

DICIONÁRIOS E EXEMPLOS DE APOIO À PRODUÇÃO LINGUÍSTICA¹

Ana Frankenberg-Garcia²

Tradução: Luísa Rabaldo³

Revisão: Rozane R. Rebechi⁴

Resumo: Os dicionários de aprendizes não só ensinam os significados das palavras, como também incluem informações sobre colocações, sintaxe e erros comuns. Embora existam várias maneiras de se apresentarem informações de apoio à produção linguística nos dicionários, pesquisas mostram que os alunos preferem aprender a partir de exemplos. No entanto, as primeiras pesquisas sobre os efeitos dos exemplos em dicionários não produziram resultados significativos. Uma explicação possível seria porque os dicionários não costumam distinguir entre exemplos que reforçam a compreensão e exemplos que auxiliam na produção linguística. Outra hipótese seria que os alunos podem precisar de mais do que um exemplo para consolidar a compreensão. Dando continuidade aos recentes estudos de Frankenberg-Garcia (2012, 2014), que mostram que exemplos específicos de apoio à produção linguística parecem ter um efeito positivo, o presente trabalho tem como objetivo investigar mais a fundo os efeitos desse tipo de exemplo. Nesse sentido, procurou-se aprimorar os procedimentos de elicitación anteriores, replicar o estudo com uma amostra populacional nova e maior e avaliar se os alunos reagem melhor perante um número ideal de exemplos.

1. Introdução

Tradicionalmente, os dicionários são usados para consultar o significado ou a ortografia das palavras. No entanto, hoje em dia muitos dicionários fornecem informações adicionais, que vão além de grafias e definições (ou traduções, no caso de dicionários bilíngues). Nesse sentido, a lexicografia pedagógica da língua inglesa é particularmente avançada. Dicionários de última geração apresentam dados linguísticos compilados por

¹ A presente tradução foi autorizada para ser publicada em português pela autora Ana Frankenberg-Garcia. Referência bibliográfica completa do artigo original: FRANKENBERG-GARCIA, A. Dictionaries and encoding examples to support language production. In: *International Journal of Lexicography*, 28(4), 2015, p. 490-512.

² Centro de Estudos de Tradução, Faculdade de Inglês e Línguas, Universidade de Surrey (a.frankenberg-garcia@surrey.ac.uk).

³ Bacharelada em Letras – Português/Inglês e bolsista de Iniciação Científica, UFRGS.

⁴ Professora do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, UFRGS.

meio de *corpora*, com informações sobre colocações e sintaxe, e até sobre como evitar erros comuns.

1.1 Informações de codificação em dicionários

Existem diversas formas de se apresentarem informações de apoio à produção linguística nos dicionários. Como mostra a Tabela 1, isso inclui detalhes gramaticais exibidos de diferentes maneiras. Também se observa que é normal combinar mais de um método de apresentação. Apesar desses avanços em lexicografia, o usuário comum não sabe utilizar tudo que os dicionários oferecem, deixando de aproveitar sobretudo o tipo de informação gramatical, em foco na Tabela 1¹. Um experimento envolvendo 211 alunos de graduação de uma universidade portuguesa, realizado por Frankenberg-Garcia (2011), mostrou que apenas uma pequena minoria recorreria a um dicionário para descobrir qual preposição usar com determinado verbo intransitivo. Em um estudo anterior, Béjoint (1981) aplicou um questionário para investigar o uso de dicionários por um grupo de 122 alunos franceses de inglês, e concluiu que menos da metade dos entrevistados consultava informações sobre a sintaxe das palavras. Mesmo os alunos de graduação em Letras, que supostamente estariam mais atentos a questões sintáticas, não parecem se sair melhor. Herbst e Stein (1987) relataram que muitos estudantes universitários alemães de língua inglesa, e até mesmo alguns professores, não sabiam que os dicionários continham informações sobre os padrões sintáticos das palavras.

Em outra investigação sobre a utilização de dicionários na escrita, Dziemianko (2006) conduziu um estudo em larga escala com 606 alunos do ensino médio e superior na Polônia. Comparando diferentes formas de apresentar padrões sintáticos verbais, a pesquisadora concluiu que os códigos gramaticais eram usados apenas pelos estudantes universitários (alunos de Linguística e Gramática Inglesa), mas que ainda assim eles preferiam descrições gramaticais explícitas ao invés de códigos abreviados. Tal como no experimento anterior, realizado na Holanda, Dziemianko constatou que também na Polônia as definições do tipo COBUILD não eram usadas para consultar sintaxe verbal e que os exemplos foram novamente considerados a melhor opção.

Tabela 1: Diferentes formas de apresentar informações gramaticais em dicionários

Exemplos do verbo approve no sentido de “ <i>considerar alguém/algo bom ou adequado</i> ”		Fonte
Códigos sintáticos	V + <i>of</i>	COBUILD
Informação sintática explícita	approve of	LDOCE
	approve of somebody/something approve of somebody doing something approve of somebody's doing something	OALD
	approve of approve of someone doing something	Macmillan
Padrões sintáticos	<i>If you approve of an action, event, or</i>	COBUILD

incorporados nas definições	<i>suggestion, you like it or are pleased about it; If you approve of someone or something, you like and admire them.</i>	
Alertas sobre erros comuns (e exemplos)	<i>When approve means 'to have a positive feeling towards something or someone', it is followed by of, not by a direct object. X I do not approve violence. ✓ I do not <u>approve of</u> violence</i>	Macmillan
Exemplos	He seemed to approve of my choice. I don't really approve of children wearing make-up.	Macmillan
	She doesn't approve of my friends. He doesn't approve of smoking. I thoroughly approve of what the government is doing.	Cambridge
	Do you approve of my idea? She doesn't approve of me leaving school this year. She doesn't approve of my leaving school this year.	OALD
	Not everyone approves of the festival. You've never approved of Henry, have you?	COBUILD
	Catherine's parents now approve of her marriage. I don't approve of cosmetic surgery.	LDOCE

Em um estudo realizado em Hong Kong, Chan (2011) aplicou a um grupo de 31 aprendizes cantoneses de inglês uma tarefa de avaliação gramatical com consulta a dicionário. Alguns dos verbetes fornecidos aos alunos continham informações gramaticais explícitas, enquanto em outros essas informações haviam sido intencionalmente removidas. Ao relatarem suas experiências, os alunos mais uma vez indicaram que preferem obter informações gramaticais por meio de exemplos. Dziemianko (2012) realizou um novo estudo detalhado e em grande escala com 893 estudantes universitários e do ensino médio na Polônia, comparando a reação dos alunos a exemplos e outras formas de se apresentarem informações gramaticais nos dicionários. Mais uma vez, a pesquisadora constatou que os exemplos superaram todas as outras fontes de informações sintáticas.

