo.</p>	<p>Incluir nos verbetes de verbos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as formas que assumem nos diferentes modos e tempos verbais e formas nominais. - exemplos de frases nos modos e tempos verbais. - exemplos de frases afirmativas, interrogativas e negativas.
<p>Saber qual verbo é irregular e qual a forma que cada verbo irregular assume.</p>	<p>Apresentar informações contrastivas sobre as características dos verbos</p>	<p>Destacar em cor diferente quando se trata de verbo irregular.</p>	<p>Nos verbetes de verbos, incluir as formas que assumem nos tempos e</p>

	<p>irregulares nas línguas.</p> <p>Apresentar uma lista de verbos irregulares.</p>	<p>Incluir remissões às informações do guia de estudo.</p>	<p>modos verbais, destacando a irregularidade, quando for o caso.</p>
<p>Saber que os verbos em inglês possuem regência verbal (infinitivo ou gerúndio) e saber a regência verbal de cada verbo.</p>	<p>Apresentar um estudo contrastivo sobre a regência (infinitivo ou gerúndio) dos verbos nas línguas.</p> <p>Apresentar uma tabela com os principais verbos e suas regências verbais.</p>	<p>Incluir uma abreviação para designar a regência dos verbos, como: V+ verbo inf. Incluir notas explicativas, quando necessário.</p> <p>Incluir remissões às informações do guia de estudo.</p>	<p>No verbete dos verbos, incluir a regência verbal, com exemplos.</p>
<p>Saber quais as preposições que regem cada verbo.</p>	<p>Apresentar um estudo contrastivo sobre a regência preposicional dos verbos nas línguas, apontando para as principais diferenças.</p> <p>Apresentar uma tabela com</p>	<p>Incluir uma abreviação para designar a regência de preposição, como: V+ about. Incluir notas contrastivas, quando necessário.</p>	<p>No verbete dos verbos, incluir a regência preposicional, com exemplos.</p>

	os principais verbos e suas preposições.	Incluir remissões às informações do guia de estudo.	
Saber a forma assumida pelo verbo à pessoa do sujeito quando se trata de: plural irregular, pronome relativo (referente ao plural ou singular), sujeito nominal	<p>Apresentar informações sobre plural irregular.</p> <p>Apresentar um estudo contrastivo sobre o plural, em língua inglesa e uma tabela com os principais substantivos que resultam em plural irregular.</p> <p>Apresentar um estudo contrastivo sobre os pronomes relativos, destacando as diferenças.</p>	<p>Incluir notas de alerta sobre o plural irregular dos substantivos.</p> <p>Incluir remissões às informações do guia de estudo: plural e pronomes relativos.</p>	<p>Nos verbetes que possuem como equivalentes o plural irregular, em inglês, incluir informação sobre o plural irregular com exemplos de frases, destacando o uso de verbo no plural.</p> <p>Nos verbetes de pronomes relativos, incluir nota com explicações contrastivas e apresentar exemplos, destacando o uso de verbos no plural e no singular, conforme a referência.</p> <p>Nos verbetes de verbos,</p>

			incluir exemplos com sujeito nominal no plural e singular.
Saber quais os verbos que não aceitam a terminação –ing.	Apresentar um estudo contrastivo sobre as formas nominais. Apresentar uma explicação sobre os verbos que não aceitam a terminação –ing e como proceder, neste caso.	Incluir uma abreviatura para designar a impossibilidade do uso da terminação –ing, como: V-ing. Incluir remissões às informações do guia de estudo.	Nos verbetes dos verbos que não aceitam a forma –ing, ou possuem restrições ao uso. Incluir nota de alerta.
Assimilar o uso da locução <i>there to be</i> , como o equivalente correto para os verbos ‘ter’ e ‘haver’ (no sentido de existir) e ‘existir’.			Nos verbetes ‘existir’, ‘ter’ e ‘haver’ (com o sentido de existir), incluir nota explicativa sobre o uso do equivalente <i>there to be</i> , com exemplos de frases afirmativa, interrogativa e negativa.
Conhecer os verbos que possuem como equivalentes os verbos	Apresentar um estudo	Incluir uma abreviatura	Nos verbetes dos verbos

<p>modais.</p> <p>Saber que estes verbos pertencem a uma modalidade especial, em inglês.</p> <p>saber utilizar os verbos modais corretamente.</p>	<p>contrastivo sobre os verbos modais, destacando as características específicas que possuem, em inglês.</p>	<p>especial para os verbos modais, como: MODAL.</p> <p>Incluir remissões às informações do guia de estudo.</p>	<p>que possuem como equivalentes (principal ou secundário) os verbos modais, incluir informação de que é modal e explicações específicas, com exemplos de frases afirmativas, interrogativas e negativas.</p>
---	--	--	--

5.2 AVALIAÇÃO DE CINCO DICIONÁRIOS, QUANTO À APRESENTAÇÃO DAS SOLUÇÕES APRESENTADAS

Avaliamos 5 dicionários bilíngues português-inglês escolares, com o intuito de verificar se incluem as informações apontadas no quadro 1.

A seleção dos dicionários foi feita a partir de nossas observações acerca dos dicionários bilíngues escolares português-inglês mais utilizados pelos alunos da pesquisa e, também, pelo *ranking* dos dicionários mais vendidos pela Livraria Saraiva. São eles:

1. Longman Dicionário Escolar
2. Dicionário Oxford Escolar
3. Michaelis Dicionário Escolar
4. The Landmark Dictionary
5. PONS Martins

Primeiramente, verificamos, nos guias de estudo ou no conteúdo geral dos dicionários, a presença das seguintes informações:

Quadro 20 - Legenda para avaliação no Guia de Estudo

Legenda	Significado
Sist. Verbal	estudo contrastivo sobre os sistemas verbais de ambas as línguas
Q. Verbal	quadro com a comparação dos modos e tempos verbais na línguas.
Estr. Frasal	indicação de modelos e exemplos das estruturas frasais: afirmativa, negativa e interrogativa do inglês.
Verbos Irr.	estudo contrastivo sobre os verbos irregulares e quadro dos principais verbos irregulares em inglês.
Q. V Irr.	quadro com os principais verbos irregulares, em inglês.
Reg.V	estudo contrastivo sobre regência verbal, quanto ao verbo subsequente.
Reg. Prep.	estudo contrastivo sobre regência preposicional.
Pl. Irr.	estudo contrastivo sobre a formação do plural.

Pron.	estudo contrastivo sobre os pronomes relativos.
F.Nom.	estudo contrastivo sobre as formas nominais.
V. no -ing	lista dos principais verbos que não aceitam a terminação -ing.
Modal	estudo contrastivo sobre os verbos modais, destacando as características especiais que possuem, em inglês.

Conteúdo do dicionário.

Informamos que apenas os dicionários LDE e DOE oferecem informações gramaticais em parte separada do dicionário. No LDE intitula-se 'Guia de Gramática' e no DOE, intitula-se 'Páginas de Estudo'.

Quadro 21 - Avaliação das informações no Guia de Estudo

Informações	LDE	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Sist. Verbal	Não	Sim	Não	Não	Não
Q. Verbal	Não	Não	Não	Não	Não
Estr. Frasal	Não	Sim	Não	Não	Não
Verbos Irr.	Não	Sim	Não	Não	Não
Q. V. Irr.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Reg. Verbal	Não	Não	Não	Não	Não
Reg. Prep.	Não	Não	Não	Não	Não
Pl. Irr.	Não	Não	Não	Não	Não
Pron. Rel.	Não	Não	Não	Não	Não
F. Nom.	Não	Não	Não	Não	Não
V. no -ing	Não	Não	Não	Não	Não
Modal	Sim	Sim	Não	Não	Não

Observamos que as informações, relacionadas aos verbos, entendidas como necessárias ao consulente aprendiz, não são oferecidas, salvo poucas exceções.

Posteriormente, avaliamos as informações, oferecidas na macroestrutura/médioestrutura, considerando a legenda:

Quadro 22 - Legenda para avaliar macro e médioestruturas

Legenda	Significado
Q. Notas	quadro com notas contrastivas sobre sintaxe e estruturas verbais.
Q. Expl.	quadro com explicação sobre sintaxe.
Verbo Irr.	verbo irregular com cor diferente.
Abrev. Reg verbo	abreviação para designar a regência verbal dos verbos.
Abrev. Reg prep.	abreviação para designar a regência preposicional dos verbos.
Notas Pl.	notas de alerta sobre plural
Abrev no -ing	Abreviação para alertar para a impossibilidade de uso da terminação -ing.
Modal	Abreviação para designar os verbos modais, em inglês.
Remissões	Remissões às informações sobre verbos.

Quadro 23 - Avaliação da macro e médioestruturas

Informações	LDE	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Q. Notas	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Q. Expl.	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Verbo Irr.	Não	Não	Não	Não	Não
Abrev. Reg. verbo	Não	Não	Não	Não	Não
Abrev. Reg. Prep.	Não	Não	Não	Não	Não
Notas Pl.	Não	Não	Não	Não	Não
Abrev. no -ing	Não	Não	Não	Não	Não
Abrev.Modal	Não	Não	Não	Não	Não
Remissões	Sim	Sim	Não	Não	Não

Finalmente, avaliamos as informações constantes nos verbetes, considerando-se:

Quadro 24 - Legenda para avaliação dos verbetes de verbos

Legenda	Significado: informações sobre...
Formas verbais	Formas que assumem nos diferentes modos e tempos verbais e formas nominais.
Ex. frases	Exemplos de frases afirmativas, interrogativas e negativas, com sujeito nominal e pronominal.
V. Irr.	Informação sobre a irregularidade do verbo.
Verbo +V	Informação sobre a regência do verbo para verbo subseqüentes.
Verbo + prep.	Informação sobre a regência do verbo para preposição.
-ing	Informação sobre a impossibilidade ou condição para o uso de -ing

Para avaliar a microestrutura, selecionamos os verbetes dos verbos : 'ir', 'ser', 'estar' e 'jogar', com os seguintes propósitos:

Quadro 25 - Avaliação das informações no verbete ir

Informações	LED	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Formas verbais	Não	Não	Não	Não	Não
Ex. Frases	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
V. Irr.	Não	Sim	Não	Não	Não
Verbo + V.	Não	Não	Não	Não	Não
Verbo +prep.	Não	Não	Não	Não	Não
-ing	Não	Não	Não	Não	Não

Quadro 26 - Avaliação das informações no verbete 'jogar'

Informações	LED	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Formas verbais	Não	Não	Não	Não	Não
Ex. Frases	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Verbo + V.	Não	Não	Não	Não	Não
Verbo +prep.	Não	Não	Não	Não	Não

Quadro 27 - Avaliação das informações no verbete 'ser'

Informações	LED	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Formas verbais	Não	Não	Não	Não	Não
Ex. Frases	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Verbo + V.	Não	Não	Não	Não	Não
Verbo +prep.	Não	Não	Não	Não	Não
-ing	Não	Não	Não	Não	Não

Quadro 28 - Avaliação das informações no verbete 'estar'

Informações	LED	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Formas verbais	Não	Não	Não	Não	Não
Ex. Frases	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Verbo + V.	Não	Não	Não	Não	Não
Verbo +prep.	Não	Não	Não	Não	Não
-ing	Não	Não	Não	Não	Não

Quanto aos verbetes de verbos, os dicionários consultados não trazem as informações sobre sintaxe verbal³⁷. O aluno pode inferir algumas informações sobre sintaxe a partir dos exemplos fornecidos. Não há informações diretas e precisas relacionadas aos temas que identificamos como necessários.

Para avaliar as informações apresentadas nos verbetes, cujos equivalentes são verbos modais, selecionamos os verbos 'poder' e 'dever' e incluímos a legenda:

Quadro 29 - Legenda para avaliação dos verbetes de equivalentes modais

Legenda	Significado: informações sobre...
MODAL	O equivalente ser verbo modal, em inglês e as implicações sintáticas principais.

³⁷ A sintaxe entendida, como o estudo de relações e combinações das palavras nas orações e destas nos períodos, sob o prisma da função sintática: sujeito, predicado, complementos; da colocação: ordem oracional direta, indireta; concordância: gênero, número, grau, pessoa e da regência: transitividade do verbo, preposição Giacomozzi et al (2004, p. 271).

Quadro 30 - Avaliação das informações no verbete 'poder'

Informações	LED	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Formas verbais	Não	Não	Não	Não	Não
Ex. Frases	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Verbo + V.	Não	Não	Não	Não	Não
Verbo +prep.	Não	Não	Não	Não	Não
-ing	Não	Não	Não	Não	Não
Modal	Sim	Não	Não	Não	Não

Quadro 31 - Avaliação das informações no verbete 'dever'

Informações	LED	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
Formas verbais	Não	Não	Não	Não	Não
Ex. Frases	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Verbo + V.	Não	Não	Não	Não	Não
Verbo +prep.	Não	Não	Não	Não	Não
-ing	Não	Não	Não	Não	Não
Modal	Não	Não	Não	Não	Não

Para avaliar a apresentação do equivalente *there to be* e de informação sobre o seu uso, analisamos os verbetes 'ter' e 'existir' e a legenda:

Quadro 32 - Legenda para avaliação dos verbetes 'ter' e 'existir' e o equivalente *there to be*.

Legenda	Significado: informações sobre...
There to be	O uso de <i>there to be</i> como equivalente de 'ter' e 'existir'

Quadro 33 - Avaliação dos verbetes 'ter' em relação ao equivalente *there to be*

Informação	LDE	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
There to be	Não	Sim	Não	Não	Sim

Quadro 34 - Avaliação dos verbetes 'existir' em relação à indicação ao equivalente *there to be*

Informação	LDE	DOE	Michaelis	Landmark	Pons
There to be	Sim	Não	Não	Não	Sim

Observamos que os verbetes trazem a informação sobre o uso de *there to be* mais claramente no verbete 'existir', porém, a tendência do aprendiz brasileiro é buscar a equivalência da ideia de 'existir' no verbete 'ter'. Mesmo assim, consideramos as informações apresentadas superficiais, face à dificuldade constatada no uso do termo.

A conclusão a que chegamos é que os DBPs, mesmo os mais recentes e inovadores, não atendem às necessidades básicas dos aprendizes, que reincidem em erros básicos na língua inglesa.

O resultado nos surpreende, também, por observarmos que os dicionários avaliados contemplam menos informações na direção português-inglês, do que na direção inglês-português. Esse fato contraria o consenso teórico, que esclarece que o dicionário ativo, ou seja, LM-LE, devem fornecer o máximo de informação sobre a língua estrangeira para facilitar a produção na língua alvo.

5.3 SOLUÇÕES LEXICOGRÁFICAS: EXEMPLOS ILUSTRATIVOS

Nesta seção, ilustramos como algumas das soluções lexicográficas podem ser incorporadas nos dicionários bilíngues escolares português-inglês apresentadas no quadro 1.

A utilização dos modelos de AE e AC, como parâmetro para estudos metalexográficos, permite embasar o conteúdo dos dicionários nas dificuldades reais dos alunos e, assim, torná-los mais adequados às necessidades do consultante aprendiz.

Nossa sugestão é que tais informações devam estar distribuídas ao longo do dicionário, em seção especial, como guia de estudo, na macroestrutura, na microestrutura e na médioestrutura. Em nossa proposta, limitamos nossos exemplos às melhorias a serem incorporadas no guia de estudo e na microestrutura. Destacamos a importância da inclusão de informações contrastivas nos verbetes, como nota explicativa ou comentário. É na microestrutura que o aprendiz busca informações pontuais e onde, também, deve encontrar informações contrastivas que possam ajudá-lo a compreender a informação que busca e a aprender com informações adicionais.

5.3.1 Soluções no Guia de Estudo Dirigido

Os dicionários bilíngues escolares devem conter uma parte, seção, apêndice ou mesmo um livreto, em separado, com informações adicionais sobre o idioma inglês, fundamentado na contrastividade deste idioma com o português. Deve ser incorporada uma parte referente à gramática e deve ser dada atenção especial à diferença entre o sistema verbal das duas línguas, com exemplos.

Para ilustrar, apresentamos um exemplo de solução a ser incorporada ao Guia de Estudo e alguns exemplos de verbetes com as soluções lexicográficas apontadas.

Em relação ao Guia de Estudo, sugerimos uma tabela com a equivalência dos modos e tempos verbais que deve ser incluída com exemplos e comentários:

Quadro 35 - Exemplo de informação no Guia de Estudo

- verbos: tempos e modos verbais

Os verbos em inglês também possuem tempo: presente, passado e futuro e modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. É importante, porém, observar que guardam as suas peculiaridades e diferenças, conforme expomos na tabela de equivalência português-inglês das conjugações dos tempos e modos verbais:

Português	Inglês
Indicativo	
Presente do Indicativo	Presente Simples
Eu vou	I go
Você vai	You go
Ele/ela vai	He/she/it goes
Nós vamos	We go
Vocês vão	You go
Eles/elas vão	They go
Pretérito Perfeito simples	Passado simples
Eu fui	I went
Você foi	You went
Ele/ela foi	He/she/it went
Nós fomos	We went
Vocês foram	You went
Eles/Elas foram	They went
Pretérito Perfeito composto	Presente Perfeito Continuous
Eu tenho ido	I have been going
Você tem ido	You have been going
Ele/Ela tem ido	He/she has been going
Nós temos ido	We have been going
Vocês têm ido	You have been going
Ele/ela têm ido	They have been going

Pretérito Imperfeito Eu ia Você ia Ele/ela ia Nós íamos Vocês iam Eles/elas iam	Passado com <i>used to</i> I used to go You used to go He/she used to go We used to go You used to go They used to go
Pretérito + q perfeito simples e composto Eu fora Eu tinha ido Você fora Você tinha ido Ele/ela fora Ele/ela tinha ido Nós fôramos Nós tínhamos ido Vocês foram Vocês tinham ido Eles/Elas foram Eles/elas tinham ido	Passado Perfeito I had gone You had gone He/she had gone We had gone You went/ had gone They went /had gone
Futuro do presente simples Eu irei Você irá Ele/ela irá Nós iremos Vocês irão Eles/elas irão	Futuro simples (duas possibilidades) I will go /I am going You will go/ You are going He/she will go/ He/she is going We will go /We are going You will go / You are going They will go / They are going
Futuro do presente composto Eu terei ido Você terá ido Ele/ela terá ido Nós teremos ido Vocês terão ido Eles terão ido	Futuro perfeito I will have gone You will have gone He/she will have gone We will have gone You will have gone They will have gone
Futuro do pretérito simples Eu iria Você iria Ele/ela iria Nós iríamos Vocês iriam Eles/elas iriam	Condicional (modal <i>would</i>) I would go You would go He/she would go We would go You would go They would go
Futuro do pretérito composto Eu teria ido Você teria ido Ele/ela teria ido Nós teríamos ido Vocês teriam ido Eles/elas teriam ido	Condicional Perfeito I would have gone You would have gone He/she would have gone We would have gone You would have gone They would have gone
Subjuntivo	
Presente do subjuntivo Eu vá Você vá Ele/ela vá Nós vamos Vocês vão Eles/elas vão	Presente simples I go You go He/she/it goes We go You go They go
Pretérito perfeito Eu tenha ido	Expressão: I hope + Passado Simples

Ele/ela tenha ido Você tenha ido Nós tenhamos ido Vocês tenham ido Eles/elas tenham ido	I hope I went He/she went You went We went You went They went
---	--

Observe que, em inglês, o verbo terá a mesma forma para todas as pessoas de um mesmo tempo e modo verbal, isto é, a terminação do verbo não varia como em português. A única exceção ocorre na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e do subjuntivo, quando deverá acrescentar a desinência –s, -es ou –ies ao verbo. No caso, o uso de uma ou outra desinência dependerá da terminação do verbo. Veja a regra:

Os verbos *to be* e *to have* fogem desta regularidade e possuem conjugação própria no presente do indicativo e do subjuntivo:

Ser, estar: <i>to be</i>		Ter, possui: <i>to have</i>	
Eu sou	I am	Eu tenho	I have
Você é	You are	Você tem	You have
Ele/ela é	He/she is	Ele/ela tem	She/He has
Nós somos	We are	Nós temos	We have
Vocês são	You are	Vocês têm	You have
Eles/elas são	They are	Eles/elas têm	They have

5.3.2 Soluções na Microestrutura

Nesta seção, sugerimos melhorias na microestrutura, tais como a inclusão, no início dos verbetes de verbos, das formas assumidas pelo verbo em inglês, no presente, passado e futuro, bem como as formas participio presente e participio passado. Deve-se ilustrar o uso por meio de frases afirmativas, interrogativas e negativas. Os exemplos servirão para alertar o consultante e familiarizá-lo com as construções sintáticas, em especial dos verbos da terceira pessoa do singular do presente do indicativo de difícil aprendizagem. Nos verbetes dos verbos, sugerimos incluir informações apresentadas no quadro 3.

Para ilustrar o modelo de verbete proposto que visa a atender às necessidades do aprendiz, apresentamos a seguir a nossa proposta para os verbetes das palavras entradas ‘ir’, ‘poder’ e ‘ter’. Primeiramente apresentamos a versão apresentada no LDE, e em seguida, o modelo proposto. Lembramos que estas informações gramaticais devem ser adicionadas às demais informações semânticas.

Verbete ‘ir’ e respectiva informação complementar, no LDE:

Figura 11 - Verbete 'vir' no Longman Dicionário Escolar

ir v ► ver quadro
ir-se v **1** (ir embora) to leave; *Foram-se depois do almoço.* They left after lunch. **2** *foi-se o meu tênis/meu relógio etc.* that was the end of my sneakers/my watch etc.

Fonte: Longman Dicionário Escolar

Figura 12 - Quadro com informações complementares ao verbete 'ir' no Longman Dicionário Escolar

ir

VERBO PRINCIPAL

1 A tradução **to go** é empregada na maioria dos contextos:
Aonde você vai? Where are you going? | *Como vão os seus estudos?* How are your studies going? | *Já são nove horas. Tenho que ir.* It's already nine o'clock. I have to go. | *Eles foram a Nova York.* They went to New York.

2 Exceções:
 Quando se especifica o tipo ou o meio de deslocamento, é usual em inglês empregar um verbo que expresse esse tipo de movimento:
Vou a pé para a escola. I walk to school. | *Você foi de avião ou de ônibus?* Did you fly or take the bus?

REFERENTE AO BEM-ESTAR OU À SAÚDE DE ALGUÉM (= to be)
Como vai o seu irmão? How is your brother?

REFERENTE A RESULTADO (= to do)
Ele foi bem na prova. He did well on the test.

REFERENTE A DURAÇÃO (= to go on)
A festa foi até meia-noite. The party went on until midnight.

VERBO AUXILIAR

IR FAZER ALGO

1 Quando se refere ao futuro, em geral emprega-se o auxiliar **will** em inglês. Porém, quando se trata de algo planejado de antemão usa-se **going to do sth**:
Acho que você vai se arrepender disto. I think you'll regret this. | *Ele vai fazer faculdade de medicina.* He's going to study medicine at college.

2 Quando envolve movimento traduz-se por **to go to do sth** ou **to go and do sth**:
Ele foi comprar o jornal. He went to buy the paper. | *Vou ver se ela está dormindo.* I'll go and see if she's asleep.

3 **vamos fazer**, como sugestão, traduz-se por **let's do**, e como pergunta, por **shall we do?**
Vamos comer pizza hoje. Let's eat pizza today. | *Vamos convidar a Laura?* Shall we invite Laura?

IR FAZENDO ALGO
Vou me vestindo enquanto você lancha. I'll be getting dressed while you have a snack.

