

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

LENIR MARINA TRINDADE DE OLIVEIRA

UM RECURSO LEXICOGRÁFICO BASEADO NA SEMÂNTICA DE
***FRAMES* NO CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE INFANTIL**

SÃO LEOPOLDO
2022

LENIR MARINA TRINDADE DE OLIVEIRA

UM RECURSO LEXICOGRÁFICO BASEADO NA SEMÂNTICA DE *FRAMES* NO
CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Rove Chishman

São Leopoldo

2022

O48r Oliveira, Lenir Marina Trindade de.
Um recurso lexicográfico baseado na semântica de frames no contexto do ensino bilíngue infantil / Lenir Marina Trindade de Oliveira. – 2022.
105 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2022.

"Orientadora: Profa. Dra. Rove Chishman."

1. Linguística cognitiva. 2. Semântica de frames.
3. Lexicografia pedagógica. 4. Ensino bilíngue. I. Título.

CDU 81'33

LENIR MARINA TRINDADE DE OLIVEIRA

**“UM RECURSO LEXICOGRÁFICO BASEADO NA SEMÂNTICA DE FRAMES
NO CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE INFANTIL”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

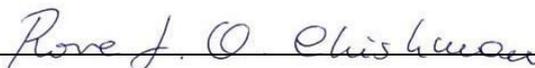
APROVADA EM 24 DE FEVEREIRO DE 2022

**BANCA
EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. ALINE NARDES DOS SANTOS - IFRS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ALEXANDRA FELDEKIRCHER MÜLLER - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. ROVE LUIZA DE OLIVEIRA CHISHMAN - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha filha amada Mariana, para que nunca se esqueça de que todo sonho é possível de ser alcançado. À minha mãe, Dona Maria, que não me deixou esquecer de quem eu sou. Ao meu irmão Jair, que sempre acreditou, mesmo quando eu não acreditava.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pela bolsa de estudos concedida. Sem ela esse mestrado jamais seria possível.

À minha orientadora Rove, que me incentivou e apoiou, pelas dicas preciosas, conselhos, consideração e grande paciência.

À minha diretora Zeni Doge, que me apoiou e incentivou, me estendendo uma mão amiga e compreensiva nos momentos em que mais precisei.

À minha família, por me apoiar e dar forças nessa jornada. Em especial à minha filha Mariana, pela compreensão em todos os momentos que não pude estar presente como deveria; à minha mãe por ser a rocha que não me deixou fraquejar; ao meu irmão Jair, por acreditar e ser inspiração sempre.

À professora Cátia Fronza, ser humano iluminado graças a quem tomei coragem de passar pelo processo seletivo do mestrado e que tanto me guiou em meus primeiros passos durante o curso.

Às professoras e professores do PPG pelos ensinamentos e dicas e pelas experiências engrandecedoras trocadas, mesmo que virtualmente, nestes tempos de pandemia.

Às professoras Alexandra Müller e Aline Nardes pelas maravilhosas contribuições feitas na banca de qualificação.

À Escola Lâmpada Mágica por ser esse lugar maravilhoso de ensinar e aprender onde tenho evoluído tanto como profissional e como ser humano.

A todos os meus pequenos alunos, em especial à turma do Jardim 2021 que inspiraram essa pesquisa e a tornaram viável.

Ao grupo SemanTec que de forma direta e indireta contribuiu muito para que esta pesquisa tomasse forma, através de seus belos exemplos de pesquisas de sucesso.

A cada um que de alguma forma contribuiu durante minha caminhada, torcendo, compreendendo, apoiando.

“Perseverança não é uma longa corrida. Ela é muitas corridas curtas, uma depois da outra.”

Walter Elliot

RESUMO

Esse trabalho busca apresentar uma proposta teórico-metodológica na interface entre a Linguística Cognitiva, mais especificamente sob a ótica da teoria da Semântica de *Frames*, e a Lexicografia Pedagógica, para o desenvolvimento de recursos lexicográficos pedagógicos organizados a partir do conceito de *frame* semântico. Também temos o objetivo de analisar quais são as convergências possíveis entre a teoria da Semântica de *Frames* e a ciência da Lexicografia Pedagógica no que diz respeito a suas premissas e postulados; determinar as características presentes em um modelo de recurso lexicográfico pedagógico organizado a partir do conceito de *frame*, discutindo questões referentes à sua estrutura e, finalmente, apresentar um modelo de descrição linguística dos *frames* e das unidades lexicais, levando em consideração as características do recurso lexicográfico previsto, como forma de ilustração da proposta. A metodologia do trabalho situa o ambiente e os sujeitos de nossa pesquisa; e ao basear-se na expertise do grupo de pesquisa SemanTec, propõe como procedimento de análise as etapas de: estudo do domínio para realização mapa conceitual, proposição inicial de *frames*, levantamento das unidades lexicais, apresentação da microestrutura dos *frames* e das unidades lexicais. Na sequência procedemos à elaboração de uma versão modelar do recurso lexicográfico proposto, onde discorremos em detalhes sobre cada etapa prevista para a criação do produto, apresentando mapa conceitual, os *frames* propostos e as relações entre eles, as glosas, as unidades lexicais levantadas e a representação de cada uma. Os resultados da pesquisa evidenciam que os pressupostos da Semântica de *Frames* e da Lexicografia Pedagógica se aproximam por constituírem ferramentas valiosas para a criação de dicionários, por ambas as teorias tratarem de uma concepção diferenciada para a organização do léxico, por olharem com atenção para a importância do contexto e do conhecimento e experiência prévios do falante/consulente, e por contribuírem para uma organização do significado de uma forma mais ampla e contextualizada, favorecendo uma experiência mais eficaz do falante/consulente em relação ao uso/compreensão/aquisição da língua. Ao realizar os passos metodológicos para a elaboração do modelo de recurso a que nos propomos, delineamos as características de nosso recurso lexicográfico pedagógico como sendo um produto especializado no âmbito do cotidiano escolar do ensino bilíngue, tratando-se de recurso bilíngue, ao trazer equivalentes de glosas, *frames* e unidades lexicais em língua portuguesa. Também trazemos a representação das unidades lexicais através de desenhos realizados pelas crianças. Percebemos, a partir da realização desta pesquisa, que a contribuição da Semântica de *Frames* para a Lexicografia Pedagógica está no viés da definição; mais especificamente na

maneira como o recurso lexicográfico foi produzido, tendo em vista também sua proposta pedagógica. Esse cruzamento de práticas demonstra como a teoria da Semântica de *Frames* e a ciência da Lexicografia Pedagógica contribuíram uma com a outra na elaboração do modelo de recurso lexicográfico aqui proposto.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; Semântica de *Frames*; Lexicografia Pedagógica; Ensino Bilíngue.

ABSTRACT

This seeks to present a theoretical-methodological proposal at the interface between Cognitive Linguistics, more specifically from the perspective of Frame Semantics theory, and Pedagogical Lexicography, for the development of pedagogical lexicographical resources organized from the concept of semantic frame. We also aim to analyze what are the possible convergences between the theory of Frame Semantics and the science of Pedagogical Lexicography with regard to their premises and postulates; to determine the characteristics present in a model of pedagogical lexicographical resource organized from the concept of frame, discussing issues related to its structure and, finally, to present a model of linguistic description of frames and lexical units, taking into account the characteristics of the foreseen lexicographical resource, as a way of illustrating the proposal. The methodology of the work situates the environment and the subjects of our research; and based on the expertise of the SemanTec research group, it proposes the following steps as an analysis procedure: study of the domain to create a conceptual map, initial proposition of frames, survey of lexical units, presentation of the microstructure of frames and lexical units. Next, we proceed to the elaboration of a model version of the proposed lexicographical resource, where we discuss in detail each step foreseen for the creation of the product listed in the work methodology, presenting a conceptual map, the proposed frames and the relationships between them, the glosses, the lexical units raised and the representation of each one. The research results show that the assumptions of Frame Semantics and Pedagogical Lexicography are similar because they constitute valuable tools for the creation of dictionaries, since both theories deal with a different conception for the organization of the lexicon. They pay attention to the importance of the context and the previous knowledge and experience of the speaker/consultant, and for contributing to an organization of meaning in a broader and more contextualized way, favoring a more effective experience of the speaker/consultant in relation to the use/understanding/acquisition of the language. When carrying out the methodological steps for the elaboration of the resource that we propose, we outlined the characteristics of our pedagogical lexicographical resource as a specialized product in the scope of the school routine of bilingual education, in the case of a bilingual resource, by bringing equivalents of glosses, frames and lexical units in Portuguese. We also bring the representation of lexical units through drawings made by children. We realized from the accomplishment of this research that the contribution of Frame Semantics to Pedagogical Lexicography is in the definition bias; more specifically in the way the lexicographical resource was produced, also

considering its pedagogical proposal. This intersection of practices demonstrates how both the Frame Semantics theory and the science of Pedagogical Lexicography contributed to each other in the elaboration of the lexicographical resource model proposed here.

Keywords: Cognitive Linguistics; Frame Semantics; Pedagogical Lexicography; Bilingual Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relações dentro da Linguística Cognitiva.....	23
Figura 2 – Tela da definição de “natação” no dicionário online Michaelis.....	34
Figura 3 – Tela da definição de “natação” no Dicionário Olímpico	35
Figura 4 – Definição do frame “Chatting” na plataforma FrameNet	30
Figura 5 – Pesquisa pelo termo “Chatting” através da ferramenta Frame Grapher da FrameNet	31
Figura 6 – Legenda da pesquisa ilustrada na imagem 5	32
Figura 7 – Esquema acerca do frame “RISK”	37
Figura 8 – Interfaces da Lexicografia Pedagógica	48
Figura 9 – Dicionário criado como resultado da pesquisa da professora Rosa Estopà	52
Figura 10 – Tela do software CMap Tools	62
Figura 11 – Mapa conceitual das partes constituintes da rotina dos alunos durante o momento bilíngue – direcionamento top-down.....	68
Figura 12 – Frame Grapher das relações em nosso Mapa Conceitual.....	70
Figura 13 – Recorte feito nos elementos do mapa Conceitual	71
Figura 14 – Proposição dos frames baseada no Mapa Conceitual.....	72
Figura 15 – Exemplo de glosa para o frame “ <i>Circle Time</i> ”	73
Figura 16 – Exemplo de glosa para o frame “ <i>Snack Time</i> ”	74
Figura 17 – Exemplo de glosa para o frame “ <i>Brushing Time</i> ”	74
Figura 18 – Análise das Unidades Lexicais que evocam o frame “ <i>Circle Time</i> ”	75
Figura 19 – Análise das unidades lexicais que evocam o frame “ <i>Snack Time</i> ”	76
Figura 20 – Análise das Unidades Lexicais que evocam o frame “ <i>Brushing Time</i> ”	76
Figura 21 – Definição da Unidade Lexical “ <i>sit down</i> ” advinda do frame “ <i>Circle Time</i> ”	79
Figura 22 – Definição da Unidade Lexical “ <i>clean up</i> ” advinda do frame “ <i>Circle Time</i> ”	79
Figura 23 – Definição da Unidade Lexical “ <i>cloudy</i> ” relacionada aos frames “ <i>weather</i> ” e “ <i>Circle Time</i> ”	80
Figura 24 – Definição da Unidade Lexical “ <i>sunny</i> ” relacionada aos frames “ <i>weather</i> ” e “ <i>Circle Time</i> ”	81
Figura 25 – Definição da Unidade Lexical “ <i>rainy</i> ” relacionada aos frames “ <i>weather</i> ” e “ <i>Circle Time</i> ”	81
Figura 26 – Definição do frame “ <i>how we feel</i> ” relacionado ao frame “ <i>Circle Time</i> ”	82

Figura 27 – Definição da Unidade Lexical “ <i>sleepy</i> ” relacionada aos frames “ <i>how we feel</i> ” e “ <i>Circle Time</i> ”	82
Figura 28 – Definição da Unidade Lexical “ <i>Hungry</i> ” relacionada aos frames “ <i>how we feel</i> ” e “ <i>Circle Time</i> ”	83
Figura 29 – Definição da Unidade Lexical “ <i>Hot</i> ” relacionada aos frames “ <i>how we feel</i> ” e “ <i>Circle Time</i> ”	83
Figura 30 – Definição da Unidade Lexical “ <i>Happy</i> ” relacionada aos frames “ <i>how we feel</i> ” e “ <i>Circle Time</i> ”	84
Figura 31 – Definição do frame “ <i>snacks</i> ” relacionado ao frame “ <i>Snack Time</i> ”	84
Figura 32 – Definição da unidade lexical “ <i>cake</i> ” advinda do frame “ <i>Snack Time</i> ”	85
Figura 33 – Definição da unidade lexical “ <i>open</i> ” advinda do frame “ <i>Snack Time</i> ”	85
Figura 34 – Definição da unidade lexical “ <i>cookies</i> ” advinda do frame “ <i>Snack Time</i> ”	86
Figura 35 – Definição da unidade lexical “ <i>pray</i> ” advinda do frame “ <i>Snack Time</i> ”	86
Figura 36 – Definição da unidade lexical “ <i>juice</i> ” advinda do frame “ <i>Snack Time</i> ”	87
Figura 37 – Definição da unidade lexical “ <i>Lunch box</i> ” advinda do frame “ <i>Snack Time</i> ”	87
Figura 38 – Definição da unidade lexical “ <i>water</i> ” advinda do frame “ <i>Brushing Time</i> ”	88
Figura 39 – Definição da unidade lexical “ <i>brush</i> ” advinda do frame “ <i>Brushing Time</i> ”	88
Figura 40 – Definição da unidade lexical “ <i>toothpaste</i> ” advinda do frame “ <i>Brushing Time</i> ” ..	89
Figura 41 – Definição da unidade lexical “ <i>towel</i> ” advinda do frame “ <i>Brushing Time</i> ”	89
Figura 42 – Definição da unidade lexical “ <i>slow</i> ” advinda do frame “ <i>Brushing Time</i> ”	90
Figura 43 – Definição da unidade lexical “ <i>teeth</i> ” advinda do frame “ <i>Brushing Time</i> ”	90
Figura 44 – Definição da unidade lexical “ <i>toothbrush</i> ” advinda do frame “ <i>Brushing Time</i> ” ..	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre duas teorias de análise da Semântica de uma Língua.....	27
Quadro 2 – Tipos de relações <i>frame a frame</i> existentes na <i>FrameNet</i>	31
Quadro 3 – Categorias Gramaticais das unidades lexicais selecionadas para o protótipo de recurso lexicográfico	78
Quadro 4 – Aproximações entre a Semântica de Frames e a Lexicografia Pedagógica	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 LINGUÍSTICA COGNITIVA: UM MODELO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM BASEADO NO USO.....	20
3 A SEMÂNTICA DE FRAMES: UMA VISÃO INOVADORA PARA OS ESTUDOS DO LÉXICO.....	26
3.1 RECURSOS LEXICOGRÁFICOS BASEADOS EM FRAMES: A RELEVÂNCIA DO SUPORTE ELETRÔNICO E DIGITAL.....	36
4 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.....	42
5 METODOLOGIA.....	51
5. 1 O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....	53
5.1.1 O ambiente escolar e o contexto de ensino bilíngue.....	54
5.1.2 Os sujeitos da pesquisa: criadores e consultentes do material lexicográfico a ser criado	55
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
5.2.1 A expertise do Grupo SemanTec como inspiração	56
5.2.2 Procedimentos de Análise	57
6 VERSÃO MODELAR DO RECURSO LEXICOGRÁFICO PROPOSTO.....	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Os dicionários historicamente são considerados obras de referência, legitimados como ferramentas de valor para o ensino e propagação de conhecimento, especialmente no que diz respeito ao léxico de uma língua. É um tipo de obra que ao longo do tempo adquiriu autoridade linguística e cultural em meio a seus destinatários. Eis aí a relevância social do trabalho que envolve estes materiais.

Esta pesquisa busca desbravar a interface entre a abordagem da Linguística Cognitiva - tendo por principal perspectiva os princípios da Semântica de *Frames* - com os pressupostos da ciência da Lexicografia Pedagógica. A proposição desta interface baseia-se no fato de que estes recortes teóricos preconizam a importância de se partir da realidade e do conhecimento prévio dos usuários/destinatários de dicionários para a criação de experiências lexicográficas mais eficientes e adequadas para o ensino e aprendizagem do componente léxico de uma língua.

Refletindo sobre a teoria e a ciência acima citadas, nossa dissertação busca aplicar a teoria da Semântica de *Frames* em uma interface com a ciência da Lexicografia Pedagógica para a proposição de um recurso lexicográfico baseado em *frames* com fins pedagógicos e voltado ao público bilíngue dos últimos anos da Educação Infantil.

Procuramos aqui pleitear uma união entre uma teoria semântica que traz inovação à organização do conhecimento e por conseguinte do significado dentro da experiência humana com uma ciência que vem se especializando em contribuir para o ensino e a aprendizagem de línguas. Como forma de ilustrar nossa proposta, a parte prática da dissertação apresenta um estudo do léxico encontrado no cotidiano escolar de uma escola bilíngue de educação infantil.

De forma mais sucinta, o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar uma proposta teórico-metodológica na interface entre a Semântica Cognitiva, mais especificamente sob a ótica da teoria da Semântica de *Frames*, e a Lexicografia Pedagógica, para o desenvolvimento de recursos lexicográficos pedagógicos organizados a partir do conceito de *frame* semântico.

Como objetivos secundários elencamos:

- a) Observar quais são as convergências possíveis entre a teoria da Semântica de *Frames* e a ciência da Lexicografia Pedagógica no que diz respeito a suas premissas e postulados; e como o embasamento teórico da Semântica de *Frames* pode respaldar e enriquecer o fazer lexicográfico prático proposto pela Lexicografia Pedagógica;

- b) Determinar as características presentes em um modelo de recurso lexicográfico pedagógico organizado a partir do conceito de *frame* discutindo questões referentes à sua estrutura;
- c) Apresentar o modelo de descrição linguística dos *frames* e das unidades lexicais, levando em consideração as características do recurso proposto, como forma de ilustração da proposta.

Tendo nosso norte em mente, nos debruçaremos para o estudo teórico que irá embasar este trabalho.

Partindo do campo teórico amplo da Linguística Cognitiva, encontra-se uma ramificação denominada Semântica Cognitiva, que é um dos pilares de nosso estudo. Esta última é composta por uma série de abordagens e teorias, dentre as quais a que mais nos interessa no fazer desta pesquisa é a Teoria da Semântica de *Frames*, proposta pelo linguista cognitivo Charles Fillmore a partir da década de 1970.

Esta teoria propõe analisar o significado através de *frames* semânticos que caracterizam um modelo empírico para a análise. Seguindo esta linha de pensamento, um item lexical traz à luz uma estrutura de conhecimento registrada na memória, ou seja, traz à luz um *frame* e o mesmo possibilita acesso ao grupo de itens lexicais concernente a ele.

De acordo com entrevista com Maria Tereza Fuentes Morán realizada por Zavaglia e Nadin em 2018, hoje, mais do que nunca, fazem falta dicionários acessíveis e confiáveis que tragam novidades e se adaptem às necessidades de informação léxica sempre em mutação que observamos nas novas gerações. Assim percebemos a relevância de materiais lexicográficos fundamentados e contextualizados no uso da linguagem, nas experiências de seus usuários e na compreensão que estes têm de seu mundo através da vida em sociedade.

Neste sentido, apontamos os diferenciais que os recursos lexicográficos baseados em *frames* possuem. Tais materiais têm característica enciclopédica e carregam no seu cerne a consideração ao contexto e aos cenários cognitivos presentes na vida de seus consulentes. Segundo Fillmore (2003), um *frame* consiste em “uma estrutura de conhecimento ou conceptualização que fundamenta o significado de um conjunto de itens lexicais que por sua vez, se relacionam a essa mesma estrutura”. A noção desse enlace de relações entre sentidos e cenários torna o fazer lexicográfico baseado em *frames* uma experiência bastante rica e única, tanto para quem produz estes recursos quanto para seus consulentes.

Dentro das teorias e abordagens relacionadas ao semântico de uma língua existe a ciência da Lexicografia, que trata da elaboração de dicionários. E como um subcampo desta última, encontramos a Lexicografia Pedagógica, que tem como foco o dicionário produzido

com finalidades pedagógicas, feito para aprendizes de línguas (ou dicionários escolares). Segundo Duran & Xatara (2007), “A Linguística Aplicada tem um interesse em comum com a Lexicografia Pedagógica: descobrir meios de tornar a aquisição do léxico mais efetiva.” (p.215)

Esta ciência se identifica a partir de duas características básicas: um público definido (aprendiz de língua) e um fim específico (a aprendizagem de língua – materna ou estrangeira) (KRIEGER, 2006) e a noção desta ciência também é base para a presente pesquisa.

Ponto que diz respeito à relevância do presente trabalho, é o fato de esta ser a primeira proposta de recurso lexicográfico pedagógico que é construído com o viés da Semântica de *Frames* de que temos conhecimento, pelo menos – pode-se dizer com certeza – dentro de nosso grupo de pesquisa - o SemanTec¹. Nesse sentido, a presente dissertação de mestrado contribui para criar nova aplicação para a teoria da Semântica de *Frames*, mostrando que ela pode ser muito interessante para o ensino/aprendizagem de língua adicional ao trazer luz aos *frames* nos quais o conhecimento e as experiências vividas na língua adicional vão se organizando cognitivamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Também pode-se afirmar que a presente pesquisa, por tratar-se de um recurso lexicográfico para ensino e aprendizagem, possui relevância social, visto que nossa proposta teórica metodológica que aqui será apresentada lança bases para um modelo de recurso lexicográfico baseado no uso da linguagem em um contexto de aquisição de inglês como língua adicional, levando em consideração as experiências dos falantes e suas vivências em sala de aula bilíngue.

Na busca de atingir nossos objetivos, organizamos o trabalho da seguinte forma: o capítulo 2 discorre sobre a abordagem da Linguística Cognitiva e quais as teorias que dela surgem contextualizando as premissas que dão origem ao nosso assunto do capítulo 3, que aborda os principais preceitos da semântica de *Frames*, sua origem, os conceitos de *frame* mais relevantes e a maneira como a Semântica de *Frames* se relaciona e pode contribuir com o fazer da Lexicografia Eletrônica .

O capítulo 4 apresenta aspectos importantes da Lexicografia Pedagógica e de suas principais preocupações no que tange à criação de ferramentas de manejo lexicográfico para o ensino-aprendizagem de uma língua. Traçados os principais aspectos teóricos, o capítulo 5 trata sobre os procedimentos metodológicos usados para a análise e aplicação de nosso trabalho. Neste capítulo discorreremos sobre o contexto da pesquisa, nele incluindo o ambiente

¹ Trataremos com mais profundidade sobre o trabalho do grupo Semantec nos próximos capítulos.

escolar onde a parte aplicada da pesquisa ocorreu, descrevemos os sujeitos envolvidos na pesquisa para então delinear como foi o processo prático de coleta de dados, análise e criação de um modelo de recurso lexicográfico pedagógico para crianças do ensino bilíngue, tendo como língua adicional o inglês. No capítulo 6 apresentamos uma ilustração do modelo de recurso lexicográfico que propomos, procurando demonstrar como foi feita a proposição dos *frames*, o levantamento das Unidades Lexicais e a representação destas Unidades Lexicais através dos desenhos dos alunos. Finalmente, o capítulo 7 apresenta nossas considerações finais sobre o trabalho realizado. Iniciemos então nossas reflexões teóricas, discutindo sobre a Linguística Cognitiva.

2 LINGUÍSTICA COGNITIVA: UM MODELO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM BASEADO NO USO

Levando-se em consideração o fato de que a Linguística Cognitiva torna-se berço para nossa principal fonte teórica, a saber, a teoria da Semântica de *Frames*, objetivamos, com este capítulo, contextualizar essa abordagem. Tratamos de seu surgimento, mencionamos seus principais representantes e discorremos sobre seus pressupostos mais relevantes.

Autores como Geeraerts e Cuyckens (2010) ressaltam que a Linguística Cognitiva não é uma teoria única da linguagem, mas um aglomerado de abordagens que podem ser amplamente compatíveis. Isso faz dela uma organização flexível de ideias e discussões, com grupos de abordagens que se sobrepõem ao invés de uma única teoria rígida.

A Linguística Cognitiva é um modelo mais recente dentro da linguística como ciência que surgiu no final da década de 1970 e início da década de 1980 como fruto de contrariedade e de um grupo de estudiosos norte-americanos como George Lakoff, Gilles Fauconnier, Ron Langacker e Charles Fillmore. Estes teóricos se opunham à hipótese da autonomia da linguagem. A Linguística Cognitiva “foca na linguagem como um instrumento para organizar, processar e transmitir informações”² (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007, p.3) e tem como seus principais representantes George Lakoff, Ron Langacker e Leonard Talmy. Esta abordagem pressupõe que o modo como entendemos nosso mundo e nossa realidade é o que modela a linguagem. Tal busca por compreender nosso mundo origina-se de uma soma de processos cognitivos.

A Linguística Cognitiva também pode ser entendida como um paradigma que estuda a linguagem como parte integrante da cognição humana que, “não só permite como promove uma visão integrada da linguagem” (SILVA, 2009, p. 511).