1.2 Estudos sobre exemplos em dicionários

Apesar de os alunos de línguas se beneficiarem das frases exemplos que ilustram o uso contextualizado das palavras, os primeiros estudos sobre o efeito dos exemplos nos dicionários não foram conclusivos (Summers 1988, Laufer 1993, Nesi 1996, Al-Ajmi 2008). Segundo Frankenberg-Garcia (2012, 2014), uma possível explicação seria que os dicionários não distinguem entre os exemplos que facilitam a compreensão e aqueles que auxiliam na produção oral ou escrita. De acordo com Humblé (2001), os exemplos que facilitam a compreensão (exemplos de decodificação) devem conter pistas contextualizadas sobre o significado das palavras, enquanto que os exemplos que facilitam a produção (exemplos de codificação) devem apresentar padrões gramaticais e colocacionais. O exemplo (1), a partir da palavra-entrada **feign** na versão *online* do *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD), contém pistas contextuais como *survived the massacre* e *death*, que podem ajudar o aluno a compreender o significado de **feign**. Como o uso desse verbo transitivo em contexto não oferece grandes dificuldades, pode-se afirmar que (1) é principalmente um exemplo de decodificação. Em contrapartida, o exemplo de dicionário (2), a partir da entrada **cater** na versão *online* do *Macmillan English Dictionary* (MED), ilustra que o verbo é intransitivo e seguido da preposição *for*, mas não parece muito útil no sentido de ajudar os usuários a entender o significado de **cater**. Pode-se afirmar, portanto, que (2) é principalmente um exemplo de codificação. Existem, obviamente, exemplos que ajudam tanto na compreensão quanto na produção linguística. No exemplo (3), retirado do verbete **believe** no MED, *previous supporters* combinado com *stopped* dá uma ideia do significado de **believe**, e o exemplo também mostra que, com esse sentido, o verbo é intransitivo e seguido da preposição *in*.

- (1) He survived the massacre by feigning death.
- (2) I'm catering for a wedding reception next week.
- (3) Some of his previous supporters have stopped believing in him.

No entanto, conforme observado em Frankenberg-Garcia (2012), não parece haver muitos exemplos em dicionários que forneçam pistas contextuais claras sobre o significado da palavra, e que ao mesmo tempo ajudem com a gramática. Entretanto, isso não deve ser considerado uma deficiência dos dicionários, mas sim uma consequência do simples fato de que as pessoas não fornecem pistas contextuais sobre o significado das palavras todas as vezes em que as palavras são utilizadas, o que pode ser comprovado por meio de uma breve análise de um conjunto aleatório de linhas de concordância em um *corpus*. Como mostrado no exemplo (4), as cinco primeiras linhas de concordância do advérbio **deliberately** no *corpus* de língua inglesa SKELL² (Baisa e Suchomel 2014) escolhidas aleatoriamente sugerem que, em geral, esse advérbio é usado no contexto de uma construção passiva. No entanto, as concordâncias não fornecem pistas contextuais muito claras sobre o que **deliberately** significa.

(4) Therefore health issues are **deliberately** brushed aside.
The advertising rules surrounding children are **deliberately** strict.
The word "consultation" is **deliberately** used here.
This dire situation has been **deliberately** created.
Its distribution was **deliberately** delayed three times.

Voltando aos estudos mencionados acima sobre o (pouco) efeito dos exemplos (Summers 1988, Laufer 1993, Nesi 1996, Al-Ajmi 2008), o fato de esses pesquisadores se basearem em exemplos reais de dicionários - como era, de fato, a intenção - significa que não foi possível comprovar se a influência dos exemplos na compreensão linguística foi testada com exemplos de decodificação, e se a influência dos exemplos na produção linguística foi testada com exemplos de codificação. Como discutido em Frankenberg-Garcia (2012, 2014), se o objetivo for testar a eficiência dos exemplos como forma de auxiliar na compreensão, os exemplos fornecidos aos alunos devem ao menos ter esse potencial. Se os exemplos se restringirem a ilustrar a sintaxe ou a colocação na língua estrangeira, sem fornecer pistas contextuais que ajudem a transmitir o significado, é pouco provável que sejam muito úteis para a compreensão. Da mesma forma, exemplos que almejam a produção linguística devem ter o potencial de auxiliar na produção. Se não conseguirem exibir os padrões léxico-gramaticais específicos necessários para satisfazer as necessidades de codificação do aluno, esses exemplos não serão úteis para a produção.

Outra deficiência dos experimentos anteriores com exemplos em dicionários é que os procedimentos de elicitación dos estudos que examinam exemplos e produção linguística (Summers, 1988, Laufer, 1993, Nesi, 1996) geralmente solicitavam que os participantes escrevessem frases com palavras que desconheciam. Assim, os sujeitos provavelmente tiveram que procurar o significado dessas palavras antes que pudessem empregá-las na escrita e, como Summers (1988) e Laufer (1993) reconheceram, não é natural utilizar na produção textual palavras desconhecidas, das quais é necessário procurar o significado. Frankenberg-Garcia (2014) argumentou que nesses experimentos os problemas de compreensão podem ter constituído uma importante variável interveniente, distorcendo os resultados obtidos em relação ao efeito (ou a falta dele) dos exemplos sobre a produção linguística.

Mais recentemente, Frankenberg-Garcia (2012) e Frankenberg-Garcia (2014) revisitou a questão do valor dos exemplos na compreensão e produção linguísticas por meio da realização de alguns experimentos em que, no lugar de recorrerem a exemplos autênticos de dicionários, os participantes (48 alunos de graduação e 50 alunos do ensino médio que estudavam inglês em Portugal) utilizaram exemplos selecionados de *corpora* para garantir que os participantes recebessem exemplos de decodificação nos testes de compreensão e exemplos de codificação nos testes de produção. Mais uma vez contrapondo-se aos estudos anteriores, os testes de produção não apresentavam palavras desconhecidas para os participantes. Ao contrário, as palavras testadas eram razoavelmente fáceis de serem compreendidas (a fim de controlar a variável de

compreensão), mas em geral usadas de forma incorreta por alunos portugueses de inglês (a fim de encorajar os participantes a pesquisar como essas palavras eram usadas). Além disso, como os alunos poderiam necessitar de mais do que apenas um exemplo para conseguir deduzir o significado das palavras ou para aprender a empregá-las de forma gramatical, Frankenberg-Garcia (2012, 2014) também comparou as diferenças entre fornecer aos alunos um único ou múltiplos exemplos.

Os dois estudos apresentaram resultados muito semelhantes em relação aos efeitos dos exemplos sobre a compreensão: um exemplo de decodificação ajudou um pouco os alunos a entenderem as palavras desconhecidas, e múltiplos exemplos de decodificação funcionaram tão bem quanto as definições de dicionário. Embora ainda seja necessário replicar esses estudos, o presente trabalho não trata de exemplos para a compreensão linguística, pois essas informações já existem nas definições fornecidas em dicionários monolíngues e nas traduções dos dicionários bilíngues.

