

Universidade de Brasília

**O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE NO PROCESSO DE
COMPREENSÃO DE TEXTOS POR ALUNOS INICIANTE DE
ESPAHOL/LE**

Fernanda Abiorana Dias Ferreira

FERNANDA ABIORANA DIAS FERREIRA

**O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGUE NO PROCESSO DE
COMPREENSÃO DE TEXTOS POR ALUNOS INICIANTE DE
ESPANHOL/LE**

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

Orientador: Prof^o. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

**Brasília – DF
2006**

FERNANDA ABIORANA DIAS FERREIRA

**O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE NO PROCESSO DE
COMPREENSÃO DE TEXTOS POR ALUNOS INICIANTE DE
ESPANHOL LE**

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

Aprovada em 02 / 12 / 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Orientador)
Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Rita de Cássia Dalla Tardin (Examinadora externa)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez (Examinadora interna)
Universidade de Brasília

Prof^a Dra. Percília dos Santos Cassemiro (Suplente)
Universidade de Brasília

À minha mãe...

Aquela que me deu a vida e me ensinou a sonhar,
Aquela que me dá forças para crescer e me incentiva
a lutar,
Aquela em quem, por toda a vida, vou me espelhar.

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho, meu orientador, o qual me fez enxergar uma luz no fim do túnel e cuja excelente orientação é indiscutível.

Ao professor Herbert Andreas Welker por me apresentar o caminho da lexicografia.

A professora Maria Luísa, por ter sido uma grande guerreira na luta pelo meu ingresso no mestrado.

À colega Denise Ferreira Gomes, não só pela troca de textos, mas também por compartilhar comigo, dúvidas, sugestões e sentimentos em relação ao trabalho de pesquisa.

À amiga Magali Regina Michels Przybycien, pelo apoio na realização dos gráficos.

À professora Tânia Regina Pacheco Fernandes e ao professor Luis Carlos Ramos Nogueira, que prontamente aceitaram e gentilmente participaram da coleta de dados.

A todos os meus alunos do 8º semestre (formandos do 1º/2006), de Administração e Marketing, os quais cursaram a disciplina de Espanhol e participaram seriamente da pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da UnB pela prontidão no atendimento, atenção e paciência.

Ao Juiz de Direito, Dr. Álvaro Luis de Araujo Ciarlini, pela força, compreensão e permissão para ausentar-me do trabalho durante o mês de licença-capacitação.

À minha irmã Liana e companheira de profissão, pelo constante apoio técnico.

A minha família, pelo carinho, ternura e compreensão durante esse longo período e, principalmente, por acreditar em mim.

A Deus, por me presentear coisas magníficas, como poder realizar sonhos em meio a tantas adversidades da vida.

“Um dicionário bilíngüe é água no deserto para aquele que está a delirar”.

Willis Barnstone

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo científico em que o tema é o uso do dicionário bilíngüe como material paradidático de apoio ao ensino/aprendizagem de LE. Este estudo investiga ainda a relação entre a leitura de textos e o uso de DBs por alunos iniciantes de Espanhol/LE. Estudos realizados em diversos países, de modo geral, mostram que o uso de dicionários bilíngües auxilia na aprendizagem de língua estrangeira. No entanto, ao contrário do que vem apresentando grande parte dos trabalhos, os quais geralmente se concentram na aquisição de vocabulário, a presente pesquisa propõe uma investigação direcionada à compreensão de leitura de textos em Espanhol LE com o uso do dicionário bilíngüe devido aos poucos estudos existentes. Considerando o Espanhol uma língua estrangeira lingüísticamente próxima do Português, é abordada, nesta pesquisa, a relação de proximidade entre as duas línguas como um fator que influencia positivamente ou negativamente na ação dos alunos, aqui iniciantes, durante a compreensão dos textos em Espanhol. Um total de vinte alunos participou da pesquisa, sendo os dados coletados em sala de aula de Espanhol, no curso de Administração e Marketing de uma instituição de ensino superior, em Sobradinho - DF. Os instrumentos utilizados para a investigação foram questionários, entrevistas individuais, dois testes de leitura (um sem o uso do dicionário bilíngüe e outro com o uso do mesmo), notas de observação de campo e, para colher dados adicionais sobre dicionários bilíngües utilizados por alunos iniciantes, foi realizado o Painel de Avaliadores de Dicionários Bilíngües de Espanhol com a participação de dois professores. Os dados da presente pesquisa mostram que o aluno, logo ao iniciar seus estudos de Espanhol como LE, busca adquirir um DB para si. O uso deste dicionário influencia positivamente no processo de compreensão de textos, pois que os alunos primeiramente procuram obter uma compreensão geral do texto, fazendo inferência de algumas palavras, o que normalmente é possível devido à proximidade lingüística existente entre o Português e o Espanhol e, somente depois consultam o dicionário. Porém, os DBs que não apresentam verbetes contextualizados contribuíram parcialmente para a compreensão, pois em alguns casos resultou em mal uso pelos alunos, levando-os a interpretar o significado das palavras de maneira isolada. Os resultados desta pesquisa sugerem que o dicionário bilíngüe é um importante material paradidático à disposição do aluno, nem sempre perfeito, mas muito útil para a compreensão de leituras de textos, neste caso, em Espanhol/LE.

ABSTRACT

The present research is a scientific effort on the use of bilingual dictionaries being used by elementary level students of Spanish as a Foreign Language by Brazilian Portuguese speaking learners in reading development activities. Studies conducted in several countries have, in general, shown that the use of such dictionaries contribute positively towards learning the target language. However, different from the studies so far conducted with a focus on vocabulary learning, the present research is geared towards reading comprehension in a proximal language like Spanish making use of bilingual dictionaries in the classroom. There are only few studies of this nature available in the literature. Moreover, there were no records of previous studies involving the use of the bilingual dictionary in reading tasks in such closely related languages such as Spanish and Portuguese. A total of twenty university students of Administration and Marketing in an institution located near Brasília took part in this qualitative research. The research procedures used were questionnaires, individual interviews, two reading tests (with and without the use of dictionaries), observation field notes and a panel of two judges (experienced teachers of Spanish) to raise heuristic questions about the use of bilingual dictionaries in classroom activities. The data considered for the analysis have shown, firstly, that beginning students will seek to buy a bilingual dictionary for personal use as soon as possible. The use of such dictionaries have shown a positive effect on the reading task since the students will try to obtain a general comprehension of the written text looking for the meaning of words that cannot be recognized and inferred from the context and only then resorting to the dictionary. While looking up words in the dictionary some typical problems arise from misuse of the paradigmatic resource material. The lack of context in the dictionary entries aggravate the situation by leading the learners to interpret the meanings in isolation. The results also showed that such bilingual dictionaries are an important resource indeed although they can be improved to better suit pedagogic situations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação das experiências anteriores dos alunos com o estudo formal do Espanhol.....	67
Figura 2: Representação do contato informal dos alunos com o Espanhol, por meio de viagem feita a algum país de língua espanhola	68
Figura 3: Representação do contato informal e esporádico dos alunos com o Espanhol	69
Figura 4: Representação de meios de contato informal com o Espanhol	69
Figura 5: Representação da quantidade de alunos que possuem algum tipo de dicionário	70
Figura 6: Representação dos tipos de dicionários que os alunos possuem	71
Figura 7: Representação dos tipos de dicionários que os alunos estão procurando comprar para uso na disciplina de Espanhol	72
Figura 8: Representação da habilidade de leitura dos alunos para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto	86
Figura 9: Representação da habilidade de leitura dos alunos para depreender significados e idéias dentro do contexto	89
Figura 10: Representação da habilidade dos alunos para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto	92
Figura 11: Representação da habilidade de leitura dos alunos	93
Figura 12: Representação da habilidade de leitura dos alunos	94
Figura 13: Resultado quantitativo do exame de compreensão de textos sem o uso do DB	96
Figura 14: Representação da habilidade de leitura dos alunos para depreender significados e idéias dentro do contexto	100
Figura 15: Representação da habilidade de leitura dos alunos para depreender significados e idéias dentro do contexto	103
Figura 16: Representação da habilidade dos alunos para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto	106
Figura 17: Representação da habilidade de leitura dos alunos.....	107
Figura 18: Representação da habilidade de leitura dos alunos.....	108
Figura 19: Resultado quantitativo do exame de compreensão de textos com o uso do DB	111
Figura 20: Procedimentos na leitura do texto com o uso do DB	112

Figura 21: Palavras procuradas com mais frequência no exame de compreensão com o uso do DB.....	113
Figura 22: Palavras procuradas e não encontradas no DB durante o exame de compreensão de texto	114
Figura 23: Representação dos alunos que possuem DB.....	115
Figura 24: Representação dos alunos que possuem mais de um DB	116
Figura 25: Tipos de DBs consultados durante o exame de compreensão de texto.....	116
Figura 26: Representação das situações em que os alunos mais utilizam o DB.....	117
Figura 27: Gráfico comparativo dos resultados obtidos nos exames de compreensão de textos em Espanhol sem o uso e com o uso do dicionário bilíngüe.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS

DB - Dicionário bilíngüe

DM - Dicionário monolíngüe

EFL - Inglês como língua estrangeira

LA - Lingüística Aplicada

LM - Língua materna

LE - Língua estrangeira

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário preliminar

Anexo 2 – Entrevista

Anexo 3 – Texto aplicado como exame de compreensão de texto sem o uso do DB

Anexo 4 – Compreensão do texto (sem o uso do dicionário)

Anexo 5 – Texto aplicado como exame de compreensão de texto com o uso do DB

Anexo 6 – Compreensão do texto (com o uso do dicionário)

Anexo 7 - Questionário pós-exame

Anexo 8 - Instruções para o Painel de Avaliadores de Dicionários Bilíngües

Anexo 9 – Carta de agradecimento

Anexo 10 - Convenção de transcrição

Anexo 11 – Amostra da transcrição do Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
LISTA DE ANEXOS	xii
CAPÍTULO I – O DICIONÁRIO BILÍNGUE NO ENSINO DE ESPANHOL	138
1.1 Contexto da pesquisa.....	138
1.1.1 A motivação.....	138
1.1.2 Justificativa	19
1.2 Objetivos da pesquisa.....	22
1.3 Perguntas de pesquisa	23
1.4 Metodologia da pesquisa.....	23
1.4.1 Sujeitos.....	24
1.4.2 Coleta de dados	25
1.4.2.1 Os instrumentos da coleta de registros.....	25
1.4.2.1.1 Questionário preliminar.....	26
1.4.2.1.2 Entrevista	27
1.4.2.1.3 Exames de compreensão de textos	28
1.4.2.1.3.1 Exame de compreensão de texto sem o uso do dicionário bilíngüe.....	29
1.4.2.1.3.2. Exame de compreensão de texto com o uso do dicionário bilíngüe	30

1.4.2.1.4 Questionário pós-exame	31
1.4.2.1.5 Paineis de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol.....	31
1.4.2.1.6 Observações em forma de notas de campo.....	33
1.5 A Organização da dissertação	33
CAPÍTULO II - O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE NO PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS POR ALUNOS INICIANTEs DE ESPANHOL/LE	35
2.1 A relação de proximidade entre o Português e o Espanhol	35
2.1.1 A proximidade real do Espanhol com o Português	36
2.1.2 A proximidade enganosa do Espanhol com o Português	38
2.2 O ensino de línguas próximas a iniciantes.....	42
2.2.1 O aluno iniciante nos estudos de língua espanhola.....	42
2.2.2 O ensino a alunos universitários iniciantes nos estudos de língua espanhola	45
2.3 Crenças no ensino/aprendizagem de línguas	48
2.4 O uso de dicionários na aprendizagem de línguas.....	51
2.4.1 O dicionário monolíngüe.....	51
2.4.2 O dicionário bilíngüe.....	53
2.4.2.1 O dicionário bilíngüe no processo de compreensão de leitura	56
2.4.3 Dicionário bilíngüe <i>versus</i> monolíngüe.....	59

2.5 O processo de compreensão de leitura em LE	61
2.5.1 Formantes do processo de compreensão de leitura	61
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS SOBRE O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGUE	65
3.1 O contato prévio dos alunos com o Espanhol e suas crenças sobre o dicionário bilíngüe	66
3.1.1 Questionário preliminar	66
3.1.1.1 Apresentação dos dados do questionário preliminar	66
3.1.1.2 Resultados do questionário preliminar	72
3.1.2 Entrevista	73
3.1.2.1 Apresentação dos dados da entrevista.....	74
3.1.2.1.1 Aluno A.....	74
3.1.2.1.2 Aluno B.....	78
3.1.2.1.3 Aluno C.....	77
3.1.2.2 Resultados da entrevista	80
3.1.2.2.1 O contato prévio dos alunos com a língua espanhola.....	80
3.1.2.2.2 Crenças sobre a necessidade de se adquirir um dicionário bilíngüe e seu uso na aprendizagem de Espanhol como LE.....	82
3.2 Como o uso do dicionário bilíngüe influencia a compreensão durante a leitura de textos em Espanhol/LE, tendo em vista a necessidade dos alunos iniciantes	84

3.2.1 Exame de compreensão de texto sem o uso do dicionário bilíngüe.....	84
3.2.1.1 Apresentação e discussão dos dados do exame de compreensão de texto sem o uso do DB.....	84
3.2.1.2 Resultados do exame de compreensão de texto sem o uso do DB	94
3.2.2 Exame de compreensão de texto com o uso do dicionário bilíngüe	97
3.2.2.1 Apresentação e análise dos dados do exame de compreensão de texto com o uso do DB.....	97
3.2.2.2 Resultados do exame de compreensão de texto com o uso do DB.....	108
3.3 Contribuição e/ou eventual prejuízo no processo de compreensão mediado pelo dicionário bilíngüe	111
3.3.1 Questionário pós-exame.....	111
3.3.3.1 Apresentação dos dados do questionário pós-exame	111
3.3.3.2 Resultados do questionário pós-exame.....	119
3.4 Fatores positivos e negativos sobre o uso do dicionário bilíngüe.....	121
3.4.1 Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol.....	121
3.4.1.1 Análise dos dados do Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol .	121
3.4.1.1.1 Pontos positivos do dicionário Larousse Básico, de acordo com a análise do professor-avaliador.....	122
3.4.1.1.2 Pontos negativos do dicionário Larousse Básico, de acordo com a análise do professor-avaliador.....	124

3.4.1.1.3 Pontos positivos do Minidicionário Espanhol 3 em 1, de acordo com a análise da professora-avaliadora.....	124
3.4.1.1.4 Pontos negativos do Minidicionário Espanhol 3 em 1, de acordo com a análise da professora-avaliadora.....	126
3.5 Conclusões.....	127
3.5.1 Resultados	127
3.5.1.1 Métodos de utilização do dicionário bilíngüe durante os exames de compreensão de textos escritos em Espanhol.....	127
3.5.1.2 Resultados obtidos sobre a influência do uso do dicionário bilíngüe no processo de compreensão de textos em Espanhol/LE.....	128
3.5.1.3 Estratégias para uso do dicionário bilíngüe em tarefas de compreensão de leitura	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
Críticas.....	134
Sugestões.....	135
Limitações na pesquisa.....	136
Sugestões para futuras investigações	137
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	149

CAPÍTULO I

O DICIONÁRIO BILÍNGÜE NO ENSINO DE ESPANHOL

1.1 O contexto da pesquisa

1.1.1 A motivação

Há muitos estudos no âmbito da Lingüística Aplicada sobre o uso de dicionários bilíngües na aprendizagem de uma nova língua, porém no Brasil existem relativamente poucos de Espanhol, mostrando assim a necessidade de se agendar e pesquisar sobre esse tema. Conforme aponta Tosqui (2002):

“... praticamente todas as pessoas que estudam uma LE procuram adquirir um dicionário bilíngüe, para melhor compreender a língua em questão... O uso do dicionário bilíngüe, contudo, nem sempre é visto com bons olhos por professores e profissionais do ensino de línguas. Sua aplicação no dia a dia dos estudantes e seu uso em sala de aula também são pontos que geram discussão e desacordo”.

Alguns professores afirmam que o aluno no nível inicial torna-se dependente do dicionário bilíngüe e não é capaz de compreender um texto porque se preocupam em interpretar as palavras isoladamente e de forma equivocada. Por esse motivo, os professores excluem o uso do dicionário bilíngüe da sala de aula. Por outro lado, há quem aposte no uso do dicionário como um material paradidático de auxílio ao aluno e há quem afirme que é procedente usá-lo em caso de dúvidas de vocabulário, como Knight (1994) ao afirmar que “a aquisição de vocabulário é considerada por muitos o aspecto mais importante no aprendizado de língua estrangeira”. De modo geral, as opiniões sobre o uso do dicionário bilíngüe são muito divergentes, bem como sua eficácia ou não no processo de leitura e compreensão de textos, o que gera algumas

polêmicas. Cada situação é diferente, e por isso cada pesquisa tem o seu enfoque e o seu resultado diferente em relação a outras.

É com base na necessidade de se indicar um dicionário e a partir da polêmica supra citada, gerada pela dúvida de como o uso do dicionário bilíngüe influencia na compreensão da leitura de textos em Espanhol/LE por alunos iniciantes, é que este trabalho de pesquisa foi realizado. Conseqüentemente, enfocam-se pontos positivos e negativos sobre o seu uso, bem como se sugerem estratégias de uso para se tirar melhor proveito desse material paradidático em sala de aula, durante leituras e exames de compreensão de textos.

1.1.2 Justificativa

Na tentativa de esclarecer melhor essas questões relativas ao uso do dicionário bilíngüe como fonte de aprendizado no ensino de Espanhol, neste caso no nível inicial, esta pesquisa tratou de identificar como o uso do dicionário bilíngüe influencia no processo de leitura de textos em Espanhol e de esclarecer quais os fatores que determinam sua eficácia. Apesar de Cziko (1978, p. 473) afirmar que “... muito pouco tem sido feito para investigar e analisar os processos envolvidos em leitura em Língua Estrangeira”, até hoje já se passaram vinte e oito anos e atualmente encontram-se muitas pesquisas realizadas, com diversos enfoques que abordam esse tema como, por exemplo, Conceição (2004), Santos (2003), Ferreira (2003), Leffa (2001), Tono (2001), Humblé (2001), Moreira (2000), Coura Sobrinho (1998), Knight (1994), Hulstijn (1993), entre outros.

O leitor, por mais proficiente que seja, ao ler um texto em LE, encontra algumas dúvidas de vocabulário, o que pode causar dificuldade extra na interpretação. Nesse caso, o dicionário bilíngüe pode ser tomado como um

aliado para diminuir a incerteza e assim facilitar a compreensão da leitura e o aprendizado.

É comum nos níveis de estudos iniciais de qualquer LE o aluno pedir a opinião do professor para escolher e adquirir seu dicionário, na maioria das vezes bilíngüe, para que se sinta mais seguro na hora de realizar tarefas, sejam elas em quaisquer das quatro habilidades comunicativas. Diante dessa situação, muitos professores acabam ficando com dúvida, pois não sabem se será eficaz indicar um dicionário para esses alunos que estão recém iniciando seus estudos numa LE, levando em consideração que não têm conhecimento suficiente de vocabulário para iniciar leituras.

Ocorre que grande parte dos professores fica com receio, pois acredita que os alunos podem se tornar dependentes do dicionário a ponto de não realizarem uma leitura fluente sem que estejam com o dicionário nas mãos. Em contrapartida, perguntam se o dicionário fará com que seus alunos memorizem mais rápido uma maior quantidade de vocabulário e, ainda, se compreenderá melhor um texto em LE aquele aluno que sempre utiliza o dicionário ao ler, ou aquele que não o utiliza e faz inferências a partir do contexto em que estão os vocábulos. Há dúvidas, ainda, se os alunos seriam capazes de ler e compreender um texto sem consultar o dicionário bilíngüe, se a consulta freqüente ao dicionário bilíngüe interrompe o processo de compreensão, se o dicionário bilíngüe pode ajudar no processo de compreensão de textos tendo em vista que os alunos são iniciantes, se os dicionários bilíngües prejudicam o processo de leitura de textos levando os alunos a interpretarem de forma isolada e equivocada.

Saber, afinal, quais são as vantagens e desvantagens de se usar o dicionário bilíngüe, são algumas indagações que são levantadas ao se tratar do uso do dicionário bilíngüe no processo de compreensão de textos em LE, as quais Tosqui (2002) também aborda em seu artigo. Enfim, resta saber, então, se

o dicionário bilíngüe é um material paradidático adequado para ser usado dentro da sala de aula de LE, especificamente nos exames de compreensão de leitura nos níveis iniciais.

Diante destas dúvidas, o professor terá de primeiramente definir se permitirá o uso do dicionário bilíngüe em sala de aula e caso opte por usá-lo, deverá estar pronto para indicar um dicionário que seja adequado ao nível de aprendizagem, à faixa etária dos alunos e ao uso específico da língua em estudo,

“posto que uma das primeiras aquisições de um estudante de língua estrangeira é um dicionário bilíngüe e o proveito desse material será muito maior se o aluno receber orientação sobre como utilizá-lo”. Höfling et al (2004)

Alguns professores, por desconhecerem as obras disponíveis no mercado, não indicam nenhum dicionário ou indicam qualquer um, o que pode ser opção ainda menos produtora. Outros professores não indicam porque não possuem estratégias didáticas para trabalhar com dicionários bilíngües em sala de aula. E há aqueles que discordam do seu uso porque, de acordo com Summers (1998), os alunos o utilizam da pior maneira possível, trabalhando com palavras isoladas e buscando uma correlação unívoca entre a língua materna e a língua estrangeira em estudo, o que faz com que cometam erros, entre eles os de interpretação. Há também uma outra resistência em se usar o dicionário bilíngüe devido ao argumento de que interrompe o fluxo de concentração durante a leitura de um texto.

Portanto, diante desta situação paradoxal, esta pesquisa busca responder algumas dessas dúvidas existentes por parte de professores, esclarecidas na fundamentação teórica, demonstrando e explicando na análise encetada no capítulo 3 as questões sobre o uso do dicionário bilíngüe no processo de compreensão de textos por alunos luso-falantes iniciantes de Espanhol/LE.

1.2 Objetivos da pesquisa

Apesar de já existirem pesquisas sobre a inserção do dicionário no processo de ensino e aprendizado de LE, o seu uso em sala de aula fundamentado nos resultados da pesquisa parece ainda pouco freqüente conforme é demonstrado na resenha. A conseqüência desse uso pouco freqüente em sala de aula de LE, geralmente desencadeia dois extremos: os alunos, por si sós, acabam escolhendo e usando um dicionário que não é compatível com seus objetivos e nível de estudo, ou não o adquirem. Ambas atitudes podem prejudicar ou retardar a aprendizagem.

Tosqui (2002) comenta que a escolha do dicionário a ser usado diverge consideravelmente entre alunos e professores. Estes últimos preferem o monolíngüe enquanto os primeiros (os alunos) preferem o bilíngüe. A presente pesquisa analisou o uso de dicionários bilíngües Português-Espanhol e Espanhol-Português na leitura e compreensão de textos em Espanhol por alunos brasileiros no nível de cursos superiores ofertados em contextos de ensino semi-instrumental¹.

Considerando ser comum nas escolas e faculdades que a maioria das pessoas que estudam uma LE procurem adquirir primeiro um dicionário bilíngüe como material paradidático de auxílio à aprendizagem, a presente pesquisa apresenta 3 (três) objetivos primários e 1 (um) objetivo secundário:

1) Levantar as crenças dos alunos participantes na pesquisa sobre a necessidade de se adquirir um dicionário bilíngüe e seu uso na aprendizagem de Espanhol/LE;

¹ O termo semi-instrumental refere-se aqui como sendo aquele ensino em que, num primeiro instante, se trabalha o desenvolvimento das quatro habilidades da língua, para somente depois, num segundo momento, dar maior ênfase à leitura.

2) Analisar como o uso do dicionário bilíngüe influencia a compreensão durante a leitura de textos em Espanhol/LE, tendo em vista as necessidades dos alunos iniciantes;

2.1) Examinar se há contribuição e/ou eventual prejuízo no processo de compreensão, mediado pelo dicionário bilíngüe (objetivo secundário);

3) Apontar fatores positivos e negativos sobre o uso do dicionário bilíngüe no contexto da pesquisa.

1.3 Perguntas de pesquisa

Sendo o dicionário bilíngüe um material paradidático freqüentemente de apoio aos alunos iniciantes no processo de ensino/aprendizagem de LE, as perguntas de pesquisa que orientaram toda a investigação aqui relatada após a análise das observações foram:

1) Como o uso do dicionário bilíngüe influencia o processo de compreensão de textos em Espanhol/LE?

1.1) Como os alunos iniciantes usam o dicionário bilíngüe durante os exames de compreensão de textos escritos em Espanhol?

1.4 Metodologia de pesquisa

Segundo Nunan (1992), tradicionalmente as pesquisas são classificadas segundo dois paradigmas gerais: quantitativo e qualitativo. A presente pesquisa configurou-se como de caráter qualitativo, apesar de seus dados também fornecerem informações de caráter quantitativo no fortalecimento de argumentos vários no corpo da análise. Para Scaramucci (1995a, *apud*:

CONCEIÇÃO, 2004), a distinção qualitativo/quantitativo e a tendência de se optar por um aspecto, evitando-se completamente o outro pode, na verdade, obscurecer ou dificultar a elucidação de variáveis importantes na pesquisa. Ainda, para a mesma autora, a pesquisa qualitativa pode abranger técnicas quantitativas e vice e versa, pois o conhecimento quantitativo está presente em avaliações qualitativas, da mesma maneira que o conhecimento qualitativo está presente em avaliações quantitativas.

1.4.1 Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa foram alunos de graduação, estudando Espanhol como disciplina obrigatória do último (8º) semestre do curso de Administração e Marketing numa instituição particular de ensino superior de uma cidade satélite do Distrito Federal - DF.

A opção por esse curso como *locus* da pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pelo fato de o curso de Administração e Marketing ser um ambiente em que o foco na leitura na disciplina de Espanhol constitui um fator relevante devido ao advento do Mercosul e considerando que, para o acompanhamento da compreensão de textos com o uso do dicionário bilíngüe, seria importante um número de alunos com características semelhantes na língua-alvo como, por exemplo, o de dominar o básico das quatro habilidades e, posteriormente, aplicá-las ao registro específico. Contava-se, também, com a facilidade de acesso da pesquisadora à turma do curso, já que a mesma atuava como professora da disciplina há dois anos na instituição.

Um número de 20 (vinte) alunos compareceu às aulas e respondeu voluntariamente aos instrumentos de coleta. As idades variaram entre 22 e 42 anos. De acordo com relatos orais e com os questionários aplicados em sala de aula, todos estavam, pela primeira vez, iniciando o estudo formal da língua espanhola.

1.4.2 Coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa iniciou-se na terceira semana de aula e foi realizada durante o primeiro semestre letivo de 2006, sendo este dividido em duas fases de ensino/aprendizagem. Levando-se em consideração a característica de alunos iniciantes nos estudos da língua espanhola, a primeira fase (3 meses) foi destinada ao ensino das quatro habilidades básicas; na seqüência, a segunda fase (2 meses) foi destinada ao desenvolvimento da habilidade de compreensão de linguagem escrita, focalizando os registros específicos da área de Administração e Marketing nos textos usados em sala de aula. A turma de língua espanhola mantinha uma sessão semanal, de três horas-aula cada, totalizando sessenta horas ao final do semestre, o que foi equivalente a vinte seções no total.

Levantaram-se, inicialmente, relatos a respeito das experiências anteriores dos sujeitos em relação à aprendizagem de língua espanhola e suas crenças sobre o uso do dicionário bilíngüe. De posse desses dados, procurou-se, então, analisar possíveis relações entre as experiências dos sujeitos, suas crenças e ações na aprendizagem, verificando-se, finalmente, como se dá a compreensão de leitura mediada pelo uso do dicionário bilíngüe.

1.4.2.1 Os instrumentos da coleta de registros

Visando outorgar uma maior segurança à pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados aumentando, portanto, a confiança e a precisão nos resultados.

Na coleta de registros foram utilizados os seguintes instrumentos:

- 1) um questionário preliminar (presente no anexo 1);

- 2) uma entrevista (anexo 2);
- 3) um exame de compreensão de texto “sem” o uso do dicionário (anexos 3 e 4);
- 4) um exame de compreensão de texto “com” o uso do dicionário (anexos 5 e 6);
- 5) um questionário pós-exame (anexo 7);
- 6) notas de observações de campo;
- 7) um Painel de avaliadores de 2 (dois) dicionários bilíngües de Espanhol (anexo 8).

1.4.2.1.1 Questionário preliminar

O questionário preliminar foi o primeiro instrumento utilizado na coleta de registros para a presente pesquisa. O instrumento foi aplicado a 20 (vinte) alunos, no terceiro dia de aula. Teve como finalidade saber o grau de conhecimento ou contato dos alunos com a língua espanhola e levantar suas crenças sobre a necessidade de se adquirir um dicionário bilíngüe para, então, se pesquisar sobre o seu uso no processo de compreensão de textos por alunos iniciantes em Espanhol.

Para tanto, foram elaboradas seis perguntas de múltipla-escolha, sendo cinco do tipo binário e fechado (questões de 1 a 5), e uma pergunta binária e aberta (questão 6). As questões 1, 2 e 6 investigaram o contato de cada aluno com a língua espanhola, enquanto as questões de número 3, 4 e 5 foram direcionadas para aquisição de um dicionário.

1.4.2.1.2 Entrevista

Segundo Nunan (1992), entrevistas orais têm sido muito utilizadas como instrumentos de pesquisa em Lingüística Aplicada. A entrevista foi realizada no quarto dia de aula, após a análise das respostas obtidas no questionário preliminar, com perguntas que pudessem confirmar detalhadamente os dados obtidos, ou seja, apurar o porquê de algumas respostas, buscar confirmação para a sinceridade dos entrevistados e, em fim, obter algum dado novo ou extra em relação às crenças dos alunos quanto ao uso do dicionário bilíngüe.

Para participar da entrevista, somente foi possível selecionar uma amostra de 3 (três) alunos dentre os respondentes do questionário preliminar, tendo em vista que muitos tinham resistência a relatar, devido à timidez causada pelo pouco tempo de contato entre professora e o aluno e pelo receio do que pudesse ser perguntado, apesar da prévia explicação dada de como se procederia a entrevista. A escolha dos selecionados foi através da resposta dada no questionário preliminar pelo aluno, sob os critérios de (1) possuir dicionário e (2) não possuir dicionário em casa. As entrevistas incluíram perguntas com relação à experiência anterior dos alunos com a língua espanhola e com relação às crenças sobre a utilização do dicionário bilíngüe, tendo sido estabelecido um roteiro, com algumas perguntas, que serviram de orientação para as entrevistas. O tempo de duração das entrevistas foi de aproximadamente 15 (quinze) minutos cada e conduzidas fora do horário das aulas, devido à escassa carga horária do curso.

As perguntas foram adaptadas de acordo com a necessidade no momento da realização da entrevista, porém foram direcionadas da seguinte maneira:

- 1) Sua resposta foi verdadeira ou foi dada para agradar à professora?
- 2) Você entendeu a diferença entre o dicionário bilíngüe e o monolíngüe?
- 3) Por que você prefere comprar um dicionário bilíngüe ao invés de um monolíngüe?
- 4) Você realmente nunca teve nenhum contato com a língua espanhola até hoje, mesmo que seja com um conhecido, leitura de qualquer gênero, televisão ou outro contato qualquer?
- 5) Nunca estudou Espanhol antes, mesmo que tenha sido sozinho ou de maneira informal?

1.4.2.1.3 Exame de compreensão de textos

Levando-se em consideração que os sujeitos desta pesquisa são alunos iniciantes, os exames de leitura em língua espanhola tiveram de ser aplicados na 2ª fase do semestre, momento em que eles já pudessem fazer uso básico das quatro habilidades da língua para, então, ler os textos e, em seguida, responder o teste com perguntas de compreensão.