Fonte: Longman Dicionário Escolar

Nossa proposta para o verbete da entrada 'ir':

Ir v = **To Go/Go** Forma infinitivo com e sem to. **Indo = going** (Forma gerúndio); **Ido = gone** (Forma particípio passado). **1** Formas e modelos das estruturas dos tempos verbais, ver quadro:

Presente Simples	Passado Simples	Futuro (will)	Futuro (going to +verbo principal)
I go You go He/she/it goes We go You go They go	I went You went He/she went We went You went They went	I will go You will go He/she will go We will You will go They will go	I am going to (go) you are going to (go) he/she is going to (go) we are going to (go) you are going to (go) they are going to (go)
Presente perfeito	Passado perfeito	Presente contínuo	Passado contínuo
I have gone You have gone He has gone She has gone It has gone We have gone You have gone They have gone	I had gone You had gone He had gone She had gone It had gone We had gone You had gone They had gone	I am going You are going He is going She is going It is going We are going You are going They are going	I was going You were going He was going She was going It was going We were going You were going They were going

2 Presente: afirmativas: Eu vou à escola todos os dias. *I go to school every day.* | Ela vai ao clube às sextas-feiras. *She goes to the club on Fridays.* | Eles vão ao supermercado juntos. *They go to the supermarket together.* **Negativas:** Eu não vou à escola todos os dias. *I don't go to school every day.* | Ela não vai ao clube às sextas-feiras. *She doesn't go to the club on Friday.* **Interrogativas:** Você vai à escola todos os dias? *Do you go to school every day.* | Ela vai ao clube às sextas-feiras? *Does She go to the club on Fridays.* | Eles vão ao supermercado juntos? *Do they go to the supermarket together?*

Passado: afirmativa: Eu fui ao cinema ontem. *I went to the movies yesterday.* **Negativa:** Eu não fui ao cinema ontem. *I didn't go to the movies yesterday.* **interrogativa:** Você foi ao cinema ontem? *Did you go to the movies yesterday* **Futuro: afirmativa:** Nós iremos ao shopping amanhã. *We will go to the mall tomorrow.* | Nós iremos ao shopping amanhã. *We are going to (go) to the mall tomorrow.* Neste caso, o verbo principal *go* é, geralmente, omitido, para evitar redundância. **Negativa:** Nós não iremos ao shopping amanhã. *We will not (won't) go to the mall tomorrow.* | Nós não iremos ao shopping amanhã. *We are not going to (go) to the mall tomorrow.* **Interrogativa:** Vocês irão ao shopping amanhã? *Will you go to the mall tomorrow.* | *Are you going to the mall tomorrow?* **Presente perfeito: afirmativa:** Eles foram (saíram) para a escola. *They have gone to school.* **Negativa:** Eles não foram (saíram) para a escola. *They haven't gone to school.* **Interrogativa:** Eles foram (saíram) para a escola?

Have they gone to school ? **Passado perfeito: afirmativa:** Eu tinha estudado o dia todo. *I had studied all day.* **Negativa:** Eu não tinha estudado o dia todo. *I hadn't studied all Day.* **Interrogativa:** Você tinha estudado o dia todo? *Had you studied all Day?* **Presente Contínuo: afirmativa:** Ele está indo comprar sorvete. *He is going to buy some ice cream.* **Negativa:** Ele não está indo comprar sorvete. *He is not going to buy ice cream.* **Interrogativa:** Ele está indo comprar sorvete? *Is he going to buy some ice cream?* **Passado Continuous: afirmativa:** Você estava indo para casa. *You were going home.* **Negativa:** Você não estava indo para casa. *You were not going home.* **Negativa:** Você estava indo para casa? *Were you going home?*

3 Observações. Informações morfosintáticas específicas ao verbo, como regências, phrasal verbs, etc. **Se o primeiro verbo é go, o segundo verbo virá com -ing: Go + v-ing** (regência do verbo para o verbo seguinte) = ir dançar, go dancing./Eu vou dançar, I will go dancing./Eu fui dançar, I went dancing.

O verbo go é, geralmente, seguido da preposição to: Go + to (regência da preposição) = ir ao cinema/ go to the movies./Ele vai ao cinema, He will go to the movies./ Nós fomos ao cinema, we went to the movies.

Go + home: antes da palavra home, não há preposição: Vá para casa. Go home.

Phrasal verbs: go on = continuar, a vida continua. Life goes on./go out = sair, passear. Vou passear com os amigos. I will go out with friends./ go away = ir embora. Ela foi embora

para sempre. She went away for good. Vá embora! Go away!

Ver quadro com conjugação completa no guia de gramática contrastiva.

Verbo principal: 1 **A tradução to go é empregada na maioria dos contextos:** *Aonde você vai?* Where are you going?| *Como vão os seus estudos?* How are your studies going?| *Já são nove horas. Tenho que ir.* It's already nine o'clock. I have to go.| *Eles foram a Nova Iorque.* They went to New York. 2 **Exceções:** **Quando se especifica o tipo ou o meio de deslocamento, é usual em inglês empregar um verbo que expresse esse tipo de movimento:** *Vou a pé para a escola.* I walk to school.| *Você foi de avião ou de ônibus?* Did you fly or take the bus? **referente ao bem-estar ou à saúde de alguém (= to be)** *Como vai o seu irmão?* How is your brother? **referente a resultado (= to do)** *Ele foi bem na prova.* He did well on the test. **referente a duração (= to go**

on) *A festa foi até meia-noite.* The party went on until midnight. **Verbo auxiliar:** ir fazer algo, 1 Quando se refere ao futuro, em geral emprega-se o auxiliar will em inglês. Porém, *quando se trata de algo planejado de antemão usa-se going to do sth* : *Acho que você vai se arrepender disto. I think you'll regret this.* | *Ele vai fazer faculdade de medicina.* He's going to study medicine at college. 2 Quando envolve movimento traduz-se por to go to do sth ou to go and do sth : go to do sth ou to go and do sth : *Ele foi comprar o jornal.* He went to buy the paper.|*Vou ver se ela está dormindo.* I'll go and see if she's asleep. 3 vamos fazer, como sugestão, traduz-se por let's do, e como pergunta, por shall we do? *Vamos comer pizza hoje.* Let's eat pizza today. |*Vamos convidar a Laura?* Shall we invite Laura? ir fazendo algo *Vou me vestindo enquanto você lancha.* I'll be getting dressed while you have a snack

Em nossa proposta, os verbetes apresentam ambas as formas de infinitivo, com e sem to; a forma gerúndio e a forma particípio no início do verbete. As estruturas dos tempos e modos verbais são apresentadas em quadro de forma semelhante às conjugações dos verbos em português. Posteriormente, são fornecidos exemplos de uso dos respectivos tempos e modos apresentados nas frases afirmativas, interrogativas e negativas. Sugerimos que este modelo seja aplicado a todos os verbos. O ideal é que as informações sejam concentradas nos verbetes, mas os quadros com os tempos e modos verbais poderão fazer parte do apêndice da obra, se o editor entender que ocupam muito espaço quando inseridos nos verbetes.

Apresentamos o verbete e o quadro com a informação complementar da entrada 'poder', do LDE:

Figura 13 - Verbetes 'poder' no Longman Dicionário Escolar

poder verbo & substantivo
 • v ► ver quadro na pág. 680
 • s **1** (influência, força) power: *o poder da imprensa* the power of the press **2** (controle, governo) power: *Os revolucionários tomaram o poder.* The revolutionaries took power. | **estar no poder** to be in power **3** **estar em poder de alguém (a)** (cidade, país, etc.) to be held by sb: *A cidade estava em poder dos alemães.* The city was held by the Germans. **(b)** (documento, quadro, etc.) to be in the hands of sb: *O documento está em poder do FBI.* The document is in the hands of the FBI.

poder verbo

1 POSSIBILIDADE, CAPACIDADE, PERMISSÃO, PEDIDOS
Use o modal **can** se o verbo em português estiver no presente, e **could**, se estiver no passado ou no futuro do pretérito:
Posso me sentar aqui? Can I sit here? | *Não posso terminá-lo hoje.* I can't finish it today. | *Poderíamos ir nadar.* We could go swimming. | *Você podia me dizer as horas?* Could you tell me the time, please? | *Eu não pude ir porque tive uma prova.* I couldn't go because I had a test.
Com outros tempos verbais usa-se **to be able to**:
Ela não vai poder vir. She won't be able to come. | *Há três meses que ele não tem podido jogar.* He hasn't been able to play for three months.
Para pedir ou dar permissão também se pode usar **may**, que é um pouco mais formal:
Posso entrar? May I come in?/Can I come in? | **não se pode/não se podia** etc. **fazer algo** you aren't allowed/you weren't allowed etc. to do sth: *Não se pode comer na sala de aula.* You aren't allowed to eat in class.

2 SUPOSIÇÕES, CONJECTURAS
Use o modal **can** se o verbo em português estiver no presente, e **could**, se estiver no passado:
Não pode estar muito longe. It can't be very far away. | *Não podia ter sido ela.* It couldn't have been her. | **pode ser (que)** maybe: - *Você vai querer ir?* - *Pode ser.* "Do you want to go?" "Maybe." | *Pode ser que ele venha.* He may come./Maybe he'll come. | *Pode ser que ela não tenha entendido.* She may not have understood./Maybe she didn't understand.

3 EXPRESSÃO
até não poder mais: *Dançamos até não poder mais.* We danced and danced. | *Eles se divertiram até não poder mais.* They had a wonderful time.

Fonte: Longman Dicionário Escolar

Propomos o seguinte verbete para a entrada 'poder':

Figura 14 - Quadro com informações complementares 'poder' no Longman Dicionário Escolar

Presente Simples	Passado Simples	Futuro (will)	Futuro (can) – mais usado
I can You can He/she/it can We can You can They can	I could You could He/she could We could You could They could	I will be able to You will be able to He/she will be able to We will be able to You will be able to They will be able to	I can You can he/she can we can you can they can
Presente perfeito	Passado perfeito (pouco usado), usa-se <i>could</i>	Presente continuos (pouco usado), usa-se <i>can</i>	Passado continuos (pouco usado) usa-se <i>could</i>
I have been able to You have been able to He has been able to She has been able to It has been able to We have been able to You have been able to They have been able to	I had been able to You had been able to He had been able to She had been able to It had been able to We had been able to You had been able to They had been able to	I am being able to You are being able to He is being able to She is being able to It is being able to We are being able to You are being able to They are being able to	I was being able to You were being able to He was being able to She was being able to It was being able to We were being able to You were being able to They were being able to

Poder (verbo e substantivo) = verbo = can OBS:

can é um verbo modal e possui características diferentes da maioria dos verbos ► **ver informação no guia de estudo**. A forma infinitivo é **to be able to**. **Can** não tem gerúndio. A forma participio passado é **been able to**. **1** Formas e modelos das estruturas dos tempos verbais, ver quadro:

2 Exemplos: **Presente: afirmativa:** Podemos nos encontrar amanhã. *We can meet tomorrow.* | Ela pode te ajudar. *She can help you.* | Eles podem ir. *They can go.* **Negativa:** Não podemos nos encontrar amanhã. *We can't meet tomorrow.* | Ela não pode te ajudar. *She can't help you.* | Eles não podem ir. *They can't go* **Interrogativa:** Podemos nos encontrar amanhã? *Can we meet tomorrow?* | Ela pode te ajudar? *Can she help you?* | Eles podem ir? *Can they go?*

Passado: afirmativa: Eu pude falar com ela. *I could talk to her.* **Negativa:** Eu não pude falar com ela. *I couldn't talk to her.* **Interrogativa:** Você pôde falar com ela? *Could you talk to her?* **Futuro: afirmativa:** Nós poderemos ir ao shopping amanhã. *We can go to the mall tomorrow.* *We will be able to go to the mall tomorrow.* **Negativa:** Nós não poderemos ir ao shopping amanhã. *We can't go to the mall tomorrow.* *We will not be able to go to the mall tomorrow.* **Interrogativa:** Nós poderemos ir ao shopping amanhã? *Can we go to the mall tomorrow?* *Will we be able to go to the mall tomorrow?* Neste caso, recomenda-se o uso de **can**. **Presente perfeito:**

afirmativa: Eles puderam escolher. *They have been able to choose.* *They could choose.* **Negativa:** Eles não puderam escolher. *They haven't been able to choose.* *They couldn't choose.* **Interrogativa:** Eles não puderam escolher. *They haven't been able to choose?* *Could they choose?* **Interrogativa:** Eles puderam escolher. *Have they been able to choose.* *Could they choose?* **Passado perfeito: afirmativa:** Eu pude estudar o dia todo. *I had been able to study all day.* *I could study all day.* **Negativa:** Eu não pude estudar o dia todo. *I hadn't been able to study all day.* *I couldn't study all day.* **Interrogativa:** Você pôde estudar o dia todo? *Had you been able to study all day?* *Could you study all day?* **Presente Continuous: afirmativa:** Ele está podendo trabalhar novamente. *He is being able to work again.* *He can work again.* **Negativa:** não usada. **Passado Continuous:** Nós não podíamos conversar. *You weren't being able to talk.* *We couldn't talk.*

3 Observações. **O verbo que segue o verbo can virá no infinitivo sem to** = I can go | we can dance

Veja quadro com informações sobre os verbos modais no guia de gramática contrastiva.

Importante:
1 POSSIBILIDADE, CAPACIDADE, PERMISSÃO, PEDIDOS

Use o modal can se o verbo em português estiver no

presente, e could, se estiver no passado ou no futuro do pretérito:

Posso me sentar aqui? Can I sit here? | Não posso terminá-lo hoje. I can't finish it today. | Poderíamos ir nadar. We could go swimming. | Você podia me dizer as horas?

Could you tell me the time, please? | Eu não pude ir porque tive uma prova. I couldn't go because I had a test.

Com outros tempos verbais usa-se to be able to :

Ela não vai poder vir. She won't be able to come. | Há três meses que ele não tem podido jogar. He hasn't been able to play for three months.

Para pedir ou dar permissão também se pode usar may, que é um pouco mais formal:

Posso entrar? May I come in?/Can I come in? | não se pode/não se podia etc. fazer algo you aren't allowed/you weren't allowed etc. to do sth: Não se pode comer na sala de aula. You aren't allowed to eat in class.

2 SUPOSIÇÕES, CONJECTURAS

Use o modal can se o verbo em português estiver no presente, e could, se estiver no passado:

Não pode estar muito longe. It can't be very far away. | Não podia ter sido ela. It couldn't have been her. | pode ser (que) maybe: – Você vai querer ir? – Pode ser. "Do you want to go?" "Maybe." | Pode ser que ele venha. He may come./Maybe he'll come. | Pode ser que ela não tenha entendido. She may not have understood./Maybe she didn't understand.

3 EXPRESSÃO

até não poder mais *Dançamos até não poder mais. We danced and danced. | Eles se divertiram até não poder mais. They had a wonderful time.*

• **substantivo = Power 1** (influência, força) **Power:** o *poder da imprensa* the power of the press **2** (controle, governo) **power:** *Os revolucionários tomaram o poder.* The revolutionaries took power. | **estar no poder to be in power.**

3 **estar em poder de alguém (a)** (cidade, país, etc.) **to be held by sb:** *A cidade estava em poder dos alemães.* The city was held by the Germans. **(b)** (documento, quadro, etc.) **to be in the hands of sb:** *O documento está em poder do FBI.* The document is in the hands of the FBI.

Em nossa proposta, no início do verbete o aluno é informado que o equivalente *can* pertence a uma categoria especial de verbo em inglês: os verbos modais, e é orientado a buscar informações no guia de estudo.

Verbete 'ter' e respectiva informação complementar, no LDE:

Figura 15 - Verbetes 'ter' no Longman Dicionário Escolar

- ter** verbo & verbo auxiliar
- **v** ▶ ver quadro
 - **ter que v** [aux] **1** (para expressar obrigação, necessidade) to have to; *Tivemos que ajudá-lo. We had to help him.* ▶ No presente usa-se também **to have got to**, embora mais frequentemente no inglês britânico; *Temos que estar lá às oito. We have to be there at eight o'clock./We've got to be there at eight o'clock.* ▶ Não se usa o auxiliar **to do** para formar frases negativas ou interrogativas com **to have got to**: *Não tenho que fazê-lo hoje. I haven't got to do it today./I don't have to do it today.* | *Você tem que sair? Have you got to go out?/Do you have to go out?* **2** Para fazer recomendações também se usam os modais **must**, **should** e **ought to**: *Você tem que ouvir este CD. You must listen to this CD./You've got to listen to this CD.* | *Você tem que ir visitá-la. You should go and see her./You ought to go and see her.* **3** Para fazer conjecturas ou expressar certeza, usa-se o modal **must**: *Isso tem que estar aqui. It must be here.*
 - **ter feito v** [aux] **1** (pretérito perfeito composto) **eu tenho/você tem etc. feito** I/you etc. have been doing: *Você tem assistido os jogos? Have you been watching the games?* **2** (mais-que-perfeito) **eu/ele etc. tinha feito** I/he etc. had done: *Ele já tinha visto o filme. He had already seen the movie.* **3** (futuro do pretérito composto) **eu/ela etc. teria feito** I/she etc. would have done: *Eu teria ido se pudesse. I would have gone if I could.*

Fonte: Longman Dicionário Escolar

Figura 16 - Quadro com informações complementares 'ter' no Longman Dicionário Escolar.

ter verbo

1 **to have** é a tradução na maioria dos contextos:
Eles têm muito dinheiro. They have a lot of money. | *Na semana passada tivemos duas provas.* We had two tests last week. | *Ela teve uma menina.* She had a little girl.
 No presente, **to have got** é mais frequente do que **to have** no inglês britânico falado:
Tenho três irmãs. I have three sisters./I've got three sisters.
 Note que em inglês tem-se que usar o artigo indefinido nos seguintes contextos:
Ele tem carro/celular/computador. He has a car/ a cellphone/ a computer.
 Não se usa o auxiliar **to do** para formar frases negativas e interrogativas com **to have got**:
Não tenho bicicleta. I don't have a bike./I haven't got a bike. | *Você tem patins?* Do you have rollerskates?/Have you got rollerskates?

2 EXCEÇÕES

IDADE
Tenho quatorze anos. I'm fourteen years old. | *Quantos anos tem o João?* How old is João?

SENSAÇÕES, SENTIMENTOS
Tenho muita sede. I'm very thirsty. | *Ele tem medo de trovoadas.* He's afraid of thunder. | *Ela tem carinho por mim.* She's fond of me.

MEDIDAS
Tem vários metros de comprimento. It's several meters long. | *Quanto tem de largura?* How wide is it?

3 EXPRESSÕES
não tem de quê you're welcome | **ter a ver**:
Uma coisa não tem nada a ver com a outra. One thing has nothing to do with the other. | *Isso não tem nada a ver com você.* That has nothing to do with you.

Fonte: Longman Dicionário Escolar

Propomos o seguinte verbete para a entrada 'ter':

Ter verbo **Ter** v = 1 (possuir) inglês americano: **To have/have**. **tendo** = **having** (Forma gerúndio); **tido** = **had** (Forma particípio passado).

1 Formas e modelos das estruturas dos tempos verbais, ver quadro

Presente Simples	Passado Simples	Futuro (will)	Futuro (going to +verbo principal)
I have	I had	I will have	I am going to have
You have	You had	You will have	you are going to have
He/she/it has	He/she had	He/she will have	he/she is going to have
We have	We had	We will have	we are going to have
You have	You had	You will have	you are going to have
They have	They had	They will have	they are going to have
Presente perfeito	Passado perfeito	Presente continuos	Passado continuos
I have had (got)	I had had	I am having	I was having
You have had (got)	You had had	You are having	You were having
He has had	He had had	He is having	He was having
She has had	She had had	She is having	She was having
It has had	It had had	It is having	It was having
We have had	We had had	We are having	We were having
You have had	You had had	You are having	You were having
They have had	They had had	They are having	They were having

2 Exemplos. **Presente: afirmativa:** Eu tenho uma solução. *I have a solution.* | Ela tem cabelo cumprido. *She has long hair.* | Eles têm uma casa bonita. *They have a beautiful house.*

Negativa: Eu não tenho uma solução. *I don't have a solution!* *haven't got a solution.* | Ela não tem cabelo cumprido. *She doesn't have long hair.* *She hasn't got long hair.* | Eles não têm uma casa bonita. *They don't have a beautiful house.* *They haven't got a beautiful house.*

Passado: afirmativa I had difficulties. Eu tive dificuldades. **Negativa:** I didn't have difficulties. Eu não tive dificuldades. **Interrogativa:** Did you have difficulties? Você teve dificuldades? **Futuro: afirmativa:** Nós teremos uma festa amanhã. *We will have a party tomorrow.* **Negativa:** Nós não teremos uma festa amanhã. *We will not have a party tomorrow.* **Interrogativa:** Nós teremos uma festa amanhã? *Will we have a party tomorrow?*

Presente perfeito: afirmativas: Eles tiveram algumas discussões. *They have had some disagreement.* **Negativas:** Eles não tiveram algumas discussões. *They haven't had any disagreement.* **Passado perfeito:** Eu tinha tido um dia cansativo. *I had had a tiring Day.* **Presente Continuous:** Ele está tendo problemas no trabalho. *He is having problems at work.* **Passado Continuous:** Ele estava tendo um ataque nervoso. *He was having a nervous break down.*

3 Observações **Se o primeiro verbo é have, o segundo verbo virá no infinitivo com to: have to go = ter que ir**

Verbo principal: **to have** é a tradução na maioria dos contextos: *Eles têm muito dinheiro.* *They have a lot of*

money. | *Na semana passada tivemos duas provas.* *We had two tests last week.* |

Ela teve uma menina. *She had a little girl.*

No presente, to have got é mais freqüente do que to have no inglês britânico falado:

Tenho três irmãs. *I have three sisters.* *I've got three sisters.*

Note que em inglês tem-se que usar o artigo indefinido nos seguintes contextos:

Ele tem carro/celular/computador. *He has a car/ a cellphone/ a computer.*

Não se usa o auxiliar to do para formar frases negativas e interrogativas com to have got : *Não tenho bicicleta.* *I don't have a bike.* *I haven't got a bike.* *Você tem patins?* *Have you got rollerskates?/Do you have rollerskates?*

2 EXCEÇÕES

IDADE

Tenho quatorze anos. *I'm fourteen years old.* *Quantos anos tem o João?* *How old is João?*

SENSAÇÕES, SENTIMENTOS

Tenho muita sede. *I'm very thirsty.* *Ele tem medo de trovoadas.* *He's afraid of thunder.*

Ela tem carinho por mim. *She's fond for me.*

MEDIDAS

Tem vários metros de comprimento. *It's several meters long.* *Quanto tem de largura?*

How wide is it?

EXPRESSÕES

não tem de quê you're welcome | **ter a ver:** *Uma coisa não tem nada a ver com a outra.* *One thing has nothing to do with the other.* | *Isso não tem nada a ver com você.*

That has nothing to do with you.

HAVER, EXISTIR

Tem, existe, no caso, usa-se a expressão *there to be.* Ex:

Presente (sing): afirmativa: Tem um novo restaurante na cidade. *There is a new restaurant in town.* **Negativa:** Não tem um novo restaurante na cidade. *There isn't a new restaurant in town.* **Interrogativa:** Tem um novo restaurante na cidade? *Is there a new restaurant in town?* | (pl): **afirmativa:** Têm muitos animais no zoológico. *There are many animals at the zoo.*

Negativa: Não têm muitos animais no zoológico. *There aren't many animals at the zoo.* **Interrogativa:** Têm muitos animais no zoológico? *Are there many animals at the zoo?* **Passado (sing) afirmativa:** Tinha uma cadeira aqui. *There was a chair here.* **Negativa:** Não tinha uma cadeira aqui. *There wasn't a chair here.* **Interrogativa:** Tinha uma cadeira aqui? *Was there a chair here.* | (pl) **afirmativa:** Havia pessoas nas ruas. *There were people in the streets.* **Negativa:** Não tinha uma cadeira aqui. *There wasn't a chair here.* **Interrogativa:** Havia pessoas nas ruas? *Were there people in the street?*

Futuro: afirmativa: Haverá aula amanhã: *there will class tomorrow.* **Negativa:** Não haverá class amanhã: *there won't be class tomorrow.* **Interrogativa:** Haverá aula amanhã? *Will there be class tomorrow?*

• **ter que verbo [auxiliar] 1** (para expressar obrigação, necessidade) *to have to* *Tivemos que ajudá-lo.* We had to help him. » No presente usa-se também **to have got to**, embora mais freqüentemente no inglês britânico: *Temos que estar lá às oito.* We have to be there at eight o'clock. / We've got to be there at eight o'clock. » Não se usa o auxiliar **to do** para formar frases negativas ou interrogativas com **to have got to**: *Não tenho que fazê-lo hoje.* I haven't got to do it today. / I don't have to do it today. | *Você tem que sair?* Have you got to go out? / Do you have to go out?

2 Para fazer recomendações também se usam os modais **must, should** e **ought to**: *Você tem que ouvir este CD.* You must listen to this CD. / You've got to listen to this CD. *Você*

tem que ir visitá-la. You should go and see her. / You ought to go and see her.