1.3 Exemplos de codificação

Por outro lado, para a produção linguística os exemplos permanecem cruciais. Apesar de os códigos sintáticos, ou as classes gramaticais apresentadas de forma explícita, assim como as informações sintáticas incorporadas em definições do tipo COBUILD serem úteis, parece que os exemplos não só são mais utilizados, como são mais eficazes. Em Frankenberg-Garcia (2012), tanto um único exemplo quanto múltiplos exemplos de codificação ajudaram os participantes a cumprirem a tarefa de forma bem mais adequada do que o grupo de controle, e os participantes com acesso a múltiplos exemplos de codificação superaram significativamente aqueles que tiveram acesso a apenas um exemplo. No entanto, em Frankenberg-Garcia (2014), apenas os participantes que utilizaram múltiplos exemplos de codificação obtiveram escores significativamente mais altos do que os do grupo de controle. Como discutido em Frankenberg-Garcia (2014), essa discrepância pode ter decorrido das diferentes formas de elicitar os dados nos dois estudos. Enquanto no estudo de 2012 os alunos receberam um teste de correção de erros e, portanto, estavam cientes de que as palavras em destaque haviam sido mal empregadas, no estudo de 2014 os dados foram levantados por meio de uma tarefa de tradução. Para essa tarefa, os participantes não foram informados que as palavras testadas eram, em geral, problemáticas. Em outras palavras, os participantes do estudo de 2014 podem ter presumido que as palavras que precisaram empregar na tarefa de tradução eram bastante óbvias e podem não ter consultado os exemplos que lhes foram fornecidos no teste de forma tão cuidadosa quanto os participantes do estudo de 2012, que receberam orientações explícitas para tentarem corrigir erros. A diferença entre os dois procedimentos de elicitação não deve ser menosprezada. Não há razão para que os alunos consultem quaisquer fontes de referências se acharem que já sabem como usar o idioma, ainda que estejam equivocados a esse respeito. Como discutido em Frankenberg-Garcia (2005, 2011), uma das principais razões pelas quais os alunos não usam os dicionários tanto quanto deveriam é que eles, muitas vezes, não estão cientes das suas próprias

limitações linguísticas e necessidades de consulta. Assim, não importa se os dicionários apresentam as informações sobre classes gramaticais de forma adequada. Os alunos não irão consultá-las se não considerarem necessário.

Resumindo, o que sabemos até agora é que, embora os exemplos não sejam a única fonte de informação gramatical para ajudar os alunos com a produção linguística, em geral os alunos preferem recorrer a exemplos e parecem aprender mais com exemplos do que com códigos sintáticos, ou a partir de informações gramaticais explícitas, ou de definições como as encontradas no COBUILD. Além disso, exemplos que exibem a sintaxe da língua estrangeira parecem ser bastante eficazes, especialmente se os alunos estiverem cientes de suas limitações linguísticas e se tiverem à disposição mais de um exemplo.

Embora o espaço seja uma das principais limitações dos dicionários impressos, agora que os dicionários eletrônicos estão se tornando cada vez mais populares, o número de exemplos fornecidos não terá um grande impacto em termos de custos. Na verdade, em algumas das versões eletrônicas dos principais dicionários de inglês para estrangeiros, alguns verbetes possuem hiperlinks para exemplos adicionais. Mas será que os alunos consultam esses exemplos adicionais? E se o fazem, serão esses exemplos adicionais úteis? Muitos exemplos podem confundir ou mesmo sobrecarregar os aprendizes, e essa sobrecarga de informação pode ser prejudicial para a aprendizagem. Além disso, não é apenas a quantidade de exemplos que importa, mas também os tipos. Quando clicamos no "banco de exemplos" do CD-ROM do LDOCE 4 para procurar **approve**, por exemplo, as frases apresentadas não estão organizadas de acordo com as diferentes acepções - *concordar com algo* e *achar que alguém/algo é aceitável ou adequado* -, o que pode ser importante para fins de decodificação. Também não são classificadas quanto à transitividade, o que pode ser importante para fins de codificação. Conforme mostrado em (5), um aluno que necessite decodificar pode se confundir com a mistura de acepções, e um aluno que precise codificar pode se confundir com a mistura de empregos do verbo como transitivo e intransitivo dos primeiros cinco exemplos apresentados no "banco de exemplos adicionais" do LDOCE 4. Isso significa que, sem uma orientação correta, o "banco de exemplos" pode ser tão difícil de interpretar quanto os dados brutos de um *corpus*.

(5) Bob doesn't **approve** of alcohol.

Congress voted not to **approve** the President's plan for cutting the arms budget.

Do you **approve** of doctors using human embryos for research?

Don will only buy the motorcycle if his parents **approve**.

Forty percent of registered voters **approved** of Senator Campbell.

Na seção dedicada à discussão em Frankenberg-Garcia (2014), argumento que, ao apresentar múltiplos exemplos aos alunos, é importante garantir que esses exemplos sejam do mesmo tipo. Embora os exemplos de decodificação devam ser classificados por significado, isto é, de acordo com as diferentes acepções das palavras polissêmicas, os

exemplos de codificação precisam ser organizados de acordo com os diferentes padrões léxico-gramaticais de uso. Além disso, também recomendo que haja exemplos suficientes de cada tipo, de modo que os alunos sejam repetidamente expostos a esses padrões.

1.4 Objetivos do estudo

Tendo em vista o contexto e a discussão apresentados acima, este trabalho tem como objetivo investigar mais a fundo se a exposição aos exemplos de codificação ajudaria os alunos na produção linguística. O procedimento de elicitación foi refinado para garantir que os alunos não fizessem um simples teste de correção de erros, e que, ao mesmo tempo, fossem motivados a consultar os exemplos fornecidos, mesmo que o teste de produção linguística utilizado para elicitar os dados parecesse inicialmente muito fácil. Além disso, busquei investigar se haveria um número ideal de exemplos a serem fornecidos aos alunos. Em Frankenberg-Garcia (2012, 2014), os alunos receberam apenas um ou exatamente três exemplos. Mas os alunos poderiam se beneficiar de dois exemplos? E quatro exemplos ajudariam mais? Neste estudo, portanto, também comparei os efeitos de um, dois, três e quatro exemplos.

2. Método

2.1 Sujeitos

Participaram do estudo 161 alunos de graduação de uma universidade portuguesa. Diferentemente de vários outros estudos sobre o uso de dicionários, os participantes não eram estudantes de Letras ou Linguística, mas graduandos em Turismo (49 estudantes), Hotelaria (87 estudantes), Administração de Empresas (4 estudantes), Sistemas de Informação para Negócios (7 alunos), Secretariado (4 alunos), Marketing (6 alunos) e Recursos Humanos (4 alunos). Todos os alunos tinham duas horas semanais de aula de Inglês, que valiam créditos. Egressos do sistema educacional de ensino secundário português, em que a língua inglesa é obrigatória até o 11º ano e facultativa no 12º, os alunos que participaram do estudo foram aqueles matriculados no nível 4 da cadeira de Inglês da universidade, o que equivale aos níveis B1 e B2 (CEFR).⁴ A média de idade dos sujeitos era 22,7 anos. Desses, 64 eram do sexo masculino e 96 do sexo feminino. Um aluno não preencheu o campo "gênero".

2.2 Procedimento de elicitación

O teste aplicado aos participantes para extrair os dados para o presente estudo foi realizado durante as aulas de inglês. Para a tarefa, os alunos foram agrupados de acordo com o nível de proficiência em língua inglesa e período de estudo (manhã, tarde ou noite), e não com os cursos universitários. O teste foi conduzido por quatro professores diferentes, responsáveis por oito grupos de inglês nível 4 no mesmo turno da tarde. A maioria dos alunos desse turno estuda Hotelaria ou Turismo, o que explica por que havia menos alunos de outras disciplinas realizando o teste.