Os exames de compreensão em língua espanhola foram realizados como uma tarefa normal de sala de aula, porém os alunos foram esclarecidos de que a mesma não serviria para fins de avaliação ou aprovação no curso. Também não foi estabelecido um limite de tempo para a realização da tarefa, para que não houvesse interferência de emoções como nervosismo, ansiedade etc, as quais poderiam afetar o desempenho e os resultados. Foram escolhidos textos autênticos, retirados de livros e jornais, com registros específicos da área de

Administração e Marketing e com assuntos relacionados aos estudos universitários dos sujeitos da pesquisa.

Os testes de compreensão de texto foram aplicados em dias separados e da seguinte maneira: um sem o uso do dicionário e outro com uso do dicionário, sendo considerado equivalente o grau de dificuldade dos dois textos. Pode-se afirmar que os textos são equivalentes também em razão de ambos terem sido retirados de um mesmo livro de Espanhol para alunos de um mesmo suposto nível básico.

A finalidade da tarefa foi definir a compreensão de leitura de acordo com a habilidade do estudante para responder às perguntas sobre os textos nos dois momentos (com e sem o auxílio do dicionário bilíngüe). Vale ressaltar ainda que as perguntas dos exames de leitura foram escritas em português para não afetar a capacidade de compreensão da pergunta.

Quanto à estrutura do teste de compreensão de ambos os textos, foram elaboradas 7 (sete) perguntas de compreensão relativas ao texto, das quais 3 (três) foram questões de múltipla-escolha, 2 (duas) de falso e verdadeiro e 2 (duas) questões com respostas abertas, sendo uma delas factual, encontrada claramente no texto, e a outra de inferência, a qual exige algum raciocínio de interpretação para respondê-la.

1.4.2.1.4 Exame de compreensão de texto sem o uso do dicionário bilíngüe.

Na décima primeira aula (aula 11), foi aplicada uma tarefa de leitura (Anexos 3 e 4), em que os alunos deveriam ler um texto de aproximadamente 26 (vinte e seis) linhas e responder às questões de compreensão sobre o que tivesse sido lido. No momento da aplicação do

primeiro exame de compreensão, intitulado “La importancia de hacer carrera”², os alunos foram informados de que não poderiam utilizar o dicionário. Não foi estabelecido um limite de tempo para a realização da tarefa de leitura, pois a finalidade era a de que cada um pudesse trabalhar no seu próprio ritmo a fim de apresentar o melhor resultado possível. Todos os participantes da pesquisa (vinte alunos) realizaram a tarefa de leitura, respondendo às questões propostas.

1.4.2.1.5 Exame de compreensão de texto com o uso do dicionário bilíngüe.

Foi aplicada, na décima segunda aula (aula 12), uma tarefa de leitura (Anexos 5 e 6) em que foi solicitado aos alunos que lessem um texto de aproximadamente 18 (dezoito) linhas e respondessem a questões de compreensão relativas ao texto. Os alunos foram informados na semana anterior de que deveriam trazer um dicionário bilíngüe para a sala de aula para realizar uma tarefa de leitura. O exame de compreensão aplicado com o auxílio do DB compôs-se de um texto, intitulado “Marketing de la emoción”³. O assunto do texto era de interesse dos alunos, envolvendo estudos afins realizados durante a graduação de Administração e Marketing. Para a realização da tarefa de leitura deste texto também não foi estabelecido um limite de tempo, pois a finalidade era a de que cada um pudesse trabalhar no seu próprio ritmo e, assim, apresentar o melhor resultado possível. No momento da aplicação deste segundo exame de compreensão, todos os alunos, sem exceção, estavam portando um DB de bolso, de diferentes editoras, características e preços. Todos os participantes da pesquisa (vinte alunos) realizaram a tarefa de leitura, respondendo às questões propostas.

² A escolha do tópico do texto se justifica diante do fato de se tentar adequar a tarefa ao tipo de texto que os alunos geralmente liam nas aulas de Espanhol na faculdade. O texto é um artigo de José Angel Vázquez, retirado de http://www.geocities.com/directordehotel/la_importancia_de_hacer_carrera.htm e publicado em livro de espanhol para brasileiros, nível básico.

³ O texto constitui uma amostra autêntica da língua-alvo e foi extraído do jornal *Noticias*, de Buenos Aires, de 02 de maio de 1998 e publicado em livro de espanhol para brasileiros, nível básico.

1.5.2.1.6 Questionário pós-exame

Segundo Nunan (1992), questionários têm sido cada vez mais utilizados por pesquisadores, uma vez que, através destes, pode-se obter informações úteis que refletem, com precisão, o que o respondente quer dizer.

O questionário escrito foi aplicado ao término do exame de compreensão, com a finalidade de investigar a atuação do dicionário bilíngüe durante a tarefa e se o seu uso influenciou a compreensão do texto pelos alunos. Diversos tipos de reações⁴ foram investigados, entre eles se os alunos fizeram inferências de significados, haja vista a ocorrência de palavras procuradas e não encontradas. Quanto ao processo de utilização do DB, investigou-se os diferentes tipos de dicionários utilizados pelos alunos, quais os objetivos ao utilizar o DB, quais palavras foram buscadas, entre elas quais foram encontradas e quais não foram encontradas.

O questionário pós-exame foi composto de 10 (dez) perguntas estruturadas com 5 (cinco) tipos de resposta: binária (sim ou não), trinária (sim, não ou às vezes/algumas), aberta simples e de resposta livre/aberta. Vale ressaltar que as perguntas foram escritas em Português o que, de acordo com Lew (2002), assume a posição de que os questionários devem ser elaborados na língua materna do aprendiz e não devem conter frases ambíguas nem negativas.

1.5.2.1.7 Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol

O Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol foi uma atividade heurística⁵, um recurso auxiliar que ajudou a explorar as várias facetas do uso do DB do ponto de vista dos professores. Serviu como dados

⁴ Entenda-se o termo como indicador de ações exploratórias a partir das atitudes dos alunos influenciadas pelo manuseio do dicionário bilíngüe no momento do exame de compreensão de texto.

⁵ Define-se como um esquema através do qual se elabora e se descobre a resolução de um problema; serve de idéia diretriz e contribuidora numa pesquisa.

coadjuvantes ou secundários porque são preliminares para abrir o campo da análise, ou seja, para mostrar os vários lados existentes. Foi realizado com a finalidade de auxiliar no levantamento dos pontos positivos e negativos sobre o uso do DB, bem como auxiliar na análise destes dados.

O instrumento teve como tarefa a análise e discussão entre 2 (dois) professores experientes no ensino de Espanhol, com o intuito de levantar suas opiniões, ouvi-los a partir das suas perspectivas de experiências, para dizerem quais são esses aspectos que podem ser utilizados numa análise das questões envolvidas na utilização de DB além de, ainda, dar a conhecer melhor o valor pedagógico do dicionário bilíngüe de Espanhol e apontar pontos positivos e negativos que pudessem ser relevantes no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Participaram do painel de avaliadores 2 (dois) professores experientes de Espanhol, sendo um deles docente da Universidade de Brasília e o outro um professor que ministra aulas de língua espanhola num Centro Interescolar de Línguas no DF. A eles foi solicitado que analisassem diversos aspectos nos dicionários bilíngües relacionados à construção de verbetes, exemplificação ou contextualização, apêndices oferecidos, dificuldades ou facilidades de manuseio, bem como tamanho, letra, apresentação, entre outros aspectos que julgassem necessários.

O painel de avaliadores de dicionários bilíngües teve duração de uma hora cheia (60 minutos). Foi gravado em fita cassete, o que possibilitou registrar detalhadamente a fala de cada professor e também facilitou a transcrição minuciosa das informações, elogios e críticas aos DB obtidas na sessão.

1.4.2.1.8 Observações na forma de notas de campo

Durante as aulas ministradas foram feitas observações de alguns fenômenos, em forma de notas de campo, sobre o uso do dicionário em sala de aula pelo grupo de alunos de um modo geral, ou seja, foram utilizados procedimentos de natureza etnográficos⁶, porém não se caracterizou a pesquisa como tal. Houve, assim, descrição em pormenores sobre os dados observados e coletados sobre os alunos observados no decorrer de cada aula.

A finalidade das notas de observação de campo foi colher dados gerais sobre o uso do DB ao longo do semestre no qual foi realizada a pesquisa, ou seja, colher dados que pudessem comprovar os outros dados obtidos por meio dos demais instrumentos utilizados na pesquisa. Para que isso fosse possível, foram observadas todas as manifestações, por menores que fossem, desde o primeiro dia de aula, sobre o uso do dicionário bilíngüe, como por exemplo, dúvidas de como utilizá-lo, classes de palavras não encontradas, comentários de qualquer natureza sobre o dicionário utilizado, observação dos momentos em que mais o utilizavam, interesse dos alunos pela compra do dicionário bilíngüe e outras manifestações que pudessem fortalecer argumentos e serem relevantes no momento do cruzamento dos resultados finais.

1.5 Organização da dissertação

A necessidade surgida em sala de aula de se indicar um dicionário bilíngüe e as constantes dúvidas sobre a possível contribuição que o mesmo traria ao usá-lo durante a leitura de textos foram motivações colocadas no primeiro capítulo. Por isso, fez-se necessário, antes de tratar do uso do dicionário bilíngüe, uma reflexão sobre o ensino de Espanhol a falantes de Português (brasileiros) levando-se em consideração que as referidas línguas

⁶ A etnografia é um método utilizado na coleta de dados, no qual há a observação constante do observador sob o observado. Baseia-se no contato inter-subjetivo entre o observador e seu objeto, podendo este ser um grupo social sob qual o recorte analítico seja feito.

possuem bases lingüísticas comuns, para somente depois abordar o uso de dicionários, em especial o bilíngüe, e aspectos de compreensão de textos em LE. Esse foi o foco do capítulo dedicado à resenha da base teórica para o presente estudo.

O capítulo 1 apresenta, portanto, o contexto da pesquisa contendo a motivação e a justificativa para tal, os objetivos, a pergunta de pesquisa, bem como a metodologia com pesquisas qualitativas e quantitativas utilizadas para alcançar tais objetivos. No capítulo II, faz-se uma resenha teórica dos estudos existentes sobre: (1) a relação de proximidade entre o Português e o Espanhol; (2) ensino de línguas próximas a iniciantes, (3) crenças no aprendizado de línguas e, (4) o uso de dicionários na aprendizagem de línguas e o processo de compreensão de textos em LE. No capítulo III procede-se, então, à análise dos dados coletados e dos resultados obtidos. Por fim, do mesmo capítulo III, constam, ao final, as conclusões obtidas da análise dos dados. Por último, constam as considerações finais com a apresentação de críticas, sugestões, limitações e dificuldades na pesquisa, bem como sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO II

O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE NO PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS POR ALUNOS INICIANTE DE ESPANHOL/LE

Para que seja possível falar sobre o ensino de Espanhol como LE a iniciantes, com o auxílio do dicionário bilíngüe nas atividades de leitura e compreensão de textos em sala de aula, faz-se necessário uma reflexão sobre a relação entre o Português e o Espanhol por serem línguas próximas e sobre o ensino desse último. Não obstante, vale ressaltar que o objeto de pesquisa é o dicionário bilíngüe e que aqui é visto como um material paradidático de apoio no ensino/aprendizagem da língua espanhola por alunos brasileiros.

2.1 A relação de proximidade entre o Português e o Espanhol

“Seria importante se a lingüística pudesse indicar um método seguro para medir a distância entre duas línguas dadas e determinar deste modo o grau de xenitude que existe entre elas”.
Lima (2004, p. 35). (Tradução minha⁷)

A relação de proximidade entre o Português e o Espanhol é bilateral. Por um lado essa proximidade é real e suscita a expectativa de facilidade na sua aprendizagem pelo falante da outra língua, mas por outro lado é enganosa do ponto de vista do aprendiz. Verdadeiramente o Português e o Espanhol são línguas irmãs tipológicas, possuem a mesma origem lingüística e por isso são próximas; em contrapartida, quando se trata de aspectos intrínsecos da língua como o fonológico, o semântico, as estruturas lexicais, o paradigma dos verbos irregulares, o uso das preposições, a fraseologia etc, a aparente semelhança diminui e as dificuldades aparecem.

⁷ Em toda a dissertação, as traduções de citações são minhas quando não houver indicação de outra autoria. Seria importante si la lingüística pudiera indicar un método seguro para medir la distancia entre dos lenguas dadas y determinar de este modo el grado de xenitud que existe entre ellas.

2.1.1 A proximidade real do Espanhol com o Português

Segundo Lima (2004, p. 37), pode-se dizer, quase sem restrições, que atualmente não existe nenhuma língua que seja absolutamente estrangeira, porque sempre se reconhecerão nela universais lingüísticos que já são conhecidos pelo aprendiz.

Não há como negar que o Espanhol é uma língua muito próxima do Português, por isso “são tidas como irmãs da mesma família lingüística – a das neolatinas”. Essa proximidade lingüística tem origem nos primórdios da evolução do Latim e, “dentre as línguas românicas o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si” (Almeida Filho, 2001, p. 14).

“Chamam-se línguas-irmãs as que resultam das evoluções divergentes de uma mesma língua antiga, chamada língua-mãe. Assim o Português e o Espanhol são línguas-irmãs, sendo o latim a língua-mãe”. Dubois, Jean et al (1993, p. 389).

Por serem da mesma família lingüística, as diferenças são reduzidas quando comparadas a outras línguas. O léxico das duas línguas é bem similar, basta observar a quantidade de cognatos existentes para comprovar que de fato elas são próximas. De acordo com Carmolingo (1997, *apud*: FIALHO, 2005) “a maior semelhança entre as duas línguas se constata no léxico, 85% das palavras possuem uma origem em comum”.

Segundo Gargallo (1993, *apud*: FIALHO, 2005), quanto maior seja a distância lingüística, maiores serão as dificuldades de aprendizagem e menores serão as possibilidades de acontecerem interferências da língua materna no processo de aquisição e, por outro lado, quanto menor a distância lingüística, mais facilidades o aprendiz terá em adquirir o novo sistema.

Espiga (1999, *apud*: FIALHO, 2005), afirma que:

“É óbvio que o caminho a percorrer, partindo do Português em direção ao Espanhol é curto em distância, uma vez que, por serem línguas muito próximas na sua genealogia, são línguas também muito próximas na tipologia, com relativamente poucos estágios intermediários no aprendizado”.

Essa origem comum entre o Espanhol e o Português obviamente facilita o entendimento entre os falantes, o que não ocorre com línguas tipologicamente mais distantes. Por isso, ao tentar comunicar-se (por meio da fala ou da escrita) na outra língua, é comum ter a sensação de que está se falando ou escrevendo a própria língua de forma equivocada. Essa sensação causada pela semelhança entre as duas línguas faz com que as pessoas comentem que o Espanhol é o português mal falado e, ainda, há quem chame este fenômeno de “portunhol”, às vezes usado pejorativamente ou num tom jocoso de brincadeira.

Mas existe também o lado positivo. Para Colin Rodea (1990), portunhol é “a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola”. É o momento lingüístico intermediário do falante de Português que tenta falar o Espanhol, é a situação intermediária da aquisição de uma das línguas, quando os falantes não falam ainda nem bem uma, nem bem a outra língua, o que é comumente conhecido como interlíngua.

Essa proximidade real entre as duas línguas estabelece a comunicação entre falantes mais facilmente, mesmo que seja em “portunhol”. Para Lima (2004, p. 35) é possível que duas pessoas, que não falam a mesma língua entre si, possam quase sempre se entender de um modo ou de outro, pois se trata de duas línguas em que se pode deduzir ou adivinhar o significado de seus signos. O “portunhol”, neste caso, é um símbolo de aproximação e uma tentativa de facilitar o contato entre os falantes.

Dessa forma, os argumentos que se pode apresentar em prol da facilidade de se aprender Espanhol são vários. A semelhança do léxico permite que a língua seja usada pelo professor e pelos alunos já no primeiro dia de aula. Muitas interferências podem surgir, mas como são as primeiras aulas de um nível inicial, essa interferência muito mais ajuda do que atrapalha (Camorlinga, 1997; Espiga, 1997 e 1999; Boésio, 2001, Contreras, 2001).

2.1.2 A proximidade enganosa do Espanhol com o Português

De acordo com Araújo Ferreira (2001), devido à proximidade tipológica entre as línguas (Espanhol e Português) existe o mito da facilidade. É comum que aprendizes em estágios iniciais ou pessoas que convivem casualmente em ambientes bilíngües tenham a percepção de que já sabem a língua e sintam um certo conforto ao se comunicar, sem levar em conta a gramática e a concordância, por exemplo. Se considerarmos a situação de ambientes bilíngües, como o contato contínuo e direto existente entre os habitantes das fronteiras do Brasil com os demais países sul-americanos, o “portunhol” é o resultado da mistura das duas línguas. É, no entanto, praticado por esses habitantes como uma língua intermediária, de necessidade imediata de comunicação, o que neste caso pode funcionar como lugar lingüístico-comunicativo possível entre as culturas confrontadas.

Porém, Castro (1998) afirma que em situações outras em que se exija um desempenho urbano não-confrontado do falante, o “portunhol” torna-se insuficiente, desnecessário, reforçando a estagnação no nível de desempenho do aprendiz, além de se transformar num verdadeiro cruzamento de sinais trocados. Apesar do Espanhol e Português terem realmente as mesmas bases culturais e serem da mesma família lingüística, essa percepção de facilidade que os aprendizes têm é enganosa. Castro (1998) comenta que

“... as semelhanças entre o português e o espanhol são tantas que, só por conta delas, o falante de uma língua já se acredita

capaz de usar relativamente bem a outra. Mas, nas semelhanças, quantas armadilhas!”

É evidente que a proximidade entre as duas línguas, por um lado, facilita o entendimento como já foi apontado na seção 2.1.1, mas por outro lado essa proximidade leva o aprendiz a viver numa zona de facilidade enganosa proporcionada por suas percepções e faz com que o “aparelho cognitivo de aprender”⁸ seja enganado, fazendo com que ele não seja muito produtivo. Daí surge a interlíngua, o sotaque forte, enfim, o aluno se desenvolve com mais lentidão devido à transferência de erros da LM para a LE, o que geralmente pode revelar o fenômeno da fossilização.

Em se tratando de aspectos fonológicos, essa proximidade entre o Espanhol e o Português torna-se falsa, porque o sistema fonológico deste último é mais complexo, há um maior número de fonemas vocálicos abertos e fechados (doze no total) e é uma língua de ritmo acentual, entre outras diferenças. Já o Espanhol se constitui numa língua com apenas cinco fonemas vocálicos, assim, existem sons no Português que não são identificados por falantes de Espanhol porque não fazem parte do seu sistema fonológico, além de ser uma língua de ritmo silábico, o que causa erros e sotaque facilmente perceptível.

Camorlinga (1997, *apud*: FIALHO, 2005) afirma que “a maior semelhança entre as duas línguas se constata no léxico, 85% das palavras possuem uma origem em comum”. Por outro lado, o campo fonético/fonológico é o que apresenta maiores divergências, dificultando o aprendizado do Português por falantes nativos do Espanhol, por exemplo, dado que o português apresenta um material sonoro mais complexo. No Português existem letras e sons que são desconhecidos por falantes de Espanhol, como por exemplo, a letra “ç” ou o som de “z”. Essas peculiaridades fazem com que o falante de Português tenha nessa dimensão mais facilidade em aprender o Espanhol do que vice-versa.

⁸ Por esta metáfora entenda-se como a capacidade cognitiva com a qual o aluno busca aprender.

E ainda, em se tratando de disparidades, entre essas duas línguas existe um grande número de falsos cognatos, também conhecidos como falsos amigos ou heterossemânticos⁹, os quais distorcem totalmente o sentido do enunciado quando usados inadequadamente. A não-compreensão destes, certamente, comprometerá a compreensão de um texto. Como exemplo, sugere-se a frase "*La comida estaba muy exquisita*". Um falante de Português poderia entender que a comida estava ruim quando, na verdade, a comida estava muito deliciosa. Veja-se que essas características de proximidade enganosa entre o Português e o Espanhol contribuem para desfazer o mito da facilidade e o mito de proximidade entre as duas línguas num sentido generalizado. É necessário, pois, ao tratar-se de proximidade, especificar em que sentido as duas línguas são, de fato, próximas.

A contribuição do professor é de suma importância, conforme será abordado no tópico 2.1.3 a seguir, “para mostrar ao aluno o que “sabe” ou o que “não sabe fazer” ao invés do tradicional incentivo encorajamento esvaziado de que o aluno já sabe e já pode fazer coisas apesar das imperfeições e limitações presentes na sua interlíngua...”, comenta Almeida Filho (2001). Caso contrário, os professores estariam incentivando os alunos a se exporem a um vexame ou a um provável mal-entendido em determinadas situações, como por exemplo, durante um diálogo com um nativo da língua. Exemplo:

“Continuando o passeio no zoológico o guia mostra à jovem brasileira: ¹⁰

Guia: Miren estos cachorros, son hermosos.

Brasileña: Pero no son cachorros, son leones pequeños. ¿Eres ciego?

Guia: No, pero estos son cachorros de leones.

Brasileña: No eres ciego, eres loco”.

⁹ Os heterossemânticos são palavras que apesar de serem semelhantes (ou idênticas) na escrita têm significados diferentes no espanhol e no português.

¹⁰ Diálogo retirado do site www.executivosenegocios.com.br/espanhol/espanhol001.htm

Neste caso, o “portunhol” seria o produto de uma tentativa fracassada de aprender “mais ou menos” uma das duas línguas, define Pires da Silva (2004, p. 64). Para Almeida Filho (2001, p. 19), ainda, o “portunhol” é a “ocorrência de tentativas fortes de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular cujo aparente (e possível) meio-sucesso leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção”.

O termo “portunhol”, popularmente chamado, de fato, é um fenômeno existente devido à proximidade real entre o Espanhol e o Português, e faz parte da primeira fase da interlíngua, mas aceitar o seu uso pelos alunos, à razão de serem iniciantes, é o mesmo que apoiar a cristalização dessa interlíngua, reforçar o mito da facilidade e fortalecer essa percepção enganosa tida por aqueles que iniciam seus estudos na língua espanhola.

Camorlinga (1997, *apud*: FIALHO, 2005) afirma que:

“(...) a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa interlíngua, mais ou menos distante da meta”.

Dessa forma, essa dita proximidade pode trazer complicações específicas ao aprendizado. De acordo com o que já foi dito nesta seção, Neta (2000) resume as implicações pedagógicas causadas por esse parentesco lingüístico entre ambas as línguas:

“... si por un lado las semejanzas hacen que los lusohablantes avancen más rápidamente (normalmente los brasileños no son principiantes absolutos), por otro, son también muy constantes los errores interlinguales y su posible fosilización. Surge el portuñol que tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar”.

A autora diz “assume” com a implicação de que haveria aí uma decisão ou posição consciente, mas via de regra algum indício de fossilização ocorre à revelia do sujeito aprendente consciente e o processo natural de controle da interlíngua não dá conta de manter-se no encaixo dos padrões idiomáticos da língua-alvo (Almeida Filho, 2004).

Enfim, a semelhança entre o Português e o Espanhol, provoca, nos aprendizes, constatações e sentimentos contraditórios, pois a aprendizagem tanto pode ser em parte facilitada por esta semelhança, como também pode se tornar complicada pela ausência de claros definidores de aspectos dessa língua-alvo. Portanto, a visão dos aprendizes, tanto do Português como do Espanhol, precisa ser trabalhada a fim de que as distorções sejam evitadas e cada língua seja respeitada em suas singularidades.

2.2 O ensino de línguas próximas a iniciantes

O ensino de línguas próximas como o Português e o Espanhol a iniciantes exige, antes de tudo, que o professor entenda que a metodologia e as estratégias a serem desenvolvidas com os alunos serão diferenciadas.

“Sendo o Espanhol e o Português línguas tão parecidas, tão irmãs, é mais que evidente que não se pode ensinar o Espanhol a brasileiros seguindo os mesmos esquemas e o mesmo ritmo que se usam para ensinar-lhes o Inglês e o Francês”¹¹. Hoyos-Andrade (1993)

2.2.1 O aluno iniciante nos estudos de língua espanhola

Um aluno considerado iniciante no aprendizado da língua espanhola possui graus de conhecimento lingüístico diferenciado do aluno iniciante em outras línguas, ou seja, o aluno iniciante nos estudos de uma LE

¹¹ Siendo el Español y el Portugués lenguas tan parecidas, tan hermanas, es más que evidente que no se puede enseñar el Español a brasileños siguiendo los mismos esquemas y el mismo ritmo que se usan para enseñarles el Inglés y el Francés.

que não seja o Espanhol, geralmente possui pouca ou nenhuma familiaridade com a língua. Segundo Fialho (2005), estes alunos, de maneira geral, não podem ser considerados verdadeiros aprendizes principiantes, sem nenhum ou quase nenhum conhecimento na língua-alvo, pois contam com conhecimentos e habilidades comuns entre o par de línguas implicadas.

Devido à origem lingüística, o Português e o Espanhol são idiomas muito próximos fazendo com que o aluno falante de português no momento em que inicia seus estudos na língua espanhola, já tenha em mente algumas regras lingüísticas e um vocabulário relativamente familiar, o que facilita o aprendizado da LE em questão. Por isso, o ensino do Espanhol ao aluno iniciante e falante de português, num ambiente formal de ensino¹², requer metodologia diferenciada do ensino do Inglês ou Alemão, por exemplo.

Melhor especificando, um aluno que está iniciando seus estudos na língua espanhola se arrisca mais na produção oral e escrita, também deduz melhor na compreensão oral e escrita, porque a grande maioria já vai à sala de aula com um conhecimento prévio da língua. Já com alunos iniciantes de outra LE, surgem várias dificuldades, uma delas é o comum e típico caso em que o aluno assimila uma forma e a usa indiscriminadamente por falta de familiaridade com outras formas.

Este conhecimento prévio que o aluno iniciante de língua espanhola traz ao entrar em sala de aula, se dá devido ao Brasil ser um país que, desde o final dos anos 80, vem passando por mudanças de opinião a respeito da urgente necessidade de dedicar-se a aprender Espanhol. De acordo com Santos (2003):

“O pouco interesse pelo estudo do idioma espanhol, marcadamente nas décadas de 60, 70 e início dos 80 contrasta com a grande demanda da atualidade. Este crescimento pode ser explicado pelas relações econômicas com os países hispano-

¹² Entenda-se por ambiente formal de ensino, como o ensino/aprendizagem de uma LE em sala de aula.

americanos e também por razões políticas e culturais que despertaram o interesse pela aprendizagem do idioma cervantino”.

Para Pires da Silva (2004, p. 62-63), os motivos são vários para se estudar a língua espanhola hoje, entre eles podem-se citar alguns como a inclusão do Espanhol como opção em provas e vestibulares de ingresso em faculdades e a exigência de proficiência da língua espanhola como requisito para concursos a cargos públicos. E no âmbito sócio-político, por exemplo, tem-se a aproximação econômica da Espanha com oferta de grandes capitais para investimento em empresas de telefonia e finanças; o projeto do Mercosul em aproximar os demais países latino-americanos ao Brasil, o que conseqüentemente gera mais oportunidades de trabalho. Acrescente-se ainda a esses motivos o incremento dos negócios em turismo voltado para hispanofalantes e o quadro parecerá ainda mais promissor.

Todas essas necessidades de se falar Espanhol, faz com que o aluno iniciante nos estudos da língua espanhola tenha, de alguma forma, um prévio conhecimento informal, mesmo que este seja mínimo, o que geralmente não ocorre com alunos iniciantes no aprendizado de outras línguas mais distantes do Português, como já foi dito anteriormente.

De acordo com o questionário preliminar e a entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa, todos afirmaram já terem alguma vez entrado em contato com a língua espanhola de maneira diferente do ambiente formal de ensino (sala de aula), seja ela por meio de amigos, televisão, música, Internet, trabalho, leitura dos rótulos de embalagem de alimentos; e ainda houve quem declarasse ser autodidata e que um dia arriscou-se a estudar sozinho com apenas uma apostila, livro ou gramática, além de uma minoria de um ou dois alunos que estudou rapidamente a língua em cursinhos pré-vestibulares.

Enfim, pode-se dizer, por tais razões até aqui especificadas, que o aluno iniciante nos estudos de língua espanhola é diferente do aluno iniciante nos estudos de outra LE; e quando se trata de realização de tarefas em sala de aula como, por exemplo, de leitura, o aluno iniciante em Espanhol leva vantagens frente aos alunos de outras línguas estrangeiras, haja vista essa proximidade lingüística existente, a qual torna-se uma aliada em alguns casos.

2.2.2 O ensino a alunos universitários iniciantes nos estudos de língua espanhola

Tendo em vista que os sujeitos da presente pesquisa são alunos universitários e que são iniciantes nos estudos da língua espanhola, é proposto aqui um modelo de ensino diferenciado que se adapta muito bem ao que foi proposto na metodologia (seção 1.4.2). Primeiramente provoca-se uma aproximação com as quatro habilidades da língua (1ª fase do semestre), tendo em vista que a disciplina de LE cursada pelos sujeitos de pesquisa não é instrumental, e posteriormente aplicam-se as tarefas de leitura com e sem o uso do dicionário bilíngüe (2ª fase do semestre).

Para o ensino da língua espanhola ao público universitário, seja qual for o curso, onde talvez a grande maioria dos alunos nunca tenha possuído uma experiência de aprendizagem formal dessa língua, é proposta uma metodologia de ensino diferenciada daquela utilizada para o ensino de outras línguas estrangeiras, levando-se em consideração que estes alunos iniciantes possuem um prévio conhecimento informal da LE em questão, tal como foi explicitado na seção 2.2.1.

Para abordar o ensino a alunos universitários iniciantes nos estudos da língua espanhola, tem-se a pesquisa de Pires da Silva (2004, p. 61-62), a qual utiliza inversamente a teoria de Grannier denominada “Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol” e sugere sete pontos a serem trabalhados na sala de aula de Espanhol como LE: (1)

Aprendizagem básica inicial como fase de aproximação; (2) análise contrastiva entre a LE e a LM; (3) ajudar o aluno a formular soluções para superar suas próprias dificuldades; (4) despertar no aluno o interesse por ouvir; (5) trabalhar a compreensão de leitura; (6) incentivar a produção escrita como resultado da leitura; (7) trabalhar o erro escrito e oral.

A proposta heterodoxa, em um sentido inverso, tem o objetivo de ensinar o Espanhol (LE) a partir do conhecimento implícito do uso do Português (LM) que o aluno brasileiro tem da gramática de sua própria língua, além de fomentar a leitura extensiva e a compreensão escrita aliadas à análise contrastiva, ao contrário de outras metodologias de ensino, as quais supervalorizam o precoce desempenho oral do aluno iniciante. Nesta metodologia que aqui será abordada, reprime-se a produção oral livre, pois é indispensável que o aluno aprenda a escutar e a ler muito antes de falar. Cabe ressaltar que a fala é produção, resultante de muita exposição à língua-alvo.

Para esses casos de alunos universitários que não tiveram nenhuma experiência de aprendizagem formal anteriormente, como é o caso dos sujeitos da presente pesquisa, Pires da Silva (2004, p. 61-62) propõe essas sete estratégias de ensino, a serem aqui explicitadas resumidamente. A primeira entre elas é apresentar a língua, ou seja, “definir a aprendizagem básica inicial como fase estratégica de aproximação e sensibilização cuidadosa da LE”, tendo em vista que os alunos nesta fase tendem a ficar eufóricos e entusiasmar-se demasiadamente, fazendo com que pensem que já sabem a língua.

Em seguida, como segunda estratégia, é necessário que o professor comece a “enfocar a análise contrastiva LE/LM como praxe de aprendizagem reflexiva e produtora de novo conhecimento, valorizar, como vantagem, a LM que o aprendiz usa”. Desta forma é possível que o aluno perceba as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas através de processos cognitivos.

A terceira estratégia dentro desta proposta é “provocar no aluno o diálogo com sua própria dúvida e ajudá-lo a formular soluções para superar dificuldades”, e ainda, “induzir o aluno a construir sua própria segurança no que foi aprendido e na oportunidade de sistematizar etc”. É importante que o aluno consiga identificar as diferenças e as semelhanças entre as duas línguas no que se refere ao léxico, à fonologia e à morfossintaxe, por exemplo, para que seja capaz, por si só, de sistematizar e fazer correções.

