

Jerônimo Coura Sobrinho

**O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO AUXILIAR NA LEITURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
1998**

Jerônimo Coura Sobrinho

**O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO AUXILIAR NA LEITURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras.**

**Área de concentração: Linguística Aplicada ao Ensino /
Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**

**Orientadora: Profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG)**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
1998**

Dissertação defendida e aprovada, em 18 de dezembro de 1998, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG) - Orientadora

Prof. John Robert Schmitz (UNICAMP)

Profa. Laura Stella Miccoli (UFMG)

À D. Shirley Drumond, quem me ensinou os primeiros passos ao caminho das letras...

Agradecimentos

Nos últimos quatro anos em que estive envolvido com os estudos relativos à presente pesquisa encontrei diversas pessoas que, dentro de suas disponibilidades, contribuíram para a realização deste trabalho, e a quem eu gostaria de agradecer:

- Profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, minha amiga e orientadora, pelo pronto apoio em todos os momentos da pesquisa;
- Profas. Laura Stella Miccoli e Ida Lúcia, pela colaboração na orientação;
- Profa. Regina Lúcia (Depto. de Vernáculos da FALE / UFMG), pelas inúmeras conversas que tivemos nos últimos anos sobre assuntos acadêmicos, e a Helena, sua filha, por ter ouvido, mesmo antes de nascer, tantas conversas acadêmicas...;
- Prof. Renato Melo do Depto. de Românicas da FALE / UFMG, pelo incentivo nos momentos de insegurança;
- Profa. Eliana Amarante (atual Diretora da FALE / UFMG) pela disponibilidade em me atender quando dela precisei;
- Prof. Fábio Alves pelas orientações que muito contribuíram num momento crucial da pesquisa;
- Prof. Jean Binon (Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica) que mesmo à distância enviou inúmeras sugestões para o desenvolvimento deste trabalho;
- Prof. Kevin John Keys, pelo apoio e sugestões de leituras;
- Profas. da FAE-UFMG Ceres Leite Prado e Míria, Profa. Dulce, pelo apoio quando da preparação para o exame de seleção da pós-graduação;

- Prof. Sérgio Elias (UFOP), não só pelas conversas, mas também pelo apoio ao conseguir textos não disponíveis na biblioteca da FALE;
- Prof. Nelson Viana (UFU, na época), pelos textos que conseguiu em outras bibliotecas;
- Prof. Ivan Sampaio (Escola de Veterinária - UFMG), e ao Prof. Heitor (CEFET / MG), pelo apoio e orientação na análise estatística dos dados;
- Prof. Eduardo Marques Arantes (Esc. de Eng^a da UFMG) pelo encaminhamento que possibilitou a utilização dos computadores do Centro de Cálculo Numérico.
- Profa. Maria Inês Gariglio (CEFET / MG) pela disponibilidade em compartilhar e discutir suas produções acadêmicas;
- Professores de francês que auxiliaram na escolha dos textos usados na coleta de dados, sobretudo ao prof. André Courribet, adido cultural do *Bureau de Coopération Linguistique et Educative*;
- Professoras Ivana e Rita que gentilmente cederam-me algumas aulas que possibilitaram a coleta de dados;
- Colegas matriculados nos cursos de pós-graduação nos últimos quatro anos, especialmente ao Renato Caixeta com quem inúmeras vezes troquei idéias que contribuíram para esta pesquisa;
- Colegas do Laboratório de Cognição e Leitura do CEFET / MG, pelo apoio que me deram sobretudo durante o ano de 1998, especialmente ao Reinaldo para assistência na coleta de dados do estudo piloto;
- CEFET / MG, por ter concedido a redução de carga horária nos últimos meses do curso de mestrado;

- Fundação CEFETMINAS e ao Colegiado da Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFMG, pelo auxílio financeiro que possibilitou a participação em Congressos fora de Belo Horizonte;
- aos alunos do CENEX / FALE, informantes da pesquisa, pois, sem eles, este trabalho não seria possível;
- aos integrantes do Núcleo de Análise do Discurso, especialmente Profª Emília Mendes do Grupo de Trabalho que investiga a metodologia do ensino da leitura em francês;
- às atenciosas bibliotecárias e funcionários da biblioteca da FALE / MG, pelo atendimento sempre cordial e eficaz; e principalmente à Júnia Lessa França pela eficiência com que localizou, através do COMUT, os textos de que não dispunhamos;
- à minha família que, por muitos momentos, não contou com minha presença;
- Enfim, quero agradecer a todos que, em algum momento, contribuíram para a realização desta pesquisa, que Deus os ajude!

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 CONTEXTO DA PESQUISA | 13 |
| 1.1.1 A motivação | 13 |
| 1.1.2 Justificativa | 14 |
| 1.2 Objetivos da pesquisa | 15 |
| 1.3 A hipótese | 17 |
| 1.4 A sala de aula de LE | 17 |
| 1.5 Relevância do estudo | 18 |
| 1.6 A organização dos capítulos | 18 |
| | |
| 2 REVISÃO TEÓRICA | 20 |
| 2.1 VOCABULÁRIO E LEITURA | 20 |
| 2.1.1 Tipos de vocabulário | 20 |
| 2.1.2 Ensinando vocabulário em LE | 21 |
| 2.1.3 Expandindo o vocabulário em LE | 24 |
| 2.1.4 Como e quando expandir o vocabulário em LE | 26 |
| 2.1.5 Dificuldades no ensino de vocabulário em LE | 28 |
| 2.1.6 Sobre o tamanho do léxico em LE | 30 |
| 2.1.7 A pesquisa sobre aprendizagem de vocabulário em LE | 32 |
| 2.1.8 Nova direção para o ensino e aprendizagem de vocabulário | 36 |
| 2.1.9 Lexicografia e ensino | 37 |
| | |
| 2.2 DICIONÁRIOS | 39 |
| 2.2.1 Classificação | 39 |
| 2.2.2 Algumas particularidades sobre dicionários | 43 |
| 2.2.3 Necessidades do aprendiz | 44 |
| 2.2.4 Um bom dicionário | 45 |
| 2.2.5 Escolha de dicionários | 48 |
| 2.2.6 Funções dos dicionários | 50 |
| 2.2.7 Dicionários impressos x dicionários eletrônicos | 52 |
| | |
| 2.3 USO DE DICIONÁRIOS | 54 |
| 2.3.1 Habilidades para consultar dicionários | 54 |
| 2.3.2 Uso de dicionário e autonomia | 55 |
| 2.3.3 Consulta ao dicionário enquanto estratégia de aprendizagem | 56 |
| 2.3.4 Uso de dicionários | 57 |
| 2.3.4.1 Uso espontâneo | 57 |
| 2.3.4.2 Uma visão psicolinguística do uso de dicionário | 58 |
| 2.3.4.3 Grau de proficiência e tipos de dicionários | 59 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 2.3.4.4 | Orientação sobre uso de dicionários | 60 |
| 2.3.4.5 | Uso de dicionários em avaliações | 61 |
| 2.3.4.6 | Uso de dicionário em contexto natural | 63 |
| 2.3.5 | Ler ou consultar dicionário? | 65 |
| 2.3.6 | Bons e maus leitores x uso de dicionário | 66 |
| 2.3.7 | Metodologia de pesquisa em leitura acompanhada de dicionário | 67 |
| 2.3.8 | Adivinhação pelo contexto e consulta a dicionário | 69 |
| 2.3.9 | Aprendizagem de vocabulário através de uso de dicionário | 70 |
| 2.3.10 | Avaliação das tarefas realizadas com uso do dicionário | 72 |
| 3 | COLETA DE DADOS | 77 |
| 3.1 | ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PRÁTICA DE LEITURA EM FRANCÊS DO CENEX / FALE | 77 |
| 3.2 | METODOLOGIA | 80 |
| 3.3 | ESTUDO PILOTO | 82 |
| 3.3.1 | Os sujeitos | 82 |
| 3.3.2 | A tarefa | 83 |
| 3.3.3 | Os textos | 83 |
| 3.3.4 | Dados de retrospectiva | 84 |
| 3.3.5 | Resultados do estudo piloto | 84 |
| 3.4 | ESTUDO DEFINITIVO | 87 |
| 3.4.1 | O design na coleta definitiva | 87 |
| 3.4.2 | Os instrumentos de coleta | 88 |
| 3.4.3 | A escolha dos textos | 88 |
| 3.4.3.1 | Os assuntos dos textos | 92 |
| 3.4.4 | Dificuldades na coleta de dados | 92 |
| 3.4.5 | Os informantes | 93 |
| 3.4.6 | Conhecimento de outros idiomas | 94 |
| 3.4.7 | Uso espontâneo de dicionários | 95 |
| 3.4.8 | O feed-back sobre as tarefas realizadas | 95 |
| 3.4.9 | Corpus | 95 |
| 3.4.10 | As unidades de tradução (UT) | 96 |
| 4 | RESULTADOS | 99 |
| 4.1 | A TABULAÇÃO DOS DADOS | 99 |
| 4.1.1 | Pré-teste (Momento 1) | 99 |
| 4.1.2 | Os dados do teste (Momentos 2 e 3) | 99 |

| | |
|--|-----|
| 4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS (PELAS MÉDIAS) | 100 |
| 4.2.1 Dados do pré-teste | 100 |
| 4.2.2 Dados do teste | 101 |
| 4.3 ANÁLISE QUANTITATIVA (ESTATÍSTICA) DOS DADOS | 104 |
| 4.4 ANÁLISE QUALITATIVA | 108 |
| 4.4.1 As consultas ao dicionário | 108 |
| 4.4.2 As classes de palavras procuradas em dicionários | 109 |
| 4.4.2.1 Adjetivos | 111 |
| 4.4.2.2 Palavras polissêmicas | 112 |
| 4.4.2.3 Falsos Cognatos | 113 |
| 4.4.2.4 Locuções Verbais | 113 |
| 4.4.2.5 Verbos flexionados | 113 |
| 4.4.3 As partes consultadas do dicionário | 114 |
| 4.4.4 Dados da retrospecção | 115 |
| 5 CONCLUSÕES / IMPLICAÇÕES | 118 |
| 5.1 CONCLUSÕES | 118 |
| 5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS | 120 |
| SUMMARY | 123 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 124 |
| ANEXOS | 130 |

LISTA DE SIGLAS, TABELAS, QUADROS e ANEXOS

1 SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| CENEX / FALE | = Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG |
| EFL | = English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira) |
| FLE | = Français Langue Étrangère (Francês como língua estrangeira) |
| L1 | = Língua materna |
| LE | = Língua estrangeira |
| UT | = Unidade de tradução |

2 TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1- Tamanho do Léxico | 31 |
| Tabela 2- Valores atribuídos aos textos, em função do grau de dificuldade | 87 |
| Tabela 3 - Classificação dos textos, segundo o grau de dificuldade | 90 |
| Tabela 4 - Os 3 momentos da coleta de dados | 91 |
| Tabela 5 - Número de informantes | 93 |
| Tabela 6 - Informantes por grupo | 94 |
| Tabela 7 - Número de textos que compõe o Corpus | 96 |
| Tabela 8 - Desempenho dos grupos no pré-teste (momento 1) | 100 |
| Tabela 9 - Desempenho dos grupos no teste (momentos 2 e 3) | 101 |
| Tabela 10 - Aproveitamento dos informantes nos 3 momentos da coleta de dados | 101 |
| Tabela 11 - Aproveitamento médio dos grupos nos três momentos | 102 |
| Tabela 12 - Aproveitamento médio ajustado por inferência estatística | 106 |
| Tabela 13 - Quantidade de consultas ao dicionário | 108 |
| Tabela 14 - Ranking das classes de palavras mais procuradas em dicionários | 109 |
| Tabela 15 - Ranking do sucesso nas buscas | 110 |
| Tabela 16 - Partes do dicionário consultadas pelos informantes | 114 |

3 QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estrutura do curso de leitura em francês do CENEX / FALE | 77 |
| Quadro 2 – Tamanho dos textos de partida | 97 |
| Quadro 2 - Dados de retrospectiva do Grupo A | 116 |
| Quadro 3 - Dados de retrospectiva do Grupo B | 116 |

4 ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 – Dados pessoais dos informantes (estudo piloto) | 130 |
| Anexo 2 – Texto ‘A’ usado no estudo piloto | 131 |
| Anexo 3 – Texto ‘B’ usado no estudo piloto | 132 |
| Anexo 4 – Palavras e partes do dicionário consultadas no estudo piloto | 133 |
| Anexo 5 – Formulário para os dados de retrospecção | 134 |
| Anexo 6 – Palavras e partes do dicionário consultadas no estudo definitivo | 136 |
| Anexo 7 – Dados pessoais dos informantes – estudo definitivo | 136 |
| Anexo 8 – Avaliação do grau de dificuldade dos textos | 137 |
| Anexo 9 – Texto 1 – Pré-teste | 138 |
| Anexo 10 – Texto 2 – Teste | 139 |
| Anexo 11 – Texto 3 – Teste | 140 |
| Anexo 12 - Unidades de tradução do texto do pré-teste | 141 |
| Anexo 13 - Unidades de tradução dos textos do teste | 142 |
| Anexo 14 - Dados do pré-teste - momento 1 - Grupo A (sem dicionário) | 143 |
| Anexo 15 - Dados do pré-teste - momento 1 - Grupo B (sem dicionário) | 144 |
| Anexo 16 - Dados do teste - momento 2 - Grupo A (com dicionário) | 145 |
| Anexo 17 - Dados do teste - momento 2 - Grupo B (com dicionário) | 146 |
| Anexo 18 - Dados do teste - momento 3 - Grupo A (sem dicionário) | 147 |
| Anexo 19 - Dados do teste - momento 3 - Grupo B (sem dicionário) | 148 |
| Anexo 20 – As consultas ao dicionário (momento 2) | 149 |

RESUMO

Estudos realizados em diversos países mostram que o uso de dicionários auxilia na aprendizagem de vocabulário e na compreensão de textos em língua estrangeira. O desconhecimento da potencialidade dos dicionários tanto por parte de professores como de alunos provoca o mal aproveitamento do que pode se tornar um suporte fundamental na autonomia do leitor. No Brasil, embora sejam amplamente usados, o uso de dicionários como instrumento auxiliar na aprendizagem de línguas estrangeiras não tem sido objeto de investigação. Assim, um quasi-experimento foi feito para investigar a influência do uso de dicionário unilíngüe no processo de leitura. Os dados foram coletados em turmas de curso de Prática de Leitura em Francês para estudantes brasileiros, e mostraram que:

- 1) O uso de dicionário unilíngüe (francês-francês) durante a leitura de textos autênticos contribui para a compreensão dos mesmos;
- 2) de cada quatro consultas ao dicionário, três são bem sucedidas, mesmo quando o leitor não conhece as características do dicionário em questão, e sem treinamento sobre seu uso;
- 3) substantivos e adjetivos são responsáveis pela maioria das consultas, sendo que as consultas bem sucedidas se referem principalmente a conjunções, numerais, locuções prepositivas e substantivos, enquanto que as buscas mal sucedidas se referem a pronomes, locuções verbais e verbos;
- 4) a definição é parte do dicionário unilíngüe mais consultada, seguida dos sinônimos;
- 5) o grau de dificuldade do texto interfere no sucesso nas buscas ao dicionário.

Os dados de retrospectiva mostraram que os leitores têm consciência da necessidade de se fazer uso de estratégias de leitura que possibilitam a compreensão global do texto, antes da utilização de dicionários.

1 INTRODUÇÃO

“... words are very far from being the dead things they might appear to be from dictionaries.”
R. Lord

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1.1 A motivação

Os pedidos de indicação de um ‘bom dicionário’ por parte dos alunos do curso de Prática de Leitura em Francês, oferecido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (doravante CENEX / FALE) motivaram a presente pesquisa. Tais alunos têm necessidade de ler textos acadêmicos de suas respectivas áreas de interesse, sendo que alguns se preparam para exames de acesso aos cursos de pós-graduação. Isso significa que geralmente são bons leitores em língua materna. Atualmente, são oferecidos pelo CENEX / FALE cursos de leitura instrumental em Inglês e em Francês. O primeiro com duração de 4 semestres (240 horas) e o segundo com 2 semestres (120 horas).

Em geral, os alunos dos cursos de leitura do CENEX / FALE são bem sucedidos nos exames de acesso aos cursos de pós-graduação oferecidos pela UFMG, sendo que, no caso do curso de Francês, há alunos que com apenas 1 semestre de curso se sentem seguros e se tornam autônomos em suas leituras na língua alvo.

1.1.2 Justificativa

O processo de leitura em Língua Materna (doravante L1) tem sido amplamente investigado (Guthrie, 1981, Kleiman, 1996), porém, conforme afirma Cziko (1978:473) “...muito pouco tem sido feito para investigar e analisar os processos envolvidos em leitura em Língua Estrangeira” (doravante LE). Independentemente da língua, diversos fatores parecem influenciar o processo de leitura, como afirma Kleiman (1996:191):

“A investigação de fatores determinantes da compreensão de textos no contexto escolar identifica, dentre os fatores que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento de vocabulário.”

O leitor de língua estrangeira por mais proficiente que seja, durante suas leituras, encontra palavras desconhecidas que, se não forem consultadas podem provocar certo desconforto. Neste caso, o dicionário pode ser visto como um possível recurso para diminuir a incerteza na leitura proveniente das dúvidas de vocabulário e assim facilitar a desejada compreensão do texto. Além da possível diminuição da incerteza, o uso de dicionário pode vir a diminuir a frequência mínima de ocorrências necessárias para a aprendizagem de vocabulário novo que, segundo Saragi et al. (1978), seria em torno de 10 para uma palavra nova ser aprendida, através de leitura extensiva, sem consulta a dicionário. Pode ser que, com o uso de dicionário, o número necessário de ocorrências venha a cair representando,

assim, um ganho pedagógico em cursos de leitura em LE, já que é pouco provável que uma mesma palavra desconhecida apareça 10 ou mais vezes em um mesmo texto.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Apesar do desenvolvimento verificado a partir dos anos oitenta na área de lexicografia pedagógica, que tem resultado na publicação de dicionários especialmente direcionados para estudantes de línguas estrangeiras (Tono, 1987), seu uso parece pouco sistematizado em cursos de idiomas. Isto resulta em deixar a decisão da escolha (e uso) de dicionários por conta dos alunos, o que pode representar uma perda para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem.

Koren (1997), afirma que o ponto de vista de alunos, professores e pesquisadores sobre o uso de dicionários, diverge consideravelmente. De um lado há alunos que preferem os dicionários bilíngües, e do outro, os professores e pesquisadores que preferem que os alunos usem os unilíngües. A pesquisadora aponta algumas soluções tais como: usar diversos tipos de dicionários, usar dicionários unilíngües especialmente concebidos para aprendizes, usar dicionários mistos (em mais de um idioma), usar glossário e dicionários (unilíngües ou bilíngües) em forma de hiperbase disponibilizada em computador. Na presente pesquisa, optou-se por analisar o uso de dicionário unilíngüe francês-francês, enquanto recurso facilitador da compreensão da leitura em LE, tendo em vista as necessidades dos alunos dos

cursos de leitura do CENEX / FALE, e considerando a ausência de estudos específicos sobre utilização de dicionários de francês em contexto de ensino de Francês como Língua Estrangeira (doravante FLE).

Um dos objetivos da presente pesquisa é fazer uma revisão bibliográfica sobre a utilização de dicionários e suas implicações na compreensão de textos em LE, considerando as divergências apontadas por Koren (1997) e também a ausência de literatura em língua portuguesa sobre o assunto.

Outro objetivo deste trabalho é analisar o uso de dicionário em sala de aula de língua estrangeira, durante a leitura de textos autênticos¹. Procurou-se investigar evidências que possam, ou não, ressaltar a eficácia do uso de dicionário a partir da observação direta do pesquisador, levando em conta o ponto de vista do aprendiz, cujas reflexões sobre seu próprio processo de aprendizagem são fundamentais para seu sucesso.

¹ O uso de textos autênticos em cursos de leitura em língua estrangeira tem sido defendido por professores já que na vida real os leitores precisam tirar de textos autênticos informações fidedignas e não necessariamente reconhecer estruturas sintáticas. Isto é, tais alunos normalmente são motivados pela necessidade imediata de leituras de textos em suas respectivas áreas, o que os leva a processar o texto numa abordagem *top-down*, associando seu conhecimento anterior com a nova informação veiculada no texto.