Os professores responsáveis por administrar o teste receberam instruções escritas sobre como proceder e as instruções também foram discutidas oralmente para garantir

que não restassem dúvidas sobre as rigorosas disposições necessárias para a condução do experimento. Como os professores normalmente falavam apenas em inglês na sala de aula, o teste foi ministrado em inglês, mas dúvidas poderiam ser esclarecidas em português.

O experimento foi realizado como em ambiente de prova, mas sem limite de tempo. Levou entre cinco e dez minutos para que os alunos preenchessem o pré-teste, e outros cinco a dez minutos para completarem o pós-teste realizado na mesma sessão. Ambos serão descritos a seguir.

2.2.1 Tarefa de tradução pré-teste.

Na primeira parte do experimento, o pré-teste, os participantes deveriam traduzir algumas sentenças para o inglês. Essa tarefa poderia induzi-los a cometer erros típicos de falantes nativos de português. Nessa etapa do teste, não foi permitido o uso de qualquer fonte de consulta, e os alunos deveriam escrever as respostas com caneta verde, por razões que seriam reveladas na fase pós-teste. Os dez itens do pré-teste e os erros típicos associados a eles encontram-se na Figura 1. Como pode ser observado, todas as traduções foram bastante literais quanto ao vocabulário em inglês, mas, ao mesmo tempo, exigiam que os alunos empregassem palavras que geralmente causam dificuldade nos contextos apresentados⁵. Vejamos, por exemplo, o item 1 do teste. Os estudantes portugueses de nível B1/B2 (CEFR) normalmente não têm problemas com o léxico necessário para traduzir o trecho em questão. Contudo, devido à influência do português, eles geralmente cometem o erro **it's the first time someone does something* (em vez de *it's the first time someone has done something*). Embora os alunos também possam cometer outros tipos de erros ao traduzir essas frases – como erros de ortografia, ou a tradução de *à noite* no item 7 do teste para *at night*, em vez de *tonight*, como será visto mais adiante na seção 2.2.5 –, este estudo se limitou a avaliar os erros específicos destacados na Figura 1.

1. É a primeira vez que venho a este restaurante.
It's the first time I have come/been to this restaurant. ✓
It's the first time I come to this restaurant. ✗
2. A piscina tem vinte metros de comprimento.
The swimming pool is twenty metres long. ✓
The swimming pool has twenty metres. ✗
3. Aprova o trabalho do presidente?
Do you approve of the president's work? ✓
Do you approve the president's work? ✗
4. Ele trabalha connosco desde 2010.
He has worked/has been working with us since 2010. ✓
He works with us since 2010. ✗
5. Eles nunca confiaram em nós.
They (have) never trusted us. ✓
They never trusted in us. ✗
6. Eu sempre segui os seus conselhos.
I (have) always followed your advice. ✓
I always followed your advices. ✗
7. Ligue-me hoje à noite para o 212 745 975.
Call me tonight at/on 212 745 975. ✓
Call me tonight to 212 745 975. ✗
8. Parabéns pelo seu novo emprego.
Congratulations on your new job. ✓
Congratulations for your new job. ✗
9. Telefone para o banco amanhã de manhã.
Telephone the bank tomorrow morning. ✓
Telephone to the bank tomorrow morning. ✗
10. Votei no candidato errado.
I voted for the wrong candidate. ✓
I voted in the wrong candidate. ✗

Fig. 1: Tarefa parcial de tradução, traduções corretas e erros típicos previstos

2.2.2 Grupos experimentais.

Depois de concluírem a tarefa de tradução do pré-teste descrita acima, os participantes devolveram as canetas verdes que receberam para realizar as traduções e foram aleatoriamente divididos em cinco grupos diferentes em cada sala de aula. O grupo 1 (totalizando 32 alunos) recebeu como material de referência uma folha contendo um exemplo de codificação por item do teste; o grupo 2 (33 alunos) recebeu uma folha com dois exemplos de codificação por item do teste; o grupo 3 (32 alunos) obteve três exemplos de codificação; e o grupo 4 (33 alunos), quatro exemplos de codificação por item do teste. O grupo 5 (31 alunos) era o grupo controle e, portanto, não recebeu material de consulta.

2.2.3 Exemplos de codificação.

Os exemplos de codificação fornecidos aos participantes foram selecionados a partir de *corpora* de língua inglesa geral (o *British National Corpus*, o *Corpus of Contemporary American English* e o *en Ten Ten*).⁶ Algumas concordâncias foram reduzidas para que não ultrapassassem uma linha. Os exemplos de codificação deveriam se

restringir à sintaxe da língua estrangeira presente no teste. Por exemplo, as concordâncias em (6) foram selecionadas para mostrar que o presente perfeito normalmente é usado após a expressão *it's the first time* no item 1 do teste.

(6) **It is the first time** she's ever been here.

It is the first time we have attended the exhibition.

This is a brand new idea, **it is the first time** I have presented it in public.

If **it is the first time** you have had the symptoms, consult your doctor.

O procedimento de seleção buscou garantir que os exemplos escolhidos fossem facilmente compreendidos pelos alunos, com 95% do vocabulário contido na lista *Oxford 3000*. As palavras fora da lista *Oxford 3000* ou eram nomes próprios ou possuíam cognatos em português. Vale ressaltar, no entanto, que em alguns casos o conjunto de exemplos fornecidos não era totalmente simétrico. Por exemplo, conforme destacado em (7), para o item 6 do teste diferentes estruturas foram utilizadas para ilustrar que a palavra *advice* é incontável: *a lot of advice*, *words of advice*, sem quantificador, e *pieces of advice*. Já que nos quatro casos o equivalente em português estaria no plural, todos eles possibilitaram que os alunos percebessem que não se pode dizer **advices* em inglês. Embora os participantes pudessem deparar com esses usos da palavra também em situações reais de comunicação, experimentos futuros talvez deveriam garantir que os exemplos fornecidos aos diferentes grupos sejam o mais comparável possível.

(7) She gave him a lot of **advice** and help.

Thank you so much for your words of **advice**.

The first step is do not be afraid to seek **advice**.

I was given three pieces of **advice**: don't write such complicated sentences, slow down and smile.

A folha de referência com o conjunto completo de concordâncias fornecidas ao grupo experimental com quatro exemplos encontra-se no Apêndice. O grupo experimental que recebeu um único exemplo teve acesso apenas à primeira concordância de cada conjunto de quatro dessa lista; o grupo experimental que usou dois exemplos recebeu as duas primeiras concordâncias; e o grupo experimental que usou três exemplos recebeu as três primeiras concordâncias.