3 Para fazer conjecturas ou expressar certeza, usa-se o modal **must**: *Isso tem que estar aqui.* It must be here.

• **ter feito verbo [auxiliar] 1** (pretérito perfeito composto) **eu tenho/você tem etc. feito** I/you etc. have been doing: *Você tem assistido os jogos?* Have you been watching the games?

2 eu/ele etc. tinha feito (mais-que-perfeito) I/he etc. had done: *Ele já tinha visto o filme.* He had already seen the movie. **3** (futuro do pretérito composto) **eu/ela etc. teria feito** I/she etc. would have done: *Eu teria ido se pudesse.* I would have gone if I could

No verbete proposto, o aluno é informado da exceção ao uso de 'ter' para referir-se à ideia de existir. A locução *there to be* é fornecida juntamente com exemplos de uso nas frases afirmativas, negativas e interrogativas no singular e no plural.

As dificuldades, identificadas no Capítulo 4, permitiram avaliar as necessidades dos aprendizes em relação ao conhecimento e uso dos verbos em inglês. A partir destas necessidades arrolamos soluções lexicográficas que devem ou deveriam ser encontradas em DBPs destinados aos aprendizes brasileiros de inglês. Posteriormente, avaliamos cinco DBPs português-inglês em busca destas informações.

Observamos que os DBPs são falhos e inadequados para o grupo de usuários aprendizes ao qual se dirigem. Sendo assim, elaboramos exemplos de informações lexicográficas que devem ser incluídas nos DBPs português-inglês para que estas obras possam atender às necessidades do público aprendiz e, de fato, auxiliar no processo de ensino e aprendizado do idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, consideramos que os DBP podem e devem servir como instrumento facilitador no ensino e aprendizado de inglês, uma vez que, esta é a língua estrangeira oficialmente ensinada no país e exigida como pré-requisito para exames de seleção nos cursos superiores e nos cursos de Pós-Graduação. Além disso, estamos na era da globalização e a interação com pessoas de outros países, por meio de sites de relacionamento, emails, etc., já faz parte da rotina de muitos jovens e profissionais e a língua inglesa está cada vez mais presente no convívio social e profissional. Os DBP disponíveis no mercado apresentam falhas e não estão devidamente adequados ao aprendizado porque as melhorias que apresentam não são fundamentadas nas reais necessidades dos alunos falantes de língua portuguesa.

A solução é realizar pesquisas empíricas que apontem as reais necessidades dos alunos e sirva de subsídio para adaptar os DBP português-inglês. Para esta tarefa, desenvolvemos uma pesquisa que seguiu as etapas sugeridas por Tarp (cf. p. 40):

1. traçar perfil de um grupo de usuários (cf.p. 62 e 70)
2. traçar perfil (identificação e análise) de uma situação para a qual o dicionário é utilizado (cf.p.70).
3. avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada (cf. Capítulo 3).
4. avaliar, dentre as necessidades identificadas, aquelas que podem ser atendidas por informações lexicográficas (cf. Capítulo 4).

O grupo de usuários aprendizes foi um grupo de universitários e a função ativa do DBP proporcionou a produção linguística. Para a realização da terceira etapa, aplicamos os modelos de AE e AC como recurso metodológico; a AE realizada permitiu conhecer as dificuldades dos alunos e a AC revelou como possível origem destas dificuldades o contraste entre as línguas portuguesa e inglesa. A pesquisa contemplou apenas os erros mais cometidos nos textos coletados e limitou-se, assim, aos erros verbais.

Avaliamos as dificuldades e, consoante a sua origem nas diferenças entre as línguas: portuguesa e inglesa, apontamos as necessidades do consulente aprendiz do grupo estudado. Na etapa final desta pesquisa avaliamos as necessidades do grupo e como podem ser atendidas por informações lexicográficas.

Uma avaliação dos 5 DBPs revelou que estas obras não apresentam informações que atendem às necessidades identificadas. Sendo assim, para finalizar este estudo, apresentamos exemplos de como estas informações podem ser incorporadas no Guia de estudo e nos verbetes dos verbos dos DBPs.

Este estudo possibilitou responder às questões iniciais: (i) quais as dificuldades dos aprendizes brasileiros universitários de inglês, informantes da pesquisa? Esta pergunta foi respondida ao final do capítulo 3, quando listamos 12 dificuldades encontradas; (ii) quais as possíveis causas destas dificuldades? A resposta foi dada por meio do resultado da análise de dados, realizada no capítulo 4, quando analisamos cada um dos 9 grupos de erros identificados; (iii) como utilizar os resultados obtidos para subsidiar a elaboração de informações lexicográficas em dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês de apoio à produção linguística? Respondemos a esta pergunta por meio de exemplos de sugestões de informações a serem incorporadas aos dicionários e por meio da apresentação de verbetes.

Confirmamos assim a nossa hipótese de que pesquisas empíricas com estudantes brasileiros de inglês, como língua estrangeira que utilizem como recurso metodológico os modelos de AE e AC, devem ser utilizadas como parâmetro para adaptar os DBP às necessidades destes usuários aprendizes.

A partir da identificação das necessidades dos alunos, por meio da aplicação dos modelos de LC, o metalexicógrafo deve propor informações lexicográficas nos DBP que atendam a estas necessidades.

O DBP é o local mais adequado para incluir informações que esclareçam os contrastes entre as línguas e que possam colaborar para melhor produção em língua estrangeira. Nestes dicionários estas informações tornam-se necessárias, pois o consulente não busca apenas conhecer equivalentes e traduções, mas também, aprender. Os dicionários, em geral, possuem o reconhecimento de instrumentos relevantes ao processo de aprendizagem. Os dicionários pedagógicos devem atender de modo especial a esta relevante função.

É fato que a lexicografia bilíngue português-inglês apresenta inovações e soluções que se preocupam, em amparar o consulente aprendiz, mas, o

trabalho do metalexícografo carece de embasamento científico que sustente as soluções fornecidas.

Não podemos concluir este trabalho sem esclarecer que não temos a pretensão de sugerir que o dicionário possa substituir a gramática. A inclusão de informações gramaticais apenas elucidam aspectos sobre o uso sintático e devem ser fornecidas, na medida em que complementam as informações semânticas e auxiliam o aprendiz na produção em língua inglesa. Explica-nos Fernández (2003, p. 50)³⁸:

...as questões sobre a relação dicionário e gramática não consiste em determinar o quê pertence à gramática e o quê pertence ao dicionário (mesmo porque o objeto de domínio de cada uma destas obras já é pré-determinado e distinto), mas em determinar qual informação sintática é pertinente para complementar a descrição do léxico apresentada no dicionário ou quais características lexicais precisam de complementação sintática para descrever diferentes estruturas oracionais de uma língua (tradução nossa).

Ao confirmar nossa hipótese, reconhecemos que pesquisas empíricas desta natureza devem ser realizadas para avaliar os demais erros cometidos pelos alunos nas demais categorias gramaticais, como adjetivo, advérbios, substantivos, entre outros. Outros níveis linguísticos também devem ser contemplados com pesquisas desta natureza, como os níveis fonológico e semântico. Concluímos esta tese sugerindo que pesquisas correlatas sejam desenvolvidas a partir da identificação de outros tipos de erros cometidos pelos alunos e que possam, futuramente, servir como subsídio para a elaboração de um DBP português-inglês de qualidade e real uso ao aluno brasileiro de inglês. Nosso trabalho está apenas começando.

³⁸ ...la cuestión en torno a las relaciones diccionario-gramática no consiste en dilucidar qué pertenece a la gramática y qué pertenece a la gramática y qué al diccionario (como sí el objeto de cada uno de estos dominios estuviera deslindado de antemano), sino qué información sintáctica es pertinente para la descripción del léxico que realiza el diccionario o qué rasgos léxicos necesita conocer la sintaxis para describir las estructuras oracionales de una lengua.

REFERÊNCIAS

- ALTENBERG, B. Using bilingual corpus evidence in learner corpus research. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (Eds.) **Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p.37-54.
- ALTENBERG, B.; GRANGER, S. Recent trends in cross-linguistic lexical studies. In: ALTENBERG, B.; GRANGER, S. **Lexis in contrast. corpus-based approaches**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 3- 48.
- AL-KASIMI, A. M. **Linguistics and bilingual dictionaries**. 2.ed. Leiden: E.J. Brill, 1983.
- ALVARO D. H.; NADIN, O. L. **Linguagens em interação III: estudos do léxico**, 2010.
- ALVES, I. M. Para utilizar o dicionário na sala de aula. **Leitura**, v.4, p.59-63,1988.
- ASSIRATI, E. T. **Uma análise crítica de dicionários escolares bilíngues inglês/português-português/inglês adotados no Brasil e o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP Araraquara, 2002.
- ATKINS, B. T. Monolingual and bilingual learner's dictionaries: a comparison. In: **Dictionaries, lexicography and language learning**. Oxford: Pargamon Press Ltda, 1985. p. 15-24. (ELT Documents: 120).
- BÉJOINT, H. The foreign student's use of monolingual english dictionaries: a study of language needs and reference skills. **Applied linguistics**, Oxford University Press, v. 2, n.3, p. 207-222, 1981.
- BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. Two opposing theories: On H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. **Hermes Journal of Linguistics**, Aarhus, n. 31, p. 171-196, 2003.
- BIDERMAN, M. T. C. Glossário. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, v.28 (Supl.), p. 135-144, 1984.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.
- BORBA F. da S. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CHOMSKY, N. 'Linguistic Theory'. In ALLEN, J. P. B.; VAN BUREN, P. **Chomsky: selected readings**. New York/Toronto: Oxford University Press, 1971.
- CORDER, S. P. The significance of learner's erros. **IRAL**, v. 4, p. 161-170, 1967.
- _____. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", **IRAL**, v. 9, n. 2, p. 147-160, 1971.

_____. **Introducing applied linguistics**. Middlesex: Penguin, 2003.

_____. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

COWIE, A. P. (Ed) Lexicography and Its pedagogic application. **Applied Linguistics**, v. 2, 1981.

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Introduction à la lexicographie. Le dictionnaire**. Paris: Librairie Larousse, 1971.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Critérios para a categorização de dicionários bilíngues. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Ed), **As ciências do léxico, lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS; São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007. v.3, p. 311-320.

DURAN, M. S. **Dicionários bilíngues pedagógicos: reflexões, análise e propostas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2004.

_____. **Parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. Tese IBILCE, 2008.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de espanóles aprendices de portugués**. Londrina: Editora UEL, 1999.

_____. **La Interlengua**. Madrid: Arco Libros, S.L., 2007.

DURÃO, A. B. A. B.; ZACARIAS, R. A. S. A aplicabilidade de pressupostos da linguística contrastiva na elaboração de dicionários bilíngues escolares. **Boletim**, Centro de Letras e Ciências Humanas- UEL, v. 55, p. 9-23, 2008.

_____. Efeito do uso de dicionários bilíngues escolares na produção escrita de aprendizes de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 181-197, 2007.

FISIAK, J. Some introductory notes concerning Contrastive linguistics. **Contrastive Linguistics and the Language Teacher**. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1981.

FRIES, C. C. **Teaching & learning english as a foreign language**. Michigan, USA: University of Michigan Press, 1945.

GARGALLO, I. S. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua em el marco de la linguística contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

GIACOMOZZI, G. et al. **Dicionário de gramática**. 2004.

GILIO, G.; SAN-MARTÍN, M. R.; VALÉRIO, G.; REDA, M. C. **Dicionário de gramática**. São Paulo: FTD, 2004.

HARTMANN, R. R. K. The dictionary as an aid to foreign language teaching. **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**, Berlin-New York, v. 1, p. 181-189.

1989.

_____. **Interlingual lexicography (Lexicografica Series Mayor)**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007. n. 133.

_____. **Teaching and researching lexicography**. Essex: Pearson Education, 2001.

_____. The bilingual learner's dictionary and its users. **Multilingua**, v. 2, n. 4, p. 195-201, 1983.

_____. Lexicography, with particular reference to english learners' dictionaries. **Language Teaching 25**, p. 151-9, 1992.

_____. On the theory and practice. In: **Lexicography: Principles and Practice**. Edited by R. R. K. Hartmann, 3-11. New York: Academic Press, 1983.

Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. New York: de Gruyter, 1989.

HAUSMANN, Franz, J.; REICHMANN, Oskar; WIEGAND, Herbert, E.; ZGUSTA, Ladislav.

HERNÁNDEZ, H. **Los diccionarios de orientación escolar**: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe. Tübingen: Niemeyer, 1989.

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

HÖFLING, C. **Da análise crítica de definições de nomes concretos em dicionários. Para uma proposta de definição padrão**. Dissertação (Mestrado em Lingüística).Araraquara, 2000.

HUMBLÉ, P. **Dictionaries and language learners**. Frankfurt: Haag + Herchen, 2001.

ISQUERDO, A.; KRIEGER, M. G. As ciências do léxico. lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, 2004, 2007.

JACKSON, H. **Lexicography**. New York: 2002.

JAMES, C. **Contrastive analysis**. Inglaterra: Longman, 1983.

KERNERMAN, L. Pedagogic Lexicography: Some recent advances and some questions about the future. In: Heid, U. et al. (ed.), **Proceedings of EURALEX 2000**, Struttgart: IMS, Universität Strittgart, p. 825-829, 2000.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. **As ciências do léxico**, Campo Grande, v. 3, p. 295-309, Campo Grande, 2007.

- KROMANN, R. R, Principals of bilingual lexicography. **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Berlin-New York: v.1, p. 2710-2728, 1989.
- KRZESZOWSKI, T. P. **Contrasting languages**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1991.
- LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- LANDAU, S. I. **Dictionaries: the art and craft of Lexicography**. New York, 1989.
- LARA, I. A. **Aspectos de lexicografía teórica**. Granada: Servicios de publicaciones de la Universidad de Granada, 1989.
- LARSEN, F. D. **An introduction to second language acquisition research** –. 2nd. Impression. New York: Longman Group UK Limited, 1993.
- MARTINEZ DE SOUSA, J. **Manual básico de lexicografía**. Gijón (Asturias): Ediciones Trea, S.L., 2009.
- MIRANDA, F. B. O dicionário bilíngua como problema linguístico e lexicográfico. **Linguagens em Interação III: Estudos do Léxico**. Maringá: Clichetec, 2010.
- PROPOSTA Curricular Nacional- PCN. Língua Estrangeira Moderna – inglês.
- PROPOSTA Curricular do Estado de São Paulo – Língua Estrangeira Moderna: inglês.
- REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique dès dictionnaires français contemporains**. La Haya-París: Mouton, 1971.
- RYAN, M. A. F. C. **Conjugação dos Verbos em Português**. 2.ed. São Paulo: Ática. 1986.
- SALINAS, M. P. L. **Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos. Forma 2: interferencias, cruces y errores**. Madrid: SGEL, 2001. p. 101-117.
- SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, n. 2, p. 209-231, 1972.
- SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngues. **As Ciências do Léxico**, , Campo Grande, p.161-170, 2001.
- _____. Dicionários para aprendizes (learners' dictionaries) e o ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 16, p. 47-53, 1990.
- _____. Suggestions for improving bilingual dictionaries of English and Portuguese. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 5., 1983, PUC – SP. **Anais...** São Paulo: Ed. PUC-SP, 1984. v. 2, p. 384-400.
- SHEEN, R. The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning

a foreign language. **IRAL**, v. 34, p. 183-97, Aug. 1996.

SHEPHERD, D. **Portuguese speakers**. Learner English: Melbourne: Cambridge University Press, 2001. p.113-128.

TARP, S. The foundations of a theory of learner's dictionaries. **Lexicographica**, n. 25, p. 156-168, 2009.

_____. Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge, General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography. **Lexicographica. Series Maior**, Tübingen, v. 134, p. 308, 2008.

_____. Lexicografia de aprendizagem. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: UFSC, 2006.

THUMB, J. Dictionary Look-up Strategies and Bilingualised Learner's Dictionary. **Lexicographica Series Maior**, v. 117. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004.

TOMASZCZYK, J. Dictionaries: users and uses. **Glottodidactica**, 12, p. 103-119. 1979.

_____. On bilingual dictionaries. The case for bilingual dictionaries for foreign language learners. In: HARTMANN, R. R. K. **Lexicography: principles and practice**. London: Academic Press, 1983.

TOSQUI, P. O dicionário bilíngue como ferramenta de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 40, p. 101-114, Jul./Dez.2002.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília, DF.: Thesaurus, 2004.

_____. **Lexicografia pedagógica**. Brasília, DF.: Thesaurus, 2008.

_____. Pesquisando o uso dos dicionários. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 223-243, jul./dez.2006.

_____. **O uso de dicionários**. Brasília, DF.: Thesaurus, 2006.

WERNER, R. Alguns elementos de una teoria del diccionario bilíngue. In: **Cicle de Conferencies** 95-96. Lexic, corpus i diccionaris. Institut Universitari de Linguística Aplicada – Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 1997.

_____. El diccionario bilingue y la enseñanza del español como lengua extranjera. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 9, v. 1, p. 205-238, jun. 2006.

WERNER, R.; CHUCHUY, C. ¿Qué son los equivalentes en el diccionario bilingue? **Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual (Lexicografica Series Mayor)**, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, n.47, p. 99- 107, 1992.

ZACARIAS, R. A. S. **Dicionário e ensino de línguas: estudo das estratégias de uso dos dicionários por aprendizes brasileiros de inglês como língua**

estrangeira. (Dissertação de Mestrado em Letras) – FCL, UNESP, Assis. 1997.

ZGUSTA, L. **Manual of Lexicography.** The Hague: Mouton; Prague, Academia, 1971.

_____. **Lexicography Then and Now:** Selected essays. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006. Lexicographica Series Maior vol.129.

DICIONÁRIOS

Dicionário OXFORD ESCOLAR para estudantes brasileiros de inglês-português-inglês/inglês-português. 2.ed. Oxford University Press, 2007.

LONGMAN Dicionário Escolar inglês-português/português-inglês para estudantes brasileiros. 2.ed. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2004.

The Landmark Dictionay – Para Estudantes Brasileiros English/Portuguese. 4.ed. São Paulo: Ed. Moderna.

Michaelis Dictionary Escolar inglês-português/português-inglês. São Paulo: Ed. Melhoramentos.

PONS Dicionário Escolar inglês-português/português-inglês. Campinas: Ed. Martins Fontes.

SITES CONSULTADOS:

- Welker, Herbert. Página Pessoal. 2009. Disponível em:
<http://www.let.unb.br/hawelker/Wiegand.html> acesso em 28/02/2011 15:40
- <http://megacontador.com.br/o-ensino-de-lingua-inglesa-no-brasil.html> acesso em 07/06/2010, 9:30.
- <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml> acesso em 07/06/2010, 10:30.
- <http://celpenha.blogspot.com> acesso em 09/06/2010
- <http://www.coladaweb.com/ingles/adjetivo-em-ingles> acesso em 22/08/2010 14:36
- <http://www.english-the-easy-way.com/Adjectives/Adjectives.htm> acesso em 22/08/2010 15:15h.
- <http://www.juliobattisti.com.br/tutoriais/josebferraz/verbo001.asp> acesso em 11/05/2010 11:30
- <http://www.brasilecola.com/gramatica/formas-nominais-verbo.htm> acesso em 11/05/2010 11:30
- <http://www.steacher.pro.br/gerundexp.html> acesso em 11/05/2010 11:45
- <http://www.iei.uiuc.edu/structure/Structure1/gerinf.html>
- <http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Dicionario> acesso em 26/07/2010.
- GTLex-ANPOLL <http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/atividades.asp> acesso em 25/04/2011.
- Editora Saraiva. <http://www.livrariasaraiva.com.br/pesquisaweb/03011204/dic-ingles-e-inglesport/dicionarios-e-manuais-convers/livros/?ORDEM2=E&ID=BB2715957DB09181101170480>. Abril/2011.

ANEXOS

ANEXO A
ANÁLISE CONTRASTIVA.

ETAPA 1: DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS

o DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS

VERBOS

MORFOLOGIA

	PORTUGUÊS	INGLÊS
FORMA E SIGNIFICADOS	<p>- composição: radical + terminação + vogal temática</p> <p>- verbos regulares verbos regulares são aqueles que se flexionam seguindo o modelo que representa o tipo comum de conjugação, isto é, o paradigma.</p> <p>Tomemos como exemplo os verbos cantar, vender e partir como paradigmas da 1ª, 2ª e 3ª conjugação, respectivamente. Eles são verbos regulares porque o radical de cada um deles se mantém em todas as formas do paradigma, além de suas terminações em -ar, -er, -ir, seguem o modelo da conjugação a que pertencem.</p> <p>- verbos irregulares Já os verbos irregulares são aqueles que, em algumas formas, apresentam modificações no radical ou na flexão, afastando-se, assim, do modelo da conjugação a que pertencem.</p> <p>- verbos anômalos: Verbos anômalos são aqueles que, na sua conjugação, apresentam no radical alterações mais profundas do que os verbos irregulares.</p>	<p>- não há composição específica.</p> <p>- verbos regulares: formam o passado e o particípio passado acrescentando-se ED. Ex: Play – played Listen- listened Travel - traveled</p> <p>- verbos irregulares - invariáveis: infinitivo, passado e particípio passado são iguais. Ex: put, put, put. - invariáveis somente no passado: passado e particípio passado são iguais, mas diferentes do infinitivo. Ex: build, built, built. - verbos totalmente diferentes: infinitivo, passado e particípio passado diferentes. Ex: break, broke, broken.</p> <p>- verbos anômalos, ex: can, could, should, must, may, might, são verbos que: 1 – não têm formas</p>

	<p>São verbos anômalos, por exemplo, os verbos "ser" e "ir", que apresentam variações profundas no radical.</p>	<p>terminadas em -s, -ing ou -ed.</p> <p>- She knows how to swim. (reparem o –s do verbo know)</p> <p>- She can swim. (na regra comum o verbo conjugado na 3ª pessoa deveria ser seguido de -s)</p> <p>2 – não podem ser utilizados um logo após o outro:</p> <p>I like playing guitar (peceba que o verbo like e play vêm seguidos)</p> <p>You could should talk to me first. (esta forma está incorreta)</p> <p>3 – funcionam se fossem auxiliares nas frases interrogativas:</p> <p>Can you swim? (perceba que a estrutura é a mesmo da pergunta com o auxiliar do)</p> <p>4 – são seguidos de verbos no infinitivo, sem to, nas sentenças afirmativas:</p> <p>I can drive. You should pray more.</p> <p>5 – permitem-nos exprimir capacidade, possibilidade, permissão, obrigação, proibição, forte probabilidade, etc.:</p> <p>He can play tennis. – Ele sabe jogar ténis. (capacidade)</p> <p>She might come. – Ela pode vir. (possibilidade)</p> <p>You may go. – Podes ir. (permissão)</p> <p>You must study. – Tens de estudar. (obrigação)</p> <p>You mustn't smoke here. – Não podes fumar aqui. (proibição)</p> <p>He must be tired. – Ele deve estar cansado. (forte probabilidade)</p>
--	---	--

	<p>- verbos defectivos: Verbo defectivo é aquele de</p>	<p>6 – são por vezes chamados verbos defectivos devido a ausência de formas que os outros verbos possuem, como por exemplo, a forma no infinitivo. Nestes casos, recorrem-se a outros verbos, como por ex. be able to em vez de can:</p> <p>I'll be able to give you an answer soon. Serei capaz de lhe dar uma resposta em breve.</p> <p>I won't be able to do it for tomorrow. Não serei capaz de o fazer para amanhã.</p> <p>He was able to open the door. Ele conseguiu abrir a porta.</p> <p>7 – Apenas quatro verbos modais têm a forma no passado, mas não são verdadeiramente verbos do passado:</p> <p>Can – could May – might</p> <p>Os verbos anômalos não expõem fatos, mas sim expressam idéias de probabilidade, possibilidade, dedução, permissão etc., e seu emprego está ligado à interpretação que o falante tem dos fatos.</p> <p>Os verbos modais (modal verbs) ou anômalos são uma classe de verbos que possuem características distintas dos “comuns”. Fazem parte dessa classificação os seguintes verbos: may, might, should, can, could, must, should, ought to, used to, to be used to. Existem ainda</p>
--	--	---