1.3 A HIPÓTESE

Considerando a importância do conhecimento de vocabulário para a compreensão, a nossa hipótese é a de que resolvendo o significado de palavras desconhecidas através do uso de dicionários, o aluno estaria mais apto a processar as informações do texto, levando-o à compreensão do mesmo.

1.4 A SALA DE AULA DE LE

A coleta de dados da presente pesquisa aconteceu em sala de aula, local em que segundo Seliger e Shohamy (1990) mais se tem investigado aquisição de língua estrangeira. Este espaço foi escolhido pelo seu potencial inesgotável (Allwright e Bailey, 1994).

Pelas próprias características da sala de aula, os métodos de controle necessários para a pesquisa experimental são difíceis de serem adotados. Apesar disso, optou-se por fazer um quasi-experimento, sem intenção de generalizar. Conforme recomenda van Lier (1988:2), citado por Allwright e Bailey (1994:51), ao discorrer sobre pesquisa em sala de aula: *“...a primeira preocupação deve ser em analisar os dados tal como aparecem, e não em compará-los com outros dados para ver quão parecidos são”*. Assim, apesar do design experimental da presente pesquisa, os dados serão analisados tanto quantitativamente como qualitativamente.

1.5 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Schmitz (1990), ao relatar as discussões ocorridas no II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada sobre lexicografia, detecta a necessidade de se conhecer os hábitos de estudantes brasileiros em relação ao uso de dicionários. Este trabalho pode significar uma contribuição para se identificar como uma parcela desses estudantes tem utilizado este livro tão popular e tão pouco explorado no ensino das línguas estrangeiras.

1.6 A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Como já foi dito anteriormente, o que motivou a presente pesquisa foi uma necessidade surgida em sala de aula de se indicar dicionário para alunos de curso de leitura em LE. Para melhor entendimento desta necessidade, fez-se portanto necessária uma reflexão sobre aprendizagem de vocabulário, bem como sobre o uso de estratégias de leitura, em especial o uso de dicionários.

Assim, no capítulo 2, em função do primeiro objetivo da presente pesquisa faz-se, uma revisão teórica dos estudos existentes sobre:

- aprendizagem de vocabulário em LE e suas relações com a leitura;
- os tipos de dicionários existentes;
- as pesquisas sobre o uso de dicionários no ensino / aprendizagem de LE.

Os capítulos seguintes dizem respeito ao segundo objetivo desta pesquisa: analisar os efeitos do uso de dicionário unilíngüe (LE-LE) na compreensão de textos. O capítulo 3 trata da metodologia de pesquisa adotada, e da descrição da coleta de dados; no capítulo 4 fazem-se análises dos dados (quantitativa - pelas médias e por inferência estatística - e qualitativa) e no capítulo 5 apresentam-se as conclusões e as implicações pedagógicas decorrentes das análises.

2 REVISÃO TEÓRICA

“... I can teach people not just the words that are in course books, but I also can teach them to become good word learners.”
Michael J. McCarthy

2.1 VOCABULÁRIO E LEITURA

2.1.1 Tipos de vocabulário

Considerando a distinção proposta por Krashen (1985) entre aquisição (processo subconsciente) e aprendizagem (processo consciente) para desenvolvimento da linguagem, neste trabalho, com relação ao vocabulário, será usada a expressão *aprendizagem de vocabulário*, em vez de *aquisição de vocabulário*, por estarmos tratando de vocabulário necessário à compreensão do texto escrito em LE, portanto vocabulário *passivo* (ou receptivo). Vocabulário *passivo* é aquele que o leitor reconhece, mas não usa, enquanto vocabulário *ativo* é bem conhecido, e usado na fala ou na escrita (Nuttall, 1996). A idéia de relacionar, respectivamente, vocabulário passivo e ativo com as habilidades de recepção e produção não são amplamente aceitas. Crow (1986) entende que o papel do leitor em atividades de audição e leitura é sempre ativo uma vez que exigem esforço cognitivo, isto é, exigem uso de estratégias de processamento da informação para compreender texto e procurar acessar o conhecimento prévio. A ênfase na aprendizagem de vocabulário passivo, associada ao uso de material autêntico talvez justifique o rápido progresso que os alunos fazem em cursos de FLE. A autenticidade do material possibilita a ocorrência

de palavras consideradas pouco freqüentes e que, normalmente, são excluídas em textos adaptados.

2.1.2 O ensino de vocabulário em LE

Crow (1986) afirma haver diversas concepções errôneas sobre ensino de vocabulário em LE, entre elas: 1) *o ensino de vocabulário envolve ensino de novos conceitos*. Para Crow, o conceito já é normalmente conhecido, o que falta é sua “etiqueta”, isto é o seu equivalente em LE; 2) *ensino de vocabulário significa ensino de lista de palavras*. Tal concepção é rejeitada por ele por considerar que o ensino de palavras descontextualizadas não leva a nada; 3) *o ensino de vocabulário provoca domínio de seu uso nas atividades de produção*. O controle produtivo não é prioridade na leitura, o que leva o autor a rejeitar tal concepção, uma vez que a tarefa do leitor seria reconhecer palavras em contexto.

Para Laufer (1990), a abordagem de ensino de gramática e de vocabulário, depende entre outras coisas, do grau de dificuldade do grupo de aprendizes em relação ao item (estrutura gramatical ou grupo de palavras) que está sendo ensinado. Assim, o professor toma diversas decisões antes de introduzir tais itens, como por exemplo: decidir sobre a seleção de palavras; sobre sua apresentação; sobre estratégias que possam facilitar a retenção e o acesso aos itens aprendidos, bem como ao desenvolvimento de estratégias de auto-aprendizagem (adivinhação e uso de

dicionários). Na perspectiva de Crow (1986), em atividades de leitura em LE, muitos dos conhecimentos considerados por Laufer (1990) como parte do conhecimento de palavras seriam supérfluos, uma vez que, segundo ele, quem deve dominar tal conhecimento é quem produz o texto. Apesar de apresentarem diferentes análises, o conhecimento do(s) significado(s) das palavras é apontado pelos dois pesquisadores como sendo a área que apresenta mais problemas de aprendizagem e que muito contribui para a compreensão geral da leitura. Para facilitar tal conhecimento, algumas implicações didáticas são apontadas por Laufer (1990), entre elas: a) não se deve esperar que os alunos aprendam palavras incidentalmente, como acontece em L1; deve-se implementar o ensino explícito de vocabulário na sala de aula; b) a escolha do vocabulário a ser ensinado deve levar em conta a frequência de ocorrência dos itens na língua alvo, a abrangência de seus significados e ainda o seu grau de dificuldade de aprendizagem²; c) os novos itens não devem ser apresentados em grande número, o que pode variar em função do grau de esforço de aprendizagem³; d) para principiantes não se recomenda fornecer sinônimos ou definições em LE, mas tradução seguida de explicação em LE; e) novos itens devem ser apresentados preferencialmente em contexto, o que não significa que

²LAUFER 1990 recomenda que quando as palavras são fáceis de serem aprendidas elas devem ser ensinadas, mesmo que elas não sejam consideradas úteis levando em conta a lista das mais frequentes.

³ Gairns e Redman (1995) recomendam ensinar de 8 a 12 palavras novas em aula de 60 minutos, para fins produtivos. Parece não haver estudos que recomendem um número ideal de palavras novas em atividades de leitura.

itens isolados não devam ser apresentados, como no caso de acrescentar palavra(s) que fazem parte de um agrupamento semântico já conhecido; f) incentivar o desenvolvimento de estratégias de auto-aprendizagem tais como: adivinhação fazendo uso do contexto e uso de dicionários.

Sobre a estratégia de consultar dicionários, Laufer (1990:154) afirma que:

“No caso de uma palavra parecer familiar mas a frase ou o contexto no qual ela aparece não fizer sentido, o aprendiz deve ser incentivado a consultar dicionário”, e ainda que “...dicionários bilíngües e unilíngües devem ser muito mais usados do que se imagina”.

As estratégias recomendadas por Nation e Newton (1997) e por Nuttall (1996), para se lidar com vocabulário desconhecido, são apresentadas em passos que vão da análise da própria palavra, passando pela definição das pistas contextuais até chegar na inferência. Tais passos, são:

- 1) decidir sobre a classe de palavra desconhecida;
- 2) verificar se a palavra modifica (ou é modificada) por outra, se rege (ou é regida) por outra;
- 3) verificar a relação entre a sentença em que a palavra se encontra e as sentenças próximas;
- 4) adivinhar o significado baseando-se nas informações dos passos anteriores;

- 5) checar a hipótese (dividir a palavra em partes - afixos, radical - se for possível), verificando a classe de palavras e analisando se sua hipótese faz sentido no contexto. Os autores não sugerem o que fazer quando o contexto é insuficiente ou quando a hipótese levantada pelo leitor não faz sentido⁴.

Nuttall (1996:62) afirma que: “...uma das primeiras coisas a ser dita sobre dicionários é não os use quando estiver lendo”. Para a autora, os alunos costumam usá-los exageradamente, deixando, assim, de fazer uso das estratégias representadas pelos passos citados anteriormente.

2.1.3 Expansão de vocabulário em LE

Diversos lingüistas como Meara (1980), McCarthy (1984), Carter (1987) e Manguashca (1993) têm afirmado que o aumento de vocabulário em LE se dá através da leitura. Autores de livros adotados nos Cursos de Línguas pressupõem que a aprendizagem de vocabulário é subproduto do ensino de estruturas lingüísticas e das funções comunicativas. Outros defendem a idéia de que a fluência em uma língua estrangeira pode ser medida pelo domínio do léxico na língua alvo (Judd, 1978). O aumento de vocabulário, tanto em L1 quanto em LE, se dá ao longo

⁴ Gariglio(1996), justifica o não entendimento de um texto, quando o leitor: 1) não possui *schemata* adequados e, portanto, não entende os conceitos apresentados; 2) não percebe no texto as indicações para acionar os *schemata* adequados disponíveis; 3) aciona *schemata* diferentes dos intencionados pelo autor.

da vida, o que não acontece com as regras sintáticas que são finitas. Há controvérsias quando ao melhor momento para priorizar o ensino massivo de vocabulário em L2. Twaddell (1973) defende que só após o domínio da sintaxe básica, o aprendiz deve se submeter à aprendizagem significativa de vocabulário, posição não compartilhada por Judd (1978) que, com base em sua experiência enquanto professor de inglês para estrangeiros em universidade americana, considera que o ensino de vocabulário deveria ser considerado como uma habilidade, e não como subproduto de uma outra habilidade - no caso a leitura. Ele propõe que, nos programas de ensino de LE, o ensino de vocabulário seja incluído desde o primeiro estágio, por considerar seu ensino tão necessário quanto o ensino de gramática.

McCarthy (1984) ao analisar dois livros didáticos⁵ amplamente adotados na última década, também conclui que

“...os dois métodos, parecidos com muitos outros, continuam na tendência estrutural sobrecarregando os primeiros estágios da aprendizagem com itens gramaticais através de repetição e pouca prioridade no léxico, apesar de sua intenção funcional” (McCarthy, 1984:13).

No entanto, admite que ainda não há evidências conclusivas em defesa da idéia de que a comunicação em LE possa ser mais eficiente com bom vocabulário

⁵ Os livros didáticos analisados foram: O'Neill's *Kernel One* (1978) e Harley and Viney's *Streamline Departures* (1978)

acompanhado de competência estrutural mínima, nem em defesa da idéia contrária.

2.1.4 Como e quando expandir o vocabulário em LE

Uma das maneiras ditas mais eficazes de aumentar o vocabulário tanto em língua materna quanto em língua estrangeira é a leitura extensiva. Uma questão que se coloca é quando (em que estágio da aprendizagem) aumentar a carga de vocabulário. Carter (1987) considera difícil especificar momentos precisos para incrementar o ensino de vocabulário, mas sugere que o processo se dá em um *'continuum'* sem estágios marcados de transição. Afirma, ainda, que uma mistura de abordagens de ensino deve ser adotada e cita como possíveis estágios: as técnicas do "key-word", tradução ou uso de dicionários (bilíngüe e/ou unilíngüe) / lista de palavras, e estratégias inferenciais. Para Twaddell (1973:61), *"...o momento exato ... depende da maturidade do aprendiz, e é posterior à fase na qual o objetivo é domínio da pronúncia e dos aspectos gramaticais"*. Ele defende a idéia de se limitar o vocabulário durante os primeiros estágios da aprendizagem. Tal idéia tem influenciado diversos autores de livros didáticos a diminuir a carga de vocabulário nos primeiros estágios da aprendizagem da LE, em prol das estruturas e pronúncia, fato comprovado também por McCarthy (1984). No caso de cursos de leitura em LE, entende-se que o 'quando' expandir vocabulário seria logo após o

conhecimento da gramática básica⁶, excluindo, portanto, a necessidade de se esperar um domínio da pronúncia. Assim, um bom momento para se dar ênfase na expansão de vocabulário parece ser o de transição entre o estágio inicial e o intermediário. Em curso de leitura com 120 h, se imaginarmos 3 níveis (básico, intermediário e avançado), seriam reservadas 30 h para o ensino da gramática básica, e a partir daí, seria recomendável dar ênfase na expansão do vocabulário.

Nenhum método de ensino e expansão de vocabulário tem aceitação ampla, embora tanto aprendizes quanto professores entendam que se trata de uma tarefa árdua, demorada e necessária. As crenças sobre o que é aprender uma LE têm influenciado os envolvidos no processo de aprendizagem de vocabulário. De um lado aprendizes pensam que há equivalência entre as palavras de L1 e as de LE, do outro, professores que consideram o vocabulário como menos relevante que a estrutura da língua. Tais crenças levam a comportamentos como decorar listas de palavras ou a ensinar regras de gramática, o que não garante a compreensão da leitura, por incentivarem comportamentos cognitivos de nível baixo, como memorização de elementos discretos, ou seja, correspondência um-para-um (Gariglio, 1996). O agrupamento semântico de itens lexicais em substituição às listas de palavras deve ser incentivado, conforme afirma Crow (1986:247): "...o

⁶ Gariglio (1996) cita a gramática mínima do discurso acadêmico como sendo as estruturas sintáticas recorrentes em textos técnico-científicos, como por exemplo: presente é o tempo verbal mais recorrente em textos desta natureza.

desenvolvimento dos agrupamentos semânticos fornece condições para uma rápida expansão de itens no vocabulário receptivo”. Tal expansão é fundamental para a independência do leitor de LE (Nuttall, 1996).

2.1.5 Como lidar com vocabulário desconhecido em LE

Quando um leitor de LE se depara com um texto (oral ou escrito), ele provavelmente já possui dois tipos de conhecimento: sobre a língua e sobre o assunto. Ao fazer uso deles é (quase sempre) possível construir o significado do que se lê. Em leitura em L1, ao se deparar com vocabulário desconhecido, faz-se uso inconsciente de tais conhecimentos, o que evita a consulta a dicionário toda vez que se depara com palavras novas. Em leitura em LE, deve-se também fazer uso metacognitivo de tais recursos a fim de expandir vocabulário, já que conforme afirma Fengning (1994:39):

“...consulta excessiva ao dicionário tende a distrair o leitor, e aumenta sua dependência tanto no professor, como no dicionário, além de desenvolver hábitos pouco recomendáveis de leitura”.

Twaddell (1973) aponta três saídas para o leitor diante de uma palavra desconhecida: desistir; entrar em pânico; e inferir. O que normalmente se faz em L1 é inferir. Em língua estrangeira, sugere-se a princípio, fazer o mesmo. Porém, um leitor menos experiente, pode cair na tentação de desistir, por não suportar a leitura sem entender um item lexical; ou consultar dicionário (ou glossário),

provocando descontinuidade (e conseqüente desistência) da leitura. Aí entra a premência de se trabalhar, junto ao leitor de LE, a necessidade de se suportar um certo grau de incerteza temporária na leitura, até avaliar-se a real necessidade de se recorrer a outra fonte que não seja o texto - o professor, o colega mais proficiente, ou o dicionário, para resolver problemas de vocabulário. A estratégia mais recomendável para não se interromper a leitura em LE é a adivinhação do significado fazendo uso do contexto, tornando-se necessária, portanto, a continuidade da leitura até se conseguir contexto suficiente para tal inferência. O contexto é aqui entendido como primeiramente as palavras que circundam o item desconhecido, a sentença, depois o parágrafo.

Se o contexto não contém pistas suficientes e o item lexical em questão for imprescindível para se conseguir a informação desejada, o acesso à outra fonte é recomendável. A expansão de vocabulário parece, a princípio, ser dependente da habilidade de inferir significados pelo contexto e do reconhecimento de palavras cognatas. Vale lembrar que as pistas que o contexto oferece podem ser gramaticais⁷ ou semânticas e que tais dicas devem ser exploradas.

A partir das considerações acima, parece, portanto, ser recomendável em cursos de leitura em LE, no que diz respeito a vocabulário:

⁷ Twaddell recomenda analisar a classe da palavra desconhecida a fim de ir delimitando suas possibilidades, ao se fazer perguntas do tipo: a palavra 'X' é um verbo ou substantivo? Se é verbo, está em que tempo? Se é substantivo, tem a função de sujeito ou objeto?

- 1) fazer uso das pistas gramaticais do contexto para inferir significado de palavras novas;
- 2) desenvolver a confiança na habilidade de adivinhação de significado de palavras novas;
- 3) consultar eficazmente dicionário, quando e se necessário.

2.1.6 Sobre o tamanho do léxico em LE

Mesmo considerando a competência lexical como sendo um componente importante na competência comunicativa, os pesquisadores têm encontrado dificuldades em determinar o tamanho do léxico em LE e sua relação com as habilidades. Não se sabe ao certo quantas palavras devem ser conhecidas para compreender um texto (escrito ou oral) em LE, por exemplo. As listas das palavras mais freqüentes têm sido usadas para orientar autores de livros didáticos ou teóricos da aprendizagem de vocabulário, como Nation e Newton (1997), que defendem a idéia de que para se usar de alguma forma um idioma deve-se conhecer suas 2000 palavras mais freqüentes. Com base em textos acadêmicos, Nation e Newton (1997:239) apresenta os seguintes níveis de vocabulário:

Tabela 1
Tamanho do léxico

| Nível | Número de palavras | Percentual |
|------------------------------|--------------------|------------|
| Palavras de alta frequência | 2000 | 87 |
| Vocabulário acadêmico | 800 | 8 |
| Vocabulário técnico | 2000 | 3 |
| Palavras de baixa frequência | 123200 | 2 |
| TOTAL | 128000 | 100 |

Por outro lado, Laufer (1997), afirma que, em se tratando de leitura em LE, deve-se (re)conhecer 3000 palavras⁸ (“*word families*”), o que significaria 4800 itens lexicais, e que somente a partir daí o leitor estaria apto a transferir estratégias de leitura de L1 para LE.

Para Nation e Newton (1997), o conhecimento de 2000 palavras corresponderia a 87% do vocabulário de textos acadêmicos, e para Laufer (1997), o conhecimento de 3000 palavras cobriria de 90 a 95% de qualquer texto. Tais percentuais não garantiriam necessariamente a compreensão total do texto, que ficaria dependendo de outros fatores, entre os quais, a habilidade do leitor em lidar com a parcela desconhecida do vocabulário. Neste caso, a estratégia mais recomendável é a adivinhação, embora pareça haver uma densidade máxima suportável de palavras desconhecidas para que seja possível praticar tal estratégia, ou seja, conforme

⁸ Para LAUFER, palavras derivadas (ou flexionadas) não seriam computadas como outra palavra, mas como outros itens lexicais.

Laufer (1997:29) “...a familiaridade com uma grande quantidade de palavras é um pré-requisito para a adivinhação bem sucedida”.