2.2.4 Tarefa de revisão pós-teste.

Depois que as respectivas folhas de referência foram distribuídas aos diferentes grupos experimentais, os alunos foram informados de que as frases que tinham acabado de traduzir podiam parecer fáceis, mas na verdade eram bastante problemáticas, já que os falantes nativos de português geralmente cometem erros ao transportá-las para o inglês. Os participantes foram então solicitados a iniciar o pós-teste. Nessa etapa, os alunos

deveriam revisar as traduções que haviam acabado de escrever com a caneta verde, e, se achassem que haviam cometido algum erro, deveriam refazer a tradução embaixo, usando as próprias canetas, azuis ou pretas. A mudança de cor visava garantir que os alunos ainda pudessem ver o que escreveram na fase de pré-teste, mas não se sentissem tentados a escrever por cima dessas traduções. Além disso, dessa forma quaisquer modificações feitas do pré-teste para o pós-teste ficariam claramente visíveis. Os alunos do grupo de controle revisaram as traduções sem consulta, mas, assim como os outros grupos, eles foram informados de que as traduções na fase de pré-teste podiam ser menos simples do que pareciam. Os alunos restantes foram informados de que as folhas de consulta que receberam continham frases que poderiam ajudá-los a melhorar suas traduções e foram solicitados a ler essas frases cuidadosamente enquanto revisavam as traduções⁷. Foi ainda explicado aos alunos que as frases sob o número 1 nas folhas de referência poderiam ajudar com o item 1 do teste, que aquelas sob o número 2 poderiam ajudar no item 2 do teste, e assim por diante. Isso foi feito porque, da mesma forma que no estudo de Bogaards e van der Kloot (2002), o foco do presente estudo era avaliar a eficácia dos exemplos, e não se eram fáceis de encontrar.

O formato pré-teste e pós-teste apresentado foi uma tentativa de refinar os procedimentos de eliciação adotados anteriormente em Frankenberg-Garcia (2012) e Frankenberg-Garcia (2014). Como descrito na Introdução, no estudo de 2012 os indivíduos receberam um teste de correção de erros, o que significa que eles deveriam corrigir erros que não foram cometidos por eles próprios, comprometendo, até certo ponto, a validade ecológica do estudo. No estudo de 2014, embora os participantes tenham recebido uma tarefa de tradução semelhante à usada no presente estudo, eles não foram informados de maneira explícita que as frases aparentemente fáceis que iriam traduzir eram, na verdade, propensas a erros. Como discutido anteriormente, isso significa que alguns dos participantes mais confiantes podem não ter consultado os exemplos fornecidos durante o teste, ou não com a devida atenção, o que pode ter afetado os resultados. No presente experimento, houve o cuidado de assegurar que os participantes fossem levados a reavaliar as próprias traduções iniciais (em vez de avaliar erros que poderiam não ter sido cometidos por eles), e encorajados a usar os exemplos fornecidos (em vez de ingenuamente dispensá-los porque o teste parecia fácil).

2.2.5 Corrigindo as traduções.

Todos os testes foram corrigidos por um único avaliador, sem uma ordem definida. Para garantir consistência, os testes foram corrigidos item por item em vez de participante por participante. Os detalhes pessoais de cada participante e, mais importante, as informações sobre o grupo experimental ao qual pertenciam, constavam na folha de rosto do teste, que não estava visível para o avaliador durante o procedimento.

Cada estrutura usada corretamente na língua estrangeira valia um ponto. Como mostrado na Figura 1, foram aceitas variações nas traduções, inclusive aquelas que não estavam previstas na Figura 1, como *the president's work* vs. *the work of the president* no

item 3 do teste, ou *tomorrow morning* vs. *tomorrow during the morning* no item 9. Erros ortográficos que não estivessem relacionados às estruturas sendo analisadas, ou escolhas lexicais inadequadas, como *your new work* em vez de *your new job* no item 8, foram desconsiderados. Os erros identificados, no entanto, foram na maior parte exatamente aqueles previstos na Figura 1. Correções parciais receberam meio ponto. Esse caso ocorreu apenas com o item 2 do teste, em que alguns dos estudantes acrescentaram a palavra *long* ao final **This swimming pool has twenty metres*, mas não substituíram o verbo *has* por *is*. Embora a sentença **This swimming pool has twenty metres long* também esteja incorreta, nesse caso os alunos ao menos conseguiram perceber a presença do advérbio no final da construção. Por isso, o meio acerto.

Como os testes não foram devolvidos aos alunos, não houve tentativa de fornecer *feedback* corretivo, embora tenha sido permitido que os professores responsáveis pela aplicação dos testes fornecessem aos alunos as respostas corretas na aula seguinte, caso desejassem.

Cada teste recebeu duas notas. A nota do pré-teste considerou as traduções iniciais, em caneta verde. A nota do pós-teste considerou as traduções da segunda etapa, depois que os participantes foram encorajados a revisar as primeiras traduções com a ajuda das folhas de consulta fornecidas aos grupos experimentais ou, no caso do grupo de controle, sem consulta. Esse procedimento permitiu a comparação das notas do pré-teste e do pós-teste de cada aluno individualmente e, em seguida, a comparação das diferenças gerais de pontuação entre grupos. Os resultados obtidos serão apresentados na próxima seção.

3. Resultados

Os resultados preliminares do presente estudo estão resumidos nas Tabelas 2a e 2b. As pontuações do pré-teste na Tabela 2a mostram que a tarefa de tradução parcial usada foi bem difícil para a maior parte dos alunos, resultando em uma pontuação média geral abaixo de 2, e a mediana foi de apenas 1 ponto de 10. Esse resultado foi um bom indicador de que as questões do teste eram suficientemente difíceis para que houvesse potencial de aperfeiçoamento na fase pós-teste. Houve, no entanto, um pequeno número de alunos que teve um desempenho muito melhor do que os outros no pré-teste, como pode ser observado nos números apresentados na coluna “intervalo”. As pontuações do pré-teste de cada grupo indica que não houve grande diferença entre os grupos, o que reflete a maneira aleatória como os alunos foram designados para cada grupo. Note, no entanto, que um aluno do grupo de controle com pontuação 9, dois alunos do grupo de 2 exemplos com pontuação 8 e 9 e um aluno do grupo de 3 exemplos com pontuação 10 foram considerados casos isolados. Seria muito difícil melhorar o desempenho desses alunos durante a etapa de pós-teste, uma vez que os escores obtidos nos pré-testes foram excepcionalmente altos.⁸ Assim, decidiu-se excluir esses casos isolados da análise mais aprofundada. Por terem tido desempenho alto demais no pré-teste, esses alunos não se qualificariam como candidatos adequados para o presente experimento. Além disso, a exclusão de quatro dos 161 participantes selecionados inicialmente não representaria uma

grande perda para o experimento. Após a exclusão desses quatro participantes, os valores das pontuações do pré-teste foram recalculados e são apresentados na Tabela 2b.

As pontuações do pós-teste são, por sua vez, apresentadas na Tabela 3, que mostra que as pontuações média e mediana dos quatro grupos experimentais aumentaram, ao passo que houve apenas um ligeiro aumento na média e nenhuma mudança na pontuação mediana do grupo de controle. Curiosamente, houve também um aumento nos desvios-padrão e intervalos para todos os grupos, exceto o grupo de controle, indicando que os exemplos de codificação fornecidos aos grupos experimentais podem ter acentuado as diferenças individuais entre os alunos.

A Tabela 4 resume as diferenças entre as pontuações pré e pós-teste, e evidencia que, em média, os participantes melhoraram quase três pontos nos pós-testes. No entanto, o grupo de controle melhorou muito pouco ou nada (com média de 0,23 e mediana de 0), enquanto que o grupo de 3 exemplos foi o que teve o maior aproveitamento, com uma diferença média de 4,13 e uma mediana de 4. Note, contudo, que houve bastante alteração dentro dos grupos, com mudanças gerais nas pontuações variando de -2 a 8.5.