Em seu texto “O cognitivo e o social nos estudos linguísticos: inimigos íntimos?” de 2009 (p. 516), Augusto Soares da Silva afirma que a Linguística cognitiva possui como princípios estas quatro características:

- a) Orientação para o significado (que como veremos a seguir, trata-se da conceptualização)
- b) Concepção experiencialista e enciclopédica do significado;
- c) Modelo baseado no uso (onde o social tem papel significativo);
- d) Recontextualização da gramática.

² No original: “[...] focuses on language as an instrument for organizing, processing, and conveying information.”

É importante ressaltar que a Linguística Cognitiva é considerada o estudo da linguagem em sua função cognitiva, e o “cognitivo” neste contexto refere-se ao papel crucial de estruturas conceituais intermediárias em nossas experiências pela vida. Assim sendo, sob esta ótica, nossa interação com o mundo é mediada através de estruturas conceituais em nossa mente (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007).

Desta forma, a linguagem é vista “como um repositório de conhecimento do mundo, uma coleção estruturada de categorias significativas que nos ajudam a lidar com novas experiências e armazenar informações sobre experiências antigas³” (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007, p.5).

Discorrendo sobre a linguagem e sua descrição, Langacker afirma que

Descrever propriamente a língua da perspectiva comunicativa/interativa requer uma descrição explícita das estruturas conceituais envolvidas. Essas estruturas incluem a compreensão dos interlocutores entre si, do contexto e do próprio discurso em progresso⁴ (LANGACKER, 2007, p.422)

Infere-se a partir daí que a abordagem em questão leva muitos fatores em consideração, como quem fala e com quem se fala, e o contexto no qual a comunicação acontece.

No âmbito da Linguística Cognitiva, a semântica é vista como o ponto central de qualquer descrição linguística, e a linguagem em si mesma é entendida como fruto de conceptualização. Vista como um modelo orientado para o significado, a Linguística Cognitiva entende o significado como conceptualização, no sentido mais geral de qualquer experiência mental (SILVA, 2009, p. 516).

O conceito de conceptualização refere-se a nosso processo de compreensão da realidade que nos cerca. Diz respeito à maneira como damos significado ao mundo que nos rodeia. Fazemos isso criando conceitos em nossa mente e os expressamos através da linguagem. Podemos também afirmar que a conceptualização é um processo cognitivo segundo o qual o uso social da língua “é fundamental nos processos de significação, organizando o sentido na forma de enquadres e esquemas recorrentes (...)”. (RODRIGUES-LEITE, 2008). A maneira como entendemos nossa realidade e nela interagimos é o que molda

³ No original: “[...] as a repository of world knowledge, a structured collection of meaningful categories that help us deal with new experiences and store information about old ones.”

⁴ No original:“(...) properly describing language from the communicative/interactive perspective requires an explicit description of the conceptual structures involved. These structures include the interlocutors’ apprehension of each other, of their interaction, of the context, and of the ongoing discourse itself.”

nossa linguagem e essa tarefa de compreensão de nosso mundo é baseada numa série de processos cognitivos.

Nossa interação com o mundo é considerada fundamental para a conceptualização e a construção de significados. Para a Linguística Cognitiva qualquer estrutura linguística portadora de algum significado está ligada a processos cognitivos de conceptualização que estão essencialmente relacionados a fatores de experiência (nossa atuação no mundo). É neste sentido que Lakoff (1988 p. 120) afirma que: “(...) a estrutura inerente em nossa experiência torna a compreensão conceptual possível e restringe – fortemente em muitos casos – a gama de estruturas conceptuais e racionais possíveis”⁵ e também considera que o “significado é baseado na compreensão da experiência”⁶.

Sobre o conceito de *concepto* ou o adjetivo conceptual utilizado pelos autores, LANGACKER (2010) discorre sobre a semântica conceptual, onde o significado é identificado como conceptualização, numa definição ampla que abrange diferentes tipos de experiência mental como conceitos novos e antigos, conceitos intelectuais e físicos, compreensão do contexto físico, linguístico social e cultural onde a interação acontece.

De acordo com o autor

Conceptualização é precisamente o ato de envolver o mundo, o aspecto experiencial de nossa interação com ele. Amplamente entendida, a conceptualização inclui a experiência perceptual/perceptiva, assim como o controle central da atividade motora e as sensações sinestésicas que ela induz. Mais tarde ela inclui a compreensão do discurso do interlocutor e o contexto interativo que lhe dá suporte⁷ (LANGACKER, 2007 p. 431).

Como visto, podemos inferir então que a conceptualização diz respeito ao processo de dar significado à nossa realidade de forma complexa, envolvendo nessa tarefa corpo, mente e sentimentos, ou seja, todos os aspectos envolvidos em nossa experiência humana de viver, sentir e dar sentido e significado a tudo o que faz parte de nosso mundo.

A Linguística Cognitiva entende que o funcionamento da linguagem em nosso cérebro acontece através de combinações essenciais com áreas cognitivas variadas, como a memória, a atenção, a categorização e a percepção por exemplo integrando aí o que Silva & Batoréo (2010) chamam de uma “semântica *enciclopédica*”, que também agrega mecanismos como

⁵ No original: “(...) the structure inherent in our experience makes conceptual understanding possible and constrains – tightly in many cases – the range of possible conceptual and rational structures.”

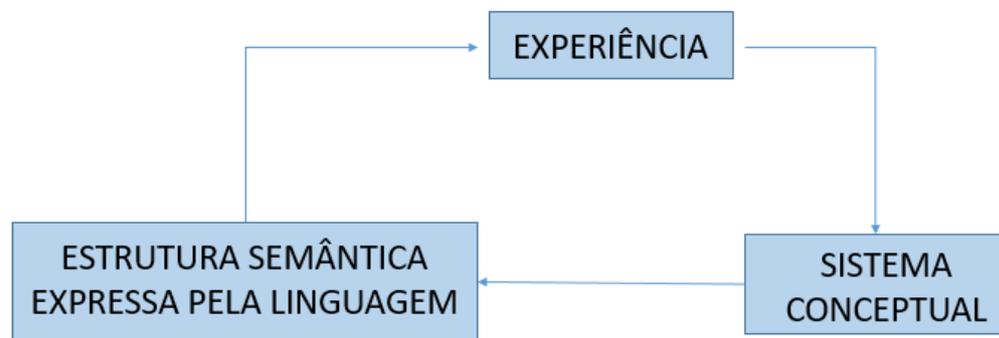
⁶ No original: “Meaning is based on the understanding of experience.”

⁷ No original: “Conceptualization is precisely the act of engaging the world, the experiential aspect of our interaction with it. Broadly understood, conceptualization includes perceptual experience, as well as the central control of motor activity and the kinesthetic sensations it induces. It further includes the interlocutors’ apprehension of the discourse and the interactive context supporting it.”

metáfora e metonímia para dar significados aos elementos de nosso mundo. Um exemplo destas combinações, relativo à realidade na qual esta pesquisa está inserida, está no caso de uma aluna do Nível III, que não gosta de ser chamada de *baby*. Ela não entende ainda a palavra *baby* como uma forma carinhosa de referir-se a alguém, pois a coloca na categoria somente de idade ou tamanho. Como ela já tem um irmão menor, ele sim é o *baby*. Ela diz ser a *sister finger*. Ela assim se classifica por lembrar da música *Finger Family* e entender-se no lugar da *sister finger* naquela categorização (não como *baby finger*), pois é a irmã mais velha. Dessa forma, ela utiliza memória, categorização e sua percepção de mundo (idade, tamanho, lugar na família) para processar e utilizar os conceitos que está aprendendo na língua adicional.

Pode-se dizer que a Linguística Cognitiva está imbuída de estudar as relações que seguem:

Figura 1 – Relações dentro da Linguística Cognitiva



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tratarmos sobre a Linguística Cognitiva é importante citar a Semântica Cognitiva, que se dedica aos estudos das diversas questões que envolvem o significado. Para a Semântica Cognitiva, a linguagem pode ser vista como uma lente que possibilita constatar, entender e apresentar os fenômenos cognitivos. (SOUZA, 2019). Para seus estudiosos existe a premissa de que dentro da linguagem o significado é enciclopédico em sua natureza, ou seja, a estrutura semântica permite acesso a um rol de conhecimento (estrutura conceptual) o que torna significado lexical e nosso conhecimento sobre o mundo, fatores inseparáveis.

A construção de nossa linguagem está diretamente ligada às funções de nosso cérebro, que dependem por sua vez e são grandemente dirigidas por nossas percepções e nosso sistema

sensorial. Assim sendo, o processamento semântico dentro de nossa mente envolve diretamente o uso da linguagem e a experiência.

Assim como expressa Souza,

A perspectiva da Linguística Cognitiva é a de um realismo experiencialista. Criamos, desenvolvemos, entendemos e processamos conceitos a partir da nossa própria visão de mundo, visão essa que se forma através da experiência.” (SOUZA, 2019, p. 58).

Também é importante para nosso trabalho citar a visão experiencialista que a Semântica Cognitiva carrega. A conceptualização e construção dos significados de acordo com esta abordagem tem como ponto chave a interação humana e o uso real da linguagem por falantes reais e o significado aqui é abordado de um ponto de vista sociocognitivo.

Esta relação entre o social e o cognitivo na linguagem e na comunicação merece atenção quando se tece discussões sobre a Linguística Cognitiva. Miranda (2001, p. 59) afirma que os pilares do sociocognitivismo estão firmados sobre o caráter social e cultural da cognição humana. No entanto, numa perspectiva histórica dos caminhos da linguística teórica no século XX, encontramos visões e práticas opostas sobre as relações entre aspectos cognitivos e aspectos sociais da linguagem. De acordo com Silva (2009, p.512) houve primeiramente uma abordagem descontextualizadora tendo como expoente a Gramática Generativa onde havia “cognitivo sem social” e mais adiante surge um movimento recontextualizador levado à cabo por estudos da linguística pós-chomskyana, especialmente a Linguística Cognitiva.

Podemos perceber então que, numa visão mais moderna de estudos linguísticos e mais especificamente da Linguística Cognitiva, é assumido que

cognitivo e social estão, afinal, intrinsecamente relacionados. Por um lado, o cognitivo implica o social, visto que a cognição não pode ser entendida como um fenômeno meramente individual, mas antes como uma atividade situada, distribuída e sinérgica. Por outro lado, o social pressupõe o cognitivo, na medida em que a linguagem reside primariamente nas mentes individuais, sem as quais a interação linguística não poderia existir”. (SILVA, 2009, p. 522).

Reforçando esta trajetória histórica, Miranda (2001) nos conta que a partir do final da década de 70 a Linguística começou gradualmente a distanciar-se da rigidez do olhar formal, passando a reconhecer a conexão entre os fenômenos de natureza linguística e contextual e a abrir-se para uma visão multidisciplinar na definição de seus pressupostos teóricos e analíticos.

Nesse cenário de contribuições e redefinições, uma hipótese erguida por diversos campos da ciência – a postulação do caráter social da cognição humana – tem papel definidor para uma Linguística que reconhece a sensibilidade da expressão linguística às pressões do uso, passando a considerar o evento discursivo em sua moldura linguística cognitiva e interativa.” (MIRANDA, 2001, p. 79).

Em seu trabalho “O caráter partilhado da construção da significação” de 2001, a autora nos apresenta a Hipótese Sociocognitiva da Linguagem onde embasa suas ideias em principalmente em autores como Salomão (1996, 1997, 1999), Tomasello (1999) e Clark (1992, 1996). Segundo a autora, levando em consideração tal hipótese, o sentido na linguagem “é resultado de uma atividade conjunta que presume cooperação, consentimento. Em outros termos, significa dizer que a linguagem é conhecimento para o outro, que o sentido é uma construção situada no jogo, no drama da interação.” (MIRANDA, 2001, p.58). Assim sendo, a linguagem caracteriza a forma como, com o objetivo de intercomunicação pessoal, nós categorizamos e construímos nosso mundo, sob múltiplas perspectivas.

A partir destas reflexões podemos ter uma percepção mais clara dos principais pressupostos que permeiam o modelo da Linguística Cognitiva, segundo os quais significado, interdisciplinaridade, cognição e experiência têm papel fundamental nas elaborações realizadas.

Dentro do contexto dos estudos que acontecem dentro do paradigma da Linguística Cognitiva, uma das principais teorias que estuda o significado na linguagem a despontar é a Semântica de *Frames*, elaborada por Charles J. Fillmore.

Tendo cumprido a tarefa de situar a Linguística Cognitiva como abordagem da qual ramificam-se teorias linguísticas importantes, falaremos mais especificamente de uma delas: A Semântica de *Frames*.

3 A SEMÂNTICA DE FRAMES: UMA VISÃO INOVADORA PARA OS ESTUDOS DO LÉXICO

Com este capítulo almejamos traçar os principais aspectos da teoria da Semântica de *Frames*, tratando desde seu surgimento, até seus principais conceitos, especialmente o conceito de *frame* semântico. Fazemos uma rápida análise de dicionários online (um baseado em na semântica de *frames* e o outro regular) para apresentarmos as principais características de recursos lexicográficos baseados em *frames* na prática. Discorreremos sobre exemplos de aplicações da Teoria de *Frames* em contexto digital, citando o projeto *FrameNet*, e chegamos à discussão sobre a Lexicografia Eletrônica, ao refletirmos sobre a base teórico-metodológica ideal para dicionários baseados em *frames*.

A Semântica de *Frames* está inserida no ramo da Linguística Cognitiva sendo considerada uma “visão inovadora para a investigação do léxico” (SOUZA, 2019). Esta teoria preconiza que o significado de uma palavra é determinado pelo *frame* que a mesma evoca.

Os *frames* podem ser vistos como esquemas abstratos que se manifestam a partir de formas linguísticas. Em outras palavras, um *frame* corresponde a uma representação cognitiva da experiência no nível conceptual, a qual diz respeito a todo conhecimento que um falante tem sobre um determinado contexto. Tal representação também pode ser vista como um sistema coerente de conceitos. Para compreendê-los é preciso conhecer o sistema como um todo (FILLMORE, 1982).

Em seu texto “*Frames and the semantic of understanding*” de 1985, Fillmore utiliza o exemplo de um aluno aprendendo inglês como segunda língua. Quando o aprendiz vai estudar os dias da semana, por exemplo, ele não aprende Saturday na primeira lição, Monday na terceira e Thursday na sétima. Os dias da semana aparecem naturalmente juntos numa sequência espontânea, o que beneficia o aluno.

Isso ocorre porque, segundo o autor, essas palavras são “representantes lexicais de uma esquematização única e coerente de experiência e conhecimento”⁸(FILLMORE, 1985, p. 223). Nesses casos, compreender do que se trata uma palavra do grupo é compreender do que se tratam todas as outras.

Do ponto de vista da teoria do *frame* semântico, este grupo de palavras forma uma categoria de conhecimento específica e unificada, ou uma esquematização coerente de experiência, a qual é definida aqui como um *frame*.

⁸ No original: “(...) lexical representatives of some single coherent schematization of experience or knowledge.”

Fillmore e Atkins (1992), em seu artigo: *Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of RISK and its Neighbors*, comparam análises semânticas feitas dentro de teorias de campo com análises semânticas feitas dentro da teoria dos *Frames* Semânticos, para elucidar características diferenciais da forma de aplicação da última. Sobre essa análise segue o quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparação entre duas teorias de análise da Semântica de uma Língua

TEORIA DO CAMPO SEMÂNTICO	TEORIA DA SEMÂNTICA DE <i>FRAMES</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Postula sistemas de relações paradigmáticas e sintagmáticas conectando membros de conjuntos de itens lexicais selecionados. • Cataloga os tipos de relações internas que podem ser definidas pelos elementos de um léxico. • Caracteriza os tipos de conjuntos lexicais que são estruturados em termos de tais relações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o significado de um item lexical somente relacionando-o a um pano de fundo de experiências, crenças e práticas que constituem um tipo de pré-requisito para entender o significado. • Postula que primeiro os falantes de um idioma entendem os <i>frames</i> que motivam o conceito de uma palavra para posteriormente compreenderem o significado de um item lexical. • Palavras ou sentidos de palavras não se relacionam diretamente entre si, mas somente através de seus <i>links a frames</i> comuns e indicações da maneira pela qual seus significados destacam elementos particulares de tais <i>frames</i>.

Fonte: Adaptado de Fillmore e Atkins (1992, p. 76).

De acordo com Souza (2019, p. 64), a teoria de *frames* propõe uma estrutura interna de conceitos permeada por conhecimento enciclopédico. Quando nos referimos a conhecimento enciclopédico partilhamos da visão da lexicografia cognitiva, que postula que o significado é enciclopédico em sua natureza pois, ao relacionar-se às estruturas conceptuais, é formado por nosso conhecimento de mundo e nossas experiências a nível social e físico. Também há que se notar que a teoria de *frames* possibilita representações mais dinâmicas ao não se abster apenas à definição de unidades lexicais isoladamente, mas ao relacioná-las ao contexto onde acontecem e também relacioná-las ao próprio *frame* do qual fazem parte e também a outras unidades lexicais e *frames* que de alguma forma possam conectar-se a ideia da primeira.

Debrucemo-nos agora aos pressupostos de Fillmore (1976) sobre a busca do significado. O autor afirma que as noções de contexto e percepção são importantes para a

teoria da linguagem que propõe que os significados das palavras podem depender muito de experiências contextualizadas, ou seja, os contextos nos quais experienciamos algo proporcionam a base perceptiva ou experiencial de nosso conhecimento do significado de uma palavra e podem ser partes inseparáveis destas experiências.

Neste sentido também afirma-se que “o processo de interpretar um enunciado pode depender de nossa percepção do contexto no qual o enunciado é produzido e nossas memórias dos contextos de experiências anteriores com o enunciado ou suas partes constituintes”⁹ (FILLMORE, 1976, p. 24).

É importante citar aqui que Fillmore faz relações entre o conceito de *frame* e o conceito de protótipo, ao considerar o *frame* como o cenário mais comum, mais enraizado na experiência social e cognitiva do indivíduo.

A teoria dos protótipos trata do conceito de categorização e foi desenvolvida por Eleanor Rosch na década de 70. O conceito de protótipo está intrinsecamente ligado com o experiencialismo defendido pela Linguística Cognitiva. Deixando de lado a inflexibilidade da teoria clássica, que trata da categorização como forma de definição de conceitos na busca pelo significado, Rosch demonstra que as categorias dentro da teoria dos protótipos não têm limites bem definidos sendo desta forma mais pertinente tratar a estrutura interna das categorias em termos de protótipos. Exemplificando a flexibilidade da ideia dos protótipos Geeraerts (2006, p. 10) nos fala sobre a categorização do conceito de “pássaro”:

Em um nível, temos uma ideia prototípica dos pássaros como seres vivos que têm penas e asas e podem voar. Se ficarmos neste nível, podemos passar dos casos prototípicos centrais (os que correspondem ao conceito central) para casos periféricos, como pássaros sem penas e asas (...) ¹⁰.

Como exemplos para os últimos teríamos o pinguim. Do ponto de vista da teoria dos protótipos, pinguim ainda é classificado como pássaro, mesmo não sendo o exemplo mais prototípico (por não ter penas ou asas, ou por não voar). Já uma pomba seria um exemplo bem mais prototípico partindo dos requisitos acima apresentados, para a classificação como pássaro, o que nos deixa compreender que dentro da teoria dos protótipos há graus de prototipicidade que auxiliam na compreensão dos diferentes significados.

⁹ No original: “(...) the process of interpreting an utterance may depend, more than what we are used to thinking, on our perception of the context in which the utterance is produced and our memories of the contexts for earlier experiences with the utterance or its constituent parts.”

¹⁰ Do original: At one level, we have a prototypical idea of birds as living beings that have feathers and wings and that can fly. If we stay on this level, we can move from the central prototype cases (the ones that correspond to the central concept) to peripheral cases, like birds without feathers and wings (...).

A ideia é que, para compreender um conceito, muitas vezes é necessário ter na memória um repertório de protótipos. O ato de compreender é caracterizado por reconhecermos as maneiras pelas quais um objeto pode ser visto como exemplo de um determinado protótipo. Esse processo de reconhecimento e compreensão depende não apenas da existência de protótipos individuais, mas do caráter do repertório de protótipos como um todo.

Citando estudiosos como Atkins e Rundell, Souza (2019) afirma que a teoria de *frames* é muito relevante para a prática lexicográfica por oferecer uma forma mais sistematizada de lidar com dados originados de corpora linguísticos. As informações que os consulentes precisam saber sobre um determinado item lexical é exatamente o que compõe seu *frame*.

O principal exemplo de aplicação dos princípios da Semântica Cognitiva à descrição lexical é o projeto *FrameNet*. A Semântica de *Frames*, ao tratar da construção do significado baseando-a na experiência e conhecimento enciclopédico dos falantes, é a grande inspiração do trabalho realizado por esse projeto que existe desde a década de 90.

Segundo Boas,

a base de dados da FrameNet representa o produto de um projeto em lexicografia computacional que é baseado nos princípios da Semântica de *Frames*. Ela contém entradas lexicais de palavras, descrições de *frames* (incluindo seus elementos de *frames*), subcorpora anotados, assim como descrições de sentido¹¹ (BOAS, 2005, p.12).

A *FrameNet* consiste numa plataforma cujo objetivo é aplicar a Semântica de *Frames* construindo uma base de dados que apresenta os itens lexicais comuns da língua inglesa do ponto de vista da noção de *frame*. Isso é levado a cabo através da análise e gravação, para cada sentido de um item lexical, de uma grama completa de suas relações semânticas e sintáticas.

Para fazer isso, eles idealizaram um conjunto de códigos que denotam papéis semânticos ('elementos de frame') e relações gramaticais que permitem a eles documentar em detalhe os contextos do *corpus* no qual uma palavra é encontrada. O trabalho é assistido por computador onde anotações de frases de exemplo é feita semi-automaticamente e a base de dados resultante é automaticamente mostrada em

¹¹ No original: "The FrameNet database represents the product of a project in computational lexicography that is based on the principles of Frame Semantics. It contains lexical entries of words, descriptions of frames (including their frame elements), annotated subcorpora, as well as sense descriptions."

um número diferente de maneiras para pesquisa é e pesquisável através do computador. (ATKINS; RUNDELL, 2008, p. 145).¹²

Este projeto tem considerável importância para lexicógrafos profissionais, e, portanto, não é construído para ser um dicionário tradicional. Seus dados são pensados para servir a um público especializado que consiste em pesquisadores e estudantes interessados na área da linguagem e da linguística computacional.

Para ilustrarmos como se caracteriza o trabalho na *FrameNet* de forma prática fizemos em sua plataforma a busca pelo *frame* “*Chatting*”.

Figura 2 – Definição do *frame* “*Chatting*” na plataforma *FrameNet*

FrameNet - Documentation - FrameNet Data - Related Projects - Bibliography

Chatting [Lexical Unit Index](#)

Definition:

A group of people (the **interlocutors** or **interlocutor 1** and **interlocutor 2** together) have a conversation. No person is construed as only a speaker or only an addressee. Rather, it is understood that both (or all) participants do some speaking and some listening--the process is understood to be symmetrical or reciprocal. In this frame, the purpose of the conversation is generally social, rather than specifically to decide something or exchange information, or to quarrel (see Discussion and Quarreling).

If you ain't got nothin' better to do, I'd like to **SHOOT THE BREEZE** **with you** **for a couple**.

We used to **CHAT** **about everything**.

Fonte: *FrameNet* (2021?).

Na tela acima é possível constatar que o *frame* “*chatting*” apresenta uma definição muito semelhante a de um dicionário tradicional. Também expõe exemplos de uso da expressão em contexto. O que diferencia a definição do *frame* são as palavras e expressões destacadas com diferentes cores. Estes termos representam os elementos de *frame* que constituem a definição de “*chatting*”.

No exemplo **We** used to **CHAT** **about everything**, a palavra “*chat*” grifada em preto é responsável por evocar o *frame* “*chatting*”. A palavra “*we*” grifada em azul diz respeito aos interlocutores envolvidos na ação. A expressão “*about everything*” grifada em verde diz respeito ao tópico sobre o qual se conversa.

¹² No original: “To do this, they have devised a suite of codes denoting semantic roles (‘frame elements’) and grammatical relationships, which allow them to document in detail the corpus contexts in which a word is found. The work is computer-assisted, in that the annotation of example sentences is done semi-automatically, and the resultant database is automatically displayed in a number of different ways for human scrutiny and is computer researchable.

A partir dessa análise podemos inferir que, além de definir e descrever as unidades lexicais e os *frames*, a *FrameNet* também estabelece relações entre os *frames*.