Seguindo adiante, como quarta estratégia, é importante que se trabalhe a audição com o aluno para despertar nele o interesse de ouvir não só o professor, mas também fitas, TV ou os meios de que disponha como fontes de insumo na língua-alvo. Ouvir-se numa gravação feita durante a leitura é um recurso válido para que o próprio aluno avalie a sua dicção e identifique seus erros cometidos. O ato de escutar (diálogos em fitas, TV, rádio etc) também é um incentivo para que os alunos se familiarizem mais rápido com as diferenças da língua-alvo em relação à LM, como por exemplo, a entonação e o ritmo da fala.

O próximo passo, configurado como quinta estratégia, foi aplicado na segunda fase do semestre letivo, momento em que os sujeitos da presente pesquisa participaram com as tarefas de leitura. Esta quinta estratégia consiste em trabalhar a compreensão de leitura e recomendar a leitura intensiva¹³ e extensiva¹⁴ em LE de textos significativos e graduados. Fomentar a elaboração de glossário pessoal como instrumento auxiliar de controle de aquisição e memorização faz com que o aluno seja receptivo ao que é diverso e faz com que esteja atento ao que é novo. Neste caso, para solucionar dificuldades, pode-se introduzir o uso do dicionário bilíngüe nos casos de dúvidas, para que se sintam mais seguros na hora de realizar as tarefas de leitura.

¹³ Leitura intensiva é a atividade de ensino de leitura e habilidades correlatas focada em aspectos micro do texto como compreensão de sentidos específicos, vocabulário, recursos discursivos como marcadores etc.

¹⁴ Leitura extensiva é a atividade de leitura de textos completos, longos, geralmente fora da sala de aula, com tarefas acopladas de discussão e debates com supostos efeitos de desenvolvimento da oralidade também.

A sexta estratégia, citada por Pires da Silva (2004, p. 62), a ser utilizada no ensino/aprendizado de Espanhol para brasileiros, consiste em incentivar gradualmente, em quantidade e qualidade, a produção escrita individual em LE como resultado da leitura. A aplicação desta estratégia facilita a autocorreção da interlíngua, tendo em vista que o aluno terá mais tempo para analisar, refletir e adequar sua expressão no momento da realização de um texto escrito.

Como sétima e última estratégia, Pires da Silva (2004, p. 62) aborda o trabalho intenso com o erro escrito e oral cometido pelo aluno, sua análise de dificuldade e superação. A autora afirma que, de acordo com a proposta de Grannier, a não correção significa aceitação, acomodação, confusão e fossilização. Sempre deve haver o momento adequado para a correção.

A Proposta Heterodoxa de Grannier no sentido inverso, assim descrita por Pires da Silva (2004, p. 61-62), é muito útil para o ensino a alunos universitários iniciantes nos estudos de língua espanhola. Os alunos investigados na presente pesquisa são brasileiros universitários e iniciantes, os quais aprenderam integralmente as quatro habilidades básicas da língua num primeiro instante, através de atividades globais em sala de aula, para que pudessem ter uma aproximação com a LE e em seguida foi dada maior ênfase na realização de exames de compreensão de textos.

2.3 Crenças no ensino/aprendizagem de línguas

As crenças vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no Brasil quanto no exterior. O número de trabalhos a respeito de crenças no ensino/aprendizagem de línguas tem crescido bastante, podendo-se citar alguns como Gimenez (1994), Barcelos (1995), Félix (1999), Silva (2000), Silva (2001).

Breen (1985, *apud*: BARCELOS, 1995) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. O interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da Lingüística Aplicada, a qual deixou de ter uma visão de línguas com enfoque na linguagem, no produto, e passou a ter uma visão de línguas com enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz possui um lugar especial, onde é visto como pessoa completa que tem sentimentos, tais como anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, possui diferentes estilos de aprendizagens, estratégias e, claro, suas crenças sobre o processo de aprender línguas. Desde então, passou-se a ter uma preocupação maior em entender essa bagagem que o aluno leva para a sala de aula e a sua experiência de aprender línguas.

Em 1985, o termo crenças sobre a aprendizagem de línguas, aparece, pela primeira vez na LA, em Horwitz (1985) que elaborou um questionário fechado, como um instrumento para levantar as crenças de alunos e professores de forma sistemática. O conceito ganhou ainda mais destaque na década de 1980 com os artigos de Wenden (1986), momento este em que a pesquisa sobre crenças se aproximou mais do ensino autônomo de línguas e, conseqüentemente, das estratégias de aprendizagem. Mas no Brasil, foi somente na década de 90 que o conceito de crenças ganhou mais força. Eis alguns pesquisadores desta época: Leffa (1991), pesquisou as crenças dos alunos prestes a entrar na 5ª série; Almeida Filho (1993), definiu o conceito de *cultura de aprender*; Barcelos (1995) utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças dos alunos formandos de Letras, entre outros.

O conceito de crenças passou a ficar mais forte ainda, quando começou a fazer parte dos modelos teóricos do processo de ensino/aprendizagem. Existem várias definições para este conceito em LA, as quais estão relacionadas logo abaixo sob a ótica de alguns pesquisadores:

“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” Wenden (1986a)

“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem”. Wenden (1986)

“Expectativas na mente dos professores, pais e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”. Gardner (1988)

“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante.” Riley (1994)

“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas”. Miller & Ginsberg (1995)

“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contato com pessoas influentes”. Barcelos (1995)

“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural”. Cortazzi & Jin (1996)

Em fim, as crenças não são somente um processo cognitivo, mas também social, porque nascem das experiências e problemas, da interação com o contexto e da capacidade de refletir sobre as coisas que cercam os indivíduos. Assim, Barcelos (2004) conclui que uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam, deve envolver: (1) as experiências e ações desses alunos; (2) suas interpretações dessas experiências; (3) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos e (4) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas.

A presente pesquisa parte da investigação, por meio de questionário e entrevista, sobre as crenças dos alunos sobre a aquisição de um dicionário bilíngüe e o seu uso no processo de compreensão de leitura, em estágios iniciais de aprendizagem da língua espanhola. Como base teórica tem-se algumas pesquisas como a de Conceição (2004), a qual investiga as crenças dos alunos a respeito do vocabulário e do dicionário através de uma combinação de instrumentos. Faz uma análise das crenças levando em consideração as experiências e a maneira como essas experiências influenciam as crenças e as ações na aprendizagem.

Gu & Johnson (1996, *apud*: CONCEIÇÃO, 2004), analisaram crenças de aprendizes de LE a respeito da aprendizagem de vocabulário. Relacionaram a possível influência da crença dos alunos à seleção e utilização de estratégias como, por exemplo, a utilização do contexto, o uso do dicionário e a estratégia de tomar nota das palavras consultadas, para a aprendizagem de vocabulário. Entre outras pesquisas já realizadas, há ainda a pesquisa de Bensoussam, Sim e Weiss (1984, *apud*: CONCEIÇÃO, 2004), em que o dicionário é considerado pelos alunos um importante recurso na aprendizagem de LE, afirma Conceição (2004).

Para confirmar essas crenças já existentes por parte dos alunos, nas seções seguintes serão abordados conceitos e resultados de pesquisas sobre o uso do dicionário monolíngüe e bilíngüe em exames de leitura em LE, realizadas por alguns autores.

2.4 O uso de dicionários na aprendizagem de línguas

“O dicionário é um objeto cultural que apresenta o léxico de uma ou mais línguas sob a forma alfabética, fornecendo sobre cada termo certo número de informações (pronúncia, etimologia, categoria gramática, definição, construção, exemplo de emprego, sinônimo); essas informações visam a permitir ao leitor traduzir de uma língua para outra ou preencher as lacunas que não lhe permitiam compreender um texto...” Dubois, Jean *et al* (1993).

2.4.1 O dicionário monolíngüe

O dicionário monolíngüe é aquele no qual os itens lexicais listados e os verbetes que os explicam e as entradas e saídas pertencem à mesma língua. Apresenta o significado das palavras na própria língua estrangeira e oferece definições de vocábulos sob a ótica descritiva, por isso, quando um aluno procura o significado de uma palavra, aprende outra. Este tipo de dicionário é bem utilizado quando se deseja obter informações mais detalhadas e precisas a respeito do idioma ou encontrar palavras mais difíceis e pouco freqüentes.

Devido às características e funções do dicionário monolíngüe, o mesmo torna-se um tanto inadequado nos estágios iniciais de estudos de uma LE, pois Segundo Zacarias (1997), “os dicionários monolíngües são considerados difíceis devido ao vocabulário muitas vezes desconhecido pelos alunos”. Em níveis iniciais de uma LE, os alunos não estão interessados em definições de vocábulos, mas sim na busca de uma tradução direta, pois os alunos tendem a traduzir palavra por palavra.

Percebe-se que o dicionário monolíngüe é pouco questionado por pesquisadores porque é pouco usado no ensino de LE, exceto em estudos de níveis avançados em que, didaticamente, é indicado para que o aluno aprenda a pensar na LE em estudo. Alguns anos atrás, somente existiam dicionários monolíngües para auxiliar no ensino de línguas, seja qual nível fosse; hoje são, comumente, mais utilizados por aqueles alunos com um grau maior de proficiência na língua estrangeira, tendo em vista que são capazes de traduzir mais e são capazes de fazer um maior número de inferências durante uma leitura, por exemplo.

Hartmann (1987), em seu trabalho, apresentou o resultado da pesquisa de Mitchell (1983) sobre estratégia de leitura utilizando o dicionário

monolíngüe e constatou que os alunos têm muitas dificuldades, pois ao usarem o DM deveriam ser capazes de achar o lema certo, identificar a parte relevante da definição e, ainda, relacionar a acepção apropriada ao contexto, porém, a pesquisa foi realizada com alunos de 6^a e 7^a séries, os quais podem ser classificados como iniciantes. Sugere-se que a dificuldade pode estar relacionada ao fato de os alunos serem iniciantes.

Alguns pesquisadores já realizaram trabalhos sobre o papel do dicionário monolíngüe na leitura, tradução e aquisição de vocabulário, eis alguns: Harvey & Yuill (1997), Nist & Olejnik (1995), Nesi & Meara (1994), Laufer (1993), Boogards (1991), Summer (1998), Mitchell (1983) e Béjoint (1981). Diante de tantas pesquisas, percebe-se que os dicionários monolíngües, assim como outros meios de auxílio, são importantes, mas não são os mais adequados a serem usados por alunos em níveis iniciais. É claro que os resultados não são generalizáveis, são apenas constatações de diversas pesquisas realizadas.

2.4.2 O dicionário bilíngüe

O dicionário bilíngüe é aquele que, em vez de apresentar a definição da palavra, apresenta a palavra traduzida na outra língua ou trata da equivalência das unidades lexicais de duas línguas. Um dicionário bilíngüe normalmente é dividido em duas partes: LE/LM e LM/LE. Algumas palavras apresentam mais de um significado. Quando isso acontece, deve-se olhar o contexto, tudo o que está em volta da palavra, para poder escolher o significado adequado.

O dicionário bilíngüe é imprescindível no estudo de uma LE porque oferece a possibilidade de buscar um término desconhecido a partir de outro que já se conhece. Fornece definições por meio da sinonímia ou equivalentes na língua estrangeira que possam substituir a entrada lexical da

língua fonte. É mais útil nos estágios iniciais de estudos de uma LE do que em níveis avançados.

Zacarias (1997) concluiu em sua pesquisa que:

“os dicionários bilíngües ... dão maior segurança ao aluno; principalmente ao aluno em estágio inicial no aprendizado da língua. As informações existentes nos dicionários bilíngües satisfazem o aprendiz porque geralmente não é muito exigente em sua busca.”

Os estudos relacionados ao uso do dicionário bilíngüe em sala de aula têm sido apontados por vários autores como uma excelente área de investigação. Apesar de o dicionário ser utilizado como material paradidático e desempenhar um papel importante na aprendizagem de línguas, muitas questões relacionadas ao seu uso permanecem ainda sem respostas. Mesmo sendo o dicionário bilíngüe o mais indicado para o ensino de LE em níveis iniciais, existem problemas relacionados ao seu uso. Há muito, o aluno de língua estrangeira, o professor, o tradutor ou qualquer outro tipo de consulente de dicionários bilíngües, deparam-se com inexatidões semânticas, vazios lingüísticos e definições deficitárias nesse tipo de obra.

A mera apresentação de sinônimos, obviamente com pouca precisão, pode desencadear diversos erros na língua alvo, pois “sabe-se que os dicionários bilíngües mais simples apenas listam vários equivalentes, sem elucidar em que contextos podem ser usados”, comenta Welker (2004, p. 198). O dicionário bilíngüe tradicional, segundo Schmitz (1998, p. 162), pode ser de vários tamanhos, arrola um número pequeno de vocábulos e “conduz a uma superficialidade na apresentação das ‘equivalências’ nas duas línguas”. Outros pesquisadores como Baxter (1980, p. 335, *apud*: COURA SOBRINHO, 1998), na década de 80, também já criticavam os dicionários bilíngües por apenas apresentarem um único item lexical, sem nenhum tipo de contextualização, seja por meio de abonações ou frases, que poderia ajudar enormemente na compreensão de seu significado.

Snell-Hornby (1990, p. 209), por sua vez, salienta que o ponto de partida não deve ser a entrada lexical da língua fonte, mas sempre um texto, mesmo que seja uma única sentença, pois o contexto ou a situação é o que importa. Contexto curto ajuda pouco, conforme se toma no ensino de base comunicacional. Segundo o pesquisador Yamaguti (2003), não é rara, tampouco recente, a dificuldade do estudante de LE em selecionar no dicionário bilíngüe a palavra exata para expressar uma idéia ou até mesmo para traduzir uma simples palavra. “Essa dificuldade advém do fato de muitos dicionários bilíngües (sobretudo os pequenos de rápida consulta) não fornecerem definições claras dos verbetes e/ou sentenças que exemplifiquem o seu uso”. Porém, conforme Humblé (2001):

“Num dicionário bilíngüe, o mais comum é que o verbete se componha de uma tradução ou de uma lista de traduções possíveis. A alternativa certa dependerá do contexto. Como o contexto está à mão – é o texto que o usuário está lendo – a escolha da tradução certa não oferece normalmente problemas. (...). Pode, no entanto, haver problemas no caso de usuários principiantes que não dominam ainda todos os aspectos morfológicos da língua alvo”.

Esse tipo de problema relacionado a aspectos morfológicos da língua, é comum acontecer mesmo quando se refere a alunos falantes de Português e que são iniciantes nos estudos de Espanhol como LE. Apesar de já dominarem aspectos morfológicos da LE desde o primeiro momento da aprendizagem e, principalmente, por não serem tão seletos na busca por palavras desconhecidas, a falta de contextualização de um vocábulo num dicionário bilíngüe pode acarretar o uso equivocado do mesmo, pois, assim como no Português e no Espanhol, é possível encontrar palavras com mais de um significado também em outras línguas.

Mesmo sendo as duas línguas supra citadas consideradas irmãs e dividindo entre si várias similaridades que facilitam a compreensão do léxico, é

necessário que o dicionário bilíngüe como material paradidático seja o mais completo possível, pois uma definição breve demais, sem contextualização não auxilia ao aluno e enfraquece, assim, o seu papel de coadjuvante no ensino.

2.4.2.1 O dicionário bilíngüe no processo de compreensão de leitura

Segundo Kato (1985), a prática do uso do dicionário pode interferir significativamente no desempenho da compreensão da leitura. Summers (1998) diz que o uso de dicionários é um recurso válido para aprendizes de uma língua estrangeira, como um meio de auxiliar tanto a compreensão quanto a produção.

Estudos realizados no Brasil e no mundo, apontam que o uso do dicionário bilíngüe na compreensão de leitura é um fator relevante para o ensino/aprendizado de línguas de um modo geral. Especificamente no Brasil, há alguns autores que publicaram trabalhos e que abordam questões sobre o uso do dicionário na compreensão de leitura em LE, como por exemplo, Höfling, Silva e Tosqui (2004), Conceição (2004), Santos (2003), Tosqui (2002), Coura Sobrinho (2000), Moreira (2000), Sacaramucci (1995b), entre outros. Há também vários autores de diferentes países que pesquisaram sobre o uso do dicionário na leitura como Summers (1998), Knight (1994), Lantolf, Labarca e Tuinder (1985), Bensoussan (1983) e outros. Diversos resultados são alcançados ao se pesquisar sobre uso do dicionário bilíngüe no processo de compreensão de leitura.

Segundo a pesquisa de Coura Sobrinho (1998) a qual aborda o uso de dicionário como instrumento auxiliar na leitura em LE, os dados mostraram que “os informantes procuraram antes de usar o dicionário compreender o texto de uma maneira global”; que “a consulta ao dicionário auxiliou na compreensão do texto, verificada através da tradução”; que “os informantes que apresentaram melhor desempenho nas leituras sem dicionário foram também mais bem sucedidos nas consultas”; entre outras, que “as consultas mal sucedidas se devem

principalmente ao fato de os informantes não conhecerem as características do dicionário, isto é, a forma como são organizadas as informações nele contidas”.

Moreira (2000) afirma que o dicionário é um recurso valioso para aprendizes de uma língua estrangeira, pois auxilia na compreensão e beneficia os alunos com as substanciais informações nele contidas como, por exemplo, acessar vocabulário que não possa ser facilmente deduzido pelo contexto.

Bensoussan (1984, *apud*: CONCEIÇÃO, 2004), comenta que o uso dos dicionários em testes de EFL é uma questão controversa. Como resultado de sua pesquisa, concluiu que o leitor deve começar seus indícios no contexto. A pesquisadora afirma que o problema na compreensão, é que os leitores dependem da interpretação correta do uso específico do escritor no texto, o que o dicionário não pode ajudar, desde que ofereça todos os significados. Além disso, as perguntas vão além do significado da palavra e inquiram sobre o efeito ou função das palavras no contexto. Por isso Bensoussan verificou que se o estudante não souber o efeito específico das frases dentro do contexto, as perguntas não poderão ser respondidas corretamente. Concluiu, ainda, que provavelmente os estudantes que são bons em supor ou em negociar com o contexto, são também eficientes usuários do dicionário.

Porém, Grabe (1997, *apud*: MOREIRA, 2000) salienta que fazer “inferência em excesso leva a uma grande frustração porque há momentos em que é importante saber se determinada palavra foi entendida com precisão”, ou seja, o aluno leitor sente a necessidade de estar seguro sobre o que já foi lido para continuar lendo. Vale ressaltar que a inferência é uma dedução, no entanto, é comum e muito provável que o aluno reverta o que está lendo à sua língua materna e cometa erros de inferência, principalmente quando se trata de línguas próximas.

Porém, levando-se em consideração que o dicionário é tido como um material paradidático para auxiliar no processo de compreensão de textos por alunos em nível iniciante, as atividades de leitura, segundo Santos (2003), devem levá-los a utilizar os seus conhecimentos lingüísticos (algumas vezes valendo-se da semelhança entre as duas línguas) para descobrir o significado de uma palavra, mostrando que não há necessidade de traduzir cada palavra para compreender o significado do texto, pois algumas são chaves para a compreensão global do texto.

Para McCarthy (1984), “o hábito de ver palavras como problemas semânticos isolados a serem resolvidos com a definição deve ser desencorajado desde o curso para iniciantes”, porque um texto não é um aglomerado de palavras e frases que contêm em si o seu significado. Texto é um conjunto de idéias desenvolvidas com coesão e coerência, no intuito de que haja uma interação entre autor e leitor. Por isso, o ideal é que o aluno, desde os níveis iniciais de estudo da língua, tente inferir o significado das palavras desconhecidas através do contexto e não pare a cada palavra desconhecida para buscar o seu significado no dicionário, como é de costume.

O uso do dicionário nas atividades de leitura deve ser orientado pelo professor para que o aluno possa utilizá-lo conscientemente, aproveitando todas as possibilidades desse material em caso de dúvidas, pois segundo Leffa (1991, p. 21), erroneamente “os alunos tendem a ver a língua como um conjunto de palavras” e, ainda, que “aprender uma língua é aprender palavras, memorizar listas de palavras e usar o dicionário”.

Outra pesquisa importante com o uso do dicionário bilíngüe no processo de compreensão de leitura foi a de Knight (1994), a qual realizou uma pesquisa com alunos universitários norte-americanos e concluiu que os alunos que utilizavam os dicionários aprendiam um número maior de palavras e tinham

um melhor desempenho na compreensão de leitura do que aqueles que inferiam pelo contexto.

Um bom dicionário bilíngüe para ser utilizado no processo de compreensão de leitura é aquele que possui a inclusão de palavras pouco freqüentes, pois é provável que o aluno procure mais palavras raras do que comuns, principalmente quando se trata de duas línguas próximas como o Português e o Espanhol em que as palavras mais correntes se podem inferir a partir do contexto, assim afirma Humblé (2001):

“O papel do dicionário num processo de compreensão, geralmente de um texto escrito, é relativamente simples... O mais importante é a macroestrutura¹⁵, e que esta seja a mais extensa possível. Quanto mais palavras listadas, melhor. Ao tentar compreender um texto, é mais provável que um usuário procure uma palavra rara do que uma palavra comum”.

Segundo Béjoint (1981), quanto à compreensão, os aprendizes terão dificuldades com as palavras mais raras, como gírias, expressões idiomáticas e abreviações, por exemplo. Por isso, para as atividades de compreensão de leitura, o melhor dicionário a ser usado é aquele que apresenta um extenso número de entradas, pois de acordo com Gimenez (2005) é possível que alunos iniciantes apresentem dificuldades por não dominarem todos os aspectos morfológicos da LE, assim, ela propõe em sua dissertação que “seria necessária a inclusão de termos flexionados, pois nem todos os estudantes sabem que *quepo* vem de *caber* e *anduve*, de *andar*, por exemplo”, podendo-se citar vários outros como, *supo* que vem de *saber*, *estuve*, de *estar* e *pudo* que vem de *poder*.

¹⁵ Hartmann (2001:64) define *macroestrutura* como o conjunto de entradas que geralmente é organizado de forma alfabética nos dicionários. Béjoint (2000) afirma que o termo *macroestrutura* pode ser empregado para referir-se à maneira como o conjunto de entradas é organizado nos diversos dicionários. Welker (2004:80) caracteriza *macroestrutura* como a organização do corpo do dicionário.

2.4.3 Dicionário bilíngüe versus monolíngüe

“... ambos os dicionários têm sua utilidade e se complementam. Algumas pessoas terão a sensação de conhecer uma palavra somente depois de conseguir traduzi-la. Para estas pessoas um dicionário bilíngüe falará mais do que mil palavras de um dicionário monolíngüe. Outros, no entanto, preferirão a submersão na língua estrangeira para depois tirar suas próprias conclusões”. Humblé (2001)

Ambos os dicionários têm suas vantagens. Diferentemente do dicionário monolíngüe, o bilíngüe oferece a tradução dos vocábulos, enquanto aquele oferece definições ou informações mais precisas sobre a palavra.

Então, qual destes dois tipos de dicionários é melhor para ser usado nas tarefas de compreensão de textos? Humblé (2001) comenta que se esta pergunta fosse feita algumas décadas atrás, a resposta sem sombra de dúvidas seria que o dicionário monolíngüe é o mais adequado. Nessa época, o ensino de línguas estrangeiras era enfatizado pelo conhecimento ativo, ou seja, os alunos não podiam falar em sua língua materna dentro da sala de aula e muito menos usar o dicionário bilíngüe ou fazer traduções. Segundo alguns pesquisadores como Tomaszczyk (1979), Béjoint (1981) que realizaram suas enquetes e de acordo com a opinião de Humblé (2001) “sentia-se um certo constrangimento em admitir o uso de um dicionário bilíngüe por parte dos alunos, resultado da censura dos professores”.

No caso específico da leitura em língua estrangeira, um dicionário bilíngüe, até mesmo de bolso, provavelmente será mais útil do que um dicionário monolíngüe na aprendizagem, comenta Leffa (2001). Um estudo realizado em sete países europeus mostra que dicionários bilíngües são usados pela maioria dos estudantes, principalmente pelos menos hábeis, os quais se beneficiam deste tipo de dicionário para a compreensão de palavras, tendo em vista ser comum a busca pela tradução direta dos vocábulos. Porém, sugere-se que os dicionários

bilíngües sejam contextualizados para evitar o mau entendimento de alguma palavra, principalmente em tarefas de compreensão de leitura.

O dicionário monolíngüe para uso em níveis iniciais, por sua vez, é um tanto inadequado porque os alunos não conseguem entender o vocábulo dado na LE, menos ainda a explicação detalhada fornecida sobre este vocábulo. Mas “com o progresso nas habilidades, a informação monolíngüe ganhará relevância e importância, primeiro na compreensão e mais tarde na produção”, comentam Laufer e Melamed (1994, p. 574).

Chi (2003, *apud*: TEIXEIRA, 2005) em seu projeto empírico de pesquisa sobre a eficácia do uso do dicionário bilíngüe com aprendizes não nativos em um curso de inglês de nível superior em Hong Kong, mostrou que aprendizes chineses preferem o dicionário bilíngüe e o híbrido (bilingualizado) ao monolíngüe. Hartmann (1982) em sua pesquisa sobre o uso do dicionário bilíngüe na aquisição de língua estrangeira, realizada na Inglaterra, com alunos de Alemão LE de todos os níveis, nas escolas de segundo e terceiro grau, constatou que 50% dos pesquisados adquiriram o dicionário nos níveis iniciais (dentro dos dois primeiros anos de estudo).

Diversos estudos levam a concluir que os dicionários bilíngües são mais procurados e mais eficazes que os dicionários monolíngües nos estágios iniciais de estudo de uma LE. Apesar do DB apresentar seus problemas, como já foi dito na seção 2.4.2, quando utilizado de maneira dirigida torna-se um material paradidático que muito auxilia na compreensão da leitura, principalmente para alunos iniciantes. Não há como precisar qual dos dois dicionários é melhor, mas é possível dizer em que nível de estudo um será mais bem aproveitado do que o outro.

2.5 O processo de compreensão de leitura em LE

“Das quatro habilidades que precisam ser dominadas para que um indivíduo se torne proficiente em uma segunda língua – falar, ouvir, ler e escrever – a leitura é considerada por muitos a mais importante, especialmente por ser a fonte de input mais facilmente acessível”. Moreira (2000)

2.5.1 Formantes do processo de compreensão de leitura

Segundo Carvalho (2005), hoje em dia, várias instituições de ensino superior enfatizam a leitura de textos em línguas estrangeiras como uma habilidade extremamente relevante na formação acadêmica de seus alunos, tendo em vista que a sociedade é letrada e devido à existência do fenômeno da globalização. No caso dos alunos de graduação, por exemplo, vários textos redigidos em língua estrangeira, fazem parte da sua formação básica universitária. Um outro fator que reforça, também, o estudo da leitura é a exigência das provas de línguas estrangeiras para ingresso nas universidades, ao que se podem acrescentar as provas aos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*).

A leitura é uma fonte de melhoria gradativa do conhecimento; por isso, segundo Kleiman (1993) afirma que um material orientado para o desenvolvimento da compreensão de leitura deve iniciar a sua proposta pelas técnicas orientadas, aumentando gradualmente o grau de dificuldade: das mais fáceis para as mais difíceis. Já Leffa (2001) acredita que:

“Quando se ensina uma língua estrangeira... com ênfase na leitura, duas coisas são necessárias: primeiro é necessário que o aluno compreenda o texto; segundo, não basta que o aluno compreenda o texto, é necessário também que o texto esteja acima do nível de compreensão do aluno, ou seja, para haver aprendizagem é necessário que o aluno compreenda um texto que seja inicialmente incompreensível para ele”.

Certamente, ao se propor uma tarefa de leitura em sala de aula de LE, o texto estabelecido conterá componentes lingüísticos de acordo com o nível

de estudo do aluno ou de acordo com seu conhecimento já adquirido até o momento para que seja possível a compreensão. Neste sentido, Conceição (2004) acredita que:

“... tanto o componente lingüístico (níveis lexical, sintático, morfológico e semântico), quanto o componente cognitivo devem ser considerados no ensino de leitura em LE, nunca se privilegiando um aspecto em detrimento de outro”.

Para entender o processo de compreensão parte-se do pressuposto de que a leitura é um discurso entre autor e leitor, portanto, compreender um texto significa processar a informação nele contida, extrair a informação necessária da maneira mais eficiente possível. A compreensão é parte intrínseca da própria leitura e fundamental a ela, pois o leitor é “ativo, ele planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, traz para o texto expectativas, informações, idéias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses”, comenta Nunes (1997). Desta forma, Santos (2003) sugere que:

“O trabalho com a compreensão leitora parte do pressuposto de que os textos devem ser autênticos ou adaptados de maneira que não rompa a coerência e coesão entre os parágrafos e não perca o propósito do autor ao escrever o texto (a interação que existe entre ele e o leitor) e devem ter relação com algum conhecimento anterior do aluno”.

Nuttall (1982, p. 11) afirma que “ler é um processo interativo – como conversar – porque tanto o leitor como o escritor dependem um do outro”.¹⁶ Desta maneira, Widdowson, introdutor da Análise do Discurso, já em 1979 propôs o que foi acima exposto apontando que “o significado não é intrínseco ao texto, mas é construído pelos participantes do discurso”.

Moita Lopes (1996) também faz uma análise de três concepções de leitura: a primeira é entendida como o processo de decifração da escrita, ou seja, ler é identificar os sinais gráficos, o som e o sentido; a segunda concepção

¹⁶ “Reading is an interactive process – as conversation is – because both reader and writer depend on one another.”

é entendida como processo de compreensão, adotando aspectos cognitivos dos quais se extraem os sentidos do texto, ou seja, nesta concepção a leitura deixa de ser um processo de decifrar e passa a explorar a cognição; na terceira concepção a leitura é vista como um processo de interpretação, ou seja, ler é interpretar a partir de uma perspectiva pessoal. De acordo com Coracini (1995), as três concepções de leitura acima descritas recebem o nome de estruturalista (primeira concepção), cognitivista (segunda concepção) e discursiva (terceira concepção), respectivamente.

Segundo Bizon (1997), parece ser de suma importância que o professor seja capaz de reconhecer quais as concepções que embasam as atividades de leitura e explicar o porquê da opção por cada uma delas. A autora acredita que dessa maneira o trabalho com a leitura estará constituindo um leitor-enunciador, ou seja, um leitor que, ao aprender a LE, possa (re)construir e trocar conhecimentos que o transformem significativamente.

A prática da leitura de textos em LE é de suma importância nos dias atuais, tanto para a formação acadêmica de alunos universitários ou pós-graduandos, quanto para a inserção no mundo globalizado. O objetivo da leitura, em geral, é a compreensão, ou seja, é a habilidade de processar a informação contida no texto. Por isso, diz-se que a leitura é uma interação entre autor e leitor, onde este interpreta a partir de uma perspectiva pessoal (concepção discursiva), valendo-se de suas experiências, crenças e habilidades. Portanto, o processo de compreensão de leitura deve ser gradual, quando o professor certamente partirá da apresentação de um texto compreensível ao aluno, porém com um aumento gradual de dificuldade para que haja aprendizagem, sempre valorizando o conhecimento já adquirido pelo aluno até o momento.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS SOBRE O USO DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE

Nos capítulos I e II, foram apresentados o contexto da pesquisa com a metodologia adotada e uma resenha da teoria implicada. Neste capítulo os dados coletados são analisados qualitativamente, mas algumas quantificações são trazidas na esteira de argumentos importantes com o sentido de reforçá-los. Este capítulo foi dividido em partes de acordo com a metodologia utilizada na pesquisa e de acordo com os objetivos a serem alcançados. Na parte I, apresentam-se dados do levantamento realizado sobre o contato prévio dos alunos com a língua espanhola e suas crenças sobre a aquisição e o uso do dicionário bilíngüe na aprendizagem de Espanhol/LE. Isso é possível graças à análise dos dados do questionário preliminar e da entrevista realizada. Na parte II são apresentados e discutidos os dados dos exames de compreensão de textos, com e sem o uso do dicionário bilíngüe, a fim de mostrar como o uso desse tipo de dicionário influencia a compreensão durante a leitura de textos em Espanhol/LE, tendo em vista a necessidade dos alunos iniciantes, bem como se houve contribuição ou prejuízo em relação ao uso desse dicionário. Na parte III, são apresentados e discutidos os fatores positivos e negativos sobre o uso do dicionário bilíngüe, por meio da análise do questionário pós-teste, dos exames de compreensão de texto complementados pela discussão dos membros do painel de avaliadores sobre a natureza, usos e limitações dos dicionários bilíngües em níveis iniciais de aprendizagem de LE.