2.1.7 A pesquisa sobre aprendizagem de vocabulário em LE

Meara (1980) faz uma retrospectiva sobre a pesquisa em aprendizagem de vocabulário e detecta certa negligência por parte dos lingüistas aplicados em relação a essa área do ensino de LE, já que seus estudos oferecem contribuições isoladas sobre ensino de vocabulário específico ou referem-se à seleção de palavras em função de sua freqüência, o que gerou publicação de livros contendo listas das mais freqüentes⁹, trabalhos que, recentemente, têm se beneficiado do uso de computadores para suas atualizações. Na década de setenta, além do levantamento de freqüência das palavras, foram feitas pesquisas sobre uso de estratégias mnemônicas para aprendizagem de vocabulário. Um exemplo é o ‘*keyword method*’, no qual uma associação fonética da nova palavra na LE com outra em L1 era estimulada, num primeiro estágio, e em seguida, o aprendiz deveria criar imagens que tivessem associações entre a palavra em L1 com a tradução da palavra nova. Tal método teria feito algum sucesso nos primeiros estágios da aprendizagem de LE, principalmente em relação à memorização de listas de palavras. Para Meara (1980), tais

⁹ Exemplos de publicações destas listas: 1 - West, M. *General Service List*. (1953) que é uma revisão de *A general service list of English words*. (1836) London: Longman. 2 - Thorndike, E. L. & Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. Columbia University: Teachers' College.

pesquisas até então ignoravam que léxico é mais que uma mera lista de palavras com seus respectivos equivalentes. Para ele léxico é caracterizado por *relações complexas de significados* e aprender vocabulário não se trata de aprender equivalentes entre línguas. Ele insiste na falta de uma teoria ampla sobre aprendizagem de vocabulário que possa explicar como as pessoas aprendem vocabulário em LE, uma vez que para ele aprender palavras novas em LE é um processo lento e que, de alguma forma, com o tempo a nova palavra passa a fazer parte do léxico (ou dicionário) mental. No entanto, ele admite que as palavras em LE são menos organizadas e menos acessíveis que as que fazem parte do léxico mental de um falante nativo e que tal organização aumenta com a proficiência na língua alvo.

Crow (1986) em seu artigo sobre aprendizagem de vocabulário receptivo, afirma que *“...para alunos de nível intermediário e avançado, um vocabulário pobre constitui um sério problema, especialmente no que diz respeito à leitura em língua estrangeira”* (p. 243). Ele advoga que, quando se trata de leitura em língua estrangeira para fins acadêmicos, o conhecimento do significado denotativo do vocabulário por parte do leitor é suficiente para a compreensão global de textos. Afirma, ainda, que o conhecimento do significado conotativo é na maioria das vezes supérfluo, uma vez que, *“o objetivo da leitura de textos acadêmicos é extrair sua mensagem central”* (p.243). Para extrair a mensagem central, torna-se necessária uma orientação por parte do professor sobre a impraticabilidade de

se apoiar sobre todas as palavras do texto a fim de se encontrar as informações mais relevantes.

O ensino de vocabulário tem sido historicamente negligenciado pelos autores de livros didáticos. De acordo com Lord (1974:247):

“... apesar do vocabulário ser nossa mais direta possibilidade de relação com o mundo real e com a sociedade na qual vivemos, desconhecemos o processo pelo qual nós o aprendemos.”

Alguns estudos analisam certas variáveis envolvidas no processo de aprendizagem de vocabulário, tais como: habilidades cognitivas; tipos de itens lexicais a serem aprendidos e métodos de instrução empregados. Sanaoui (1995) descobriu que alunos de FLE (Francês como Língua Estrangeira) abordam a aprendizagem de vocabulário de formas diferentes: estruturada e não-estruturada. Os alunos que adotam a abordagem estruturada procuram criar oportunidades de aprendizagem, registram sistematicamente itens lexicais novos; fazem revisão dos mesmos e praticam tais itens fora da sala de aula. Os outros se apoiam nos materiais do curso para aprenderem, e fazem nenhuma ou pouca revisão do vocabulário visto. A pesquisadora identificou a necessidade de incentivar os aprendizes a terem consciência da importância de seu papel na aprendizagem de vocabulário, e a terem hábitos que os auxiliem no processo, fornecendo-lhes

materiais e ensinando técnicas que sejam úteis não apenas em sala de aula. Os estudos de Sanaoui (1995) concluíram que alunos de nível básico e avançado que adotam abordagem estruturada foram mais bem sucedidos em testes de vocabulário que os que adotam abordagem não-estruturada, mostrando que o auto-gerenciamento do processo é fundamental para a aprendizagem de vocabulário.

Em um estudo sobre a retenção de vocabulário em hebreu, por estudantes americanos, as associações mnemônicas mostraram-se eficazes (Cohen e Apehek, 1980). Tais estudantes, após terem recebido instruções formais sobre associações para aprenderem palavras novas, foram submetidos durante 5 semanas a testes de vocabulário e a reportarem as estratégias usadas para lembrarem dos itens. Os estudantes foram mais bem sucedidos ao lembrarem de palavras para as quais haviam feito associações tais como: relacionar a pronúncia da palavra com outra (em L1 ou LE), associar a escrita com nomes próprios, criar uma imagem mental ou comparar a escrita da palavra em LE com seu sinônimo em L1. Outra descoberta dessa pesquisa foi que aprendizes mais proficientes se beneficiam mais da aprendizagem de vocabulário usando o contexto.

Uma das estratégias para se lidar com vocabulário desconhecido em leitura em L2 tem sido explorar o contexto, a fim de se adivinhar o significado de palavras novas. Caso o contexto não seja suficiente, recomenda-se recorrer a outras estratégias.

Watanabe (1997), com a intenção de aumentar o contexto fornecendo informações adicionais (em forma de aposto; glossário na lateral do texto; e glossário em forma de múltipla escolha), testou a aprendizagem incidental de vocabulário junto a 231 estudantes de origem Japonesa em curso de leitura em inglês. Concluiu que as informações em forma de glossário lateral mostraram que auxiliam na compreensão do texto e também na aprendizagem de vocabulário. Alunos que leram os textos não modificados (sem as glosas), ou os textos com as explicações em forma de aposto, não apresentaram o mesmo desempenho. O pesquisador sugere que as glosas poderiam ser substituídas por dicionário “*on line*” no caso da leitura acontecer em tela de computador.

2.1.8 Nova direção para o ensino e aprendizagem de vocabulário

Nos últimos vinte anos, diversos trabalhos foram divulgados sobre ensino e aprendizagem de vocabulário em LE, mas conforme avaliou Carter (1987), há muito o que fazer nos níveis teórico e prático. Os resultados apresentados não são conclusivos e ainda falta um modelo teórico abrangente, como os que existem para descrever a gramática, que seja amplamente aceito por professores e alunos. Conforme afirma Maiguashca (1993:94)

“...considerando o vasto território que é o vocabulário, até agora só fomos capazes de explorar uma parte, como não temos ainda um mapeamento total da área, precisamos de uma ‘visão global’ que nos permita ter idéia do todo”.

Para a construção de um modelo teórico que possa sistematizar o ensino de vocabulário em LE, a pesquisadora sugere o conceito de 'competência lexical' com o mesmo status de competência gramatical, sociolingüística, discursiva ou estratégica, que compõem a competência comunicativa. A tarefa dos pesquisadores para os anos 90, na área de vocabulário, seria descrever a sistematicidade do conhecimento lexical implícito na cabeça do aprendiz, o que significa descobrir as regras que governam tal sistematicidade.

2.1.9 Lexicografia e ensino

Nas duas últimas décadas, um grande número de dicionários para aprendizes de L2 tem sido publicado, especialmente em Inglês. Apesar disso, os programas dos cursos de língua estrangeira, tanto em institutos de idiomas como em escolas de ensino fundamental e médio, e mesmo em cursos de graduação em Letras, em geral, não prevêem a adoção de um dicionário compatível com o nível do curso. O seu uso fica por conta do aprendiz que, ao não receber instruções sobre sua escolha nem sobre o seu uso, acaba por não tirar proveito dele. Aprendizes autônomos costumam desenvolver estratégias de utilização de dicionários, principalmente fora da sala de aula. Alguns livros didáticos contêm atividades que prevêem a utilização de dicionários, mas na realidade, seu manuseio não é ensinado, uma vez que consultá-lo não se restringe a conhecer seqüência do alfabeto de LE. É preciso conhecer as características e limitações dos

dicionários bem como sua adequação ao curso e ao nível do aprendiz, antes de se fazer indicações. Apesar da falta de sistematicidade no uso de dicionários em ambiente de ensino, Carter (1987) acha que *dicionários têm uma boa imagem*, e que trata-se de um tipo de livro que quase todos os aprendizes de LE mantêm depois de freqüentarem cursos de idiomas. Sua manutenção não significa necessariamente seu uso, que parece depender do hábito. Alguns tipos de dicionários são recomendados para estágios específicos da aprendizagem, o que nem sempre é do conhecimento de seus possíveis usuários (professores e alunos). Assim, a escolha passa a ser definida em função de disponibilidade no mercado, preço e recomendação de vendedor. Os dicionários bilíngües, geralmente usados nos estágios iniciais da aprendizagem, podem não oferecer ajuda ao aprendiz mais proficiente que, às vezes, poderia estar fazendo bom uso de dicionários pedagógicos unilíngües especialmente desenvolvidos para aprendizes de LE. Para Carter (1987), o uso de dicionários pedagógicos para aprendizes de língua estrangeira, associado à elaboração de programas de cursos que valorizam o ensino gradual de vocabulário compatível com o nível dos alunos podem contribuir substancialmente para o ensino de LE.

Na próxima seção serão discutidos os tipos de dicionários disponíveis no mercado, bem como será feita uma revisão nos estudos existentes sobre seu uso.

2.2 DICIONÁRIOS

"Dictionaries became a favorite pastime when I first realized that every EFL teacher seems to assume that some other teacher has taught students about them - with the result that students are rarely introduced to the richness and variety of information that a dictionary contains."

RICHARD YORKEY

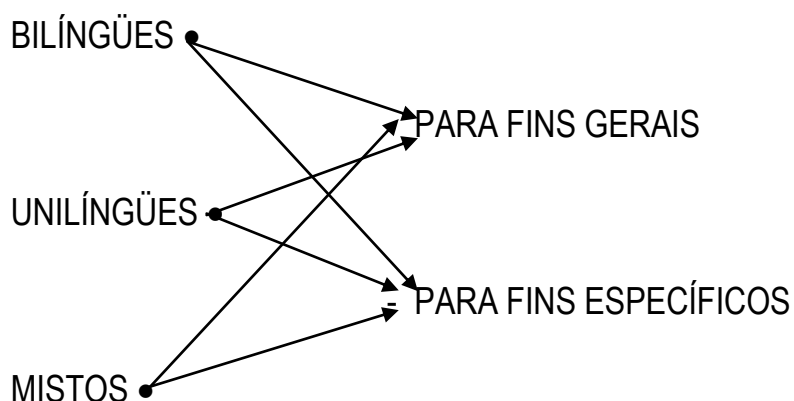
2.2.1 Classificação

Há diversos tipos de dicionários de língua estrangeira disponíveis no mercado: bilíngües, unilíngües¹⁰ e mistos. O tipo mais comum é o bilíngüe no qual os verbetes aparecem em LE, e os sinônimos e/ou definições aparecem em L1 (e vice-versa). Dicionários unilíngües são aqueles que oferecem todas as informações em uma só língua. Os dicionários mistos são aqueles nos quais os verbetes e as informações sobre eles vêm em LE e a tradução dos verbetes em L1.

Quanto à sua finalidade, ou ao público alvo, há dicionários *para fins gerais* e dicionários *para fins específicos*. Os primeiros teriam como público alvo os falantes nativos, em geral. Os segundos seriam direcionados para um público específico, ou para profissionais de uma determinada área como, por exemplo, os dicionários de termos usados na informática.

¹⁰ O termo "monolíngüe" também tem sido usado em vez de "unilíngüe" (cf. INTRODUÇÃO do COLLINS COBUILD PORTUGUESE). Neste trabalho será usado o termo "unilíngüe", por designar, conforme o dicionário AURÉLIO, "Adj. Escrito em uma só língua".

Se combinarmos as duas classificações acima, teríamos 6 possibilidades: TIPOS DE DICIONÁRIOS



A partir da década de 60 um tipo especial de dicionário surgiu no mercado: os dicionários pedagógicos ou *learner's dictionaries* (=dicionários para aprendizes) que, nas décadas seguintes, provocaram o surgimento de edições atualizadas de diversos dicionários, tais como: OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY, COLLINS COBUILD LEARNER'S DICTIONARY, ou ainda COLLINS COBUILD STUDENT'S DICTIONARY BRIDGE BILINGUAL PORTUGUESE, especialmente concebidos para estudantes estrangeiros. Os dois primeiros são edições unilíngües, simplificadas a partir de dicionários escritos para nativos, sendo que contêm informações culturais e/ou lingüísticas necessárias ao estudante estrangeiro (e muitas vezes dispensáveis para o falante nativo), e o último é um dicionário misto para fins específicos (pedagógicos, no caso).

Considerando a classificação acima, o NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO da Língua Portuguesa seria um dicionário *unilíngüe para fins gerais*, para falantes nativos do Português, assim como "LE NOUVEAU PETIT ROBERT DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE" seria um dicionário *unilíngüe para fins gerais*, para falantes de Francês. O dicionário "THE CAMBRIDGE THESAURUS OF AMERICAN ENGLISH", seria classificado como *unilíngüe para fins específicos*, por se tratar de uma coletânea de sinônimos e antônimos, e expressões idiomáticas do inglês americano. Aliás, os dicionários classificados como "*thesaurus*" são por definição especializados, uma vez que agrupam palavras que compartilham certos traços de significado. Todos os dicionários técnicos e/ou pedagógicos em uma só língua seria categorizados como *unilíngües para fins específicos*.

Há outras classificações de dicionários, como a proposta por Vigner (1983), na qual ele distingue dois grandes tipos de dicionário: *enciclopédicos* (organizados por assunto ou em ordem alfabética), e *de língua* (culturais e didáticos). Os dicionários de língua, com vocação pedagógica ou didática, não são concebidos para leitores que já dominam a língua, mas para aprendizes, e contêm as unidades lexicais mais frequentes no idioma em questão. Como exemplo, o autor cita o dicionário "MICRO ROBERT Poche".

Independente da(s) língua(s), ou da finalidade dos dicionários, estes contêm diversas informações, tais como:

- classe e gênero da palavra,
- transcrição fonética, sílaba tônica
- divisão silábica
- definições, traduções
- expressões idiomáticas
- exemplos de uso

É claro que nem todos os tipos de dicionários fornecem todas as informações acima, e que nem todas elas são importantes para os usuários. Os objetivos que levam as pessoas a consultarem os dicionários são os mais variados, entre eles:

- verificar a ortografia
- verificar pronúncia
- confirmar a existência da palavra
- verificar o significado da palavra
- verificar em que ambiente lingüístico a palavra é usada
- conhecer o(s) sinônimo(s)

De uma maneira geral, as pessoas, ao comprar um dicionário, não se preocupam com o conteúdo dos mesmos, mas com aspectos 'não-lexicográficos' como: tamanho, apresentação e preço. Essa atitude mostra a crença de que todos os dicionários oferecem as mesmas informações: sinônimos. Há dicionários em língua estrangeira que, em vez de sinônimo, fornecem explicação sobre o significado das palavras, como por exemplo o dicionário "COLLINS COBUILD Student's Dictionary Bridge Bilingual PORTUGUESE". Em sua introdução o editor o descreve como um dicionário "de um tipo diferente" e "de um estilo muito eficiente".

2.2.2 Algumas particularidades sobre dicionários

A partir da década de 70, com o desenvolvimento na área de ensino de línguas estrangeiras, percebe-se um crescente desenvolvimento na lexicografia pedagógica, que tem resultado na publicação de dicionários especialmente concebidos para usuários não-nativos, bem como na publicação de trabalhos acadêmicos sobre a utilização de tais dicionários no ensino (Carter, 1987). Os dicionários bilíngües são direcionados para não-nativos, e são geralmente usados nos primeiros estágios da aprendizagem (Baxter, 1980, Lewis, 1997), enquanto que os unilíngües podem ser direcionados para os dois públicos: falantes nativos e não-nativos. As diferenças básicas entre os unilíngües (para nativos e para não-nativos) se referem aos tipos de informação neles contidas, sendo as mais comuns:

- 1) Os dicionários para usuários não-nativos contêm informações que facilitam as tarefas de produção (*encoding information*), quais sejam: informações sintáticas, informações sobre pronúncia e informações culturais e estilísticas;
- 2) As definições, nos dicionários para não-nativos, usam vocabulário restrito¹¹ com a finalidade de se evitar ambigüidade, o que nem sempre acontece sem prejuízo da precisão das definições.

2.2.3 Necessidades do aprendiz

Yorkey (1974) aponta dois perigos com relação ao uso de dicionários bilíngües por parte dos estudantes estrangeiros: 1) a crença de que há correspondência entre palavras de línguas diferentes, o que provoca resultados catastróficos de tradução (e/ou compreensão), e 2) o uso contínuo pode resultar em dependência ao dicionário. O autor sugere que os usuários de dicionários deixem de usar, *o mais rápido possível*, os dicionários bilíngües e passem a usar os unilíngües, começando a usar os dicionários pedagógicos, até chegar aos dicionários para fins gerais. Não há, até o presente, estudos que indiquem o momento mais adequado para se passar a utilizar um novo tipo de dicionário. Segundo Yorkey (1974), deve-se considerar as necessidades do estudante de línguas estrangeiras, que são

¹¹ Em tais dicionários, procura-se fazer uso das palavras mais freqüentes no idioma.

diferentes das de um nativo, para se indicar dicionários mais adequados. Ele aponta sete necessidades de um estudante de LE:

- 1) Transcrição fonética sem complicação e com exemplos simples,
- 2) Orientação sobre divisão silábica, uma vez que os critérios são diferentes para línguas diferentes,
- 3) Definições claras (não necessariamente concisas), acompanhadas de exemplos e sinônimos,
- 4) Expressões idiomáticas com definições e exemplos, bem como informações sobre uso de preposições,
- 5) Informações sobre registros da língua,
- 6) Informações culturais (literatura, pessoas e lugares), que seriam dispensáveis para nativos e fundamentais para estrangeiros,
- 7) Tabelas de conversão de sistemas de medidas, peso, temperatura, moedas, etc.

2.2.4 Um bom dicionário

Professores de línguas estrangeiras são freqüentemente solicitados a indicar um *bom* dicionário para os seus alunos. Segundo Béjoint (1981:211): *“Um bom dicionário não é apenas aquele que contém todas as informações que precisamos...”*; é também *“...aquele no qual podemos encontrar de imediato as informações que precisamos”*. (Haas 1962:48, citado por Béjoin, 1981). Yorkey (1974) afirma ainda que dicionários

devem ser de fácil leitura. Lewis (1997) recomenda a série COBUILD e justifica sua escolha pelo estilo da definição dos seus verbetes, pela qualidade da informação gramatical e pelos exemplos que seguem tais informações. Para o autor, a série COBUILD é um marco na lexicografia, uma vez que tais dicionários podem servir para desenvolvimento das habilidades de recepção e de produção já que contêm informações essenciais para tal fim.

Yorkey (1974) sugere que a escolha de dicionários seja feita em função dos objetivos e das necessidades dos usuários. Para ele, o uso de dicionários será eficaz na medida em que se conhece: sua organização, seu processo de compilação, a forma como a etimologia é apresentada, a ordem das definições e a indicação das sílabas tônicas. Um dos mais importantes conhecimentos, segundo o autor, é sobre as definições que, em alguns dicionários, são apresentadas em ordem cronológica, isto é, a primeira definição apresentada é aquela que foi usada primeiro na língua. Em outros, as definições aparecem por ordem de frequência de uso no idioma (solução considerada melhor por Béjoint 1981).

Hartmann (1981) ao analisar quatro dicionários de inglês procurou em seus prefácios identificar o público alvo, com vistas a averiguar se as necessidades de tal público estavam sendo atendidas. Ele observou que são feitas vagas alusões aos possíveis usuários (referidos, em um deles, como “qualquer pessoa”) e que os

dicionários são apresentados mais como um produto do esforço dos lexicógrafos do que como um meio para satisfazer as necessidades do usuário. Por outro lado, o autor identifica novidades nos dicionários analisados e se posiciona de forma otimista em relação ao futuro da lexicografia:

“Assim como estamos aprendendo mais sobre as mudanças da língua e como novas formas de processar suas manifestações se tornam disponíveis, podemos vislumbrar uma nova geração de dicionários prestando mais atenção aos seus usuários.” (Hartmann, 1983: 299)

Entre as novidades que, segundo o autor, influenciariam a nova geração de dicionários, constam: a atualização dos dicionários (inclusão de novos itens lexicais), a otimização do espaço (mais verbetes, e mais informação lingüística sobre eles), atenção especial sobre o uso e adequação dos verbetes (de grande valia para estudantes estrangeiros), e a inclusão de informação enciclopédica em dicionários para fins gerais (nomes próprios, informações geográficas).