Tabela 2a: Pontuações preliminares no pré-teste

Grupo	N	Média da nota no pré-teste (de 0 a 10)	Desvio-padrão	Intervalo	Casos isolados	Mediana
Controle	31	2,00	2,37	0-9	1	1
1 exemplo de codificação	32	1,44	1,56	0-5	0	1
2 exemplos de codificação	33	2,18	2,26	0-9	2	2
3 exemplos de codificação	32	2,16	2,30	0-10	1	1
4 exemplos de codificação	33	1,70	2,05	0-7	0	1
Todos os grupos	161	1,90	2,21	0-10	4	1

Tabela 2b: Pontuações no pré-teste (após exclusão dos casos isolados)

Grupo	N	Média da nota no pré-teste (de 0 a 10)	Desvio-padrão	Intervalo	Mediana
Controle	30	1,77	2,01	0-7	1

1 exemplo de codificação	32	1,44	1,56	0-5	1
2 exemplos de codificação	31	1,77	1,61	0-6	1
3 exemplos de codificação	31	1,90	1,83	0-7	1
4 exemplos de codificação	33	1,73	2,05	0-7	1
Todos os grupos	157	1,72	1,81	0-7	1

Para se ter uma ideia mais clara das diferenças entre as pontuações pré e pós-teste para cada grupo separado e avaliar se alguma melhora foi significativa, os dois conjuntos de dados foram comparados usando o teste Wilcoxon. A escolha desse teste, em vez do teste-t, mais comum para dados pareados, deve-se ao fato de que os dados não apresentavam uma distribuição normal. As hipóteses nulas eram de que, para cada grupo, não haveria melhora do pré-teste para o pós-teste. Os resultados dessa análise estão resumidos na Tabela 5, que mostra que as hipóteses nulas podem ser rejeitadas para todos os grupos experimentais com um grau de confiança de 95%, mas não para o grupo de controle. A Tabela 5 também mostra que a maioria dos 30 participantes designados para o grupo de controle não pontuou melhor no pós-teste, e cinco deles obtiveram notas mais baixas após a revisão das traduções iniciais. Em contrapartida, em todos os grupos experimentais a maioria dos participantes pontuou melhor no pós-teste. Poucos não conseguiram melhorar as traduções, e nenhuma tradução teve a nota reduzida. Note, no entanto, que houve alguns casos em que os alunos conseguiram corrigir a tradução de um item do teste, mas depois introduziram um erro em outro item.

Tabela 3: Pontuações no pós-teste

Grupo	N	Média da nota no pós-teste (de 0 a 10)	Desvio-padrão	Intervalo	Mediana
Controle	30	2,00	1,98	0-7	1
1 exemplo de codificação	32	4,53	2,59	0-9	4
2 exemplos de codificação	31	5,32	2,58	0-10	5,5
3 exemplos de codificação	31	6,03	2,61	0-10	7

4 exemplos de codificação	33	5,18	2,20	1,5-9	5
Todos os grupos	157	4,64	2,74	0-10	4,5

Tabela 4: Diferenças entre as pontuações no pré-teste e no pós-teste

Grupo	N	Média da diferença entre as pontuações no pré-teste e no pós-teste	Desvio-padrão	Alcance	Mediana
Controle	30	0,23	1,16	-2-4	0
1 exemplo de codificação	32	3,19	2,21	0-8	3
2 exemplos de codificação	31	3,55	2,26	0-8	3
3 exemplos de codificação	31	4,13	2,21	0-8,5	4
4 exemplos de codificação	33	3,45	1,69	0,5-7	3,5
Todos os grupos	157	2,49	2,36	-2-8,5	2,5

Tabela 5: Diferenças entre as pontuações no pré-teste e no pós-teste (teste Wilcoxon)

Grupo	N	Pontuação mais alta no pós-teste	Pontuação mais baixa no pós-teste	Pontuação igual no pós-teste	Valor de Z*	Valor de W*
Controle	30	7	5	18	1,0198	26
1 exemplo de codificação	32	28	0	4	4,6226*	0*
2 exemplos de codificação	31	30	0	1	4,7821*	0*
3 exemplos de codificação	31	29	0	2	4,7030*	0*
4 exemplos de	33	33	0	0	5,0119*	0*

codificação						
--------------------	--	--	--	--	--	--

* = significativo em $p \leq 0,05$

Depois de analisar as diferenças nas pontuações pré-teste e pós-teste para cada grupo separadamente, o passo seguinte foi comparar os diferentes grupos entre si. Para realizar essa comparação, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, em vez da análise de variância (ANOVA) unidirecional, dada a falta de distribuição normal. A hipótese nula foi de que não haveria diferença entre os grupos. Com nível de significância de 0,05 e grau de liberdade de 4 (dados os cinco grupos sendo comparados), observou-se que o valor crítico de X^2 (9,48773) é menor do que o valor calculado H (55,986), o que significa que a hipótese nula pode ser rejeitada.⁹ Pode-se concluir, portanto, que existem diferenças significativas entre os cinco grupos. Analisando as diferenças reais nas pontuações do pré e do pós-teste na Tabela 4, parece natural atribuir a principal causa dessa diferença ao grupo de controle, que não recebeu nenhum tratamento experimental.

O resultado acima não esclarece, entretanto, se o número de exemplos apresentados aos participantes de cada grupo realmente fez diferença. Portanto, para focar as diferenças entre o número de exemplos, o teste de Kruskal-Wallis foi usado novamente, mas dessa vez deixando intencionalmente de fora o grupo de controle. A hipótese nula era de que não haveria diferença entre os tratamentos (ou seja, a exposição dos participantes a um, dois, três ou quatro exemplos). Observou-se que o valor crítico de X^2 em nível 0,05 com grau de liberdade de 3 (7,81473) é maior do que o valor H calculado (3,713), o que significa que a hipótese nula não pode ser rejeitada. Portanto, não é possível concluir que as diferenças entre os diferentes grupos experimentais sejam significativas. Assim, apesar da melhora ligeiramente maior no pós-teste do grupo de 3 exemplos na Tabela 4, essa diferença não foi estatisticamente significativa.

4. Discussão

No geral, os resultados apresentados na seção anterior são condizentes com as conclusões de Frankenberg-Garcia (2012, 2014) e, como em Bogaards e van der Kloot (2002), Chan (2011) e Dziemianko (2006 e 2012), confirmam a hipótese de que os exemplos realmente parecem auxiliar na produção linguística. Mais especificamente, no presente estudo foi possível mostrar que simplesmente advertir os aprendizes que as traduções estão propensas a erros não melhora, por si só, os resultados, ao passo que parece ser proveitoso fornecer exemplos que os ajudem na revisão das primeiras traduções. Na verdade, as pontuações mais baixas no pós-teste de alguns participantes do grupo de controle indicam que apenas chamar a atenção dos alunos para áreas problemáticas pode até ser contraproducente. Naturalmente, expor os alunos a um exemplo qualquer não seria de grande valia. Diferentemente de estudos anteriores, que se concentraram em exemplos de dicionários (cf. Summers 1988, Laufer 1993 e Nesi 1996), e dos exemplos existentes em dicionários para aprendizes, que não distinguem entre exemplos de codificação e decodificação, os exemplos utilizados no presente estudo e em Frankenberg-Garcia (2012,

2014) foram escolhidos criteriosamente para garantir que ilustrassem a sintaxe ou a colocação necessária.