	<p>conjugação incompleta, ou seja, aquele que não tem todas as formas.</p> <p>Exemplos: Verbo ABOLIR O presente do indicativo começa na segunda pessoa do singular: tu aboles, ele abole, nós abolimos, vós abolis, eles abolem.</p> <p>- verbos abundantes</p> <p>São aqueles que apresentam duas ou mais formas em certos tempos, modos ou pessoa. Suas variantes mais freqüentes ocorrem no particípio.</p> <p>Ex.: absolver : absolvido, absolto anexar : anexado, anexo despertar : despertado, desperto gastar : gastado, gasto ganhar : ganhado, ganho morrer : morrido, morto</p> <p>- verbos auxiliares</p> <p>São aqueles que entram na formação dos tempos compostos e das locuções verbais. O verbo principal, quando acompanhado de verbo auxiliar, é expresso numa das formas nominais: infinitivo, gerúndio ou particípio.</p> <p>Por exemplo: Vou espantar as moscas.</p> <p>(verbo auxiliar) (verbo principal no infinitivo)</p> <p>Está chegando a hora do debate.</p>	<p>aqueles que podem ser modais ou comuns, como é o caso do need e do dare.</p> <p>-verbos defectivos</p> <p>Não há correspondência, os verbos modais podem ser considerados defectivos por não possuírem todas as formas que outros verbos possuem. Alguns verbos não aceitam o – ing.</p> <p>- verbos abundantes</p> <p>Não há correspondência. Alguns poucos verbos possuem duas formas para o passado simples, como learnt, learned.</p>
--	--	--

	<p>(verbo auxiliar) (verbo principal no gerúndio)</p> <p>- verbos de ação</p> <p>verbos que indicam ação, diferem dos auxiliaries e dos verbos de ligação.</p> <p>- verbos de ligação</p> <p>Os verbos de ligação não indicam <u>ação</u>.</p> <p>Os principais verbos de ligação são:</p> <p>SER - O carro é novo. ESTAR - João está feliz. PARECER - Joice parece cansada. PERMANECER - A moça permanece aflita. FICAR - Nicole ficou triste. CONTINUAR - Diana continua feliz. ANDAR - Cláudia anda nervosa.</p>	<p>Verbos auxiliares: to be, to have, to do e modais. São aqueles que, em uma oração, ajudam o verbo principal, mas não tem sentido isoladamente. Em inglês estes verbos marcam o tempo e até a pessoa nas frases interrogativas e negativas.</p> <p>São aqueles que entram na formação dos tempos compostos e das locuções verbais; - auxiliam na construção de frases interrogativas e negativas</p> <p>- Verbos de ação:</p> <p>verbos que indicam ação, diferem dos auxiliaries e dos verbos de ligação.</p> <p>- Verbos de ligação:</p> <p>Os verbos de ligação são assim chamados porque ligam o sujeito a um complemento. Ao contrário de outros verbos, eles não denotam uma ação, e sim um estado. O principal verbo de ligação da língua inglesa é o verbo 'to be' e seus derivados: be, am, is, are, was, were, has been, are being, might, have been, etc.; to become e to</p>
--	--	--

		<p><i>seem.</i></p> <p>Alguns verbos podem ser verbos de ligação ou verbos de ação:</p> <p><i>appear, feel, grow, look, prove, remain, smell, sound, taste, and turn.</i></p>
DISTRIBUIÇÃO	<p>- Verbos regulares Usados para expressar ações e estado.</p> <p>Verbos irregulares Usados para expressar ações e estado.</p> <p>Verbos de ação Usados para expressar ação e não estado.</p>	<p>- Verbos regulares Usados para expressar ações no passado e passado particípio</p> <p>Verbos irregulares Usados para expressar ações no passado e passado particípio.</p> <p>Verbos de ação Usados para expressar ação e não estado.</p> <p>Verbos anômalos 1ª) O verbo anômalo e defectivo may, Past - might, exprime:</p> <p>I - Permissão: May I open the window? Posso abrir a janela?</p> <p>II - Possibilidade, probabilidade: It may rain, pode chover.</p> <p>2ª) May, quando exprime probabilidade, equivale a perhaps, talvez: It may be true, pode ser verdade (= perhaps it is true, talvez seja verdade).</p> <p>3ª) May e might podem ser usados em construção equivalente ao subjuntivo para exprimir um propósito, uma aspiração, uma esperança: May he rest in peace, que ele repouse em paz. I trust (ou hope) that he may like this one, espero que ele goste deste. He works six hours a day so</p>

		<p>that he may finish the book in three months, ele trabalha seis horas por dia para que termine o livro em três meses.</p> <p>I sent him a telegram so that he might come in time, mandei-lhe um telegrama para que ele viesse a tempo.</p> <p>May your dreams come true, que ele repouse em paz.</p> <p>4ª) As formas defectivas de may são supridas por to be allowed, to be permitted, ser permitido: He will be allowed to go twice a week, ele poderá (ser-lhe-á permitido) ir duas vezes por semana.</p> <p>5ª) Might é muitas vezes usado como forma polida ou cerimoniosa de fazer um pedido, sem referência alguma ao passado: Might I use your pencil? Posso usar seu lápis?</p> <p>Obs.: Em - <i>You may (might) help me to carry the valises</i>, você pode (podia, poderia) ajudar-me a carregar as valises, a construção é menos imperiosa que - <i>Help me to carry the valises</i> ajude-me a carregar as valises. Convém lembrar que em inglês americano 0 - <i>to é</i>, geralmente, omitido.</p> <p>6ª) Para exprimir pouca probabilidade, o uso de might é preferível ao de may Do you think he will come? - Well, he might come, but I don't think he will. Você acha que ele virá? - Bem, ele pode vir, mas não creio.</p> <p>7ª) Somente em discurso indireto usa-se might para exprimir permissão: I told them they might come, eu lhes disse que podiam vir.</p> <p>8ª) Para revelar uma intenção ou sugerir a prática de determinada ação, é comum o emprego de may (might) as well: I may (might) as well postpone the trip, eu bem podia (poderia) adiar a viagem.</p> <p>9ª) May (might) just as well implica, geralmente, uma desaprovação: You might just as well have sent a letter, você bem (ao menos) podia (poderia) ter enviado uma carta.</p> <p>10ª) May e might não são usados na interrogativa para exprimir probabilidade ou possibilidade, mas sim - to think, to be likely e can:</p>
--	--	---

	<p>Verbos auxiliares:</p> <p>São aqueles que entram na formação dos tempos compostos e das locuções verbais</p> <p>Verbos de ligação</p> <p>Estes verbos fazem a ligação entre 2 termos: o sujeito e suas características.</p> <p>Estas características são chamadas de predicativo do sujeito.</p> <p>Ex. Maria é inteligente.</p>	<p>Do you think he is waiting for us? Você acha que ele nos está esperando?</p> <p>Is that likely to happen?? É possível (provável) que isso aconteça?</p> <p>Can this statement be true? Poderá esta declaração ser verdadeira, será verdadeira esta declaração?</p> <p>11ª) Se desejamos exprimir probabilidade ou possibilidade na negativa, comumente empregamos - can:</p> <p>He may have answered some of the questions, but he cannot have answered all of them, ele pode ter respondido a algumas das perguntas, mas não pode ter respondido a todas.</p> <p>Obs.: <i>May</i> é raramente empregado na negativa: <i>He may or may not agree with you,</i> ele pode ou não concordar com você, ele pode concordar ou não com você, ele pode concordar com você ou não.</p> <p>Verbos auxiliares:</p> <p>- São aqueles que entram na formação dos tempos compostos e das locuções verbais: <i>to be</i> e <i>to have</i>.</p> <p>- são aqueles que auxiliam na formação das frases interrogativas e negativas. Além dos verbos <i>to be</i> e <i>to have</i>. Há os verbos <i>do(does), did</i> e <i>will</i>.</p> <p>Verbos de ligação</p> <p>Estes verbos fazem a ligação entre 2 termos: o sujeito e suas características.</p>
--	---	---

VERBOS- FLEXÃO

A flexão refere-se às variações que o verbo pode apresentar quanto ao número, pessoa, tempo e modo (Ryan, 1986, p.09).

FORMA	PORTUGUÊS	INGLÊS
	<p>Os verbos, em geral, flexionam em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - número <ul style="list-style-type: none"> - singular - plural - pessoa <ul style="list-style-type: none"> - primeira - segunda - terceira - modos <ul style="list-style-type: none"> - indicativo - subjuntivo - imperativo - tempos <ul style="list-style-type: none"> - presente - passado - futuro <p>Temos 3 tempos primitivos: infinitivo impessoal, presente do indicativo e pretérito perfeito simples do indicativo. Deles surgem os tempos derivados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Do infinitivo impessoal, temos o pretérito imperfeito do indicativo, o futuro do pretérito do indicativo, o infinitivo pessoal, o gerúndio e o particípio. 2. Da primeira pessoa do singular do presente do indicativo, temos o presente do subjuntivo. 3. Da terceira pessoa do plural do pretérito perfeito simples do indicativo, temos o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do subjuntivo. <p>Os tempos podem ter as formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. simples: formados por um só verbo, que conserva a sua significação plena na frase, 	<p>Os verbos, em geral, não flexionam em número e pessoa.</p> <p>Salvo:</p> <p>1- Verbo <i>to be</i>, que flexiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempo presente simples: <ul style="list-style-type: none"> - pessoa: <ul style="list-style-type: none"> - primeira singular - terceira singular - tempo passado: <ul style="list-style-type: none"> - número: <ul style="list-style-type: none"> - singular - plural <p>2- Verbo <i>to have</i>, que flexiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempo presente simples: <ul style="list-style-type: none"> - número: <ul style="list-style-type: none"> - singular - plural <p>3- Demais verbos de ação e estado, que flexionam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempo presente simples: <ul style="list-style-type: none"> - pessoa: <ul style="list-style-type: none"> - 3ª pessoa - número: <ul style="list-style-type: none"> - singular

	<p>ex: Falo português; Fez a lição, Irão comigo.</p> <p>2. composto: formados por ter ou haver com um participio, ex: Tenho feito minhas lições. Ele já havia terminado o discurso quando cheguei.</p> <ul style="list-style-type: none"> - formas nominais <ul style="list-style-type: none"> -infinitivo - gerúndio - participio - vozes <ul style="list-style-type: none"> - ativa - passiva 	
Significado e distribuição	<p>Número:</p> <ul style="list-style-type: none"> - singular: quando se refere a uma só pessoa ou coisa. Ex: <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu durmo bem. 2. Esta casa é velha. - plural: quando se refere a mais de uma pessoa ou coisa. Ex: <ol style="list-style-type: none"> 1. Nós dormimos bem. 2. Estas casas são velhas. <p>Pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - primeira: é aquela que fala: eu (singular), nós (plural). - segunda: é aquela a quem se fala: tu/você (singular), vós/vocês (plural). - terceira: é aquela de quem se fala: ele/ela/substantivo (singular), eles, elas ou substantivo (plural). <p>Tempo:</p> <p>O tempo indica o momento em que ocorre o fato expresso pelo verbo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - presente: expressa um fato que ocorre no momento em que se fala. - pretérito: expressa o que ocorreu numa época anterior. - futuro: expressa o que está por vir. <p>Modo:</p> <p>Modo é a propriedade que tem o verbo de enunciar a atitude de quem fala ao relatar o fato que comunica as condições em que o fato se passa, o estado da ação, etc.</p> <p>Formas Nominais As formas nominais do verbo</p>	

	<p>não exprimem, por si, nem o tempo nem o modo que dependem do contexto em que aparecem. Seu próprio nome advém das funções de substantivo e adjetivo que ora desempenham.</p> <p>Vozes</p> <p>Os verbos transitivos, isto é, aqueles que pedem complemento para serem entendidos, admitem três vozes em Português: ativa, a passiva e a reflexiva.</p>	
--	---	--

MODOS E TEMPOS VERBAIS

INDICATIVO

FORMA	PORTUGUÊS						INGLÊS																																										
<p>• INDICATIVO São seis tempos do indicativo:</p> <p>MODO INDICATIVO</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="373 501 512 689">Presente (PI)</th> <th data-bbox="512 501 703 584">Pretérito Imperfeito</th> <th data-bbox="703 501 874 618">Pretérito Perfeito</th> <th data-bbox="874 501 1026 584">Pretérito MQP</th> <th data-bbox="1026 501 1158 689">Futuro do Presente</th> <th data-bbox="1158 501 1307 667">Futuro do Pretérito</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="373 689 512 734">o-ou</td> <td data-bbox="512 689 703 734">va-ia</td> <td data-bbox="703 689 874 734">ei-i-e</td> <td data-bbox="874 689 1026 734">ra</td> <td data-bbox="1026 689 1158 734">rei</td> <td data-bbox="1158 689 1307 734">ria</td> </tr> <tr> <td data-bbox="373 734 512 786">s</td> <td data-bbox="512 734 703 786">vas-ias</td> <td data-bbox="703 734 874 786">ste</td> <td data-bbox="874 734 1026 786">ras</td> <td data-bbox="1026 734 1158 786">rás</td> <td data-bbox="1158 734 1307 786">rias</td> </tr> <tr> <td data-bbox="373 786 512 882">Ø</td> <td data-bbox="512 786 703 882">va-ia</td> <td data-bbox="703 786 874 882">e-ou-iu - eu</td> <td data-bbox="874 786 1026 882">ra</td> <td data-bbox="1026 786 1158 882">rá</td> <td data-bbox="1158 786 1307 882">ria</td> </tr> <tr> <td data-bbox="373 882 512 978">mos</td> <td data-bbox="512 882 703 978">vamos-íamos</td> <td data-bbox="703 882 874 978">mos</td> <td data-bbox="874 882 1026 978">ramos</td> <td data-bbox="1026 882 1158 978">remos</td> <td data-bbox="1158 882 1307 978">ríamos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="373 978 512 1023">is</td> <td data-bbox="512 978 703 1023">veis-íeis</td> <td data-bbox="703 978 874 1023">stes</td> <td data-bbox="874 978 1026 1023">reis</td> <td data-bbox="1026 978 1158 1023">reis</td> <td data-bbox="1158 978 1307 1023">ríeis</td> </tr> <tr> <td data-bbox="373 1023 512 1072">m</td> <td data-bbox="512 1023 703 1072">vam-iam</td> <td data-bbox="703 1023 874 1072">ram</td> <td data-bbox="874 1023 1026 1072">ram</td> <td data-bbox="1026 1023 1158 1072">rão</td> <td data-bbox="1158 1023 1307 1072">riam</td> </tr> </tbody> </table>						Presente (PI)	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito MQP	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito	o-ou	va-ia	ei-i-e	ra	rei	ria	s	vas-ias	ste	ras	rás	rias	Ø	va-ia	e-ou-iu - eu	ra	rá	ria	mos	vamos-íamos	mos	ramos	remos	ríamos	is	veis-íeis	stes	reis	reis	ríeis	m	vam-iam	ram	ram	rão	riam	<p>INDICATIVO São cinco tempos do indicativo:</p> <p>- Presente Simples: Verbo na forma básica. <i>I go</i> <i>You go</i> <i>He/she/it goes</i> <i>We go</i> <i>You go</i> <i>They go</i></p> <p>- Presente Perfeito To have + verbo no particípio passado do verbo passado. <i>I have gone</i> <i>You have gone</i> <i>He/she/it has gone</i> <i>We have gone</i> <i>They have gone.</i></p> <p>- Passado Simples a) Verbo regular: Verbo + ed <i>I played</i> <i>You played</i> <i>He/she/it played</i> <i>He/she/it played</i> <i>We played</i> <i>You played</i> <i>They played</i></p> <p>b) verbo irregular:</p>
	Presente (PI)	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito MQP	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito																																											
	o-ou	va-ia	ei-i-e	ra	rei	ria																																											
	s	vas-ias	ste	ras	rás	rias																																											
	Ø	va-ia	e-ou-iu - eu	ra	rá	ria																																											
	mos	vamos-íamos	mos	ramos	remos	ríamos																																											
	is	veis-íeis	stes	reis	reis	ríeis																																											
	m	vam-iam	ram	ram	rão	riam																																											
	- presente do indicativo																																																
	<table border="1"> <tbody> <tr> <td></td> <td><i>falar</i></td> <td><i>comer</i></td> <td><i>abrir</i></td> <td><i>sair</i></td> </tr> <tr> <td>eu</td> <td><i>falo</i></td> <td><i>como</i></td> <td><i>abro</i></td> <td><i>saio</i></td> </tr> <tr> <td>tu</td> <td><i>falas</i></td> <td><i>comes</i></td> <td><i>abres</i></td> <td><i>saís</i></td> </tr> <tr> <td>você, ele, ela</td> <td><i>fala</i></td> <td><i>come</i></td> <td><i>abre</i></td> <td><i>saí</i></td> </tr> <tr> <td>nós</td> <td><i>falamos</i> s</td> <td><i>comem</i> os</td> <td><i>abrimo</i> s</td> <td><i>saímos</i> s</td> </tr> <tr> <td>vós</td> <td><i>falais</i></td> <td><i>comeis</i></td> <td><i>abris</i></td> <td><i>saís</i></td> </tr> <tr> <td>vocês, eles, elas</td> <td><i>falam</i></td> <td><i>comem</i></td> <td><i>abrem</i></td> <td><i>saem</i></td> </tr> </tbody> </table>							<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>	eu	<i>falo</i>	<i>como</i>	<i>abro</i>	<i>saio</i>	tu	<i>falas</i>	<i>comes</i>	<i>abres</i>	<i>saís</i>	você, ele, ela	<i>fala</i>	<i>come</i>	<i>abre</i>	<i>saí</i>	nós	<i>falamos</i> s	<i>comem</i> os	<i>abrimo</i> s	<i>saímos</i> s	vós	<i>falais</i>	<i>comeis</i>	<i>abris</i>	<i>saís</i>	vocês, eles, elas	<i>falam</i>	<i>comem</i>	<i>abrem</i>	<i>saem</i>								
	<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>																																													
eu	<i>falo</i>	<i>como</i>	<i>abro</i>	<i>saio</i>																																													
tu	<i>falas</i>	<i>comes</i>	<i>abres</i>	<i>saís</i>																																													
você, ele, ela	<i>fala</i>	<i>come</i>	<i>abre</i>	<i>saí</i>																																													
nós	<i>falamos</i> s	<i>comem</i> os	<i>abrimo</i> s	<i>saímos</i> s																																													
vós	<i>falais</i>	<i>comeis</i>	<i>abris</i>	<i>saís</i>																																													
vocês, eles, elas	<i>falam</i>	<i>comem</i>	<i>abrem</i>	<i>saem</i>																																													
- pretérito perfeito																																																	
<table border="1"> <tbody> <tr> <td></td> <td><i>falar</i></td> <td><i>comer</i></td> <td><i>abrir</i></td> <td><i>sair</i></td> </tr> <tr> <td>eu</td> <td><i>falei</i></td> <td><i>comi</i></td> <td><i>abri</i></td> <td><i>saí</i></td> </tr> <tr> <td>tu</td> <td><i>falaste</i></td> <td><i>comeste</i></td> <td><i>abriste</i></td> <td><i>saíste</i></td> </tr> <tr> <td>você, ele, ela</td> <td><i>falou</i></td> <td><i>comeu</i></td> <td><i>abriu</i></td> <td><i>saíu</i></td> </tr> <tr> <td>nós</td> <td><i>falamos</i></td> <td><i>comemos</i></td> <td><i>abrimos</i></td> <td><i>saímos</i></td> </tr> <tr> <td>vós</td> <td><i>falastes</i></td> <td><i>comestes</i></td> <td><i>abristes</i></td> <td><i>saístes</i></td> </tr> <tr> <td>vocês, eles, elas</td> <td><i>falaram</i></td> <td><i>comeram</i></td> <td><i>abriram</i></td> <td><i>saíram</i></td> </tr> </tbody> </table>							<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>	eu	<i>falei</i>	<i>comi</i>	<i>abri</i>	<i>saí</i>	tu	<i>falaste</i>	<i>comeste</i>	<i>abriste</i>	<i>saíste</i>	você, ele, ela	<i>falou</i>	<i>comeu</i>	<i>abriu</i>	<i>saíu</i>	nós	<i>falamos</i>	<i>comemos</i>	<i>abrimos</i>	<i>saímos</i>	vós	<i>falastes</i>	<i>comestes</i>	<i>abristes</i>	<i>saístes</i>	vocês, eles, elas	<i>falaram</i>	<i>comeram</i>	<i>abriram</i>	<i>saíram</i>									
	<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>																																													
eu	<i>falei</i>	<i>comi</i>	<i>abri</i>	<i>saí</i>																																													
tu	<i>falaste</i>	<i>comeste</i>	<i>abriste</i>	<i>saíste</i>																																													
você, ele, ela	<i>falou</i>	<i>comeu</i>	<i>abriu</i>	<i>saíu</i>																																													
nós	<i>falamos</i>	<i>comemos</i>	<i>abrimos</i>	<i>saímos</i>																																													
vós	<i>falastes</i>	<i>comestes</i>	<i>abristes</i>	<i>saístes</i>																																													
vocês, eles, elas	<i>falaram</i>	<i>comeram</i>	<i>abriram</i>	<i>saíram</i>																																													
- pretérito imperfeito																																																	

desesperadamente = Ele **sempre falou** com ela desesperadamente)

	<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>
eu	<i>falava</i>	<i>comia</i>	<i>abria</i>	<i>saía</i>
tu	<i>falavas</i>	<i>comias</i>	<i>abrias</i>	<i>saías</i>
você, ele, ela	<i>falava</i>	<i>comia</i>	<i>abria</i>	<i>saía</i>
nós	<i>falávamos</i>	<i>comíamos</i>	<i>abríamos</i>	<i>saíamos</i>
vós	<i>faláveis</i>	<i>comíeis</i>	<i>abríeis</i>	<i>saíeis</i>
vocês, eles, elas	<i>falavam</i>	<i>comiam</i>	<i>abriam</i>	<i>saíam</i>

- pretérito mais que perfeito

A Forma composta do verbo serve para substituir a forma simples. É formada por um verbo auxiliar + particípio ou gerúndio. O Particípio designa o passado do tempo enunciado (passado do passado, passado do presente, passado do futuro). O Gerúndio designa o presente do tempo enunciado (presente do passado, presente e presente do futuro). Ex.:

- Havíamos carregado (Pret. Imperf. + Particípio) = Carregávamos;
- Estivera amando (Pret. mais-que-perf. + Gerúndio) = Amara;
- Teria falado (Fut. do pret. + Particípio) = Falaria;
- Iria arrumando (Fut. do pret + Gerúndio) = Arrumaria.

	<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>
eu	<i>falara</i>	<i>comera</i>	<i>abrira</i>	<i>saíra</i>
tu	<i>falaras</i>	<i>comeras</i>	<i>abriras</i>	<i>saíras</i>
você, ele, ela	<i>falara</i>	<i>comera</i>	<i>abrira</i>	<i>saíra</i>
nós	<i>faláramos</i>	<i>comêramos</i>	<i>abríramos</i>	<i>saíramos</i>
vós	<i>faláreis</i>	<i>comêreis</i>	<i>abríreis</i>	<i>saíreis</i>
vocês, eles, elas	<i>falaram</i>	<i>comeram</i>	<i>abriram</i>	<i>saíram</i>

- futuro do presente

	<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>
eu	<i>falarei</i>	<i>comerei</i>	<i>abrirei</i>	<i>sairei</i>
tu	<i>falarás</i>	<i>comerás</i>	<i>abrirás</i>	<i>sairás</i>
você, ele, ela	<i>falará</i>	<i>comerá</i>	<i>abrirá</i>	<i>sairá</i>
nós	<i>falaremos</i>	<i>comerem</i>	<i>abriremo</i>	<i>sairem</i>
	s	os	s	os
vós	<i>falareis</i>	<i>comereis</i>	<i>abrireis</i>	<i>saireis</i>
vocês, eles, elas	<i>falarão</i>	<i>comerão</i>	<i>abrirão</i>	<i>sairão</i>

- futuro do presente composto

FUTURO DO PRESENTE COMPOSTO. Formado do FUTURO DO PRESENTE SIMPLES do verbo ter (ou haver) com o PARTICÍPIO do verbo principal:

terei cantado terei vendido terei partido
terás cantado terás vendido terás, partido

formas variáveis.

Ex:

I went
You went
He/she/it went
We went
You went
They went

-Passado

Perfeito

Had +

particípio

passado.

I had gone

You had

gone

He/she/it

had gone

We had

gone

You had

gone

They had

gone

- Futuro

1)will +

verbo no

infinitive

I will go

You will go

He/she/it

will go

We will go

You will go

They will

go

2)to

be+going

to + verbo

no infinitive

sem to.