3.1 O contato prévio dos alunos com o Espanhol e suas crenças sobre o dicionário bilíngüe

O primeiro objetivo da pesquisa (seção 1.2) é fazer um levantamento das experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (Espanhol) dos alunos participantes, bem como um levantamento de suas crenças quanto à necessidade de um dicionário bilíngüe e a necessidade de usá-lo em sala de aula de Espanhol/LE. Dois instrumentos foram utilizados para o levantamento dos referidos dados: o questionário preliminar e as entrevistas.

3.1.1 O questionário preliminar

O questionário preliminar fez-se necessário para alcançar o primeiro objetivo traçado nesta pesquisa. As questões 1, 2 e 6 investigaram o contato de cada aluno com a língua espanhola, enquanto as questões de 3 a 5 foram direcionadas à aquisição de um dicionário. O mesmo foi respondido por um total de 20 (vinte) alunos.

3.1.1.1 Apresentação dos dados do questionário preliminar

Na pergunta 1 foi solicitado aos alunos que respondessem se já haviam estudado Espanhol antes. Eles responderam unanimemente que não, conforme o gráfico a seguir:

Fig. 1 - Representação das experiências anteriores dos alunos com o estudo formal do Espanhol.



Como se pode observar no gráfico acima, todos os alunos participantes da pesquisa (20 alunos) responderam que nunca estudaram Espanhol antes, o que os caracteriza como alunos iniciantes nos estudos formais da referida LE.

Na seqüência, a pergunta 2 tinha como objetivo levantar dados que comprovassem o contato informal dos alunos com o Espanhol. Então, foi-lhes solicitado que respondessem se já haviam viajado para algum país de língua espanhola, pois se sabe que o indivíduo estando inserido num ambiente natural¹⁷ tem mais chance de assimilar alguns aspectos da LE. O gráfico abaixo demonstra as respostas obtidas.

¹⁷ São aqueles ambientes que não foram pensados para o ensino formal de língua-alvo, ou seja, aqueles ambientes geralmente diferentes dos de sala de aula.

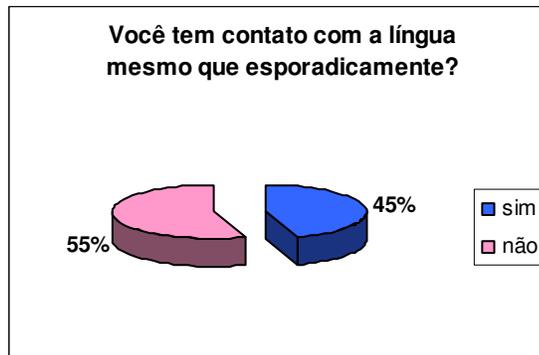
Fig. 2 – Representação do contato informal dos alunos com o Espanhol, por meio de viagem feita a algum país de língua espanhola.



Como se pode observar entre os participantes, poucos alunos (2 alunos) já viajaram para algum país de língua espanhola, ou seja, somente uma pequena minoria (10%) estiveram um dia em contato com o Espanhol em ambiente natural onde pudessem aprender informalmente a língua-alvo.

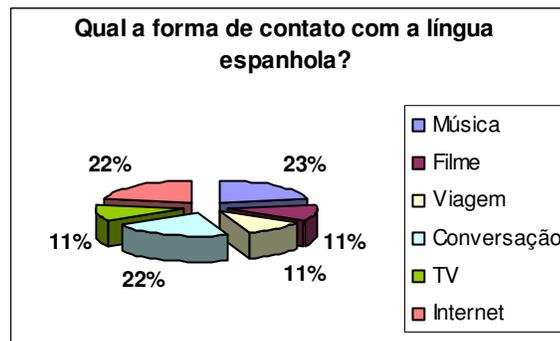
Na pergunta 6, em se tratando ainda do contato prévio com o Espanhol, foi solicitado aos alunos participantes que respondessem se tinham contato com a língua espanhola, mesmo que esporadicamente, através de leituras, conversação, TV, Internet e/ou outros, e ainda, quais são esses meios de contato. O propósito aqui era investigar se os alunos contavam com outros recursos e ambientes de aprendizagem além dos encontrados na sala onde estudavam e na qual foram observados durante a realização desta pesquisa.

Fig. 3 – Representação do contato informal e esporádico dos alunos com o Espanhol.



Observa-se, através do gráfico, que os alunos participantes da pesquisa apesar de nunca terem estudado o Espanhol de maneira formal, conforme representado no gráfico da Fig. 1, alguns deles (9 alunos) já tiveram algum contato esporádico com a língua em situações informais, podendo-se dizer, então, que não são alunos totalmente iniciantes. Tais meios de contato informal são representados pelo gráfico a seguir.

Fig. 4 - Representação dos meios de contato informal com o Espanhol.



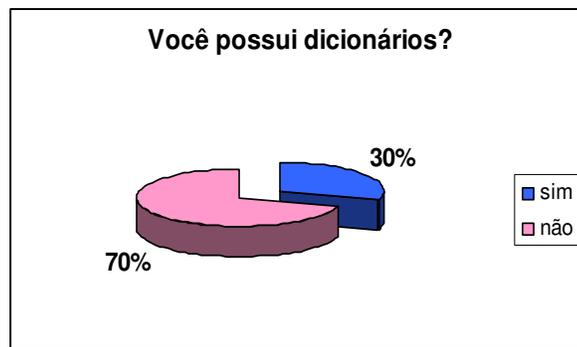
O contato informal com o Espanhol pode se dar de diferentes maneiras. De acordo com os alunos pesquisados, se dá em maior escala por meio de músicas (23%), em seguida, por meio da Internet e conversação (22%), por último, o contato por meio de filmes, viagens e televisão de um modo geral (11%).

Outra questão investigada diz respeito à necessidade de os alunos adquirirem um dicionário bilíngüe para iniciar estudos formais e sobre o uso na

aprendizagem de Espanhol/LE. As perguntas de 3 a 5 foram elaboradas para obter esses dados.

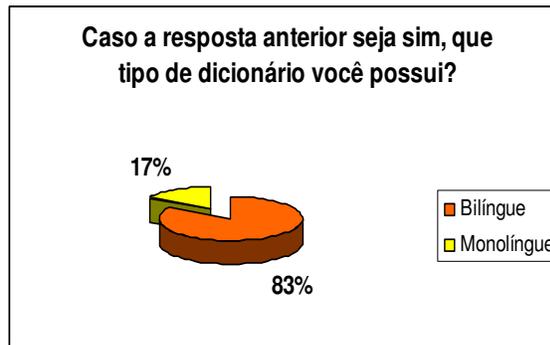
Primeiramente, na pergunta 3, foi solicitado aos alunos participantes da pesquisa que respondessem se possuíam ou não dicionários. Os dados obtidos são apresentados no gráfico da fig. 5 a seguir.

Fig. 5 – Representação da quantidade de alunos que possuem algum tipo de dicionário.



Vale lembrar que se mostram aqui os dados de uma população de universitários adultos do Espanhol, economicamente ativos e interessados por motivo de afirmação profissional. Dentre as respostas obtidas, verificou-se que apenas 6 alunos (30%) possuem algum tipo de dicionário em casa nos quais realizam consultas. Tal porcentagem é ainda pequena, pois acredita-se que o interesse por adquirir um dicionário durante o curso de Espanhol crescerá à medida que as dificuldades forem surgindo.

Fig. 6 – Representação do tipo de dicionário que os alunos possuem.



Dentre os dicionários apontados como opções bilíngüe e monolíngüe, o primeiro prevalece claramente em quantidade sobre o segundo, conforme fica demonstrado no gráfico acima para esta população de participantes alunos iniciais de LE. Dentre aqueles estudantes que responderam possuir dicionário, 5 informaram que possuem um dicionário bilíngüe e somente 1 afirmou possuir dicionário monolíngüe, conforme respostas dadas à pergunta 4 e representada pelo gráfico da figura 6.

Em segundo lugar, foi solicitado aos alunos participantes (pergunta 5) que respondessem qual o tipo de dicionário que estavam procurando comprar para uso na disciplina de Espanhol. Os resultados obtidos nessa questão corroboram os resultados obtidos na questão 4, como se pode observar no gráfico da fig. 7 a seguir.

Fig. 7 – Representação dos tipos de dicionários que os alunos estão procurando comprar para uso na disciplina de Espanhol.



Esta pergunta está dirigida apenas aos alunos que ainda não possuem dicionário, os 70% (equivalente a 14 alunos) do gráfico da figura 5 e, também, para o único caso de possuidor de um dicionário monolíngüe.

Observa-se, através do gráfico, que a preferência e a necessidade dos alunos iniciantes em adquirir um dicionário bilíngüe (14 alunos) é flagrantemente dominante em relação à aquisição de um dicionário monolíngüe (1 aluno). O dicionário bilíngüe é o mais visado pelos alunos, principalmente por aqueles que estão em níveis iniciais. Alguns pesquisadores, como Zacarias (1997), sugerem que os dicionários bilíngües dão maior segurança ao aluno, principalmente àqueles em estágio inicial no aprendizado da língua.

3.1.1.2 Resultados do questionário preliminar

A análise dos dados obtidos mostra, na verdade, que os alunos investigados são de fato iniciantes nos estudos formais (sala de aula) da língua espanhola como LE, porém não são considerados alunos iniciantes absolutos, pois de acordo com o demonstrado do gráfico da fig. 7, praticamente todos eles já tiveram ou têm algum contato de maneira informal com a língua, mesmo que esporadicamente.

O resultado obtido sobre o contato prévio dos alunos com o Espanhol a fim de caracterizá-los como iniciantes junta-se ainda ao que diz Fialho (2005). Estes alunos, de maneira geral, não podem ser considerados verdadeiros aprendizes principiantes, sem nenhum ou quase nenhum conhecimento na língua-alvo, pois contam com conhecimentos e habilidades comuns entre o par de línguas [Português e Espanhol] envolvido (ver capítulo II, seção 2.2.1). De acordo com Neta (2000) “... normalmente os brasileiros não são principiantes absolutos...”, o que se pôde comprovar também por meio do levantamento dos dados do questionário preliminar.

Quanto aos dados levantados sobre a posse de um dicionário bilíngüe ou a intenção em adquiri-lo, verificou-se que dentre os alunos investigados, alguns deles (5 alunos) adquiriram um dicionário bilíngüe já ao iniciarem os estudos na disciplina de Espanhol, os demais registraram sua intenção e preferência em adquiri-lo frente ao monolíngüe. O resultado obtido é confirmado pela afirmação de Höfling *et al* (2004) de “... que uma das primeiras aquisições de um estudante de língua estrangeira é um dicionário bilíngüe...”.

O resultado obtido por meio do questionário preliminar não foi tomado como definitivo no que se refere ao contato prévio dos alunos com o Espanhol e suas crenças sobre o dicionário bilíngüe. Foi necessário, portanto, confirmar e registrar detalhadamente algumas respostas dadas pelos alunos, o que é demonstrado na seção a seguir.

3.1.2 Entrevista

O segundo instrumento utilizado para investigar os estudos e o contato prévio dos alunos com a língua espanhola e o levantamento de suas crenças sobre o uso do dicionário bilíngüe, foi a entrevista individual. A mesma foi realizada com o intuito de aumentar a credibilidade dos dados obtidos por meio do questionário preliminar e aumentar a confiabilidade da análise.

Portanto, a entrevista foi realizada com uma amostra de 3 (três) alunos, escolhidos entre os respondentes do questionário. Os alunos entrevistados foram denominados Aluno A, Aluno B e Aluno C, para resguardar a sua identidade. No tópico 3.2.1, a seguir, os dados são apresentados.

3.1.2.1 Apresentação dos dados da entrevista

Os Alunos A, B e C, ao serem indagados de maneira mais específica e detalhada sobre suas respostas dadas às perguntas do questionário preliminar, fizeram algumas alterações, as quais, obviamente, alteraram os resultados anteriormente obtidos. Observem-se os trechos a seguir, extraídos dos depoimentos dos participantes durante a entrevista.

3.1.2.1.1 Aluno A

A pergunta 1 do questionário preliminar (Você já estudou Espanhol antes?) buscava informação quanto aos estudos e ao contato prévio dos alunos com a língua espanhola. O Aluno A havia antes respondido que não tinha estudado Espanhol anteriormente, mas após explicar-lhe sobre os vários tipos de estudos que uma pessoa pode realizar para aprender uma língua estrangeira, assim respondeu:

*“Eu estudei no cursinho pré-vestibular com uma apostila deles, mas foi bem rapidinho e foi só por uns meses. Não deu pra aprender quase nada. É porque tinha que fazer opção por uma língua estrangeira... e foi há uns quatro anos atrás”.*¹⁸

Um aspecto relevante ocorreu neste depoimento. O aluno apesar de já ter estudado Espanhol/LE em situação formal de ensino/aprendizado (sala

¹⁸ No levantamento dos dados obtidos nesta pesquisa, são apresentados trechos de falas dos alunos participantes, extraídos do instrumento (entrevista) utilizado na coleta de dados. Para a apresentação desses trechos, os participantes foram denominados alunos A, B e C. Vale ressaltar que os trechos não foram editados e as marcas dialetais das variantes foram mantidas, bem como os desvios lingüísticos.

de aula de cursinho pré-vestibular), respondeu no questionário preliminar que nunca havia estudado Espanhol antes, ou seja, este aluno não levou em consideração parte dos estudos realizados anteriormente. Ele, portanto, se considera iniciante porque “não deu pra aprender quase nada”, conforme ele próprio afirmou.

Nas perguntas 3 (Você possui dicionário?) e 4 (... que tipo de dicionário você possui?), o Aluno A anteriormente havia respondido SIM e MONOLÍNGÜE, respectivamente, respostas essas que divergiram consideravelmente da grande maioria dos respondentes do questionário preliminar, a qual indicou possuir esse material bilíngüe. Para, então, elucidar um possível desvio daquilo que por muitos pesquisadores é considerado mais freqüente, o Aluno A foi indagado sobre seu conhecimento sobre a diferença entre o dicionário monolíngüe e bilíngüe, o qual respondeu:

“O meu dicionário monolíngüe é o Aurélio, eu me enganei... não sabia que era de Espanhol. Na verdade então eu não tenho nenhum dicionário de Espanhol, nem bilíngüe, nem monolíngüe”.

Verifica-se, segundo a resposta dada pelo participante A, que existem alunos que não sabem distinguir entre um dicionário bilíngüe e um monolíngüe. Cabe aqui um alerta aos professores para esclarecerem e apresentarem em sala de aula os diferentes tipos de dicionários existentes. No caso dos sujeitos da presente pesquisa, foi relativamente difícil encontrar um aluno que, sendo iniciante nos estudos de uma LE, buscasse primeiramente comprar um dicionário monolíngüe antes de um bilíngüe. Talvez o motivo seja porque “os dicionários monolíngües são considerados difíceis devido ao vocabulário muitas vezes desconhecido pelos alunos”, afirma Zacarias (1997).

No intuito de levantar as crenças dos alunos iniciantes sobre a aquisição de um dicionário bilíngüe, o Aluno A foi questionado sobre o porquê

da resposta dada à pergunta 5 (Que tipo de dicionário está procurando comprar para uso na disciplina de Espanhol?). Como resposta, ele disse estar buscando comprar um dicionário bilíngüe ao invés de um monolíngüe.

“Por causa dos falsos cognatos, pra não confundir. E também para ampliar mais o vocabulário”.

É interessante ressaltar que o motivo que está levando o Aluno A a comprar um dicionário bilíngüe, é um motivo comum entre os alunos iniciantes.

E sobre a pergunta 6 (Você tem contato com a língua espanhola, mesmo que esporadicamente, através de leituras, conversação, TV, Internet e/ou outros?), o Aluno A havia respondido NÃO. Porém, ao explicar-lhe mais detalhadamente sobre diversos outros meios de contato com a língua, este respondeu:

“Hum, lembrei ... eu troco e-mail com um colega que acabou de se formar aqui na faculdade, ele teve Espanhol no semestre passado com a senhora, aí ele me manda e-mail em Espanhol e eu tento responder. Eu também vejo algumas coisas escritas em Espanhol nas embalagens de alguns produtos no supermercado.”

O trecho do depoimento do Aluno A, acima descrito, deixa claro o contato informal existente com o Espanhol por meio da leitura, podendo esta se dar em diversos âmbitos (nas trocas de mensagens eletrônicas e nos rótulos de embalagens neste caso). O levantamento dessas experiências revela que o aluno brasileiro já chega à sala de aula com algum conhecimento prévio da língua, pois de acordo com Pires da Silva (2004, p. 62-63), os motivos são vários para se estudar a língua espanhola hoje.

3.1.2.1.2 Aluno B

O Aluno B ao ser entrevistado, confirmou que nunca estudou Espanhol antes, mas respondeu em seu questionário preliminar (pergunta 4) que possui um dicionário bilíngüe. Com o interesse de investigar sobre a aquisição do dicionário bilíngüe e as crenças quanto ao seu uso, foi perguntado a esse Aluno B porque havia comprado um dicionário bilíngüe mesmo sem estudar Espanhol, e ele assim respondeu:

“É porque eu sabia que ia estudar Espanhol na faculdade, aí eu vi esse dicionário numa loja e tava muito baratinho. Só tinha uma opção de dicionário bilíngüe. O monolíngüe não dá, eu não conheço nem as palavras, muito menos o significado delas em Espanhol...”

Outra crença aqui levantada é a de que os alunos acreditam ser o dicionário monolíngüe pouco útil na realização de tarefas ou para dirimir dúvidas em estágios iniciais de estudos da língua. Conforme apresentado no depoimento do Aluno B, a escolha de um determinado dicionário também pode ser definida em função do preço.

Sobre a pergunta 5 (Que tipo de dicionário está procurando comprar para uso na disciplina de Espanhol?), o Aluno B respondeu “bilíngüe”. Foi-lhe, então, perguntado o que o estaria levando a comprar outro dicionário bilíngüe, tendo em vista que já possuía um. Observe-se o depoimento do Aluno B que assim respondeu:

“Porque eu não encontro as palavras que eu procuro. E também penso em comprar um contextualizado”

O trecho acima deixa claro o descontentamento do Aluno B em relação ao uso do dicionário bilíngüe adquirido. Ele afirma que deseja comprar um outro dicionário em que as palavras apareçam levando-se em consideração o

contexto em que elas são utilizadas. Zacarias (1997) comenta que, em geral, nos dicionários bilíngües não há a preocupação em definir a palavra, apresentar sinônimos ou informações gramaticais relevantes para a contextualização.

Sobre a pergunta 6 (Você tem contato com a língua espanhola, mesmo que esporadicamente, através de leituras, conversação, TV, Internet e/ou outros?), o Aluno B respondeu que SIM, mas no questionário preliminar não especificou os meios de contato. Foi-lhe, então, solicitado que os especificasse, ao que respondeu:

“Eu só escutei alguém falando Espanhol em propagandas de televisão e em músicas”.

O contato informal com o Espanhol por meio de material autêntico também enseja aprendizado. Na atualidade, há um grande interesse pelo estudo do Espanhol devido às relações econômicas e políticas, o que certamente é veiculado pela televisão, jornais, rede internet e, devido às relações culturais, as quais podem também ser expressas por meio da música, despertando assim o interesse pela língua.

3.1.2.1.3 Aluno C

O Aluno C também foi entrevistado sobre os seus estudos ou contato prévio com o Espanhol. Este respondeu no questionário preliminar (pergunta 1) que nunca havia estudado Espanhol anteriormente, mas ao ser convidado a recordar sobre a possibilidade de um dia haver estudado Espanhol de alguma maneira, respondeu:

“Eu nunca fiz curso de Espanhol, mas estudei sozinho para fazer duas provas, uma de concurso público... e outra de vestibular”.

O mesmo Aluno C respondeu que não possui dicionário, mas na pergunta 5 (Que tipo de dicionário prefere comprar para uso na disciplina de Espanhol?) respondeu que prefere o “bilíngüe”. Buscando, ainda, levantar as crenças no que diz respeito à aquisição de um dicionário e sobre o seu uso na aprendizagem, foi perguntado ao Aluno C o porquê da escolha do dicionário bilíngüe.

“Porque facilita o entendimento, o dicionário bilíngüe dá a tradução das palavras”.

Percebe-se aqui, um interesse pela compreensão através da tradução direta das palavras no dicionário. Em níveis iniciais de uma LE, os alunos não estão interessados em definições de vocábulos, e sim na busca de uma tradução direta, pois tendem a traduzir palavra por palavra. Nesses casos o dicionário bilíngüe parece ser o mais adequado.

Em relação à pergunta 6 (Você tem contato com a língua espanhola, mesmo que esporadicamente, através de leituras, conversação, TV, Internet e/ou outros?), o Aluno C respondeu que NÃO, mas ao exemplificar detalhadamente os vários meios de contato que uma pessoa pode ter com o Espanhol nos dias atuais, o aluno respondeu:

“No meu trabalho eu já participei, por duas vezes, de uma conversa entre um cubano e um brasileiro... já vi também algumas entrevistas na televisão em programas da TV à cabo. Ah... eu já tentei ler textos de livros em Espanhol da área de Administração também, mas tinha muitas palavras desconhecidas.”

Observe-se que no trecho acima, o aluno entrevistado mencionou um contato informal com o Espanhol por meio de três habilidades básicas da língua: falar (“conversa entre um cubano e um brasileiro”), ouvir (“entrevistas

na televisão em programas da TV a cabo”) e ler (livros em Espanhol da área de Administração).

3.1.2.2 Resultados da entrevista

Cruzando-se os dados obtidos a partir do questionário preliminar e aqueles levantados a partir das entrevistas em relação ao contato prévio dos alunos com o Espanhol, suas crenças a respeito da aquisição de um dicionário bilíngüe, bem como a respeito do seu uso, observa-se uma confirmação dos resultados, o que contribui para uma maior confiabilidade da pesquisa. Observe-se que, através das falas dos participantes nas entrevistas, também foram levantadas questões que servirão de sugestões pedagógicas quanto ao uso do dicionário bilíngüe.

3.1.2.2.1 O contato prévio dos alunos com a língua espanhola

Os dados da entrevista alteraram os resultados alcançados anteriormente através do questionário preliminar a respeito do contato prévio dos alunos com a língua espanhola. Já não se pode dizer que 100% dos alunos que participaram da pesquisa nunca estudaram Espanhol formalmente, pois conforme constatado, o Aluno A estudou a língua em cursinho pré-vestibular e o Aluno C estudou-a de forma autodidata, fato que não os descaracteriza como alunos iniciantes, pois os mesmos assim se consideram em relação aos seus conhecimentos da LE. O total de alunos que disseram no questionário preliminar nunca ter tido contato com a língua espanhola, mesmo de maneira esporádica e informal, foi alterado depois da entrevista, pois os três entrevistados afirmaram que já ouviram, falaram, leram ou escreveram em Espanhol de alguma maneira, ou seja, apesar de serem iniciantes nos estudos formais, todos já tiveram algum contato prévio com a língua.

Os dados levantados mostram uma experiência pessoal anterior e que de acordo com Almeida Filho (2001) culmina no apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro. Esse conhecimento prévio que se dá de maneira informal, se deve à grande divulgação do Espanhol nos dias atuais. Na entrevista, o Aluno C, disse que estudou Espanhol sozinho para realizar prova de vestibular e de concurso público, o que está de acordo com Pires da Silva (2004), pois esta autora afirma que os motivos são vários para se estudar a língua espanhola hoje. Entre eles podem-se citar alguns como a inclusão do Espanhol como opção em provas e vestibulares de ingresso em faculdades e a exigência de proficiência da língua espanhola como requisito para concursos a cargos públicos.

Os resultados apontaram que o contato prévio que os alunos têm com a língua espanhola, está diversamente centrado nas quatro habilidades da língua. De acordo com os dados levantados, o contato prévio com a língua por meio da compreensão de linguagem oral realizou-se escutando música e escutando o que é transmitido num anúncio comercial ou numa entrevista na TV. A expressão oral (fala e compreensão coordenadas) se deu por meio do diálogo entre nativos e brasileiros. A compreensão de linguagem escrita (leitura) de textos redigidos na LE, segundo Carvalho (2005), faz parte da formação básica dos alunos de graduação universitária, o que se comprovou a partir do depoimento do Aluno C, que mencionou a leitura espontânea de livros na área de sua formação acadêmica, e ainda, de rótulos de embalagens e troca de mensagens eletrônicas, mencionados como experiências prévias. Por fim, a expressão escrita, segundo os dados levantados, se deu através da troca de mensagens eletrônicas entre colegas.

O levantamento das experiências de aprendizagem informal (contato prévio) dos alunos investigados, nesta pesquisa, parece também confirmar a questão abordada por Almeida Filho (2001), em relação ao fato de que o conhecimento e as habilidades comuns existentes entre a língua-alvo e a

língua de partida, permitem que o aluno inicie a aprendizagem formal com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua.

3.1.2.2.2 Crenças sobre a necessidade de se adquirir um dicionário bilíngüe e o seu uso na aprendizagem de Espanhol/LE

Aqui serão apresentados e discutidos os resultados do levantamento das crenças dos alunos investigados sobre a aquisição do dicionário bilíngüe e sobre o seu uso. Após a entrevista, os dados alcançados no questionário preliminar em relação às crenças dos alunos sobre a necessidade de se adquirir um dicionário bilíngüe e o seu uso na aprendizagem do Espanhol/LE, também foram alterados. O Aluno A, por exemplo, ao ser entrevistado reformulou a sua resposta, afirmou ter se enganado ao responder no questionário preliminar que possuía um dicionário monolíngüe. Então, verificou-se que nenhum dos alunos pesquisados, ao iniciar seus estudos na língua espanhola, possuía um DM. Tal fato ocorrido sugere que os professores apresentem aos seus alunos iniciantes os conceitos e as características de um DB e um DM doravante, e ainda, que ensinem a manuseá-los.

Algumas crenças foram levantadas nos registros obtidos. A primeira é a de que os alunos preferem adquirir um dicionário bilíngüe a um dicionário monolíngüe nos estágios iniciais de estudos da LE (Aluno B), pois ainda não se consideram capazes de entender a definição dada para um vocábulo novo na LE. Segundo Höfling *et al* (2004), “... uma das primeiras aquisições de um estudante de língua estrangeira é um dicionário bilíngüe...”;

Esta crença levantada vai ao encontro da afirmação de Tosqui (2002) de que “... praticamente todas as pessoas que estudam uma LE procuram adquirir um dicionário bilíngüe, para melhor compreender a língua em questão...”. Verificou-se que os alunos adquirem um DB porque acreditam que

ele facilita a compreensão (Aluno C), ao fornecer a tradução da palavra desconhecida.

Uma outra crença levantada é a de que os alunos buscam adquirir um DB por causa da existência dos falsos cognatos (Aluno A), os quais confundem o aluno iniciante, pois segundo Baxter (1980), os dicionários bilíngües são usados nos primeiros estágios da aprendizagem, com a finalidade de evitar ambigüidade.

O uso do dicionário bilíngüe corrobora a crença da importância do vocabulário. Existe a crença de que o seu uso permite a ampliação de vocabulário (Aluno A), por isso os alunos estão interessados em adquiri-lo tendo em vista que são iniciantes nos estudos da LE e seu vocabulário ainda é incipiente.

Porém, alguns dicionários bilíngües são incompletos (Aluno B), pois neles não se encontram determinadas palavras. Segundo Béjoint (1981), “um bom dicionário... é aquele no qual podemos encontrar de imediato as informações de que precisamos” e segundo Gimenez (2005) “... é aquele que possui o maior número de entradas”.

Os usuários preferem dicionários contextualizados (Aluno B), pois facilitam a escolha do significado adequado para um determinado verbete. De acordo com Welker (2004, p. 198), “... os dicionários bilíngües mais simples apenas listam vários equivalentes, sem elucidar em que contextos podem ser usados”.

E, por último, foi levantada a crença de que o preço do dicionário certamente influencia a escolha no momento da compra.

3.2 Como o uso do dicionário bilíngüe influencia a compreensão durante a leitura de textos em Espanhol/LE, tendo em vista a necessidade dos alunos iniciantes

Da segunda parte da análise dos dados constam instrumentos que foram capazes de investigar, primeiramente, como o uso do dicionário bilíngüe influencia a compreensão durante a leitura de textos em Espanhol/LE, tendo em vista a necessidade dos alunos iniciantes e, posteriormente, se esse uso contribuiu ou prejudicou a compreensão da leitura.

3.2.1 Exame de compreensão de texto sem o uso do dicionário bilíngüe

Para alcançar o segundo objetivo proposto nesta pesquisa, foi utilizado este instrumento de avaliação de compreensão para investigar o desempenho dos alunos através da habilidade de leitura para responder às perguntas sobre os textos em Espanhol sem consulta ao dicionário bilíngüe.

Foram elaboradas 7 (sete) perguntas de compreensão relativas ao texto, as quais foram distribuídas em 3 (três) partes da seguinte maneira:

- 1ª parte - 3 (três) questões de múltipla escolha;
- 2ª parte - 2 (duas) questões de verdadeiro ou falso;
- 3ª parte - 2 (duas) questões com respostas abertas, sendo uma delas factual, encontrada claramente no texto, e a outra de inferência, a qual exige raciocínio de interpretação para a resposta.

3.2.1.1 Apresentação e análise dos dados do exame de compreensão de texto sem o uso do DB

Nesta 1ª parte do exame, as perguntas (1 a 3) de múltipla escolha verificaram a habilidade do aluno para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto apresentado.

Na **questão 1**, “O que significa o termo “*hacer carrera*”?, a resposta correta é “*estudar para uma profissão ou prosperar na vida*”. As respostas obtidas foram as seguintes:

16 alunos responderam que significa “*estudar para uma profissão ou prosperar na vida*”;

4 alunos responderam que significa “*competir profissionalmente com os colegas de trabalho*”.

A questão 1 requer o significado da expressão “*hacer carrera*”, obviamente, dentro do contexto. Observa-se, que apesar de 80% (16 entre os 20 alunos) dos alunos terem respondido corretamente, os outros 20% (4 entre os 20 alunos) deram à palavra ‘*carrera*’ um sentido de competição. A palavra ‘*carrera*’ em Espanhol, ao ser analisada isoladamente, significa ‘*corrida*’, verificando-se, portanto, que o aluno que optou pela marcação do item “*competir profissionalmente com os colegas de trabalho*”, interpretou a expressão “*hacer carrera*” como uma competição profissional, acarretando uma compreensão errada do texto.

Na **questão 2**, “Qual seria a tradução mais adequada para o termo “*da el pistoletazo de salida*”?, a resposta correta é “...tua carreira profissional dá o tiro de largada”. As respostas obtidas foram as seguintes:

17 alunos responderam “... tua carreira profissional dá o tiro de largada”;

3 alunos responderam “... tua carreira profissional dá um tiro de pistola”.

A questão 2 solicita a tradução mais adequada para o termo “*da el pistoletazo de salida*”. Nela verifica-se que os alunos, devido ao seu pouco conhecimento de vocabulário, cometem erros por associarem a LE a sua LM. Um total de 15% (3 entre os 20 alunos) optou pela tradução mais próxima do Português: “dá um tiro de pistola”. Percebe-se que os alunos que assim

responderam, associaram a palavra ‘pistoletazo’ à palavra ‘pistola’, tradução esta que não tem nenhuma relação com o sentido proposto no texto.