Uma das formas de apresentação das relações *frame a frame* encontradas na interface da *FrameNet* é o *Frame Grapher*. Esta é uma ferramenta de visualização onde podemos identificar as relações entre os *frames* e seus elementos de *frame*. Oliveira (2019) cita Fillmore e Baker (2010) para explicar que as relações *frame a frame* na *FrameNet* podem ser de três tipos: de generalização, relações de estrutura de evento e relações sistemáticas. Desta forma, a organização destas relações pode ser organizada como mostra o quadro a seguir:

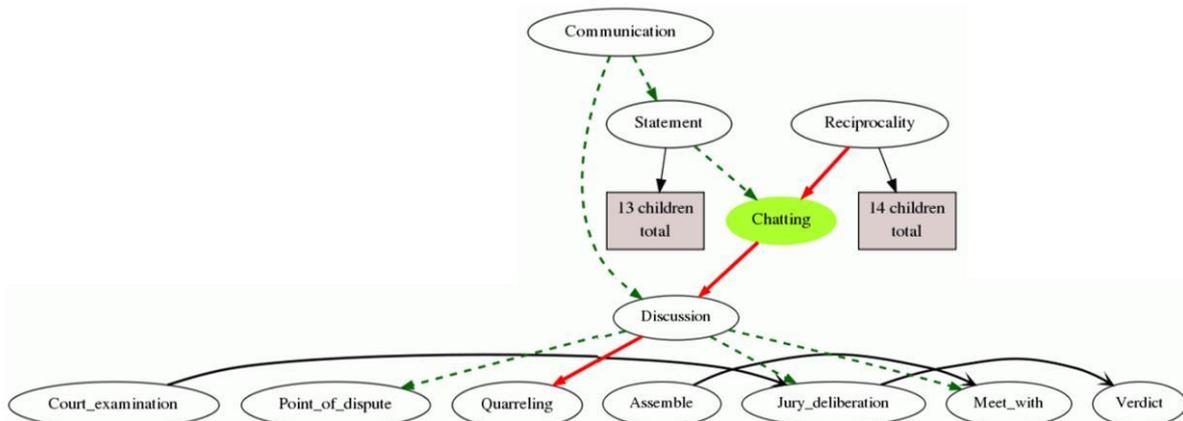
Quadro 2 – Tipos de relações *frame a frame* existentes na *FrameNet*

Generalização	Herança, uso, perspectiva_em
Estrutura de evento	<i>Sub-frame</i> , precedência
Relações Sistemáticas (de não-herança)	Incoativo_de, causativo_de

Fonte: Adaptado de Fillmore e Baker (2010).

Para ilustrar melhor como funciona a relação *frame a frame* na *FrameNet*, realizamos a consulta pelo termo “*Chatting*” através da ferramenta *Frame Grapher*. Eis o resultado:

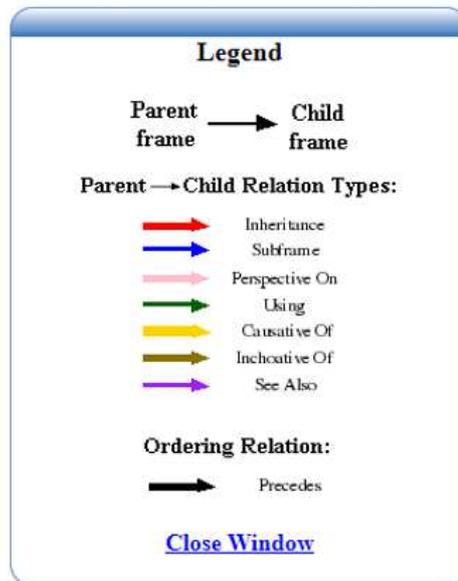
Figura 3 – Pesquisa pelo termo “*Chatting*” através da ferramenta *Frame Grapher* da *FrameNet*



Fonte: *FrameNet* (2022?).

As relações *frame a frame* observadas podem ser melhor compreendidas através da legenda que segue, também disponível no *Frame Grapher* na mesma pesquisa:

Figura 4 – Legenda da pesquisa ilustrada na imagem 5



Fonte: *FrameNet* (2022?).

Através destas imagens ilustramos como *frames* se relacionam dentro da plataforma da *FrameNet*. É possível perceber, por exemplo, a relação de herança entre o *frame* “*Chatting*” e o *frame* “*Discussion*” através da qual podemos concluir que o *frame* “*Chatting*” herda características da estrutura do *frame* “*Discussion*”. Também podemos observar que o *frame* “*Statement*” tem relação de uso com o *frame* “*Chatting*”, ou seja, o último necessita do contexto fornecido pelo *frame* “*Statement*” que fornece uma informação importante sobre o *frame* “*Chatting*”. Estas são rápidas análises que tecemos aqui para ilustrar o aspecto das relações entre frames que consideramos importante, e sobre a qual trataremos mais adiante novamente.

Como podemos ver, a *FrameNet* pressupõe um público especializado o que justifica a adoção de termos teóricos em sua construção de significado. Boas (2005) ainda elucida que a *FrameNet* considera a unidade lexical como a unidade primária de análise cujas propriedades semânticas e sintáticas são descritas de acordo com um *frame* semântico. Uma unidade lexical é definida como uma relação de uma palavra com um sentido específico que evoca um *frame* semântico.

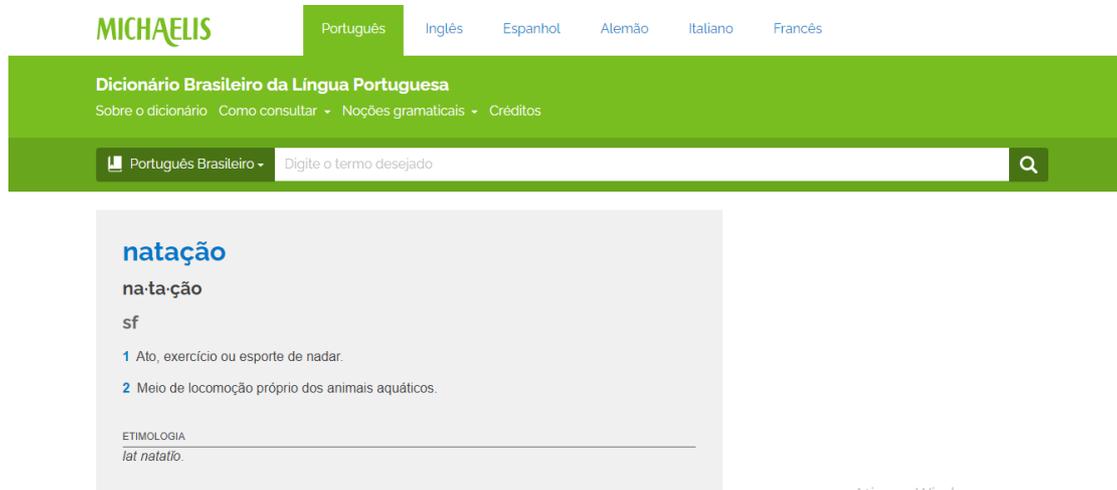
A empreitada de descobrir e descrever informações lexicais é feita através de ferramentas de software que auxiliam nas tarefas de definir *frames*, seus elementos de *frame*, relações entre os mesmos, conduzir pesquisas de *corpus* entre outras. O trabalho desenvolvido

pela *FrameNet* torna-se distintivo em relação à lexicografia tradicional, pois provê maneiras de ligar os significados das palavras, não definindo-as de forma separada.

Cabe fazer aqui uma observação importante com relação ao recurso lexicográfico que estamos aqui imaginando tendo a *FrameNet* como referência. Citamos aqui este projeto por se tratar da primeira ferramenta lexicográfica baseada em *frames* a ser criada, e desta forma, servir de inspiração a todos os trabalhos que estão sendo realizados a partir de seu exemplo. Apesar disso, acreditamos que a *FrameNet* não é um modelo que pode ser seguido *stricto sensu* em nossa pesquisa, haja vista o público alvo ao qual se destina. Como citado anteriormente o projeto da *FrameNet* tem como público alvo linguistas e lexicógrafos, pessoas não leigas que são capazes de trabalhar com sua interface complexa de informações e relações. Já o recurso lexicográfico que aqui ilustramos se destina a um público leigo, e ainda mais, infantil. Assim sendo, nosso trabalho exige uma série de adaptações não só de linguagem como também de layout para que a interface do recurso seja simples e amigável a seus consulentes, e sendo um material muito mais simples, e com menos relações e informações, acaba não se configurando em uma proposta que possa seguir os passos da *FrameNet* à risca.

Para demonstrar estas características que recursos lexicográficos baseados em *frames* apresentam, analisemos aqui dois dicionários online para ilustrar a característica dinâmica e enciclopédica da Semântica de *Frames*. Um dicionário de língua geral, regular (Dicionário Online Michaelis); e outro baseado na semântica de *frames*, desenvolvido pelo grupo SemanTec (Dicionário Olímpico) sobre o qual mais adiante traremos outras informações.

Figura 5 – Tela da definição de “natação” no dicionário online Michaelis



Fonte: Dicionário Online Michaelis (2021?).

O Dicionário online Michaelis (MICHAELIS, 2021?) é um clássico voltado para a pesquisa e educação linguística que agora também está disponível em formato digital. O site é um dos mais completos e conta com 167 mil verbetes, 350 mil acepções, 27 mil expressões e 47 mil exemplos e abonações. Para realizar a pesquisa basta digitar o termo desejado na barra de ferramentas. Neste caso, pesquisamos a definição para a palavra “natação”. O resultado da pesquisa apresenta divisão silábica, classe gramatical e a etimologia da palavra no entanto, apresenta apenas duas definições.

É possível analisar que o dicionário Michaelis é estruturado em definições tradicionais, que não fazem conexões com o contexto onde a palavra é utilizada, por exemplo.

Figura 6 – Tela da definição de “natação” no Dicionário Olímpico



Fonte: Dicionário Olímpico (2016).

No segundo exemplo de pesquisa, buscamos a definição do mesmo termo no Dicionário Olímpico (DICIONÁRIO OLÍMPICO, 2016). Este recurso, como citado anteriormente foi desenvolvido pelo Grupo de pesquisa SemanTec – Semântica e Tecnologia – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, coordenado pela Professora Doutora Rove Chishmann, e foi lançado o ano de 2016. Este dicionário parte do princípio de que palavras são relacionadas a cenas maiores. O recurso apresenta duas formas de consulta: por uma lista de unidades lexicais ou por uma lista de cenários. Por ser construído com base na noção de cenário ou *frame*, o Dicionário Olímpico não apresenta seus itens lexicais de forma isolada, mas agrupados de acordo com os contextos em que ocorrem dentro de cada domínio.

Na estrutura do *frame* ou cenário, o usuário encontra funcionalidades como uma imagem, a definição completa e contextualizada do item pesquisado, além de um mapa conceitual do domínio. O dicionário também apresenta hiperlinks através dos quais o usuário pode transitar entre diferentes cenários e palavras que neles estão inseridas. Aí reside o caráter enciclopédico e dinâmico de um recurso lexicográfico baseado em *frames*. Ao ligar o termo pesquisado a todo o cenário da realidade do qual é parte este tipo de recurso apresenta uma amplitude muito maior de conhecimento e conexões entre ideias do que um dicionário de

língua geral não baseado em *frames* (mesmo online) é capaz de fazer. Agora discorreremos sobre o primeiro recurso lexicográfico baseado em *frames* idealizado e posto em prática.

3.1 RECURSOS LEXICOGRÁFICOS BASEADOS EM FRAMES: A RELEVÂNCIA DO SUPORTE ELETRÔNICO E DIGITAL

Quando tratamos sobre uma abordagem baseada em *frames* para a construção de um dicionário, precisamos refletir sobre o tipo de dicionário baseado em *frames* que temos em mente, e qual seria o suporte ideal para tal material. Segundo Fillmore (2003) *frames* são certos tipos de informações de background estruturadas que são componentes essenciais para a definição de palavras. O autor considera que a criação de dicionários impressos baseados em *frames* não se mostra viável pois apresenta limitações tais como:

- a) O alto investimento que tais materiais lexicográficos representariam;
- b) Dicionários muito amplos a fim de acomodar tal quantidade de informação, mesmo que de maneira muito resumida;
- c) O material lexicográfico resultante seria de difícil manuseio a seus consulentes pela quantidade de informações e suas dimensões físicas.

Neste sentido, Fillmore sugere que

Ao invés disso, nós deveríamos pensar em termos de um dicionário em disco compacto ou preferivelmente um utilitário da web com hiperlinks facilitando o acesso à informação básica necessária. Já que um frame básico, inserido somente uma vez, pode servir muitos sentidos de palavras sua descrição poderia tornar-se acessível a partir de todas as entradas relevantes; não precisa ocupar espaço dentro do texto de entradas individuais.¹³ (FILLMORE, 2003, p.263).

Assim sendo, um consulente pesquisando este tipo de material, ao consultar um item lexical, teria acesso imediato a todo um background de informações e vocabulário ligados a tal item (seu *frame*) o que torna sua busca muito mais profícua e eficiente, ajudando-o até a contextualizar o item lexical em questão, caso necessário.

Em seu texto de 1992 já citado anteriormente, Fillmore e Atkins (1992) buscam uma aplicação da definição através da Semântica de *Frames* para o termo RISK já considerando que um dicionário impresso padrão não daria conta de apresentar o trabalho por eles pensado.

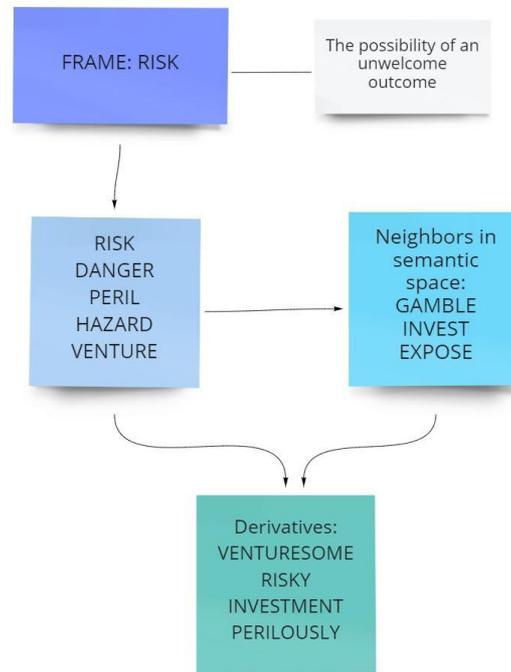
¹³ No original: “Instead, we should be thinking in terms of a dictionary on compact disk or preferably a web utility with hyperlinks facilitating easy access to the necessary background information. Since a single background *frame*, entered only once, can serve many word senses its description could be made accessible from all of the relevant entries; it does not need to occupy space within the text of individual entries.”

Para se trabalhar com definições baseadas em *frames*, os autores já previam a necessidade de um recurso lexical online, que poderia ser referido como um dicionário baseado em *frames*.

O dicionário conjecturado pelos autores funcionaria em um formato de muitas janelas que se abririam de acordo com o item lexical a ser consultado pelo consulente. Sentidos de palavras específicas, relações entre sentidos de palavras polissêmicas e relações entre palavras semanticamente relacionadas estariam ligados a estruturas cognitivas ou *frames*.

Fillmore e Atkins apresentam o *frame* “RISK” explicando que além da palavra em si, lhes interessa também a família de palavras cujas descrições semânticas têm a ver com a ideia de *possibilidade de um resultado indesejável*. Esse rol de palavras para ser compreendido demanda interlocutores que partilhem da noção de que o futuro é incerto e que algumas das possibilidades de acontecimentos futuros podem ser bem indesejadas. Esta ideia exemplifica o fato de que a experiência de vida do interlocutor e seu conhecimento de mundo implicam diretamente a compreensão do significado do termo em questão. Observemos o esquema a seguir:

Figura 7 – Esquema acerca do frame “RISK”



Fonte: Elaborado pela autora com base em Fillmore e Atkins (1992).

Nele, as palavras do conjunto (*frame*) incluíam (RISK, DANGER, PERIL, HAZARD, VENTURE, etc.) seus vizinhos no espaço semântico são palavras como

(GAMBLE, INVEST, EXPOSE, etc.) e derivativos de todas as palavras anteriores (VENTURESOME, RISKY, INVESTMENT, PERILOUSLY). Deduz-se a partir daí que o conjunto de componentes de um *frame* pode incluir verbos, substantivos, adjetivos, advérbios e frases convencionalizadas, o que lhe dá um caráter muito mais dinâmico, enciclopédico, flexível do que o de um dicionário convencional.

O caráter híbrido de tal material lexicográfico também é expressado pelos autores, que preveem links nas descrições de *frames* que levariam a outras expressões da língua com o mesmo significado da primeira, demonstrando desta forma a função de tesouro ao produto lexicográfico proposto.

No início da década de 90, Fillmore e Atkins já sabiam que um dicionário baseado em *frames* não poderia ser limitado pelo espaço usual e exigências de mercado que levam dicionários tradicionais a serem como são. Também não poderia ser construído com base nas informações contidas nos dicionários tradicionais já existentes.

Uma razão para isso é que os links necessários para os frames de background não estão geralmente disponíveis em dicionários impressos. Outra razão é que a pesquisa sobre o léxico inevitavelmente descobre muito mais informações sobre palavras do que dicionários padrão têm espaço para acomodar.¹⁴ (FILLMORE; ATKINS, 1992, p. 76).

Sem a limitação de espaço em páginas e caracteres, um dicionário digital, como o proposto por Fillmore acima, possibilita a inclusão de uma infinidade de exemplos dentro das definições que demonstrariam usos típicos dos itens lexicais pesquisados, colocações mais comuns dentre outras vantagens na experiência de busca. Para tanto, o autor assume a necessidade de um suporte eletrônico para tal produto. A partir daí faz-se necessária a discussão sobre a Lexicografia Eletrônica.

Podemos considerar a Lexicografia Eletrônica como sendo uma ramificação da Lexicografia e uma área de trabalho e estudo relativamente nova e ampla. Granger define a Lexicografia Eletrônica como um

termo guarda-chuva para se referir ao design, uso e aplicação de dicionários eletrônicos (EDs) que são por sua vez definidos como coleções estruturadas de dados eletrônicos orientadas primariamente a humanos que trazem informações sobre a forma, significado, e uso de palavras em uma ou mais línguas e que são

¹⁴ No original: One reason for this is that the necessary links to the background are generally not made available in print dictionaries. Another reason is that research into the lexicon inevitably uncovers much more information about words than standard dictionaries have room for.

armazenados em uma série de dispositivos (computadores, Internet, dispositivos móveis) (...). ¹⁵ (GRANGER, 2012, p. 2).

De acordo com Granger (2012, p.2), as raízes da lexicografia eletrônica, que está somente agora começando a ser reconhecida como um campo em seu próprio direito, datam do fim da década de 1950 e início da década de 1960 quando recebia o nome de lexicografia computacional e os dicionários eram referidos como legíveis por máquina e não como dicionários eletrônicos. Naquele momento o campo de estudos restringia-se mais ao uso de computadores para fazer dicionários.

O primeiro dicionário a mover-se de dicionário legível por máquina para base de dados lexical, desde modo auxiliando grandemente os lexicógrafos a desenvolver entradas de dicionários, foi o Longman Dictionary of Contemporary English (1978)¹⁶.” (GRANGER, 2012, p.1)

Mais tarde os consulentes de dicionários tiveram a oportunidade de conhecer os dicionários em CD-ROM, experimentando pela primeira vez as vantagens de consultar um dicionário em formato realmente eletrônico.

Esta integração da tecnologia de computadores e dicionários tem acarretado mudanças com diferentes aspectos. Ainda há a observação de que em muitos casos o dicionário eletrônico é apenas uma transposição do dicionário impresso para um outro suporte, sem alteração em conteúdo, formam ou maneira de consultar o material. No entanto, essa realidade tem se transformado e muitos projetos de materiais lexicográficos recentes mostram que as inovações proporcionadas pelo meio eletrônico podem mudar radicalmente cada aspecto do design e uso de dicionários (GRANGER, 2012).

A autora destaca as inovações mais significativas em seu ponto de vista, dentro deste contexto. São elas:

- a) Integração de *Corpus*;
- b) Mais e melhores dados;
- c) Eficiência de acesso;
- d) Customização;
- e) Hibridização

¹⁵ No original: “[...] an umbrella term to refer to the design, use, and application of electronic dictionaries (EDs), which are in turn defined as primarily human-oriented collections of structured electronic data that give information about the form, meaning, and use of words in one or more languages and are stored in a range of devices (PC, Internet, mobile devices) [...]”.

¹⁶ No original: “The first dictionary to move from the machine-readable dictionary to the lexical database, thereby greatly helping lexicographers design dictionary entries, was the *Longman Dictionary of Contemporary English* (1978)

f) Input do usuário.

O papel do *Corpus* é de cada vez mais importância na lexicografia atual. A abundância e diversidade dos dados obtidos através do mesmo aliado a ferramentas que auxiliam o lexicógrafo a tratar estes dados resultam em definições mais rápidas e eficientes.

No que diz respeito aos dados, a dinamicidade adquirida na ausência das limitações do papel proporciona ao consulente do dicionário eletrônico uma gama muito maior de exemplos, colocações, conteúdo multimídia como gráficos, mapas, imagens, vídeos. Já para o lexicógrafo cria-se uma liberdade muito maior de expressão ao necessitar de menos abreviações por exemplo, o que torna a linguagem do dicionário mais natural neste novo formato.

Quanto ao acesso, a vantagem adquirida pelo consulente neste contexto está no fato de poder optar por diferentes formas de acesso à informação de que precisa, não apenas folheando o dicionário na ordem alfabética. Os hiperlinks proporcionam a fluidez da busca, fazendo com que o usuário possa navegar dentro e além do material lexicográfico.

Muito se fala, principalmente na área da Lexicografia Pedagógica, da importância de que os dicionários sejam adaptados às necessidades dos aprendizes, seja de língua materna ou de segunda língua. Aqui entra o papel da customização, que faz com que no meio eletrônico, essa adaptação seja mais fácil de ser alcançada e o dicionário eletrônico seja uma ferramenta muito mais dinâmica.

A hibridização tem a ver com as barreiras que são quebradas quanto aos diferentes tipos de materiais que podem ser utilizados pelo consulente. Hoje o dicionário eletrônico pode acoplar um tesouro por exemplo, ou/e exibir tanto a consulta monolíngue quanto a bilíngue.

No que diz respeito ao *Input* do usuário, a invenção tecnologia *wiki* trouxe à tona a possibilidade do uso de input colaborativo, popularizando não só o uso mas a elaboração das definições dos dicionários eletrônicos por seus próprios consulentes.

Atualmente, discute-se a respeito de uma maior diferenciação entre o dicionário impresso e o dicionário eletrônico ou digital. Como discorrido acima, ainda há práticas de simples transposição de um dicionário impresso para o meio digital, mas há também movimentos importantes no sentido da criação específica no e para o meio digital de material lexicográfico que contenha funções e características específicas.

Granger (2012) afirma que hoje a lexicografia é praticamente um sinônimo de Lexicografia Eletrônica, sendo o componente eletrônico já subentendido quando se trata de um material de consulta lexicográfica. De acordo com a autora, especialistas da área estão prevendo o desaparecimento dos dicionários impressos em um futuro próximo. A exemplo

disso, cita o fato de que em 2010 a editora da Universidade de Oxford (um dicionário extremamente bem aceito e tradicional da língua inglesa) anunciou que seu dicionário provavelmente não será mais feito na versão impressa, visto que a demanda pela versão online do produto é muito mais significativa do que a demanda por sua versão impressa.

Na década de 1990, a evolução destes materiais acelerou-se com a emergência de mídias mais avançadas como aparelhos de consulta portáteis e finalmente os dicionários online. Desde então tem se refletido cada vez mais sobre o assunto, inclusive sob o ponto de vista de comparações entre os dicionários online e os dicionários impressos.

A principal diferença entre o dicionário impresso e o dicionário digital reside na forma de acesso a estes materiais, muito mais do que em seu conteúdo propriamente dito.

Tendo em vista as reflexões feitas acima, é importante ater-se ao fato de que o dicionário eletrônico inserido no campo da Lexicografia Eletrônica configura-se como instrumento de muitas faces com diferentes formatos, feitos para atender públicos e necessidades diversos, sendo acessados também de diferentes maneiras. É um tipo de produto inserido em um campo dinâmico e fluído em constante evolução.

Neste capítulo tivemos o objetivo de discorrer sobre os principais aspectos da teoria da Semântica de *Frames*, seus principais conceitos e questões relacionadas a sua aplicação, o que nos levou a refletir sobre a relevância do suporte digital e eletrônico para a aplicação da Teoria de *Frames* na produção de materiais Lexicográficos. No próximo capítulo discorreremos a respeito de uma ramificação da Lexicografia de suma importância para esta pesquisa: a Lexicografia Pedagógica.

4 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo versaremos sobre a ciência da Lexicografia Pedagógica, que, derivada da Lexicografia, coloca o aspecto pedagógico, de ensino e aprendizagem como ponto de reflexão do fazer do lexicógrafo. A partir daí observa-se o dicionário sob uma lente diferente.