Thompson (1987), em um artigo de opinião, baseando em sua experiência como professor de EFL (Inglês como Língua Estrangeira), sugere a adoção de um dicionário que associe características do unilíngüe e do bilíngüe, a exemplo do *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers* (Konder 1983), ou o *COLLINS COBUILD Students Dictionary (Bridge Bilingual Portuguese)*. Portanto, na opinião de

Thompson (1987), as características de um dicionário adequado a aprendizes de LE são muito próximas dos dicionários mistos.

2.2.5 Escolha de dicionários

Apesar de professores e alunos a princípio considerarem que dicionários são importantes para a aprendizagem, sua escolha representa um problema complexo, por envolver critérios subjetivos por parte de quem fica responsável pela tarefa - o professor. A escolha e o uso inadequados podem interferir negativamente na aprendizagem. Evitar enfrentar o problema e deixar a escolha por conta do aprendiz pode significar perda significativa para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Questões relacionadas com escolha e uso de dicionário surgem quando se trata do ensino de vocabulário. Baxter (1980) defende uma abordagem quantitativa para o ensino de vocabulário, que vai além da mera acumulação de itens lexicais, ao que ele chama de '*vocabulary behavior*'. Ele observa que, em salas de aula de LE, os itens lexicais são usados, na fala, de uma maneira precisa, portanto próxima da língua escrita, e que os alunos procuram palavras exatas para se expressar, o que ocasiona longas pausas. De acordo com o autor, as causas de tais comportamentos podem ser inúmeras, uma delas podendo ser o uso de dicionários bilíngües. Tais dicionários relacionam um item lexical em um idioma com um item

lexical em outro, enquanto os unilíngües trazem definições. O uso contínuo de dicionários unilíngües provocaria um *'vocabulary behavior'* que facilitaria a comunicação, uma vez que seu usuário, ao precisar de um item lexical e não o encontrando disponível na memória, poderia recorrer às definições, o que aumentaria sua possibilidade de sucesso. Segundo o autor, o uso dos dicionários unilíngües deveria, portanto ser incentivado:

"O usuário comum de um dicionário unilíngüe aprende através da experiência que, quando não for possível expressar, através de um item lexical, um determinado significado, existe uma outra alternativa (a definição). (Baxter, 1980:330)

O autor conclui que, em termos de escolha de dicionários para estudantes de LE, o mais adequado seria um dicionário unilíngüe pedagógico, particularmente aquele no qual existiria domínio do vocabulário usado nas definições. Orientações sobre o uso se fazem necessárias, principalmente no caso de os usuários já terem algum hábito de usar os bilíngües.

Yorkey (1979), ao analisar e comparar dois dicionários: Longman Dictionary of Contemporary English e Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, conclui que o primeiro é mais apropriado para estudantes estrangeiros, por atender suas necessidades através de:

- vocabulário criteriosamente selecionado nas definições,
- exemplos contextualizados e precisos,
- notas sobre o uso do vocabulário,
- ênfase tanto na língua falada quanto na escrita, além de sua
- dimensão pragmática.

O autor citado não concebe a existência de aprendizes (ou professores) de línguas estrangeira que não tenham (ou não façam uso de) um bom dicionário. Vale lembrar que, mesmo que a escolha do dicionário recaia sobre a responsabilidade do professor, os trabalhos aqui citados sugerem o envolvimento do aprendiz, computando-lhe a responsabilidade sobre o uso.

2.2.6 Funções dos dicionários

Galisson (1991), citado por Binon e Verlinde (1997) sugere que os dicionários deveriam assumir uma nova função pedagógica: permitir ao aprendiz formular corretamente suas idéias e facilitar o discurso, além das funções tradicionais - verificação da ortografia e dos significados de palavras e expressões. Binon e Verlinde (1997) admitem a existência de dicionários para aprendizes publicados em língua inglesa com as novas características apresentadas por Galisson (1991): o LONGMAN LANGUAGE ACTIVATOR, por exemplo, e afirmam que, em francês, há tentativas neste sentido, porém de pouco alcance junto ao grande público. Uma das

características apontadas pelos autores e que tornam os dicionários para aprendizes diferentes dos dicionários para fins gerais são as informações sobre as combinações lexicais, que são diferentes de língua para língua, e causam dificuldades para os estudantes estrangeiros, principalmente quando das atividades de produção e sobretudo no nível discursivo. Binon e Verlinde (1997), enquanto autores de dicionário pedagógico para fins específicos (na área de economia), sugerem a organização onomasiológica (conceitual) dos verbetes, alegando que a memorização de vocabulário fica facilitada quando semanticamente organizada¹². Ao reconhecerem o papel dos dicionários pedagógicos na aprendizagem de línguas estrangeiras, os autores acham que é preciso que

...este novo tipo de dicionário seja bem integrado ao processo de aprendizagem numa abordagem baseada na autonomia e responsabilidade do aprendiz. (Binon e Verlinde, 1997:68)

Se compararmos as funções dos dicionários descritas por Galisson (1991) com as características de um bom dicionário de acordo com Lewis (1997), verifica-se que em ambos há a idéia de que: dicionários devem servir para o desenvolvimento das habilidades de recepção e de produção e que para isso devem conter informações que propiciem tal desenvolvimento.

¹² Em um dicionário para Economia, as palavras 'oferta' e 'procura' viriam, juntas, bem como 'compra' e 'aquisição'.

2.2.7 Dicionários impressos x dicionários eletrônicos

Nos últimos anos, um novo tipo de dicionário tem surgido no mercado: os dicionários eletrônicos (em forma de calculadora) que geralmente são bilíngües e cujo uso tem acontecido sem acompanhamento de professores, e não há estudos referentes a sua influência no ensino de línguas. Sabe-se, porém, conforme afirma Koren (1997): o uso de dicionários eletrônicos exige habilidades diferentes das habilidades necessárias para uso dos dicionários impressos, principalmente no que diz respeito às buscas que, nos dicionários eletrônicos são feitas com um simples toque; os alunos preferem usar os dicionários eletrônicos pela economia de tempo, conforme estudo feito em Israel, citado em Koren (1997)¹³, e que os usuários de tais dicionários não estão conscientes das limitações nas informações neles contidas. Apesar de tal limitação, não se deve ignorar o progresso tecnológico da eletrônica no que diz respeito a dicionários, bem como a facilidade com que os usuários, sobretudo os mais jovens, têm lidado com tais inovações. Nesse sentido, espera-se que os dicionários eletrônicos venham a ser melhores que os impressos, justificando a opinião de Koren (1997:13): *“...não podemos nem devemos lutar contra o progresso tecnológico, pois trata-se de uma batalha perdida”*.

¹³ Em 1993, segundo Koren (1997) foi feito um estudo em Israel, por Bensoussan et al., no qual os pesquisadores comparam o uso de dicionários 'on-line' - unilíngües e bilíngües - com o uso de dicionários impressos. O estudo comprovou que os informantes preferem os dicionários bilíngües disponibilizados na tela do computador.

Outra inovação dos últimos tempos é a disponibilização 'on line' de dicionários, o que pode vir a ser um recurso eficaz para o ensino de línguas assistido por computador. Embora alguns trabalhos sobre o uso de glossários 'on line' já tenham sido desenvolvidos (Hulstijn, 1993; Knight, 1994), há escassez de trabalhos acadêmicos sobre o assunto.

Apesar da diversidade de dicionários disponíveis, da falta de orientação na escolha, dos diferentes pontos de vista sobre seu uso, trata-se de um livro especial, como bem afirmou Brunet (1992:33): *“Todo o mundo sabe o que é um dicionário. Provavelmente ele seja, antes da Bíblia, o livro mais disseminado nos lares, e às vezes o único.”*

A próxima seção trata da revisão literária sobre uso de dicionários no ensino de línguas estrangeiras.

2.3 USO DE DICIONÁRIOS

"... dictionary training should be an integral part of any syllabus." Ruth Gairns

"... the more you use the dictionary, the more uses you will find for it." Adrian Underhill

2.3.1 Habilidades para consultar dicionários

Para Scholfield (1982), consultar dicionário requer a aplicação de certas habilidades, e deve-se seguir alguns passos:

- 1 - localizar o item lexical desconhecido;
- 2 - caso o termo desconhecido esteja flexionado, recuperar sua forma canônica¹⁴;
- 3 - consultar o item desconhecido;
- 4 - caso não encontre o item desejado,
 - a) trata-se possivelmente de uma expressão idiomática ou um item lexical composto por mais de uma palavra; neste caso, consulte cada elemento do item lexical;
 - b) se a palavra tiver sufixo, tente o radical;
 - c) se for uma forma flexionada irregular, procure os verbetes próximos;

¹⁴ O princípio da economia ajuda a entender o porquê da não disponibilização, em dicionários, das formas flexionadas

5 - se a palavra tiver diversos sentidos ou se tratar de um homógrafo, trabalhe por eliminação;

6 - procure compreender a definição e volte ao texto para confirmar o entendimento;

7 - caso existam diversos sentidos que encaixem no contexto, volte ao texto e procure nele outras dicas que resolvam a ambigüidade.

Os passos acima podem parecer óbvios e simples, mas as dificuldades encontradas durante as consultas podem ser minimizadas através da prática de cada passo. Vale lembrar que a seqüência de passos aqui apresentada se refere as atividades de leitura em LE, e que para atividades de produção de texto escrito, por exemplo, os passos seriam outros.

2.3.2 Uso de dicionário e autonomia

Gairns e Redman (1995:79) sugerem que existe relação entre uso de dicionário e autonomia:

"Um aprendiz que fizer bom uso de um dicionário estará apto a continuar aprendendo fora do ambiente de sala de aula, o que lhe proporcionará considerável autonomia sobre decisões que tiver que tomar sobre sua própria aprendizagem".

Por outro lado, Boschioli, e Resnik (1995:601), ao comprovarem deficiência no ensino de vocabulário em manuais de espanhol como língua estrangeira, sugerem que o acesso às informações constantes em dicionários depende do nível de autonomia do aprendiz. Segundo eles,

"À deficiência assinalada anteriormente se soma a inexistência de dicionários unilíngües para falantes não nativos, que permitiriam o acesso à informação relevante ... Tal acesso, de toda maneira, dependeria do grau de autonomia do aprendiz e não garantiria sistematicidade na aprendizagem. Em outras palavras, tal dicionário, embora muito valioso, não poderia substituir o tratamento do léxico em sala de aula".

Não há na literatura registro de estudos longitudinais que confirmem a relação sugerida por Gairns e Redman (1995), entre o uso de dicionário e a autonomia do aprendiz, nem a sugerida por Boschioli e Resnik (1995), segundo a qual a autonomia favorece o acesso a dicionários unilíngües. Sabe-se que o acompanhamento do aluno fora do contexto de sala de aula é problemático.

2.3.3 Consulta ao dicionário enquanto estratégia de aprendizagem

O domínio de uma LE passa necessariamente pelo conhecimento de vocabulário. Professores de LE têm consciência de que a aprendizagem acontece dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o ensino de estratégias faça parte dos programas de cursos de LE, com vistas a promover a independência do aluno. Interessado em conhecer a opinião de alunos de LE sobre estratégias de

aprendizagem de vocabulário, Schmitt et al. (1997) fizeram um levantamento junto a 687 estudantes de inglês de nacionalidades diferentes, com o propósito de saber quais estratégias de aprendizagem eles julgavam úteis. Para isso, os pesquisadores apresentaram-lhes uma lista contendo 49 estratégias, para as quais eles deveriam responder se as consideravam úteis ou não. O uso de dicionários (bilíngües e unilíngües) constou da relação das 16 estratégias consideradas mais eficazes pelos alunos, sendo que o uso dos bilíngües ficou em 1º. lugar (93% dos alunos) e o dos unilíngües em 14º lugar (73% dos alunos). Os pesquisadores observaram que: alunos iniciantes preferem dicionários bilíngües; 100% dos alunos PhD preferem os unilíngües, e que o conhecimento das opiniões e crenças dos alunos sobre estratégias de aprendizagem é uma informação fundamental para o planejamento (e sucesso) do ensino. Segundo os pesquisadores:

"Esta simples consulta aos nossos alunos pode ter influenciado a aceitação do uso de estratégias que podem ajudá-los a serem aprendizes autônomos ao longo de suas vidas". (Schmitt et al.1997: 6)

2.3.4 Uso de dicionários

2.3.4.1 Uso espontâneo

Com o objetivo de conhecer as atitudes, expectativas e estratégias de uso de dicionários (bilíngües e unilíngües), Tomaszczyk (1979), através de um levantamento junto a 449 sujeitos (alunos e professores de 15 línguas estrangeiras, e tradutores), conclui que: a grande maioria dos informantes que responderam o

questionário usa dicionários, mas a necessidade de uso diminui com o aumento da proficiência; que as pessoas que têm hábito de consultar dicionários possuem diversos tipos deles; o uso de dicionários unilíngües torna-se mais freqüente com a sofisticação do usuário (proficiência), porém o uso do bilíngüe não é descartado; aprendizes de nível avançado (incluindo professores) conhecem o potencial do dicionário consultado, porém o mesmo não acontece com os iniciantes ou de nível intermediário.

2.3.4.2 Uma visão psicolíngüística do uso de dicionário

Baseado nas sugestões feitas pelos informantes que representavam os estudantes estrangeiros (117 entre os 449), Tomaszczyk (1979) conclui que eles não se encontram preparados para usar adequadamente os dicionários bilíngües e que seus professores, antes de encorajá-los a usar tais obras de referência, deveriam instruí-los sobre como usá-las. Lantolf et al. (1985) concordam com tais conclusões e tentam explicá-las à luz da teoria psicolíngüística de Vigotsky¹⁵, segundo a qual alunos iniciantes se encontram no estágio de desenvolvimento chamado '*object-regulation*', já que fazem uso de dicionários usando uma estratégia de busca baseada na forma lexical (portanto, são controlados pela tarefa), diferente de

¹⁵ Segundo LANTOLF (1985), a teoria psicolíngüística de Vigotsky, diferentemente da piagetiana, considera que, em termos de desenvolvimento, o ser humano começa como um sujeito qualquer e se transforma em indivíduo, passando por três estágios, nos quais a pessoa (a) é controlada pelos objetos em seu ambiente, então (b) é controlada por outros indivíduos no seu meio social, e finalmente (c) é capaz de ganhar controle sobre si mesmo. Tais estágios são denominados, respectivamente: '*object-regulation*', '*other-regulation*' e '*self-regulation*'.

alunos de nível avançado que são capazes de empregar uma estratégia de base semântica mais bem sucedida, demonstrando se encontrarem em outro estágio de desenvolvimento chamado '*self-regulation*'.

Os dois estudos apontam para existência de uma relação entre nível de proficiência e estratégia de consulta a dicionários e também para o fato de dicionários bilíngües não representarem ferramentas pedagógicas adequadas (a menos que haja orientação sobre uso) junto a alunos de nível básico e intermediário.

2.3.4.3 Grau de proficiência e tipos de dicionários

O uso de dicionários unilíngües por estudantes de LE parece não ser tão comum quanto o uso dos bilíngües. Um estudo feito baseado nas respostas a um questionário sobre uso de dicionários unilíngües (inglês-inglês), junto 122 informantes (estudantes franceses da Universidade de Lyon, futuros professores de Inglês), Béjoint (1981), chegou a conclusões muito parecidas com as de Tomaszczyk (1979): ampla maioria dos alunos usam dicionários; os dicionários unilíngües são considerados melhores que os bilíngües.

Porém, pelo menos uma das conclusões de Béjoint (1981) parece não coincidir com as de Tomaszczyk (1979): os dicionários unilíngües não são tão explorados

quanto deveriam, pois os usuários demonstraram não conhecerem a riqueza de informações neles contida.

Segundo Béjoint (1981) o fato de estudantes consultarem os dicionários unilíngües principalmente para *'decoding activities'* (atividades de recepção), em vez de usá-los para *'encoding activities'* (atividades de produção), pode ser considerado desencorajador pelos lexicógrafos, uma vez que eles têm incluído nos dicionários unilíngües informações que são fundamentais para atividades de escrita e fala.

Em função das similaridades dos resultados de seus estudos com os de Tomaszczyk (1979), Béjoint (1981:220) afirma que: *"... pode-se considerar que há certos padrões de uso de dicionários entre estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades."* Para se identificar tais padrões, estudos específicos se fazem necessários.

2.3.4.4 Orientação sobre uso de dicionários

A orientação sobre o uso de dicionários parece ser fundamental para se tirar proveito dos mesmos. Tono (1989) estudou o uso de dicionário junto a 32 alunos japoneses do 2º. grau (17 de primeira série e 15 de 2ª. série) e concluiu que, em tarefas de compreensão de texto, a performance dos alunos é melhor quando usam dicionário, sendo que a diferença na performance foi maior entre os alunos

da 1ª. série que usaram o dicionário, comparando com a performance dos que não usaram. Os resultados sugeriram que:

- a) alunos iniciantes, *quando devidamente treinados*, tiram mais proveito dos dicionários que os alunos de nível mais elevado;
- b) alunos de nível mais elevado, tendo feito uso sistemático de dicionários ao longo de seu desenvolvimento, têm melhor desempenho na compreensão de textos.

2.3.4.5 Uso de dicionários em avaliações

Não tem sido hábito de professores de língua estrangeira, no Brasil e no exterior, permitir o uso de dicionários quando os alunos são submetidos a avaliações. Parece haver um consenso entre os alunos no sentido de que se a avaliação é com consulta ao dicionário tudo fica mais fácil. Bensoussan (1983) conduziu um estudo para verificar se dicionários podem fazer parte integrante de testes de múltipla escolha que cobram compreensão do texto escrito. A pesquisadora conclui não haver diferença significativa nos resultados dos alunos nas duas situações (consultando ou não os dicionários), já que os dicionários oferecem todos os significados possíveis e não apenas aquele significado que o consulente precisa. O significado desejado deve ser, portanto, negociado de acordo com o contexto.

Mesmo não detectando diferença nos resultados dos alunos nas condições de uso e não uso de dicionários, segundo a pesquisadora, muitos professores de línguas acreditam que:

"...habilidades lingüísticas são aprendidas quando um estudante usa um dicionário. Escolher o significado correto (de acordo com o contexto) de uma palavra com diversos significados ... não é uma tarefa fácil. Usar o dicionário pode sensibilizar o aluno às possibilidades que o texto oferece. (Bensoussan, 1983:345)"

Para a pesquisadora, é provável que estudantes com habilidades em adivinhação ou que fazem bom uso do contexto, sejam bem sucedidos no uso de dicionários, o mesmo não devendo acontecer com os estudantes mais fracos que, em vez de dicionários precisariam de glossário com significados específicos. Segundo ela, os leitores proficientes também não precisariam usar o dicionário com frequência por já terem desenvolvidas as habilidades necessárias para a compreensão de textos.

Os resultados da investigação de Bensoussan (1983) estão em conformidade com os estudos de Bensoussan et al. (1981) sobre a correlação entre uso de dicionário e os acertos em testes de compreensão de texto, cujos resultados sugerem que o uso de dicionários não afeta a performance na compreensão da leitura. Participaram do experimento conduzido por Bensoussan et al. (1981), 700

estudantes matriculados em curso de leitura (nível avançado) em EFL, em duas Faculdades diferentes em Israel.

Na análise feita por Tono (1989), a diferença entre os resultados de sua pesquisa e os resultados da pesquisa de Bensoussan et al. (1981), se devem ao fato de os alunos Japoneses terem recebido treinamento sobre uso de dicionário, o que não aconteceu com os informantes da pesquisa feita em Israel. Tono (1989:7) conclui que *“... com instrução adequada e com a prática, o uso de dicionários pode interferir significativamente na performance de compreensão da leitura”*, conclusão compartilhada por Béjoint (1987:104) que afirma que *“...consulta freqüente e cuidadosa ao dicionário pode proporcionar melhor domínio da língua”*.