I am going to

go

You are

going to go

He/she/it is

going to go

We are going

to go

You are

going to go

They are

going to go

	<p>terá cantado terá vendido terá partido teremos teremos vendido teremos partido cantado tereis vendido tereis , partido tereis cantado terão vendido terão partido terão cantado</p> <p>- futuro do pretérito/condicional</p> <table border="1" data-bbox="375 436 1056 696"> <tr> <td></td> <td><i>falar</i></td> <td><i>comer</i></td> <td><i>abrir</i></td> <td><i>sair</i></td> </tr> <tr> <td>eu</td> <td><i>falaria</i></td> <td><i>comeria</i></td> <td><i>abriria</i></td> <td><i>sairia</i></td> </tr> <tr> <td>tu</td> <td><i>falarias</i></td> <td><i>comerias</i></td> <td><i>abririas</i></td> <td><i>sairias</i></td> </tr> <tr> <td>você, ele, ela</td> <td><i>falaria</i></td> <td><i>comeria</i></td> <td><i>abriria</i></td> <td><i>sairia</i></td> </tr> <tr> <td>nós</td> <td><i>falaríamos</i></td> <td><i>comeríamos</i></td> <td><i>abriríamos</i></td> <td><i>sairíamos</i></td> </tr> <tr> <td>vós</td> <td><i>falaríeis</i></td> <td><i>comeríeis</i></td> <td><i>abriríeis</i></td> <td><i>sairíeis</i></td> </tr> </table>		<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>	eu	<i>falaria</i>	<i>comeria</i>	<i>abriria</i>	<i>sairia</i>	tu	<i>falarias</i>	<i>comerias</i>	<i>abririas</i>	<i>sairias</i>	você, ele, ela	<i>falaria</i>	<i>comeria</i>	<i>abriria</i>	<i>sairia</i>	nós	<i>falaríamos</i>	<i>comeríamos</i>	<i>abriríamos</i>	<i>sairíamos</i>	vós	<i>falaríeis</i>	<i>comeríeis</i>	<i>abriríeis</i>	<i>sairíeis</i>	
	<i>falar</i>	<i>comer</i>	<i>abrir</i>	<i>sair</i>																												
eu	<i>falaria</i>	<i>comeria</i>	<i>abriria</i>	<i>sairia</i>																												
tu	<i>falarias</i>	<i>comerias</i>	<i>abririas</i>	<i>sairias</i>																												
você, ele, ela	<i>falaria</i>	<i>comeria</i>	<i>abriria</i>	<i>sairia</i>																												
nós	<i>falaríamos</i>	<i>comeríamos</i>	<i>abriríamos</i>	<i>sairíamos</i>																												
vós	<i>falaríeis</i>	<i>comeríeis</i>	<i>abriríeis</i>	<i>sairíeis</i>																												
<p>SIGNIFICADO e DISTRIBUIÇÃO</p>	<p>Modo</p> <p>-indicativo: uma atitude que expressa certeza com relação ao fato que aconteceu, que acontece ou que acontecerá, é característica do Modo Indicativo. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ele trabalhou ontem. ○ Ela está em casa. ○ Nós iremos amanhã. <p>Pode ainda ser empregado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - para descrever um fato ou estado permanente. Ex: O sol aquece a Terra. - para indicar ação habitual ou que se pratica constantemente: Maria come demais. Vou ao cinema todos os domingos. - dar realismo a fatos passados. Ex: Em 1500, Cabral descobre o Brasil. - para indicar futuro próximo: Viajo amanhã para São Paulo. - para substituir o imperativo, quando se deseja denotar mais um pedido do que uma ordem. Ex: Você termina isso amanhã. <p>TEMPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - presente do indicativo <p>O Presente indica um fato que ocorre no momento do enunciado, não necessariamente no momento cronológico. (Um exemplo de verbo flexionado no presente não indicando momento cronológico: <i>Dom Pedro recebeu uma carta, logo ele diz: Independência ou Morte!</i>). Para não ter outro verbo flexionado no pretérito ou no futuro pode se utilizar o presente. Isso só ocorrerá quando houver um verbo flexionado no momento cronológico (que é o período em que o enunciado esta ocorrendo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretérito perfeito <p>O Pretérito Perfeito indica um ação totalmente realizada, que iniciou e terminou no passado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretérito imperfeito <p>O Pretérito Imperfeito indica uma ação que iniciou no passado e que ainda não terminou. O Pretérito Imperfeito pode também indicar algo rotineiro que ocorreu no passado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretérito mais-que-perfeito <p>O Pretérito Mais-que-perfeito indica uma ação passada que começou no passado distante e terminou no passado. O Pretérito mais-que-</p>	<p>Indicativo afirma ou questiona um fato. Este é o modo verbal mais usado em inglês.</p> <p>TEMPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - presente simples Indica que um fato ou estado permanente, e ação habitual. - presente perfeito Indica um fato ocorrido que tem conexão com o presente. Ex: <i>I have finished my homework, I can play now.</i> Pode também, com as palavras since e for 																														

	<p>perfeito é geralmente utilizado na forma composta. Geralmente na oração existe um outro verbo que esta flexionado no passado, servindo para saber de qual pretérito que é o passado, se não, não há necessidade do uso (já que não há um passado do passado).</p> <p>Os verbos no tempo do pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo são utilizados nas seguintes situações enunciativas:</p> <p>- denotação de uma ação anterior a outra já passada; Exemplo: Antes de falar de seus caminhos pela vida, disse-me que já <i>fora</i> marinheiro.</p> <p>- substituição, de caráter estilístico, dos verbos no futuro do pretérito do modo indicativo e no pretérito imperfeito do modo subjuntivo (estilo denotativo de solenidade); Exemplos: Ele menos a <i>conhecera</i>, mais a <i>amara</i> (com os verbos <i>conhecera</i> e <i>amara</i> substituindo, respectivamente, as formas <i>conhecesse</i> e <i>amaria</i>); Fez gestos magníficos, como se <i>fora</i> um rei (verbo no mais-que-perfeito do indicativo)</p> <p>Emprega-se o pretérito mais-que-perfeito para assinalar um fato passado em relação a outro também no passado (o passado do passado, algo que aconteceu antes de outro fato também passado).</p> <p>O pretérito mais-que-perfeito aparece nas formas 'simples' e 'composta', sendo que a primeira costuma aparecer em discursos mais formais e a segunda, na fala coloquial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de usos do pretérito mais-que-perfeito simples: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ele comprou o apartamento com o dinheiro do carro que vendera. ○ "Levava comigo um retrato de Maria Cora; alcançara-o dela mesma... com uma pequena dedicatória cerimoniosa." (Machado de Assis, Relíquias de Casa) ○ Morava.. no arraial de São Gonçalo da Ponte, cuja ponte o rio levava, deixando dela somente os pilares de alvenaria." (Gustavo Barroso, O Sertão e o Mundo) ○ Te dou meu coração, quisera dar o mundo • Exemplos de usos do pretérito mais que perfeito composto: <ul style="list-style-type: none"> ○ Quando eu cheguei, ela já tinha saído. ○ Tinha chovido muito naquela noite. <p>- futuro do presente</p> <p>Emprega-se o futuro do presente para assinalar uma ação que ocorrerá no futuro relativamente ao momento em que se fala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se eleito, lutarei pelos menores carentes. • "... era Vadinho, herói indiscutível, jamais outro virá tão íntimo das estrelas, dos dados e das prostitutas,... " (Jorge Amado, Dona Flor e Seus Dois Maridos) 	<p>indicar uma ação em andamento. <i>I have studied English for 2 years.</i></p> <p>- passado simples: Expressa fatos ocorridos sem enfatizar qualquer conexão com o passado. <i>I went to the movies last weekend.</i></p> <p>- passado perfeito: expressa fatos ocorridos anteriores a uma outra ação no passado. <i>I had already left when she arrived to pick me up.</i></p> <p>- futuro Expressa um fato a ocorrer. <i>I will travel abroad next week.</i> <i>I am going to travel next week.</i></p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none">• "A qual escolherei, se, neste estado, Eu não sei distinguir esta daquela?" (Alvarenga Peixoto, Jôzinha e Nice). <p>Exemplos de futuro composto:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ele vai fazer (fará) compras e vai voltar (voltará) em breve. <p>- futuro do presente composto</p> <p>Este tempo só existe na forma composta. Assinala um fato posterior ao tempo atual, mas anterior a outro fato futuro.</p> <p>Exemplo: "Até meus bisnetos nascerem, eu terei me aposentado".</p> <p>- futuro do pretérito/condicional</p> <p>O Futuro do Pretérito (ou condicional) inidica ações futuras em relação ao passado. É acompanhado com um verbo flexionado no passado. (Ex.: <i>Ontem eu tinha dito que amanhã falaria com você</i>). Também serve para indicar ações hipotéticas ou irrealis. (Ex.: <i>Eu não teria tanta certeza de que ele não falaria isso!</i>)</p>	
--	---	--

Verbos- Subjuntivo

	Português	Inglês																																																							
<p>FORMA</p>	<p>MODO SUBJUNTIVO</p> <table border="1" data-bbox="409 467 875 762"> <thead> <tr> <th>Presente (PS)</th> <th>Pretérito Imperfeito</th> <th>Futuro</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>e-a</td> <td>sse</td> <td>r</td> </tr> <tr> <td>es-as</td> <td>sses</td> <td>res</td> </tr> <tr> <td>e-a</td> <td>sse</td> <td>r</td> </tr> <tr> <td>emos-amos</td> <td>ssemos</td> <td>rmos</td> </tr> <tr> <td>eis-ais</td> <td>sseis</td> <td>rdes</td> </tr> <tr> <td>em-am</td> <td>ssem</td> <td>rem</td> </tr> </tbody> </table> <p>PRESENTE DO SUBJUNTIVO</p> <p>Que eu veja Que nós vejamos</p> <p>Que tu vejas Que vós vejais</p> <p>Que ele veja Que eles vejam</p> <p>Veja alguns exemplos de ocorrência:</p> <table border="1" data-bbox="409 1182 1256 1433"> <thead> <tr> <th>(SAdv_{mf})</th> <th>Suj</th> <th>SV</th> <th>(SAdj)</th> <th>(OD)</th> <th>(OI)</th> <th>([SAdv_{msv}]_n)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Nós</td> <td>esperamos</td> <td></td> <td>que eles</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>voltem.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Eu</td> <td>prefiro</td> <td></td> <td>que eles</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Presente (PS)	Pretérito Imperfeito	Futuro	e-a	sse	r	es-as	sses	res	e-a	sse	r	emos-amos	ssemos	rmos	eis-ais	sseis	rdes	em-am	ssem	rem	(SAdv _{mf})	Suj	SV	(SAdj)	(OD)	(OI)	([SAdv _{msv}] _n)		Nós	esperamos		que eles							voltem.				Eu	prefiro		que eles			<p>MODO SUBJUNTIVO</p> <p>Há dois tempos do Subjuntivo:</p> <p>Subjuntivo Presente [what someone <i>would do</i>]</p> <p>Subjuntivo Passado [what someone <i>would have done</i>]</p> <p>subjuntivo: infinitivo sem to, com exceção do passado do verbo to be.</p> <table border="1" data-bbox="1285 983 1639 1417"> <thead> <tr> <th>be (past)</th> <th>be (present)</th> <th>all other verbs (past & present)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I were you were he, she, it were</td> <td>I be you be he, she, it be we be you be they be</td> <td>I work you work he, she, it work we work</td> </tr> </tbody> </table>	be (past)	be (present)	all other verbs (past & present)	I were you were he, she, it were	I be you be he, she, it be we be you be they be	I work you work he, she, it work we work
	Presente (PS)	Pretérito Imperfeito	Futuro																																																						
	e-a	sse	r																																																						
	es-as	sses	res																																																						
	e-a	sse	r																																																						
	emos-amos	ssemos	rmos																																																						
	eis-ais	sseis	rdes																																																						
	em-am	ssem	rem																																																						
	(SAdv _{mf})	Suj	SV	(SAdj)	(OD)	(OI)	([SAdv _{msv}] _n)																																																		
		Nós	esperamos		que eles																																																				
				voltem.																																																					
	Eu	prefiro		que eles																																																					
be (past)	be (present)	all other verbs (past & present)																																																							
I were you were he, she, it were	I be you be he, she, it be we be you be they be	I work you work he, she, it work we work																																																							

				saiam.		
	Eles	querem		que vocês fiquem.		

Algumas características das frases exemplificadas:

- O verbo da frase mãe está flexionado no presente.
- A função desempenhada pela frase encaixada é de objeto direto.
- O verbo da frase mãe é modal, ou seja, modifica o aspecto da ação expressa pelo verbo da frase encaixada. Nesse sentido, as frases dadas apresentam redundância estrutural, pois a flexão no subjuntivo reforça um aspecto verbal já caracterizado pelo verbo modal.

- pretérito imperfeito

FUTURO DO SUBJUNTIVO

Quando eu vir Quando nós virmos

Quando tu vires Quando vós virdes

Quando ele vir Quando eles virem

- futuro composto

É formado pelo Futuro Simples do Subjuntivo do verbo *ter* (ou *haver*) no futuro do subjuntivo mais o participio do verbo principal.

we were you were they were		you work they work
--	--	---

OBS: não concorda com o sujeito, não conjuga e não flexiona.

Exemplos:

Present: The President requests that they **stop** the occupation.

Past: The President requested that they **stop** the occupation.

Present: It is essential that she **be** present.

Past: It was essential that she **be** present.

OBS: No ingles europeu a forma **should + infinitive** é mais comumente usada.

Exemplos:

The manager insists that the car park **should be** locked at night.

It was essential that we **should vote** as soon as possible.

	<p>Ex: Só é capaz de responder quem <i>tiver lido</i> o livro recomendado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretérito perfeito - pretérito mais que perfeito composto 	
<p>SIGNIFICADO E DISTRIBUIÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • - subjuntivo: uma atitude que revela uma incerteza, uma dúvida ou uma hipótese é característica do Modo Subjuntivo (ou Conjuntivo). Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se eu trabalhasse,... ○ Quando eu partir,... <p><i>Ações incertas, hipotéticas ou desejadas no presente</i></p> <p>O subjuntivo presente expressa ações incertas, hipotéticas ou desejadas no presente. O modo subjuntivo contrasta com o indicativo e para entender as diferenças entre um e outro, vamos analisar a série a seguir:</p> <p><i>Garanto que ele trabalha.</i></p> <p><i>Suponho que ele trabalhe.</i></p> <p><i>Espero que ele trabalhe.</i></p> <p><i>Duvido que ele trabalhe.</i></p> <p>Na primeira frase do exemplo, o verbo em negrito está no indicativo presente, pois a ação expressa é certa, confirmada no presente. Nas demais frases, o tempo empregado foi o subjuntivo presente, pois expressam hipótese, desejo, dúvida</p>	<p>O modo subjuntivo expressa uma condição que não é verdadeira, ou não é verdadeira ainda. Pode ser dividido em dois, quanto ao uso:</p> <p>Subjuntivo I</p> <p>O subjuntivo I expressa possibilidades, com as expressões: "<i>what if,</i>" <i>what someone else said, thought or believed</i>. O subjuntivo I é usado em discurso indireto. Ex: <i>What someone else said (and, by extension, what s/he thought, believed, etc)</i></p>

	<p>sobre o que ocorre no presente.</p> <p>O uso do subjuntivo presente se dá geralmente em frases encaixadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretérito imperfeito <p>Pretérito Imperfeito do Modo Subjuntivo</p> <p>Os verbos no tempo do pretérito imperfeito do modo subjuntivo são empregados das seguintes maneiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tendo valor de passado: Exemplo: Mesmo que a saudade <i>batesse</i> a sua porta, permaneceria impassível. -tendo valor de presente, constituindo condição para uma ação que poderia estar ocorrendo: Exemplo: Se <i>tivesses</i> coragem, estaria lutando por seus ideais. - tendo valor de futuro em relação a algum momento já passado:\ Exemplo: Naquele instante, era provável que o mundo <i>ruísse</i>. - futuro <p>Os verbos no tempo do futuro do modo subjuntivo é utilizado nas situações enunciativas em que se deseja exprimir um fato que futuro eventual. Os verbos no tempo do futuro do modo subjuntivo são</p>	<p>O subjuntivo II é usado:</p> <p>subjuntivo:</p> <p>1 - para eventos incertos, quando a pessoa: quer , espera que aconteça, gostaria que acontecesse ou imagina que possa acontecer, por meio das expressões: "<i>what if,</i>" "<i>I wish,</i>" "<i>I would,</i>" "<i>I could</i>" etc.</p> <p>Exemplos:</p> <p>The President requests that you be present at the meeting.</p> <p>It is vital that you be present at the meeting.</p> <p>If you were at the meeting, the President would be happy.</p> <p>2- nas estruturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbos: ask, command, demand, insist, propose, recommend, request, suggest + that. -expressões: it is desirable, essential, important,
--	---	---

	<p>empregados em orações subordinadas adverbiais (condicionais, temporais e conformativas, quando oração principal tem verbo no presente ou no futuro) e adjetivas (com oração principal no presente e no futuro). Já no futuro composto do subjuntivo, há a utilização de um verbo auxiliar no futuro do subjuntivo mais um verbo principal no particípio.</p> <p>- futuro composto</p> <p>Indica um fato futuro dado como concluído em relação a outro fato futuro, dentro das características de eventualidade próprias do subjuntivo:</p> <p>- pretérito perfeito</p> <p>Pretérito Perfeito do Modo Subjuntivo</p> <p>O tempo do pretérito perfeito do modo subjuntivo constitui-se de forma composta, isto é, há a ocorrência de um verbo auxiliar no presente do subjuntivo e um verbo principal no particípio. Não há forma de conjugação simples de verbos no pretérito perfeito do modo subjuntivo. Esta modalidade composta é empregada nas seguintes formas:</p> <p>-quando exprimem um fato supostamente concluído: Exemplo: Talvez eu <i>tenha</i> me comportado muito mal.</p> <p>-quando exprimem um fato a ser concluído no futuro em relação a outro fato futuro:</p>	<p>necessary, vital + that.</p> <p>Exemplos:</p> <p>The manager insists that the car park be locked at night.</p> <p>The board of directors recommended that he join the company.</p> <p>It is essential that we vote as soon as possible.</p> <p>It was necessary that every student submit his essay by the weekend</p> <p>3- depois de:</p> <p>- if,</p> <p>- as if,</p> <p>- wish,</p> <p>- suppose</p> <table border="1" data-bbox="1288 1182 1639 1425"> <thead> <tr> <th data-bbox="1288 1182 1431 1257">Formal</th> <th data-bbox="1431 1182 1639 1257">Informal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1288 1257 1431 1425">(The were form is correct at all times.)</td> <td data-bbox="1431 1257 1639 1425">(The was form is possible in informal, familiar conversation.)</td> </tr> </tbody> </table>	Formal	Informal	(The were form is correct at all times.)	(The was form is possible in informal, familiar conversation.)
Formal	Informal					
(The were form is correct at all times.)	(The was form is possible in informal, familiar conversation.)					

	<p>Exemplo: Talvez eu <i>tenha terminado</i> o trabalho quando o professor chegar.</p> <p>- pretérito mais que perfeito composto</p> <p>Pretérito Mais-que-Perfeito do Modo Subjuntivo</p> <p>O tempo do pretérito mais-que-perfeito do modo subjuntivo constitui-se de forma composta, isto é, há a ocorrência de um verbo auxiliar no presente do subjuntivo e um verbo principal no particípio. Não há forma de conjugação simples de verbos no pretérito mais-que-perfeito do modo subjuntivo. Esta modalidade composta é empregada das seguintes maneiras:</p> <p>-exprimem uma ação anterior que condiciona outra ação passada: Exemplo: Se <i>tivesse ouvido</i> o que diz a experiência, não correria os riscos pelos quais passou.</p> <p>-exprimem uma ação passada da qual se duvida, ou ainda uma ação passada hipotética ou irreal: Exemplos: Achou que realmente <i>tivesse acontecido</i> aquilo. (...que realmente <i>acontecera</i> aquilo, no pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo); Acreditaste que ele <i>tivesse andado</i> por aquelas paragens? (...que ele <i>andara</i> por aquelas paragens, no pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo)</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1285 228 1431 355">If I were younger, I would go.</td> <td data-bbox="1431 228 1635 355">If I was younger, I would go.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1285 355 1431 571">If he weren't so mean, he would buy one for me.</td> <td data-bbox="1431 355 1635 571">If he wasn't so mean, he would buy one for me.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1285 571 1431 699">I wish I weren't so slow!</td> <td data-bbox="1431 571 1635 699">I wish I wasn't so slow!</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1285 699 1431 826">I wish it were longer.</td> <td data-bbox="1431 699 1635 826">I wish it was longer.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1285 826 1431 954">It's not as if I were ugly.</td> <td data-bbox="1431 826 1635 954">It's not as if I was ugly.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1285 954 1431 1106">She acts as if she were Queen.</td> <td data-bbox="1431 954 1635 1106">She acts as if she was Queen.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1285 1106 1431 1289">If I were you, I should tell her.</td> <td data-bbox="1431 1106 1635 1289">Note: We do not normally say "if I was you", even in familiar conversation.</td> </tr> </table> <p>4- Em algumas expressões, como:</p>	If I were younger, I would go.	If I was younger, I would go.	If he weren't so mean, he would buy one for me.	If he wasn't so mean, he would buy one for me.	I wish I weren't so slow!	I wish I wasn't so slow!	I wish it were longer.	I wish it was longer.	It's not as if I were ugly.	It's not as if I was ugly.	She acts as if she were Queen.	She acts as if she was Queen.	If I were you, I should tell her.	Note: We do not normally say "if I was you", even in familiar conversation.
If I were younger, I would go.	If I was younger, I would go.															
If he weren't so mean, he would buy one for me.	If he wasn't so mean, he would buy one for me.															
I wish I weren't so slow!	I wish I wasn't so slow!															
I wish it were longer.	I wish it was longer.															
It's not as if I were ugly.	It's not as if I was ugly.															
She acts as if she were Queen.	She acts as if she was Queen.															
If I were you, I should tell her.	Note: We do not normally say "if I was you", even in familiar conversation.															

Subjuntivo presente em função de imperativo

Em português, o tempo imperativo é defectivo e só apresenta flexões de segunda pessoa. Quando o contexto da frase pede o modo imperativo mas a frase é negativa ou a concordância se faz em primeira ou terceira pessoa, usa-se o subjuntivo presente. Entenda melhor através do exemplo:

Cumpre tua tarefa.

Cumpri vossa tarefa.

Cumpra sua tarefa.

Cumpramos nossa tarefa.

Cumpram sua tarefa.

Não esqueças de tua tarefa.

Não esqueça de sua tarefa.

Não esqueçamos de nossa tarefa.

Não esqueçais de vossa tarefa.

Não esqueçam de sua tarefa.

Observe que apenas os verbos em negrito estão flexionados no tempo imperativo. Os demais apresentam as flexões do subjuntivo presente, embora as características sintáticas e semânticas sejam semelhantes em todas as frases dadas.

Na variante culta, são inaceitáveis frases como:

* **Cumpras** tua tarefa.

* **Cumprais** vossa tarefa.

No entanto, são aceitáveis:

Ordeno que **cumpras** tua tarefa.

Ordeno que **cumprais** vossa tarefa.