Depois de verificar que os exemplos de codificação que focam a sintaxe ou a colocação na língua estrangeira são positivos, resta o desafio de garantir que os usuários de dicionários consigam acessar exemplos adequados de codificação sempre que necessário. O presente estudo (e Frankenberg-Garcia 2012, 2014) foi realizado em um ambiente experimental controlado, onde os participantes receberam exemplos apropriados. No mundo real, entretanto, os estudantes precisariam encontrar esses exemplos por si mesmos. Uma possível solução seria que os alunos retirassem os próprios exemplos de *corpora*. No entanto, esses exemplos não seriam classificados de acordo com o significado ou o uso, e lidar com dados brutos de *corpus* pode ser bastante assustador no início.¹⁰ Outra possibilidade seria que os dicionários de aprendizes organizassem os exemplos de codificação para fins de produção linguística. Mas ainda que isso fosse feito, as pesquisas apontam que os usuários continuam a consultar os dicionários principalmente para compreensão da linguagem, e muitos dos recursos dos dicionários que auxiliam na produção da linguagem permanecem subexplorados, ou seja, são deixados em segundo plano quando comparados às informações que auxiliam na compreensão. É, portanto, preciso desenvolver formas eficientes de disponibilizar exemplos adequados de codificação aos aprendizes.

O outro objetivo principal do presente estudo foi tentar determinar se o número de exemplos fornecidos tinha impacto na tradução. A partir dos resultados obtidos aqui, não se pode concluir que o número de exemplos de codificação fornecidos tenha feito diferença. Assim, diferentemente de Frankenberg-Garcia (2012), em que três exemplos de codificação ajudaram mais do que apenas um exemplo, e ao contrário de Frankenberg-Garcia (2014), em que um exemplo não levou a melhorias significativas, mas três exemplos sim, no presente estudo foi possível observar que um número maior de exemplos foi mais eficaz do que apenas um exemplo, mas não foi possível determinar um número ideal de exemplos.

Há vários fatores que podem explicar esse resultado. O primeiro ponto a ser discutido é o tamanho da amostra. Com 157 sujeitos (depois que os 4 casos isolados foram excluídos), o presente estudo contou com três vezes mais participantes do que o estudo de 2012 (48 sujeitos), assim como o estudo de 2014 (50 sujeitos). Outra questão relacionada é a própria amostragem. Considerando que os participantes do estudo de 2012 foram recrutados de três turmas do curso de Turismo da mesma universidade e os do estudo de 2014 foram de dois grupos do 11º ano da mesma escola secundária, conforme relatado na seção 2.1.1, neste estudo os participantes eram de grupos mistos de alunos de graduação de cursos de diferentes áreas. O tamanho maior da amostra e as origens mais variadas dos participantes devem contribuir para tornar as descobertas atuais mais generalizáveis do que as dos estudos anteriores.

Além disso, o procedimento refinado de elicitación adotado no presente estudo também permitiu avaliar o progresso do pré-teste ao pós-teste, em vez de avaliar apenas os

resultados pós-tratamento, como foi o caso dos estudos de 2012 e 2014. Embora esses experimentos tenham utilizado grupos de controle para explicar o conhecimento prévio da língua em análise, o procedimento de pré-teste e pós-teste utilizado no presente estudo ajudou a desvendar ainda mais o possível efeito dessa variável – tanto que foi tomada a decisão de excluir da amostra os quatro casos com pontuações superiores a 8 na fase de pré-teste.

Outro fator interessante relacionado ao procedimento de elicitación é que, como discutido na Introdução, no estudo de 2012 os alunos realizaram um teste que focou os erros que eles podem nem cometer ou mesmo notar, enquanto em 2014 os participantes não tinham conhecimento de que as frases que deveriam traduzir eram problemáticas. Em contrapartida, no presente estudo os alunos foram explicitamente solicitados a reavaliar possíveis problemas nas próprias traduções. É, portanto, possível que eles estivessem mais propensos a usar os exemplos fornecidos para encontrar formas de melhorar a própria escrita do que nos estudos anteriores. Isso poderia explicar por que mesmo os participantes com acesso a apenas um exemplo tiveram resultados tão bons quanto os dos participantes que tinham acesso a mais de um exemplo.

As diferenças individuais entre os sujeitos também devem ser levadas em consideração na interpretação dos resultados. Se o número de exemplos apresentados aos alunos não parece fazer diferença no geral, pode ser que alguns indivíduos prefiram e até mesmo reajam melhor quando se deparam com menos exemplos, enquanto outros se beneficiem e necessitem de mais exemplos. Pode até mesmo haver aprendizes para os quais exemplos de codificação não ajudem em nada. De fato, os desvios-padrão e os intervalos observados para todos os grupos, exceto o grupo de controle, na fase pós-teste, indicam que os exemplos fornecidos aos grupos experimentais podem ter acentuado as diferenças individuais. Assim, também é necessário realizar mais pesquisas sobre as preferências e necessidades individuais antes de determinar um número ideal de exemplos.

5. Conclusão

Este estudo surgiu da necessidade de explorar mais a fundo como ajudar os alunos na produção linguística. Apesar de a presença de exemplos nos dicionários ser bem-vinda, não há provas contundentes de que seja suficiente. Parti da hipótese de que para ajudar os aprendizes na produção linguística é importante usar exemplos de codificação (em oposição à decodificação), e organizar esses exemplos de acordo com diferentes padrões léxico-gramaticais de uso. Com base em descobertas anteriores relatadas em Frankenberg-Garcia (2012, 2014), também se faz necessário fornecer aos alunos mais do que um único exemplo. O presente estudo, portanto, investigou se os exemplos de codificação ajudariam os alunos na produção linguística, por meio de um procedimento refinado de elicitación aplicado a grupos experimentais e de controle maiores, e avaliou se os alunos reagiriam melhor a um número ideal de exemplos. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que os exemplos de codificação são úteis como auxílio à escrita, mas não foi possível determinar qual seria o número ideal de exemplos, sugerindo que, nesse aspecto, pode haver uma

significativa variabilidade entre os aprendizes. Resta ainda entender melhor as preferências individuais dos alunos em relação à quantidade de exemplos de que necessitam, assim como desenvolver formas mais eficientes de disponibilizá-los.