2.3.4.6 Uso de dicionário em contexto natural

Grabe e Stoller (1997), em um estudo de caso sobre leitura e desenvolvimento de vocabulário em LE, relatam a experiência de Bill (pseudônimo do primeiro autor do artigo), enquanto aprendiz de Português durante 5 meses de permanência no Brasil, fazendo uso de suas próprias anotações e reflexões sobre a experiência. Nas 4 primeiras semanas no Brasil, Bill freqüentou um curso intensivo de Português para estrangeiros, e nas semanas subseqüentes registrou, através de diário, suas experiências

autônomas de leitor de jornais, revistas e livros, bem como suas atividades de escuta que incluíam telenovelas e telejornais.

Nos diários de Bill consta que, com vocabulário limitado, era impossível compreender qualquer texto sem auxílio de dicionário e que a frequência de consulta diminuiu quando ele tinha alcançado um nível confortável de compreensão de leitura de jornais. Porém, ele continuou fazendo uso de dicionário, por considerar que a decisão consciente sobre consultá-lo era fundamental para garantir a retenção dos itens lexicais desconhecidos.

Para justificar o uso constante do dicionário, Bill afirma:

“... alto grau de frustração é desenvolvido quando um leitor baseia-se unicamente na adivinhação de itens lexicais desconhecidos; eles precisam certificar-se do significado correto de algumas palavras para que possam continuar a leitura com segurança.” (Grabe e Stoller, 1997:112)

Apesar de ter consciência da diminuição da velocidade da leitura, Bill fez uso sistemático do dicionário (bilíngüe) como estratégia para resolver a incerteza durante a leitura, uma vez que ele considerava que *“...excesso de adivinhação provoca frustração.” (p.114)*

Segundo as conclusões dos autores, Bill desenvolveu considerável habilidade na leitura de LE através da leitura extensiva associada ao uso de dicionário, e que o dicionário não apenas propiciou o aumento de vocabulário como contribuiu para o aumento da compreensão da leitura. Como houve registro sistemático de palavras consultadas, os autores sugerem que

“...o uso extensivo de dicionário facilitou a transferência de muitas palavras desconhecidas para um estágio de ‘well-known’ em um período de tempo relativamente curto.” (Grabe e Stoller 1997:15).

2.3.5 Ler ou consultar dicionário?

Em geral dicionários são considerados livros para serem consultados. Prova disso é que são dispostos em um espaço especial em bibliotecas, reservado para livros de consulta, e não junto aos livros que são emprestados. Usuários pensam que dicionários contêm respostas imediatas para as dúvidas de vocabulário, porém, se considerarmos o processo de leitura como um processo de construção de significados, os dicionários poderiam ser considerados um outro texto que auxiliaria nessa construção, devendo, portanto, ser “lido” e não consultado para se localizar respostas. A visão de dicionário enquanto texto talvez se aplique mais aos unilíngües que trazem definições seguidas de exemplos, o que constituiria uma ampliação do contexto no qual um item lexical desconhecido foi encontrado.

A leitura de dicionário enquanto texto, “...exige a implementação de uma estratégia semântica (de consulta)”, conforme defendem Lantolf et al. (1985:863). Talvez os resultados negativos apontados em alguns estudos sobre o uso de dicionários se justifiquem se levarmos em conta as estratégias adotadas pelos usuários que esperam que dicionários lhes forneçam os significados em vez de negociá-los de acordo com o contexto (Bensoussan, 1983).

2.3.6 Bons e maus leitores x uso de dicionário

Uma pesquisa conduzida por Hosenfeld (1977)¹⁶ junto a leitores de L2 e citada em Johns, T. e Davies, F.(1983), apontou para o fato de que maus leitores, quando encontram uma palavra desconhecida, consultam imediatamente o dicionário, fragmentando a leitura, o que prejudica a compreensão do texto. A incompreensão da mensagem do texto conduz ao não uso do contexto para inferir significados, ou à incapacidade de avaliar a importância da palavra desconhecida em tal contexto, reforçando o sentimento de fracasso e diminuição da auto-estima (aumento do filtro afetivo¹⁷). Por outro lado, bons leitores ficam atentos ao sentido geral do texto, fazem inferências e usam menos o dicionário. A partir da pesquisa, fica claro que: a) o sentido geral do texto é fundamental para o gerenciamento da incerteza na leitura provocada por palavras desconhecidas; b) o

¹⁶ Hosenfeld, C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non successful second language learners. *System*, 5 (2), 110-123, 1977

¹⁷ Filtro afetivo representa um bloqueio mental causado por fatores afetivos (ansiedade, auto-estima baixa, pouca motivação), que impedem a aprendizagem.

uso de dicionário só deve acontecer em situações em que o contexto não é suficiente para a dedução do significado. Observa-se que o uso de dicionário não mostrou ser benéfico quando utilizado de forma inadequada. Os resultados de tal pesquisa estão em consonância com o círculo vicioso citado por Nuttall (1996)¹⁸.

2.3.7 Metodologia de pesquisa em leitura acompanhada de dicionário

Diversos pesquisadores têm se interessado pela leitura, atraídos pela riqueza e complexidade dos processos nela envolvidos. Em termos metodológicos, as pesquisas têm se voltado, de uma maneira geral, para o produto da leitura - a compreensão do texto, através de testes, e não para o processo da leitura. Tal atitude talvez se justifique pela dificuldade de se observar as variáveis do processo, sem provocar nenhum tipo de interferência que possa alterar os resultados.

Pensando em estudar aspectos do uso de dicionários sem usar câmaras e sem a presença física do observador, e também com a intenção de contribuir para a compreensão das estratégias de leitura, Hulstijn (1993), usou computador para registrar as consultas, sem o conhecimento dos usuários. Os textos eram fornecidos tanto impressos quanto na tela do computador, e as traduções das palavras desconhecidas dos leitores (identificadas por um teste piloto) podiam ser

¹⁸ O mau leitor lê devagar, não fica satisfeito com a leitura, não lê com frequência, não compreende bem a leitura, enquanto que o bom leitor lê mais rápido, lê mais, compreende melhor e fica satisfeito com a leitura.

acessadas bastando clicar com o *mouse* sobre a mesma. O mesmo procedimento fazia desaparecer as informações sobre a palavra.

O pesquisador, além de comprovar a eficácia do método de coleta de dados, pôde verificar que: 1) há influência da tarefa no comportamento de consulta a dicionário, isto é, o objetivo da leitura leva os leitores a consultarem palavras que são relevantes para atingirem tal objetivo. Ou seja, palavras relevantes para a realização da tarefa são mais consultadas que as consideradas menos relevantes; 2) leitores que demonstraram vasto conhecimento de vocabulário, através de teste específico para tal fim, consultam menos que aqueles que tinham menor conhecimento de vocabulário na LE; 3) leitores que demonstraram alto grau de inferência (através de teste específico para tal fim) consultam tanto o dicionário quanto aqueles que demonstraram terem pouca capacidade de inferir através do contexto. Ou seja, os primeiros, apesar de serem capazes de inferir, procuram comprovação de suas hipóteses sobre vocabulário novo no glossário “*on-line*”; 4) apesar da facilidade de consulta, os sujeitos não fizeram acesso ao glossário de forma aleatória.

No estudo citado, as informações sobre vocabulário disponíveis na tela, referiam-se apenas aos sinônimos na língua materna dos informantes, isto é, não foi colocado à sua disposição um dicionário “*on-line*” contendo informações

normalmente presentes em dicionários bilíngües impressos, mas um glossário bastante simplificado. Uma vez que não era objetivo do pesquisador, não foi discutida a possibilidade de se comparar tal procedimento de consulta com a consulta a dicionário impresso que, além de conter outras informações, exige habilidades bastante distintas de um simples toque na tecla 'ENTER'.

2.3.8 Adivinhação pelo contexto e consulta a dicionário

Com o propósito de não interromper a leitura, os professores de LEs normalmente incentivam seus alunos a se apoiarem nas pistas do próprio texto para adivinhar o significado de vocabulário desconhecido, deixando como última estratégia a consulta ao dicionário. Interessada em ter comprovação empírica para a validade de tal atitude, Knight (1994) conduziu um estudo junto a 112 estudantes de espanhol como LE, no qual ela utilizou testes de vocabulário 2 semanas antes e 2 semanas depois da leitura de textos autênticos disponibilizados na tela de computador, seguida de testes de compreensão. Um dos grupos teve acesso ao dicionário, e outro não.

A pesquisadora concluiu que os alunos que tiveram acesso ao dicionário bilíngüe (espanhol - inglês), sobretudo os de pouca habilidade oral, aprenderam mais vocabulário que aqueles que não consultaram dicionário, ou seja, que se apoiaram no contexto, diferentemente dos resultados apresentados por Bensoussan et al.

(1981). A pesquisadora lembra que há diversas diferenças nos dois estudos, sendo uma delas o nível de proficiência dos alunos, o que pode de certa forma explicar tais resultados.

Em termos metodológicos, a coleta de dados feita por Knight (1994), com auxílio de computador, facilitou a observação da consulta ao dicionário, a exemplo do estudo de Hulstijn (1993). De acordo com a autora, a leitura, e mesmo a consulta a dicionários através do computador, não apresenta diferença significativa com o texto impresso e que:

"...a maioria dos estudantes ... não só considerou fácil ler artigos na tela do computador e consultar dicionário 'on-line' como afirmaram que a realização da tarefa foi agradável". (Knight, 1993:296-7)

2.3.9 Aprendizagem de vocabulário através de uso de dicionário

Sabe-se que o conhecimento de vocabulário é fundamental para compreensão da leitura, e que a leitura ajuda na aquisição de vocabulário, desde que a nova palavra seja encontrada, devidamente contextualizada, um certo número de vezes. O uso de dicionário durante a leitura é considerado por alguns um fator de interrupções indesejadas, provocando não só a diminuição do ritmo, como também quebrando a cadeia de idéias que possibilitam a compreensão geral do texto em questão. Com o objetivo de verificar a influência do uso de dicionários bilíngües na

aquisição de vocabulário, Luppescu e Day (1992), concluíram que: usar dicionário bilíngüe durante a leitura tem efeito positivo na performance dos leitores, medida através de teste de vocabulário; o tempo de leitura com uso de dicionário é aproximadamente 50% maior que o tempo de leitura sem consulta; encontrar o significado desejado em um dicionário exige uma seqüência de passos, sendo, portanto uma tarefa complexa. O fracasso em quaisquer dos passos pode significar fracasso na tarefa que, portanto, exige treinamento.

A hipótese inicial dos pesquisadores era de que o uso de dicionários não afetaria o desempenho nos testes. Eles haviam se baseado nas idéias de que vocabulário aprendido através de memorização é facilmente esquecido, e de que o processo de aquisição de vocabulário deve ser natural (Krashen, 1982), além da idéia de que palavras consultadas em dicionários são esquecidas rapidamente. O grupo de sujeitos que teve acesso aos dicionários só pode fazê-lo durante a leitura do texto, isto é, durante o teste nenhum dos grupos teve acesso ao dicionário. Fizeram parte do experimento 293 universitários japoneses do primeiro e segundo anos, matriculados em língua inglesa, tendo estudado 6 anos de inglês no 2º. grau. 148 alunos fizeram parte do grupo de controle e 145 do de tratamento.

Os resultados de Luppescu e Day (1993) são contraditórios com os de Bensoussan et al. (1981), embora a performance dos sujeitos no último estudo não

tenha sido feita com a finalidade de avaliar aprendizagem de vocabulário, mas de compreensão do texto. Uma outra questão que se pode levantar no estudo de Luppescu e Day (1993) se refere ao não monitoramento do uso de dicionário. Embora a formação dos grupos tenha seguido os critérios de uma pesquisa experimental, não se tem garantia que o bom desempenho do grupo que teve acesso ao dicionário realmente fez uso de tal ferramenta. Talvez uma coleta através do uso de computadores e com registro eletrônico das consultas ao dicionário pudesse aumentar a validade interna de tal pesquisa (Nunan, 1992). A questão metodológica na coleta de dados parece, portanto, ser fundamental em estudos que pretendem avaliar a influência do uso de dicionários em leitura e/ou aquisição de vocabulário.

2.3.10 Avaliação das tarefas realizadas com uso de dicionário

Nos estudos sobre compreensão da leitura em LE e sobre a aprendizagem de vocabulário citados neste capítulo, a verificação da compreensão foi feita através de testes compostos de questões abertas ou de múltipla escolha. Um outro critério para se verificar a compreensão da leitura em LE, tem sido a tradução, conforme afirma Gonçalves (1998:2):

“Outro contexto no qual a tradução pode ser útil é no ensino da leitura, quando se avalia a compreensão. É recomendável usar este tipo de técnica principalmente com estudantes de nível básico que ainda não têm

proficiência para escrever nem falar o idioma estrangeiro. Neste caso, pode-se conceber a tradução como um tipo de paráfrase, isto é expressar o significado de um texto em LE, usando a língua materna. Tal técnica tem um objetivo explícito - checar a compreensão - o que pode ser gradualmente feito usando a própria língua estrangeira, tão logo os alunos desenvolvam as habilidades básicas necessárias.”

Em um estudo feito com objetivo de identificar os processos de produção da tradução através dos protocolos verbais, Gerloff (1987:137) afirma que:

“Qualquer pessoa ao traduzir um texto é obrigada a compreender o que está escrito (um dos componentes do processo - a compreensão) para depois reproduzi-lo em suas próprias palavras (o outro componente do processo - a produção).”

As formas de verificação da compreensão através de testes com questões abertas ou de múltipla escolha, ou através de resumo em L1 foram descartadas na presente pesquisa, pois, permitiriam que os informantes evitassem itens lexicais desconhecidos. A tradução foi portanto a forma de verificação encontrada para garantir o uso de estratégias de resolução dos itens lexicais desconhecidos, entre elas, o uso de dicionário.

Uma vez justificado o uso da tradução como meio para avaliar a compreensão, houve necessidade de se encontrar um critério de correção da tradução diferente do adotado no estudo piloto - número de acertos igual ao número de palavras no

texto de partida. Verificar tradução segundo (House, 1981:64) é tarefa difícil de ser realizada uma vez que ela

“...é um processo hermenêutico dos mais complexos o que se deve ao fato de os seres humano serem variáveis importantes. É pouco provável que a verificação da qualidade da tradução possa ser feita de forma objetiva como acontece com as disciplinas relacionadas com as ciências naturais.”

Gerloff (1987) procurou identificar, através de protocolos verbais, o tamanho das unidades que são trabalhadas quando se traduz textos escritos. Ela observou que há agrupamentos de diversos níveis, entre os quais: nível da sílaba (quando se trata de afixos), nível da palavra (artigos + substantivos), nível dos sintagmas (verbais, nominais e preposicionais), no nível da oração e no nível discursivo. A essas unidades a pesquisadora chamou ‘unidades de tradução’ (doravante UT). Ela observou que cada informante fragmenta o texto em unidades de tamanho diferentes, ou seja, as unidades de tradução não são idênticas para todos os sujeitos. Em seu estudo, tais unidades continham em média duas ou três palavras, com o mínimo de uma e o máximo de 15 palavras por unidade.

Feldmann e Stemmer (1987) afirmam que ao traduzir um texto, procura-se empreender duas tarefas simultâneas: atingir a compreensão global e compreender palavras ou sentenças desconhecidas. Assim, procura-se identificar

no texto de partida alguma informação nova em forma de ‘pequenas unidades’ que são gradualmente acrescentadas a unidades maiores; neste caso há um processamento ‘*bottom-up*’ da informação. Quando, a partir das informações em forma de ‘unidades maiores’ e da análise do texto de partida, ativa-se o conhecimento prévio, há o processamento ‘*top-down*’. O processamento ‘*bottom-up*’ auxilia o leitor a perceber uma informação nova ou uma informação que não esteja em conformidade com sua expectativa, enquanto que o processamento ‘*top-down*’ auxilia na resolução de ambigüidade, por exemplo, ou ajuda a selecionar uma interpretação possível da informação nova. Em suma, um leitor habilidoso faz uso dos dois tipos de processamento. Ao processar as informações do texto de partida (‘*input*’), o leitor identifica unidades (composta por uma ou mais palavras) que possam ser relacionadas com conhecimento existente (‘*schemata*’). Ou ainda, como afirma Alves (1996:84):

“... o tradutor busca uma representação semântica e a partir dela dá início ao processo tradutório buscando uma forma proposicional na língua de chegada que tenha a mesma semelhança representativa que a forma proposicional da língua de partida.”

Neste capítulo procurou-se levantar estudos relevantes sobre aprendizagem de vocabulário e uso de dicionários em situações de leitura em LE. Os resultados dos estudos citados neste capítulo são de difícil comparação já que os dados foram coletados em contextos e condições diferentes, o que salienta a importância

de variáveis intervenientes no processamento da leitura em LE, quais sejam: uso de estratégias para resolver problemas de vocabulário, tamanho do léxico na LE e tipo de dicionário usado como instrumento auxiliar na leitura. O próximo capítulo tratará de um quasi-experimento, com o qual pretende-se contribuir para o entendimento dos efeitos do uso de dicionário unilingüe francês-francês na leitura em LE.

3 COLETA DE DADOS

3.1 ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PRÁTICA DE LEITURA EM FRANCÊS DO CENEX / FALE

Considerando que o segundo objetivo da presente pesquisa é verificar a influência do uso de dicionário unilíngüe francês-francês, optou-se por fazer um quasi-experimento tendo como informantes alunos matriculados no curso de leitura em francês do CENEX / FALE que apresenta a seguinte estrutura:

Quadro 1
ESTRUTURA DO CURSO DE LEITURA EM FRANCÊS DO CENEX / FALE

| NÍVEL | CARGA HORÁRIA SEMESTRAL | MÓDULOS |
|-------|----------------------------|--|
| I | 60 | I - Gramática básica II - Compreensão Global (textos publicitários) III - Relações lógicas (conectores) |
| II | 60 | I - Leitura aprofundada de textos diversos II - Tradução |

No módulo I do nível I, a ênfase é na sintaxe, associada com o estudo de vocabulário, com a intenção de instrumentalizar o leitor com dados que possam servir de apoio à leitura de textos publicitários, o que acontece depois de uma carga horária de 20 aulas. No módulo I, pequenos textos são apresentados mais

como objeto lingüístico do que como veículo e informação¹⁹. A compreensão global²⁰ de textos em LE pressupõe habilidade de leitura em L1, associada com algum conhecimento da língua alvo. No caso de leitores brasileiros lendo em Francês, a transparência do vocabulário deve ser bastante explorada nesta fase do curso na qual o leitor de LE começa a se formar. Nesta fase do curso, o pouco conhecimento lingüístico pode significar um problema para o aprendiz, o que exige do professor muito cuidado na seleção de textos, que devem conter informações possíveis de serem apreendidas pelo leitor iniciante. O prazer proporcionado pela compreensão global do texto evita a tradução “ao pé da letra” de todas as palavras contidas no texto. Trata-se de um momento crucial na formação de hábito de leitura em LE, por abrir espaço para a reflexão sobre como lidar com o desconforto na leitura gerado pelo desconhecimento de vocabulário.

A compreensão global é usada no módulo II como estratégia de entrada no texto, o que não significa que os aspectos gramaticais vistos no módulo I não sejam explorados após a compreensão. No módulo II, portanto, o texto é visto principalmente como veículo de informação e, em segundo plano, como objeto lingüístico.

¹⁹ Os termos: *texto como objeto lingüístico* (TALO=Text as a linguistic object) e *texto como veículo e informação* (TAVI=Text as vehicle for information) são usados por JOHNS, T. and DAVIES, F.(1983)

²⁰ compreensão global ou *L'approche globale* é uma estratégia de ensino de leitura não linear de texto, onde o reconhecimento de cada palavra, sílaba ou morfema não é prioridade.

No módulo III do nível I, são trabalhadas as relações lógicas dentro e fora da sentença, com ênfase no estudo dos conectores. A técnica de entrada no texto continua sendo a compreensão global, e a seguir explora-se o texto em suas partes focalizando os articuladores usados pelo autor. Nesse momento do curso, os textos argumentativos são usados, por apresentarem enunciados articulados por palavras e expressões que remetem a conceitos conhecidos, o que facilita fazer previsões sobre as intenções do autor, e inferir significados de palavras ou itens lexicais que articulam as idéias.

O nível II do curso compreende dois módulos: no primeiro procura-se trabalhar a organização do texto, com vistas a fazer uma leitura crítica, compreendendo as intenções do autor e a forma como ele articula suas idéias. Trabalha-se, portanto, no nível discursivo.