Na **questão 3**, “O que significa “o por lo que sea”?, a resposta correta é: “*ou o que seja*”. As respostas obtidas foram as seguintes:

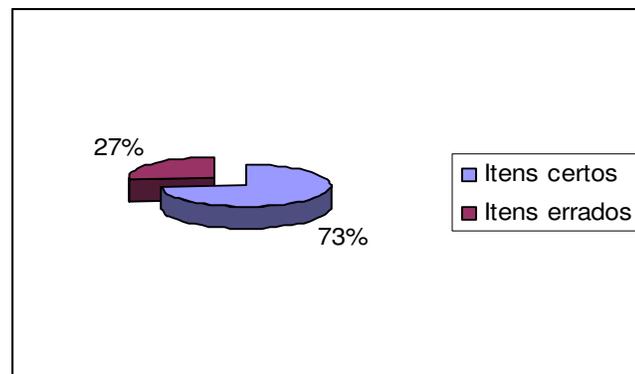
7 alunos responderam “*ou pelo que deseja*”;

4 alunos responderam “*ou pelas condições que oferecem*”;

9 alunos responderam “ou o que seja”.

A questão 3, requer que o aluno conheça as conjunções para que possa, então, fazer a tradução da expressão dentro do contexto. A maioria dos alunos investigados (11 entre os 20 alunos, um total de 55%) errou. Sugere-se que assim o fizeram por não conhecerem o verbo ‘ser’ em sua forma conjugada e por optarem pelo item que parecesse representar a tradução correta de ‘por lo’, de acordo com seus conhecimentos da LM.

Fig. 8 – Representação da habilidade de leitura dos alunos para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto.



Na primeira parte do exame constam 3 questões de múltipla escolha. O gráfico acima ilustra a habilidade dos alunos para fazer traduções dentro do contexto apresentado de acordo com o número de itens certos e errados. Portanto, de acordo com os dados obtidos dos vinte alunos, verificou-se que 73% dos itens foram respondidos corretamente e apenas 27% corresponde a

itens respondidos errados. Conclui-se, então, que eles possuem, em sua maioria, habilidades para fazer traduções dentro de um contexto sem o uso do DB, certamente valendo-se de estratégias de inferência e relacionando idéias para compreender o significado das palavras apresentadas.

Nesta 2ª parte do exame, as duas questões com itens para marcar “verdadeiro” ou “falso” verificaram a habilidade de compreensão do aluno para apreender os vários significados e idéias apresentados no texto.

A **questão 1** contém itens de “a” até “d”. A seqüência de respostas corretas é a seguinte: a = F, b = V, c = V, d = F.

- Item “a”: A expressão “hacer carrera” está corretamente associada à idéia de ganhar muito dinheiro numa profissão. Resposta: Falso.

Neste item, observou-se, que a maioria dos alunos investigados (14 entre os 20 alunos, um total de 70%), disse que a afirmação do item “a” é falsa, ou seja, não corresponde ao sentido proposto no texto. Os demais (6 entre os 20 alunos, um total de 30%) marcaram “verdadeiro” e se equivocaram ao fazê-lo. Sugere-se que os 30% dos alunos que deram uma resposta equivocada ao item, não compreenderam o significado da expressão devido à insuficiência de vocabulário, o que certamente é uma dificuldade apontada pelos alunos iniciantes durante a leitura de texto.

- Item “b”: Os salários não são sempre um fiel reflexo da capacidade e experiência profissional. Resposta: Verdadeiro.

A maioria dos alunos investigados (19 entre os 20 alunos, um total de 95%), disse que a afirmação do item “b” é verdadeira, ou seja, a afirmação exprime exatamente o que se considera correto do ponto de vista do autor. Neste item foi registrada apenas a dificuldade por parte de 1 aluno, o

equivalente a 5%, em interpretar o significado do texto. Neste caso, fica demonstrado que este aluno possui pouca habilidade na compreensão de leituras ou não prestou a devida atenção.

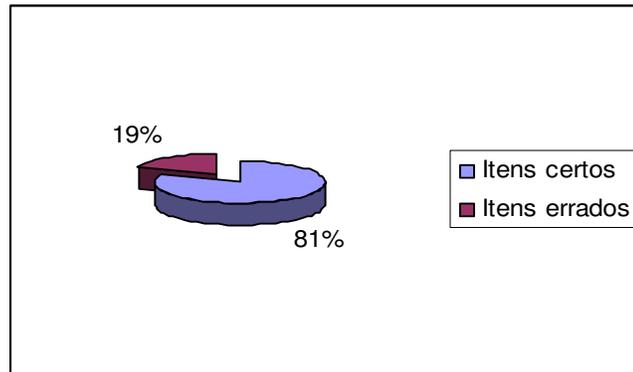
● Item “c”: Profissionais menos ambiciosos planejam sua carreira em função de um bom ambiente de trabalho e de uma flexibilidade de horário. Resposta: Verdadeiro.

Observa-se no item “c” que a maioria dos alunos investigados (16 entre os 20 alunos, num total de 80%), disse que a afirmação do item “c” é verdadeira, ou seja, está de acordo com o significado proposto no texto. Os demais (4 entre os 20 alunos, num total de 20%) marcaram “falso” mostrando equívoco. Um total de 20% de alunos teve dificuldades em identificar informações propostas no texto referente às aspirações de um profissional menos ambicioso, ou seja, teve dificuldade para localizar sentenças completas, realizando, assim, uma má interpretação.

● Item “d”: Os profissionais mais realistas não consideram o bom ambiente de trabalho e o horário flexível como aspectos fundamentais. Resposta: Falso.

Neste item, a maioria dos alunos investigados (16 entre os 20 alunos, num total de 80%), disse que a afirmação do item “d” é falsa, ou seja, a idéia não está de acordo com as idéias propostas no texto. Os demais (4 entre os 20 alunos, num total de 20%) marcaram “verdadeiro”, equivocando-se. Este item é composto de uma afirmação inversa à do item anterior. Portanto, observe-se que o resultado é também inverso ao do item anterior, ou seja, o mesmo número de alunos que respondeu verdadeiro para o item anterior, respondeu falso para este item, confirmando assim a dificuldade em interpretar ou em buscar informações corretas dentro do texto.

Fig. 9 – Representação da habilidade de leitura dos alunos para depreender significados idéias dentro do contexto.



Na segunda parte, a questão 1 é composta por itens para marcar “verdadeiro” ou “falso”. O gráfico acima ilustra a habilidade dos alunos para depreender os significados e idéias propostos no texto, de acordo com o número de itens certos e errados. Portanto, de acordo com os dados obtidos nos exames dos vinte alunos, verificou-se que 81% dos itens foram respondidos corretamente e apenas 19% corresponde a itens respondidos errados. Conclui-se, então, que os alunos pesquisados possuem, em sua maioria, habilidades para depreender os significados e idéias apresentados no texto sem o uso do DB. Certamente a proximidade lingüística existente entre o Português e o Espanhol, contribui no momento de realizar inferências de significados e relacionar as idéias apresentadas no texto.

A **questão 2** desta 2ª parte do exame é composta por perguntas que verificaram a habilidade dos alunos para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto apresentado. Contém itens de “a” até “f” e a seqüência de respostas corretas é a seguinte: a = V, b = F, c = V, d = V, e = V, f = F.

- Item “a”: ... quizás (l. 17) significa “talvez”. Resposta: Verdadeiro

Neste item, a maioria dos alunos investigados (16 entre os 20 alunos, um total de 80%) disse que a afirmação do item “a” é verdadeira, ou

seja, a tradução oferecida para o vocábulo está correta. Os demais (4 entre os 20 alunos, um total de 20%) marcaram “falso”, equivocando-se. Fazendo-se uma análise dos dados, sugere-se que esse percentual de 20% (4 alunos) não possui conhecimento suficiente de vocabulário na LE.

- Item “b”: ... desarrollar (l. 11) significa “enrolar”. Resposta: Falso

No item “b”, a maioria dos alunos investigados (17 entre os 20 alunos, um total de 85% deles) escolheu a afirmação do item “b” como falsa, ou seja, a tradução dada ao vocábulo não está correta. Os demais (3 entre os 20 alunos, um total de 15%) marcaram “verdadeiro”e, portanto, se equivocaram. A palavra ‘desarrollar’ é um falso cognato. Sugere-se que esse percentual (15%) equivale àqueles alunos que fizeram uma relação unívoca entre a LM e a LE, inferindo, portanto, que ‘desarrollar’ significasse ‘desenrolar’ em Português.

- Item “c”: ... desarrollar (l. 11) significa “desenvolver”. Resposta: Verdadeiro

Observa-se, a partir das respostas dadas ao item “c”, que a maioria dos alunos investigados (17 entre os 20 alunos, um total de 85%) indicou que a afirmação do item “c” está verdadeira, ou seja, a tradução oferecida para o vocábulo está correta. Os demais (3 entre os 20 alunos, num total de 15%) marcaram “falso” e se equivocaram. Os alunos que responderam verdadeiro para o item anterior são os mesmos que responderam falso para este item, ou seja, os alunos que erraram anteriormente erraram aqui também.

- Item “d”: ... percibir (l. 6) significa “receber”. Resposta: Verdadeiro

A maioria dos alunos investigados (16 entre os 20 alunos, um total de 80% deles) disse ser a afirmação do item “d” verdadeira, ou seja, a tradução oferecida para o vocábulo estaria correta. Os demais (4 entre os 20 alunos, um total de 20%) marcaram “falso” equivocando-se. Os alunos que erraram o item fizeram uma relação unívoca da LM com a LE, ou seja, eles fizeram uma associação errada da palavra ‘percibir’ com a palavra ‘perceber’ do Português. Um aluno iniciante geralmente possui pouco vocabulário, portanto torna-se difícil identificar o verdadeiro significado daqueles vocábulos que se parecem com o Português, seja na escrita ou na oralidade.

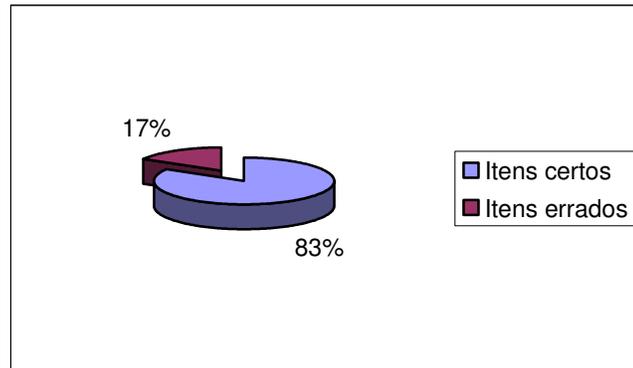
- Item “e”: ...investigar (l.16) significa “averiguar”. Resposta: Verdadeiro

Para este item, a maioria dos alunos investigados (17 entre os 20 alunos, um total de 85%) disse ser a afirmação do item “e” verdadeira, ou seja, a tradução oferecida para o vocábulo está correta. Os demais (3 entre os 20 alunos, num total de 15% deles) marcaram “falso”, equivocando-se. Observa-se, mais uma vez, a falta de vocabulário de uma pequena parcela de alunos, a qual ensejou respostas erradas.

- Item “f”: ... pero (l. 17) significa “cachorro”. Resposta: Falso

A maioria dos alunos (17 entre os 20 investigados, totalizando 85%) asseverou ser falsa a afirmação do item “f”, ou seja, a tradução oferecida para o vocábulo não está correta. Os demais (3 entre os 20 alunos, um total de 15%) marcaram “verdadeiro”, erraram. Esse percentual de 15% de alunos que se equivocaram, fizeram uma relação de sentido igual entre as palavras ‘pero’ e ‘perro’, pois a conjunção ‘pero’ possui som e grafia similar à palavra ‘perro’, porém a primeira significa ‘mas’ enquanto a segunda significa ‘cachorro’.

Fig. 10 – Representação da habilidade dos alunos para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto.



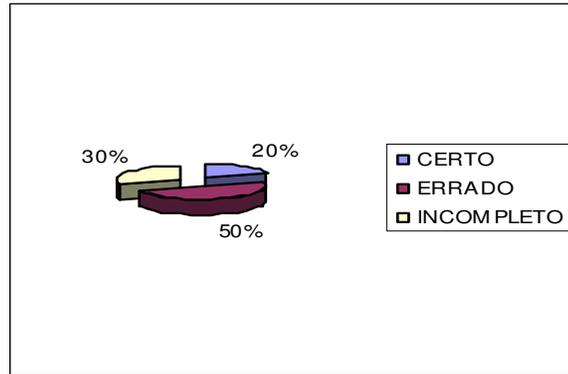
A questão 2 também é composta por itens para marcar “verdadeiro” ou “falso”. O gráfico acima ilustra a habilidade dos alunos para fazer traduções dentro do contexto, o que se verificou de acordo com o número de itens certos e errados. Portanto, de acordo com os dados obtidos nos exames realizados pelos vinte alunos, verificou-se que 83% dos itens foram respondidos corretamente e um total de 17% corresponde a itens respondidos de maneira errada. Conclui-se, então, que a maior parte dos alunos pesquisados possuem habilidades para realizar traduções de palavras oferecidas no texto sem o uso do DB. O percentual de itens errados corresponde àqueles alunos que ainda não possuem conhecimento suficiente de vocabulário na língua-alvo e aos que fizeram uma relação unívoca entre a LM e a LE acarretando, desta forma, inferências equivocadas devido à presença de falsos cognatos.

A 3ª parte do exame de compreensão de texto sem o uso do dicionário contém duas questões abertas, sendo uma de carácter factual e a outra de inferência, a fim de verificar a habilidade de leitura dos alunos, ou seja, verificar se eles fizeram uma compreensão geral do texto.

A **questão 1**, “*Cite as 5 aspirações dos profissionais apresentadas no texto*”, é uma questão aberta de carácter factual. A resposta correta é: *Percibir una retribución elevada; desarrollar un trabajo interesante;*

un buen ambiente de trabajo; flexibilidad horária y posibilidad de mayor autonomia.

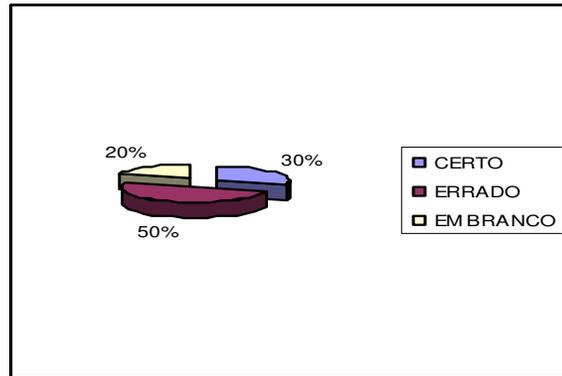
Fig. 11 – Representação da habilidade de leitura dos alunos.



De acordo com o gráfico, observa-se que meia parte dos alunos investigados (10 entre os 20 alunos respondeu errado, outros 20% (4 entre os 20 alunos) escreveram a resposta correta e um total de 30% (6 entre 20 alunos) deram respostas incompletas. O gráfico evidencia a dificuldade deles em buscar pistas relevantes e corretas no texto, mesmo que estas estejam evidentes. Os alunos têm dificuldades em selecionar sentenças ou trechos completos para responder a questão colocada. De fato, apenas 20% (4 alunos) do total de alunos tiveram essa habilidade na leitura, enquanto os demais ficaram divididos entre respostas erradas e respostas incompletas.

A **questão 2**, “*Segundo o texto, pode-se dizer que há uma relação justa entre capacidade profissional e salários elevados? Por que?*”, é uma questão aberta e de inferência. Devido ao fato de a questão ser inferencial, pode haver variações nas respostas, mas será considerada correta aquela que mantiver o sentido original do texto. Portanto, para fins de correção, a resposta correta será aquela baseada no seguinte gabarito: *Não, porque os salários não são sempre um fiel reflexo da capacidade e experiência profissional. Dependem do setor, da empresa e da área geográfica em que se trabalha.*

Fig. 12 – Representação da habilidade de leitura dos alunos.



De acordo com o gráfico, observa-se que a maioria dos alunos (10 entre os 20 alunos, um total de 50%), respondeu errado, apenas 30% (6 entre os 20 alunos) escreveram a resposta correta e um total de 20% (4 entre 20 alunos) deixaram a questão em branco, sem resposta. Para responder esta questão é necessário que o aluno realmente tenha compreendido o texto, pois não se trata apenas de selecionar a resposta, é necessário que se compreenda o sentido do texto e a opinião do autor. As questões em branco indicam que os alunos sentem-se inseguros para responder de acordo com o que compreenderam. Portanto, os dados sugerem que os mesmos precisam desenvolver o hábito da leitura e realizar tarefas de compreensão com mais freqüência.

3.2.1.2 Resultados do exame de compreensão de texto sem o uso do DB

Diversos resultados foram obtidos a partir do exame de compreensão de texto sem o uso do dicionário bilíngüe. Como se pode observar, foram registrados alguns erros cometidos pelos alunos na tarefa de compreensão de texto realizada sem o uso do dicionário bilíngüe.

Atribui-se essa constatação ao pouco domínio de vocabulário. O exame revelou que devido a esse exíguo vocabulário, às vezes os alunos fazem inferências lexicais equivocadas, dificultando, assim, a compreensão do texto. De acordo com o estudo de Conceição (2004), a capacidade de inferência está

diretamente ligada ao conhecimento do vocabulário ou, para ser capaz de inferir, o aluno precisa ter um amplo conhecimento de vocabulário.

Outro resultado obtido a partir do exame é que há flagrante desconhecimento dos alunos quanto a falsos cognatos. Almeida Filho (1995) afirma que o léxico entre as duas línguas é constituído por 60% de cognatos idênticos e 30% de cognatos falsos. Por desconhecerem essa enorme lista de falsos cognatos existentes, os alunos sofrem a interferência da LM na LE e, obviamente, optam pela tradução errada da palavra, elegendo o significado mais próximo da LM. Briones (2000, *apud*: FIALHO, 2005) afirma que os erros mais freqüentes de tradução entre o Português e o Espanhol e vice-versa são devidos ao desconhecimento dos falsos cognatos, o que causa a perda do sentido verdadeiro do texto original.

Foram verificados, também, problemas com a contextualização das palavras, pois há uma tendência de os alunos realizarem tradução de palavras que já conhecem fora do contexto em que estão sendo lidas, ou seja, fazem traduções de palavras isoladas. Os alunos ainda não possuem habilidades para reconhecer as funções pragmáticas dos itens lexicais e, assim, negociar o sentido, o que de acordo com Carter (1998, *apud*: CONCEIÇÃO, 2004) seria o ideal.

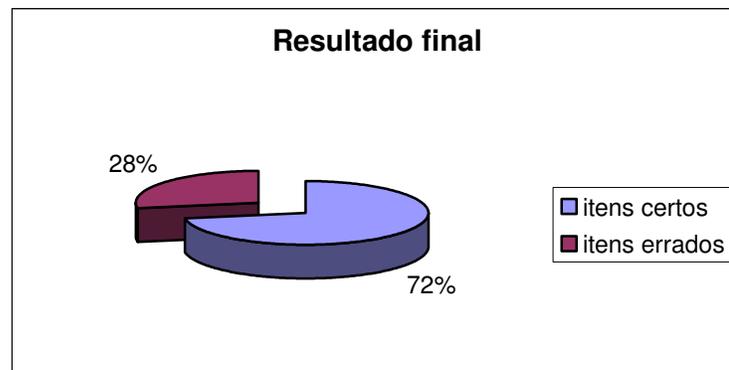
Na terceira parte do exame, do qual constam as duas questões abertas, a primeira factual e a segunda de inferência, verificou-se uma grande incidência de má compreensão do texto, o que foi possível observar a partir de respostas erradas ou incompletas, conforme explicitado nos gráficos das figuras 11 e 12. Os alunos iniciantes possuem pouca prática de leitura extensiva na LM, pouca habilidade de leitura em LE e isso não os torna capazes de criar sentido coerente do texto lido, mesmo que estas frases estejam explícitas no texto. Acredita-se que o pouco conhecimento da língua gera insegurança,

especificamente quando se trata da seleção de estruturas que contêm vocabulário desconhecido.

Em se tratando de questão de caráter inferencial, a qual exige um maior raciocínio para responder, percebe-se que há uma considerável porcentagem dos alunos que também não compreendeu o significado geral do texto. Para responder esse tipo de questão, é necessário que o aluno realmente tenha entendido a idéia principal do texto para então oferecer a resposta correta, mas o que se verificou foi um enorme vazio de interpretação causado pelo desconhecimento de alguns vocábulos, tendo como resultado inferências indevidas. Uma inferência precipitada pode levar a um significado distorcido do que se está lendo, o que também pode contribuir para a retenção de significados incorretos na memória. (Hulstijn, 1992).

No exame de compreensão de texto sem o uso do dicionário bilíngüe, o número de acerto foi maior do que o número de erros. O gráfico abaixo ilustra o resultado quantitativo do exame de acordo com esse número de erros e acertos, lembrando que os itens em branco foram incluídos no percentual de itens errados.

Fig. 13 – Resultado quantitativo do exame de compreensão de textos sem o uso do DB.



O gráfico da Fig. 13 exhibe o resultado quantitativo do exame de compreensão de textos sem o uso do dicionário bilíngüe, de acordo com a soma

de itens certos e itens errados. Foram realizados 20 (vinte) exames, sendo que cada um possuiu 15 (quinze) itens a serem respondidos, totalizando 300 (trezentos) itens. Através de uma consulta ao gráfico, observa-se que houve um predomínio de itens certos (72%) sobre os itens errados (28%). O presente resultado será comparado com o resultado obtido nos exames de compreensão de textos com o uso do dicionário bilíngüe, a fim de verificar se influencia o processo de compreensão dos alunos iniciantes, acarretando maior número de acertos.

3.2.2 Exame de compreensão de texto com o uso do dicionário bilíngüe

Este instrumento investiga o desempenho dos alunos no exame de compreensão, através da habilidade de leitura para responder às perguntas sobre os textos em Espanhol, com consulta ao dicionário bilíngüe.

Foram elaboradas 7 (sete) perguntas de compreensão relativas ao texto, as quais foram distribuídas em 3 (três) partes da seguinte maneira:

- 1ª parte - 3 (três) questões de múltipla escolha;
- 2ª parte - 2 (duas) questões de verdadeiro ou falso;
- 3ª parte - 2 (duas) questões com respostas abertas. A estrutura

das perguntas está elaborada de acordo com o mesmo esquema do teste de compreensão sem o uso do dicionário bilíngüe.

3.2.2.1 Apresentação e análise dos dados do exame de compreensão de texto com o uso do DB

Nesta 1ª parte do exame, as perguntas (1 a 3) de múltipla escolha verificaram a habilidade de compreensão do aluno para depreender os vários significados e idéias apresentados no texto.

Na **questão 1**, “A frase que mais se aproxima da mensagem fundamental comunicada no texto é”, a resposta correta é “*Pasar por la vida sin*

conmoverse es como haber nacido muerto”. As respostas obtidas foram as seguintes:

5 alunos responderam “*La vida tiene momentos increíbles...*”;

7 alunos responderam “*Pasar por la vida sin conmoverse es como haber nacido muerto*”;

2 alunos responderam “*(Llorar, reír, alegrarse y entristecerse) Nos conectan con lo más vital que hay dentro nuestro...*”;

6 alunos responderam “*lo emotivo manufacturado industrialmente por la TV, suena falso...*”

De acordo com as respostas dadas, observa-se que a maioria dos alunos investigados (13 entre os 20 alunos, num total de 65%), marcou respostas erradas e apenas 35% (7 entre os 20 alunos) elegeu a resposta correta. A questão 1 teve como objetivo evidenciar a habilidade do aluno em selecionar a mensagem fundamental do texto, ou seja, aquela que o autor quis expressar como principal frente a outras contidas no texto. Contudo, verificou-se a partir da análise dos dados, que 65% elegeram idéias que estavam presentes no texto, embora nenhuma delas pudesse ser considerada a mensagem principal.

Na **questão 2**, “*Los fragmentos “el primer cruce de miradas”, “el ruido del biberón”, “un abrazo fuerte de amigo”, “una caricia maternal” contêm ações que se relacionam entre si porque*”, a resposta correta é: *despertam uma sensação inexplicável*. As respostas obtidas foram as seguintes:

19 alunos responderam “*despertam uma sensação inexplicável*”;

01 aluno respondeu “*mostram a força da primeira impressão*”.

Esta questão requer a habilidade de leitura do aluno para identificar se os significados de todas as expressões possuem ações que se relacionam entre si. Observa-se, de acordo com o gráfico, que a maioria dos

alunos investigados (19 entre os 20 alunos, um total de 95%), marcou a resposta certa e apenas 5% (1 entre os 20 alunos) não conseguiu interpretar corretamente o texto, elegendo um item com resposta errada. Percebe-se que este aluno se enquadra no grupo dos leitores menos proficientes, dado que essa questão exige interpretação e este mesmo aluno também respondeu errado outras questões de interpretação do exame.

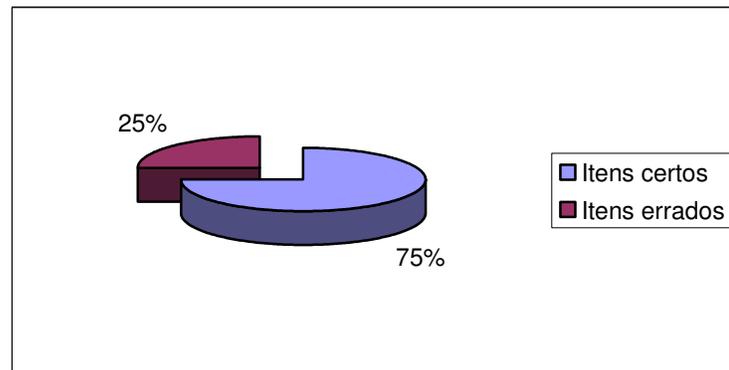
Na **questão 3**, “No texto, o enunciado “*el ruido del biberón o del chupete*” refere-se à sensação experimentada diante do(a)...”, a resposta correta é: “criança que se alimenta”. As respostas obtidas foram as seguintes:

01 aluno respondeu “*choro de um recém-nascido*”;

19 alunos responderam “*criança que se alimenta*”;

A questão 3 exige que o aluno saiba o significado das palavras contidas no enunciado, para posteriormente dizer, de acordo com o texto, qual a sensação experimentada. Observa-se, de acordo com os dados apresentados, que a maioria dos alunos (19 entre os 20 alunos, um total de 95% deles), marcou a resposta certa e apenas 5% (1 entre os 20 alunos) elegeu uma alternativa com resposta errada. É possível considerar que este aluno não tenha feito uma boa consulta ao dicionário, tendo em vista a desproporcionalidade entre o número de respostas certas e erradas.

Fig. 14 – Representação da habilidade dos alunos para depreender significados e idéias dentro do contexto.



Na primeira parte do exame, as questões de 1 a 3 foram compostas por itens de múltipla escolha. O gráfico acima ilustra a habilidade dos alunos para depreender os significados e as idéias propostas no texto, de acordo com o número de itens certos e errados. Portanto, de acordo com os dados obtidos nos exames dos vinte alunos, verificou-se que 75% dos itens foram respondidos corretamente e 25% corresponde aos itens respondidos errados. Conclui-se, então, que os alunos pesquisados possuem, em sua maioria, habilidades para depreender as idéias e significados apresentados no texto com o auxílio do DB. No entanto, os alunos que deram respostas erradas aos itens se enquadram no grupo dos alunos menos proficientes para realizar leituras, os quais têm dificuldades para selecionar idéias dentro do texto. Verificou-se que alguns alunos elegeram idéias que, apesar de estarem presentes no texto, não configuravam como mensagem principal. Sugere-se, ainda, que alguns alunos não consultaram o dicionário adequadamente.

Na 2ª parte do exame, as perguntas são compostas por itens para o aluno eleger entre “verdadeiro” ou “falso”. As duas questões verificaram a habilidade de compreensão do aluno para depreender as idéias principais apresentadas no texto.

A **questão 1** contém itens de “a” até “f”. A seqüência de respostas corretas é a seguinte: a = V, b = F, c = V, d = F, e = F, f = V.

- Item “a”: A idéia principal sobre televisão, que o texto fornece, é a de que ela fornece emoção não autêntica. Resposta: Verdadeiro.

No texto o autor apresenta algumas idéias sobre televisão, mas cabe ao aluno a habilidade de identificar qual dessas idéias é a principal. A maior parte dos alunos investigados (16 entre os 20 alunos, um total de 80%) foi capaz de identificar corretamente a idéia principal sobre televisão e somente 20% (4 alunos) respondeu errado. Os alunos que erraram não foram capazes de extrair a idéia principal, o que não significa que não tenham compreendido o texto, porém, não tiveram a habilidade de selecionar a mensagem mais importante do texto.

- Item “b”: A idéia principal sobre televisão, que o texto fornece, é a de que ela seleciona os melhores animadores. Resposta: Falso.

Neste item, a maioria dos alunos investigados (17 entre os 20 alunos, um total de 85%) foi capaz de identificar que a afirmação contida no item “b” não expressa corretamente a idéia principal e somente 15% (3 alunos) respondeu errado. A afirmação expressa uma idéia que não está presente no texto, por isso, acredita-se que os alunos que erraram o item, não compreenderam o texto de um modo geral.

- Item “c”: Paulo Sirvén (autor do texto) afirma que a emoção se inclui entre as necessidades vitais do homem. Resposta: Verdadeiro.

Através das respostas obtidas, verificou-se que a maioria dos alunos investigados (15 entre os 20 alunos, um total de 75%), disse que a afirmação do item “c” é a verdadeira. Os demais (5 entre os 20 alunos, um total de 25%) respondeu errado. Ocorre que no texto (1º parágrafo do Anexo 5), a afirmação do item “c” está subentendida, ou seja, o autor cita diversos

sentimentos que expressam emoções (llorar, reír, alegrarse, entristecerse) a partir das quais o aluno deveria realizar a interpretação.

- Item “d”: Paulo Sirvén (autor do texto) afirma que momentos bons da vida fazem as pessoas se enamorarem. Resposta: Falso.

Neste item, observou-se uma aproximação na proporção entre respostas certas (11 alunos) e erradas (9 alunos). Os 9 alunos que erraram o item, certamente se confundiram com as idéias propostas. O autor, cita (1.1-2, Anexo 5) “a vida tem momentos incríveis como a troca de olhares entre um homem e uma mulher que se apaixonam...” (*tradução minha*), porém não afirma que os momentos bons da vida fazem as pessoas se enamorarem. Apesar da porcentagem de alunos que acertaram o item (11 alunos) prevalecer sobre a minoria (9 alunos), esse resultado sugere que estes últimos não tiveram a habilidade de interpretar a idéia específica deste item.

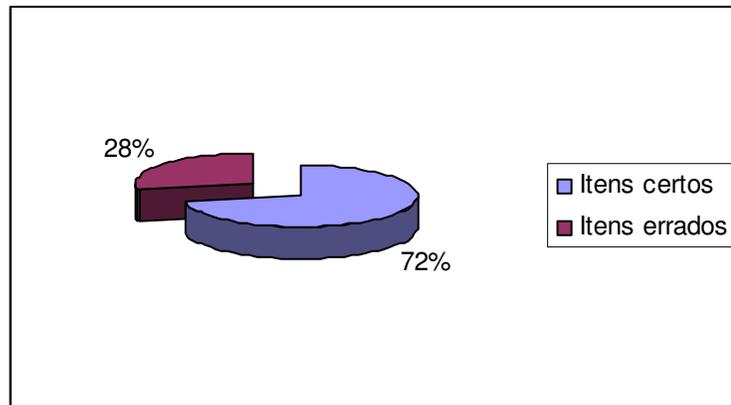
- Item “e”: A idéia principal do texto comunicada pelo autor é que as emoções vão ser sempre artificiais ao se expressarem publicamente. Resposta: Falso.

A maioria dos alunos investigados (13 entre os 20 alunos, um total de 65%) disse ser falsa a afirmação do item “e”. Os demais (7 entre os 20 alunos, um total de 35%) marcaram “verdadeiro” equivocadamente. A idéia expressa no item acima não está presente no texto como uma idéia principal, mas como uma idéia secundária. É possível que os alunos ao lerem o texto, tenham entendido como idéia principal.

- Item “f”: A idéia principal do texto comunicada pelo autor é que as emoções preenchem os momentos mais gratificantes da vida humana. Resposta: Verdadeiro.

Para este item, um total de 14 alunos disse ser verdadeira a afirmação contida no item “f”. Os demais (6 alunos) responderam “falso” e se equivocaram. No texto, a afirmação não está explícita, é necessário que o aluno tenha habilidade para depreender o significado das palavras dentro do contexto e extrair a idéia principal. Verificou-se que a maioria dos alunos logrou êxito na identificação da idéia principal e uma pequena parcela teve dificuldades para interpretar.