Passemos agora rapidamente a traçar a localização da Lexicografia Pedagógica dentro dos estudos que formaram o arcabouço teórico a partir do qual o conhecimento em Lexicografia se afunilou até chegar ao ponto em que podemos tratar da Lexicografia Pedagógica como ramificação da lexicografia. É sabido que “No Brasil, já de longa data, consolidou-se uma tradição de considerar a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia como um tripé que sustenta o que se passou a denominar de Ciências do Léxico” (KRIEGER; ADELSTEIN, 2016, p.557). É possível traçar as fronteiras da lexicografia em relação a outras pesquisas referidas ao observamos seu objeto de estudo. Segundo afirma Andreína Adelstein em entrevista realizada por Maria da Graça Krieger para a revista *Calidoscópico* no ano de 2016 “O objeto da *lexicografia* é a representação do léxico, não o léxico em si mesmo¹⁷”. Além desta definição importante, a autora ainda ressalta que o léxico de uma língua é um componente de conhecimento linguístico em interface com outros módulos de conhecimento (KRIEGER; ADELSTEIN, 2016, p.558).

Observando do ponto de vista da história da construção da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica ressaltamos que no final do século XIX e início do século XX, houve uma grande mudança de paradigma com relação ao ensino de línguas. Neste momento surge o Método Direto, segundo o qual a língua deveria ser aprendida mais pela prática, empiricamente, de uma forma considerada mais natural. Surge neste momento uma preocupação em atender de forma adequada as necessidades dos usuários dos dicionários inseridos neste contexto de inovação quanto á forma de aprender idiomas. A Lexicografia começou a especializar-se mais e mais com esta finalidade e recebeu a denominação de Lexicografia Didática/Lxicografia Pedagógica compreendendo, segundo Duran e Xatara (2007) tanto dicionários bilíngues quanto dicionários monolíngues para estrangeiros).

Essa nova ciência tem como cerne o DICIONÁRIO e o ENSINO do ponto de vista do fazer lexicográfico ela se vale de preceitos e teorias da lexicografia, porém, sempre com o olhar voltado para as relações de ensino. O princípio fundamental da Lexicografia Pedagógica segundo Krieger e Welker (2011, p. 109) está no fato de que, “na elaboração de dicionários pedagógicos, devem ser levados em conta as reais necessidades e as habilidades

¹⁷ Do original: “El objeto de la lexicografía es la representación del léxico, no el léxico em si mismo.”

dos usuários, o que significa que devem ser produzidos dicionários diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística.”

Pode-se dizer então que a Lexicografia Pedagógica originou-se desta transformação de paradigmas e do fato de que alguns estudiosos da época deram-se conta de que o dicionário destinado a um estudante de idiomas não deve ser o mesmo dicionário destinado a um falante da língua materna, visto que suas carências de aprendizagem diferem bastante. Sendo assim, Duran (2008), por exemplo, considera a Lexicografia Pedagógica uma “evolução lexicográfica”, visto que afia suas ferramentas na busca das soluções necessárias aos consulentes dos dicionários em questão.

Juntamente com estas transformações, percebia-se com cada vez mais força o processo de globalização impulsionando de forma sem igual o mercado do ensino de idiomas; gerando uma multiplicação de escolas e métodos de ensino de línguas. Nesse contexto as necessidades dos estudantes começaram a mudar e fez-se necessário que os dicionários acompanhassem tais mudanças e novas necessidades. “A especialização da Lexicografia para essa finalidade cresceu tanto que passou a ter denominação própria: Lexicografia Pedagógica (LP) e compreende tanto dicionários bilíngues quanto dicionários monolíngues para estrangeiros.” (DURAN; XATARA, 2007).

Algo que é recorrente na visão de diferentes autores sobre estas mudanças e revoluções é a questão do surgimento de uma demanda maior pelo dinamismo na sala de aula, e da decorrente necessidade constante de soluções que perpassam pela Lexicografia Pedagógica.

No contexto brasileiro, a Lexicografia Pedagógica é considerada bastante recente, mas assunto que vem se expandindo. Krieger (2011) justifica este histórico devido ao interesse tardio que as obras lexicográficas despertaram dentro dos espaços de educação. A autora delimita como princípio orientador da Lexicografia Pedagógica a relação entre os dicionários e o ensino de idiomas.

Como se pode concluir, a Lexicografia Pedagógica configura-se em uma ciência relativamente nova e ainda pouco conhecida em nosso país e por este motivo podemos dizer que seu objeto de estudo está ainda sendo delineado (KRIEGER; WELKER, 2011).

A nível de Brasil, a Lexicografia Pedagógica tem maior tradição no campo das línguas estrangeiras, onde o papel dos dicionários é mais evidente, dando origem a estudos sobre estruturas formais das obras lexicográficas; pensando-se nos usos pedagógicos adequados ao aprendizado de um novo idioma. No que tange a língua materna Krieger e Welker (2011) evidenciam que a riqueza das informações linguísticas e culturais dos dicionários tem

permanecido inexploradas pela forma com que as obras lexicográficas vêm sendo utilizadas nas escolas: com o mero fim de verificar significados específicos ou com o objetivo de checar a ortografia.

Em seu texto intitulado “Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro”, Mariana Daré Vargas elenca marcos importantes na história da Lexicografia Pedagógica organizados na seguinte linha do tempo:

- a) 1747 – Johnson cita o valor do trabalho lexicográfico, enfatizando sua tarefa pedagógica.
- b) 1899 – O linguista inglês Henry Sweet publica um capítulo de livro intitulado “O dicionário: estudo do vocabulário” que é considerado o precursor das pesquisas acerca da Lexicografia Pedagógica.
- c) 1983 – Hartmann afirma que o próximo passo no avanço dos estudos da Lexicografia Pedagógica foi a criação de repertórios lexicais como por exemplo, listas de palavras, que são considerados raízes dos primeiros dicionários pedagógicos.
- d) Final da década de 1990 – origem da linguística de “*corpus*”. Este advento trouxe grandes modificações e contribuições ao fazer lexicográfico pois

proporciona um retrato fiel da língua em uso, desvelando suas regularidades, com fraseologias, colocações e preferências contextuais. A ascensão do corpus lexicográfico leva a, mais uma vez, ser repensado o papel da prática lexicográfica e os estudos sobre ela, no âmbito da educação, enfatizando a necessidade de a Lexicografia Pedagógica ser utilitária, isto é, proveitosa aos usuários do dicionário, produzindo obras lexicográficas que atendem às suas necessidades e habilidades linguísticas.(VARGAS, 2018, p. 1938).

Quando se trata do cenário de nosso país, o desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica conta com um contribuinte importante: o Governo Federal que por meio do Ministério da Educação (MEC) influencia o panorama lexicográfico dos estudantes brasileiros ao distribuir à rede pública de ensino (por algumas décadas) diferentes tipos de dicionários (VARGAS, 2018).

A partir da primeira década do século XXI o Brasil tem tido um olhar mais cuidadoso para as obras dicionarísticas num contexto de sala de aula, e podemos ver o movimento neste sentido “quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incorporou, em sua avaliação, dicionários para o ensino da LM.” (VARGAS, 2018, p. 1944).

O PNLD avalia e distribui materiais didáticos às escolas públicas do Brasil nos segmentos de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, atendendo também a alunos da educação especial. “Em 2006 o programa inovou, propondo uma tipologia de dicionários e a criação de acervos lexicográficos para a sala de aula, e, em 2012, foi criado o PNLD – Dicionários, vertente do programa específica para as obras lexicográficas, que aprimorou o que já vinha sendo feito”. (VARGAS, 2018, p. 1944).

Seguindo a tendência a inovações na área, o MEC publicou a obra “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula” (livro elaborado por Egon Rangel, tendo Marcos Bagno e Orlene Sabóia como colaboradores). O público alvo desta obra são os professores e sua função seria trazer informações aos educadores sobre os dicionários e acervos, assim como contribuir com propostas de atividades utilizando os dicionários para serem realizadas em sala de aula.

Essas ações do Governo Federal foram de grande relevância nos âmbitos acadêmico, editorial e escolar pois resultaram no desenvolvimento de pesquisas na área da Lexicografia Pedagógica e fizeram com que os editores repensassem a qualidade pedagógica dos dicionários que produzem fomentando assim uma reflexão geral acerca do potencial didático do dicionário e de seu papel e contribuição para o ensino. “Portanto, o Governo Federal assume relevância no cenário da Lexicografia Pedagógica brasileira, com ações que impactam em todos os âmbitos, desde o editorial, no momento da produção do dicionário, até escolar, no momento de fazer uso dele.” (VARGAS, 2018, p. 1945).

Visto que percebemos uma crescente preocupação com as especificidades dos dicionários com fins pedagógicos, cabe aqui também diferenciar a visão de dicionários da Lexicografia tradicional e da Lexicografia Pedagógica. Enquanto a Lexicografia tradicional pode julgar a virtude de um dicionário pelo número de entradas que ele possui, para a Lexicografia Pedagógica sempre será mais importante a qualidade da experiência que o consultante do dicionário teve ao dele fazer uso. Se pedagogicamente supriu suas necessidades (DURAN, 2008, p. 56).

Outra discussão interessante está no uso de dois termos relativos ao objeto que estamos analisando: Lexicografia Pedagógica ou Lexicografia Didática? Em relação a esta questão Teixeira (2015) Apud Zavaglia e Nadin (2018) relacionam a Lexicografia Didática mais especificamente à produção de dicionários escolares, enquanto a Lexicografia Pedagógica vai além, englobando não só a produção, mas a avaliação e a investigação do uso efetivo destes dicionários, sendo esta última tanto prática quanto teórica.

Do ponto de vista histórico sabemos que quando a esta ramificação da lexicografia chega ao Brasil, num primeiro momento ela é tomada como “didática” e posteriormente, nos tratados mais recentes esta ciência tem sido mencionada como lexicografia “pedagógica”, em grande parte devido ao fato da não tradição que tínhamos em nosso país quanto a estudos com este viés.

Já Maria Teresa Fuentes Morán, em entrevista realizada por Zavaglia e Nadin (2018) afirma que “se estamos falando do desenvolvimento, uso e valorização de dicionários entendidos como uma das ferramentas para o ensino e aprendizagem do componente léxico da língua, falamos do mesmo. Nenhum dos termos fornece mais precisão que o outro¹⁸”. (ZAVAGLIA; NADIN, 2018, p. 2466).

Segundo Zavaglia e Nadin (2019), “A lexicografia didática tem um âmbito de atuação que se vê modificado e ampliado de acordo com a evolução das necessidades de seus destinatários” (...), o que evidencia a característica fluida e plástica desta ciência que tem como prática inerente refletir e tentar suprir as carências dos aprendizes às quais seus materiais se destinam.

Assim sendo, pode-se afirmar que o foco da Lexicografia Pedagógica está em estudar os vários aspectos relacionados aos dicionários voltados à escola, destinados ao ensino tanto de primeira como de segunda língua; e que ela leva em grande consideração o potencial didático dos dicionários, preocupando-se com a adequação e qualidade das obras utilizadas no contexto do ensino e aprendizagem de línguas (KRIEGER; WELKER, 2011). É preciso então concluir que a Lexicografia Pedagógica está de maneira óbvia relacionada a dicionários, que, neste recorte pedagógico, são vistos como um material que visa a dar suporte e apoio à construção de conhecimentos linguísticos.

Quando se trata do fazer lexicográfico em si, Atkins e Rundell afirmam que (2008, p.5): “o conselho mais importante que podemos dar a qualquer um prestes a embarcar no projeto de um dicionário é: conheça seu usuário”¹⁹. Desta forma podemos inferir que o consulente, do ponto de vista da Lexicografia, é prioridade e precisa ser conhecido, tanto por quem sugere o uso dos dicionários quanto por quem os cria. “Por isso as pesquisas empíricas que investigam o relacionamento dos aprendizes de línguas estrangeiras com os dicionários, que há duas décadas eram raras, vêm apresentando grande expansão atualmente.” (DURAN;

¹⁸ Do original: “Si estamos hablando del diseño, uso y valoración de diccionarios entendidos como una de las herramientas para la enseñanza y aprendizaje del componente léxico de la lengua, hablamos de lo mismo. Ninguno de los términos aporta más precisión que el otro.”

¹⁹ Do original: “the most important single piece of advice we can give to anyone embarking on a dictionary project is: know your user.”

XATARA, 2007, p. 209). Segundo estes mesmos autores, para compreendermos a Lexicografia Pedagógica e mais especificamente o contexto de produção e uso de dicionários (especialmente o bilíngue pedagógico) é importante identificarmos os principais atores que agem no cenário da Lexicografia Pedagógica, a saber: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz. Todos eles influenciam uma parcela importante do fazer lexicográfico pedagógico.

Além de diferentes atores, a lexicografia também possui diferentes interfaces. Herbert Andreas Welker evidencia em seu texto escrito com Krieger (2011, p. 104) que a lexicografia pedagógica pode ser dividida em:

- a) Lexicografia pedagógica prática – que se dedica à elaboração de dicionários;
- b) Lexicografia pedagógica teórica ou metalexigrafia pedagógica – que objetiva estudar os dicionários pedagógicos.

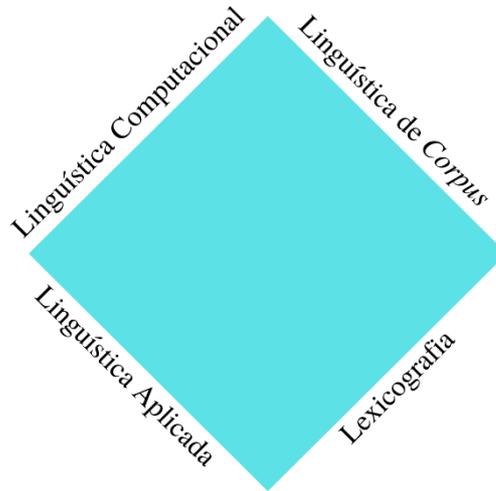
Numa visão muito clara e ampla, Hartmann (2001) coloca a Lexicografia Pedagógica em uma confluência entre o ensino/aprendizagem de um idioma e a criação de dicionários. Já o produto do fazer lexicográfico pedagógico (os dicionários pedagógicos) “são um tipo de especial de obras de referência. Sua característica é que eles pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de línguas.” (KRIEGER; WELKER, 2011, p. 105). Assim sendo, pode-se afirmar então que dicionários gerais ou especiais, mesmo quando utilizados por aprendizes, não podem ser considerados pedagógicos pois não foram construídos com o viés pedagógico de ensino/aprendizagem de língua.

Já Molina Garcia (2006) caracteriza o uso do dicionário pelo aprendente/usuário como um ato comunicativo que acontece de acordo com o que o usuário compreende da informação lexicográfica contida no material.

Mariana D. Vargas (2018) também cita Dobois e Dubois quando afirmam ser o dicionário uma obra didática com uma ação pedagógica e transformadora, visto que o conhecimento de quem o consulta é invariavelmente modificado e ampliado.

É importante também reconhecer as diferentes facetas da Lexicografia Pedagógica. Duran e Xatara (2007) apresentam uma Lexicografia Pedagógica composta pelas interfaces da Linguística Computacional, Linguística de Corpus e da Linguística Aplicada. A estas interfaces adicionamos também a da Lexicografia geral.

Figura 8 – Interfaces da Lexicografia Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

A Lexicografia é uma parte das ciências do Léxico que dirige sua atenção para a representação do léxico de uma língua, a partir da elaboração de dicionários. Ela é trazida para este esquema por ser o ponto de origem do qual ramifica-se a Lexicografia Pedagógica como uma forma especializada do fazer lexicográfico trazido pela Lexicografia em si.

A Linguística Computacional é referida neste esquema pela importância que o computador tem como ferramenta para a criação dos dicionários na atualidade, fornecendo dados, mídias e propiciando diferentes formas de armazenamento de dados e de interação entre e com seus usuários

A Linguística de *Corpus* é citada por sua característica de conseguir fazer uma representação fidedigna da língua em uso, apresentando suas regularidades e traços específicos dentro de um contexto e proporcionando um grande número de dados a quem trabalha com a lexicografia.

E por fim, inclui em suas facetas a Linguística Aplicada por seus interesses em comum, especialmente aqueles referentes ao léxico, e também à característica tão marcante da Linguística Aplicada que é seu objetivo de resolver problemas reais que surgem do uso e estudo das línguas.

Outro aspecto muito discutido com relação à Lexicografia Pedagógica e suas necessidades é a questão da formação lexicográfica dos professores, vista como fundamental para que este progresso de conhecimentos lexicográficos seja estendido aos alunos.

A Lexicografia Pedagógica é então considerada “a área do âmbito lexicográfico cujas teoria e prática estão em constante diálogo, pois a solução de problemas reais na relação ensino-dicionário pedagógico é sua finalidade primeira.” (VARGAS, 2018, p.1947). Ocupando-se de elencar os princípios que norteiam a Lexicografia Pedagógica Krieger e Welker (2011, p. 106) elencam os seguintes itens:

- a) Buscar a adequação do dicionário aos objetivos de aprendizagem e ao perfil do consulente visado;
- b) Usar o dicionário de modo produtivo para projetos de ensino/aprendizagem;
- c) Levar em conta as reais necessidades e habilidades e desafios de aprendizagem que os consulentes enfrentam;
- d) Levar em consideração que o dicionário é um texto com regras próprias de organização e que sistematiza informações de caráter linguístico, cultural e pragmático. Assim sendo, deve-se escolher o dicionário buscando a obra que mais se adeque ao nível de competência linguística do consulente;
- e) Observar as especificidades estruturais desejadas para que o uso da obra lexicográfica seja pedagogicamente otimizada.

Os autores mencionam que resultados de pesquisas sobre o uso de dicionários

influenciaram a elaboração dos dicionários pedagógicos, pois percebeu-se nesses estudos de quais informações os aprendizes necessitam (em inglês usa-se a expressão *dictionary needs*) e quais são suas dificuldades quando fazem consultas, ou, ao contrário, quais são suas habilidades (*dictionary skills*) (KRIEGER; WELKER, 2011).

Os autores ainda apontam quatro componentes básicos da elaboração de dicionários pedagógicos que precisam ser rigorosamente observados a fim de que o consulente possa aproveitar da melhor forma as informações lexicográficas. São eles:

- a) A seleção de entradas
- b) O conjunto das informações do verbete;
- c) O nível da linguagem;
- d) A forma gráfica.

Desta forma percebe-se que a regra mais importante na criação de um recurso lexicográfico de qualidade é “um adequado tratamento dos dados, perpassando todos os seus componentes.” (KRIEGER; WELKER, 2011).

Segundo Duran e Xatara (2007), o segmento da Lexicografia Pedagógica encaminha-se para a classificação como nova disciplina por suscitar uma série de indagações que não são tradicionais para a Lexicografia e que buscam elaborar materiais cada vez mais úteis à aquisição e retenção do léxico de uma língua.

Neste aspecto, é que aproximamos a visão da Lexicografia Pedagógica com a Semântica de *Frames*, que pode lhe servir de ferramenta importante, já que esta teoria propõe a construção de materiais lexicográficos baseados em cenários que originam-se da experiência cognitiva de seu usuário. Este ponto de vista diferente inova a maneira como o consulente procura as informações de que necessita, e também o resultado que essa procura pode ter.

Nosso objetivo neste capítulo foi o de situar a Lexicografia Pedagógica no âmbito do fazer Lexicográfico, desde as mudanças de paradigma que levaram a seu surgimento, tratando também de seu caráter específico de voltar seu olhar ao consulente do dicionário com prioridade, e insistir na importância de conhecer melhor estes aspectos para que o dicionário seja pedagogicamente útil e eficiente.

Findamos aqui nossa revisão das teorias que são os pilares de nossa pesquisa e no próximo capítulo passaremos a relatar os procedimentos metodológicos envolvidos em nosso trabalho.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, levando em conta as teorias e premissas apresentadas anteriormente, nosso propósito é descrever os passos metodológicos que tornam possível a realização desta pesquisa, de maneira que se faz conveniente lembrar nosso objetivo principal, que é o de avaliar o potencial de contribuição da Semântica de *Frames* para a criação de ferramentas lexicográficas digitais para o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para crianças.

É importante salientar que, ao escolhermos pensar sobre um recurso lexicográfico que tem como base teórica principal a semântica de *frames*, precisamos optar por procedimentos operacionais específicos, pois sabemos que os dicionários baseados em *frames* possuem mecanismos e apresentação diferentes dos dicionários regulares.

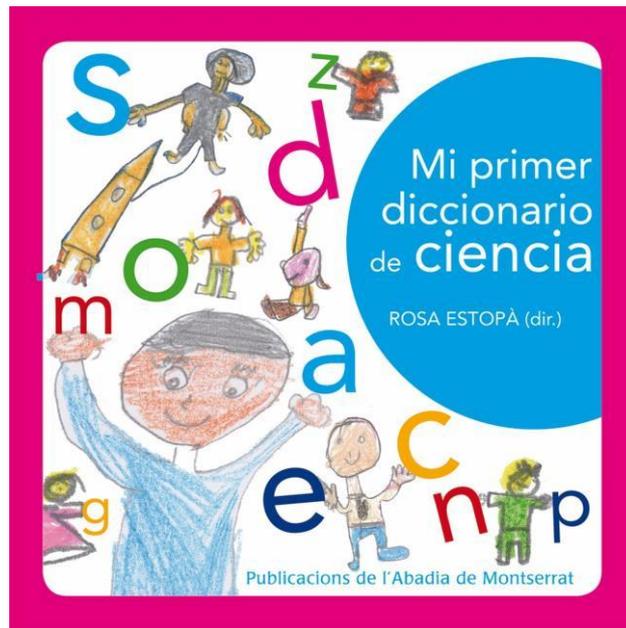
Cabe lembrar aqui que não estamos desenvolvendo um dicionário propriamente dito, mas sim discutindo, analisando e construindo bases para que este tipo de recurso com características específicas possa ser levado a cabo futuramente.

Quando começamos a dar nossos primeiros passos tímidos rumo ao amadurecimento sobre o objetivo de nossa pesquisa no curso de mestrado, várias sugestões nos levaram a saber mais sobre o trabalho realizado pela professora Rosa Estopà, visto que talvez nossa pesquisa tivesse alguns aspectos similares aos das pesquisas realizadas pela professora. Passemos então a conhece-la melhor:

A professora Rosa Estopà Bagot, além de coordenadora acadêmica do Instituto Universitário de Linguística Aplicada da Universidade Pompeu Fabra (UPF), de Barcelona, na Espanha, é professora titular do Departamento de Tradução e Ciências da Linguagem da UPF. Especialista em terminologia, neologia, léxico médico, lexicografia e logopedia. É ainda, membra do Conselho Científico do Diccionari Enciclopèdic de Medicina en Català (DEMCAT) e da Comissão Permanente do Dicionário Clínico para a Saúde.

O texto que mais inspirou a proposta definitiva desta pesquisa é intitulado: “*Construir para desconstruir e voltar a construir: elaboração colaborativa de um dicionário escolar de ciências*” de 2018. Neste trabalho Estopà nos conta sobre como, utilizando a metodologia colaborativa, foi possível construir um dicionário escolar de ciências para crianças de 5 a 8 anos, baseando-se no *corpus* de definições feitas por crianças em língua catalã. A elaboração deste recurso (útil para crianças de 5 a 8 anos) foi realizada em um período de 3 anos com 500 crianças que definiram os 100 termos mais básicos da ciência.

Figura 9 – Dicionário criado como resultado da pesquisa da professora Rosa Estopà



Fonte: Bagot (2013).

A primeira característica que nos inspirou no trabalho da autora foi o fato de seu dicionário nascer do conhecimento de uma parcela de seu público-alvo, já que as definições são elaboradas pelas crianças. Segundo Estopà,

(...) pode-se conseguir a máxima adequação cognitiva e expressiva de um dicionário com seu público final a partir do conhecimento acumulativo positivo de um coletivo que represente o conjunto de usuários que o utilizarão. Isso significava partir de um corpus de representação do conhecimento das crianças. Elas expressam o que sabem, basicamente, com palavras e com desenhos. Por esse motivo, criamos um corpus de definições e desenhos de criança, a partir do qual elaboráramos o dicionário.”(ESTOPÀ, 2018 p. 94).

A autora afirma que em seu contexto – o catalão – a maioria dos dicionários escolares simulam as explicações do estudante, e desta forma suas definições imitam as narrativas explicativas das crianças, mas não são reais. Aí reside um dos diferenciais de seu recurso, já que se utiliza de explicações reais elaboradas pelas crianças. Em nosso caso, nossos sujeitos de pesquisa são muito pequenos para conseguirem elaborar suas próprias definições oralmente ou por escrito. Porém conseguem expressar-se através de seus desenhos, muitas vezes bem elaborados, o que consideramos um diferencial. De acordo com Estopà (2018, p. 100) “(...) os desenhos das crianças mostram com detalhe certos matizes que não ficam refletidos nas explicações.” Em outras palavras, este tipo de registro dos alunos demonstra que há frames cuja estrutura não cabe em uma definição tradicional.

Outro diferencial do recurso aqui proposto está no domínio, pois nossos *frames* nascem da vivência dos alunos em sala de aula bilíngue; lugar onde recebem quase cem por cento de seus estímulos na língua adicional, visto que sabemos que uma parcela mínima de nossos alunos recebe estímulo em inglês fora da escola (infelizmente).

Tendo isso em vista, acreditamos que um recurso lexicográfico baseado em nosso protótipo, nascendo da vivência dos alunos, faz-se muito mais interessante a eles e seus pares, por conectar-se diretamente à realidade de suas vivências cotidianas. Após apresentar o trabalho que inspirou principalmente a etapa metodológica de nossa pesquisa de forma importante, retomemos a organização do capítulo de metodologia.