O segundo módulo do nível II compreende inicialmente uma discussão sobre tradução, seguida de leitura e tradução de textos autênticos, comparando estruturas lingüísticas nas línguas de partida e de chegada, procurando confirmar a ineficácia da tradução literal, explorando as estratégias de processamento de textos, aplicando o conhecimento lingüístico na LE, bem como estratégias de leitura para resolver problemas de vocabulário.

Em todos os módulos do curso, procura-se criar um objetivo de leitura, normalmente visando a compreensão global, levando o aluno a ler todo o texto. Quando da primeira leitura e para não interrompê-la, aconselha-se a não utilização de dicionário, o que cria condições favoráveis à ativação de conceitos que já fazem parte do conhecimento anterior e de mundo do leitor.

3.2 METODOLOGIA

Segundo Nunan (1992), tradicionalmente as pesquisas são classificadas segundo dois paradigmas: quantitativo e qualitativo. As pesquisas ditas quantitativas seriam aquelas altamente controladas, objetivas e visam a generalização dos resultados, enquanto que as qualitativas seriam holísticas, descritivas e cujos resultados não poderiam ser aplicados para outros contextos ou situações diferentes daqueles nos quais se deu a coleta de dados. Há ainda outras possibilidades de se classificar as pesquisas, como por exemplo em termos de tradições, apontadas por Chaudron (1988)²¹ citado por Nunan (1992:3): pesquisas psicométricas, análises interacionais, análise do discurso e pesquisa etnográfica. Essa última classificação seria uma alternativa para se escapar do binário (quantitativa x qualitativa), já que nem todos os tipos de pesquisa se encaixam perfeitamente em um desses paradigmas.

²¹ CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

Se colocamos os tipos de pesquisa em um continuum, temos em uma extremidade a pesquisa experimental e na outra a pesquisa de base etnográfica. A primeira teria o objetivo de explorar as relações entre duas variáveis envolvidas no processo, enquanto que a segunda procuraria descrever o processo sem nenhum tratamento sobre os informantes. Qualquer outro tipo de pesquisa estaria dentro desse contínuum.

Nunan (1992), ao discorrer sobre a pesquisa experimental afirma a necessidade de haver dois grupos de informantes: o grupo experimental e o grupo de controle. O primeiro recebe um tratamento diferenciado do segundo e é por isso chamado de grupo de tratamento. No caso da presente pesquisa, os dois grupos recebem uma mesma tarefa, sendo que o grupo experimental (ou de tratamento) a realiza em condições diferenciadas do outro grupo (grupo de controle). Pretende-se, através da pesquisa experimental, avaliar os efeitos da inserção de uma variável (chamada de variável independente) em uma outra variável (chamada de dependente).

Há três tipos de experimento, segundo Nunan (1992): o pré-experimento, o quasi-experimento e o verdadeiro experimento. O primeiro se caracteriza pela existência de pré e pós-teste, mas falta grupo de controle. O quasi-experimento tem grupos de controle e experimental, mas não tem formação aleatória dos mesmos. O

verdadeiro experimento além de ter pré e pós-teste, tem formação aleatória dos grupos. No nosso caso como a pesquisa foi feita em turmas já existentes, realizou-se um quasi-experimento, tendo como variável dependente a compreensão do texto em língua estrangeira, como variável independente o uso do dicionário francês-francês e como tratamento a tradução de textos acompanhada de consulta voluntária a dicionário.

3.3 ESTUDO PILOTO

Com a finalidade de se verificar a adequação da metodologia de coleta de dados, bem como os instrumentos a serem utilizados na coleta definitiva, no primeiro semestre de 1998, foi feito um estudo piloto que será descrito a seguir.

3.3.1 Os sujeitos

Dez alunos (7 mulheres e 3 homens) do curso de Leitura em Francês (nível II), oferecido pelo CENEX / FALE, serviram como informantes para um teste piloto que consistiu na tradução de dois textos autênticos em francês. No começo do semestre, os alunos foram consultados sobre a possibilidade de se utilizar seus trabalhos como dados de uma pesquisa sobre leitura em língua estrangeira, quando lhes foi solicitado o preenchimento de um formulário com dados pessoais, dados sobre hábitos de leitura em língua materna e experiência com outra(s) línguas estrangeiras. (Anexo 1).

3.3.2 A tarefa

Num primeiro momento, metade do Grupo traduziu o texto “A” (Anexo 2), e a outra metade traduziu o texto “B” (Anexo 3), tarefa realizada simultaneamente por todos os alunos *sem* acesso a qualquer tipo de dicionário, na presença do professor-pesquisador. Num segundo momento, no mesmo dia, os alunos que haviam traduzido o texto “A”, traduziram o texto “B”; enquanto os alunos que haviam traduzido o texto “B”, traduziram o texto “A”, todos com acesso a dicionário unilíngüe distribuído pelo professor-pesquisador. Ao consultarem os dicionários, os alunos anotaram em um formulário (Anexo 4) as palavras consultadas, bem como indicaram a parte do dicionário onde teriam encontrado a informação desejada (se na definição, sinônimo ou nos exemplos). Em todos os momentos, os alunos trabalharam individualmente. A coleta aconteceu em um único dia, no horário normal das aulas, e durou aproximadamente 3 horas (de um total de 4 aulas de 50’, com intervalo de aproximadamente 15 minutos). Estavam presentes no recinto da coleta os informantes e o professor-pesquisador.

3.3.3 Os textos

Os textos foram extraídos de uma única página do jornal “*Le Monde*” de 9 de maio de 1998 e tratavam de música brasileira. O texto “A” era dividido em 3 partes, já que continha três perguntas feitas ao Gilberto Gil, acompanhadas das respectivas

respostas, e o texto “B” era composto de duas partes: a primeira era sobre Hermeto Pascoal e a segunda sobre Naná Vasconcelos. Como não era possível fazer a tradução integral dos dois textos em função do tempo disponível, optou-se por solicitar aos alunos que escolhessem 2 partes do texto “A” e apenas uma parte do texto “B”. Tal decisão resultou na produção de textos diferentes, o que dificultou a comparação do desempenho dos grupos.

3.3.4 Dados de retrospecção²²

Depois de feitas as duas traduções, solicitou-se dos alunos o preenchimento de um formulário no qual eles deveriam descrever suas impressões sobre a tarefa realizada em condições diferentes (Anexo 5), qual seja: *sem* e *com* auxílio de dicionário unilíngüe, com o objetivo de se verificar se o aluno teria consciência de que o dicionário estaria auxiliando-o, ou não; isto seria uma forma de triangular os dados²³ (van Lier, 1988)

3.3.5 Resultados do estudo piloto

²² *Retrospecção* é um processo de coleta de informações sobre os pensamentos, sentimentos, motivações e estado mental dos participantes ao realizarem uma determinada tarefa. Tais informações são coletados imediatamente depois da realização da tarefa; quando coletadas simultaneamente, são consideradas dados de *introspecção*.

²³ De acordo com van Lier (1988), triangulação consiste na análise de diferentes dados, ou no uso de diferentes métodos ou de diferentes recursos para observar o mesmo fenômeno.

O estudo piloto indicou que, de uma maneira geral, a metodologia de coleta de dados adotada foi pertinente com o que se pretendia verificar, com as seguintes ressalvas:

- 1) O tamanho dos textos deve ser compatível com o tempo disponível para realização da tarefa;
- 2) Dar a opção de escolher as partes do texto a serem traduzidas resulta na produção de textos diferentes, o que dificulta a comparação do desempenho dos grupos. Tal opção foi, portanto, descartada quando do estudo definitivo;
- 3) A presença maciça dos informantes se deveu ao fato de ter sido anunciada uma avaliação no dia da coleta de dados;
- 4) Houve dificuldade em se avaliar a qualidade da tradução, o que, a princípio, foi feito através da contagem de acertos. Cada texto teve como número máximo de acertos, o número de palavras nele contidas. Assim, o texto “A” (cujas partes continham, respectivamente 118, 86, e 142 palavras) podia conter:
 - 204 acertos (se o informante escolhesse as partes 1 e 2);
 - 228 acertos (se o informante escolhesse as partes 2 e 3), e
 - 260 acertos (se o informante escolhesse as partes 1 e 3).

Por outro lado, o número de acertos do texto B seria 353 no caso do informante escolher a 1ª. parte e 184 acertos caso escolhesse a 2ª. parte. Tal critério de correção não mostrou-se satisfatório, por algumas razões, como por exemplo o fato de não haver correspondência entre palavras de línguas diferentes, isto é, o número

de palavras do texto de partida (o texto em francês), não é igual ao número de palavras usadas do texto de chegada (texto em português). Outra razão para não se usar tal critério de correção é o fato de se valorizar igualmente palavras vazias de significado (operadores) e palavras de conteúdo, além do fato de que item lexical pode conter diversas palavras. Assim, um item lexical na língua de partida composto de 3 palavras corresponderia a 3 acertos, mesmo que, na tradução, só se use uma palavra. Decidiu-se, pois, não usar tal critério de correção no estudo definitivo;

4) Outra questão que pôde ser observada no estudo piloto foi a influência do assunto do texto na realização da tarefa. Como os dois textos tratavam de música brasileira e eram sobre três artistas conhecidos da maioria dos alunos, o assunto pode ter ativado “*schemata*” contendo outras informações e assim ter influenciado a compreensão do texto;

5) Alguns ajustes nos formulários também foram necessários como por exemplo: a inclusão de uma coluna onde o aluno pudesse registrar que procurou uma palavra no dicionário e não a encontrou (Anexo 6), ou ainda o aprimoramento do formulário contendo informações sobre experiência com outros idiomas (Anexo 7), de forma que o informante marcasse apenas com um “x”, o que reduz o tempo necessário ao preenchimento.

O desing do estudo piloto não foi exatamente o mesmo do estudo definitivo, uma vez que, no 2º. semestre de 1998, quando se deu a coleta definitiva, havia duas turmas de francês (nível II) no CENEX / FALE.

3.4 O ESTUDO DEFINITIVO

3.4.1 O design da coleta definitiva

Como a formação das turmas não foi aleatória, fez-se necessária a aplicação de um pré-teste (Momento 1) para avaliar o grau de proficiência dos dois grupos, com vistas a garantir a validade interna dos dados, isto é, ao se identificar uma possível diferença no grau de proficiência dos grupos, tal diferença deveria ser necessariamente levada em conta ao se analisar os resultados definitivos da pesquisa. A coleta dos dados ocorreu em três momentos, conforme Tabela 2.

Tabela 2
Os 3 momentos da coleta de dados

| GRUPOS | MOMENTOS | | |
|--------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | 1 (pré-teste) | 2 (coleta definitiva) | 3 (coleta definitiva) |
| A | Texto 1 (sem dicionário) | Texto 2 (com dicionário) | Texto 3 (sem dicionário) |
| B | Texto 1 (sem dicionário) | Texto 3 (com dicionário) | Texto 2 (sem dicionário) |

Os dois grupos tinham 4 aulas semanais de 50 minutos, sendo que o Grupo A tinha dois encontros semanais de duas aulas cada, e o Grupo B tinha apenas um encontro semanal. Isto quer dizer que, para o Grupo A, os três momentos da coleta se deram em três dias diferentes (cada texto foi traduzido em um dia) e, para o Grupo B, a coleta aconteceu em dois dias. Os dois momentos da coleta definitiva se fizeram necessários para compensar a impossibilidade de escolha aleatória dos informantes. Assim, no momento 2, tanto o grupo A como o grupo B serviram de grupo de tratamento (tradução com uso do dicionário), enquanto que, no momento 3, ambos os grupos serviram de grupo de controle.

3.4.2 Os instrumentos de coleta

Os instrumentos usados na coleta dos dados foram elaborados com vista a se obter informações necessárias para averiguar a hipótese que motivou o presente trabalho. O estudo piloto mostrou que havia necessidade de se aprimorar alguns formulários usados na coleta definitiva: a partir do Anexo 01, desenvolveu-se o Anexo 07; a partir do Anexo 04, desenvolveu-se o Anexo 06.

3.4.3 A escolha dos textos

O estudo piloto evidenciou a necessidade de se estabelecer critérios para escolha dos textos a serem utilizados, no que diz respeito a tamanho e grau de dificuldade

dos mesmos. Inicialmente foram selecionados 10 textos autênticos (escritos em LE para falantes de LE), extraídos de jornais e revistas de língua francesa. Nenhum desses textos tratava de questões brasileiras. Com o objetivo de se trabalhar com textos que apresentassem o mesmo grau de dificuldade (de vocabulário e de estrutura), foi solicitado a 9 professores de francês (2 professores de francês para fins gerais, 6 professores que trabalham com o ensino 'instrumental' de francês e um professor nativo) que classificassem tais textos segundo os graus "fácil", "médio" e "difícil" de dificuldade. Assim, cada professor recebeu uma cópia de cada texto acompanhada de um formulário (Anexo 8) onde ele deveria registrar seu parecer sobre cada texto. A informação sobre os alunos fornecida aos professores foi que eles já haviam cursado 60 horas-aula de leitura em francês com o seguinte conteúdo: 20 horas-aula de gramática básica, 20 horas-aula de leitura global e 20 horas-aula de leitura com ênfase no estudo dos articuladores lógicos. Procurou-se classificar os textos levando em conta as opiniões de todos os professores. Para isso, atribuiu-se peso 1 para os textos considerados fáceis, 2 para os médios e 3 para os difíceis. Assim, o texto no. 1, por exemplo, tendo sido considerado fácil por 2 professores, médio por 5 professores e difícil por 2 professores, recebeu o 'valor' de $18 = 1 \times 2 + 2 \times 5 + 3 \times 2$. Alguns professores consideraram determinados textos com o grau de dificuldade entre fácil e médio (recebeu portanto o 'valor' 1,5), ou entre médio e difícil (recebeu o valor de 2,5). O resultado foi o seguinte:

Tabela 3

Tabela de valores atribuídos aos textos, em função do grau de dificuldade

| TEXTO | Valor |
|-------|-------|
| 1 | 18,0 |
| 2 | 16,0 |
| 3 | 10,5 |
| 4 | 14,5 |
| 5 | 16,0 |
| 6 | 11,0 |
| 7 | 24,5 |
| 8 | 12,0 |
| 9 | 19,5 |
| 10 | 21,0 |

Observa-se que os valores dos textos, considerando as opiniões de todos os professores, ficaram compreendidos entre 11,0 a 24,5. Assim, pode-se afirmar que o texto no. 6, que recebeu o valor 11,0, é um texto fácil e que o texto no. 7, que recebeu o valor de 24,5, é difícil. Para se classificar os textos que receberam valores intermediários, considerou-se a diferença entre os valores máximo e mínimo: $24,5 - 11,0 = 13,5$. Tal diferença, se dividida por 3 (já que são 3 os graus de dificuldade), resulta no valor 4,5 que representa diferença entre as categorias dos textos. Assim, seriam fáceis os textos com valores entre 11,0 e $15,5(=11,0+4,5)$; médios os textos com valores entre 15,5 e $20,0(=15,5+4,5)$, e difíceis os textos com valores entre 20 e 24,5.

Os textos receberam, finalmente as seguintes classificações:

Tabela 4

Classificação dos textos, segundo o grau de dificuldade

| texto | classificação | | |
|-------|---------------|-------|---------|
| | Fácil | médio | difícil |
| 1 | | ✓ | |
| 2 | | ✓ | |
| 3 | ✓ | | |
| 4 | ✓ | | |
| 5 | | ✓ | |
| 6 | ✓ | | |
| 7 | | | ✓ |
| 8 | ✓ | | |
| 9 | | ✓ | |
| 10 | | | ✓ |

Foram excluídos, para se trabalhar na coleta definitiva dos dados, os textos fáceis e os difíceis. A exclusão dos primeiros se deu pela possibilidade de não provocarem a consulta ao dicionário, a variável independente do experimento. Sem a consulta ao dicionário não haveria possibilidade de se responder a pergunta que motivou esta pesquisa. Os textos difíceis foram descartados pela possibilidade de provocarem consulta muito freqüente ao dicionário em função da existência de muitas palavras desconhecidas, o que também impossibilitaria a realização da tarefa no tempo disponível (tratava-se de horário normal de aula). Assim foram descartados os textos de números 3, 4, 6 e 8 por serem fáceis, bem como os textos de número 7 e 10 por serem difíceis. Como os textos 2 e 5 além de serem considerados de grau médio de dificuldade, receberam o mesmo valor (16), eles foram selecionados para serem utilizados na coleta definitiva dos dados. O texto 1 foi escolhido para ser usado no pré-teste.

3.4.3.1 Os assuntos dos textos

O texto 1 (Anexo 9) foi extraído do Jornal “*FranceSoir*” de dezembro de 1997 e trata das dificuldades de se encontrar um nome para o Estádio no qual seria disputada a final da Copa do Mundo de Futebol, bem como dos problemas do gramado, da capacidade total do estádio e do estacionamento. O texto 5 (Anexo 10, doravante Texto 2) foi extraído da revista “*Le Figaro Magazine*” de janeiro de 1997, no qual é anunciada a reinauguração de um teatro em Londres onde teriam sido criadas quase todas as peças de Shakespeare. O texto 9 (Anexo 11, doravante Texto 3) foi também extraído da revista “*Le Figaro Magazine*” de janeiro de 1997 e se refere a uma carta de um leitor relatando suas impressões sobre um anúncio veiculado numa rádio sobre o lançamento de um livro infantil que consistia numa versão atual “politicamente correta” do conto de Charles Perrault, Chapeuzinho Vermelho.

3.4.4 Dificuldades na coleta de dados

Com o objetivo de garantir a presença dos alunos, eles foram avisados que fariam uma avaliação, que coincidiu com o momento 2 da coleta. Veja a frequência no Tabela 5.

Tabela 5
Número de informantes

| GRUPOS | Matriculados | momentos | | |
|--------|--------------|----------|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 |
| A | 12 | 9 | 9 | 6 |
| B | 10 | 9 | 8 | 7 |

Através da Tabela 5 pode-se comprovar a dificuldade em se fazer pesquisa experimental em turmas já existentes, uma vez que a presença dos informantes é voluntária. Nem todos os dados coletados foram levados em conta nesta pesquisa, já que nem todos os alunos estiveram presentes nos três momentos da coleta de dados. As coletas aconteceram dentro da carga horária normal do curso, em horários gentilmente cedidos pelos respectivos professores.

3.4.5 Os informantes

A idade média dos informantes é de 30 anos, sendo a mínima de 19 e a máxima de 44. Entre os 20 informantes (8 homens, 12 mulheres) havia: 3 estudantes de graduação, 7 da Pós Graduação (6 mestrandos, 1 doutorando) e 10 se preparavam para o Concurso de Seleção da Pós-Graduação. A Tabela 6 mostra a frequência dos informantes nos três momentos da coleta.

Tabela 6
Informantes por grupo
Informantes do Grupo A Informantes do Grupo B

| infor- mantes | momento | | | infor- mantes | momento | | |
|------------------|---------|---|---|------------------|---------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | | 1 | 2 | 3 |
| 1 | ✓ | | | 1 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2 | ✓ | ✓ | ✓ | 2 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 3 | ✓ | ✓ | ✓ | 3 | ✓ | ✓ | |
| 4 | ✓ | ✓ | | 4 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 5 | ✓ | ✓ | ✓ | 5 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 6 | ✓ | ✓ | ✓ | 6 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 7 | ✓ | ✓ | ✓ | 7 | ✓ | | |
| 8 | ✓ | ✓ | | 8 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 9 | ✓ | ✓ | ✓ | 9 | ✓ | | |
| 10 | | ✓ | | 10 | | ✓ | ✓ |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |

Obs.: o sombreamento vertical indica ausência dos informantes nos respectivos momentos da coleta, e o símbolo ✓ indica a presença.

Como se pode observar pela Tabela 6, no Grupo A, entre os 12 alunos matriculados, 6 estiveram presentes em todos os momentos da coleta, 2 em dois momentos, e 2 em apenas um momento, e 2 não compareceram em nenhum momento. No Grupo B, entre os 10 alunos matriculados, 6 estiveram presentes em todos os momentos, 2 em apenas dois momentos e 2 em apenas um momento.