É comum encontrar prescrições em gramáticas normativas chamando a atenção para inaceitabilidade de frases em primeira pessoa singular do subjuntivo presente com característica própria ao imperativo como a seguir:

* **Cumpra eu a tarefa.**

A limitação, nesse caso, é semântica, dada a improbabilidade

- **Long live the King!**
- **God bless America!**
- **Heaven forbid!**
- **Be that as it may**, he still wants to see her.
- **Come what may**, I will never forget you.
- **We are all citizens of the world, as it were.**

	de o falante emitir uma ordem para si mesmo, no entanto, não se se trata de limitação morfossintática.	
--	--	--

Descrição das línguas: Imperativo

	PORTUGUÊS	INGLÊS																
FORMA	<p>MODO IMPERATIVO</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #ffffcc;">Afirmativo</th> <th style="background-color: #ffffcc;">Negativo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Ø</td> <td style="text-align: center;">Ø</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Tu PI – s</td> <td style="text-align: center;">Tu PS</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Você PS</td> <td style="text-align: center;">Você PS</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Nós PS</td> <td style="text-align: center;">Nós PS</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Vós PI – s</td> <td style="text-align: center;">Vós PS</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Vocês PS</td> <td style="text-align: center;">Vocês PS</td> </tr> </tbody> </table> <p>Imperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - afirmativo (positivo) - negativo <p>Não existe a primeira pessoa do singular do modo imperativo.</p> <p>Os pronomes ficam depois dos verbos conjugados.</p> <p>Temos imperativo negativo e positivo.</p> <p>No imperativo negativo devemos colocar na frente a palavra não. (Não + verbo + pronome)</p> <p>O pronome ele será você e o pronome eles será vocês. Não vá ao shopping com seus amigos</p> <ul style="list-style-type: none"> - afirmativo (positivo) - negativo <p>Verbo: "Respeitar" (Imperativo afirmativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeita - tu 	Afirmativo	Negativo	Ø	Ø	Tu PI – s	Tu PS	Você PS	Você PS	Nós PS	Nós PS	Vós PI – s	Vós PS	Vocês PS	Vocês PS	<p>Imperativo</p> <p>O imperative expressa instrução ou comando. A forma é a forma base do verbo, como o infinitivo sem to. Ex:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>To be</p> <p>To play</p> <p>To talk</p> <p>To put</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Don't be afraid.</p> <p>Play quietly.</p> <p>Talk to me!</p> <p>Put three eggs in a bowl.</p> </td> </tr> </table> <p>O sujeito do imperative é implícito: YOU.</p>	<p>To be</p> <p>To play</p> <p>To talk</p> <p>To put</p>	<p>Don't be afraid.</p> <p>Play quietly.</p> <p>Talk to me!</p> <p>Put three eggs in a bowl.</p>
Afirmativo	Negativo																	
Ø	Ø																	
Tu PI – s	Tu PS																	
Você PS	Você PS																	
Nós PS	Nós PS																	
Vós PI – s	Vós PS																	
Vocês PS	Vocês PS																	
<p>To be</p> <p>To play</p> <p>To talk</p> <p>To put</p>	<p>Don't be afraid.</p> <p>Play quietly.</p> <p>Talk to me!</p> <p>Put three eggs in a bowl.</p>																	

	<ul style="list-style-type: none"> • Respeite - Você • Respeitemos - nós • Respeitai - vós • Respeitem - Vocês <p>O imperativo negativo é formado pelo "não" + verbo no presente do subjuntivo</p> <table border="1" data-bbox="485 524 790 909"> <thead> <tr> <th>Infinitivo Impessoal</th> <th>Infinitivo Pessoal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>r</td> <td>r</td> </tr> <tr> <td>Ø</td> <td>res</td> </tr> <tr> <td>Ø</td> <td>r</td> </tr> <tr> <td>Ø</td> <td>rmos</td> </tr> <tr> <td>Ø</td> <td>rdes</td> </tr> <tr> <td>Ø</td> <td>rem</td> </tr> </tbody> </table>	Infinitivo Impessoal	Infinitivo Pessoal	r	r	Ø	res	Ø	r	Ø	rmos	Ø	rdes	Ø	rem	
Infinitivo Impessoal	Infinitivo Pessoal															
r	r															
Ø	res															
Ø	r															
Ø	rmos															
Ø	rdes															
Ø	rem															
SIGNIFICADO E DISTRIBUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • - imperativo: uma atitude que expressa uma ordem, um pedido, um conselho, uma vontade ou um desejo é característica do Modo Imperativo. Exemplo: <ul style="list-style-type: none"> o Faça isto, agora! <p>O imperativo é o modo verbal que expressa uma ordem, um pedido, uma recomendação, um convite.</p> <p>A expressão "por favor" atribui-lhe um pedido. Ex^o: <i>Por favor, traga-me um café</i>. Sem a palavra "por favor" atribui-lhe uma ordem. EX: <i>Traga-me um café</i>.</p>	<p>the imperative mood states a command or a request</p> <ul style="list-style-type: none"> • imperative--for stating <i>commands</i> <p>Ex: Go away!</p> <p>Please go away.</p> <p>John, come here please.</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Give me that tape, please. <p>To make the imperative, use the infinitive of the verb without "to"</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Come here! • Sit down! <p>To make a negative imperative, put "do not" or "don't" before the verb:</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Don't go! 														

		<ul style="list-style-type: none"> • Do not walk on the grass. <p>You can also use "let's" before the verb if you are including yourself in the imperative. The negative of "let's" is "let's not".</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Let's stop now. • Let's have some lunch. • Let's not argue • Let's not tell her about it. <p>imperativo</p> <p>Imperatives are verbs used to give orders, commands, warning or instructions, and (if you use "please") to make a request. It is one of the three moods of an English verb (indicative, imperative and subjunctive.</p> <p>Orders Adults do not usually give each other orders, unless they are in a position of authority. However, adults can give orders to children and to animals. The intonation of an order is important: each word is stressed, and the tone falls at the end of the sentence:</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sit down now! * "Sit", "down" and "now" are all stressed, and the tone falls on "now". <p>Warnings You can use the imperative to warn someone of danger. All the words in the warning are stressed, but the last word has a higher tone than the first word:</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sit down now! * "Sit", "down" and "now" are all stressed, and the tone falls on "now". • Watch out! • Look out! • Don't cross! <p>Advice</p>
--	--	---

		<p>When you give advice using the imperative, the words are stressed normally.</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none">• Don't tell him you're resigning now! Wait until Monday when he's in a better mood.• Don't drink alcohol• Don't eat heavy meals <p>Requests You can also use the imperative to make a request, but you should use a polite word before the verb:</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none">• Please take a seat.• Please wait here.• Please hold the line.• Please don't smoke here. <p>Notes: Note that an imperative sentence does not require a subject; the pronoun "you" is implied.</p>
--	--	--

VERBOS - INFINITIVO

	PORTUGUÊS	INGLÊS
FORMA	<p>O infinitivo mais comum, em língua portuguesa é o infinitivo impessoal que possui como desinência r e caracteriza-se em 3 formas compostas por vogal temática + desinência:</p> <p>-ar – referentes à 1ª conjugação. - er – referente à 2ª conjugação. - ir – referente à 3ª conjugação.</p> <p>Tempos derivados do Infinitivo Impessoal</p> <p>O Infinitivo Impessoal forma o Futuro do Presente do Indicativo, o Futuro do Pretérito do Indicativo e o Pretérito Imperfeito do Indicativo.</p> <p>O Futuro do Presente do Indicativo é obtido pelo acréscimo ao infinitivo das desinências ei / ás / á / emos / eis / ão.</p> <p>Por exemplo:</p> <p><i>cantar</i>: eu cantarei, tu cantarás, ele cantará, nós cantaremos, vós cantareis, eles cantarão.</p> <p><i>vender</i>: eu venderei, tu venderás, ele venderá, nós venderemos, vós vendereis, eles venderão.</p> <p><i>sorrir</i>: eu sorrirei, tu</p>	<p>Infinitivo apresenta-se em duas formas:</p> <p>- infinitivo com <i>to</i> ou infinitivo completo (<i>full infinitive</i>): To go To play To travel</p> <p>- infinitivo sem <i>to</i> ou infinitivo simples (<i>bare infinitive</i>): Go Play Travel</p> <p>Obs: a forma verbo+ing corresponde, muitas vezes ao infinitivo do português.</p>

	<p>sorrirás, ele sorrirá, nós sorriremos, vós sorrireis, eles sorrirão.</p> <p>O Futuro do Pretérito do Indicativo é obtido com o acréscimo das desinências ia / ias / ia / íamos / íeis / íam ao infinitivo.</p> <p><i>cantar</i>: eu cantaria, tu cantarias, ele cantaria, nós cantaríamos, vós cantaríeis, eles cantaríam</p> <p><i>vender</i>: eu venderia, tu venderias, ele venderia, nós venderíamos, vós venderíeis, eles venderiam</p> <p><i>sorrir</i>: eu sorriria, tu sorririas, ele sorriria, nós sorriríamos, vós sorriríeis, eles sorririam</p> <p>Infinitivo Pessoal</p> <p>O infinitivo pessoal possui a forma flexionada de acordo com a pessoa a que se refere: Ex: Não viemos por estarmos doentes.</p> <p>infinitivo pessoal é formado a partir do infinitivo impessoal, adicionando-se as desinências iguais às do futuro do subjuntivo: -, -es, -, -mos, -des, -em. Por isso, nos verbos regulares esses dois tempos se confundem.</p>	
--	--	--

	Exemplo: cantar, cantares, cantar, cantarmos, cantardes, cantarem.	
SIGNIFICADO	<p>- infinitivo é a forma não marcada do verbo e, por meio da qual um verbo se apresenta; é o "nome" do verbo. Dá idéia de uma ação ou estado porém sem vinculá-la a um tempo, modo ou pessoa específica.</p> <p>- infinitivo pessoal Quando se diz que um verbo está no infinitivo pessoal, isso significa que ele atribui um agente ao processo verbal, flexionando-se.</p> <p>- infinitivo impessoal Quando se diz que um verbo está no infinitivo impessoal, isso significa que ele apresenta sentido genérico ou indefinido, não relacionado a nenhuma pessoa, e sua forma é invariável. Assim, considera-se apenas o processo verbal.</p> <p>Por exemplo: Amar é sofrer.</p>	<p>- infinitivo é a forma não marcada do verbo e, por meio da qual um verbo se apresenta; é o "nome" do verbo. Dá idéia de uma ação ou estado porém sem vinculá-la a um tempo, modo ou pessoa específica.</p> <p>O significado do infinitivo completo e do infinitivo simples é a mesma.</p>
DISTRIBUIÇÃO	<p>Usa-se o Infinitivo pessoal:</p> <p>1. Quando o sujeito da oração estiver claramente expresso;</p> <p>Por exemplo:</p> <p>- Se <u>tu</u> não perceberes isto... Convém <u>vocês</u> irem primeiro. O bom é sempre lembrarmos desta regra (sujeito desinencial, sujeito implícito = <u>nós</u>)</p>	<p>As formas do infinitivo não são usadas indistintamente, mas o sentido é sempre o mesmo.</p> <p>O infinitivo sem to é usado em situações específicas e o infinitivo completo é usado em todas as outras.</p>

	<p>2. Quando tiver sujeito diferente daquele da oração principal;</p> <p>Por exemplo:</p> <p><u>O professor</u> deu um prazo de cinco dias para <u>os alunos estudarem</u> bastante para a prova. Perdoo-te por me traíres. <u>O hotel</u> preparou tudo para <u>os turistas ficarem</u> à vontade.</p> <p><u>O guarda</u> fez sinal para <u>os motoristas pararem</u>.</p> <p>3. Quando se quiser indeterminar o sujeito (utilizado na terceira pessoa do plural);</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Faço isso para não me acharem inútil. Temos de agir assim para nos promoverem. Ela não sai sozinha à noite a fim de não falarem mal da sua conduta.</p> <p>4. Quando apresentar reciprocidade ou reflexibilidade de ação;</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Vi os alunos abraçarem-se alegremente. Fizemos os adversários cumprimentarem-se com gentileza. Mandeí as meninas olharem-se no espelho.</p> <p>Nota: como se pode observar, a escolha do Infinitivo Flexionado é feita sempre que se quer enfatizar o agente (sujeito) da ação expressa pelo verbo.</p> <p>OBS:</p> <p>As regras que orientam o emprego da forma variável ou invariável do infinitivo não são todas perfeitamente definidas. Por ser o infinitivo impessoal mais genérico e vago, e o infinitivo pessoal mais preciso e determinado, recomenda-se usar</p>	<p>Usos do infinitivo sem <i>to</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como verbo principal após os auxiliares <i>do/does, did</i> - após vários verbos auxiliares modais: <i>can, should, etc.</i> - após vários verbos que indicam sentidos. Ex: <i>see, watch, hear, feel e sense</i>. Estes verbos são regidos por objeto direto e por infinitive sem <i>to</i>. Neste caso, o infinitivo sem <i>to</i> indica a ação do objeto direto. Ex: <ul style="list-style-type: none"> I hear the water fall. I saw it happen. <p>OBS: o presente particípio também pode ser usado, ex:</p> <p>I heard it happening.</p> <p>OBS: O uso do infinitivo simples refere-se ao evento como um todo. O uso do presente particípio refere-se a uma parte do evento em andamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - após vários verbos que indicam permissão ou causa, como: <i>make, BID, let e have</i>. Ex: <ul style="list-style-type: none"> I let her go. I made him do it. <p>Obs: na passive a mesma ideia usa</p>
--	--	--

	<p>este último sempre que for necessário dar à frase maior clareza ou ênfase.</p> <p>- infinitivo impessoal</p> <p>Observações importantes:</p> <p>O infinitivo impessoal é usado:</p> <p>1. Quando apresenta uma ideia vaga, genérica, sem se referir a um sujeito determinado;</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Querer é poder. Fumar prejudica a saúde. É proibido colar cartazes neste muro.</p> <p>2. Quando tiver o valor de Imperativo;</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Soldados, marchar! (=Marchai!)</p> <p>3. Quando é regido de preposição e funciona como complemento de um substantivo, adjetivo ou verbo da oração anterior;</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Eles não têm o direito de gritar assim. As meninas foram impedidas de participar do jogo. Eu os convenci a aceitar.</p> <p>No entanto, na voz passiva dos verbos "contentar", "tomar" e "ouvir", por exemplo, o Infinitivo (verbo auxiliar) deve ser flexionado.</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Eram pessoas difíceis de serem contentadas. Aqueles remédios são ruins de serem tomados. Os CDs que você me emprestou são agradáveis de serem ouvidos.</p> <p>4. Nas locuções verbais;</p>	<p>infinitivo:</p> <p>He was made to do it.</p> <p>-após as expressões/palavras:</p> <p>1. <i>had better</i></p> <p>You had better leave now.</p> <p>2. <i>to help</i></p> <p>He helped me find it.</p> <p>4. <i>why</i></p> <p>Why reveal it?</p> <p>Usos do infinitivo com <i>to</i>:</p> <p>- como verbo substantivado, para expressar idéias filosóficas ex: <i>To be or not to be</i>.</p> <p>OBS: o uso do gerúndio é preferível, no caso de idéias informais: <i>Being is doing</i>.</p> <p>- como adjetivo ou advérbio para expressar propósito ou intenção. Ex:</p> <p>1. The letter says I'm to wait outside. (adv/propósito)</p> <p>2. He is the man to talk to. (adv/intention)</p> <p>OBS: Pode-se, ainda, ser utilizada a preposição <i>for</i> para este mesmo sentido: For him</p>
--	--	---

	<p>Por exemplo:</p> <p>Queremos acordar bem cedo amanhã. Eles não podiam reclamar do colégio. Vamos pensar no seu caso.</p> <p>5. Quando o sujeito do infinitivo é o mesmo do verbo da oração anterior;</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Eles foram condenados a pagar pesadas multas. Devemos sorrir ao invés de chorar. Tenho ainda alguns livros por (para) publicar.</p> <p>Observação: quando o infinitivo preposicionado, ou não, preceder ou estiver distante do verbo da oração principal (verbo regente), pode ser flexionado para melhor clareza do período e também para se enfatizar o sujeito (agente) da ação verbal.</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Na esperança <u>de</u> sermos atendidos, muito lhe agradecemos. Foram dois amigos à casa de outro, a fim <u>de</u> jogarem futebol. <u>Para</u> estudarmos, estaremos sempre dispostos. Antes <u>de</u> nascermos, já estão condenadas à fome muitas crianças.</p> <p>6. Com os verbos causativos "deixar", "mandar" e "fazer" e seus sinônimos que não formam locução verbal com o infinitivo que os segue;</p> <p>Por exemplo:</p> <p><u>Deixei</u>-os sair cedo hoje.</p> <p>7. Com os verbos sensitivos "ver", "ouvir", "sentir" e sinônimos, deve-se também</p>	<p>to fail now would be a great disappointment.</p> <p>-usado após vários verbos intransitivos que pedem o infinitive com <i>to</i>). Ex:</p> <p>I agreed to leave.</p> <p>He failed to make his case.</p> <p>-usado após o objeto direto de alguns verbos transitivos direto; no caso o objeto direto é o sujeito implícito ou sujeito do verbo principal é o sujeito implícito.</p> <p>-após verbos intransitivos, junto com um sujeito acompanhado de preposição <i>for</i>:</p> <p>I arranged for him to accompany me.</p> <p>-como infinitive futuro, infinitivo impessoal no lugar de will e com o sentido de certeza. Ex: I am to wait outside = I will wait outside.</p> <p>OBS: comumente usado em notícias, por dar sentido de expectativa: The PM is to visit the West Bank.</p> <p>Se o emissor está distante do evento, caso contrário o sentido é de instrução ou necessidade.</p> <p>Ainda na estrutura</p>
--	--	--

	<p>deixar o infinitivo sem flexão.</p> <p>Por exemplo:</p> <p><u>Vi</u>-os entrar atrasados. <u>Ouvi</u>-as dizer que não iriam à festa.</p> <p>Observações:</p> <p>a) É inadequado o emprego da preposição "para" antes dos objetos diretos de verbos como "pedir", "dizer", "falar" e sinônimos;</p> <p>Pediu para Carlos entrar. (errado) Pediu para que Carlos entrasse. (errado) Pediu que Carlos entrasse. (correto)</p> <p>b) Quando a preposição "para" estiver regendo um verbo, como na oração "Este trabalho é para eu fazer", pede-se o emprego do pronome pessoal "eu", que se revela, neste caso, como sujeito.</p> <p>Outros exemplos:</p> <p>Aquele exercício era para eu corrigir. Esta salada é para eu comer? Ela me deu um relógio para eu consertar.</p> <p>Atenção:</p> <p>Em orações como "Esta carta é para mim!", a preposição está ligada somente ao pronome, que deve se apresentar oblíquo tônico.</p> <p>Infinitivo- exprime a idéia de ação e seu valor aproxima-se do substantivo:</p> <p>"Navegar é preciso Viver não é preciso" (Camões) Os verbos navegar e viver ocupam a função de um sujeito gramatical e por isso equivalem a um substantivo.</p>	<p>acima, pode ser usado o condicional: If you are to go on Holiday, then you need to work hard (or, conversely, if you want to...then you are to...)</p>
--	---	---

	<p>O infinitivo pode ser :</p> <p>Pessoal - quando tem sujeito: É preciso vencermos esta etapa (sujeito: nós)</p> <p>Impessoal - quando não tem sujeito: Viver é aproveitar cada momento. (não há sujeito)</p>	
--	--	--

VERBO – GERÚNDIO

	PORTUGUÊS	INGLÊS
FORMA	<p>O gerúndio pode assumir duas formas:</p> <p>- simples (presente), substituindo-se o –r final do infinitivo impessoal, por –ndo: –ando,-endo,-indo.</p> <p>- composto (pretérito), composto do gerúndio do verbo ter (ou, ainda, haver) + o prticipio do verbo principal: tendo lido, tendo trabalhado.</p>	<p>gerúndio</p> <p>Em inglês o Gerundio é indicado pela terminação -ING no verbo.</p>
SIGNIFICADO	<p>Gerúndio - exprime um fato em desenvolvimento.</p> <p>- gerúndio simples: apresenta ações de aspecto não concluído.</p> <p>- gerúndio composto: apresenta ações de caráter concluído.</p>	<p>O gerundio é o tempo do verbo que indica o quê esta se passando no momento, aquilo que está acontecendo agora.</p>
DISTRIBUIÇÃO	<p>O gerúndio exerce funções próprias do advérbio e do adjetivo:</p> <p>O menino estava <u>chorando</u>. (função de adjetivo)</p> <p><u>Pensando</u>, encontra-se uma solução. (função de advérbio).</p> <p>Usa-se nos seguintes casos:</p> <p>No início do período para expressar:</p>	<p>O gerúndio é usado:</p> <p>- Após verbos de Percepção (perception verbs) no padrão: Verb + Object+ Present Participle</p> <ul style="list-style-type: none"> •I heard my neighbor singing (Ouvi meu vizinho cantar / cantando) •He saw his father walking his dog on the street (Ele viu seu pai passeando com o cachorro na rua) •I can smell something burning (Posso cheirar algo queimando / ou/

	<p>- uma ação realizada imediatamente antes da expressa na oração principal: Jurando vingança, foi em busca do assassino.</p> <p>- uma ação iniciada antes da indicada na oração principal e que ainda continua: fechando os olhos, começou a acariciar o cachorro e a reviver o passado.</p> <p>Ao lado do verbo principal para indicar uma ação simultânea, como a de um adjunto adverbial de modo: Saí correndo para apanhar o ônibus.</p> <p>Após a oração principal, para expressar uma ação posterior (nesse caso, equivale a uma oração coordenada introduzida pela conjunção e): A neve caía há dois dias, cobrindo (= e cobria) as montanhas.</p>	<p>Sinto cheiro de queimado)</p> <p>Note que : Nem sempre a tradução é "ao pé da letra". Às vezes temos que adaptar ao nosso modo de falar.</p> <p>A terminação ING pode também ser usada como Adjetivo. Ex:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amazing (espantoso) – That rock show was really amazing! It was the best I've ever seen. <i>Aquele show de rock foi espantoso! Foi o melhor que eu já vi.</i> • Worrying (preocupante)- Drugs are a worrying problem all over the world. <i>As drogas são um problema preocupante no mundo todo.</i> • Racing (de corrida, aquele que corre) Racing cars can go as fast as 350 Km/h (<i>Carros de corrida podem ir a 350Km/h</i>) Racing horses are very expensive (<i>Cavalos de corrida são muito caros</i>) • Burning (queimando, estar em chamas) He was locked inside the burning car (<i>Ele estava trancado no carro em chamas</i>) - como substantivo, no início de frases: Sleeping is good for you.
--	---	--

VERBOS- PARTICÍPIO

	PORTUGUÊS	INGLÊS
FORMA	O particípio é formado substituindo-se o r final do infinitivo impessoal por –	Temos dois particípios: Particípio presente: Formado pelo acréscimo

	<p>ado, observando-se que, nos verbos da 2ª conjugação, a vogal temática –e passa a –i: beber (bebido), aparecer (aparecido), etc.</p>	<p>de –ing à forma simples do verbo.</p> <p>Particípio passado:</p> <p>- Regular: formado pelo acréscimo de –ed à forma simples do verbo. Ex:</p> <p><i>To play –played</i></p> <p><i>To study - studied</i></p> <p>- Irregular: possui formas variadas. Ex:</p> <p><i>To bring –brought</i></p> <p><i>To sing - sung</i></p>
<p>SIGNIFICADO E DISTRIBUIÇÃO</p>	<p>O Particípio pode ser usado com ou sem verbo auxiliar:</p> <p>1.com verbo auxiliar:</p> <p>- Com ter ou haver, na formação dos tempos compostos da voz ativa (nesse caso, não leva a desinência feminina –a, nem a plural –s, terminando sempre em –o). Ex: A polícia tem prendido muitos ladrões ultimamente. Já havíamos falado com ela quando você telefonou.</p> <p>- Com ser ou estar, na formação dos tempos da voz passiva (nesse caso, o particípio concorda em gênero e número com a palavra a que se refere. Ex: Muitos ladrões foram presos na semana passada. Muitos ladrões estão presos.</p> <p>2. sem verbo auxiliar:</p>	<p>O particípio passado é usado:</p> <p>- para compor os tempos perfeitos: presente perfeito, passado perfeito, presente perfeito continuous e passado perfeito continuous.</p> <p>- como predicativo do sujeito.</p> <p>O particípio presente pode assumir 3 funções: compor tempos verbais contínuos: presente contínuo, passado contínuo, presente perfeito contínuo, passado perfeito contínuo; tornar-se adjetivo ou</p>

	<p>- exprime, essencialmente, o estado resultante de uma ação concluída. Ex: Derrotados, os soldados entregaram-se sem resistência.</p> <p>Particípio exerce, também, as funções próprias de um adjetivo e por isso pode, em certos casos, flexionar-se em número e em gênero: <u>Terminado</u> o ano letivo, os alunos viajaram. <u>Terminados</u> os estudos, os alunos viajaram.</p>	<p>substantivo.</p> <p>- tempos verbais. Ex:</p> <p>With a broom, Mrs. Olsen was beating our alligator over the head in an attempt to retrieve her poodle.</p> <p><i>Was</i> = auxiliary verb; <i>beating</i> = present participle.</p> <p>Our pet alligator has been stalking neighborhood pets because my brother Billy forgets to feed the poor reptile.</p> <p><i>Has</i> = auxiliary verb; <i>been</i> = past participle; <i>stalking</i> = present participle.</p> <p>Our pet alligator should have been eating Gator Chow, crunchy nuggets that Billy leaves for him in a bowl.</p> <p><i>Should, have</i> = auxiliary verbs; <i>been</i> = past participle; <i>eating</i> = present participle.</p> <p>-como adjetivos. Ex:</p> <p>The crying baby drew a long breath</p>
--	---	--