Fig. 15 – Representação da habilidade de leitura dos alunos para depreender significados e idéias dentro do contexto.



Na segunda parte do exame, a questão 1 é composta por itens para marcar “verdadeiro” ou “falso”. O gráfico acima ilustra a habilidade dos alunos para depreender os significados e idéias propostas no texto, de acordo com o número de itens certos e errados. Portanto, de acordo com os dados obtidos nos exames dos vinte alunos, verificou-se que 72% dos itens foram respondidos corretamente e apenas 28% corresponde a itens respondidos errados. Conclui-se, então, que os alunos pesquisados possuem, em sua maioria, habilidades para depreender os significados e as idéias apresentadas no texto servindo-se do uso do DB. Os alunos que não tiveram êxito nas respostas foram aqueles que tiveram dificuldades para interpretar a mensagem principal do texto, acreditando-se, portanto que não possuem grandes habilidades de leitura.

Na **questão 2**, as perguntas propostas tiveram como objetivo verificar a habilidade do aluno para fazer traduções de determinados vocábulos dentro do contexto apresentado.

A questão 2 contém itens de “a” até “g” e a seqüência de respostas corretas é a seguinte: a = V, b = F, c = F, d = V, e = F, f = V, g = V.

- Item “a”: “... sonrisas acalambradas” significa “sorrisos forçados”. Resposta: Verdadeiro.

No item “a”, a maioria dos alunos investigados (17 entre os 20 investigados, um total de 85%), disse que a afirmação é verdadeira, ou seja, a tradução está correta. Os demais (3 entre os 20 investigados, num total de 15%) marcaram erradamente “falso”. A presença de vocábulos heterogênicos¹⁹, quando desconhecidos, pode induzir alunos iniciantes ao erro. Acredita-se, também, que o vocábulo “acalambradas” não pôde ser facilmente encontrado, pois os alunos utilizaram DBs mais simples.

- Item “b”: “... chupete” significa “mamadeira”. Resposta: Falso.

Neste item, a maior parte dos alunos investigados (18 entre os 20 investigados, um total de 90%), disse que a afirmação do item “b” é falsa, ou seja, não corresponde à tradução correta do vocábulo. Os demais (2 alunos, configurando um total de 10%) marcaram “verdadeiro”, portanto se equivocaram. Sugere-se que os 2 alunos que erraram o item não encontraram a palavra no dicionário e não a inferiram corretamente.

- Item “c”: O verbo conjugado na expressão “... suena falso...” significa “sonha falso”. Resposta: Falso.

¹⁹ Heterogênicos são palavras cujo gênero é invertido nas duas línguas. São as palavras que em português são femininas e em espanhol são masculinas ou vice-versa.

A partir das respostas dadas pelos alunos, verificou-se que 15 alunos entre os 20 investigados (75%) disseram ser falsa a afirmação do item “c”, ou seja, a tradução dada não está correta. Os demais (5 entre os 20 alunos, num total de 25%) marcaram “verdadeiro” equivocadamente. Os dicionários bilíngües, em geral, não apresentam a forma conjugada dos verbos, o que dificulta a compreensão por parte dos alunos iniciantes.

- Item “d”: O verbo conjugado na expressão “...suena falso...” significa “soa falso”. Resposta: Verdadeiro.

A maioria dos alunos investigados (17 entre os 20 alunos, num total de 85%), diz ser verdadeira a afirmação do item “d”, ou seja, a tradução dada está correta. Os demais (3 entre os 20 alunos, num total de 15%) marcaram erroneamente “falso”. É possível que esse percentual de alunos que erraram o item tenha inferido que “suen” signifique “sonha”, conforme observado no item anterior, devido à maioria dos DBs não fornecerem a forma conjugada dos verbos.

- Item “e”: “... cuando la televisión entra en escena, la cosa empeora.” A palavra “escena” significa “obscena”. Resposta: Falso.

Todos os alunos investigados (total de 100%), disse que a afirmação do item “e” está falsa, ou seja, a tradução dada não está correta. Para este total de acertos, acredita-se que os alunos inferiram corretamente pelo contexto e se beneficiaram do uso do dicionário, pois a palavra “escena” é mais usual e facilmente encontrada nos DBs.

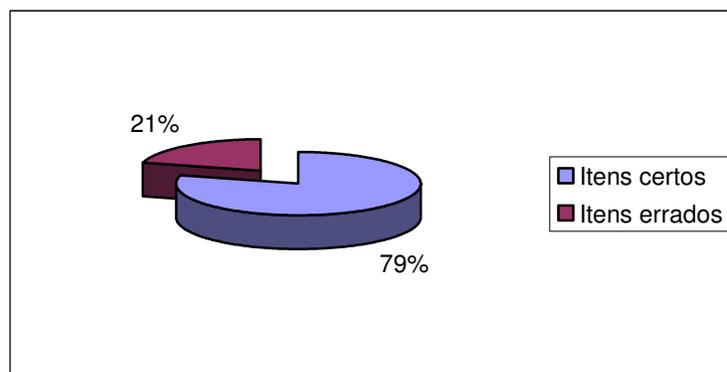
- Item “f”: “suele” pode ser substituído por “costumbra”. Resposta: Verdadeiro.

Entre os 20 alunos investigados, 9 disseram que a afirmação do item “c” está verdadeira, ou seja, a tradução dada está correta. Os outros 11 alunos, marcaram “falso”. Igualmente ao que foi dito sobre a análise dos dados do item “d”, os dicionários em geral não apresentam a forma conjugada dos verbos, o que dificulta a compreensão por parte dos alunos iniciantes. Certamente os alunos não encontraram o significado de “suele”, haja vista que o infinitivo é “soler”.

- Item “g”: “...sublimes y sencillos...” podem ser traduzidos respectivamente por “excelsos y simples”. Resposta: Verdadeiro.

A maioria dos alunos investigados (15 entre os 20 alunos, um total de 75%), disse que a afirmação do item “g” está verdadeira, ou seja, que a tradução dada está correta. Os demais (5 alunos, um total de 25%) marcaram “falso”, portanto se equivocaram. Acredita-se que os alunos que erraram, não encontraram os vocábulos “sublimes” y “sencillos” nos dicionários utilizados e não conseguiram fazer a tradução dentro do contexto apresentado.

Fig. 16 – Representação da habilidade de leitura dos alunos para fazer traduções de vocábulos dentro do contexto.



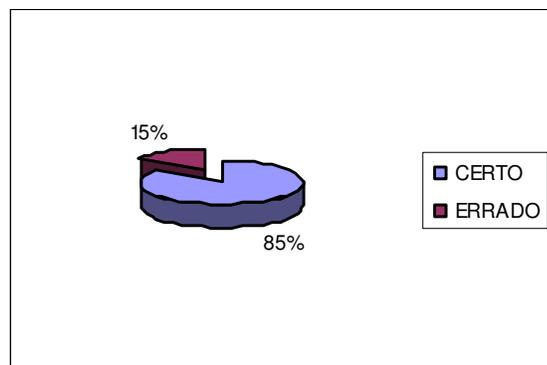
O gráfico acima ilustra a habilidade dos alunos para fazer traduções dentro do contexto, o que se verificou de acordo com o número de itens certos e errados. Portanto, considerando os dados obtidos nos exames realizados pelos vinte alunos, verificou-se que 79% dos itens foram respondidos

corretamente e um total de 21% corresponde a itens respondidos de maneira errada. Conclui-se, então, que a maior parte dos alunos pesquisados possuem habilidades para realizar traduções de palavras oferecidas no texto utilizando o DB. O percentual de itens errados corresponde àqueles alunos que tiveram buscas mal-sucedidas nos DBs ou não puderam inferir corretamente dentro do contexto. Vale ressaltar que muitos DBs não apresentam verbos em sua forma conjugada e pouca quantidade de sinônimos, contribuindo assim com esse percentual de respostas erradas.

A 3ª parte do exame de compreensão de texto com o uso do DB, contém duas questões abertas e de caráter inferencial, a fim de verificar a habilidade de leitura dos alunos pesquisados, ou seja, verificar se obtiveram uma compreensão geral do texto.

A **questão 1**, “O que significa “*cruce de miradas*”, é uma questão aberta. A resposta correta para fins de correção é: *troca de olhares*.

Fig. 17 – Representação da habilidade de leitura dos alunos.

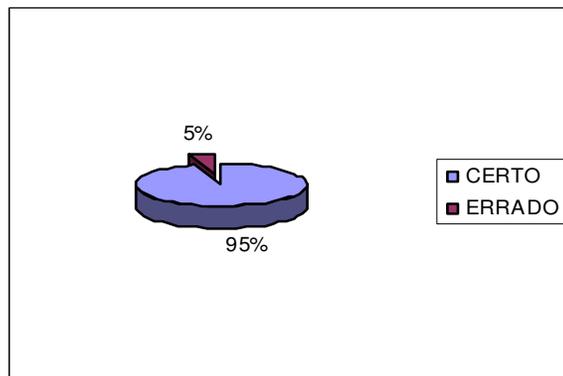


Observa-se, a partir dos dados apresentados no gráfico, que a maioria dos alunos investigados (17 entre os 20 alunos, um total de 85%), ofereceu respostas que exprimem uma tradução correta. Os demais (3 alunos, correspondente a um total de 15%) escreveram respostas incorretas. Os alunos que correspondem ao total de 15% de respostas erradas, não traduziram a

expressão como um todo, mas fizeram a tradução das palavras de maneira isolada. Exemplo de uma tradução feita por um aluno: olhar as ruas, os cruzamentos. Neste exemplo, o vocábulo “cruce” foi traduzido por “cruzamento” e “miradas” foi traduzido por “olhar”.

A **questão 2**, O que quer dizer a expressão “*póngase bien para la foto*”, é uma questão aberta. A resposta correta para fins de correção é: *posar para a foto*.

Fig. 18 – Representação da habilidade de leitura dos alunos.



Observa-se, a partir dos dados apresentados no gráfico, que a maioria dos alunos investigados (19 entre os 20 alunos, um total de 95%), escreveram respostas que exprimem uma tradução correta e uma pequena minoria (1 aluno, no total de 5%) ofereceu uma tradução errada como resposta. Os alunos inferiram o significado da palavra ‘póngase’ pelo contexto. Porém, para este único aluno que errou a questão, acredita-se que a falta de dicionários que apresentem a forma conjugada dos verbos, somada à pouca habilidade de inferência, tenha dificultado a compreensão por parte do aluno ainda em nível inicial.

3.2.2.2 Resultados do exame de compreensão de texto com o uso do DB

Como mostraram os dados referentes ao processo de utilização do dicionário bilíngüe na compreensão de textos, a maioria dos itens propostos no exame foi respondida corretamente pelos alunos investigados (ver fig. 19). As respostas corretas superaram as respostas erradas, porém foram registrados determinados erros de compreensão tendo em vista algumas dificuldades específicas de alunos iniciantes de Espanhol/LE.

Na primeira parte do exame de compreensão em que constam as questões de 1 a 3 de múltipla escolha, foi observada a habilidade dos alunos para identificar a mensagem fundamental proposta no texto, produzir sentidos a partir da compreensão de vocábulos e fazer relações entre significados. Porém, os dados coletados mostraram algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos investigados, tais como: dificuldade em selecionar a idéia central dentro do texto que exprima a mensagem fundamental uma vez que os alunos elegeram itens com idéias secundárias do texto; dificuldade em interpretar corretamente o significado de uma expressão dada devido à realização de pouca leitura, o que conseqüentemente gera dificuldades de interpretação no aluno menos proficiente para responder algumas questões como, por exemplo, na questão 3 da 1ª parte, em que um total de 95% dos alunos elegeram o item que contém a resposta correta e apenas 5%, equivalente a 1 aluno respondeu erradamente.

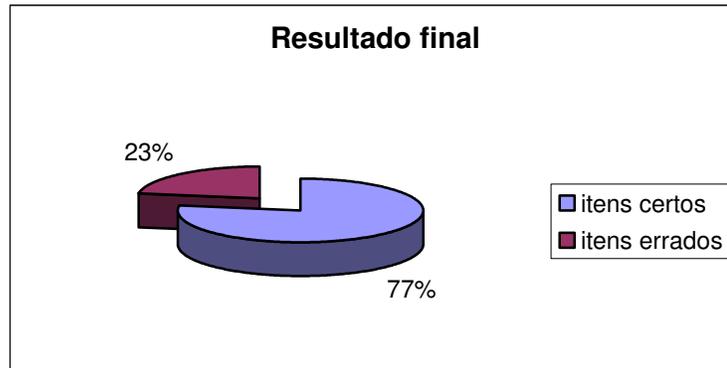
Vale ressaltar que o único aluno que errou a questão 3 é o mesmo aluno que respondeu equivocadamente a questão 2. Percebeu-se, então, por meio do questionário pós-exame, que este aluno não encontrou a palavra no dicionário, enquanto os outros 95% acertaram a resposta de acordo com o contexto. De acordo com o estudo realizado por Bensoussan (1983), concluiu-se que as perguntas vão além do significado da palavra e inquirem sobre o efeito ou função das palavras no contexto. Portanto, se o estudante não souber o efeito específico das frases as perguntas não podem ser respondidas corretamente.

A segunda parte do exame de compreensão compõe-se de duas questões com uma seqüência de itens para marcar “verdadeiro” ou “falso”. Foi exigida na questão 1 a habilidade de interpretação para depreender a idéia principal do texto e na questão 2 foi exigida a tradução de alguns vocábulos dentro do contexto. As dificuldades encontradas pelos alunos e que geraram respostas erradas, foram devido aos dicionários utilizados não possuírem os verbos em sua forma conjugada, permitindo-se concluir que os poucos leitores que não conseguiram dar a resposta correta certamente desconhecem a forma do verbo no infinitivo. Outra dificuldade que os alunos apresentaram para realizar o exame é o desconhecimento de vocábulos heterogênicos e a falta mesmo de alguns vocábulos nos dicionários utilizados.

Da terceira parte do exame constam as duas questões abertas em que se solicita a tradução de duas expressões da língua. Os dados mostraram que os alunos iniciantes tendem a traduzir as palavras contidas na expressão de maneira isolada, distorcendo totalmente o seu significado dentro do contexto. O resultado está de acordo com a afirmação de Summers (1998), de que os alunos utilizam o DB da pior maneira possível, trabalhando com palavras isoladas e buscando uma correlação unívoca entre a LM e a LE em estudo, o que faz com que os alunos cometam erros, dentre eles os de interpretação. Durante o exame, o aluno deveria usar sua habilidade em aplicar a informação encontrada no dicionário para chegar a uma posição em relação ao texto. Segundo Bensoussan (1983) é provavelmente verdadeiro que os alunos que são bons em supor ou em negociar com o contexto são também eficientes usuários do dicionário. É também provável que os alunos fracos em contextualização de palavras, conseqüentemente, não façam um bom uso do dicionário.

O resultado quantitativo do exame de compreensão, expresso por meio do gráfico abaixo, foi realizado de acordo com a quantidade de itens certos e errados.

Fig. 19 – Resultado quantitativo do exame de compreensão de texto com o uso do DB.



O gráfico da fig. 19 exibe o resultado quantitativo do exame de compreensão de textos com o uso do dicionário bilíngüe, de acordo com a soma de itens certos e itens errados. Foram aplicados 20 (vinte) exames, sendo 18 (dezoito) itens para cada exame, totalizando 360 (trezentos e sessenta) itens. Através de uma consulta ao gráfico, observa-se que houve um predomínio de itens certos (77%) sobre os itens errados (23%).

3.3 Contribuição e/ou eventual prejuízo no processo de compreensão mediado pelo dicionário bilíngüe

3.3.1 Questionário pós-exame

Este instrumento buscou obter informações úteis que refletem, com precisão, o que o respondente quis dizer e, ainda, investigou a atuação do dicionário bilíngüe durante o exame, e como o seu uso influenciou a compreensão da leitura pelos alunos, a fim de descobrir se houve contribuição ou eventual prejuízo.

O questionário pós-exame compôs-se de 10 (dez) perguntas estruturadas com 5 (cinco) tipos de resposta: binária (sim ou não), trinária (sim, não ou algumas), aberta simples e de resposta livre.

3.3.1.1 Apresentação dos dados do questionário pós-exame

Na **questão 1**, *Você procurou deduzir o significado das palavras desconhecidas contidas no texto antes de consultar o dicionário?* As respostas obtidas foram:

Fig. 20 – Procedimentos na leitura do texto com o uso do DB

Procedimentos	Nº alunos	%
Consultar diretamente o dicionário	1	5
Inferir e depois utilizar o dicionário	19	95

Através de uma consulta à tabela, observa-se que a maioria dos alunos investigados (19 entre os 20 alunos, um total de 95%) declarou utilizar primeiro a inferência para tentar depreender o significado das palavras cujo significado desconhecia para depois consultar o dicionário bilíngüe. Um aluno, apenas, afirmou consultar diretamente o dicionário, assim que se depara com uma palavra desconhecida.

Na **questão 2**, *Quais palavras você procurou no dicionário?*, as palavras procuradas foram:

Fig. 21 – Palavras procuradas com mais frequência no exame de compreensão com o uso do DB

Palavras procuradas	Nº vezes apontadas
biberón	17
cruce	15
póngase	13
chupete	11
acalambradas	10
trastoca	9
sustraerle	9
miradas	9
suele	9
suená	5
mancomunados	5
almibaradas	5
escena	3
hasta	2
haber	2
reduciéndoles	2
rictus	2

Observa-se, numa análise da tabela, que a palavra “biberón” foi apontada pelos alunos como a palavra mais procurada no DB durante o exame de compreensão (17 vezes), o que demonstra o pouco vocabulário existente por parte dos alunos iniciantes. Os verbos, em sua forma flexionada, também foram apontados como umas das palavras mais procuradas no DB, como por exemplo: póngase, trastoca, sustraerle, suele, suena. As palavras ‘cruce’ e ‘miradas’, pertencentes à expressão ‘cruce de miradas’, posicionaram-se entre as palavras mais procuradas também.

Na **questão 3**, *Você encontrou todas as palavras que procurou no dicionário?*, nenhum aluno encontrou todas as palavras que consultou no dicionário, ou seja, os dicionários utilizados no exame não possuíam todas as informações necessárias para responder as questões de compreensão do texto.

Na **questão 4**, *Quais palavras que você procurou e não encontrou no dicionário?*, as respostas obtidas foram:

Fig. 22 – Palavras procuradas e não encontradas no DB durante o exame de compreensão de texto

Palavras procuradas e não encontradas	Nº vezes apontadas
póngase	13
acalambradas	6
sustraerle	9
trastoca	9
suele	9
cruce	9
biberón	3
rictus	3
suená	3
reduciéndoles	1
chupete	1
conmoverse	1
miradas	1
escena	1
sonrisas	1

Percebe-se, por meio da tabela, que os verbos em sua forma flexionada foram alvos das maiores buscas mal-sucedidas²⁰ nos dicionários bilíngües utilizados. Fazendo-se uma busca da palavra ‘biberón’, a qual liderou entre as mais procuradas, verificou-se que a palavra consta em todos os dicionários utilizados, acreditando-se, então, que os 3 alunos que não encontraram a palavra não souberam usar o dicionário de maneira correta, não tirando o proveito necessário.

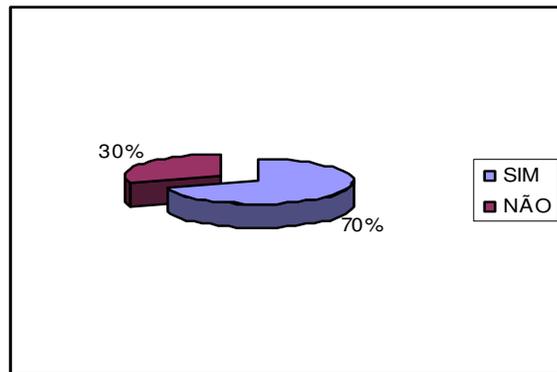
Na **questão 5**, *Você julga que o uso do dicionário deve ser incentivado?*, apesar de os alunos não terem encontrado todas as palavras que

²⁰ Entenda-se por buscas mal-sucedidas aquelas consultas ao dicionário em que o aluno não logrou êxito, seja pela limitação do dicionário utilizado ou por limitações diversas do próprio aluno.

procuraram no DB, todos (100% dos alunos) acreditam que o seu uso deve ser incentivado.

Na **questão 6**, *Você possui um dicionário bilíngüe de Espanhol?*, as respostas obtidas estão expressas no gráfico a seguir.

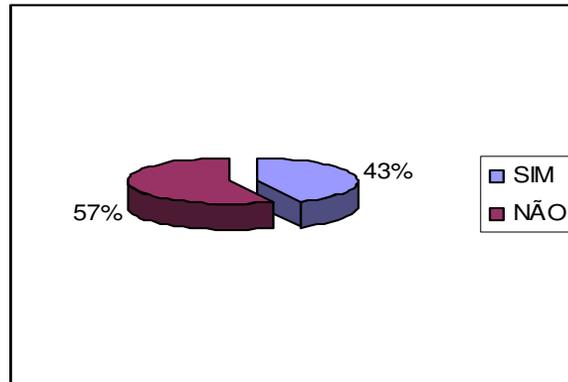
Fig. 23 – Representação dos alunos que possuem DB.



Através de uma consulta ao gráfico, observa-se que a maioria dos alunos investigados (14 entre os 20 alunos, um total de 70%) declarou possuir um dicionário bilíngüe. Seis alunos (30%), no entanto, afirmaram que não possuem um dicionário bilíngüe. Na coleta de dados do questionário preliminar verificou-se que apenas 5 alunos possuíam DB, agora o número de alunos aumentou para 14, conforme demonstrou o gráfico acima.

Na **questão 7**, *Você possui mais de um dicionário? Quantos? De que tipo?* As respostas obtidas foram:

Fig. 24 – Representação dos alunos que possuem mais de um DB.



Pode-se observar, através do gráfico, que entre os 14 alunos que possuem dicionário, um total de 43% (6 alunos) afirmou que possui mais de um dicionário. Os mesmos declararam que possuem dois dicionários e que estes são bilíngües. Enquanto os demais possuem somente um DB.

Na **questão 8**, *Quais os dados (nome, editora, ano etc) do dicionário bilíngüe que você utilizou para responder as questões dos texto?*, o quadro abaixo informa a quantidade de alunos que utilizaram os DBs e quais dicionários foram utilizados por eles durante o exame de leitura.

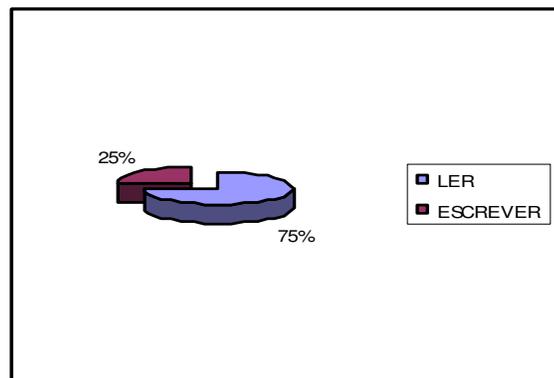
Fig. 25 – Tipos de dicionários consultados no exame de compreensão de texto.

Dicionário	Quantidade
Dicionário Larousse Escolar da Editora Ática ano 2005	4
Dicionário Larousse Escolar da Editora Ática ano 2003	1
Dicionário Larousse Básico da Editora Ática ano 2002	2
Dicionário Larousse Básico da Editora Ática ano 2001	4
Michaelis: pequeno dicionário espanhol da Editora Melhoramentos ano 1996	1
Michaelis: pequeno dicionário espanhol da Editora Melhoramentos ano 1992	1
Minidic. Espanhol 3 em 1 da Editora Scipione ano 2000	5
Minidicionário de Espanhol da Editora Ridel	1
Dicionário de Espanhol. Editora Melhoramentos ano 2005	1

O dicionário Larousse e o Minidicionário Espanhol 3 em 1, foram os mais utilizados em sala de aula pelos alunos para a realização do exame de compreensão, por isso também foram alvos de investigação desta pesquisa, a qual se deu por meio da discussão do Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol, para que se pudesse conhecer melhor o valor pedagógico dos referidos DBs.

Na questão 9, *Você usa mais o dicionário bilíngüe quando vai ler um texto ou quando vai escrever alguma coisa em Espanhol?*, as respostas obtidas foram as seguintes:

Fig. 26 – Representação das situações em que os alunos mais utilizam o DB.



Pode-se observar, através do gráfico, que um total de 75% (15 alunos) entre os 20 alunos investigados, afirmaram que usam mais o dicionário para ler um texto do que escrever, enquanto 25% declararam usar mais quando estão escrevendo.

No que se refere à importância do dicionário e à crença de que este auxiliaria na compreensão de textos em Espanhol, elaborou-se a **questão 10** (“*Faça alguma observação que julgar importante sobre sua consulta ao dicionário bilíngüe durante a leitura e compreensão do texto*”) para que os alunos pudessem expressar as contribuições ou eventuais prejuízos ocasionados pelo uso do DB durante o exame, como se pode observar nas falas a seguir.

Os trechos abaixo sugerem a importância do dicionário para solucionar problemas de vocabulário, o que conseqüentemente possibilita uma melhor compreensão do texto. Observa-se, ainda, o cuidado dos alunos para não fazer inferências equivocadas.

“O uso do dicionário é importante, pois com uma palavra que não se entende, às vezes não podemos ir em frente com o texto”. (T. C)

“Na leitura do texto, em geral, deu para se ter um entendimento sem consultar ao dicionário, porém algumas palavras estavam confusas, sendo esclarecidas, portanto, com o uso do dicionário”. (E. C. A.)

“O uso do dicionário é muito importante, pois no texto conhecemos algumas palavras e outras não conhecemos, as quais nos fazem confundir. Sem o dicionário fica difícil”. (V. H. R.)

“O dicionário é muito útil principalmente para nos, estudantes que estamos começando, que ainda não sabemos o significado de todas as palavras”. (L. S.)

“Na leitura do texto, algumas palavras são bem difíceis para interpretar”.(D. A. F.)

“O dicionário bilíngüe ajuda no entendimento do texto”.(J.A.C.)

Algumas buscas realizadas nos dicionários utilizados durante a tarefa, parecem que foram mal-sucedidas, devido ao número reduzido de verbetes (em torno de 30.000) constantes nos dicionários utilizados, os quais apresentam as palavras mais usuais e não apresentam expressões idiomáticas.

“Existem palavras e expressões que não constam no dicionário”. (B. B. X.)

“Não encontrei algumas palavras, mas no geral a consulta foi satisfatória”. (F. M. S. P.)

“Se não houver a tradução da palavra em espanhol, devido a inexistência no dicionário, dificultará o entendimento do texto”. (M. M.)

“O texto possuía vários vocábulos que não consegui achar o significado com o dicionário usado e principalmente o significado de expressões já definidas como ‘cruce de miradas’”.
(C. P.)

No trecho a seguir fica claro que a estratégia de inferência é importante na leitura de textos em Espanhol. Alguns estudos, como o de Summers (1998), destacam que o dicionário deve ser o último recurso a ser utilizado.

“Devemos usar o dicionário só após tentar decifrar a palavra, pois assim a aprendizagem é mais eficiente”.(M. L.C.)

“É importante lembrar que temos que ter o hábito de interpretar textos em uma língua estrangeira, porque temos que aprimorar nossa leitura para o cotidiano e não poderemos ficar com o dicionário na mão o tempo todo”. (P. T. C.)

Este último trecho, citado abaixo, evidencia que os alunos têm dificuldades com o manuseio do dicionário. O aluno A.A.S, declara que seu problema em relação ao uso do dicionário na compreensão de textos é justamente como consultá-lo.

“Após aprender a utilizar o dicionário, acho muito interessante e didático”. (A. A. S.)

Observa-se, nas colocações dos alunos, uma preocupação com o vocabulário, o que parece sugerir uma crença de que o dicionário seria um recurso muito importante e também eficaz que contribui para a compreensão de textos. Alguns trechos acima revelam o sentimento dos alunos ao se depararem com uma palavra desconhecida durante a leitura de textos em Espanhol, confirmando a importância do DB para dirimir dúvidas de vocabulário. Outro aspecto levantado (T.C), é o de que se deve ter cuidado para não inferir o significado de palavras de maneira errada. E por último, verifica-se que alguns alunos não sabem utilizar o dicionário.

3.3.3.2 Resultados do questionário pós-exame

Por meio do questionário pós-exame foi possível verificar que os alunos, em sua grande maioria (95%), buscaram inferir o significado das palavras no contexto antes de consultar o dicionário (Figura 20).

Um total de 100% dos alunos pesquisados não encontrou todas as palavras que buscaram no dicionário, dentre esse total lideraram as buscas por palavras como ‘biberón’, o que demonstrou o pouco vocabulário existente por parte dos alunos, pois não se trata de falso cognato e nem de verbos flexionados e sim de um substantivo comum presente em todos os dicionários consultados.

A busca por termos flexionados foi alvo de dificuldades, principalmente em se tratando de verbos. De acordo com Gimenez (2005) “é possível que alunos iniciantes apresentem dificuldades por não dominarem todos os aspectos morfológicos da LE” e por isso propõe a inclusão de termos flexionados nos dicionários bilíngües.

Como afirma-se na seção 2.4.2.1, segundo Béjoint (1981), os aprendizes apresentam dificuldades com as palavras mais raras, como gírias, expressões idiomáticas e abreviações, por exemplo. Exemplo disto aconteceu com a expressão ‘cruce de miradas’ em que os alunos a desconhecem e por isso realizaram buscas por palavras isoladas. Este resultado está de acordo com Summers (1998) a qual comenta que os alunos iniciantes tendem a trabalhar com as palavras de maneira isolada.

Um DB com uma média de 30.000 verbetes, geralmente apresenta o léxico mais usual do dia-a-dia, mesmo assim, 100% dos alunos pesquisados acreditam que o uso do dicionário bilíngüe deve ser incentivado (questão 5),

pois no geral as buscas foram bem sucedidas²¹. Para as atividades de compreensão de leitura, o melhor dicionário a ser usado é aquele que apresenta um extenso número de entradas, dentre elas termos flexionados, expressões idiomáticas e palavras raras.

O total de alunos que passou a possuir um DB aumentou em relação ao resultado do questionário preliminar, momento este em que apenas 6 alunos possuíam DB e agora o total passou a ser de 70%, o que equivale a 14 alunos, dos quais 6 possuem pelo menos dois dicionários bilíngües diferentes (Figura 23).

Para realizar o exame de compreensão de texto com o uso do DB, 11 alunos elegeram o dicionário Larousse (Básico e Escolar) da editora Ática, 5 alunos elegeram o Espanhol 3 em 1 da Editora Scipione e os outros 4 alunos optaram por dicionários das editoras Ridel e Melhoramentos (Figura 25). Os dados dos dois dicionários mais utilizados, Larousse e Espanhol 3 em 1, foram analisados por dois professores de Espanhol durante o Painel de Avaliadores de Dicionário Bilíngües (seção 3.4.1.1).

Os alunos pesquisados informaram que usam mais o dicionário bilíngüe para fazer leituras do que para escrever (Figura 26) e de acordo com os comentários feitos por eles, percebeu-se que a maioria acredita que o DB contribui para a compreensão dos textos, apesar de não terem encontrado todas as palavras que procuraram. De acordo com Leffa (2001), no caso específico da leitura em LE, um dicionário bilíngüe, será mais útil do que um monolíngüe na aprendizagem.

²¹ Entenda-se por buscas bem sucedidas aquelas consultas em que a capacidade do dicionário permitiu dirimir dúvidas de qualquer nível, seja ele semântico, morfológico, gramatical etc.

3.4 Fatores positivos e negativos sobre o uso do dicionário bilíngüe de Espanhol

Apontar os fatores positivos e negativos sobre o uso do dicionário bilíngüe de Espanhol no ensino/aprendizagem de Espanhol, também configurou como objetivo desta pesquisa. A discussão havida no Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol e transcrita numa amostra de sete páginas (Anexo 11), serviu para o levantamento desses dados.