3.4.6 Conhecimento de outros idiomas

Todos os informantes haviam se matriculado no curso de francês pela necessidade da leitura de textos em francês para fins acadêmicos, e já haviam estudado, em média, duas outras línguas estrangeiras além do francês, sendo que apenas um dos informantes só estudou uma LE, e outro informante estudou outras quatro. Aos

informantes foi solicitada autorização para usar as traduções como dados de pesquisa.

3.4.7 Uso espontâneo de dicionários

Apenas um dos informantes declarou que não tinha, e portanto não fazia uso de dicionário de francês, enquanto que os outros tinham pelo menos um dicionário, sendo que 5 dos informantes (todos pertencentes ao Grupo A) possuíam dicionário unilíngüe francês-francês.

3.4.8 O feed-back sobre as tarefas realizadas

Antes da coleta de dados ocorrida no momento 2, os alunos foram informados sobre seu desempenho na tarefa realizada no pré-teste (tradução do Texto 1 - Anexo 9), e na aula seguinte ao momento 3, os alunos foram informados sobre seu desempenho nas traduções dos textos 2 e 3 (Anexos 10 e 11), e só então tomaram conhecimento de que havia dois grupos de informantes.

3.4.9 Corpus

Inicialmente, o corpus que serviu de base de dados para a presente pesquisa, é formado por 48 traduções feitas em três momentos pelos dois grupos de informantes, conforme Tabela 7.

Tabela 7
Número de textos que compõe o Corpus

| momentos | Grupo A | Grupo B | soma |
|----------|---------|---------|------|
| 1 | 9 | 9 | 18 |
| 2 | 9 | 8 | 17 |
| 3 | 6 | 7 | 13 |
| | Total | | 48 |

Como mostra a Tabela 6, alguns alunos não estiveram presentes em todos os momentos da coleta. Resolveu-se, pois, excluí-los da lista de informantes. Assim, no Grupo A, foram eliminados os sujeitos 1, 4, 8 e 10; no Grupo B foram eliminados os sujeitos 3, 7, 9 e 10. Os Grupos ficaram com 6 informantes cada.

3.4.10 As unidades de tradução (UT)

A verificação da qualidade da tradução dos textos produzidos pelos informantes desta pesquisa foi feita a partir da fragmentação dos textos em ‘unidades de tradução’, conforme Gerloff (1987) e Gonçalves (1998) e apresentados no capítulo anterior. Gerloff (1987:152) verificou em seus informantes uma forte preferência em trabalhar com UTs no nível do sintagma e das orações. Segundo ela:

“Os resultados iniciais do estudo parecem estar em conformidade com a pesquisa psicolingüística que identifica unidades de compreensão e produção em outros tipos de discurso falado e escrito.”

As UTs dos três textos autênticos utilizados na presente pesquisa constam dos Anexos 12 e 13. A Tabela 8 mostra a quantidade de unidades de tradução e de palavras por texto de partida.

Quadro 2
Tamanho dos textos de partida

| Texto | No. de palavras | No. de unidades de tradução | Média de palavras p/un. De tradução |
|-------|-----------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1 | 171 | 56 | 3,0 |
| 2 | 267 | 50 | 5,3 |
| 3 | 221 | 53 | 4,2 |

O número de palavras por texto foi contado eletronicamente, usando recursos da informática, que considera como palavras tudo que estiver contido entre dois espaços. Assim, *l'ouverture* = a abertura (unidade 1 do texto 1), assim como *j'écoutais* (= eu escutava), foram contadas como uma só palavra.

Nos três textos usados na coleta, algumas palavras isoladas foram consideradas UT como por exemplo, no texto 1: *d'abord, encore, puisque (puisqu')*, no texto 2: *dont*, no texto 3: *lorsque, donc*, por se tratarem de conectores (articuladores lógicos) que, além de constituírem um recurso coesivo de suma importância na compreensão (e produção) de textos, eles foram estudados no nível 1 do curso, o que permitiria verificar seu conhecimento.

No próximo capítulo os dados coletados nos três momentos são analisados quantitativa e qualitativamente.

4 RESULTADOS

4.1 A TABULAÇÃO DOS DADOS

4.1.1 Pré-teste (Momento 1)

Para se avaliar a qualidade da tradução do Texto 1 usado no pré-teste, procurou-se apontar as UTs nas quais houve qualquer tipo de erro. Optou-se por marcar com um 'x' as UTs nas quais houve qualquer tipo de erro de tradução. Os Anexos 14 e 15 contêm os dados obtidos no pré-teste.

4.1.2 Os dados do teste (Momentos 2 e 3)

A qualidade da tradução foi considerada diretamente proporcional à quantidade de de UTs corretas no texto de chegada. O erro na tradução de quaisquer palavras de uma unidade foi considerado como erro da unidade inteira. Nos Anexos 16, 17, 18 e 19 os acertos são representados de duas formas: os espaços vazios correspondem aos acertos independentes de consulta a dicionário; os acertos que dependeram de consulta a dicionário são indicados em vermelho. Os erros independentes de consulta a dicionário são representados em preto; os erros ocorridos nas traduções em que houve consulta mal sucedida a dicionários são representados em verde. O 'x', nos Anexos 16 a 19 referentes aos dados coletados nos momentos 2 e 3 correspondem à UT inteira (diferentemente do "x" dos Anexos 14 e 15 em que o 'x' representa um erro qualquer na unidade), obedecendo aos

mesmos critérios de cores: a cor preta representa o erro que não dependeu de consulta; a vermelha a consulta bem sucedida e a cor verde a consulta mal sucedida.

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS (PELAS MÉDIAS)

4.2.1 Dados do pré-teste

Como já foi dito anteriormente, o pré-teste se fez necessário para se conhecer o nível de proficiência dos informantes, já que não houve formação aleatória dos grupos. O aproveitamento dos informantes no pré-teste é apresentado na Tabela que segue.

Tabela 8

Desempenho dos grupos no pré-teste (momento 1)

| GRUPO A | | | | GRUPO B | | | |
|---------------------------------------|--------------|----------------|-------------|---------------------------------------|--------------|----------------|-------------|
| INFORMANTE | No. de erros | No. de acertos | % de acerto | INFORMANTE | No. de erros | No. de acertos | % de acerto |
| 2 | 12 | 44 | 79 | 1 | 17 | 39 | 70 |
| 3 | 24 | 32 | 57 | 2 | 22 | 34 | 61 |
| 5 | 21 | 35 | 63 | 4 | 17 | 39 | 70 |
| 6 | 4 | 52 | 93 | 5 | 35 | 21 | 38 |
| 7 | 11 | 45 | 80 | 6 | 14 | 42 | 75 |
| 9 | 6 | 50 | 89 | 8 | 9 | 47 | 84 |
| Soma <small>(erros)</small> | 78 | 258 | | Soma <small>(erros)</small> | 114 | 222 | |
| Média <small>(acertos)</small> | | | 76,8 | Média <small>(acertos)</small> | | | 66,3 |

Obs.: a quantidade de erros que consta desta tabela foi extraída dos Anexos 14 e 15

O pré-teste mostrou que o Grupo A teve desempenho 10,5% superior ao realizar uma mesma tarefa (tradução do Texto 1) que o Grupo B, sob condições iguais (sem uso de dicionário), fato que deve-se levar em conta na análise dos dados.

4.2.2 Dados do teste

A Tabela 9 revela o desempenho dos dois grupos, nos dois momentos do teste, sendo que o número de erros por informantes foi retirado dos Anexos 16, 17, 18 e 19.

Tabela 9
Desempenho dos grupos no teste (momentos 2 e 3)

| GRUPO A | | | | | | | GRUPO B | | | | | | |
|-------------------|--------------|----------------|--------------|--------------|----------------|--------------|-------------------|--------------|----------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| INFORMANTE | TEXTO 2 | | | TEXTO 3 | | | INFORMANTE | TEXTO 2 | | | TEXTO 3 | | |
| | No. de erros | No. de acertos | % de acertos | No. de erros | No. de acertos | % de acertos | | No. de erros | No. de acertos | % de acertos | No. de erros | No. de acertos | % de acertos |
| 2 | 7 | 43 | 86 | 13 | 40 | 75,5 | 1 | 17 | 33 | 66 | 15 | 38 | 71,7 |
| 3 | 18 | 32 | 64 | 23 | 30 | 56,7 | 2 | 20 | 30 | 60 | 19 | 34 | 64,2 |
| 5 | 20 | 30 | 60 | 29 | 24 | 45,3 | 4 | 22 | 28 | 56 | 20 | 33 | 62,3 |
| 6 | 0 | 50 | 100 | 3 | 50 | 94,3 | 5 | 28 | 22 | 44 | 32 | 21 | 39,6 |
| 7 | 3 | 47 | 94 | 12 | 41 | 77,4 | 6 | 18 | 32 | 64 | 18 | 35 | 66,0 |
| 9 | 9 | 41 | 82 | 15 | 38 | 71,7 | 8 | 20 | 30 | 60 | 13 | 40 | 75,5 |
| Soma | 57 | 243 | | 95 | 223 | | Soma | 125 | 175 | | 117 | 201 | |
| acertos possíveis | | 300 | | | 318 | | acertos possíveis | | 300 | | | 318 | |
| Média | 9,5 | 40,5 | 81,0 | 17 | 36 | 70,1 | Média | 21 | 29 | 58,3 | 19,5 | 34 | 63,2 |

Os aproveitamentos em termos percentuais dos informantes, nos três momentos da coleta, foram:

Tabela 10

Aproveitamento dos informantes nos 3 momentos da coleta de dados

| GRUPO A | | | | GRUPO B | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Informante | Pré-teste | TESTES | | Informante | Pré-teste | TESTES | |
| | M1 | M2 | M3 | | M1 | M2 | M3 |
| 2 | 79 | 86 | 75,5 | 1 | 70 | 71,7 | 66 |
| 3 | 57 | 64 | 56,7 | 2 | 61 | 64,2 | 60 |
| 5 | 63 | 60 | 45,3 | 4 | 70 | 62,3 | 56 |
| 6 | 93 | 100 | 94,3 | 5 | 38 | 39,6 | 44 |
| 7 | 80 | 94 | 77,4 | 6 | 75 | 66,0 | 64 |
| 9 | 89 | 82 | 71,7 | 8 | 84 | 75,5 | 60 |
| MÉDIAS | 76,8 | 81,0 | 70,1 | MÉDIAS | 66,3 | 63,2 | 58,3 |

Obs.: - M1, M2 e M3 representam os momentos da coleta de dados;
- No Momento 2, os dois grupos serviram como grupo de controle

A tabela seguinte representa os aproveitamentos médios dos grupos nos três momentos da coleta de dados.

Tabela 11
Aproveitamento médio dos grupos nos três momentos

| TEXTO | GRUPO A | GRUPO B | Diferença entre os grupos |
|-----------|---------|---------|---------------------------|
| 1 | 76,8% | 66,3% | 10,5% |
| 2 | 81,0% | 58,3% | 22,7% |
| 3 | 70,1% | 63,2% | 6,8% |
| Diferença | 10,9% | 4,9% | |

A Tabela 11 permite-nos fazer dois tipos de análise: a primeira agrupando os grupos na situação de tratamento e controle e comparando seus aproveitamentos. Neste caso, o desempenho médio dos dois grupos na situação de tratamento seria 72,1% $[(81,0+63,2):2]$, enquanto que o desempenho na situação de controle seria 64,2% $[(70,1+58,3):2]$, o que nos permite afirmar que os dois grupos tiveram em média 7,9% (72,1-64,2) a mais no desempenho quando tiveram acesso ao dicionário. Nesta análise ocorre um reagrupamento dos informantes, isto é, o Grupo de tratamento que obteve aproveitamento médio de 72,1% é composto por informantes das turmas A e B; da mesma forma, o grupo de controle que obteve aproveitamento médio de 64,2% é também formado por elementos das turmas A e B. Assim, a análise feita estaria levando em conta a diferença no nível de proficiência verificado no pré-teste e estaria considerando que os textos têm o mesmo grau de dificuldade.

Ou seja: considerando que os textos 2 e 3 têm o mesmo grau de dificuldade (no ponto de vista de 9 professores de FLE), e considerando as médias de aproveitamento dos dois grupos nos dois momentos do teste, o uso do dicionário francês-francês provocou um aumento de 7,9% na compreensão dos textos medida através da tradução.

Outra análise que pode ser feita é a comparação de um mesmo grupo em situação de controle e de tratamento. Assim, o Grupo A teve um desempenho 10,9% maior quando teve acesso ao dicionário, se comparado com seu desempenho ao realizar a tarefa sem dicionário. Da mesma forma, o Grupo B apresentou melhora de 4,9% em seu desempenho quando realizou a tarefa com dicionário, se comparado com seu desempenho ao realizar a tarefa sem dicionário.

As duas análises mostram evidências de que o uso do dicionário unilíngüe interferiu positivamente na compreensão da leitura dos dois textos, cada grupo apresentando um grau de melhoria diferente do outro. O Grupo A não só mostrou um grau de proficiência maior em todos os momentos, se comparado com o Grupo B em igualdade de condições, como também fez melhor uso de dicionário (aumento de 10,9% na compreensão) que o Grupo B (aumento de 4,9% na compreensão).

Através dos dados, há evidências de que quanto maior o nível de proficiência do leitor, maior a possibilidade de tirar proveito de dicionário unilíngüe quando da leitura de textos em língua estrangeira, fato que pode ser observado através do aproveitamento do Grupo A (Tabela 11) que foi superior que o Grupo B nos três momentos e fez melhor proveito do dicionário.

As análises até então feitas partiram do pressuposto de que os textos usados nos dois momentos do teste têm o mesmo grau de dificuldade, e que os Grupos A e B apresentam diferenças em seu grau de proficiência. A partir dos dados, uma terceira análise - análise estatística - será feita para se ajustar as médias dos aproveitamentos, já que os grupos apresentaram graus de proficiência diferentes. Isto é, através de análise estatística, as médias dos grupos serão recalculadas como se todos os sujeitos tivessem um mesmo grau de proficiência.

4.3 ANÁLISE QUANTITATIVA (ESTATÍSTICA) DOS DADOS

De acordo com Rodrigues (1975:76) *“O método estatístico de covariância nos fornece uma forma de controle estatístico que, em muitos casos, é de excepcional utilidade para o experimentador”*. Este método permite avaliar os possíveis efeitos de uma ou mais variáveis que se correlacionam com a variável de interesse e não foram controladas inicialmente, e que podem interferir nos resultados do

experimento. Segundo Rodrigues (1975), a análise da covariância é apropriada em algumas situações, tais como:

- a) situações experimentais que envolvem grupos pré-formados, como é o caso de classes numa escola;
- b) quando os grupos não foram equalizados numa determinada variável que pode influir nos resultados.

No caso da presente pesquisa, as duas situações acima referidas aconteceram: as turmas já existiam e foi verificado através do pré-teste uma diferença de grau de proficiência.

Assim, os resultados do pré-teste único para todos os informantes (momento 1) foi considerado a covariável “x” para a avaliação do rendimento nos “quatro grupos” (momentos 2 e 3):

| | | |
|--------------------------|---|---------|
| Texto 2 (com dicionário) | - | Grupo A |
| Texto 3 (sem dicionário) | - | Grupo A |
| Texto 2 (sem dicionário) | - | Grupo B |
| Texto 3 com dicionário | - | Grupo B |

A análise da covariância utilizou apenas os indivíduos com participação nos três momentos da coleta, conforme o *design* apresentado no capítulo 3. Assim, foram

computados 6 informantes por grupo, gerando 24 traduções de textos, cujos aproveitamentos constam da Tabela 10. Os aproveitamentos foram ajustados pela nota obtida no pré-teste, baseando-se na hipótese que há uma relação linear entre os aproveitamentos no pré-teste e os demais testes (efeito do indivíduo).

A análise da covariância, portanto ajustou cada aproveitamento obtido como se todos os indivíduos tivessem alcançado aproveitamento 71,6% (média geral: $[(76,8+66,3):2]$) no pré-teste. As médias ajustadas foram comparadas pelo teste t de Student (Snedecor & Cochran, 1969), que testa a significância. As novas médias, se todos os informantes tivessem o mesmo desempenho no pré-teste, seriam as seguintes:

Tabela 12
Aproveitamento médio ajustado por inferência estatística

| texto | médias | |
|-------|----------------|----------------|
| | sem dicionário | com dicionário |
| 2 | 62,4 | 76,9 |
| 3 | 66,1 | 67,3 |

Observando os dados da Tabela 12, que equaliza os informantes em termos de proficiência, o uso do dicionário teve maior relação com a compreensão do texto 2 que com a compreensão do texto 3. Isto mostra que a variável *grau de dificuldade do texto* pode ter interferido nos resultados, apesar de ter sido aparentemente

controlada, uma vez que houve escolha criteriosa dos textos como descrito no capítulo anterior. Conforme afirma Rodrigues (1975:36):

“Variáveis outras que não a variável ou as variáveis independentes manipuladas pelo experimentador podem influir na variabilidade dos resultados obtidos, ou seja, podem influir nos valores assumidos pela variável dependente”.

A análise estatística sugere que o uso do dicionário unilíngüe (variável independente) provocou maior compreensão do texto 2 (variável dependente), o mesmo não acontecendo com o texto 3, isto é, a compreensão do texto 3 não foi alterada pelo uso do dicionário, o que sugere que os textos não estavam equalizados. A análise estatística dos dados permitiu evidenciar a interferência de uma *variável estranha* (grau de dificuldade dos textos) que, a princípio, estaria controlada, mas que interferiu nos resultados.

Ao usarem os dicionários, os informantes anotaram as palavras consultadas em um formulário (Anexo 6), o que fornece subsídios para a análise qualitativa dos dados, e verificar: 1) se o aumento da compreensão na leitura é devido ao uso do dicionário (verificação da validade interna dos dados); 2) que tipo de item lexical o usuário de dicionário procura; 3) qual a relação entre buscas bem e mal sucedidas e tipos de item lexicais. Tais verificações serão feitas através da análise qualitativa dos dados.

4.4 ANÁLISE QUALITATIVA

Na análise qualitativa dos dados levou-se em conta as traduções feitas por todos os informantes presentes no momento 2 da coleta, isto é: 9 informantes do Grupo A e o 8 informantes do Grupo B (Anexos 16 e 17), diferentemente da análise quantitativa que se apoiou nos dados referentes às traduções dos 6 informantes de cada grupo que compareceram em todos os momentos da coleta. Esta decisão se apoia nos objetivos de cada análise, isto é, a análise quantitativa procura detectar relação entre duas variáveis (uso de dicionários e compreensão de textos), o que demanda maior controle do experimento, enquanto que a análise qualitativa procura descrever o comportamento de consulta dos usuários de dicionários.

4.4.1 As consultas ao dicionário

Com base nos Anexos 16 e 17 (momento 2 da coleta), verifica-se que as buscas bem sucedidas aos dicionários foram em número bem maior que as buscas mal sucedidas, conforme Anexo 20 de onde se extraiu os dados da Tabela 13.

Tabela 13
Quantidade de consultas ao dicionário

| GRUPOS | TEXTOS | C O N S U L T A S | | TOTAL |
|--------|--------|-------------------|---------------|-----------|
| | | Bem sucedidas | Mal sucedidas | |
| A | 2 | 82 | 27 | 109 |
| B | 3 | <u>64</u> | <u>24</u> | <u>88</u> |
| | SOMA | 146 | 51 | 197 |
| | | 74,1% | 25,9% | 100% |

A tabela 13 mostra que de cada quatro palavras consultadas no dicionário, em três se consegue a informação desejada, o que pode significar uma importante contribuição para a compreensão de textos em LE.

4.4.2 As classes de palavras procuradas em dicionários

Entre as classes de palavras mais consultadas nos dicionários, encontram-se os substantivos (41%), adjetivos (24%), verbos (18%) e advérbios (8,5%), sendo que estas quatro classes perfazem 91,5% das buscas. As classes menos procuradas são as preposições, locuções (prepositivas e verbais), conjunções e pronomes, perfazendo 8,5% das consultas conforme Tabela 14.