		<p>and sucked in a spider <i>crouching</i> in the corner of the crib.</p> <p>Which baby? The <i>crying</i> baby. Which spider? The one that was <i>crouching</i> in the corner.</p> <p>The <i>mangled</i> pair of sunglasses, <i>bruised</i> face, <i>broken</i> arm, and <i>bleeding</i> knees meant Genette had taken another spill on her mountain bike.</p> <p>Which pair of sunglasses? The <i>mangled</i> pair. Which face? The <i>bruised</i> one. Which arm? The <i>broken</i> one. Which knees? The <i>bleeding</i> ones.</p> <p>-como substantivo, na função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, objeto da preposição e complement nominal. Ex:</p> <p><i>Sneezing</i> exhausts Steve, who requires eight tissues and twenty-seven Gesundheits before he is done.</p> <p><i>Sneezing</i> = the subject of the verb <i>exhausts</i>.</p> <p>Valerie hates <i>cooking</i> because scraping burnt gook</p>
--	--	--

		<p>out of pans always undermines her enjoyment of the food.</p> <p><i>Cooking</i> = the direct object of the verb <i>hates</i>.</p> <p>We gave <i>bungee jumping</i> a chance.</p> <p><i>Bungee jumping</i> = indirect object of the verb <i>gave</i>.</p> <p>Joelle bit her tongue instead of <i>criticizing</i> her prom date's powder blue tuxedo.</p> <p><i>Criticizing</i> = object of the preposition <i>instead of</i>.</p> <p>Omar's least favorite sport is <i>water-skiing</i> because a bad spill once caused him to lose his swim trunks.</p> <p><i>Water-skiing</i> = the subject complement of the verb <i>is</i>.</p>
--	--	--

Verbos - VOZ

A voz verbal é a flexão do verbo que indica se o sujeito pratica ou sofre a ação expressa pela oração. São três as vozes do verbo:

	PORTUGUÊS	INGLÊS									
FORMA	<p>- ativa: Sujeito + verbo + complemento</p> <p>- passiva</p> <p>- sintética</p> <p>Verbo transitivo direto na 3ª pessoa + pronome SE (partícula apassivadora) e sujeito paciente.</p> <p>Ex: Vendem-se casas.</p> <p>- analítica</p> <p>Verbo auxiliar SER ou ESTAR + particípio do verbo principal.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Casas são vendidas</p> <p>- reflexiva</p> <p>indica que a ação expressa pelo verbo é praticada e recebida pelo sujeito.</p> <p><i>Ex: O garoto magoou-se.</i></p>	<p>- ativa: Sujeito + verbo + complemento.</p> <p>Exemplo: The porter carries the bags.</p> <p>- passiva: verbo to be + particípio passado do verbo principal.</p> <p>Ex: The bags are carried by the porter.</p> <p>- analítica</p> <p>Verbo auxiliar SER ou ESTAR + particípio do verbo principal.</p> <p>O passive voice pode ser utilizado em quase todos os tempos verbais do inglês, exceto o "future progressive" e os "perfect progressive".</p> <p>- em inglês a voz reflexiva é tratada com referência aos pronomes reflexivos. Trataremos do assunto em pronomes.</p> <p>Abaixo uma tabela com as formas nos respectivos tempos verbais:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Active</th> <th style="width: 33%;">Passive</th> <th style="width: 33%;">Time Reference</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>They make Fords in Cologne. (Eles produzem Fords em Cologne)</td> <td>Fords are made in Cologne. (Fords são produzidos em Cologne)</td> <td>Present Simple</td> </tr> <tr> <td>Susan is</td> <td>Dinner is being</td> <td>Present</td> </tr> </tbody> </table>	Active	Passive	Time Reference	They make Fords in Cologne. (Eles produzem Fords em Cologne)	Fords are made in Cologne. (Fords são produzidos em Cologne)	Present Simple	Susan is	Dinner is being	Present
Active	Passive	Time Reference									
They make Fords in Cologne. (Eles produzem Fords em Cologne)	Fords are made in Cologne. (Fords são produzidos em Cologne)	Present Simple									
Susan is	Dinner is being	Present									

		cooking dinner. (Susan está cozinhando o jantar)	cooked by Susan (O jantar está sendo cozinhado por Susan)	Continuous
		James Joyce wrote "Dubliners". (James Joyce escreveu "Dubliners")	"Dubliners" was written by James Joyces. (Dubliners foi escrito por James Joyce)	Past Simple
		They were painting the house when I arrived. (Eles estavam pintando a casa quando eu cheguei)	The house was being painted when I arrived. (A casa estava sendo pintada quando eu cheguei)	Past Continuous
		They have produced over 20 models in the past two years. (Eles têm produzido mais de 20 modelos nos últimos 2 anos)	Over 20 models have been produced in the past two years. (Mais de 20 modelos tem sido produzidos nos últimos 2 anos)	Present Perfect
		They are going to build a new factory in Portland. (Eles estão indo construir uma nova fábrica em Portland)	A new factory is going to be built in Portland. (Uma nova fábrica está para ser construída em Portland)	Future Intention with Going to
		I will finish it tomorrow.	It will be finished tomorrow. (Isto	Future Simple

		(Eu vou terminar isto amanhã)	será terminado amanhã)		
SIGNIFICADO	<p>- ativa: na voz ativa o sujeito pratica a ação expressa pela oração.</p> <p>Exemplo: A loja vendeu o automóvel. Sujeito agente</p> <p>- passiva</p> <p>O verbo de uma oração está na voz passiva quando a ação é sofrida pelo sujeito, que não é o mesmo que pratica a ação verbal. Ex.: Alice foi maltratada pelo diretor da escola.</p> <p>A torcida aplaudiu a seleção.</p> <p>Sujeito agente</p> <p>- reflexiva</p> <p>Na voz reflexiva o sujeito pratica e recebe a ação expressa pela oração.</p> <p>Exemplo: A menina cortou-se.</p> <p>Sujeito agente e paciente</p>	<p>- ativa: na voz ativa o sujeito pratica a ação expressa pela oração.</p>			
DISTRIBUIÇÃO	Voz passiva se utiliza essencialmente para evidenciar a ação ou quem sofre a ação. O sujeito da ação não é necessariamente revelado por tratar-se de alguém ou algo indefinido, não relevante ao contexto	Voz passiva se utiliza essencialmente para evidenciar a ação ou quem sofre a ação. O sujeito da ação não é necessariamente revelado por tratar-se de alguém ou algo indefinido, não relevante ao contexto ou já conhecido, deduzido.			

	ou já conhecido, deduzido.	
--	-------------------------------	--

Descrição das línguas: transitividade dos verbos

	PORTUGUÊS	INGLÊS
FORMA	<p>- intransitivos não possuem complemento. Ou seja, os verbos intransitivos possuem sentido completo. - transitivos diretos</p> <p>Não possuem sentido completo, logo precisam se um complemento(objeto). Esses complementos(sem preposição), são chamados de objetos diretos.</p> <p>Ex.: Maria comprou um livro.</p> <p>- transitivos indiretos</p> <p>Também não possuem sentido completo, logo precisam de um complemento, só que desta vez este complemento é acompanhado de uma preposição. São chamados de objetos indiretos.</p> <p>Ex. Gosto de filmes.</p> <p>o objeto indireto geralmente é quem recebe o objeto direto, ou seja, é seu destinatário; é geralmente substituído por “lhe”):</p> <p>Ela enviou a mensagem ao irmão. (enviou algo a alguém; enviou-lhe algo) Mas não falou com ele pessoalmente. (não falou-lhe) Eles riram de mim. (riram de alguém; de quem?) O exército resistiu aos inimigos. (resistiram a algo ou alguém; a que ou a quem?)</p> <p>- transitivos diretos e indiretos</p> <p>Exigem 2 complementos. Um com preposição, e</p>	<p>- intransitivos Os verbos intransitivos (intransitive verbs) não têm um objeto como complemento verbal</p> <p>- intransitivos e transitivos</p> <p>Alguns verbos podem ser usados com ou sem um objeto, dependendo da situação ou do sentido. Ex:</p> <ul style="list-style-type: none"> - She <i>sings</i> every day. (no object = intransitive) - She <i>sings spirituals</i>. (<i>spirituals</i> receives the action of <i>sings</i> = transitive) <p>- os verbos transitivos (transitive verbs) têm objeto.</p> <p>- transitivos diretos e indiretos Um verbo transitivo pode além do objeto direto, ter um objeto indireto que indicará para quem a ação é realizada. O objeto indireto poderá ou não vir acompanhado das preposições to e for. No meio da frase, o objeto indireto não será acompanhado de preposição e poderá ser um pronome. Ex:</p> <p><i>He sent Robert the letter.</i> <i>He sent the letter to Robert</i> <i>He sent him the letter</i></p>

	<p>outro sem.</p> <p>Ex. O garoto ofereceu um livro ao colega.</p> <p>Os pronomes oblíquos átonos podem funcionar como objeto direto, são eles: me, te, se, o, a, nos, vos, os, as.</p> <p>Os pronomes oblíquos tônicos também podem funcionar como objeto direto são eles: mim, ti, si, ele, ela, nós, vós, eles, elas</p>	
SIGNIFICADO		
DISTRIBUIÇÃO	<p>a próclise é o aparecimento de um pronome oblíquo átono antes (ou diante, à esquerda) do verbo:</p> <p>me chamaste</p> <p>me chamou</p> <p>me chamastes</p> <p>me chamaram</p> <p>Todas as conjugações verbais permitem próclise. Embora condenada por gramáticos, a próclise é utilizada em larga escala pelos brasileiros, inclusive no início de períodos ou orações, quando esse uso não é aconselhado.</p> <p>Que Deus então nos perdoe por isso, que é coisa que não se faz, ou pelo menos não se devia fazer.</p> <p>Entretanto, esse tipo de coisa é determinada pelo uso dos falantes, e não por burocratas da língua dentro de escritórios vedados à ventilação natural. Assim, sigamos a evolução natural</p>	<p>Verbos transitivos:</p> <p>Os verbos transitivos geralmente se conectam com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Physical objects (objetos físicos): build, buy, carry, catch, cover, cut, damage, destroy, fill, hit, own, remove, rent, sell, use, waste, wear. - Senses (sentidos): feel, hear, see, smell, taste, touch. - Feelings (sentimentos): admire, dislike, enjoy, fear, frighten, hate, interest, like, Love, prefer, surprise, trust, want. - Facts, ideas (fatos, idéias): accept, believe, consider, correct, discuss, expect, express, forget, include, know, mean, remember, report. - People (pessoas): address, blame, comfort, contact, convince, defy, kill, persuade, please, tease, thank, warn. <p>Ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Did you see the rainbow? (Você viu o

	<p>da língua nos trópicos.</p> <p>Um último detalhe: mesmo que existam numa frase advérbios antes do verbo, os pronomes continuam junto ao verbo: ela não me viu; eu quase o derrubei; me avise quando lhe falar; nunca nos cobraram esse conta, etc.</p> <p>A ênclise, ou seja, a colocação dos pronomes oblíquos átonos depois dos verbos, ou seja, à direita deles na escrita! Perdoem-me o excesso de detalhe, mas nunca se sabe quem está lendo o artigo! E se houver um estrangeiro ou asiático, cuja escrita se organiza na página ao contrário da nossa? Outro dia havia uma senhora asiática lendo este blog!</p> <p>Exemplos de ênclise (que não é utilizada no particípio e nem nos tempos Futuro do Presente e Futuro do Pretérito):</p> <p>liguei-te</p> <p>ligaste-me</p> <p>ligou-me</p> <p>ligastes-me</p> <p>ligaram-me</p> <p>Quando a ênclise ocorre entre os pronomes o, a, os, as com verbos terminados em r, s ou z, os verbos perdem a última letra, a acentuação é feita de acordo com as regras normais da língua e os pronomes se transformam em lo, la, los, las.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Vou chamá-lo.</p>	<p>arco-íris?)</p> <p>- He hit the ball really hard. (Ele bateu a bola muito forte)</p> <p>- Winnie bought a new house. (Winnie comprou uma nova casa)</p> <p>Observe que os verbos transitivos podem ser usados na voz passiva:</p> <p>A new house was bought by Winnie. (uma nova casa foi comprada por Winnie)</p> <p>Atenção: Have é um verbo transitivo, mas não pode ser usado na voz passiva. Você pode dizer "I have a car" (Eu tenho um carro), mas não pode dizer "A car is had by me". (Um carro é tido por mim) – Não faz sentido.</p> <p>- Frequentemente acontece que, quando se está conversando com alguém numa determinada situação, o objeto do verbo é mencionado numa sentença e, na sentença seguinte, há a necessidade de fazer uma referência a este mesmo objeto novamente. Neste caso, pode-se omitir o objeto, para o discurso não ficar repetitivo. Este uso se dá principalmente com os seguintes verbos:</p> <p>Accept, answer, change, choose, clean, cook, draw, drive, eat, explain, forget, help, iron, know, learn, leave, paint, park, phone, read, remember, ride, sing, steal, study, type, understand, wash, watch, write</p> <p>Ex.</p> <p>- I don't own a car. I can't drive. (Eu não possuo um carro. Eu não ser dirigir)</p> <p>- You don't smoke, do you? (Você não fuma, não é?)</p>
--	---	--

	<p>Você precisa escutá-la.</p> <p>“Fi-lo porque qui-lo” (a famosa frase do Janio Quadros, ou seja: o fiz porque o quiz).</p> <p>Agora, quando os verbos são terminados em m, ãe ou ão, ou seja, terminam em sons nasais, os pronomes o, a, os, as se transformam em no, na, nos, nas:</p> <p>Exemplos:</p> <p>Chamem-no.</p> <p>Socorram-no rápido.</p> <p>Peguem-na.</p> <p>Cerquem-nas.</p> <p>Tomem-nos.</p> <p>Põe-na em contato comigo.</p> <p>Finalmente, a mesóclise, ou seja, a colocação do pronome oblíquo átono no meio do verbo. Isso acontece nos tempos Futuro do Presente e Futuro do Pretérito do Indicativo.</p> <p>Outra frase do Janio Quadros é exemplo disso, ao responder porque gostava de beber:</p> <p>“Bebo porque é líquido, se fosse sólido, comê-lo-ia.”</p> <p>Ajudar-te-ei.</p> <p>Fá-lo-ia.</p> <p>Se eu pudesse, amá-la-ia (estas duas últimas são pra brincar com a cacofonia).</p>	<p>4. Muitos verbos têm mais de um significado e podem ser transitivos num contexto, mas intransitivo no outro. Por exemplo: O verbo “run” (correr) é intransitivo quando significa “move quickly” (mover-se rapidamente), mas é transitivo quando significa “gerenciar”.</p> <p>Alguns verbos em que a transitividade depende do sentido:</p> <p>Call – lose – miss – play – show – fit – manage – move – run – spread</p> <p>Ex. - Mary is running at the street to relax. (Mary está correndo na rua para relaxar)</p> <p>- She runs a trade center. (Ele gerencia um centro de negócios)</p> <p>Muitos verbos normalmente intransitivos podem ser usados como um objeto quando este está intimamente relacionado ao verbo. Alguns deles:</p> <p>- Dance (a dance) - Die (a death) - Dream (a dream) - laugh (a laugh) - live (a life) - sigh (a sigh) - smile (a smile)</p> <p>Ex. - Yesterday I dreamed a very nice dream. (Ontem sonhei um sonho muito bom)</p> <p>- Steve smiled a cruel smile. (Steve sorriu um sorriso cruel).</p> <p>Observe que geralmente você adiciona mais informações sobre o objeto, neste exemplo usando adjetivos antes do substantivo.</p>
--	---	---

	<p>Dir-te-ei o que penso.</p> <p>Exemplos no Futuro do Presente:</p> <p>Escrever-te-ei.</p> <p>Cansar-te-ás.</p>	
--	---	--

I. DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS: THERE TO BE

	Inglês	Português
Equivalentes	<ul style="list-style-type: none"> There to be (there is/are, was, were/will be) 	<ul style="list-style-type: none"> Haver Ter (existir) Existir
Forma	<ul style="list-style-type: none"> locução verbal conjugada no presente, passado e future- there + to be (conjugado e flexionado). 	<ul style="list-style-type: none"> Haver (existir) verbo impessoal e portanto não possui sujeito. Ou seja, eles surgem em orações sem sujeito. Há alguns muito usados, como o verbo "haver" no sentido de "existir", como o próprio "há" no início dessa oração. Os verbos impessoais ficam sempre na 3ª pessoa do SINGULAR. Exemplos: - Havia fatos que precisavam ser resolvidos. - Há dúvidas no ar. Existir verbo flexionado normalmente em concordância com o sujeito. Exemplos: - Existem muitas cadeiras aqui. - Existe um motivo para eu estar <u>feliz</u>. Ter (existir) verbo flexionado normalmente em concordância com o sujeito. Forma singular difere da forma plural através de acentuação tônica. Exemplos: - Tem um zoológico na cidade. - Têm vários cartazes espalhados pela universidade. OBS: é um verbo polissêmico em português, também significa possuir.
Significado	indicar a existência de algo ou alguém	indicar a existência de algo ou alguém
Distribuição	início de frase	início de frase

Etapa 2: Contrastes entre as línguas.

ANÁLISE CONTRASTIVA DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA

MORFOLOGIA

A comparação da morfologia dos verbos em português e inglês revela que, uma das principais diferenças entre os verbos destes idiomas está na forma. Em português, o verbo é composto de radical e terminação verbal, que por sua vez, é composta de vogal temática. Em inglês o verbo não é constituído de duas partes, apenas de uma.

Percebe-se, assim, que enquanto na língua portuguesa, os modos e tempos verbais são caracterizados por conjugação, ou seja, pela variação da terminação, na língua inglesa isso não acontece.

Outra diferença ocorre em relação à terminologia classificatória dos verbos que não se aplica igualmente às duas línguas. A classificação dos verbos em português inclui os verbos: regulares, irregulares, anômalos, defectivos, abundantes, auxiliares, de ação e de ligação. Esta classificação é parcialmente usada na língua inglesa e, quando usada, nem sempre há correspondência total quanto ao significado e distribuição. Como explicamos a seguir:

a) verbos regulares: forma, uso e distribuição diferentes.

Os verbos regulares em português são aqueles que seguem um paradigma comum e os verbos irregulares são aqueles que não seguem um paradigma comum. Saber se o verbo é regular ou irregular implicará em saber a conjugação correta daquele verbo e saber usá-lo na forma correta. No inglês, a forma regular e irregular refere-se apenas ao tempo passado e à forma participio. Os verbos regulares são os que formam o passado e participio passado acrescentando-se ED, os irregulares são aqueles que não formam o passado e o participio passado, desta maneira. Saber se o verbo é regular ou irregular, implicará em usar o verbo, no passado, na forma correta, e em construir, corretamente, estruturas verbais, que incluem estes verbos em suas composições. Identificar e saber a forma dos verbos irregulares em inglês é essencial para o uso do idioma e, por isso, o estudo dos verbos irregulares é enfatizada, no ensino do idioma. É comum que as obras de referência e os livros didáticos tragam listas de verbos irregulares.

b) Verbos anômalos: forma, uso e distribuição diferentes.

Os verbos anômalos possuem, essencialmente, o mesmo significado em ambas as línguas: são verbos que fogem da forma comum, regulares e, também, das formas consideradas irregulares. Porém, estes verbos são diferentes, quanto à forma e a distribuição nas línguas contrastadas. Na língua portuguesa, os verbos anômalos são aqueles que, na sua conjugação, apresentam, no radical, alterações mais profundas do que os verbos irregulares, como, por exemplo, os verbos "ser" e "ir", que apresentam variações profundas no radical.

Na língua inglesa, os verbos anômalos ou modais (*modal verbs*) são uma classe de verbos que possuem características distintas dos "comuns". Estes verbos não variam quanto à forma, pessoa, número e tempo, como acontece com os verbos, em inglês, conforme já mencionado.

Fazem parte dessa classificação os seguintes verbos: *may, might, should, can, could, must, should, ought to* e alguns autores incluem, ainda, *used to, to be used to*. Existem ainda aqueles que podem ser modais ou comuns, como é o caso de *need* e *dare*. Os verbos anômalos não expõem fatos, mas sim expressam idéias de probabilidade, possibilidade, dedução, permissão etc., e seu emprego está ligado à interpretação que o falante tem dos fatos.

Os verbos anômalos, em língua portuguesa, são diferentes da língua inglesa em significado e distribuição. São verbos que possuem, geralmente, uso e sentidos próprios e são estudados como verbos irregulares. Na língua inglesa, os modais, embora tenha sentidos próprios são geralmente usados em união com verbos comuns (colocados na forma de infinitivo sem *to*), por exemplo: *I can see.../ you must study*; ou em respostas curtas em referência a um verbo comum subentendido, como por exemplo: *Can you help me? I sure can*.

O estudo dos verbos modais, em língua inglesa, é enfatizado, desde o início da aprendizagem do idioma, o aprendiz falante brasileiro precisa compreender com precisão quais são, o que significam (nos vários contextos) e como são usados.

c) Verbos defectivos: nomenclatura inexistente em inglês, mas se equiparmos o significado, encontraremos verbos equivalentes ao português, mas com forma e distribuição diferentes.

Os verbos defectivos são característicos da língua portuguesa, porque são aqueles de conjugação incompleta, ou seja, que não têm todas as formas conjugadas, como por exemplo, o verbo **ABOLIR**. Não há correspondência em inglês, mas pode-se considerar os verbos modais como defectivos, por não possuírem todas as formas que os verbos comuns possuem. Destacamos que os verbos que não aceitam a desinência *-ing* no inglês também podem ser considerados defectivos.

d) Verbos abundantes: nomenclatura inexistente em língua inglesa, mas se equipar o sentido, encontraremos verbos com o mesmo uso, mas com forma e distribuição diferentes em inglês.

Os verbos abundantes são aqueles que apresentam duas ou mais formas em certos tempos, modos ou pessoa. Suas variantes mais freqüentes ocorrem no particípio.

Ex.: absolver : absolvido, absolto

anexar : anexado, anexo

despertar : despertado, desperto

gastar : gastado, gasto

ganhar : ganhado, ganho

morrer : morrido, morto

Podemos equipará-los, em língua inglesa, aos poucos verbos que possuem duas formas para o passado simples, como *learnt, learned*.

(5) Verbos auxiliares: forma diferente, significado e distribuição parcialmente diferentes.

e) Os verbos auxiliares possuem forma, significado e distribuição específica e distinta nas duas línguas. Na língua portuguesa, os verbos auxiliares são aqueles que entram na formação dos tempos compostos, das locuções verbais. São os verbos 'ser', 'ter' e 'ir'. O verbo principal, quando acompanhado de verbo auxiliar, é expresso numa das formas nominais: infinitivo, gerúndio ou particípio. Por exemplo:

Vou espantar as moscas.

(verbo auxiliar) (verbo principal no infinitivo)

Está chegando a hora do debate.

(verbo auxiliar) (verbo principal no gerúndio)

Na língua inglesa, os verbos auxiliares são aqueles que, também, unem-se ao verbo principal formam os tempos compostos. Mas, diferentemente do português, os verbos auxiliares assumem uma função sintática importante, em inglês. Estes verbos são usados na formação das estruturas sintáticas das frases interrogativas e negativas e marcam o tempo e a pessoa da oração. Por exemplo, na frase *Does she live here?* O verbo auxiliar *does* indica que esta é uma frase interrogativa, no tempo presente, no modo simples e referente a uma terceira pessoa.

Não existe, na língua portuguesa, verbo auxiliar, na formação da estrutura das orações negativas e interrogativas, ou seja, com a função sintática que os verbos auxiliares exercem na língua inglesa.

f) Verbos de ligação: forma diferente, significado igual e distribuição parcialmente diferente.