Para cumprir seus objetivos, este capítulo apresenta dois momentos principais: Primeiramente discorreremos sobre o contexto onde a pesquisa se insere e quem são os sujeitos observados. Também trataremos sobre o ambiente escolar e sobre o contexto do ensino bilíngue tendo o inglês como língua adicional. O segundo momento diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados e explana os aspectos operacionais da análise realizada.

Passemos então para o contexto da pesquisa.

5. 1 O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Voltando aos conceitos básicos que regem a Linguística Aplicada, área mor de pesquisa onde nosso trabalho se insere, está o conhecimento de que os trabalhos da área têm como diferencial (como o próprio nome designa) a característica de sua aplicabilidade em nossa realidade. De não apenas estudar e pesquisar sobre o contexto no qual estamos inseridos, mas também, a partir de nosso trabalho e intervenção, nele causar transformações advindas de nossa atuação.

Com esta ideia em mente, surge a possibilidade de realizar uma proposta de criação de um recurso lexicográfico baseado em *frames*. Além de discutir e refletir sobre as teorias que fundamentam a Lexicografia Pedagógica sob a ótica da teoria da Semântica de *Frames*, também buscamos, em forma de prática reflexiva, trabalhar tais pressupostos e conceitos dentro de nossa realidade de docência de inglês como língua adicional para crianças.

5.1.1 O ambiente escolar e o contexto de ensino bilíngue

O contexto de observação e obtenção de dados qualitativos para a realização deste trabalho deu-se em uma escola privada de educação infantil e ensino fundamental localizada na cidade de Campo Bom, Rio Grande do Sul. Esta instituição já atua há 25 anos na cidade, prezando pela qualidade do ensino e acolhimento de seus alunos.

Com um nível alto de exigência com relação à inovação e qualidade de ensino, a escola busca diferenciais constantemente, para manter-se ativa e requisitada no mercado, já que é uma instituição de ensino particular. Sempre trabalhou na educação infantil, a partir de projetos pedagógicos que são elencados a partir do interesse das crianças e de suas vivências em sala de aula.

Na constante busca por diferenciais, a escola, a partir do ano de 2019, iniciou a implantação do currículo bilíngue a partir do Nível 3 da Educação Infantil, tendo o Inglês sido escolhido como língua adicional para tal implantação.

A escola trabalha para adequar-se às novas Diretrizes Curriculares que regulamentam o ensino plurilíngue no Brasil, segundo as quais

as Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. (BRASIL, 2020)

Desta forma, o trabalho do ensino bilíngue vem sendo organizado utilizando-se a metodologia CLIL²⁰ de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, por ser a que mais se adequa às exigências das supracitadas diretrizes.

Esta metodologia atende bem às necessidades de ensino da escola, pois assume a língua como um meio e não um fim em si. Utiliza-se o inglês, neste caso, para discutir e estudar assuntos relacionados aos projetos realizados pelas crianças na educação infantil, não desvinculando desta forma a “aula de inglês” do resto da rotina da criança, que está conectada ao projeto que a professora titular da turma está desenvolvendo.

Neste contexto as crianças do currículo bilíngue são expostas diariamente a uma hora de atividades em inglês com a professora de língua adicional, que utiliza diferentes recursos para dar continuidade ao projeto que a professora titular já está trabalhando com a turma.

²⁰ Content Integrated Language Learning.

5.1.2 Os sujeitos da pesquisa: criadores e consulentes do material lexicográfico a ser criado

A turma escolhida para a aplicação da parte prática deste trabalho é composta pelos alunos do Jardim da escola. Esta turma é formada por 23 alunos, que têm uma idade média de 4 a 5 anos e estão em fase de alfabetização.

Justifica-se a escolha desta turma, por ela ter sido a primeira a assumir a implantação do currículo bilíngue e, desta forma, estar a mais tempo exposta a esta metodologia de trabalho e de estudos. Assim sendo, são os alunos que ao longo do tempo tiveram mais contato com o inglês como língua adicional e que têm mais desenvoltura nas diferentes atividades desenvolvidas neste idioma.

A turma do jardim desenvolve atividades com a professora titular, que utiliza a língua materna, e durante uma hora diária realiza tarefas em inglês com a professora de língua adicional. Também possui atividades extras em sua rotina escolar, como capoeira, música e psicomotricidade.

O momento com a professora de língua adicional é chamado de momento bilíngue e acontece em diferentes horários da rotina dos alunos, o que contribui para a prática de diferentes tipos de vocabulários exigidos em diferentes atividades nas quais as crianças estão envolvidas.

A exemplo, quando o momento bilíngue acontece na chegada, praticam a chamada em inglês, a data, escolhem os ajudantes, entre outras atividades relativas ao primeiro horário da tarde. Quando o momento bilíngue abarca o horário do lanche, as crianças são expostas aos comandos que envolvem lavar as mãos, pegar a lancheira, a oração antes do lanche que é feita na língua adicional, e as próprias estruturas e vocabulário que envolvem o manuseio dos alimentos, comandos de ajuda para abrir recipientes ou descascar uma fruta por exemplo. Ou seja, de acordo com o momento que a criança está vivendo, ela evoca um rol de expressões e palavras necessárias para suas tarefas comunicativas naquele contexto.

É partindo da realidade das vivências e experiências destas crianças com a língua inglesa como língua adicional que a parte empírica de nossa pesquisa tomou forma.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente subcapítulo discorre sobre a metodologia que norteia nossa proposta aplicada de um protótipo de dicionário. Pretendemos aqui apresentar os passos seguidos para

criar uma ilustração de um recurso lexicográfico baseado em *frames* e construído a partir de um domínio específico, que é o cotidiano das aulas bilíngues na educação infantil.

Tal empreitada é realizada levando-se em consideração a experiência do grupo SemanTec na criação de dicionário baseados em *frames*, mas também carrega características específicas por ser uma ilustração ou protótipo de recurso lexicográfico e não um dicionário propriamente dito.

5.2.1 A expertise do Grupo SemanTec como inspiração

É importante ressaltar que esta pesquisa faz parte dos projetos realizados numa interface entre a Semântica de *Frames* e a Lexicografia no seio do Grupo SemanTec – Semântica e Tecnologia – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, coordenado pela profa. Dra. Rove Chishman. Desta forma, alguns procedimentos metodológicos originam-se de uma política de grupo, enquanto outros são resultado de trabalho e contexto individuais.

A expertise do grupo de pesquisa Semantec foi construída ao longo de 12 anos de trabalho desenvolvendo pesquisas que envolvem a criação de recursos lexicográficos baseados em *frames*, como o Field (Dicionário de expressões do futebol), o Dicionário Olímpico e mais recentemente, o Dicionário Paralímpico. O objetivo da criação destes recursos é “demonstrar as possibilidades de convergência entre Semântica de *Frames* e Lexicografia” (CHISHMAN, et al., 2018) criando assim obras com características distintas das encontradas em dicionários em geral tanto por sua estruturação quanto por sua fundamentação teórica.

O Field – Dicionário de expressões do futebol – é direcionado ao público leigo, sendo um recurso lexicográfico trilingue organizado a partir da teoria da Semântica de *Frames*. Neste recurso, as unidades lexicais organizam-se em torno de cenários que são as noções de *frame* semântico. (CHISHMAN, et al., 2014).

O Dicionário Olímpico apresenta o léxico das modalidades olímpicas, também utilizando as noções de *frame* como princípio organizador, assim como o faz também o Dicionário Paralímpico lançado em agosto de 2021.

Em linhas gerais, o trabalho de construção de recursos lexicográficos baseados em *frames* adotado pelo grupo envolve as seguintes atividades:

- a) Estudo do domínio escolhido para a coleta de dados, caracterizando a fonte de onde surgirão estas informações e posterior confecção de mapa conceitual;

- b) Proposição de *frames* dentro do referido domínio;
- c) Construção de *corpus* de apoio e *corpus* de estudo (*corpus* processável)
- d) Levantamento das unidades lexicais (para esta etapa o *corpus* processável é consultado);
- e) Escrita das glosas ou definições dos *frames*;
- f) Desenvolvimento da microestrutura das unidades lexicais (o que os verbetes irão trazer, equivalentes, exemplos...).

Cabe salientar que a presente pesquisa inspira-se na metodologia do grupo SemanTec, porém, por ser uma versão modelar, apresenta etapas próprias e características distintas.

No trabalho que aqui apresentamos, fazemos o estudo do domínio, propomos *frames*, porém não trabalhamos com a construção de um *corpus* de estudo. O levantamento das unidades lexicais é baseado em registros qualitativos das aulas bilíngues a partir dos quais extraímos os dados necessários para a proposição dos *frames* e das unidades lexicais que os povoam.

Apresentamos modelos de glosas e ilustramos como é a microestrutura das unidades lexicais apresentadas a fim de dar uma ideia mais concreta da estrutura do protótipo de recurso lexicográfico pensado.

Passaremos agora discorrer mais minuciosamente sobre os procedimentos de análise adotados em nossa pesquisa.

5.2.2 Procedimentos de Análise

Como dito anteriormente, nosso trabalho baseia-se na proposição de um protótipo de recurso lexicográfico baseado em *Frames*, o que nos leva a observar a experiência do Grupo SemanTec para a realização desta tarefa.

Assim sendo, em nossos procedimentos de pesquisa, tomamos os passos metodológicos adotados pelo grupo como influência para a proposição deste recurso lexicográfico, guardadas as especificidades que este contém por tratar-se de um protótipo.

Os passos metodológicos citados possuem uma orientação *middle-out* (MÜLLER, 2015 apud OLIVEIRA, 2018 p. 103). Seguindo essa direção, as análises realizadas são fruto de uma união entre duas abordagens: *top-down* e *bottom-up*.

A saber, o direcionamento *top-down* consiste, a princípio, na suposição de *frames*, elencando os conceitos e organizando-os em um mapa conceitual do qual originam-se os

frames do domínio, partindo dos conceitos mais amplos para então, a partir de uma análise qualitativa de registros das aulas, especificarem-se as unidades lexicais.

Num segundo momento da análise, segue-se o direcionamento *bottom-up*, em que essas unidades que evocam os *frames* construídos são analisadas de forma qualitativa, dessa forma partindo do mais específico (os itens lexicais) para o mais amplo (os conceitos).

Tendo em vista que utilizamos a Semântica de *Frames* como base teórica para o desenvolvimento de nossas observações, aproximando-a aos pressupostos da lexicografia pedagógica, cremos que os passos necessários para a realização deste recurso lexicográfico são:

a) Estudo do domínio para realização de posterior mapa conceitual

Nesta primeira fase de análise, temos a intenção de sistematizar o domínio do **cotidiano das aulas bilíngues** dos alunos da turma do Jardim de uma escola particular que está implantando seu currículo bilíngue, tendo o inglês como língua adicional escolhida. Esta sistematização é feita a partir de nossas práticas dentro deste contexto, onde realizamos registros qualitativos das aulas que serviram de base de conhecimento para a elaboração deste estudo.

Elucidando o conceito de “registros qualitativos” é importante ressaltar que nossa metodologia de coleta de dados enquadra-se na da pesquisa qualitativa pois pretende estudar aspectos subjetivos de um fenômeno social e do comportamento humano em um determinado contexto.

Sabemos que a abordagem de pesquisa qualitativa exige um amplo estudo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence, necessitando de um trabalho de campo consistente.

Tendo isso em vista, é importante colocar aqui que nosso conhecimento acerca deste domínio vem de nossa experiência de dois anos de trabalho em sala de aula bilíngue. Através de nossas vivências profissionais no contexto de nossa pesquisa, adquirimos prática e conhecimento acerca da divisão do trabalho com as crianças do currículo bilíngue através de projetos e através de uma rotina de atividades regrada e bem dividida.

Neste sentido, nossa atuação no contexto da pesquisa já há dois anos refina a qualidade dos dados coletados, pois não estamos presentes no contexto da pesquisa apenas para coletar os dados, mas fazemos parte integrante do processo de ensino e aprendizagem

bilíngue, do cotidiano dos alunos, e de cada atividade realizada no momento bilíngue já há um tempo considerável.

O cotidiano referido é composto pela interação que acontece entre professoras e alunos em diferentes momentos da rotina das aulas bilíngues, momentos estes articulados à rotina escolar em geral. Fizemos a escolha deste domínio por considerarmos a rotina dos alunos nas aulas bilíngues como elemento central ao redor do qual criam-se diálogos e trocas de informações com constância e com sentido.

Um dos pontos principais de nossa pesquisa desde seus aspectos teóricos até suas características metodológicas é o conceito de **uso**. Consideramos importante ter como fio condutor de nosso estudo o uso da linguagem pelos sujeitos pesquisados, a fim de aproximar teoria de prática e de alguma forma contribuir de forma concreta com a realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão incluídos. Neste sentido, a Linguística Cognitiva enfoca os estudos da linguagem do ponto de vista do uso; a Semântica de *Frames* baseia a organização do significado através do uso que o falante faz das palavras e como as categoriza neste processo; e a lexicografia pedagógica que carrega em seu cerne a perspectiva de qual uso será feito dos recursos lexicográficos que nascem a partir de seus estudos.

Dentro de um contexto de educação infantil, onde as crianças estão tendo contato com a língua adicional a uma média de dois anos e meio, e que em sua grande maioria, somente têm essa vivência no ambiente escolar, nos perguntamos: *Como estudar o uso que estas crianças fazem da língua adicional em tão tenra e inicial fase? O que genuinamente usam da língua adicional? E quando?*

Pensamos que seria interessante talvez criar um recurso lexicográfico baseado em algum projeto específico estudado pela turma, ou nas contações de história em língua adicional. Mas, ao refletir sobre o assunto novamente, nos veio a urgência do uso como critério para a escolha de nosso domínio. Sabemos que os projetos não são trabalhados por mais de duas semanas com as turmas o que não proporciona contato suficiente com uma quantidade razoável de vocabulário e estruturas que as crianças realmente passem a usar regularmente. Com a contação de histórias acontece o mesmo problema. O vocabulário não é explorado de forma suficiente para que boa parte dos alunos passem a utilizá-lo de alguma forma mais consistente.

Ainda refletindo sobre o assunto nos perguntamos: *Que tipo de linguagem os alunos utilizam de maneira mais consistente e com a frequência necessária para que internalizem palavras e estruturas?* Deste questionamento e de nossa experiência de trabalho na educação infantil surgiu a constatação que dois conceitos seriam importantes: **frequência** e

necessidade de uso. Esta última no sentido da criação de um contexto onde os alunos necessitem expressar-se na língua adicional para que algum objetivo seja alcançado em uma atividade específica. Chegamos à conclusão que estes fatores nos levariam a coletar dados reais e relevantes sobre os momentos de comunicação em inglês que ocorriam na turma do jardim.

A partir desta reflexão, nos demos conta que a rotina escolar dos alunos é o que nos traria ambas as parcelas necessárias para chegarmos ao resultado esperado. No cotidiano vivido dos momentos bilíngues, encontramos as expressões utilizadas com mais frequência, necessárias para que realizassem uma série de atividades e que, a partir daí, configuram o **uso** que os alunos nessa fase inicial do currículo bilíngue são capazes de fazer da língua adicional.

Durante nossas pesquisas, as ideias de Tomasello (2000) vieram reforçar e legitimar nossa escolha de domínio quando o autor trata principalmente do conceito de *entrenchamento*. Em seu texto “First steps toward a usage-based theory of language acquisition” de 2000, o autor afirma que as habilidades linguísticas que uma pessoa possui podem ser vistas como um “inventário estruturado de unidades simbólicas”. Este inventário é o resultado de sua experiência acumulada com a linguagem ao longo de sua vida. Um dos processos que afeta esse repertório é o processo de entrenchamento, que acontece quando há utilizações recorrentes de determinadas expressões nos eventos de uso.

Ao discorrer sobre o assunto, Tomasello explica que as crianças que estão adquirindo línguas adicionais internalizam primeiramente construções baseadas em itens e portanto “uma parte importante do processo deve ser alguma forma de aprendizagem por imitação²¹”. (TOMASELLO, 2000, p. 447)

Aí entra a importância da frequência de uso da linguagem pela professora e consequentemente pelos alunos que quanto mais ouvem professora e colegas utilizarem expressões na língua adicional, mais condições têm de iniciar seu processo de imitação. E é realmente o que acontece na prática. O autor explica também que, para além da imitação, a criança experiencia formas de aprendizagem social “chamadas de aprendizagens culturais, em que o aprendiz compreende a finalidade ou função do comportamento que está reproduzindo²².” (TOMASELLO, 2000, p. 447).

É por este motivo que optamos por nos debruçar sobre as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar dos alunos em língua adicional. Mais do que apenas repetir palavras e

²¹ No original: an important part of the process must be some form of imitative learning.

²² No original: called cultural learning in which the learner understands the purpose or function of the behavior she is reproducing.

expressões, eles sabem que precisam *usá-las* em determinado contexto como para ir ao banheiro, amarrar os sapatos, falar sobre o tempo, respondendo à perguntas da professora, etc.

Tomasello chama a atenção para dois fenômenos fundamentais na aquisição da linguagem infantil: o que as crianças ouvem e o que não ouvem. Isso influencia muito o que serão capazes de reproduzir nesta fase inicial. Um bom exemplo disso é que crianças têm muita facilidade em entender a estrutura completa “How are you?” ao cumprimentarem os colegas e serem cumprimentados pela professora. Mas raramente ouvimos uma estrutura completa de resposta como “I am happy” (ao invés de somente “Happy”). Isso acontece porque ouvem com muito mais frequência a professora perguntar como estão do que responder como ela está. Ou seja, por quase não ouvirem a última expressão, não adquiriram ainda competência comunicativa para utilizá-la. Apesar de muitas vezes tentarem, através de uma estratégia comunicativa, utilizar a mesma expressão da pergunta na resposta, criando diálogos do tipo:

Professora: *How are you, Rafael?*

Aluno: *How are you happy e hungry!*

Mais uma vez Tomasello embasa nossa escolha do domínio pelo cotidiano das aulas bilíngues, pois é aí que se encontram as expressões que ouvem com mais frequência e que, portanto, mais compreendem e são capazes de reproduzir.

Em resumo, Tomasello explica que

as crianças pequenas começam aprendendo, de modo imitativo, fragmentos específicos do idioma para expressar suas intenções comunicativas (...). À medida que tentam compreender e reproduzir os enunciados produzidos por falantes maduro (...) as crianças vêm a discernir certos padrões de uso da linguagem (incluindo padrões e frequência de ocorrência – token – e de tipo). E esses padrões as levam a construir uma série de diferentes tipos de categorias e esquemas linguísticos (inicialmente muito locais)²³. (TOMASELLO, 2000, p. 450).

Tais ideias de Tomasello justificam nossa tomada de decisão por ter o cotidiano escolar dos alunos bilíngues como nosso domínio no qual nosso protótipo de recurso lexicográfico é baseado.

Assim sendo, nossa atuação no contexto da pesquisa caracteriza nossa coleta de dados como sendo realizada através de observação participante. Ao longo principalmente do primeiro semestre de 2021 realizamos anotações sobre as principais expressões utilizadas pelos alunos do jardim nos momentos bilíngues de sua rotina, podendo perceber quais se

²³ No original: Young children begin by imitatively learning specific pieces of language in order to express their communicative intentions (...). As they attempt to comprehend and reproduce the utterances produced by mature speakers (...) they come to discern certain patterns of language use (including patterns of token and type frequency) and these patterns lead them to construct a number of different kinds of (at first very local) linguistic categories and schemas.

repetiam com mais frequência, e em qual contexto. Estas anotações são então os registros qualitativos que coletamos em nosso contexto de pesquisa.

Tendo procedido desta forma, sistematizamos nosso domínio a partir da elaboração de um Mapa Conceitual confeccionado a partir da observação dos elementos que compõem o cotidiano das aulas bilíngues dos alunos do Jardim.

Este Mapa Conceitual foi criado a partir do software CMapTools que é uma ferramenta gratuita para elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente, ou seja, é um programa que lhe auxilia a desenhar mapas conceituais. Este software permite que o usuário crie ou importe mapas conceituais que depois de finalizados podem ser exportados em diferentes formatos como PDF e PNG.

Figura 10 – Tela do software CMap Tools



Fonte: Elaborado pela autora.

b) **Proposição inicial de *frames***

A partir da sistematização do domínio apresentada na fase anterior da análise, propomos os *frames* que compõem o domínio estudado. Os elementos que foram observados para a organização do mapa conceitual dizem respeito aos diferentes momentos em que a língua inglesa é utilizada com mais ênfase durante as aulas, tanto pela professora quanto pelos alunos; momentos estes que se caracterizam no esforço legítimo de comunicação utilizando-se a língua adicional prioritariamente.

Em nosso trabalho, os *frames* semânticos foram elencados a partir de nosso conhecimento do contexto da escola e do trabalho da rotina dos alunos em seus momentos bilíngues. As vivências do cotidiano de sala de aula do jardim confirmam a proposição inicial dos *frames* e servem de fonte para o levantamento das unidades lexicais. A estrutura destes *frames* foi composta da seguinte maneira:

- a) Nome do *frame*;
- b) Glosa do *frame*;
- c) Unidades lexicais principais apresentadas pelo *frame*;
- d) Relações entre os *frames*

A partir dos conceitos mais amplos conseguidos com o passo anterior, fizemos uma análise mais específica que resultou no levantamento das unidades lexicais evocadoras de *frames*.

Em sua forma implementada na íntegra, o recurso utilizaria desenhos dos alunos observados para representar cada unidade lexical constituindo assim a estrutura lexicográfica do produto.

c) O Levantamento das unidades lexicais

Neste momento nos utilizamos de registros qualitativos²⁴ realizados durante as aulas bilíngues para daí retirarmos os dados que nos possibilitaram elencar as unidades lexicais principais.

A partir da obtenção dos *frames*, foi feita uma análise mais específica destas estruturas a fim de elencar as unidades lexicais pertencentes a cada um. É importante lembrar aqui que este levantamento foi pensado para a realização de uma versão modelar e não tem o compromisso de uma descrição exaustiva, mas sim de delinear como o tipo de recurso lexicográfico proposto deve ser.

Para esta versão piloto de recurso lexicográfico que estamos propondo elencamos 25 unidades lexicais. Sua estrutura é composta por

- a) Nome da Unidade Lexical em inglês (que é a língua original de instrução dos momentos bilíngues);
- b) Equivalente na língua portuguesa;
- c) Imagem que servirá como definição (desenho feito pelas crianças).

²⁴ Tratamos mais detalhadamente sobre os registros qualitativos no capítulo 5, seção 5.2.2 “Procedimentos de Análise”, quando discorreremos sobre o estudo do domínio. Página 56.

d) **Microestrutura dos *frames***

Com os *frames* propostos, baseados em nossa experiência na atuação em sala de aula bilíngue passamos a discorrer como se construiu a microestrutura destas partes de nossa versão modelar de recurso lexicográfico.

A microestrutura dos *frames* é composta então da glosa, de uma lista das unidades lexicais que evocam este *frame* e de um desenho realizado pelas crianças para representar o *frame* em questão. Cabe citar que a proposta do desenho serve também como *corpus* multimodal, atuando não apenas como ilustração, mas como *input* para descrever cada *frame* com base na explicitação das conceptualizações das crianças.

e) **Microestrutura das Unidades Lexicais**

Como dito anteriormente, na descrição da microestrutura dos *frames* há uma lista das unidades lexicais que povoam este *frame*. Ao acessar cada unidade lexical específica, o usuário encontra o nome da referida em inglês, seu equivalente na língua portuguesa e um desenho confeccionado pelas crianças do Jardim, que serve de representação da unidade lexical consultada.

Os passos metodológicos acima descritos estão baseados em nossas reflexões acerca da base teórica que envolve a Semântica de *Frames* e suas possibilidades de relação com a Lexicografia Pedagógica na criação de materiais através do e para o ensino de Línguas Adicionais para crianças.

Acreditamos que o processo de criação de materiais lexicográficos baseados em *frames* pode fomentar maior consciência linguística e metalinguística nos envolvidos no ensino e aprendizagem de uma língua adicional, assim como dar origem a um produto lexicográfico útil e significativo a seus usuários por originar-se e fazer parte de suas vivências diárias com a língua adicional em questão.

Após tratar sobre os passos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, agora passaremos a delinear uma versão modelar do recurso lexicográfico proposto nessa dissertação.

6 VERSÃO MODELAR DO RECURSO LEXICOGRÁFICO PROPOSTO

Nos capítulos anteriores apresentamos as bases teóricas que dão sustentação a este trabalho, bem como os passos metodológicos que nos permitiram chegar até aqui. No que tange à discussão teórica, vimos os principais pressupostos da Linguística Cognitiva, e como ela, através de seu foco na linguagem em uso, serviu de berço para o surgimento da teoria da Semântica de *Frames*, que possibilita uma forma diferenciada de organizar recursos lexicográficos, levando em consideração, numa organização enciclopédica, todo o background de conhecimento e experiência dos usuários de dicionários. Seu conhecimento e experiência com o uso da linguagem funciona como estrutura para a forma pela qual os consulentes dão significados aos diferentes itens de seu mundo, agrupando-os em categorias, cenários ou *frames* como recurso cognitivo de compreensão.