3.4.1 Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol

O Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol foi realizado como um recurso auxiliar que ajudou, por meio da sua transcrição, a explorar as várias facetas do uso do dicionário bilíngüe e teve como finalidade auxiliar no levantamento dos pontos positivos e negativos. Contudo, foram analisados dois dicionários: (1) “Jimenez, Maria de los Ángeles García e Hernández, Josephine Sánchez. *Dicionário Espanhol 3 em 1 Espanhol-Português / Português-Espanhol / Espanhol-Espanhol*. São Paulo: Editora Scipione 2000; (2) *Dicionário Larousse Básico Espanhol-Português / Português –Espanhol*. São Paulo: Editora Ática 2003.

3.4.1.1 Análise dos dados do Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol

Os dados levantados serviram para conhecer melhor o valor pedagógico do dicionário bilíngüe de Espanhol. Segundo os professores-avaliadores existem pontos positivos e negativos constantes nos dicionários Larousse Básico e no Espanhol 3 em 1 que podem ser relevantes no processo de ensino/aprendizagem de LE e especificamente no processo de compreensão de textos em Espanhol por alunos iniciantes.

3.4.1.1.1 Pontos positivos do dicionário Larousse Básico, de acordo com a análise do professor-avaliador

O dicionário bilíngüe Larousse Básico analisado contém instruções de como utilizá-lo e de como estão distribuídas essas informações. Este aspecto pode ser considerado fundamental para alunos que estão iniciando seus estudos numa LE, pois de acordo com a presente pesquisa observou-se que alguns alunos não sabem manusear o dicionário na busca de informações de que necessitem. Segundo o professor-avaliador as instruções de como utilizar o dicionário “é um detalhe muito importante... para se tirar o maior proveito”.

Logo após a introdução e as informações de como usar o dicionário, há uma lista de abreviaturas, a fim de facilitar o entendimento do aluno ao se deparar com alguma dessas abreviaturas no decorrer das definições dos verbetes, como por exemplo, a sigla *AUT* que significa ‘automóvel’ e *ECON* que significa ‘economia’.

O dicionário contém explicações gramaticais no próprio verbeito investigado, por ordem alfabética. Exemplo disto pode-se citar o verbeito ‘a’, o qual possui dezessete casos em que é usado, sendo todos eles demonstrados e explicados gramaticalmente no dicionário. De acordo com o dicionário Larousse Básico o verbeito ‘a’ pode ser usado para expressar (1) período de tiempo; (2) momento preciso; (3) frecuencia; (4) dirección; (5) lugar preciso; (6) distancia; (7) posición; (8) con complemento indirecto; (9) con complemento directo; (10) cantidad, medida; (11) precio; (12) distribución, proporción; (13) modo; (14) instrumento; (15) finalidad; (16) mandato; (17) en el momento de. Cada um dos dezessete casos em que “a” pode ser usado, há um exemplo do contexto, sendo considerado pelo professor o aspecto mais importante entre todos os pontos positivos citados.

Em cada verbeito, contém a tradução especificando a qual gênero (feminino ou masculino) pertence. Em caso de verbos, o dicionário especifica

qual a transição do mesmo. Outro ponto positivo é a presença de informações sobre regionalismos e variações lingüísticas, bem como de expressões idiomáticas utilizadas com um determinado verbete, contextualizadas e apresentando geralmente o seu correspondente em Português. Desta forma, o aluno tem um material paradidático que o auxiliará na realização de tarefas de compreensão de diferentes textos, tanto com linguagem formal ou informal. De acordo com o professor-avaliador a presença de regionalismos nos DBs

“é muito importante, porque se o aluno está lendo um texto de Julio Cortaza ou Julio de la Plata, por exemplo, e a palavra está contextualizada, certamente irá facilitar a compreensão desse texto”.

A presença de diálogos básicos, indicando o que se poderia dizer em situações específicas como, por exemplo, no aeroporto, falar ao telefone informalmente ou formalmente, apresentações entre pessoas, são informações adicionais contidas no dicionário, configurando como ponto positivo para um aluno iniciante, o qual ainda desconhece as palavras específicas e mais usuais para cada situação.

Na parte central do dicionário, encontra-se uma série de informações culturais, tais como indicação dos países onde se fala o Espanhol; informações sobre prêmios Nobel em língua espanhola; informações sobre a música típica, bem como sobre as principais festas e feriados de cada país de língua espanhola e informações sobre turismo.

Há, ainda, uma mini gramática com pequena amostra dos modos e tempos verbais, o que facilita para o aluno durante sua busca por um verbo em sua forma flexionada. Tendo em vista que o Espanhol e o Português são línguas próximas e possuem vários léxicos em comum, o dicionário Larousse Básico apresenta uma lista com alguns falsos cognatos e dicas para que os alunos não se confundam.

Outras informações contidas no dicionário analisado e consideradas positivas para o ensino/aprendizagem são as explicações sobre os números ordinais e cardinais; explicações sobre data e como se referir às horas em Espanhol; apresentação de uma lista de países com seus respectivos adjetivos pátrios; exemplo de modelo informal de carta e dicas de uso dos pronomes de tratamento e em que situações se devem usá-los.

3.4.1.1.2 Pontos negativos do dicionário Larousse Básico, de acordo com a análise do professor-avaliador

O dicionário Larousse Básico analisado possui 30 mil verbetes (15 mil para a parte de Espanhol/Português e 15 mil para a de Português/Espanhol), o que de acordo com o professor-avaliador é um ponto negativo, pois acredita que poderia ser mais rico na quantidade de verbetes, além de ser muito econômico quando dá um significado. Portanto, poderia trazer mais possibilidades para facilitar a compreensão do aluno, bem como uma demonstração de separação silábica.

Em relação à lista de número ordinais e cardinais apresentada na parte central do dicionário, não há nela a explicação do que mais confunde em relação aos números: billones e trilliones.

Outro ponto analisado como negativo, é que o preço do dicionário Larousse Básico é mais caro por ser um dicionário relativamente mais sofisticado e pertencente a uma empresa de renome, portanto, alguns alunos não tenham condições de adquiri-lo.

3.4.1.1.3 Pontos positivos do Minidicionário Espanhol 3 em 1, de acordo com a análise da professora-avaliadora

Na apresentação do Minidicionário Espanhol 3 em 1 da editora Scipione, as autoras destacam critérios a serem utilizados para facilitar a

consulta. Em seguida, há a apresentação de uma lista contendo o alfabeto, uma lista de abreviaturas usadas na classificação dos verbetes e, por último, uma série de ilustrações mostrando situações do cotidiano, de modo a facilitar a visualização e a assimilação dos verbetes, eis algumas: el cuerpo humano, confecções de señora y de caballero, ócio, animales domésticos y no domésticos, frutas y verduras, jardinería y flores, la casa, juguetes, oficina e informática, médios de transporte, óptica y fotografía, entre outras.

O minidicionário Espanhol 3 em 1 analisado, possui preço mais acessível se comparado ao Larousse, devido às suas características físicas como, por exemplo, a qualidade do papel utilizado para sua confecção, que se torna um ponto positivo, pois é acessível àqueles alunos menos desprovidos financeiramente e que desejam comprar um dicionário bilíngüe. E, ainda, o tamanho “bolso” facilita o manuseio.

É um instrumento de consulta para estudantes em nível inicial de Espanhol, pois o número de verbetes, aproximadamente 50 mil, (20 mil para a seção de Espanhol/Espanhol, 15 mil para a de Espanhol/Português e 15 mil para a de Português/Espanhol), corresponde ao esperado pelos estudantes que estão iniciando os estudos numa LE. Portanto, possui um valor pedagógico, pois de acordo com a professora-avaliadora, “ele é uma ferramenta e um instrumento de consulta útil ao estudante de LE em níveis iniciantes”. Para auxiliar o aluno a dirimir dúvidas em relação à variedade lingüística da língua espanhola, alguns verbetes são apresentados com as formas utilizadas nas Américas.

O uso do Minidicionário Espanhol 3 em 1, sob a ótica da professora-avaliadora, “auxilia na consulta de sinônimos, pois poucos minidicionários apresentam a parte Espanhol/Espanhol” juntamente com as partes Espanhol/Português e Português/Espanhol acoplados num só dicionário bilíngüe, o que se torna inovador neste estudo.

A professora-avaliadora comentou que “para adquirir habilidade na língua-alvo, tem de utilizar dicionários bilíngües” e definiu o dicionário como sendo “um instrumento de sala de aula e de casa, que amplia os horizontes do aluno”.

3.4.1.1.4 Pontos negativos do Minidicionário Espanhol 3 em 1, de acordo com a análise da professora-avaliadora

O tamanho do minidicionário dividido em três seções: Espanhol/Espanhol, Espanhol/Português e Português/Espanhol. A professora-avaliadora afirmou que:

“em virtude disso, o dicionário diminui o número de páginas e conseqüentemente o número de palavras para cada seção. Essa diminuição desfavorece, porque o aluno procura uma palavra e não tem”.

O número de palavras que deveria constar num dicionário que se propõe a redimir e servir como auxílio do usuário em suas dúvidas teria de ser maior. Acredita-se que os lexicógrafos captam os léxicos mais usuais para montar o dicionário.

Em relação à contextualização dos verbetes, pode-se considerá-la como desapropriada, pois o dicionário apresenta uma definição simples e direta, sugerindo que o seu uso sirva especialmente para consultas rápidas do dia-a-dia do aluno. De acordo com a professora-avaliadora “o dicionário descontextualizado é perigoso. Às vezes no texto está explicado com um sentido e no verbete tem outro sentido e o aluno se confunde”. E, ainda, como ponto negativo, destaca-se a falta de significado para palavras consideradas fundamentais para o domínio da língua-alvo.

3.5 Conclusões

É notória, até o presente momento, a existência de poucos estudos sobre o uso do dicionário bilíngüe no processo de aprendizagem de uma nova língua e, em particular, de compreensão de textos por alunos iniciantes de Espanhol/LE. Tem-se aqui, portanto, uma contribuição para o campo da Lingüística Aplicada.

3.5.1 Resultados

Os resultados alcançados respondem as perguntas da presente pesquisa e cumprem os objetivos nela propostos. Das seções 3.5.1.1 e 3.5.1.2 constam os resultados finais obtidos por meio da coleta de dados obtida com o uso dos instrumentos de investigação aqui utilizados e descritos.

3.5.1.1 Métodos de utilização do dicionário bilíngüe durante os exames de compreensão de textos escritos em Espanhol

Coura Sobrinho (2000, p. 80) lembra que dicionários são livros para serem consultados e não lidos e que para que a consulta seja bem-sucedida é preciso que os alunos desenvolvam estratégias apropriadas de uso. Os alunos pesquisados usaram algumas estratégias ao consultar os DBs, procurando tirar o melhor proveito possível, obviamente dentro de algumas limitações por parte de ambos (dicionário e aluno). Foi observado e explicitado, a seguir, como estes alunos utilizaram o DB durante o exame de compreensão de textos em Espanhol.

Primeiramente os alunos fizeram uma leitura para obter uma compreensão geral do texto, tentando inferir o significado de algumas palavras tendo em vista a proximidade entre o Espanhol e o Português e a experiência cognitiva já adquirida anteriormente pelo aluno.

As consultas ao dicionário foram seletivas, haja vista a pré-leitura em que foram detectadas as palavras desconhecidas e sobre as quais não foi possível fazer inferências.

As consultas mal-sucedidas se deram quando os alunos optaram por consultar palavras isoladas, verbos em sua forma flexionada e expressões idiomáticas, as quais não foram encontradas nos DBs utilizados;

Hipotetiza-se que as lacunas geradas pela falta de algumas palavras consultadas e que não foram encontradas, foram preenchidas pela estratégia de inferência ou de equivalência com a língua materna, o que nem sempre implicou compreensão adequada do texto e respostas corretas no exame.

3.5.1.2 Resultados obtidos sobre a influência do uso do dicionário bilíngüe no processo de compreensão de textos em Espanhol/LE.

Algumas dúvidas existentes por parte de professores de línguas foram suscitadas no capítulo I (seções 1.1.1 e 1.1.2) da presente pesquisa, sendo possível respondê-las de acordo com os resultados alcançados. Entre elas está a dúvida se o uso do DB torna os alunos dependentes, se os alunos seriam capazes de ler um texto sem o uso do DB e se compreenderá melhor um texto em Espanhol aquele aluno que sempre utiliza o dicionário ao ler, ou aquele que não o utiliza e faz inferências a partir do contexto.

Há evidências (obviamente passíveis de confirmações posteriores através de outros estudos) de que os alunos iniciantes de Espanhol/LE não se tornam dependentes do DB, pois primeiramente procuram inferir as palavras dentro do contexto, para somente depois consultarem o dicionário. A probabilidade de que o uso do DB cause uma dependência talvez seja maior se a pesquisa for realizada com estudantes de outra LE diferente do Espanhol, pois conforme já analisado, as duas línguas apresentam convergências e semelhanças

de uma tal ordem que levam o aluno a não sentir a necessidade de parar constantemente para buscar o significado de palavras não reconhecíveis.

De acordo com as notas de observação de campo realizadas durante um semestre, percebeu-se que o uso do DB, ao contrário daquilo que é temido por alguns professores de LE, torna o aluno muito menos dependente do professor. O aluno esforça-se para buscar soluções diante de suas dúvidas no momento da leitura e compreensão de textos, cria o hábito de buscar soluções, aprende a manusear e consultar o dicionário adequadamente, desperta o interesse por conhecer novas palavras na LE em estudo, o que pôde ser reafirmado pelos professores durante a realização do Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol (Anexo 11).

Com relação às dúvidas se os alunos seriam capazes de ler um texto sem o uso do DB e se compreenderiam melhor um texto em Espanhol aqueles alunos que sempre utilizassem o dicionário ao ler, ou aqueles que não o utilizassem e fizessem inferências a partir do contexto, os dados mostraram que os alunos são capazes de ler um texto e compreendê-lo sem o uso do DB com resultado satisfatório, posto que a proximidade entre as duas línguas faz com que o aluno com o perfil representado na pesquisa chegue à sala de aula com um conhecimento prévio já aproveitável e por isso seja capaz de deduzir melhor sentidos na compreensão escrita. Mas, de acordo com Grabe (1997), “há momentos em que é importante saber se determinada palavra foi entendida com precisão”. Esse aspecto, claro, carece de mais investigação.

Ao comparar quem compreende melhor um texto em Espanhol, partindo das análises dos exames com e sem o uso do DB, a diferença baseada em percentual de erros e acertos é reduzida. Os alunos, quando realizaram o exame sem o uso do DB, se valeram do contato prévio ou informal com o Espanhol além da sua semelhança ou transparência entre as línguas irmãs para fazer inferências. Contudo, os dados apontaram que quando os alunos utilizaram

o DB os resultados foram mais bem sucedidos, porque além de terem a possibilidade de inferir, havia o dicionário como auxílio para confirmar se determinada palavra fora entendida com precisão e para consultar sobre aquelas palavras ainda desconhecidas por eles. Essas foram as vantagens auferidas pelo uso do DB em tarefas de leitura e compreensão de textos. A agregação dessa margem de qualidade ainda não é plena porque esses alunos não haviam recebido até a época da coleta de dados qualquer instrução no sentido de aperfeiçoar suas estratégias de uso do DB.

No entanto, observa-se, por meio dos dados, que os DBs utilizados não são perfeitos em sua totalidade, uma vez que foi verificado pelo menos um pequeno número de vocábulos que conduzem a uma superficialidade na apresentação das equivalências entre as duas línguas, confirmando também os estudos de Schmitz (1998) a esse respeito. O DB contribuiu de maneira parcial porque levou os alunos a interpretar as palavras isoladamente, tendo em vista a falta de contextualização dos verbetes, o que prejudicou, em parte, o processo de compreensão do texto. O resultado apresentado é confirmado pelos estudos de Welker (2004, p. 198) e Baxter (1980, p. 335), em que ambos criticam a falta de contextualização nos dicionários bilíngües, por apresentarem apenas um item lexical ou alguns sinônimos.

Por outro lado, essa falta de contextualização resulta no mau uso do DB pelos alunos. Tal resultado é confirmado pelos estudos de Summers (1998), onde ela aponta que os alunos fazem mau uso do dicionário ao trabalharem com palavras isoladas, conseqüentemente cometendo erros, entre eles o de interpretação. Conclui-se, portanto, que esta ocorrência pode ser considerada como uma limitação ou desvantagem ao se usar determinados DBs na compreensão de textos. Poucos dicionários apresentam o significado das palavras em diferentes contextos em que poderiam ser colocadas. No entanto, não se pode generalizar esse resultado quanto ao DB, porque esta pesquisa trata somente do uso do DB por alunos em nível inicial, o que para Humblé (2001) é

um problema somente no caso de usuários principiantes, os quais não dominam ainda todos os aspectos morfológicos da língua-alvo.

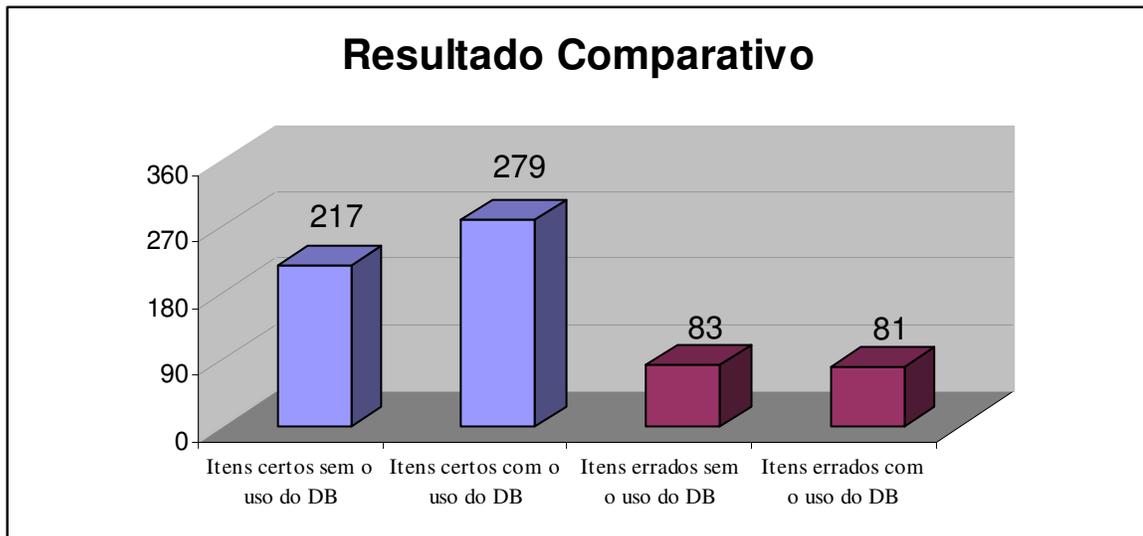
Entretanto, conclui-se que a maioria dos alunos iniciantes nos estudos formais da língua espanhola busca de imediato adquirir um dicionário bilíngüe para si, como um material paradidático auxiliar na aprendizagem. Tal resultado está de acordo com o que afirma Höfling, Silva e Tosqui (2004) de que “... uma das primeiras aquisições de um estudante de língua estrangeira é um dicionário bilíngüe...”, principalmente para diminuir as incertezas diante das dúvidas de vocabulário e, de acordo com Zacarias (1997), para dar maior segurança ao aluno em estágio inicial no aprendizado da língua.

A presente pesquisa também confirma a hipótese de Tosqui (2002) de que os alunos iniciantes “... procuram adquirir um dicionário bilíngüe para compreender melhor a língua em questão...”, pois existe a crença, por parte deles, de que o monolíngüe é inadequado uma vez que ainda não são capazes de compreender uma definição dada para um vocábulo novo na mesma LE. Apesar de o Português e o Espanhol serem línguas que possuem uma porção considerável de léxico em comum, existem os falsos cognatos que causam certa confusão. Por isso, Baxter (1980, *apud*: COURA SOBRINHO, 1998) afirma que os dicionários bilíngües são usados nos primeiros estágios com a finalidade de evitar ambigüidade, podendo-se afirmar que nos estudos iniciais de uma LE é muito difícil lançar mão desse material.

Observa-se, ainda, quanto ao uso do DB em sala de aula, que os alunos preferem usá-lo por dar ele a tradução direta da palavra desconhecida o que, segundo eles mesmos, facilita a compreensão. Ainda, de acordo com os resultados obtidos por meio da coleta de dados, concluiu-se que os alunos preferem os dicionários contextualizados para que possam eleger com mais acuidade um significado adequado do verbete dentro do contexto no qual está inserido.

Os resultados da presente pesquisa registraram, de maneira contundente, a importância do uso do dicionário bilíngüe para o grupo de alunos pesquisados. Concluiu-se, por meio de toda a análise conduzida a partir da coleta de dados efetuada, que o uso do dicionário bilíngüe influencia positivamente a compreensão de textos em Espanhol. De fato, o número de respostas erradas no exame de compreensão de textos com o uso do DB (Fig. 19) foi menor do que o número de respostas erradas no exame de compreensão de textos sem o uso do DB (Fig. 13). Enfim, esse resultado confirma o estudo de Knight (1994) de que há um melhor desempenho na compreensão de leitura utilizando-se o DB do que inferindo-se espontaneamente pelo contexto.

Fig. 27 – Gráfico comparativo dos resultados obtidos nos exames de compreensão de textos em Espanhol sem o uso e com o uso do dicionário bilíngüe.



Como resultado geral, o DB foi considerado pelos alunos pesquisados um material paradidático que influencia de maneira produtiva, pois influenciou positivamente o desempenho da compreensão da leitura, confirmando, assim, alguns estudos como o de Knight (1994), Summers (1998), Coura Sobrinho (1998) e Moreira (2000). Portanto, conclui-se que o DB é um importante material paradidático à disposição do aluno, caso contrário não

haveria uma grande quantidade de estudantes, em nível iniciante, em busca de adquirir um para si.

3.5.1.3 Estratégias para uso do dicionário bilíngüe em tarefas de compreensão de leitura

Traçar estratégias de como usar o DB para se tirar melhor proveito desse material paradidático em leituras e exames de compreensão é de suma importância. De acordo com os resultados alcançados, fica claro que os alunos não necessitam consultar o dicionário a cada palavra desconhecida encontrada no texto, pois o dicionário é somente um material de auxílio e os alunos podem se valer de seus conhecimentos lingüísticos (devido à proximidade do Português e do Espanhol) para fazer inferências já que algumas palavras são chave para a compreensão global do texto (Santos, 2003).

Propõe-se aqui uma estratégia relevante para o ensino de leitura em sala de aula de língua estrangeira, podendo ser aplicada em exames de compreensão de textos escritos. A estratégia de leitura consiste em quatro etapas: (1) pedir aos alunos que façam uma pré-leitura do texto, sem consultar o dicionário, para que possam compreender o sentido geral ou a idéia central de que trata o texto; (2) solicitar-lhes, logo após, uma segunda leitura sublinhando ou circulando as palavras desconhecidas, procurando inferi-las dentro do contexto; (3) em seguida, permitir que consultem no dicionário bilíngüe somente aquelas palavras que não puderam, em hipótese alguma, ser compreendida dentro do contexto durante as duas leituras realizadas; (4) e por último, uma terceira leitura para conferir se o significado das palavras consultadas está de acordo com o contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Críticas

Os dicionários bilíngües utilizados no exame de compreensão, de modo geral, são limitados no que se refere ao número de verbetes apresentados. Eles contêm, usualmente, somente as palavras mais comuns. Um aluno iniciante nos estudos formais da língua espanhola certamente buscará palavras mais raras e de difícil compreensão, posto que as palavras mais simples geralmente são passíveis de inferência devido à proximidade lingüística entre o Português e o Espanhol.

Alguns dicionários bilíngües utilizados no exame de compreensão de textos, exceto o Larousse, o qual foi analisado no Painel de Avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol, não apresentam a contextualização dos verbetes, fazendo com que os alunos optem por traduções equivocadas que não estão de acordo com o contexto.

A inexistência de expressões idiomáticas, comumente utilizadas em Espanhol, também é um fator que dificultou a compreensão do texto pelos alunos, levando-se em consideração que são iniciantes nos estudos formais da LE e ainda não possuem conhecimento das expressões típicas da língua ainda que sejam elas as mais comuns. O mesmo ocorre com a falta de verbos em sua forma flexionada nos dicionários, ressaltando que a dificuldade encontra-se no fato de os alunos não conseguirem identificar que a palavra é um verbo devido a sua irregularidade (Gimenez, 2005), conforme foi demonstrado na discussão dos dados do exame de compreensão com o uso do DB (fig. 16 e 18).

O DB nem sempre é perfeito e não é incomum verificar-se que apesar de muito útil, dependendo de qual for utilizado, existem aspectos negativos, como o problema de adquirir palavras isoladas, descontextualizadas, o

que causa uma relação unívoca entre a L1 e a LE sem inseri-las num contexto. Como solução para este problema, sugere-se o uso de um DB que contenha o léxico inserido em contexto elucidador para exemplificar o seu uso correto (ver outras sugestões a seguir).

Sugestões

Como sugestão pedagógica, primeiramente os professores deveriam indicar um dicionário bilíngüe adequado ao nível de aprendizagem de seus alunos e, em segundo lugar, que esteja adequado ao uso específico da língua e de acordo com os objetivos dos alunos em relação à língua-alvo (leitura, escrita, conversação etc). É preciso compreender esta necessidade como uma contribuição para a aprendizagem, pois “... o proveito desse material será muito maior se o aluno receber orientação sobre como utilizá-lo”. Höfling *et al* (2004)

Os professores deveriam apresentar aos seus alunos as características de um e outro DB e aplicar exercícios de como manuseá-lo, além de mostrar a diferença entre os diferentes dicionários existentes, pois é possível que o dicionário passe a ser considerado futuramente forte coadjuvante do livro didático, haja vista a boa contribuição e a influência que este vem trazendo principalmente ao ensino/aprendizado de alunos em níveis iniciais de uma LE.

Sugere-se, portanto, que haja um incentivo por parte dos professores, para que seus alunos realizem tarefas de maneira dirigida utilizando o dicionário bilíngüe. Se o trabalho for direcionado, ao invés de causar dependência, o professor dará argumentos para que eles possam trabalhar de forma independente, sem que precise dar-lhes explicações o tempo todo, mas fornecendo meios para que os alunos cheguem bem à melhor informação. Os professores devem incentivar o uso do DB de maneira que os alunos sintam o prazer da descoberta e não a obrigação de uma tarefa a ser cumprida.

O uso do dicionário na sala de aula pode estimular a leitura, desde que utilizado de acordo com as necessidades do aluno. O professor jamais deve obrigá-lo a consultar todas as palavras desconhecidas, caso contrário isso pode tornar a leitura morosa e cansativa. Os professores podem difundir o uso do dicionário entre os alunos, fazendo uma análise de suas necessidades e escolhendo uma publicação que seja adequada a eles.

Já como sugestão didática, os dicionários bilíngües poderiam oferecer aquelas palavras menos óbvias, porque “ao tentar compreender um texto é mais provável que um usuário procure uma palavra rara do que uma palavra comum” (Humblé, 2001). Uma maior quantidade de informações, tais como a categoria gramatical, as condições de uso de cada verbete, expressões nas quais o termo normalmente aparece, exemplos de ocorrência, são formas de facilitar a compreensão de um texto, pois segundo Béjoint (1981) os aprendizes terão mais dificuldades com a presença de gírias, expressões idiomáticas, abreviações e palavras menos freqüentes ou previsíveis.

Limitações na pesquisa

Uma limitação da pesquisa estaria relacionada à escassa carga horária de aulas previstas para um semestre letivo, considerando que o ensino/aprendizado de uma língua estrangeira requer um contato mais freqüente, o que talvez proporcionaria a oportunidade de explorar um pouco mais a língua e algumas técnicas de leitura antes de aplicar os exames de compreensão de textos, a fim de obter-se uma coleta de dados mais detalhada.

A utilização da entrevista, como instrumento para confirmar e fortalecer os dados obtidos no questionário preliminar sobre o contato prévio dos alunos com o Espanhol, poderia ter contribuído em maior escala se houvesse um número maior de entrevistados interessados em participar. Porém, verificou-se que os alunos naquele momento ainda estavam tímidos para conversar, devido ao

pouco tempo de contato com a professora-pesquisadora e se recusaram a ser entrevistados, mesmo sabendo que seria em língua portuguesa e como seriam os procedimentos.

Sugestões para futuras investigações

Algumas pesquisas poderiam ser desenvolvidas, a partir dos resultados alcançados nesta pesquisa, as quais estão relacionadas a seguir:

- i) Futuras pesquisas poderiam ser conduzidas no intuito de investigar com mais afinco se o dicionário bilíngüe causa uma relação de dependência com os alunos iniciantes de outras línguas estrangeiras.
- ii) Esta pesquisa aponta a necessidade de outras pesquisas que investiguem o uso do dicionário bilíngüe na compreensão de textos em Espanhol por alunos de níveis intermediário e avançado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Questões da interlíngua de aprendizes de Espanhol a partir ou com a interposição do Espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A.R.M, Carvalho, A.M. & Wiedermann, L. (Orgs.) *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2004. v. 1, p. 1.

_____. (mimeo). *Glossário de termos de Lingüística Aplicada*, 2006.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. (Org.) *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

ARAÚJO FERREIRA, Itacira. A Interlíngua do Falante de Espanhol e o Papel do Professor: Aceitação Tácita ou Ajuda para Superá-la? In: *Português para Estrangeiros Interface como o Espanhol*. Campinas: Pontes, 2001. p. 39-48.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Universidade Federal de Viçosa, 2004. v. 7, n. 1, p. 123-156.

BAXTER, James. *The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful?*. TESOL. Quarterly, v. XIV, n. 3, 1980, p. 325-36.

BÉJOINT, Henri. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics* II, n. 3, 1981, p. 207-222.

_____. *Modern Lexicography: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BENSOUSSAN, Marsha. Dictionaries and tests of EFL reading comprehension. *ELT Journal*. v. 37, n. 4, 1983, p. 341-345.

BENSOUSSAN, M., SIM, D. L. & WEISS, R. The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teach attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language*, v. 2, 1984, p. 262-275.

BIZON, Ana Cecília Cossi. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira. In: *Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira*. ALMEIDA FILHO, J. C. (Org). Campinas, SP: Pontes, 1997.

BOÉSIO, C. P. D. *Espanhol e português: proximidade, transferências, erros e correções na flexão do infinitivo*. Comunicação ao II FILE - Fórum Internacional de Língua Estrangeira. Pelotas, UCPEL e UFPEL, 2001.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Aquisition*, v. 7, 1985, p. 135-158.

BRIONES, Ana Isabel. *Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva*. Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, 2000, p. 59-68.

CAMORLINGA, Rafael. A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil. *Intercambio*, v. VI, São Paulo, 1997.

CARVALHO, S. N de. *O enfoque instrumental na leitura*. In: SOLETRAS 10. Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/10/12.htm>>. Acesso em: 12 set. 2006.

CARTER, Ronald. *Vocabulary: Applied linguistics perspectives*. London, Routledge, 1998.

CASTRO, V. S. Prefácio. In: BECHARA, Suely Fernandes; MOURE, Walter Gustavo. *“!Ojo con los falsos amigos!*. Dicionário de falsos cognatos em espanhol e português. São Paulo: Moderna, 1998.

CHI, Amy Man-Lai. *An empirical study of the efficacy of integrating the teaching of dictionary use into a tertiary English curriculum in Hong Kong*. 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1783.1/1058>> Acesso em: 08 mar. 2006.

COLIN RODEA, M. *Você não é brasileiro? Um Estudo dos Planos Pragmáticos na Relação Português/Espanhol*. Dissertação de mestrado. Unicamp, 1990.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e Consulta ao Dicionário: Analisando as Relações entre Experiências, Crenças e Ações na Aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CONTRERAS, M. *As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORTAZZI, M. & JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: H. Coleman (Org.) *Society and the language classroom* Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 169-203.

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

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

CZIKO, Gary A. Differences in First-and Second-Language Reading: The Use of Syntactic, Semantic and Discourse Constraints. *CANADIAN MODERN LANGUAGE REVIEW*, v. 34, 1978, p. 473-89.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.

ESPIGA, J. W. *Problemas de fonología en la adquisición de español por brasileños*. Comunicação ao I SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1997.