Os Verbos de ligação são praticamente semelhantes em forma, sentido e distribuição nas duas línguas... uma associação entre ambas facilitaria a aprendizagem. Em ambas as línguas há características específicas dos verbos de ligação, como as formas nominais, que são diferentes em português e inglês.

g) Verbos de ação: forma diferente, significado igual, distribuição parcialmente diferente.

Os verbos de ação em inglês e português são aqueles que expressam ação ou estado. Em cada língua há características específicas quanto aos verbos de ação.

CONCORDÂNCIAS VERBAIS

Os verbos em Português flexionam em número, pessoa, modo e tempo. Em inglês os verbos não flexionam, porque não há terminação verbal. Em alguns casos, os verbos em inglês assumem formas diferentes ou são acrescidos de morfema final para especificar número e pessoa, vejamos os casos:

- Presente Simples do Verbo *to be*:

I am

You are

He is

She is

It is

We are

You are

They are

- Passado do verbo *to be*:

I was

You were
He was
She was
It was
We were
You were
They were

Presente simples dos demais verbos, na 3ª pessoa do singular:

<i>I have</i>	<i>I work</i>	<i>I study</i>
<i>You have</i>	<i>You work</i>	<i>You study</i>
<i>He has</i>	<i>He works</i>	<i>He studies</i>
<i>She has</i>	<i>She works</i>	<i>She studies</i>
<i>It has</i>	<i>It works</i>	<i>It studies</i>
<i>We have</i>	<i>We work</i>	<i>We study</i>
<i>You have</i>	<i>You work</i>	<i>You study</i>
<i>They have</i>	<i>They work</i>	<i>They study</i>

Em português e inglês, os modos são os mesmos: indicativo, subjuntivo e imperativo, mas são diferentes quanto à forma e iguais em significado. Porém, os tempos dos modos, diferem em ambas as línguas.

As formas nominais são as mesmas: infinitivo, gerúndio e particípio, mas apresentam características específicas, quanto a forma e distribuição, em cada língua.

As vozes dos verbos são as mesmas: ativa e passiva e possuem forma, significado e distribuição semelhantes.

TEMPOS E MODOS VERBAIS

Modo Indicativo

O modo indicativo, em português, possui 6 tempos, enquanto que o indicativo em inglês possui 5.

Presente do Indicativo: formas diferentes, significado e distribuição semelhantes. A correspondência é:

Português	Inglês
Indicativo	
Presente do Indicativo	Presente Simples
Eu vou	I go
Você vai	You go
Ele/ela vai	He/she/it goes
Nós vamos	We go
Vocês vão	You go
Eles/elas vão	They go

Passado do Indicativo: formas diferentes, significado parcialmente diferente e distribuição diferente.

No português, temos três passados distintos: Pretérito perfeito, em que a ação está acabada e o Pretérito imperfeito que nos remeta a uma ação que se prolongou ou se repetiu no passado e o Pretérito mais que perfeito (simples e composto), que indica uma situação anterior, a uma ação passada. Teremos, em inglês, os seguintes correspondentes, quanto à forma, significado e distribuição:

- Pretérito Perfeito = Passado Simples
- Pretérito Imperfeito = used to + verbo no infinitivo sem to
- Pretérito mais-que-perfeito simples = não há correspondência
- Pretérito mais que perfeito composto = Passado Perfeito

Pretérito Perfeito simples Eu fui Você foi Ele/ela foi Nós fomos Vocês foram Eles/Elas foram	Passado simples I went You went He/she/it went We went You went They went
Pretérito Perfeito composto Eu tenho ido Você tem ido Ele/Ela tem ido Nós temos ido Vocês têm ido Ele/ela têm ido	Presente Perfeito Continuous I have been going You have been going He/she has been going We have been going You have been going They have been going
Pretérito Imperfeito Eu ia Você ia Ele/ela ia Nós íamos Vocês iam Eles/elas iam	Passado com used to I used to go You used to go He/she used to go We used to go You used to go They used to go
Pretérito + q perfeito simples e composto Eu fora Eu tinha ido Você fora Você tinha ido Ele/ela fora Ele/ela tinha ido Nós fôramos Nós tínhamos ido Vocês foram Vocês tinham ido Eles/Elas foram Eles/elas tinham ido	Passado Perfeito I had gone You had gone He/she had gone We had gone You went/ had gone They went /had gone

Em inglês, há significação e distribuição próprias para o Presente Perfeito, sem correspondente em português. Isso ocorre porque os passados são diferenciados, quanto ao fato ocorrido e acabado (Pretérito Perfeito) e quanto ao fato ocorrido que durou por um tempo (Pretérito Imperfeito).

- Passado mencionado para relatar acontecimentos do passado = Passado simples (verbos regulares ou irregulares) = Pretérito Perfeito.
- Passado mencionado ao relatar assuntos do presente ou mesmo do futuro = Presente Perfeito= não há correspondência em português.

Os falantes de português associam o Presente Perfeito ao Pretérito Perfeito Composto (ex: tenho estudado) ou ao Pretérito mais-que-perfeito composto (tinha estudado), o que não é totalmente correto.

- Futuro: No português, temos o futuro do presente que indica que uma ação irá acontecer e o futuro do pretérito que indica uma ação condicional. Temos, em inglês, as correspondências quanto às formas:

- Futuro do presente simples= futuro com Will
- Futuro do presente composto = futuro com going to
- Futuro do pretérito simples = Subjuntivo Presente (would+ verbo)
- Futuro do pretérito composto = Subjuntivo Passado (would have + verbo no particípio)

Futuro do presente simples Eu irei Você irá Ele/ela irá Nós iremos Vocês irão Eles/elas irão	Futuro simples (duas possibilidades) I will go / I am going You will go/ You are going He/she will go/ He/she is going We will go /We are going You will go / You are going They will go / They are going
Futuro do presente composto Eu terei ido Você terá ido Ele/ela terá ido Nós teremos ido Vocês terão ido Eles terão ido	Futuro perfeito I will have gone You will have gone He/she will have gone We will have gone You will have gone They will have gone
Futuro do pretérito simples Eu iria Você iria Ele/ela iria Nós iríamos Vocês iriam Eles/elas iriam	Condicional (modal <i>would</i>) I would go You would go He/she would go We would go You would go They would go
Futuro do pretérito composto Eu teria ido Você teria ido Ele/ela teria ido Nós teríamos ido Vocês teriam ido Eles/elas teriam ido	Condicional Perfeito I would have gone You would have gone He/she would have gone We would have gone You would have gone They would have gone

No entanto, em inglês temos diferenças quanto à significação e distribuição no tempo futuro. Enquanto em português os tempos futuros indicam o momento diacrônico dos acontecimentos, em inglês os tempos futuros estão relacionados à proximidade da ação ao discurso, ou seja, futuro próximo, imediato ou futuro distante, planejado. Em inglês temos:

- Futuro simples (Will+verbo no infinitivo sem to) = futuro próximo ou imediato
- Futuro composto (to be+ going to+ verbo no infinitivo sem to)= futuro planejado ou distante.

MODOSUBJUNTIVO

Presente do subjuntivo: forma diferente, significado e distribuição iguais. O presente do subjuntivo em inglês possui a mesma forma do presente do indicativo, sendo apenas

diferenciado pelo contexto, que geralmente possui palavras que caracterizam a ação como provável:
If, when, etc...

Subjuntivo	
Presente do subjuntivo	Presente simples
Eu vá	I go
Você vá	You go
Ele/ela vá	He/she/it goes
Nós vamos	We go
Vocês vão	You go
Eles/elas vão	They go

Passado do subjuntivo: forma diferente, significado igual e distribuição semelhante.

Pretérito perfeito	Expressão: I hope + Passado Simples
Eu tenha ido	I hope I went
Ele/ela tenha ido	He/she went
Você tenha ido	You went
Nós tenhamos ido	We went
Vocês tenham ido	You went
Eles/elas tenham ido	They went

Modo Imperativo

O modo imperativo possui forma diferente, sentido e distribuição iguais.

O imperativo em português é formado pelo presente do subjuntivo. No inglês, possui a forma do infinitivo sem *to*. O significado e a distribuição são os mesmos.

FORMAS NOMINAIS

INFINITIVO

Nas línguas, portuguesa e inglesa, o infinitivo possui forma e distribuição diferentes, mas geralmente, o mesmo significado.

Em português, o infinitivo divide-se em: infinitivo impessoal, representado pelas terminações *ar, er, ir* e infinitivo pessoal, que possui variação da forma de acordo com a pessoa a que se dirige. No Inglês, o infinitivo é representado de duas maneiras: colocando-se *to* antes do verbo, chamado de infinitivo completo (*full infinitive*) e pelo verbo sem o *to*, chamado de infinitivo simples (*bare infinitive*).

Na distribuição, em Português, quando há locução com dois verbos, o segundo,

sempre virá no infinitivo. Em inglês, isso nem sempre acontecerá, porque o verbo poderá ser regido pelas formas infinitivo ou gerúndio. O verbo anterior é que determinará a regência. Neste caso, a forma infinitiva do português corresponderá à forma gerúndio em inglês. EX: Eu gosto de ouvir música. *I like listening to music.* No caso, o verbo gostar, em português, pede o infinitivo do verbo subsequente, ao passo que, o verbo *to like*, em inglês, pede o gerúndio.

GERÚNDIO

O gerúndio em português possui o significado igual, mas forma e distribuição diferentes ao gerúndio em inglês.

Na língua portuguesa, o gerúndio pode assumir as formas simples e composta. Na forma simples, assume a vogal temática do verbo e, portanto, varia em –ando, –endo e –indo. Em inglês, a forma mais comum do gerúndio é a forma simples do verbo, acrescida de –ing.

PARTICÍPIO PASSADO

Em português, o particípio, corresponde ao particípio passado do inglês. Em inglês há duas formas: passado e presente.

Comparando as duas línguas, a significação e distribuição do particípio do português, é a mesma do particípio passado do inglês.

O particípio presente do inglês, denominado gerúndio na nomenclatura gramatical do português, assim como o particípio passado, assume, as funções de adjetivo e substantivo.

COLOCAÇÃO VERBAL

ORDEM ORACIONAL DAS FRASES INTERROGATIVAS E NEGATIVAS.

Em português e inglês, a ordem oracional das frases afirmativas não difere, a estrutura Sujeito+verbo+complemento é usada em ambas as línguas. Porém, a ordem oracional das frases interrogativas e negativas são totalmente diferentes, porque existe, em inglês a inclusão dos verbos auxiliares e a inversão do sujeito da oração com o verbo auxiliar. Na frase interrogativa, em português, a marca interrogativa acontece no tom de voz, na linguagem oral e no ponto de interrogação. Na língua inglesa, a marca interrogativa acontece com a inclusão do verbo auxiliar, no início ou logo após o pronome interrogativo. Em português, as frases negativas caracterizam-se pela inclusão do advérbio de negação – não, antes do verbo; em inglês, o advérbio de negação – not, é usado junto com o verbo auxiliar.

O uso de verbos auxiliares nas estruturas frasais em inglês causa dificuldade aos alunos.

VERBO HAVER, TER (EXISTIR) X THERE TO BE

Em português, a idéia de existir pode ser expressa pelos verbos 'ter' e 'existir', mas, em inglês, é expressa, somente, pela forma *there to be*.

ANEXO B

DADOS COLETADOS (AMOSTRAGEM)

03/10/08

3º ano - diurno

Writing - Unit 7

- A conversation

Nicoll: Hi div, I want to talk ^{to meet} with you and I ^{can't} find you anywhere. Are you OK?

div: Oh, hi Nicoll, I'm fine, thanks. I ^{VT} have working a lot. [Because of this you didn't find me. But, please, tell me, what's the problem?]

Nicoll: I'm trying to ^{VT} stop eat chocolate. ^{stops + VTing}

div: Why? Chocolate is so delicious.

Nicoll: I know, I love chocolate but some time ago I ^{VT} started ^{VT} eat chocolate and now I need it all day. I need your ^{VTing} help! Consequently, I'm gaining weight.

div: Oh, sure. Try to feel only the chocolate smell without ^{VT} [eat]. ^{VTing}

Nicoll: Yes, I have tried to do this, but it didn't work.

div: OK, let me see... try to drink a glass of water when you ^{VT} wish a chocolate.

Nicoll: It didn't work, ^{too}.

div: Well, my friend, my advice for you is, go to the gym.

Nicoll: Why?

div: So [you'll can ^{VT} eat] ^{smell} candies, chocolates when you need without culpa.

Nicoll: Ahm?!?!
↓

- A conversation

Nicoll: Hi div, I want to talk to you and I can't find you

27/10/08

English Language VI - Morning - Reka

49

TURN IN - Unit 7 - pg. 64 - Five years in Space.

It is unusual to think about living five years in space. But I believe being out of ^{the} Earth, or better, the world is quite interesting to turn our eyes back ^{to} us, inside of our souls, in a trip to the ^{core} (deep) of ourselves, ^{long} learning that some items are necessary to fill ⁱⁿ our "space" of things which are essential to refer to our houses, in a loneliness time.

I bet the only image we will have is ^{the} universe and ^{the} Earth. Imagine you, for five years, you only see the black, blue, yellow and white, that respectively are ^{the} universe itself, the Earth, the sun and the moon. I would ^{take} bring along ^{me} the green color in arts squares and landscapes and nature's photographs. Of course, I would have my family's picture too.

In five years, I wouldn't have ^{of} contact with the rainy days. So, I could take the ^{the} [felt rain] in the land ^{with} ^{me} together. Another smell I would ^{bring} is the [coffee's]. I prefer the smell of the coffee than ^{coffee} itself.

5 The combination of orange juice and brazilian ^{or} food is perfect. For sure, both would be with me in ^{of} the space. But I wonder if I would have both at the same way I would have at home and there is not much space to prepare the food, my God!

"Sweet dreams are made of this. Who am I to disagree. Traveling the world and the seven seas, everybody is looking for something. Some of them want to use you."

credeal

2009/01

esta no congresso 10, 11/11

Name:

Unit 13 S.B

The last time I went out to a night out was ~~in the~~ ^{last} vacation.

I was with my ^{boy} boyfriend and some friends in the club Zimmer ^{at} Presidente Prudente.

We dance all night Fono Universtário the band that ^{we} touch belonged to a few friends of ours.

Therefore we could ask musicians. And the club was very pretty, different and big.

^{spell} We ^{stayed} up to the band ^{stopped}.

After the club we ^{still} ate in a snack bar.

Unit 12 S.B.

2009/02

Hello!

I'm Guizela. I'm 23 years old.

When I was ^{child} ^{near} to 9 years old.

I was ^{my} brother the club São Paulo and I started playing with my brother in the swimming pool.

We ^{played} for hours.

When we ^{resolved} to play in another swimming pool.

When he jumped ^{it} hit with the mouth ^{at} the bottom of the swimming pool he's broken two ^{teeth} of the front, much blood began to go out and he was crying very much.

My mother arrived in the swimming pool and we are ^{pulling} of blood and my brother crying.

She asked me "What happened?"

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

1	1
---	---

2009/22

Unit 17

Writing

I'm convinced that Zoi needs to have a fish.

In the first place, fishes are small and ^{VT} ~~do not~~ take a big place in the room.

Secondly, it's a good pet to have in an apartment and it's ^{spell} ~~cut~~.

It seems to me that dogs and cats are completely inappropriate. They are very big, they ^{Voc} do a mess and they are ^{spell} ~~communicat~~, so they bother the neighbors. A mouse is clearly out of the question because Zoi's brother has one ^{Adv} ~~yet~~.

In my opinion, therefore, a fish is the best ^{spell} ~~choice~~. It's ^{spell} ~~cheap~~ to have and Zoi is young, so he needs a small pet, because [at first] Zoi needs to take care of himself. ^{Voc}

2007/01

* Discursive essay

"The number of languages"

At Unesp - Aris the students can choose one-language graduation course, which means that the students only have one line of work. If they could choose more than one language, looking for a job would be easier and they would leave the University much more competent.

One of the arguments in favour is that the student who can choose two languages ^{they} like would leave the University much, much more competent and would have pleasure in speaking other languages. Another advantage is that nobody is obliged to study a language that he/she doesn't like, so the student could have a choice of studying more* that would make the students happier.

On the other hand, many students would choose the same language as English for example. It would have many pupils and Japanese language, for instance, would be without students. As a result, some languages would end or be cancelled because the director wouldn't consent that.

On balance, I am in favour of the students choosing the number of languages they prefer that way they would be responsible for their own choice,

* than one language or just one.

2007/16

13/12/07

ENGLISH LANGUAGE III

PROFESSOR: Rea.

ESSAY: English or Latin or both? ✓

Would it be important to graduate having a two language diploma? maybe it ^{is} ~~would be very~~ interesting for all the students. One of the strongest argument is that we'd have more opportunities to get a job. We could work as teachers or maybe as translators. Most people get jobs as teachers because being a translator is an unstable career, it's an informal job.

Graduating in two languages, we'd have the opportunity to know ^{two jobs different cultures}. On the other hand, we would have to do a lot of things at the same time and we wouldn't have much time for the other activities. As a result we could fail a lot of subjects. In spite of the hard work, developing two habilities it's a way of making your mind exercise.

Graduating in Latin ^{VT} ~~mean~~ dedicating to classic culture ^{loc} ~~with~~ consequently was the mother of other. As Latin is the basis of western culture and had a strong influence on both anglo-saxon and romance language the ideal thing would be to graduate in Latin.

In balance, graduating in two language is necessary for a teacher and a translator because to do a translation and be a teacher of a more advanced level ^{it is important} to have as basis the roots of the past, the influence of the present and ^{VT} ~~broader~~ our mind.

ANEXO C
CORPUS (AMOSTRAGEM)

Tempo verbal incorreto

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.02	For ages students complain and argue about...	For ages students have been complaining and arguing	Uso do presente simples ao invés de presente perfeito ou presente perfeito continuous.
2007.03	...when they are...	...when they were...	Uso do presente ao invés do passado.
2007.03	I go to a restaurant with my friends...	I went to a restaurant with my friends...	Uso do presente ao invés do passado.
2007.12	...nobody had hurted...	...nobody was hurt...	Uso do passado perfeito ao invés da voz passiva no passado.
2008.01	...he had directed...	He has directed..	Uso do passado perfeito ao invés do presente perfeito.
2008.07	...a movie calls...	...a movie called...	Uso do presente simples ao invés do particípio passado.
2008.08	I don't find you anywhere...	I can't find you anywhere...	Uso do auxiliary <i>do</i> ao invés do modal <i>can</i> .
2008.08	Some time ago, I started...	Some time ago, I have started...	Uso do passado ao invés do presente perfeito.
2008.09	...she lose weight during the year...	She has lost weight during the year...	Uso do presente simples ao invés do passado perfeito.
2008.09	We stay in a hotel...	We stayed in a hotel...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2008.09	We enjoy...	We enjoyed...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.

2008.10	Francisco de Assis give a farm...	Francisco de Assis gave a farm...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.01	We dance all night	We danced all night.	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.02	We plaies	We played	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.02	One week don't go...	For one week didn't go...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.03	I don't know what to buy...	I didn't know what to buy...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.06	He propose to her	He proposed to her.	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.07	...his voice looks like...	His voice looked like...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.08	...had to be...	...has to be...	Uso do passado simples ao invés do presente simples.
2009.09	I have finished...	I had finished...	Uso do presente perfeito ao invés do passado perfeito.
2009.09	I really enjoy it...	I really enjoyed it...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.
2009.09	We sing...	We sang...	Uso do presente simples ao invés do passado simples.

Estrutura verbal incorreta (dividir em 1. estrs int/neg/afi e 2. Estr do tempo verbal)

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.04	...but not it has been proposed.	...but it has not been proposed.	Estrutura incorreta de frase negativa
2007.09	He is put on a lot of weight...	He has put on a lot of weight...	Estrutura incorreta do presente perfeito.
2007.17	This increase...	This increases...	Estrutura incorreta do verbo em relação ao pronome demonstrativo.
2007.18	...in choosing..	When you chose...	Estrutura incorreta com <i>ing</i>
2007.18	...need not be...	...it doesn't need to be...	Estrutura negativa incorreta Com verbo <i>need</i> .
2007.18	...you never will stop...	...you will never stop...	Estrutura incorreta de <i>will</i> com advérbio <i>never</i> .
2008.03	...imagine you exploring the space.	...imagine you are exploring the space...	Estrutura incorreta do presente continuous.
2008.05	Why did I lost you...	Why did I lose you...	Estrutura incorreta da frase interrogativa.
2008.06	How is working...	How it is to work...	Estrutura incorreta com <i>how</i> .
2008.08	I have working...	I have been working...	Estrutura incorreta do presente perfeito continuous.
2009.02	...we are fulling of blood...	...we were full of blood...	Estrutura incorreta com o verbo <i>to be</i> .
2009.07	Were 10pm	It was 10 pm	Estrutura incorreta com o verbo <i>to be</i> .
2009.09	I haven't have...	I haven't had	Estrutura incorreta do presente perfeito.

Forma verbal incorreta

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.12	She always clean...	She always cleans...	Forma incorreta do verbo <i>to clean</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.
2007.13	He have won...	He has won...	Forma incorreta do verbo <i>to have</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.
2007.16	Graduating in Latin mean...	Graduating in Latin means...	Forma incorreta do verbo <i>to mean</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.
2007. 17	...this increase...	...this increases...	Forma incorreta do verbo <i>to increase</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.
2008.04	□osto f them uses...	□osto f them use...	Uso incorreto da forma da 3ª pessoa do singular para a expressão <i>□osto f them</i> .
2008.07	...a priest who want to be...	...a priest who wants to be...	Forma incorreta do verbo <i>to want</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.
2008.10	...Londrina (which stay in...)...	...Londrina (which stays in...)...	Forma incorreta do verbo <i>to stay</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.
2009.01	We staid	We stayed	Forma incorreta do passado do verbo <i>to</i>

			<i>stay.</i>
2009.02	We palies	We play	Forma incorreta do verbo <i>to play</i> na 1ª pessoa do plural.
2009.03	My girlfriend like to receive...	My girlfriend likes to receive...	Forma incorreta do verbo <i>to like</i> na 3ª pessoa do singular do tempo presente simples.
2009.05	...friends was...	...friends were...	Forma incorreta do verbo <i>to be</i> na 3ª pessoa do plural do tempo presente simples.

Verbo *to have* ao invés de *there to be*

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.01	<i>It would have...</i>	<i>There would be</i>	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .
2008.10	Now it has...	Now there are...	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .
2009.09	...that would have...	...that there would be...	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .
2009.09	...was few people...	..there were few people...	Uso inadequado do verbo <i>to have</i> .

Verbos modais

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.01	<i>They like would have...</i>	<i>They would like to have...</i>	Estrutura incorreta com <i>would</i> .
2007.16	...it would very interesting...	...it would be very interesting...	Estrutura incorreta com <i>would</i> .
2007.18	...you would be doing...	...you would do.	Estrutura incorreta com <i>would</i> .
2008.03	...should be or not...	...should or not be...	Estrutura incorreta com <i>should</i> .
2008.08	...you'll can eat...	...you will be able to eat...	Estrutura incorreta com <i>can</i> .

Forma Nominal

Gerúndio

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.3	He has started to work...	He has started working...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to start</i> .
2008.01	...start to analyse...	...start analysing...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to start</i> .
2008.07	It's worthy to watch...	It's worth watching...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo a expressão: <i>It's worth</i> .
2008.08	...stop eat...	...stop eating...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to stop</i> .
2008.08	Started eat...	Started eating...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to start</i> .
2008.08	...without eat...	...without eating...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo preposição.
2009.09	...she started to cry...	...she started crying...	Uso do infinitivo ao invés do gerúndio, seguindo o verbo <i>to start</i> .

Infinitivo

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.16	...broaden our mind.	...to broaden our minds.	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés de infinitivo com <i>to</i> .
2007.17	...don't want have a child...	...don't want to have children...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés de infinitivo com <i>to</i> .
2007.18	...but have more time...	...but to have more time...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés de infinitivo com <i>to</i> .
2008.10	...prefer go out...	Prefer to go out...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés do infinitivo com <i>to</i> .
2009.03	I prefer spend my money...	I prefer to spend my money...	Uso do infinitivo sem <i>to</i> ao invés do infinitivo com <i>to</i> .

Particípio Passado

Texto	Erro	Correto	Descrição
2007.12	...hurted.	...hurt	Forma errada do particípio passado do verbo <i>to hurt</i> .