Notas da autora

1. As informações da Tabela 1 foram extraídas de cinco dicionários de aprendizes, em 03/11/2014: *Collins English for Learners* (COBUILD), *Oxford Advanced Learners' Dictionary* (OALD), *Cambridge Learners Dictionary* (Cambridge), *Macmillan English Dictionary* (Macmillan), *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE).
2. Fonte: <http://skell.sketchengine.co.uk/> em 17/11/2014.
3. Além de usar uma amostra populacional diferente, também foram feitas mudanças no design experimental.
4. Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Ver http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadrel_en.asp.
5. Todo o repertório de vocabulário necessário para essa tarefa encontra-se na lista Oxford 3000, que contém as 3000 palavras fundamentais da língua inglesa em termos de frequência e uso. Ver <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/oxford3000/>.
6. Disponíveis, respectivamente, em <http://corpus.byu.edu/bnc/> (BNC), <http://corpus.byu.edu/coca/> (COCA) e <http://www.sketchengine.co.uk> (en TenTen), acessados em 15/04/2015. Ver também Davies (2008) e Kilgariff (2004) para maiores detalhes sobre esses *corpora*.
7. O termo 'sentenças' foi utilizado deliberadamente em vez de 'concordâncias' para não confundir os participantes com a terminologia da Linguística de Corpus.
8. De acordo com o teste de John Tukey (Tukey, 1977), os casos isolados estão abaixo do primeiro quartil ou acima do terceiro quartil.
9. H = Estatística do teste Kruskal-Wallis.
10. Note, entretanto, que grande progresso já foi feito em relação ao desenvolvimento de interfaces que aproximem leigos de *corpora*. Um exemplo recente e marcante é a interface *corpus-cum-online* do SKELL, do Sketch Engine (<http://skell.sketchengine.co.uk/run.cgi/skell>). Ver também Baisa e Suchomel (2014).

Referências

Dicionários

Cambridge Learners Dictionary Online. Accessed on 3 November 2014. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english>.

Collins English for Learners (COBUILD) Online. Accessed on 3 November 2014. <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-cobuild-learners>.

Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) Online. Accessed on 3 November 2014. <http://www.ldoceonline.com/dictionary>.

Longman Dictionary of Contemporary English. CD-ROM. 4th edition.

Macmillan English Dictionary Online. Accessed on 3 November 2014.
<http://www.macmillandictionary.com>.

Oxford Advanced Learners' Dictionary (OALD) Online. Accessed on 3 November 2014.
<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.

Bibliografia adicional

AL-AJMI, H. 2008. 'The Effectiveness of Dictionary Examples in Decoding: The Case of Kuwaiti Learners of English'. *Lexikos*, 18: 15–26.

BAISA, V. AND V. SUCHOMEL. 2014. 'SKELL: Web Interface for English Language Learning'. In *Eighth Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*. Brno: Tribun EU, 63–70.

BÉJOINT, H. 1981. 'The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries'. *Applied Linguistics*, 2.3: 207–222.

BOGAARDS, P.; W. van der KLOOT. 2002. 'Verb Constructions in Learners' Dictionaries'. In A. Braasch and C. Povlsen (eds), *Proceedings of the Tenth Euralex International Congress*. Copenhagen: CST, 747–757.

CHAN, A. 2011. 'Cantonese ESL Learners' Use of Grammatical Information in a Monolingual Dictionary for Determining the Correct Use of a Target Word'. *International Journal of Lexicography*, 25.1: 68–94.

DAVIES, M. 2008. *The Corpus of Contemporary American English (COCA): 410+ Million Words, 1990-Present*. Accessed on 10 June 2012. <http://www.americancorpus.org>.

DZIEMIANKO, A. 2006. *User-friendliness of Verb Syntax in Pedagogical Dictionaries of English*. Tübingen: Niemeyer.

_____. 2012. *Noun and Verb Codes in English Monolingual Dictionaries for Foreign Learners: A Study of Usefulness in the Polish Context*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.

FRANKENBERG-GARCIA, A. 2005. 'A Peek into What Today's Language Learners as Researchers Actually Do'. *International Journal of Lexicography*, 18.3: 335–355.

_____. 2011. 'Beyond L1-L2 Equivalents: Where do Users of English as a Foreign Language Turn for Help?'. *International Journal of Lexicography*, 24.1: 97–123.

_____. 2012. 'Learners' Use of Corpus Examples'. *International Journal of Lexicography*, 25.3: 273–296.

_____. 2014. 'The Use of Corpus Examples for Language Comprehension and Production'. *ReCALL*, 26: 128–146.

HANKS, P. 1987. 'Definitions and Explanations'. In J. Sinclair (ed.), *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London and Glasgow: Collins ELT, 116–136.

HERBST, T. AND G. STEIN. 1987. 'Dictionary Using Skills: a plea for a New Orientation in Language Teaching'. In A. Cowie (ed.), *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Niemeyer, 115–127.

HUMBLÉ, P. 2001. *Dictionaries and Language Learners*. Frankfurt: Haag & Herchen.

KILGARRIFF, A., P. RYCHLÝ, P. SMRZ AND D. TUGWELL. 2004. 'The Sketch Engine'. *Proceedings of EURALEX*. Lorient, France, 105–116.

LAUFER, B. 1993. 'The Effects of Dictionary Definitions and Examples on the Comprehension of New L2 words'. *Cahiers de Lexicologie*, 63: 131–142.

NESI, H. 1996. 'The Role of Illustrative Examples in Productive Dictionary Use'. *Dictionaries*, 17: 198–206.

SUMMERS, D. 1988. 'The Role of Dictionaries in Language Learning'. In R. Carter and M. McCarthy (eds), *Vocabulary and Language Teaching*. Longman, 111–125.

TUKEY, J. 1977. *Exploratory Data Analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Apêndice

Folha de referência 4. *As frases abaixo podem ajudá-lo a melhorar suas traduções. Leia as frases 1 para ajudá-lo com a tradução 1, leia as frases 2 para ajudá-lo com a tradução 2, e assim por diante. Por favor, não escreva nada na folha de referência.*

1. It is the first time she's ever been here.

It is the first time we have attended the exhibition.

This is a brand new idea, it is the first time I have presented it in public.

If it is the first time you have had the symptoms, consult your doctor.

2. The tank was about ten metres wide and fifteen metres long.

The wall was roughly 80 metres long and more than 3 metres high.

The Panama Canal lock chambers are 305 metres long and 33.5 metres wide.

The tunnel was about four hundred metres long.

3. Her great-grandmother would not only approve of Julia's plan but applaud it.

She smiled at him, as if she approved of what he said.

He approves of her every action and would do anything for her.

A majority of Americans approve of interracial marriage

4. He has been in charge since April 2000.

They have lived in Edinburgh since 1984.

Since then, I have been writing about and teaching art and theater.

All of the amateur winners have since turned pro.

5. Always trust your instincts.

Don't trust anyone.

Make sure you can trust your friends.

I use their services because I trust their judgment.

6. She gave him a lot of advice and help.

Thank you so much for your words of advice.

The first step is do not be afraid to seek advice.

I was given three pieces of advice: don't write such complicated sentences, slow down and smile.

7. Call him directly at 214-555-049 to give him your response.

Give us a call at 800-989-8255.

For information or directions, call the church at 281-297-5900.

Call me at 719-579-6407 between 9:00 AM and 4:30 PM.

8. Congratulations on your graduation!

First of all, congratulations on the success of your new e-book.

I thanked him for his congratulations on my birthday.

Congratulations on your 50th wedding anniversary.

9. I must telephone the police.

She telephoned the office on a Sunday night using the after-hours number. Bea telephoned the hospital and asked the nurse if Corren had gone home.

The patient telephoned the pharmacy.

10. I tried to vote for you today, but they told us we couldn't vote any more.

I didn't vote for the president's healthcare plan.

Are they voting for the other guy?

Why should people vote for democrats who act like republicans?

Como citar este texto (ABNT):

FRANKENBERG-GARCIA, A. Tradução de Luísa Rabaldo. Dicionários e exemplos de apoio à produção linguística. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 43, jul/dez, p. 63-86, 2018.