_____. *Interferências do português no aprendizado de língua espanhola*. Comunicação ao II SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1999.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 93-110.

FERREIRA, A. M. C. O dicionário na sala de aula uma proposta de leitura em língua estrangeira. *Caderno do CNLF*, Série VII n. 6, 2003. Disponível em: <www.filologia.org.br/viicnlf>. Acesso em: 08 mar. 2006.

FIALHO, Vanessa Ribas. *Espéculo. Revista de estudios literários*, nº 31, 2005. Universidad Complutense de Madrid. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>> Acesso em: 14 set. 2006.

GARDNER, R. C. The sócio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v. 38, n. 1, 1988, p. 101-126.

GARGALLO, Isabel Santos. *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.

GIMENEZ, S. L. *Um estudo comparativo entre dicionários bilíngües Espanhol-Português*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

GIMENEZ, Telma Nunes. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.

GRABE, W & STOLLER, F. L. Reading and vocabulary development in a second language. In: Coady, J & Huckin, T. (Eds). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GU & JOHNSON, R. K.. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, v. 46, 1996, p. 643-679.

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

_____. Four perspectives on dictionary use: a critical review of research methods, 1987. In: Cowie, A.P. (ed.), *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Niemeyer, 1987, p. 11-28.

HARVEY, Keith; YUILL, Deborah. A Study of the Use of a Monolingual Pedagogical Dictionary by Learners of English Engaged in Writing. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 3, 1997, p. 253-278.

HOFLING, C.; SILVA, M.C.P da.; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula de Língua Estrangeira. *Intercâmbio*, UNESP, v. XIII, 2004.

HORWITZ, Eaine K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, 1985, p. 333-340.

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugênio. “*Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil*”. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Brasília, v. III, 1993, p. 11-15.

HULSTIJN, Jan H. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In: ARNAUD, P.J.L. & BÉJOINT, H. (Ed.). *Vocabulary and applied linguistics*. Basingstoke: Macmillan, 1992, p. 113-125.

_____. When Do Foreign Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The influence of Task and Learner Variables. *The Modern Language Journal* 77.2, 1993, p. 139-147.

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

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1993.

KNIGHT, Susan. Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, v. 78, 1994, p. 284-299.

LANTOLF, James P.; LABARCA, Ângela; TUINDER, Johanna den. Strategies for Accessing Bilingual Dictionaries: a Question of Regulation. *Hispania*, v. 68, 1985, p. 858-864.

LAUFER, Batia. The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension and production of new L2 words. *Cahiers de lexicologie*, v. 63, 1993, p. 131-142.

LAUFER, B. MELAMED, L. *Monolingual, Bilingual and bilingualised Dictionaries: Which are more effective, for What and for Whom?* In: Martin W. et al. (eds.) *Euralex Proceedings, Papers submitted to the 6ª Euralex International Congresso on Lexicography in Amsterdam, 1994*.

LEFFA, Vilson J. “A look at students concept of language learning”. *Trabalhos em lingüística aplicada*, v. 17, 1991, p. 57-66.

_____. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 39.

LEW, Robert. *Questionnaires in Dictionary Use Research: A Reexamination*. Artigo apresentado no Tenth Euralex Congress. Copenhagen, 2002.

LIMA, L. M. Los modismos: ¿Cómo tratarlos en la enseñanza de E/LE? In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 2, Universidade de Brasília, 2004, p. 35-37.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MCCARTHY, Michael J. A New Look at Vocabulary in EFL. *Applied Linguistic*, v. 5, 1984.

MILLER, L. & GINSBERG, R.B. Folk linguistic theories of language learning. In: FREED, B. R. (Ed.). *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 293-315.

MITCHELL, Evelyn. *Search-do Reading: Difficulties in using a dictionary*. Aberdeen: Aberdeen College of Education, 1983.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

MOREIRA, Maria Amélia Quélhas. *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. 2000. 103 p. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <www.ceftpr.br/deptos/dacex/mariaamelia3.htm>. Acesso em: 18 abr. 2006.

NESI, Hilary; MEARA, Paul. Patterns of misrepresentation in the productive use of EFL dictionary use of EFL dictionary definitions. *System*. v. 22, n. 1, 1994, p. 1-15.

NETA, Nair F. A. Aprender espanhol es fácil porque hablo português: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender espanhol. *Cuadernos Cervantes*. ano 6, n. 29, 2000, p. 46-56. Disponível em: <<http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/andrade.htm>>. Acesso em: 14 set. 2006.

NIST, S.L; OLEJNIK, S. The role of context and dictionary definitions on varying levels of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 2, 1995, p. 172-193.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em LE. In: *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. (Org. Celani), Educ, 1997.

NUTTAL, Christine. *Reading skills in a foreign language*. London: Macmillan, 1982.

PIRES DA SILVA, Luz María. Del Portugués al Español. In: *Horizontes de Lingüística Aplicada 2*, Universidade de Brasília, 2004, p. 57-69.

REY-DEBOVE, Josette. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Hachette, 1971.

RILEY, Philip. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: E. Esch (org), *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, 1994, p. 7-18.

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. 2ª edição. Rio de Janeiro, 1981, p.37.

SANTOS, Ana Cristina dos. O professor e a produção de material de leitura em E/LE. In: *Língua e Ensino*. Anais do VII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Universidade Federal Fluminense, 2003.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. *A Dicotomia Quantitativo/Qualitativo na Pesquisa em Lingüística Aplicativa: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares*. Anais do 4º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Campinas, UNICAMP, 1995a, p. 510-518.

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

_____. *Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizes dentro e fora da sala de aula*. 2000. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/site/docentes/John>. Acesso em 08 mar. 2006.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.

SNELL-HORNBY, M. Dynamics in meaning as a problem for bilingual lexicography. 1990. In: J. Tomaszczyk e B. Lewandowska-Tomaszcyk. *Meaning and Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

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

TEIXEIRA, Priscilla G. I. E. *O uso do dicionário bilíngüe Português/Espanhol no ensino fundamental do Colégio Dom Jaime Câmara*. Dissertação (Mestrado no Curso de Pós-graduação em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

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

TOSQUI, Patrícia. O Dicionário Bilíngüe como Ferramenta de Ensino/Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 40, 2002, p. 101-114.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, 1986, p. 3-12.

_____. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, n. 2, 1986a, p. 186-205. In: BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Universidade Federal de Viçosa, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

WIDDOWSON, Henry G. *Explorations in Applied Linguistics*. v 1. Oxford, Oxford University Press, 1979.

YAMAGUTI, André Luis. O uso do dicionário bilíngüe italiano-português-português-italiano por estudantes de italiano L2. *Caderno do CNLF*, Série VII n. 6, 2003. Disponível em: <www.filologia.org.br/viicnlf>. Acesso em: 18 mar. 2006.

ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. *Lexicografia e ensino de línguas estudo das estratégias de utilização dos dicionários por alunos brasileiros na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. 1997. Dissertação (Mestrado em Curso de Pós Graduação em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ANEXOS

ANEXO 1**Questionário preliminar****1 – Já estudou Espanhol antes?** sim não**2 – Já viajou para algum país de língua espanhola?** sim não**3 - Você possui dicionário?** sim não**4 – Caso a resposta anterior seja SIM, que tipo de dicionário você possui?** Monolíngüe Bilíngüe**5 – Que tipo de dicionário está procurando comprar para uso na disciplina *Espanhol*?** Monolíngüe Bilíngüe**6 – Você tem contato com a língua espanhola, mesmo que esporadicamente, através de leituras, conversação, TV, internet e/ou outros?** sim não**Quais? _____**

ANEXO 2**Entrevista**

- Sua resposta foi verdadeira ou foi para agradar à professora?
- Você entendeu a diferença entre o dicionário bilíngüe e o monolíngüe?
- Porque você prefere comprar um dicionário bilíngüe ao invés de um monolíngüe?
- Você realmente nunca teve nenhum contato com a língua espanhola até hoje, mesmo que seja com um conhecido, leitura de qualquer gênero, televisão ou outro contato qualquer?
- Nunca estudou Espanhol antes, mesmo que tenha sido sozinho ou de maneira informal?

ANEXO 3

Texto
La importancia de hacer carrera

Hoy en día la mayor parte de los profesionales asocian la expresión “hacer carrera” con la idea de ganar mucho dinero en su profesión. Pero están muy equivocados. “Hacer carrera” significa obtener y conquistar en nuestro trabajo aquello que satisface nuestras aspiraciones personales y profesionales. Debido a que este concepto es muy diferente para cada profesional – 4 depende de los objetivos profesionales de cada uno – podemos encontrar a personas con aspiraciones muy diversas.

La inmensa mayoría de las personas elaboran su plan de carrera únicamente pensando en percibir una retribución elevada. Su deseo es ganar mucho dinero y piensan que así son los mejores profesionales del mercado, pero la realidad es otra. Los sueldos no son siempre un fiel reflejo de la capacidad y experiencia profesional, dependen del sector, la empresa y el área geográfica en la que se trabaja. 11

No todos los profesionales se guían por aspiraciones tan materialistas. La mayoría considera que es más importante para su carrera profesional el hecho de desarrollar un trabajo interesante. Tampoco hay que dejarse engañar por las falsas apariencias y lanzarse al primer trabajo que resulte interesante o divertido bien por su prestigio o por lo que sea. Hay que meditar cuáles son nuestras capacidades y analizar detalladamente hasta qué punto somos capaces de comprometernos con esa actividad profesional. Todas las profesiones tienen una serie de inconvenientes, y si uno no quiere embarcarse en un trabajo que no casa con sus aptitudes e intereses personales y profesionales, debe de investigar todos sus entresijos a fondo. 19

Profesionales menos ambiciosos pero quizás más realistas planifican su carrera en función de un buen ambiente de trabajo y una flexibilidad horaria. Consideran que son aspectos fundamentales ya que la mayor parte del tiempo lo dedican al trabajo.

Existe también un grupo de profesionales que consideran más positivo para su profesión la posibilidad de poder asumir mayor autonomía y responsabilidad en el trabajo coordinando la actividad de otras personas. Una vez que analices cuál de estos aspectos es más prioritario para ti a corto plazo, tu carrera profesional da el pistoletazo de salida. 26

ANEXO 4

Compreensão do texto (sem o uso do dicionário)

Marque um X em uma única alternativa correta segundo o que foi lido no texto:

1 - O que significa o termo “hacer carrera”?

- a - () ação de correr de um lugar a outro.
- b - () estudar para uma profissão ou prosperar na vida.
- c - () participar de uma competição desportiva de velocidade.
- d - () competir profissionalmente com os colegas de trabalho.

2 - Qual seria a tradução mais adequada para o termo “da el pistoletazo de salida” (l. 26)?

- a - () ... tua carreira profissional “dá o tiro de largada”.
- b - () ... tua carreira profissional “começa a decair”
- c - () ... tua carreira profissional “dá um tiro de pistola”.

3 - O que significa “o por lo que sea”?

- a - () ou pelo que deseja.
- b - () ou pelas condições que oferecem.
- c - () ou o que seja.

Marque (V) para afirmações verdadeiras e (F) para afirmações falsas, conforme o texto.

- 1 - a - () A expressão “hacer carrera” está corretamente associada à idéia de ganhar muito dinheiro numa profissão.
 b - () Os salários não são sempre um fiel reflexo da capacidade e experiência profissional.
 c - () Profissionais menos ambiciosos planejam sua carreira em função de um bom ambiente de trabalho e de uma flexibilidade de horário.
 d - () Os profissionais mais realistas não consideram o bom ambiente de trabalho e o horário flexível como aspectos fundamentais.
- 2 - a - () ... *quizás* (l. 20) significa “talvez”.
 b - () ... *desarrollar* (l. 13) significa “enrolar”.
 c - () ... *desarrollar* (l. 13) significa “desenvolver”.
 d - () ... *percibir* (l. 8) significa “receber”.
 e - () ... *investigar* (l. 19) significa “averiguar”.
 f - () ... *pero* (l. 20) significa “cachorro”.

Responda as questões abaixo de acordo com o texto.

Cite as 5 aspirações dos profissionais apresentadas no texto.

Segundo o texto, pode-se dizer que há uma relação justa entre capacidade profissional e salários elevados? Por que?

ANEXO 5**Texto****Marketing de la emoción**

1 La vida tiene momentos increíbles: el primer cruce de miradas entre un hombre y una mujer que se enamoran, el ruido del biberón o del chupete succionados por un bebé, un abrazo fuerte de amigo, una caricia maternal. Pasar po la vida sin conmoverse es como haber nacido muerto. Llorar, reír, alegrarse y entristecerse son tan naturales e imprescindibles para el ser humano como respirar, comer y dormir. Nos conectan con lo más vital que hay dentro nuestro, nos develan el sentido real de la vida.

7 Cuando una cámara de fotos o, mucho peor, una filmadora nos apunta, algo inevitablemente se trastoca: un rictus convierte en caricatura lo que hasta un segundo antes había sido fresco y espontáneo. El famoso “póngase bien para la foto” consigue el efecto inverso: sonrisas acalambradas y poses cargadas de afectación que dentro de cientos de años, si esta actitud generalizada logra ser erradicada, será motivo de curiosidad y estudio. Son excepcionales las veces que actores y directores mancomunados en una pieza artística logran conmovernos profundamente. La maldita cámara, por lo general, suele sustraerle el alma a esos momentos sublimes y sencillos de la vida reduciéndoles a almibaradas figuritas cursis o ridículas.

15 Y cuando la televisión entra en escena, la cosa empeora. La incontinencia acelerada de animadores, la necesidad de impactar a cualquier precio, echa a perder casi siempre hasta las mejores intenciones. Pero lo emotivo manufacturado industrialmente por la TV, suena falso, demagógico, impudico.

ANEXO 6

Compreensão do texto (com o uso do dicionário)

Marque um X em uma única alternativa correta segundo o que foi lido no texto:

1 - A frase que mais se aproxima da mensagem fundamental comunicada pelo texto é

- () “La vida tiene momentos increíbles: ...” (linha 1)
 () “Pasar por la vida sin conmoverse es como haber nacido muerto.” (linhas 3 e 4)
 () (Llorar, reír, alegrarse y entristecerse) “Nos conectan con lo más vital que hay dentro nuestro...” (linhas 4 e 5)
 () “... dentro de cinco años, si esta actitud generalizada logra ser erradicada, será motivo de curiosidad y estudio.”
 () “... lo emotivo manufacturado industrialmente por la TV, suena falso, ...” (linha 17)

2 – Los fragmentos “el primer cruce de miradas” (linha 1), “ el ruido del biberón” (linha 2), “un abrazo fuerte de amigo” (linhas 2 e 3), “una caricia maternal” (linha 3) contêm ações que se relacionam entre si porque

- () apresentam um momento de solenidade.
 () expressam situações de grande tensão.
 () despertam uma sensação inexplicável.
 () indicam que o amor é inesquecível.
 () mostram a força da primeira impressão.

3 – No texto, o enunciado “el ruido del biberón o del chupete” (l. 2) refere-se à sensação experimentada diante do(a)

- () barulho de um brinquedo.
 () choro de um recém-nascido.
 () desabrochar de uma vida.
 () criança que se alimenta.
 () filho que se vê crescer.

Marque (V) para afirmações verdadeiras e (F) para afirmações falsas, conforme o texto.

- 1 -
 a - () A idéia principal sobre televisão, que o texto fornece, é a de que ela fornece emoção não autêntica.
 b - () A idéia principal sobre televisão, que o texto fornece, é a de que ela seleciona os melhores animadores.
 c - () Paulo Sirvén (autor do texto) afirma que a emoção se inclui entre as necessidades vitais do homem.
 d - () Paulo Sirvén (autor do texto) afirma que momentos bons da vida fazem as pessoas se enamorarem.
 e - () A idéia principal do texto comunicada pelo autor é que as emoções vão ser sempre artificiais ao se expressarem.
 f - () A idéia principal do texto comunicada pelo autor é que as emoções preenchem os momentos mais gratificantes da vida humana publicamente.
- 2 -
 a - () “... *sonrisas acalambradas*” significa “sorrisos forçados” (linha 10)
 b - () “... *chupete*” significa “mamadeira” (linha 2)
 c - () O verbo conjugado na expressão “... suena falso...” (linha 17) significa “sonha falso”.
 d - () O verbo conjugado na expressão “... suena falso...” (linha 17) significa “soa falso”.
 e - () “... cuando la televisión entra en escena, la cosa empeora.” (linha 15) A palavra “*escena*” significa “obscena”.
 f - () “suele” (linha 13) pode ser substituído por “costumbra”.
 g - () “... sublimes y sencillos...” podem ser traduzidos respectivamente por “excelsos y simples”.

Responda as questões abaixo:

O que significa “*cruce de miradas*”? (linha 1) _____

O que quer dizer a expressão “póngase bien para la foto” ? (l. 9) _____

ANEXO 7

Questionário pós-exame

Com relação à leitura do texto em Espanhol que você acaba de realizar:

1 – Você procurou deduzir o significado das palavras desconhecidas contidas no texto antes de consultar o dicionário?

() sim () não

2 – Quais palavras você procurou no dicionário?

3 – Você encontrou todas as palavras que procurou no dicionário?

() sim () não

4 – Quais palavras que você procurou e não encontrou no dicionário?

5 – Você julga que o uso do dicionário deve ser incentivado?

() sim () não

6 – Você possui um dicionário bilíngüe de Espanhol?

() sim () não

7 – Você possui mais de um dicionário?

() sim Quantos? _____ De que tipo? () bilíngüe () monolíngüe

() não

8 – Quais os dados (nome, editora, ano etc) do dicionário bilíngüe que você utilizou para responder as questões do texto?

9 – Você usa mais o dicionário bilíngüe quando vai ler um texto ou quando vai escrever alguma coisa em Espanhol?

() ler () escrever

10 – Faça alguma observação que julgar importante sobre sua consulta ao dicionário bilíngüe durante a leitura e compreensão do texto.

ANEXO 8**Painel de avaliadores de dicionários bilíngües de Espanhol**

O presente Painel de Avaliadores compõe-se de dois professores de língua espanhola, os quais analisarão três diferentes dicionários bilíngües.

Esta atividade tem por finalidade conhecer melhor a percepção corrente entre praticantes (professores), o valor pedagógico do dicionário bilíngüe (Espanhol-Português e Português-Espanhol), bem como apontar pontos positivos e negativos que possam ser relevantes no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Poderão ser analisados aspectos diversos nos dicionários bilíngües relacionados a preço, tamanho, apresentação, manuseio, construção dos verbetes, contextualização ou exemplificação, apêndices oferecidos, entre outros que cada avaliador julgar relevante.

A tarefa terá duração *máxima* de 60 minutos. A mesma será gravada para registrar detalhadamente a fala de cada professor e para fins de transcrição das informações e críticas a serem colhidas.

O Painel de Avaliadores de Dicionários Bilíngües será parte da pesquisa de dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da UnB, conduzida pela mestrandia Fernanda Abiorana Dias Ferreira.

Instruções:

- 1 – Analisar individualmente o dicionário bilíngüe proposto. (Tempo máximo: 10 minutos).
- 2 – Escrever as críticas, elogios e/ou considerações a serem feitas. (Tempo máximo: 20 minutos)
- 3 – Expor oralmente e individualmente aspectos que considerar importantes sobre o dicionário observado. (Tempo máximo: 10 minutos).
- 4 – Discutir com os demais professores os aspectos observados, críticas, sugestões etc (20 minutos).

ANEXO 9

Brasília, 23 de maio de 2006.

Carta de agradecimento

Prezado(a) professor(a),

Venho por meio desta agradecer-lhe pela participação voluntária no Painel de Avaliadores de Dicionários Bilíngües de Espanhol, realizado no dia 23 de maio de 2006, às 20:40h, no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – UnB.

De acordo com as informações que pôs à minha disposição no mencionado Painel, nomeadamente acerca dos diversos aspectos relevantes do dicionário bilíngüe no processo de ensino/aprendizagem de LE, posso assegurar-lhe que sua colaboração foi essencial e muito contribuiu para minha pesquisa de dissertação no mestrado de Lingüística Aplicada da UnB.

Além de investigar o valor pedagógico dos dicionários bilíngües de Espanhol, o estudo do material gravado durante o Painel permitirá colher dados que serão relevantes para a conclusão da pesquisa.

Assim, gostaria de agradecer-lhe pelo interesse e esforço em participar deste trabalho.

Atentamente,

Fernanda Abiorana Dias Ferreira
Mestranda

ANEXO 10

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

P = Pesquisadora

..., = três pontos, quando separado por vírgula, equivalem a pausa de um segundo

.. = dois pontos equivalem a pausa de meio segundo

? = indica entonação ascendente ou pergunta

! = indica forte ênfase

, = descida leve sinalizando que mais fala virá

. = descida leve sinalizando final do enunciado

- = não é enunciado o final projetado da palavra

((...)) = incompreensível

(hipótese) = hipótese do que se ouviu

MAIÚSCULA = ênfase em sílabas, palavras ou frases

[= colchetes simples marcando o ponto concomitância – sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala.

[] = colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas.

Ah, ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum = pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

* Os critérios para a transcrição foram estabelecidos a partir de Marcuschi (1986).

ANEXO 11

**AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO DO PAINEL DE
AVALIADORES DE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES
DE ESPANHOL**

Professora: O minidicionário que recebi para analisar foi o da editora Scipione. Eu fiz uma análise de pontos positivos e negativos. Primeiramente vou falar dos pontos positivos que a gente encontra em dicionários como este e que se utiliza muito em aula de Espanhol para iniciantes. Primeiro, o preço acessível. Em relação ao preço de dicionários mais complexos, mais elaborados e completos, este é bem acessível. O tamanho bolso facilita o manuseio e é mais fácil de carregar. Os verbetes. Neste aqui, o número de verbetes é de 50 mil e está diluído em três partes, o que corresponde ao esperado pra estudantes de Espanhol/LE em nível básico. O valor pedagógico dessa obra como ferramenta de consulta é útil ao estudante de Espanhol/LE em níveis iniciais. Outra coisa positiva: auxilia na consulta de sinônimos, poucos minidicionários apresentam Espanhol-Espanhol.... e é uma coisa recente, antigamente, uns anos atrás só havia Português-Espanhol e Espanhol-Português. /.../ Como pontos negativos, eu coloquei que o tamanho do dicionário e o seu número de páginas em relação ao número de verbetes é prejudicial. Ele é dividido em três seções. O aluno pode consultar o Espanhol-Espanhol, os sinônimos né?, Espanhol-Português e Português-Espanhol, então devido ao tamanho dele, as autoras captaram os léxicos mais usuais ou mais freqüentes pra montar esse dicionário /.../. Mas em

virtude disso o dicionário diminui o número de páginas e conseqüentemente o número de palavras pra cada seção. Essa diminuição ela... ela desfavorece, porque o aluno procura uma palavra e não tem /.../ Depois eu coloquei que o dicionário é para servir como auxilio do usuário em suas dúvidas no dia-a-dia. Ele ajuda, auxilia, mas ele não redime, ele apenas serve como uma ferramenta auxiliar. Outro ponto que eu achei relevante neste dicionário e é o que eu acho dos minidicionários de um modo geral... é que ele serve como um INSTRUMENTO AUXILIAR DE CONSULTA somente para alunos iniciantes.

Fernanda: Professora, obrigada. Agora o professor está com a palavra e tem um prazo de 5 a 10 minutos para expor também o que analisou.

Professor: Bom, a mim coube analisar o dicionário Larousse, básico, que é bilíngüe também, da editora Ática. Sendo um Larousse e conhecido mundialmente, acho que só isso já acaba afetando o preço. Eu vejo muito positivamente o uso desse dicionário em sala de aula porque ele cumpre perfeitamente a sua função de dicionário de nível básico pra um aluno brasileiro. Ele traz um apêndice, naturalmente não traz uma gramática completa, nem uma lista completa de falsos cognatos, mas acredito que serve sim para o uso em sala de aula. Ah: esse apêndice, como acabei de dizer, é bastante rico porque traz algumas informações como, por exemplo: o uso formal ou informal do idioma, traz os diálogos básicos de situações determinadas como no aeroporto, ao telefone, informalmente com um amigo ou formalmente com uma empresa, o que possibilita dar pelo menos um rumo de como começar essa conversação. Ah:... Também traz... ah: um modelo informal de carta, o que considero um ponto atrativo, porque os alunos já sabem como se comunicar, se não sabem (rindo)

pelo menos vão conseguir dizer poucas palavras, iniciar uma conversação via Internet ou até mesmo por carta. Ele traz as horas, traz os números em Espanhol, faz um mapeamento de onde se fala o Espanhol, traz também quais são os países e com seus adjetivos pátrios e que língua se fala nesses países; ele traz uma lista de prêmios Nobel, o que provoca a curiosidade do aluno. Ah: ele traz informação sobre turismo, [sobre as músicas de cada país], ele ainda traz as festas e feriados principais de cada país. E, além disso, traz uma minigramática e uma pequena amostra dos tempos verbais. Mas... eu achei que poderia ser mais rico em termos de quantidade de verbetes, ele tem só 30 mil. Ele é fininho.

Professora: exatamente.

Professor: Positivamente ainda, ah... eu vi algo que me chamou a atenção porque ele traz a contextualização do verbete. Ele traz inclusive a expressão idiomática utilizada com aquele verbete /.../ geralmente com o seu correspondente em Português.

Professor: Ele é bem sofisticado. Ele traz dicas e explicação sobre os falsos cognatos na ordem alfabética. Ah... outra coisa muito interessante é que o dicionário traz a explicação do próprio pronome de tratamento já na ordem alfabética, /.../ dizendo onde se fala, por exemplo: vos, vosotros, usted. Ah: /... / semanticamente eu acho que ele é econômico na explicação. Mas ele traz informações sobre que tipo de verbo que é, se é transitivo direto ou se não, traz os gêneros femininos e masculinos. Ah: um ponto negativo que eu encontrei foi o fato de ele não trazer separação silábica, /.../ Quanto ao tamanho, acho que é razoável (rindo)... dá para se carregar sem muito peso, / ... / Ah: eu vi mais pontos positivos que negativos, sinceramente. Eu só... hum... tenho objeção

quanto ao preço, porque acredito que ele deve ser mais caro, o que acarreta dificuldades para alguns alunos o adquirirem, o papel dele é mais sofisticado, ele é mais bonito...

Fernanda: Muito bem. Então vamos passar pra parte [da discussão entre vocês dois].

Professora: Eu quero dizer ainda que o dicionário Espanhol 3 em 1 tem uma lista de abreviaturas e depois ilustrações com aspectos básicos do cotidiano, como o corpo humano, ócio, animais domésticos y no domésticos, confecções de senhora y de caballero, frutas, verduras, la casa, cosas de casa, informática, meios de transporte, o sea... ah: o que tem são gravuras mostrando todos esses aspectos do cotidiano. Mas o Larousse está muito mais a serviço da sala de aula, ele é muito mais instrumento. O professor pode usá-lo para vários tipos de atividades em sala de aula, para incentivar o aluno a usá-lo, porque eles não têm o hábito de consultar o dicionário.

Professor: / ... / Esqueci de me referir a um detalhe que é muito importante: esse Larousse traz instruções, no início, de como utilizar o dicionário para se tirar o maior proveito, além de trazer também uma lista de abreviações.

Fernanda: Em relação ao aspecto, à apresentação e preço, que obviamente estão interligados, o que vocês observaram?

Professora: O Espanhol 3 em 1, ele foi editado em papel jornal, ele é bem simples. O preço realmente deve ser mais acessível do que o Larousse. Vejo que em relação ao número de verbetes dos dicionários, os dois estão muito semelhantes, porque o da editora Scipione tem Espanhol-Espanhol, o que a gente quase não utiliza em nível inicial.

Professor: O dicionário analisado pela professora apresenta três modalidades, enquanto o dicionário Larousse só traz duas. O fato de o dicionário ser 3 em 1, eu acho que isso pode onerar. Mas em contrapartida nós temos o nome de peso Larousse e isso pode onerar muito mais.

Professora: Também tem o material utilizado na confecção. No Larousse vemos um papel de maior qualidade, tem um nome, um marketing, o prestígio. Agora realmente o Espanhol 3 em 1 eu ainda não tinha visto.

Fernanda: Há uma grande questão: existem professores que não admitem o uso do dicionário porque acham que o aluno vai ficar dependente dele. No momento da leitura, da compreensão do texto, tem alguns pesquisadores que falam que o dicionário pode interferir na concentração, pode atrapalhar no desempenho da leitura do texto, e que às vezes o aluno pode procurar palavras no dicionário de forma isolada, então, como ele é iniciante nos estudos, não sabe se aquele significado que está sendo dado cabe no contexto, então ele usa de uma forma errada.

Professora: E por isso... (interferência de uma pessoa que entrou na sala) o dicionário só deve ser utilizado em sala de aula com a devida orientação.

Professor: Claro, naturalmente o professor não vai deixar o dicionário a cargo do aluno para que ele use de qualquer jeito. /.../ Usando o dicionário de forma dirigida, eu acredito que é de uma importância muito grande, porque faz parte da educação ensinar a usar os instrumentos como meios de os alunos chegarem à informação, para que eles não tenham que depender do professor para dar o resultado de uma informação todo tempo. É como fornecer armas, ou seja, condições pra que esse aluno seja independente. Outra coisa, as pessoas têm

medo de que o uso do dicionário, principalmente em sala de aula, cause uma dependência. Mas acredito que esse medo não tem tanto fundamento, porque se esse trabalho é dirigido, ao invés de causar uma dependência no aluno, o professor vai dar a ele argumento pra que possa trabalhar independentemente e que não precise de sua ajuda em todo o tempo. Naturalmente nós sabemos também que ah.... o uso constante do dicionário acaba dificultando de uma certa forma o entendimento, a compreensão de um texto ou até mesmo uma conversação, digamos....

Fernanda: Atrapalha o entendimento do texto?

Professor: Sim, mas o uso exagerado do [dicionário, porque...].

Professora: Ah sim... porque o aluno pega ao pé da letra, às vezes aquela palavra não quer dizer aquilo, é [[heterosemântica]]. Às vezes no texto está explicado com um sentido e no verbete tem outro sentido e o aluno se confunde...

Fernanda: Então o ideal é que o dicionário [apresente a palavra em vários contextos]?

Professora: Aquele dicionário descontextualizado é perigoso.

Fernanda: Professor, você acha que o Larousse contribui no momento da leitura de um texto?

Professor: Contribui sim. Com certeza, porque inclusive ele traz os regionalismos. É muito importante porque se o aluno está lendo um texto de Julio Cortaza ou Julio de la Plata, por exemplo, e a palavra no dicionário está contextualizada, vai facilitar a compreensão desse texto.

Professora: Ah, sim, os dois dicionários contribuem.

Fernanda: E no caso de alunos adultos universitários, por exemplo: um curso de Administração de Empresa e Marketing e que possui a disciplina de Espanhol.

Professora: Com certeza cabe esse minidicionário, cabe...

Professor: É muito necessário, (rindo), pois o aluno não tem contato com a língua, neste caso eles têm a obrigação de entender esse contexto, essa cultura toda que rodeia a língua espanhola, aí eles vão ter que encontrar de uma maneira mais fácil, mais urgente de [aprender] e solucionar os problemas deles em relação à língua.

Professora: E eles usam bastante o dicionário dentro da universidade, porque constam as palavras mais usuais, verbos, adjetivos, substantivos /.../. É o que normalmente estão nos textos.

Fernanda: Professora, antigamente o uso do dicionário bilíngüe era mais rejeitado né? Utilizavam-se mais os monolíngües?

Professora: Eh... Só tinha o monolíngüe, então o aluno tinha que se virar.

Professor: Eu acredito também que há um certo preconceito em relação ao dicionário bilíngüe, ou seja, quem utiliza o dicionário bilíngüe naturalmente não estaria em condições de utilizar o monolíngüe. Isso acaba acarretando um preconceito e a pessoa quebra a cabeça pra conseguir descobrir o significado na própria língua para não dar amostras de debilidade (rindo).

Professora: Para adquirir habilidade na língua-alvo, tem de utilizar dicionários bilíngües, óbvio. O dicionário é isso: um instrumento de sala de aula e de casa, que amplia os horizontes do aluno.

Fernanda: Obrigada aos senhores pela contribuição e pela troca de experiências.