Pudemos entender, também através dos estudos teóricos sobre a Semântica de *Frames*, que um recurso lexicográfico nela baseado é desde o início pensado para ser um recurso online, visto que um dicionário regular impresso não teria como conter todas as informações necessárias e as conexões existentes entre unidades lexicais e *frames* que são previstas para um recurso baseado em *frames*. No quarto capítulo, tecemos considerações sobre a Lexicografia Pedagógica e como seus principais pressupostos de atender adequadamente às necessidades do usuário, e criar obras que otimizem a experiência do consulente fazem uma interface com sentido quando relacionada ao fazer lexicográfico que um recurso baseado em *frames* requer.

Elegemos a Semântica de *Frames* como teoria adequada para uma proposta que permite articular Linguística Cognitiva e Lexicografia Pedagógica em um contexto lexicográfico. Em nosso capítulo de Metodologia apresentamos os caminhos escolhidos para atingir nosso objetivo, na forma de direcionamentos, para, finalmente, ilustrar, através da versão modelar que segue, a elaboração de um recurso lexicográfico que organiza e registra a experiência comunicativa de alunos bilíngues durante suas aulas em inglês na educação infantil.

Convém lembrarmos que não temos pretensão alguma de apresentar um recurso lexicográfico pronto, mas sim de discutir bases iniciais, de caráter teórico-metodológico, para um modelo de recurso lexicográfico que segue determinamos critérios. Nesta etapa de nossa pesquisa, objetivamos ilustrar nossa proposta de recurso lexicográfico, com objetivo de exemplificar como o trabalho seria desenvolvido *a posteriori* e de forma efetiva. Seguiremos

então as etapas já elencadas anteriormente no capítulo que discorre sobre os procedimentos metodológicos.

a) **Estudo do Domínio e proposição do Mapa Conceitual**

Esta etapa toma como base o cotidiano das aulas bilíngues da turma do jardim de uma escola de currículo bilíngue, e tem como objetivo apresentar uma sistematização do domínio, permitindo, na próxima etapa, a proposição de um mapa conceitual nela baseado. Essas duas partes complementam-se, uma vez que a sistematização que aqui apresentamos leva à proposição do mapa conceitual e mais tarde ao processo de seleção dos *frames*.

Como explanado na Metodologia de nossa pesquisa, esta parte da análise foi realizada através de pesquisa qualitativa, durante a qual registros qualitativos foram coletados durante os momentos bilíngues da turma em questão durante o primeiro semestre de 2021 a fim de registrar o tipo de linguagem e vocabulário mais utilizado pela professora e pelos alunos durante esses momentos. Através destes registros e de nossa experiência em sala de aula com a turma do jardim já há dois anos, pudemos organizar os termos utilizados no cotidiano das aulas em um mapa conceitual. Utilizamos o mapa conceitual como ferramenta que nos auxilia a visualizar o domínio de forma ampla e estabelecer relações entre suas partes.

Nosso trabalho de criação de um protótipo de recurso lexicográfico foi focado na rotina dos alunos durante suas aulas bilíngues. Acreditamos que a linguagem utilizada durante o cotidiano dos alunos é a mais produtiva, pois é revisada e repetida diariamente, sendo assimilada de forma mais rápida pelos alunos, que não tiveram “aulas” a respeito do vocabulário utilizado, e sim precisaram utilizar tal linguagem durante seus momentos de rotina para levar tarefas adiante, e desta forma acabam convivendo com tal linguagem de forma mais natural do que com outros contextos de aprendizagem.

Conforme especificado anteriormente, partimos de um mapa conceitual do cotidiano dos alunos em suas aulas bilíngues para fazer a proposição dos *frames* do domínio. Este passo serve para observar e entender melhor os tipos de trocas que acontecem utilizando a língua adicional, tendo em vista a linguagem utilizada dentro dos diferentes momentos da rotina.

Como pode ser conferido na Imagem 3, o mapa Conceitual elaborado conta com diferentes partes da rotina dos alunos durante seus momentos bilíngues. A exemplo, o momento da rodinha (*Circle Time*) é o primeiro da rotina, onde os alunos e a professora se cumprimentam, falam sobre a data, o clima, e a chamada é feita. Este momento integra atividades que dele fazem parte como a hora do conto (*Storytime*), que envolve uma série de

comandos repetidos com frequência como “–*Sit down please*”, ou – “*Silence, please*”; e também vocabulário específico concernente à história que está sendo contada. Este momento sempre conta com alguma interação dos alunos, pois são feitas perguntas durante a contação de histórias. Também falamos do clima (*Weather*) e sempre perguntamos uns aos outros como estamos (*How we feel*), além de falar sobre o dia da semana e do mês (*Date*).

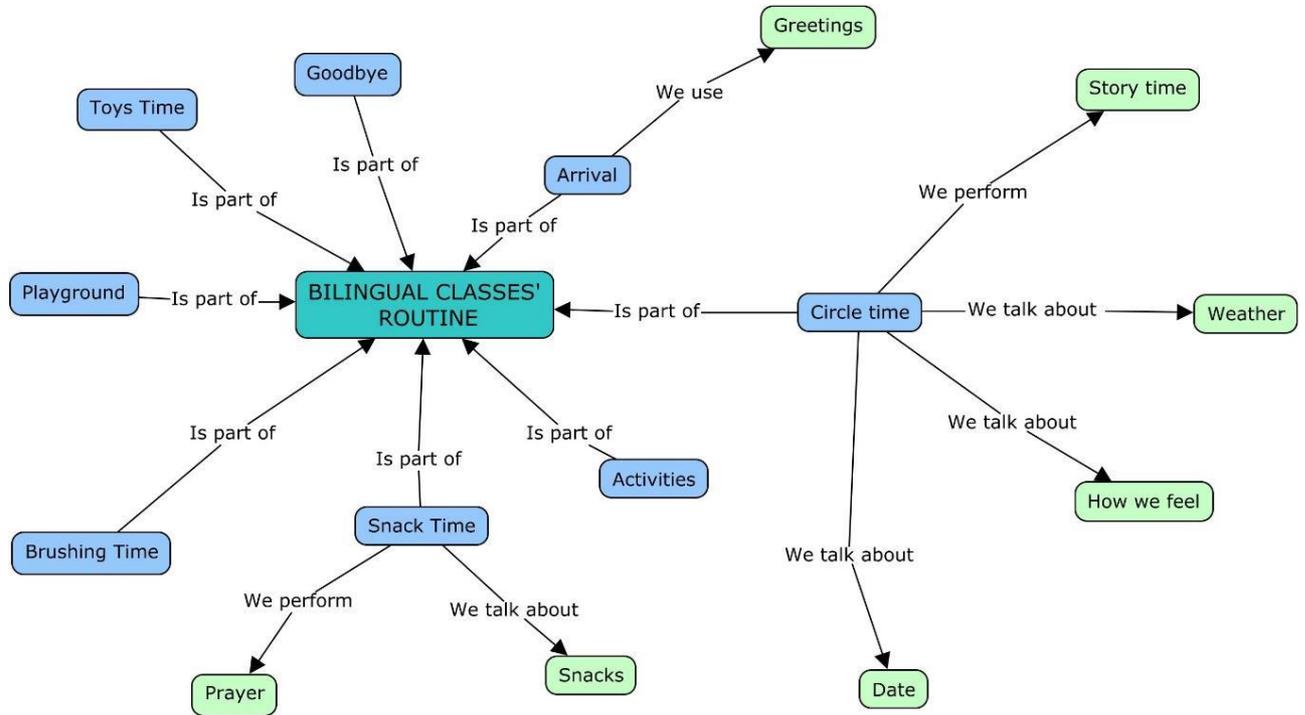
Em seguida há o momento das atividades, que também conta com comandos específicos como: - “*Go to your desks, please*”; - “*Slow, please.*” que são sempre repetidos nestes momentos e solicitações mais específicas de acordo com a atividade a ser feita, que pode ser uma tarefa envolvendo artes ou uma atividade que envolva escrita, por exemplo. Aí a professora e os alunos utilizam vocabulário que vai desde o material escolar, até cores e ações específicas que são esperadas neste momento.

Na sequência temos a hora do lanche (*Snack Time*), que tem toda uma rotina muito específica, envolvendo comandos como: “*Get your lunchbox, please*”, até a oração que é feita em inglês e as interações sobre os alimentos em si, sobre quem vai à cantina comprar lanche, etc. Por isso separamos em elementos diferentes *Prayer* e *Snacks*. No momento do pátio (*playground*) acontecem diálogos bem mais livres e comandos específicos como “–*Don't run!*” ou “–*Be careful!*” e finalmente na despedida (*Good-bye time*), a linguagem utilizada envolve expressões como: “*Bye, see you tomorrow!*” ou “*Have a nice weekend!*”, entre outras.

Estes foram alguns exemplos dos diferentes momentos que formam a rotina da turma do Jardim e do tipo de linguagem utilizada para a interação entre professoras e alunos. Os alunos não são obrigados a se expressar na língua adicional, já que a escola acredita numa abordagem mais natural para este tipo de interação. As crianças são muito estimuladas e desafiadas a utilizar o inglês, mas de forma lúdica e paciente.

Os ciclos diversos da rotina demandam linguagem específica, experiências específicas e representações cognitivas destas experiências, ou seja, diferentes *frames*.

Figura 11 – Mapa conceitual das partes constituintes da rotina dos alunos durante o momento bilíngue – direcionamento top-down



Fonte: Elaborado pela autora.

O centro de nosso mapa conceitual e início de todas as conexões é **Bilingual Classes' Routine** (a rotina das aulas bilíngues). A partir dele organizamos todos os subdomínios que constituem o campo estudado. **Bilingual Classes' Routine** possui relação com outros oito conceitos do mapa: **Snack Time** (hora do lanche), **Activities** (atividades), **Arrival** (chegada), **Goodbye** (despedida), **Toys Time** (hora dos brinquedos), **Playground** (parquinho) e **Brushing Time** (hora da escovação). Sendo assim, estes oito conceitos citados estabelecem uma relação com **Bilingual Classes' Routine** que escolhemos chamar de “is part of” (é parte de) pois, como vimos anteriormente, esses são os diferentes momentos que constituem a rotina escolar da turma do jardim e são todos momentos em que, em dias intercalados, eles realizam interações em inglês com a teacher. O conceito de **Circle Time** (rodinha), por sua vez, está ligado aos conceitos de **Weather** (clima), **How we feel** (como nos sentimos) e **Date** (data) através de uma relação que chamamos de “we talk about” (nós falamos sobre), pois representam assuntos acerca dos quais discorreremos durante o Circle Time.

Circle Time também conecta-se ao conceito de **Story Time** (hora do conto) através da relação chamada “we perform” (nós realizamos) pois a hora do conto é uma atividade

realizada pela teacher e os alunos durante o Circle Time. O conceito de **Snack Time** (hora do lanche) está conectado ao conceito de **Prayer** (oração) através também da relação chamada “we perform” pois é uma atividade realizada pelos alunos nesse momento. **Snack Time** também conecta-se ao termo **Snacks** (lanches) através da relação chamada “we talk about” porque falamos sobre os lanches trazidos e vários comandos e pedidos que tem relação com os lanches são utilizados neste momento.

O conceito de **Arrival** (chegada) está ligado ao conceito de **Greetings** (cumprimentos) através da relação estabelecida como “we use” (nós utilizamos) porque é o tipo de linguagem utilizada para interação neste momento.

Como tratamos no capítulo sobre a Semântica de *Frames*, sabemos que existem relações *frame a frame*, como nos demonstra a ferramenta *Frame Grapher* da *FrameNet*. Essas relações são baseadas em critérios. Reiteramos que, mesmo nos inspirando no trabalho da *FrameNet*, este trabalho não o segue à risca. No entanto neste momento, julgamos importante dar destaque em descrever as relações *frame a frame* em nossa pesquisa, demonstrando os critérios adotados.

De forma geral, todos os frames estão relacionados a algum outro. Segundo Ruppenhofer (2016, p.79), pretende-se que os frames criados na *FrameNet* estejam situados no espaço semântico por meio de relações de *frame a frame*. O autor afirma que há vários benefícios do uso extensivo destas relações. Entre eles, estão:

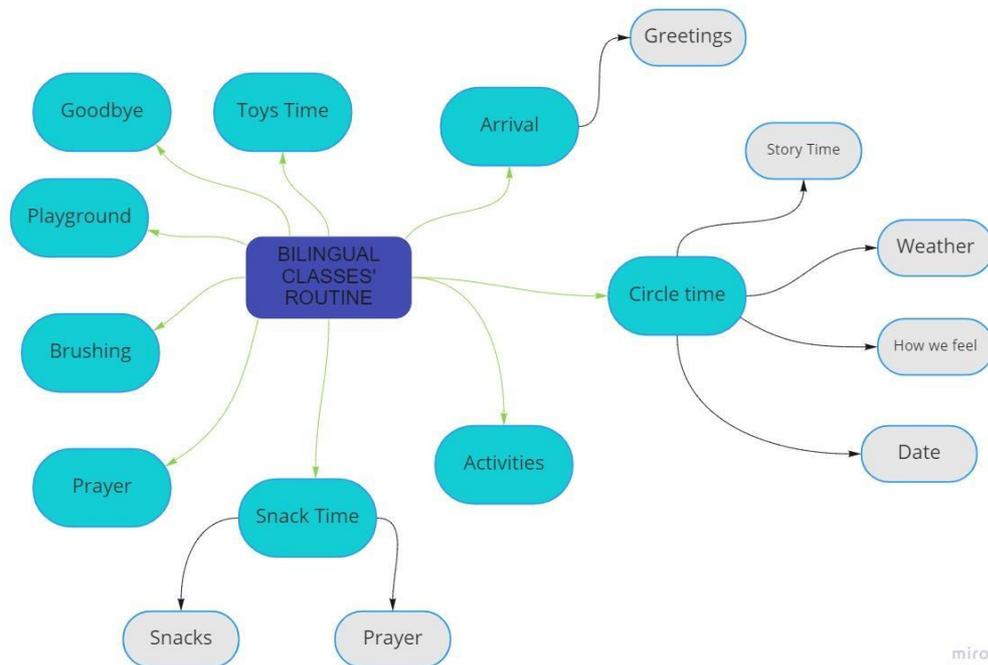
- Melhorar a compreensibilidade dos frames: o significado pretendido de um frame mais complexo pode ser esclarecido ao relacioná-lo a um frame já existente e mais facilmente entendido.
- Robustez: em alguns casos, seria claramente possível para outros pesquisadores (...) ter feito divisões de frames diferentes daquelas que fizemos. Ter relações semanticamente similares permite aos frames (...) serem associados apesar de estarem separados²⁵. (RUPPENHOFER, 2016, p.79)

Cientes da importância de estabelecermos estas relações e as deixarmos claras em nossa pesquisa, apresentamos um esquema baseado no *Frame Grapher* da *FrameNet* que ilustra as relações existentes dentro de nosso Mapa Conceitual.

²⁵ No original: - Improving the comprehensibility of frames: The intended meaning of a more complex frame can be clarified by relating it to an existing, more easily-understood frame.

- Robustness: In some cases, it would clearly be possible for other researchers (or ourselves) to have made different frame divisions than the ones we have made. Having relations to semantically similar frames allows frames (and thus their lexical units) to be associated despite being separated.

Figura 12 – Frame Grapher das relações em nosso Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela autora.

A cor verde indica a relação de Uso. Na relação de Uso, um *frame* necessita do contexto fornecido por outro *frame*. Entender um *frame* envolve estabelecer relação entre ele e um outro *frame* que forneça uma informação importante. Isso ocorre com o *frame* “*Circle Time*”, por exemplo, que, para sua compreensão necessita do contexto fornecido pelo *frame* “*Bilingual Classes' Routine*”.

A cor preta indica a relação de Precedência. Na relação de precedência, o *frame* que precede faz com que o outro ocorra. Nesse caso, o *frame* “*Snack*” time por exemplo é requisito para que o *frame* “*Prayer*” aconteça.

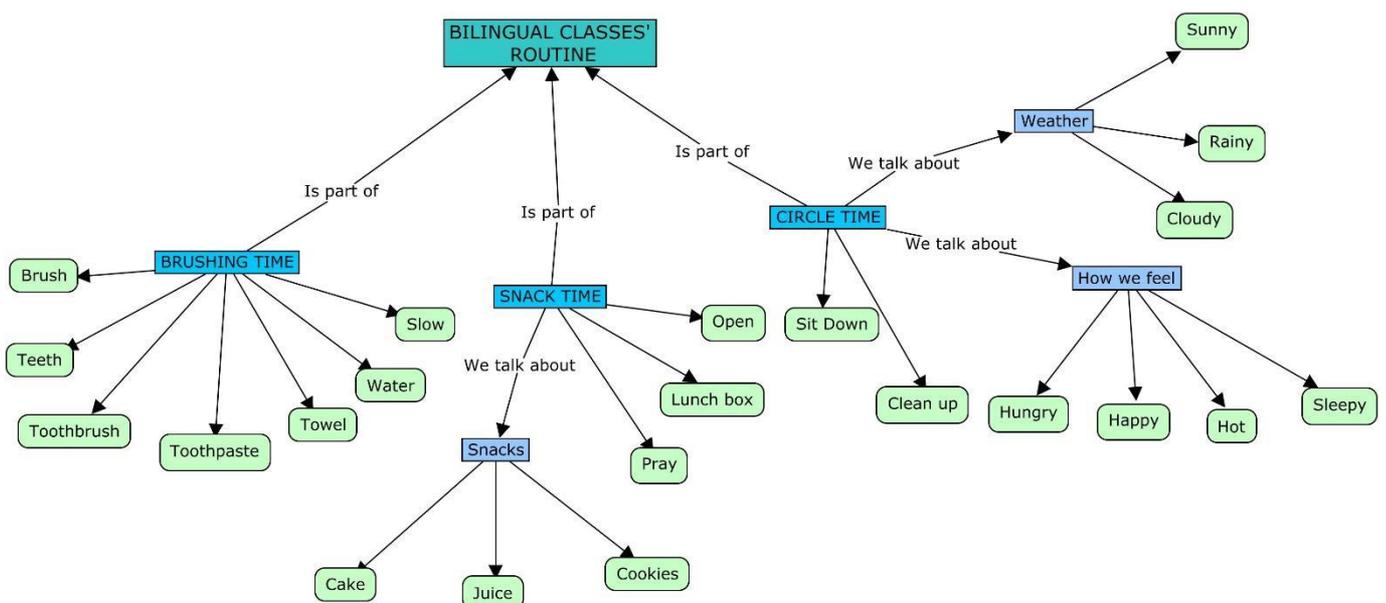
As relações acima expostas e a disposição dos itens em nosso mapa conceitual foram criadas exclusivamente com base em nossa compreensão do domínio, a fim de compreendermos melhor os conceitos que compõem o campo da rotina escolar de uma turma bilíngue do Jardim. Desta forma, na próxima seção passamos a delinear os *frames* propriamente ditos, utilizando a base metodológica da Semântica de *Frames* na organização dos conceitos.

b) Proposição de Frames

Após a elaboração do mapa mental para um estudo mais aprofundado do domínio, que, em nosso caso, trata-se do cotidiano das aulas bilíngues dos alunos do Jardim, partimos para o passo da proposição dos *frames* relacionados aos diferentes momentos da rotina das crianças. Nesse momento deixamos de falar em conceitos e passamos a tratar de *frames*, aplicando os pressupostos teóricos da Semântica de *Frames* a nosso trabalho. Assim sendo, podemos dizer que os conceitos apresentados no mapa conceitual mostrado anteriormente são estruturas conceituais que podem ser trabalhadas com o viés da teoria da Semântica de *Frames*.

É importante salientar que, para a presente ilustração de nosso recurso lexicográfico, optamos por fazer um recorte de nove *frames* que têm o objetivo exclusivo de demonstrar quais seriam alguns dos *frames* que poderiam ser propostos, já que nosso trabalho não tem o compromisso de fazer uma descrição exhaustiva dos *frames* e unidades lexicais do domínio escolhido, visto que se trata de uma versão modelar e não do dicionário completo. Este recorte deixa nosso mapa conceitual anterior com o seguinte formato:

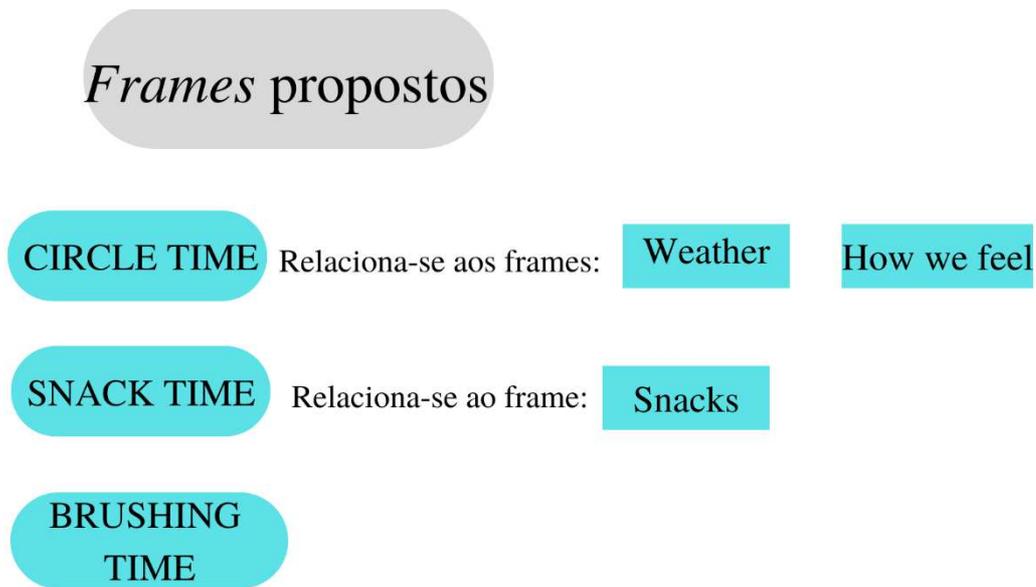
Figura 13 – Recorte feito nos elementos do mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim sendo, podemos resumir nossa proposição de *frames* de acordo com o quadro na imagem 5. Propomos ilustrar nosso modelo de recurso lexicográfico a partir de três *frames* principais: **Circle Time**, **Snack Time** e **Brushing Time**, sendo que os *frames* **Circle Time** e **Snack time** outros *frames* a eles relacionados. Com o frame **Circle Time** relacionam-se os *frames* **Weather** e **How we feel**. Com **Snack Time** relaciona-se o *frame* **Snacks**.

Figura 14 – Proposição dos frames baseada no Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela autora.

c) Confeção das Glosas

A glosa faz parte da microestrutura do *frame* e elenca as noções essenciais do *frame* em questão. Ela é uma descrição de caráter enciclopédico do *frame* e serve para compreender melhor o domínio no qual o referido está inserido. As glosas aqui apresentadas foram elaboradas a partir do conhecimento e experiência que adquirimos acerca do domínio adquiridos em nossa prática profissional em sala de aula bilíngue. Também nos valem dos registros qualitativos realizados durante as aulas do primeiro semestre de 2021 com a turma do jardim como fonte para a escrita das glosas. A glosa ajuda a situar o leitor, dando mais contexto à definição. As que estão aqui propostas buscam acompanhar a metodologia utilizada pelo grupo SemanTec inspirando-se também na metodologia utilizada pela *FrameNet*, qual seja, a de apresentar uma definição do cenário de cada *frame*.

Para fins de ilustrar nossa versão modelar de recurso lexicográfico, escolhemos apresentar três glosas relacionadas aos *frames* apresentados na imagem 5.

Figura 15 – Exemplo de glosa para o frame “*Circle Time*”

Glosa 1

CIRCLE TIME



During CIRCLE TIME students sit in a circle to start their class routine. We sing songs, greet each other, choose the helpers of the day, talk about the weather, check the date and the teacher calls the roll.

Portuguese: Durante a rodinha os alunos sentam em um círculo para começar sua rotina de aula. Nós cantamos canções, nos cumprimentamos, escolhemos os ajudantes do dia, falamos sobre o clima, conferimos a data e a professora faz a chamada.

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Como se pode ver, a estrutura da glosa é composta pelo *frame* (*Circle Time*), uma representação do termo através de um desenho realizado pelas crianças do Jardim (que são os sujeitos de nossa pesquisa), e seu equivalente em português.

Figura 16 – Exemplo de glosa para o frame “*Snack Time*”

Glosa 2

SNACK TIME



SNACK TIME is the moment of our routine when we take a break from our activities, wash our hands, get our lunch boxes, organize our snacks, pray and eat. We do it in the classroom sitting at our desks.

Portuguese: A hora do lanche é o momento de nossa rotina quando nos fazemos um intervalo de nossas atividades, lavamos nossas mãos, pegamos nossas lancheiras, organizamos nossos lanches, rezamos e comemos. Nos fazemos isso em nossa sala de aula, sentados em nossas mesas.

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 17 – Exemplo de glosa para o frame “*Brushing Time*”

Glosa 3

BRUSHING TIME



BRUSHING TIME is the moment of our routine that comes right after the snack time. During brushing time we get our toothpaste, brush and towel and we head to the sink to brush our teeth. When we are finished we organize our hygiene items back in our backpacks.

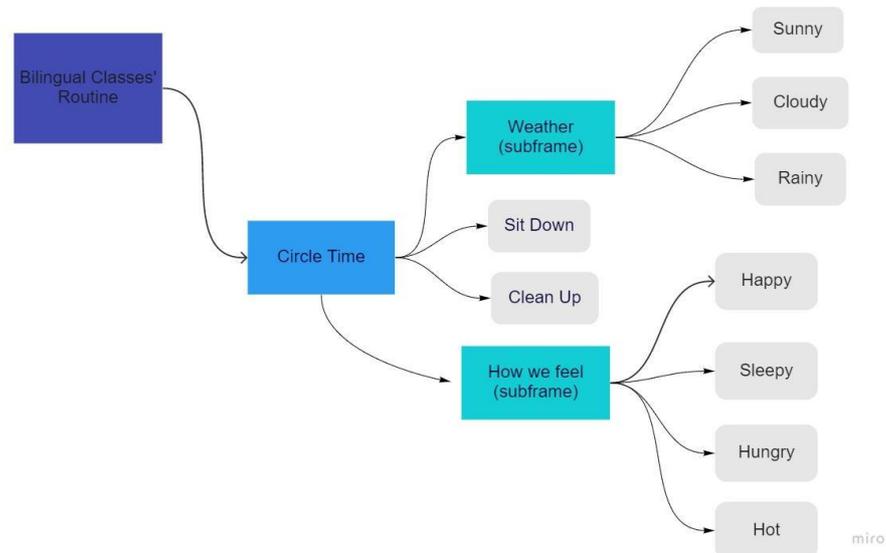
Portuguese: A hora da escovação é o momento de nossa rotina que vem logo depois do lanche. Durante a hora da escovação, pegamos nossa pasta de dente, escova e toalha e nos dirigimos à pia para escovar nossos dentes. Quando terminamos, organizamos nossos itens de higiene de volta em nossas mochilas.

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

d) Levantamento Preliminar de Unidades Lexicais

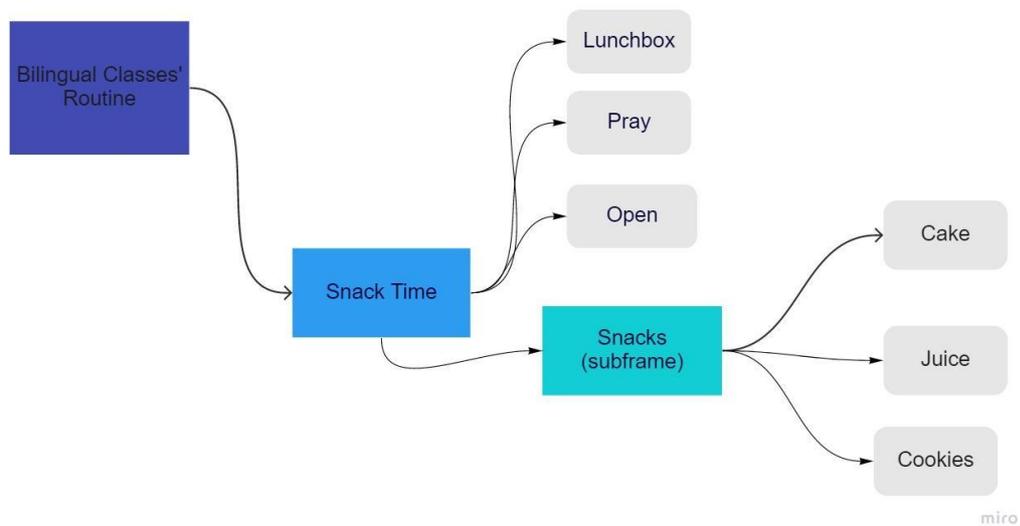
As Unidades Lexicais que povoam os *frames* propostos foram levantadas através de registro qualitativo da rotina das aulas bilíngues das crianças do jardim. Este registro foi analisado afim de elencar quais são as unidades lexicais mais relevantes dentro de cada momento da rotina das aulas dos alunos, através da observação de quais delas são utilizadas mais frequentemente, e desta forma, mais reconhecidas e utilizadas pelas crianças. Para o projeto que aqui nos propomos (uma ilustração de como seria este recurso lexicográfico) selecionamos cinco unidades lexicais para cada *frame* cujas glosas foram expostas acima, conforme podemos conferir nas imagens 9, 10 e 11.

Figura 18 – Análise das Unidades Lexicais que povoam o frame “*Circle Time*”



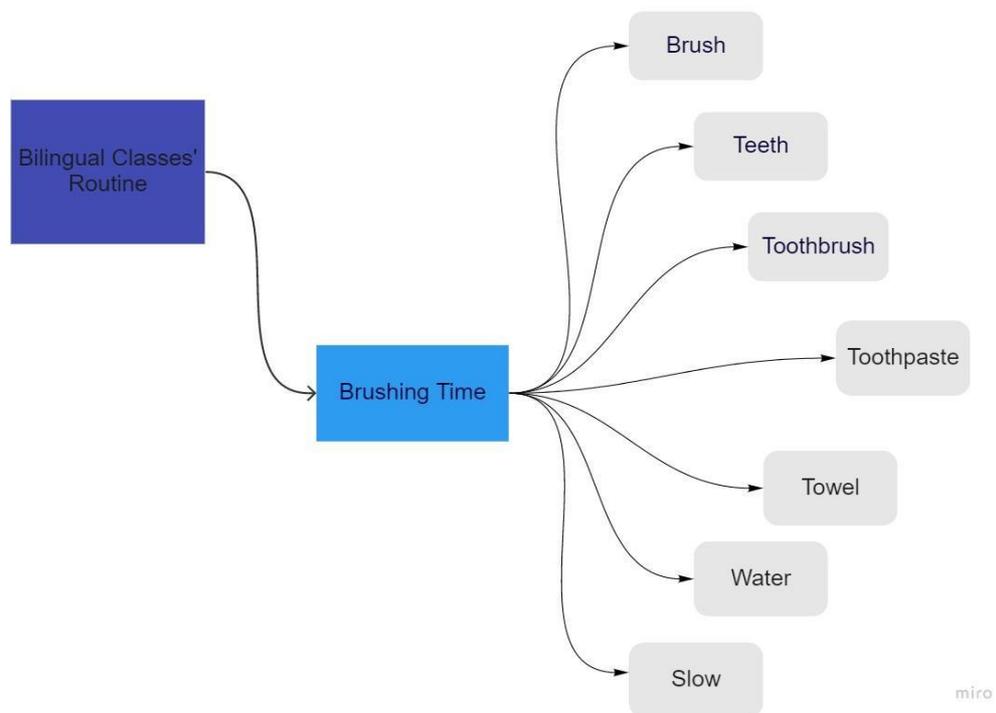
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 19 – Análise das unidades lexicais que povoam o frame “*Snack Time*”



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 20 – Análise das Unidades Lexicais que povoam o frame “*Brushing Time*”



Fonte: Elaborado pela autora.

e) **Representação das Unidades Lexicais de um Frame**

A partir do conhecimento da linguagem que é apresentada dentro de cada *frame*, buscamos as unidades lexicais de maior expressão para realizarmos sua representação representação através dos desenhos das crianças. Já que estamos trabalhando dentro de um contexto bilíngue, cremos que também se faz necessário incluir aí o equivalente à unidade lexical na Língua Portuguesa, para melhor compreensão dos consulentes, não só os alunos mas também seus pais ou responsáveis, que os auxiliariam certamente no manuseio do recurso. Para a ilustração do recurso lexicográfico que criamos nesse momento de nossa pesquisa, elencamos 22 unidades lexicais que estão distribuídas em 2 verbos frasais, 3 verbos, 8 adjetivos e 9 substantivos, conforme mostramos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Categorias Gramaticais das unidades lexicais selecionadas para o protótipo de recurso lexicográfico

Unidades lexicais	Categorias Gramaticais
Clean up	Phrasal verb
Sit down	Phrasal verb
Brush	Verb
Open	Verb
Pray	Verb
Cloudy	Adjective
Happy	Adjective
Hot	Adjective
Hungry	Adjective
Rainy	Adjective
Sleepy	Adjective
Slow	Adjective
Sunny	Adjective
Cake	Noun
Cookies	Noun
Juice	Noun
Lunch box	Noun
Teeth	Noun
Toothbrush	Noun
Toothpaste	Noun
Towel	Noun
Water	Noun

Fonte: Elaborado pela autora

Ao selecionar uma unidade lexical, o usuário encontraria uma interface onde constariam: a unidade lexical em si, seu equivalente na língua portuguesa, o desenho feito pelas crianças para representar a unidade lexical, o *frame* do qual faz parte e os *frames* relacionados a ele (se houver).

Figura 21 – Definição da Unidade Lexical “*sit down*” advinda do frame “*Circle Time*”

Unidade Lexical: **Sit Down** Equivalente em Português: **Sentar-se**

Frame: **CIRCLE TIME**



Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 22 – Definição da Unidade Lexical “*clean up*” advinda do frame “*Circle Time*”

Unidade Lexical: **Clean up** Equivalente em Português: **Limpar e organizar**

Frame: **CIRCLE TIME**



Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Imagem 23 – Definição do *frame* “*weather*” relacionado ao *frame* “Circle Time”

Frame:

Weather

Equivalente em
Português:

Clima



Relaciona-se ao frame:

CIRCLE TIME

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa

Figura 23 – Definição da Unidade Lexical “*cloudy*” relacionada aos frames “*weather*” e “*Circle Time*”

Unidade Lexical:

Cloudy

Equivalente em
Português:

Nublado



Frame:

CIRCLE TIME

Relaciona-se ao frame:

Weather

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 24 – Definição da Unidade Lexical “*sunny*” relacionada aos frames “*weather*” e “*Circle Time*”

Unidade Lexical: **Sunny** Equivalente em Português: **Ensolarado**

Frame: **CIRCLE TIME**



Relaciona-se ao frame: **Weather**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 25 – Definição da Unidade Lexical “*rainy*” relacionada aos frames “*weather*” e “*Circle Time*”

Unidade Lexical: **Rainy** Equivalente em Português: **Chuvoso**

Frame: **CIRCLE TIME**



Relaciona-se ao frame: **Weather**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 26 – Definição do frame “*how we feel*” relacionado ao frame “*Circle Time*”

Frame:

How we feel

Equivalente em
Português:

**Com estamos nos
sentindo**



Relaciona-se ao frame:

CIRCLE TIME

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 27 – Definição da Unidade Lexical “*sleepy*” relacionada aos frames “*how we feel*” e

Unidade Lexical:

Sleepy

Equivalente em
Português:

Com sono



Frame:

CIRCLE TIME

Relaciona-se ao frame:

How we feel

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 28 – Definição da Unidade Lexical “*Hungry*” relacionada aos frames “*how we feel*” e “*Circle Time*”

Unidade Lexical: **Hungry** Equivalente em Português: **Faminto**

Frame: **CIRCLE TIME**



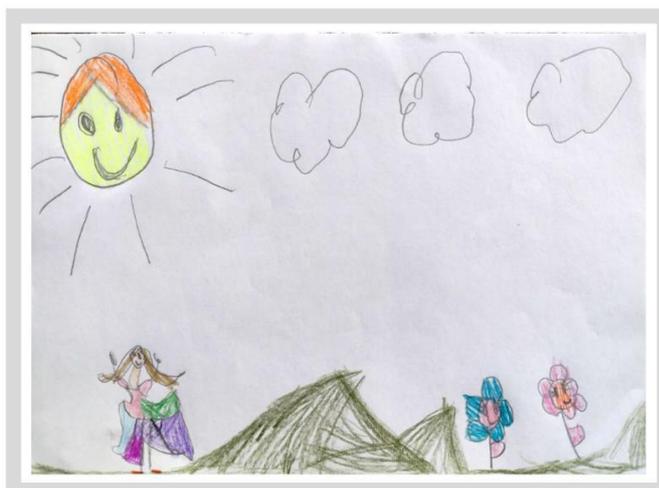
Relaciona-se ao frame: **How we feel**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 29 – Definição da Unidade Lexical “*Hot*” relacionada aos frames “*how we feel*” e “*Circle Time*”

Unidade Lexical: **Hot** Equivalente em Português: **Com calor**

Frame: **CIRCLE TIME**



Relaciona-se ao frame: **How we feel**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 30 – Definição da Unidade Lexical “*Happy*” relacionada aos frames “*how we feel*” e “*Circle Time*”

Unidade Lexical: **Happy** Equivalente em Português: **Feliz**

Frame: **CIRCLE TIME**



Relaciona-se ao frame: **How we feel**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 31 – Definição do frame “*snacks*” relacionado ao frame “*Snack Time*”

Frame: **Snacks** Equivalente em Português: **Lanches**



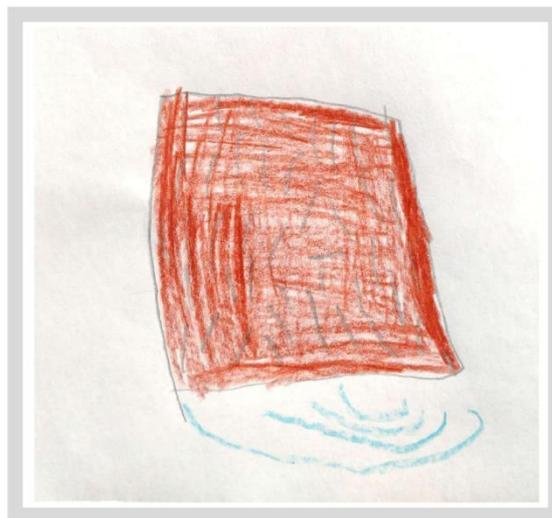
Relaciona-se ao frame: **SNACK TIME**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 32 – Definição da unidade lexical “*cake*” advinda do frame “*Snack Time*”

Unidade Lexical: **Cake** Equivalente em Português: **Bolo**

Frame: **SNACK TIME**



Relaciona-se ao frame: **Snacks**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 33 – Definição da unidade lexical “*open*” advinda do frame “*Snack Time*”

Unidade Lexical: **Open** Equivalente em Português: **Abrir**

Frame: **SNACK TIME**



Relaciona-se ao frame: **Snacks**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 34 – Definição da unidade lexical “cookies” advinda do frame “Snack Time”

Unidade Lexical: **Cookies** Equivalente em Português: **Biscoitos**

Frame: **SNACK TIME**



Relaciona-se ao frame: **Snacks**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 35 – Definição da unidade lexical “pray” advinda do frame “Snack Time”

Unidade Lexical: **Pray** Equivalente em Português: **Rezar**

Frame: **SNACK TIME**



Relaciona-se ao frame: **Snacks**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 36 – Definição da unidade lexical “*juice*” advinda do frame “*Snack Time*”

Unidade Lexical: **Juice** Equivalente em Português: **Suco**

Frame: **SNACK TIME**



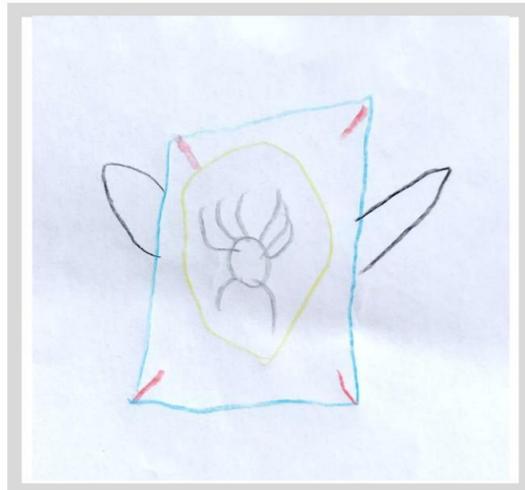
Relaciona-se ao frame: **Snacks**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 37 – Definição da unidade lexical “*Lunch box*” advinda do frame “*Snack Time*”

Unidade Lexical: **Lunch Box** Equivalente em Português: **Lancheira**

Frame: **SNACK TIME**



Relaciona-se ao frame: **Snacks**

Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 38 – Definição da unidade lexical “*water*” advinda do frame “*Brushing Time*”

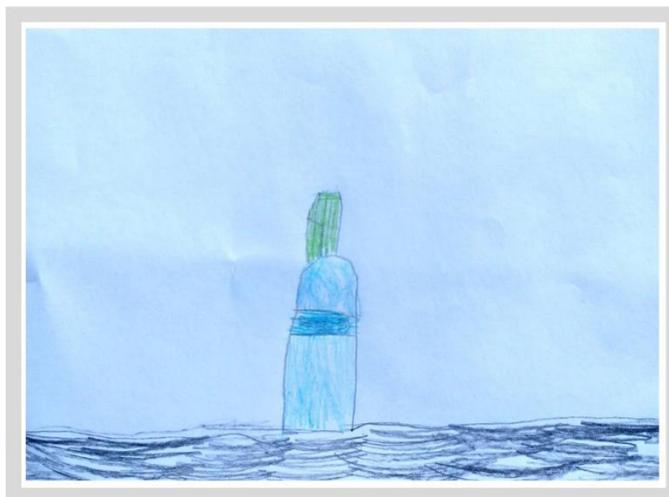
Unidade Lexical:

Water

Equivalente em
Português:

Água

Frame: BRUSHING TIME



Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 39 – Definição da unidade lexical “*brush*” advinda do frame “*Brushing Time*”

Unidade Lexical:

Brush

Equivalente em
Português:

Escovar

Frame: BRUSHING TIME

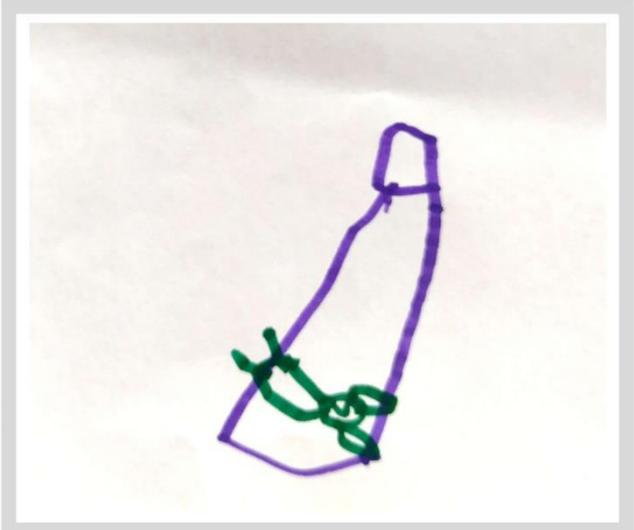


Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 40 – Definição da unidade lexical “toothpaste” advinda do frame “Brushing Time”

Unidade Lexical: **Toothpaste** Equivalente em Português: **Pasta de dentes**

Frame: BRUSHING TIME

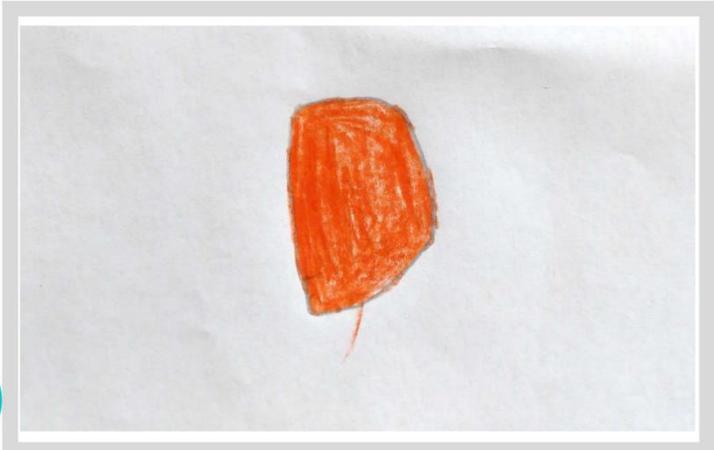


Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 41 – Definição da unidade lexical “towel” advinda do frame “Brushing Time”

Unidade Lexical: **Towel** Equivalente em Português: **Toalha**

Frame: BRUSHING TIME



Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 42 – Definição da unidade lexical “*slow*” advinda do frame “*Brushing Time*”

Unidade Lexical: **Slow** Equivalente em Português: **Devagar**

Frame: **BRUSHING TIME**



Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 43 – Definição da unidade lexical “*teeth*” advinda do frame “*Brushing Time*”

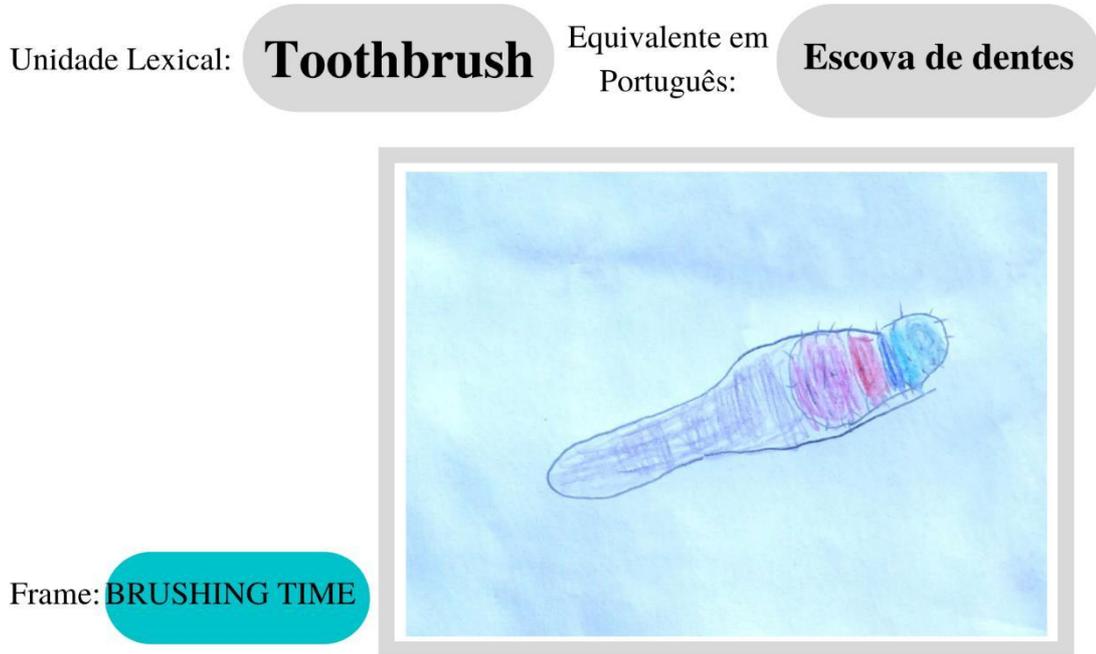
Unidade Lexical: **Teeth** Equivalente em Português: **Dentes**

Frame: **BRUSHING TIME**



Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 44 – Definição da unidade lexical “toothbrush” advinda do frame “Brushing Time”



Fonte: Elaborado pela autora com ilustração criada pelos sujeitos da pesquisa.

Ao analisar a forma como as crianças ilustraram os *frames*, percebemos como a lógica da Semântica de Frames transparece muito naturalmente quando solicitamos que elas ilustrem diferentes palavras/situações. Notamos a existência de alguns protótipos, por exemplo, na representação do adjetivo “sleepy” que foi retratado com um céu noturno ou no registro de “water” que foi inserido dentro do frame de “brushing time”. A água que imaginei como *teacher* foi a da torneira durante a escovação. Mas para eles, na grande maioria das vezes quando utilizamos esta palavra estamos nos referindo a tomar água, o que sempre ocorre utilizando suas garrafinhas de água. Também pudemos perceber a diferença na complexidade ao ilustrar objetos concretos (como “lunchbox) em contraposição à complexidade dos *frames* mais interacionais como o frame “How we feel” que demandou o registro de duas pessoas interagindo com recursos como o balão de diálogo com os pontos de interrogações que representam que se trata de uma pergunta. Já uma unidade lexical como “slow” torna-se difícil de representar pois se afasta de nosso esquema corpóreo que é cerne na compreensão da perspectiva da Linguística Cognitiva. Por este motivo é mais fácil representar “teeth” (dentes) do que ilustrar a ação de “open” (abrir).

Concluimos também que é impossível separar destas representações o imaginário das crianças na educação infantil. Exemplo disso é o registro de estrelas ao representar o adjetivo “sleepy”, ou o registro de alguém escovando os dentes ao ar livre com um belo sol que

aparece na representação do *frame* “brushing time”. Uma representação inesperada também foi o registro de “happy” onde o aluno, além de registrar uma pessoa sorridente, desenhou uma nota musical, relacionando música à felicidade, de seu ponto de vista. Esta análise demonstra como a representação de frames e unidades lexicais através de desenhos está longe de ser pobre ou raso. Ao contrário, está cheio de imaginação, protótipos e representações de como as crianças vêem seu mundo e sua realidade.

Finalizando a análise das representações das crianças achamos necessário reforçar aqui que nosso objetivo nesse momento não é a implantação do recurso lexicográfico propriamente dito, mas temos em mente os próximos passos que serão necessários para que a implantação aconteça.

No contexto de estudos futuros a estrutura do recurso será mantida, mas a coleta de dados será feita através da construção de um corpus oral, com a gravação dos momentos bilíngues da turma do jardim. Esses dados serão transcritos e trabalhados com a ferramenta Sketch Engine para a criação de nosso corpus de estudo, e a partir dele confirmar e levantar definitivamente *frames* e unidades lexicais.

A implantação do projeto também prevê o produto final pronto, que é um recurso lexicográfico online, que poderá ser consultado pelos alunos, familiares e comunidade escolar, e que poderá ser alimentado anualmente, enriquecendo seu conteúdo com as experiências das crianças. Falaremos em mais detalhes sobre a implementação do projeto em nossas considerações finais.

Nosso objetivo principal com esta ilustração foi observar como a teoria da Semântica de *Frames* pode servir de ferramenta à prática Lexicográfica Pedagógica na elaboração de um protótipo de produto lexicográfico diferenciado para o ensino e aprendizagem de língua adicional para crianças.

Neste capítulo apresentamos uma ilustração do modelo de recurso lexicográfico que esta dissertação propõe, a fim de demonstrar de forma mais empírica como seria a experiência do consulente ao utilizar o material, como as informações estariam organizadas e que tipo de dados o consulente poderia encontrar durante sua consulta assim como a maneira pela qual esses dados se relacionam entre si. Desta forma, passamos, primeiramente por um reconhecimento do domínio que nos levou à identificação dos *frames* de como estes nos direcionaram até as unidades lexicais. Partindo dessa análise de cunho linguístico, nos dedicamos às nossas considerações sobre a estrutura lexicográfica, isto é, sobre como os *frames* e as unidades lexicais podem integrar o recurso lexicográfico que aqui ilustramos.

Acreditamos que essa análise permitiu de forma mais ilustrada confirmar o que sinalizamos nos capítulos teóricos. O fazer lexicográfico da Lexicografia Pedagógica é otimizado quando se apoia em um modelo teórico de semântica mais abrangente e dinâmico que leva em conta as relações ente linguagem, mundo e experiência e que apresenta ao consulente informações que são organizadas de uma forma que se torna intuitiva para a compreensão de seus usuários, pois organiza e categoriza conceitos da mesma forma que os mesmos fazem ao comunicar-se utilizando estes referidos conceitos em sua rotina escolar bilíngue.

O potencial da Semântica de *Frames* para a Lexicografia Pedagógica está no fato de que, a partir dela, é possível criar um recurso lexicográfico que não seja composto de meras listas de palavras (e imagens em nosso caso) mas que represente um construto dinâmico que contenha termos que fazem parte de cenários diretamente relacionados às primeiras experiências bilíngues das crianças no mundo – e no caso específico do modelo que aqui propomos, que surge a partir destas mesmas experiências.

Feitas as análises e discussões às quais nos propomos, passemos agora às considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, buscamos empreender uma proposta teórico-metodológica que articulasse a Linguística Cognitiva – através da Semântica de *Frames* – e a Lexicografia Pedagógica. No cerne desta proposta está a ideia de que a Semântica de *Frames* teria algo a oferecer à área da Lexicografia Pedagógica e que isso poderia resultar no desenvolvimento de recursos lexicográficos mais úteis e interessantes ao processo de ensino e aprendizagem de língua adicional. Além deste tipo de material ser algo não muito frequente na prática do ensino bilíngue, sua organização em listas de palavras desconectadas e muitas vezes não presentes na realidade dos alunos faz com que esse tipo de recurso se torne desinteressante, especialmente na educação infantil.

O encontro da Semântica de *Frames* – teoria advinda dos estudos dentro da Linguística Cognitiva – com a Lexicografia Pedagógica, partiu do pressuposto de que os *frames* teriam como contribuir com o fazer da Lexicografia Pedagógica.

Nossa pesquisa foi conduzida a partir de objetivos que orientaram a execução do estudo.

A apresentação da proposta teórico-metodológica não iniciou no capítulo de ilustração do modelo de recurso lexicográfico. Desde os capítulos teóricos, em que de início discorremos sobre a Linguística Cognitiva, afunilamos nossos estudos para tratar da Semântica de *Frames* até chegarmos às reflexões sobre a Lexicografia Pedagógica. Fomos moldando a proposta, apontando as principais características de cada lado da interface que aqui propomos.

Com vista ao trabalho de revisão bibliográfica, às reflexões por ele trazidas e às relações feitas sobre os dois principais pilares da presente pesquisa: a Linguística Cognitiva com ênfase na Semântica de *frames*; e a Lexicografia Pedagógica pode-se dizer que há a constatação de um ponto primordial de aproximação entre a teoria e a ciência, a saber, a questão de ambas primarem por valorizar e analisar as palavras dentro de seu contexto e uso real, e de encararem-nas não como pontos isolados em uma lista de itens, mas como pertencentes a um contexto rico e complexo, do qual fazem parte, significam e são significadas a partir dele e das vivências que nele ocorrem.

Sabemos que a Linguística Cognitiva em si tem a ver com a ideia de uma visão experiencialista dos estudos linguísticos, ao passo que a teoria da Semântica de *Frames* é baseada na criação dos *frames* semânticos evocados pelo falante e que são baseados em sua experiência de vida e na linguagem envolvida em seu fazer diário dentro de diferentes

contextos e por este motivo, as palavras sob este ponto de vista associam-se a estruturas maiores. Nesse sentido, o potencial do *frame* semântico para a Lexicografia Pedagógica está no fato de que esta teoria propicia o reconhecimento de uma estrutura conceptual rica em detrimento de uma perspectiva mais estanque dos conceitos, que atuam mais como rótulos e listas de palavras em uma organização desconexa e engessada. Através da criação de uma estrutura lexicográfica mais rica, a Semântica de *Frames* quando unida à Lexicografia Pedagógica propicia ferramentas para uma descrição mais fundamentada.

Juntamente a esta teoria, elencamos as premissas da Lexicografia Pedagógica, que é motivada pela consciência do potencial didático dos dicionários e com a preocupação da adequação e da qualidade das obras usadas no ensino e aprendizagem de línguas.

Em relação aos nossos objetivos, iniciamos este trabalho a partir de um objetivo principal: apresentar uma proposta teórico-metodológica na interface entre a Linguística Cognitiva – representada pela teoria da Semântica de *Frames*, com a Lexicografia Pedagógica, para o desenvolvimento de recursos lexicográficos pedagógicos organizados a partir do conceito de *frame* semântico. Este objetivo foi cumprido ao longo dos capítulos 5 e 6, onde apresentamos respectivamente a metodologia que utilizamos pra a organização de nosso protótipo e a ilustração de um modelo de recurso lexicográfico organizado a partir dos pressupostos principais da Semântica de *Frames*.

Elencamos também três objetivos secundários. A saber: a) Observar quais são as convergências possíveis entre a teoria da Semântica de *Frames* e a ciência da Lexicografia Pedagógica no que diz respeito a suas premissas e postulados, e como o embasamento teórico da Semântica de *Frames* pode respaldar e enriquecer o fazer lexicográfico prático proposto pela Lexicografia Pedagógica; b) Determinar as características presentes em um modelo de recurso lexicográfico pedagógico organizado a partir do conceito de *frame* semântico discutindo questões referentes à sua estrutura; c) Apresentar o modelo de descrição linguística dos *frames* e das unidades lexicais, levando em consideração as características do recurso proposto, como forma de ilustração do modelo.

Com relação ao objetivo secundário elaboramos o quadro a seguir, que sintetiza as aproximações que constatamos ao longo de nossa pesquisa:

Quadro 4 – Aproximações entre a Semântica de Frames e a Lexicografia Pedagógica

Pressupostos da Semântica de <i>Frames</i>	Pressupostos da Lexicografia Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Pode contribuir muito para a criação de dicionários diferenciados (pedagógicos ou não). 	<ul style="list-style-type: none"> • Seu foco reside no estudo de várias faces que constituem e envolvem os dicionários destinados à escola, relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua. (KRIEGER; WELKER, 2011, p. 103).
<ul style="list-style-type: none"> • A Semântica de Frames oferece uma maneira particular de olhar para o significado das palavras. (FILLMORE, 1982, p. 111). • Introduz a descrição lexical de um significado de uma maneira bem diferente (FILLMORE; ATKINS, 1992, p. 76). 	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe uma concepção diferenciada de dicionário.
<ul style="list-style-type: none"> • Dá ênfase às continuidades entre a língua e a experiência. (FILLMORE, 1982, p. 111). • O significado de uma palavra pode ser compreendido somente com referência a um background estruturado de experiências, crenças ou práticas que constituem um tipo de pré-requisito conceitual para entender o significado. (FILLMORE; ATKINS, 1992) 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva construir dicionários pedagógicos que são um tipo especial de obra de referência que leva em consideração habilidades e dificuldades dos aprendizes de língua. (KRIEGER, WELKER, 2011).
<ul style="list-style-type: none"> • Um objetivo é dar uma representação uniforme de significados de palavras, de frases e interpretações de textos e modelos de mundo. (FILLMORE, 1976, p. 28). 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. (DURAN; XATARA, 2007). • Criar obras que simplifiquem a busca, exibindo informações de forma clara, evitando na medida do possível incompreensão por parte do usuário, alertando para enganos comuns cometidos por estrangeiros e trazendo informações sobre o uso do léxico. Até detalhes no próprio leiaute como cores e fontes são observados com o objetivo de otimizar a experiência do consulente. Desta forma para a

	<p>Lexicografia Pedagógica (ao contrário da lexicografia tradicional) a quantidade de entradas não é sinônimo de qualidade. Esta última está relacionada ao quanto o dicionário satisfaz as necessidades do consulente. (DURAN; XATARA, 2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em interface com a Linguística Aplicada a lexicografia pedagógica objetiva descobrir meios de tornar a aquisição do léxico mais efetiva. (DURAN; XATARA, 2007). • Uso produtivo do mesmo em projetos de ensino/aprendizagem. (KRIEGER; WELKER, 2011).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o quadro acima, podemos inferir que os pressupostos da Semântica de *Frames* e da Lexicografia Pedagógica se aproximam

- a) Na questão de constituírem ferramentas valiosas para a criação de dicionários.
- b) Semântica de *Frames* e Lexicografia Pedagógica tratam de uma concepção diferenciada para a organização do léxico.
- c) Ambas (teoria e ciência) olham com atenção para a importância do contexto e do conhecimento e experiência prévios do falante/consulente.
- d) A Semântica de *Frames* e a Lexicografia Pedagógica, ao contribuírem para uma organização do significado de uma forma mais ampla e contextualizada, favorecem uma experiência mais eficaz do falante/consulente em relação ao uso/compreensão/aquisição da língua.

Ainda no objetivo de aproximar premissas e postulados de ambas as teorias, organizamos o quadro 2 no capítulo 4, que busca ilustrar as convergências que encontramos ao longo de nossas reflexões.

No que diz respeito ao objetivo b), apresentamos as características de um recurso lexicográfico pedagógico baseado em *frames* nos capítulos 5 e 6 ao discorrer sobre o modo como os conceitos foram buscados (nas vivências dos alunos em sua rotina escolar bilíngue) e organizados através de estudo do domínio proposto, realização de mapa conceitual baseado

neste domínio, proposição de *frames* a partir do mapa conceitual e povoamento dos *frames* a partir de dados coletados qualitativamente nas aulas.

A partir daí delineamos as características de nosso recurso lexicográfico pedagógico como sendo um produto especializado no âmbito da rotina escolar do ensino bilíngue, tratando-se de recurso bilíngue, ao trazer equivalentes de glosas, *frames* e unidades lexicais em língua portuguesa. Também trazemos a definição das unidades lexicais através de desenhos realizados pelas crianças.

Percebemos a partir da realização desta pesquisa que a contribuição da Semântica de *Frames* para a Lexicografia Pedagógica está no viés da definição; mais especificamente na maneira como o recurso lexicográfico foi produzido tendo em vista também sua proposta pedagógica.

Quando utilizamos desenhos das crianças como recurso para definir unidades lexicais pertencentes a um *frame*, adicionamos a nosso recurso lexicográfico baseado em *frames* uma prática recorrente da lexicografia pedagógica que é a utilização de imagens para facilitar a compreensão do consulente a respeito da unidade lexical a ser definida. Esse cruzamento de práticas já embasadas teoricamente é exemplo da interface que objetivamos mostrar nessa pesquisa, demonstrando como ambas as teorias contribuíram uma com a outra na elaboração do modelo de recurso lexicográfico aqui proposto.

Finalizando, o objetivo c) foi realizado no capítulo 6 onde, levando em consideração toda a reflexão teórica realizada ao longo da dissertação e também os passos metodológicos elencados para a realização deste trabalho, nos esforçamos para criar uma ilustração do recurso lexicográfico pedagógico que aqui propomos.

Como profissional atuante o ensino bilíngue na educação infantil, vejo que o modelo de recurso lexicográfico pedagógico aqui ilustrado pode contribuir em minha relação de ensino e aprendizagem em diferentes sentidos:

- a) Ao representar um tipo de recurso lexicográfico que, ao ser organizado em *frames* que fazem parte do cotidiano das crianças, torna-se mais interessante pois elas imediatamente fazem relações entre o que está sendo exposto e suas vivências na escola, utilizando a língua adicional;
- b) O recurso lexicográfico representa um primeiro contato dos alunos com algum tipo de organização lexical, e por tratar-se de um produto próximo de sua realidade, fomenta um primeiro contato positivo com este tipo de material;
- c) Ao participar do processo de definição das unidades lexicais, o aluno não só se dá conta de que recursos lexicográficos existem, mas que pode contribuir na criação

deles utilizando o conhecimento que já possui e podendo passá-lo adiante a partir de novas consultas ao material realizadas por diferentes colegas;

- d) Ao ter acesso a um recurso lexicográfico realizado a partir do cotidiano escolar dos alunos do currículo bilíngue, tanto escola como comunidade escolar podem entender melhor o trabalho que aí é realizado, tanto do ponto de vista da rotina escolar em si, quanto da linguagem aprendida e utilizada pelos alunos durante suas vivências;
- e) Por ser um recurso destinado a ser apresentado de modo *online*, pode contribuir para um maior engajamento entre família e escola, principalmente no que tange a atividades realizadas na língua adicional (a maioria das famílias ainda fica insegura com essa parte do currículo por não dominar o inglês, no nosso caso). Por ser um produto de interface amigável e autoexplicativa, família e alunos podem interagir juntos para aprender e pesquisar sobre o léxico do novo idioma no qual estão sendo inseridos.

É importante considerar também que esta pesquisa é a primeira proposição de recurso lexicográfico pedagógico realizado com este viés da Semântica de *Frames* de que se tem notícia (pelo menos dentro do grupo SemanTec, onde a pesquisa teve origem). Esse é um diferencial relevante para nossa dissertação. Valemo-nos da Lexicografia Pedagógica para contribuir com o grupo na proposição de um modelo de recurso lexicográfico que tem abordagem pedagógica dentro de um contexto específico de uma escola privada, de currículo bilíngue, que tem o inglês como língua adicional, com alunos da faixa etária dos 5 aos 6 anos cursando o Jardim, último ano da Educação Infantil.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui neste capítulo, acreditamos ser possível dizer que este trabalho apresenta resultados relevantes para as três interfaces envolvidas: a Linguística Cognitiva, a Semântica de *Frames* e a Lexicografia Pedagógica.

Finalmente, chegando ao encerramento desta dissertação, é importante lembrarmos que um trabalho desta natureza nunca está totalmente finalizado, uma vez que sempre é possível continuar refinando e analisando a pesquisa, a partir de diferentes focos.

Algumas palavras sobre os próximos passos

Como já dito durante nossa dissertação, o presente trabalho não tem o objetivo de implementar o recurso lexicográfico apresentado, e sim delinear seu formato baseado nas teorias estudadas. No entanto, gostaríamos de discorrer brevemente sobre como os próximos passos necessários na implementação do recurso lexicográfico aqui proposto.

Consideraremos como *corpus* de apoio nosso conhecimento e experiência acerca das rotinas e vivências das crianças dentro da sala de aula bilíngue do Jardim.

O *corpus* será construído através de gravações dos momentos bilíngues da turma do Jardim da escola privada onde atuamos. Estas gravações serão realizadas em diferentes momentos das rotinas dos alunos a fim de registrar momentos diversos com necessidades distintas de interação e comunicação entre alunos e professoras.

Com as gravações feitas, faremos a transcrição das aulas através do software *oTranscribe*, e posteriormente utilizaremos a ferramenta *Sketch Engine*, que é um gerenciador de *corpus* e um software de análise de texto. Através desta ferramenta conseguiremos averiguar quais Unidades Lexicais são as mais presentes nos discursos de alunos e professoras e a partir daí popular os *frames* propostos e fazer uma análise mais específica das Unidades Lexicais.

A microestrutura dos *frames* e das unidades lexicais contaria com o adicional do recurso de voz. Gravaríamos a voz dos alunos pronunciando as palavras para assim adicionar mais um recurso multimodal na apresentação do léxico em nosso recurso lexicográfico.

Tendo passado por todos os passos acima citados, a última etapa a ser cumprida será a compilação das informações em meio digital, criando o recurso lexicográfico online propriamente dito. Isso será feito através da construção de um site por meio da plataforma Google sites que é um dos serviços oferecidos pela Google. Através desta ferramenta, é possível criar e fazer a manutenção de páginas da internet de forma gratuita e simples. Este recurso ficará disponível para que as crianças, suas famílias e a comunidade escolar possam ter acesso ao material e sempre que desejarem.

Tendo deixado claro que nossa pesquisa não se encerra aqui, mas que é um primeiro passo para a criação de um recurso lexicográfico que pode contribuir bastante aos estudos do grupo SemanTec principalmente, retomemos nossas considerações finais.

Espera-se que este estudo contribua, em nível maior, com as áreas da Linguística Cognitiva, especialmente no que concerne aos estudos relacionados à Semântica de *Frames* e sua aplicação na criação de diferentes recursos lexicográficos, e, em nível mais específico,

com outras pesquisas desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa *Texto, léxico e tecnologia* do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

REFERÊNCIAS

ATKINS, S.; RUNDELL, M. **The Oxford Guide to Practical Lexicography**. New York: Oxford University Press, 2008.

BAGOT, Rosa Estopà (dir.). **Mi primer diccionario de ciencia**. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2013.

BOAS, H. From Theory to Practice: Frame Semantics and the Design of FrameNet. *In*: LANGER, S.; SCHNORBUSCH, D. **Semantisches Wissen im Lexikon**. Tübingen: Narr, 2005. p. 129-160.

BRASIL. Ministério da Educação. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. *E-book*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB número 2/2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CLARK, H. H. **Arenas of Language**. Chicago: The University of Chicago Press. 1992.

CLARK, H. H. **Using language**. Cambridge: University Press. 1996.

DICIONÁRIO Olímpico. *In*: DICIONÁRIO Olímpico. [S. I., 2021?]. Disponível em: <https://www.dicionarioolimpico.com.br/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

DURAN, M. S. **Parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28877>>. Data de acesso: 26 de abril de 2021

ESTOPÀ, R. Construir para desconstruir e voltar a construir: elaboração colaborativa de um dicionário escolar de ciências. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 43, jul./dez. p. 87-112, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/91970>. Acesso em: 12 set. 2020.

FILLMORE, C. J. Double-decker definitions: The role of frames in meaning explanations. **Sign Language Studies**, Academic Research Library, v. 3, p. 263-295, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26204785>. Acesso em: 3 out. 2020.

FILLMORE, C. J. Frame semantics and the nature of language. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 280, n. 1, p. 20-32, 1976. Disponível em: <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/frame semantics76.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

FILLMORE, C. J. Frame Semantics. *In*: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin, 1982. p. 111-137.

FILLMORE, C. J. Frames and the semantic of understanding. **Quaderni di Semantica**, v. 6, n. 2, p. 222-254, 1985. Disponível em: <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/framesand85.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FILLMORE, C. J.; ATKINS, B. T. S. Towards a frame-based lexicon: The semantics of RISK and its neighbors. *In*: LEHRER, A.; KITTAY, A. (ed.) **Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantics and Lexical Organizations**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 75-102.

FILLMORE, C. J.; BAKER, C. A frames approach to semantic analysis. *In*: HEINE, B; NARROG, H. (ed.) **The Oxford Handbook of linguistic Analysis**. New York: Oxford University Press, 2010, p. 313- 339. Disponível em: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199544004.001.0001/oxfordhb-9780199544004-e-013>. Acesso em: 5 nov. 2020.

FRAMEGRAPHER. *In*: FRAMENET. [S. I., 2022?]. Disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=FrameGrapher>. Acesso em: 7 jan. 2022.

FRAMENET data. *In*: FRAMENET. [S. I., 2021?]. Disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/frameIndex>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

GEERAERTS, Dirk (ed.) **Cognitive Linguistics: Basic Readings**. Berlin: Walter de Gruyter, 2006.

GRANGER, S. Electronic Lexicography: from challenge to opportunity. *In*: GRANGER, S.; PAQUOT, M. (ed.). **Electronic lexicography**. Oxford: Oxford University Press, 2012, p.1-11.

HARTMANN, R.R.K. **Teaching and researching Lexicography**. England: Pearson Education Limited, 2001.

INSPIRAÇÃO. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. [S. I., 2022?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inspiracao/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KRIEGER, M. da G. Políticas Públicas e dicionários para a escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.18, p.235-252, 2006. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1719264. Acesso em: 15 set. 2020.

KRIEGER, M. da G.; ADELSTEIN, A. Estudos de léxico em diferentes perspectivas: identidades e fronteiras. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 14, n. 3, p. 557-560, 2016.

Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.19>. Acesso em: 15 set. 2020.

KRIEGER, M. da G.; WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, C; BEVILACQUA, C.R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.) **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-113.

LAKOFF, G. Cognitive Semantics. *In*: ECO, U.; SANTAMBROGIO, M; VIOLI, P. (ed.). **Meaning and mental representation**. Bloomington: Indiana University Press, p. 119-154, 1988.

LANGACKER, R.W. Cognitive Grammar. *In*: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *In*: MICHAELIS. [S. l., 2021?]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MIRANDA, N. S. O caráter partilhado da construção da significação. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 57-81, 2001. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo49.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MOLINA GARCIA, D. **Fraseologia Bilingue**: Um Enfoque Lexicográfico-Pedagógico. Granada: Editorial Comares, 2006.

MÜLLER, C. **Princípios metodológicos para a construção de uma ontologia baseada na Semântica de Frames**. 2015. 129f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, S. de. **O atleta com deficiência no contexto paraolímpico: uma análise dos frames que entram no jogo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

OSTERMANN, C. **Cognitive Lexicography**: A New Approach To Lexicography Making Use of Cognitive Semantics. Berlin/Nova York: Mouton de Gruyter, 2015.

RODRIGUES-LEITE, J. E. Cognição e Semântica: da representação formal à conceptualização. *In*: MACEDO, A.C. P. de; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. **Cognição e linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2008.

RUPPENHOFER, J. Et. al. **FrameNet II**: Extended Theory and Practice. *E-book*. Disponível em: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/docs/r1.7/book.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SALOMÃO, M. M. M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 1, n.1, jul-dez, 1997. Disponível em:

<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/nova-digitaliza%C3%A7%C3%A3o-artigo-Salom%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

SALOMÃO, M. M. M. **O processo cognitivo da mesclagem na análise linguística do discurso**. Projeto Integrado de Pesquisa. UFJF, UERJ, UFRJ, mimeo. 1999.

SALOMÃO, M. M. M. **Projeto Integrado de pesquisa**. Espaços mentais e a gramaticalização das representações espaço-temporais em Português. UFJF/CNPq, mimeo. 1996.

SILVA, A. S. da. O cognitivo e o social nos estudos linguísticos: inimigos íntimos? *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA*, 24., 2009, Lisboa. **Textos Seleccionados**. Lisboa: APL, 2009. p. 511-525. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/35-Silva.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SILVA, A. S.; BATORÉO, H.J. Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. *In: Brito, A. M. (org.). Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: Universidade do Porto, 2010.

SOUZA, D. S. de. **Entre conceitos e conce(p)tos: uma proposta teórico metodológica na interface entre a onomasiologia, a Lexicografia e a Semântica Lexical Cognitiva**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

TEIXEIRA, M. C. A designação de “Lexicografia Pedagógica”. **Interfaces**, Guarapuava, v. 6, n. 3, p. 29-35, dez. 2015. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/3918/2786. Acesso em: 3 dez. 2020.

TOMASELLO, M. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. **Cognitive linguistics**, v. 11, n.1/2, p. 61-82, 2000. Disponível em: <https://terpconnect.umd.edu/~israel/Tomasello-FirstSteps-01.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge: Harvard University Press. 1999.

VARGAS, M. D. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1934-1949, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41472>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ZAVAGLIA, C.; NADIN, O. L. Lexicografia Pedagógica/Didáctica: entrevista com María Teresa Fuentes Morán. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 2466-2469, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/45099/25188>. Acesso em: 22 jan. 2021.