Tabela 14
Ranking das consultas ao dicionário, por classes de palavras

| Classe | Percentual |
|----------------|------------|
| Substantivo | 41% |
| Adjetivo | 24% |
| Verbo | 18% |
| Advérbio | 8,5% |
| outras classes | 8,5% |

Apesar de serem os substantivos a classe de palavras mais procurada em dicionários, isto não significa necessariamente que seja a classe cujas buscas são as mais bem sucedidas. Pode-se notar pela Tabela 15, que apresenta o ranking de sucesso nas buscas, que há mais possibilidade de se encontrar em dicionários o significado de classes de palavras como conjunções, numerais e locuções

prepositivas. Isto se deve ao fato de apresentarem significado conotativo, e de não serem palavras polissêmicas.

Tabela 15
Ranking do sucesso nas buscas

| Classe | Percentual |
|------------------|------------|
| Conj., Numeral | 100% |
| Loc. Prepositiva | 83% |
| Substantivo | 80% |
| Advérbio | 76% |
| Preposição | 75% |
| Adjetivo | 70% |
| Verbo | 62% |
| Loc. Verbal | 50% |
| Pronome | 0% |

Os dados da Tabela 15 mostram que as consultas referentes a conjunções e a numerais foram as mais bem sucedidas. Porém, os Anexos 16 e 17, que contêm os acertos e erros dos Grupos em situação de tratamento, mostram que houve erros em quantidades significativas nas traduções de tais classes de palavras quando elas não foram consultadas. Por exemplo, nas UTs 42 e 44 do Anexo 16 aparecem, respectivamente, *mille cinq cents* (=1500) e *cinq cents* (=500), que não foram traduzidos corretamente por 4 informantes, sendo que um deles traduziu *mil cinq cents* como quinhentos mil, tradução incabível no contexto, pois se tratava do número máximo de espectadores em um teatro de Londres. O único informante que consultou o dicionário para identificar o numeral foi bem sucedido. Os articuladores lógicos, quando consultados, resultam em busca bem sucedida,

porém pode-se também notar que houve erros em suas traduções, quando não consultados, como por exemplo a palavras: *donc* (=portanto; UT 18 e 40, Anexo 17), e a palavra *lorsque* (=quando; UT 43, Anexo 7). Ao que parece, os informantes nem sempre consultam o dicionário quando encontram tais classes de palavras, mesmo quando não têm certeza de seus significados.

4.4.2.1 Adjetivos

Os adjetivos formados por participios passados também parecem oferecer um desafio aos informantes que, ao se valerem do dicionário para ter acesso aos seus significados, não os traduziram corretamente. Como exemplos, tem-se as palavras: *parus* (=surgidos; UT 4, Anexo 17), *partagé* (=compartilhado; UT 33, Anexo 17), *compris* (=incluído; UT 30, Anexo 17), e ainda *fermé* (=fechado; UT 17, Anexo 16). Merece destaque a ocorrência da palavra *compris*, que aparece duas vezes no texto 3 (Anexo 17, UT 30 e 38), com significados diferentes. Na UT 30, a palavra é um adjetivo que acompanha *le loup* (=o lobo), o que quer dizer 'o lobo incluído', que não foi traduzido corretamente por nenhum dos informantes, nem mesmo pelos 3 informantes que consultaram o dicionário. Neste caso, já que o dicionário remete ao verbo *comprendre* (=compreender), que também tem mais de um significado, parece que a consulta complicou ainda mais a situação do informante, induzindo o em erro. Os informantes traduziram o sintagma *le loup compris* como: 'o lobo

compreende' ou 'o lobo compreendeu', já que o sentido mais comum de *comprendre* é compreender.

4.4.2.2 Palavras polissêmicas

Além de palavras como *compris*, que pode ter mais de um significado, os dados mostram que nem sempre o informante esteve consciente da existência de palavras polissêmicas nos textos. A palavra *fond* (UT 31, Anexo 17), em *fond em larmes* (=derrete-se em lágrimas), que é uma forma flexionada do verbo *fondre* (derreter-se), foi traduzida como substantivo fundo. Apenas um informante conseguiu traduzir corretamente com consulta ao dicionário, os outros erraram com ou sem consulta.

Outro erro cometido pelos informantes foi na tradução da palavra *bois* que, no texto, significa madeira, em *galeries de bois* (= galerias de madeira; UT 30, Anexo 16), e que foi traduzida como floresta (ou bosque), o que seria possível em outros contextos.

Os exemplos de erros cometidos nas traduções de palavras polissêmicas mostram que, em seu atual estágio atual de proficiência na LE, os informantes não tiram proveito do dicionário para resolver a polissemia, embora o dicionário traga a informação necessária. Tal situação pode vir a ser resolvida se os usuários tiverem maior familiaridade com os dicionários que usam.

4.4.2.3. Falsos Cognatos

Os dados desta pesquisa mostram também que, no atual estágio de proficiência, os informantes não estão conscientes da presença de falsos cognatos, e não recorrem ao dicionário para esclarecer possíveis dúvidas, a exemplo da palavra *scène* (=palco; UT 40, Anexo 16), que foi traduzida como *cena*. Outra palavra que resultou em erro de tradução foi *vide* (=vazio; UT 26, Anexo 16) que chegou a ser traduzida como *vida*, mesmo com consulta ao dicionário.

4.4.2.4 Locuções Verbais

O texto 3 continha duas locuções verbais com verbo *avoir* (=ter): *avoir (du) mal* (ter dificuldade; UT 42, Anexo 17), e *avoir beau* (=fazer (algo) em vão; UT 51, Anexo 17). Nenhum informante do grupo de tratamento, traduziu corretamente tais locuções, embora 2 entre os informantes do Grupo B consultaram, sem sucesso, a palavra *beau* (=belo; UT 51, Anexo 17), que não poderia ser separada do verbo, por se tratar de expressão fixa.

4.4.2.5. Verbos flexionados

Alguns verbos flexionados foram consultados, sem sucesso, como por exemplo: *sait* (=sabe; UT 2, Anexo 16), *aura* (=terá; UT 4, Anexo 16), *mis* (=particípio passado de colocar, UT 28, Anexo 17); ou ainda, houve erros de tradução

adequada dos tempos verbais. Nos Anexos 14, 15, 16 e 17, tais erros são marcados com um asterisco, como por exemplo, *écoutais* (=escutava; UT 3, Anexo 17), que foi traduzido como escutei; ou ainda *écrivront* (=escreverão; UT 39, Anexo 17), que foi traduzido como escreveram.

4.4.3 As partes consultadas do dicionário

Em um dos formulários preenchido pelos informantes, Anexo 6, além da lista das palavras consultadas, foi solicitada a indicação da parte do dicionário na qual o leitor encontrou a informação desejada, com a intenção de verificar se o dicionário unilíngüe está sendo usado em toda a sua potencialidade, já que traz inicialmente a definição seguida de 'quasi-sinônimo', antônimo e exemplos de uso. O resultado foi o seguinte:

Tabela 16
Partes do dicionário consultadas pelos informantes

| DEFINIÇÃO | SINÔNIMO | ANTÔNIMO | EXEMPLO | NÃO FOI ENCONTRADO |
|-----------|----------|----------|---------|--------------------|
| 56% | 24% | 1% | 14% | 5% |

Os exemplos, recurso que geralmente não existe em dicionários bilíngües, foi relativamente pouco consultado - 14% das consultas. As definições foram as partes que os alunos mais consultaram, mostrando que o dicionário unilíngüe está

sendo explorado exatamente naquilo que o difere dos dicionários bilíngües ou mesmo dos mistos. Entre as palavras não encontradas no dicionário, constam: verbos conjugados como *entrait* (=entrava; verbo *entrer*), adjetivos formados por particípio passado como *paru* (=surgido; verbo *paraître*) e que se encontravam na mesma entrada dos verbos, locuções do tipo *d'après* (=segundo), que aparece no verbete *après* (=após).

4.4.4 Dados da retrospecção

Com a intenção de triangular os dados, isto é, de se obter outros dados que permitam analisar um mesmo problema (van Lier, 1988), solicitou-se dos alunos, após a realização da tarefa do momento 3, a descrição de suas impressões sobre as traduções feitas com e sem consulta ao dicionário. Eles não foram avisados que, ao final das tarefas, deveriam fazer tal reflexão, para que isto não interferisse nos dados (Nunan, 1992). Os Quadros 2 e 3 contêm os dados dos informantes que estiveram presentes nos três momentos da coleta.

Quadro 3
Dados de retrospeção do Grupo A

| INFORMANTE | APROVEITAMENTO | | OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS INFORMANTES | CONFIRMAÇÃO | |
|----------------------|----------------|---------------|---|-------------|-----|
| | c/dicionário | s/ dicionário | | sim | não |
| 2 | 86 | 75,5 | <ul style="list-style-type: none"> considera que se saiu melhor na tradução sem dicionário, por já ter conhecimento prévio do assunto texto 3 concentrou mais esforços na tradução acompanhada com dicionário | X | x |
| 3 | 64 | 56,7 | <ul style="list-style-type: none"> dicionário dá mais segurança sem dicionário há mais interpretação subjetiva, podendo induzir ao erro | X X | |
| 5 | 60 | 45,3 | <ul style="list-style-type: none"> os resultados são melhores com uso de dicionário sem dicionário desenvolve-se mais o raciocínio e a percepção | X | x |
| 6 | 100 | 94,3 | <ul style="list-style-type: none"> a tradução considerada para avaliação foi mais bem trabalhada consultou dicionário para ter mais segurança | X X | |
| 7 | 94 | 77,4 | <ul style="list-style-type: none"> a tradução do texto 2, por se tratar de avaliação, foi mais bem trabalhada usou o dicionário para confirmar e descobrir significados de palavras novas | X X | |
| 9 | 82 | 71,7 | <ul style="list-style-type: none"> o contexto muitas vezes auxilia mesmo consultando o dicionário, continuou com dúvidas às vezes, apesar de entender a definição de uma palavra nova, não acha correspondente em língua materna | X X X | |
| TOTAL DE OBSERVAÇÕES | | | | 11 | 2 |

Quadro 4
Dados de retrospeção do Grupo B

| INFORMANTE | APROVEITAMENTO | | OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS INFORMANTES | CONFIRMAÇÃO | |
|----------------------|----------------|--------------|--|-------------|-----|
| | c/ dicionário | s/dicionário | | sim | não |
| 1 | 71,7 | 66,0 | <ul style="list-style-type: none"> tem dificuldade em tempos verbais e conectores ler com dicionário é mais fácil o conhecimento prévio sobre o assunto ajuda na compreensão global e conseqüentemente no entendimento de palavras novas | X X X | |
| 2 | 64,2 | 60,0 | <ul style="list-style-type: none"> a leitura é mais lenta com dicionário sem dicionário há que se basear no contexto, o que nem sempre é suficiente | X X | |
| 4 | 62,3 | 56,0 | <ul style="list-style-type: none"> o dicionário atrapalha o ritmo da leitura dicionário resolve ambigüidades é difícil encontrar em dicionários o significado de expressões ou o sentido figurado (de palavras e expresões) | X X X | |
| 5 | 39,6 | 44,0 | <ul style="list-style-type: none"> dicionário faz aumentar vocabulário e facilita a leitura | | x |
| 6 | 66,0 | 64,0 | <ul style="list-style-type: none"> o desconhecimento de uma palavra pode significar o não entendimento de um parágrafo inteiro consultar dicionário dispende muito tempo consultar dicionário pode desestimular a continuidade da leitura | X X X | |
| 8 | 75,5 | 60,0 | <ul style="list-style-type: none"> o desconhecimento de muitas palavras no texto dificulta a compreensão a compreensão global do texto independe da consulta ao dicionário é melhor traduzir com dicionário | X X X | |
| TOTAL DE OBSERVAÇÕES | | | | 14 | 1 |

Entre as 28 observações feitas pelos informantes em forma de retrospecção, 25 observações (89%) encontram suporte nos dados coletados através da avaliação das traduções. Algumas observações feitas pelos sujeitos A2 (Informante 2 do Grupo A), A5 e B5, que correspondem a 11% do total, não tiveram respaldo nos dados coletados nos momentos do teste. Os dados de retrospecção mostram que os informantes, de uma maneira geral, têm consciência de que: a compreensão global de um texto deve anteceder o uso de dicionário; a leitura interrompida inúmeras vezes para consultar dicionário fica desinteressante; consulta a dicionário dispende muito tempo; há relação entre aprendizagem de vocabulário e uso de dicionário; conhecimento prévio do assunto do texto e uso de dicionário durante a leitura são dois fatores que influenciam a compreensão de textos em LE; e principalmente, a certeza de que nem todos os problemas de compreensão podem ser resolvidos com a consulta ao dicionário, o que pode ser confirmado pelas consultas mal sucedidas (25,9% do total, ou uma em cada quatro). As consultas mal sucedidas mostram que os informantes não têm consciência das características do dicionário usado, ou que o dicionário não contém todas as informações que precisam. Como mostra a Tabela 15, as classes de palavras responsáveis pelas consultas mal sucedidas são pronomes, locuções verbais, verbos e adjetivos derivados de verbo.

5 CONCLUSÕES / IMPLICAÇÕES

5.1 CONCLUSÕES

Um dos objetivos da presente pesquisa foi fazer uma revisão bibliográfica sobre a utilização de dicionários enquanto ferramenta auxiliar na compreensão de textos em língua estrangeira. Diversos estudos evidenciam a importância do conhecimento de vocabulário mínimo para que seja possível a leitura em LE, entre os quais Meara (1980), McCarthy (1984), Carter (1987), Laufer (1990 e 1997). O uso de dicionário tem sido uma das estratégias mais usadas por estudantes para acessar vocabulário novo em língua estrangeira (Schmitt et al.,1997), sendo que os dicionários unilíngües são mais usados pelos leitores mais proficientes, embora não deixem de usar os bilíngües (Béjoint, 1981, Tomaszczyk, 1979). Quanto à utilização de dicionários em testes, os resultados não apontam na mesma direção: estudos feitos em Israel (Bensoussan et al.,1981 e Bensoussan,1983) sugerem que o uso de dicionários não afeta a performance na compreensão da leitura, enquanto que pesquisas conduzidas nos Estados Unidos e no Japão (Knight, 1994 e Tono, 1989) mostraram evidências positivas da utilização de dicionários em testes. Um dos fatores que parece interferir no sucesso das buscas é o treinamento sobre o uso de dicionários, bem como o conhecimento das suas características.

O segundo objetivo da presente pesquisa foi fazer um quasi-experimento para verificar o uso de dicionário francês-francês na compreensão de textos autênticos nesta língua, partindo da hipótese de que o acesso ao vocabulário desconhecido, através do uso de dicionário, auxiliaria no processamento das informações do texto, promovendo a compreensão do mesmo.

A coleta de dados para esta pesquisa aconteceu em sala de aula, tendo como informantes alunos de duas turmas do Curso de Prática de Leitura em Francês oferecido pelo Centro de Extensão da Fac. de Letras da UFMG. As tarefas realizadas pelos informantes consistiram na tradução de três textos autênticos de grau médio de dificuldade. A coleta de dados aconteceu em três momentos, sendo que em cada momento foi feita a tradução de um dos textos. O momento 1 foi considerado o pré-teste e revelou diferença de 10,5% no grau de proficiência dos dois grupos. No momento 2, os dois grupos fizeram as traduções acompanhadas de dicionário, e no momento 3 (situação de controle) as traduções foram feitas sem uso de dicionário. Dados coletados nos dois últimos momentos mostraram que, com dicionário, há aumento na compreensão de textos em língua estrangeira, confirmando, portanto, a hipótese inicial que motivou a presente pesquisa. Os dados mostraram ainda que:

- os informantes procuraram antes de usar o dicionário compreender o texto de uma maneira global;

- a consulta ao dicionário auxiliou na compreensão do texto, verificada através da tradução;
- informantes que apresentaram melhor desempenho nas leituras sem dicionário foram também mais bem sucedidos nas consultas;
- as categorias mais consultadas no dicionário são respectivamente: substantivos, adjetivos (formados a partir de particípio passado), verbos e advérbios;
- 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;
- embora a variável *grau de dificuldade dos textos* tenha sido a princípio controlada, ela interferiu nos aproveitamentos dos grupos ao traduzirem o texto 3, fato que só foi confirmado pela análise estatística dos dados.

5.2 Implicações pedagógicas

A presente pesquisa aponta para a eficácia do uso de dicionário enquanto recurso auxiliar na compreensão de textos em LE. Alguns cuidados devem ser tomados, como por exemplo:

- a escolha do dicionário deve ser feita com critério, levando em conta fatores como disponibilidade no mercado e adequação do tipo de dicionário às necessidades dos alunos;

- preparação de exercícios que visam o conhecimento da forma de organização do dicionário, isto é, exercícios que levem os usuários a localizarem no dicionário a informação desejada;
- apesar do crescente desenvolvimento da lexicografia pedagógica, com o lançamento de dicionários para aprendizes de LE, os usuários devem ser alertados sobre as qualidades e defeitos dos dicionários em uso;
- como não existe um dicionário que contenha todas as informações (inclusive gramaticais), deve-se incentivar o uso de diversos tipos de dicionários (bilíngües, unilíngües e mistos), na medida em que se desenvolve a proficiência, juntamente com uma gramática na respectiva LE;
- a existência de diversos tipos de dicionários no mercado deve ser do conhecimento de professores e alunos, e na medida em que seu poder aquisitivo permitir, a aquisição e uso incentivados.

Em função da evidência da eficácia do uso de dicionário unilíngüe na compreensão de textos, os cursos de leitura em LE devem, portanto, prever a adoção de um dicionário compatível com finalidades do curso em questão. No caso de cursos de leitura em LE para leitores proficientes em L1, além de ser recomendável o uso do dicionário unilíngüe, esta pesquisa apontou para a necessidade de se trabalhar mais efetivamente nas primeiras 60 horas, os seguintes pontos gramaticais: tempos verbais, locuções verbais e conectores.

Utilizou-se nesta pesquisa um dicionário unilíngüe como ferramenta auxiliar na leitura de textos em língua estrangeira, como elemento auxiliar da compreensão. Alguns pesquisadores como Thompson (1987) e Laufer e Hadar (1997) defendem a utilização de dicionários mistos (*"bilingualised"*), que trazem as definições na LE, seguida de sinônimos na língua do aprendiz. Torna-se necessária a realização de novas pesquisas para averiguar a utilização simultânea de dois tipos de dicionários quando o usuário não encontra a informação desejada em um deles.

Uma questão não averiguada na presente pesquisa foi a relação sugerida por Gairns e Redman (1995) entre utilização de dicionário e autonomia do leitor de LE, o que demandaria um estudo longitudinal com treinamento sobre o uso de dicionário e acompanhamento sistemático do desempenho dos informantes através de tarefas que propiciem a consulta. Assim, alunos, professores e pesquisadores estariam contribuindo ainda mais para o desenvolvimento da lexicografia que tem mostrado, nos últimos vinte anos, através da publicação de dicionários voltados para as necessidades dos usuários, seu potencial para contribuir para o ensino das línguas estrangeiras.

SUMMARY

Studies from several countries show that the use of dictionaries increases the vocabulary learning and text comprehension in a foreign language. The fact that both teachers and students don't know much about the potentiality of dictionaries leads to the misuse of what may be a basic support for reader's autonomy. In Brazil, although dictionaries are largely used, research has not investigated their roles as supporting tools in the learning of foreign languages. Thus, a quasi-experiment was done in order to investigate the influence of the use of a monolingual dictionary in the process of reading. The data were collected during French reading classes for Brazilian students and showed that:

- 1) The use of monolingual dictionary (french-french) contributes to the reading comprehension process;
- 2) 3 out of 4 look-ups are successful, even when the reader can't handle the type of dictionary that(s) he has;
- 3) Most dictionary look-ups are about nouns and adjectives, whereas the look-ups with the best results are about conjunctions, numerals, preposition phrases and nouns. The unsuccessful look-ups are about pronouns, verb phrases and verbs;
- 4) "Definitions" is the part of the entry that most users refer to, followed by "synonyms";
- 5) The degree of difficulties in the text interferes on the look up behavior;

The retrospection data have implied that readers are aware of the need to use reading strategies which enable the general comprehension of the text, prior to using dictionaries.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Fourth printing, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- 2 ALVES S. Jr., F. Lançando anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, Ano 5 - No. 4 - V.2, p. 71-90, Jul/Dez 1996.
- 3 BAXTER, J. The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful?. *TESOL Quarterly* , Vol XIV, No. 3, p. 325-36, September 1980.
- 4 BÉJOINT, H. The value of the dictionary in vocabulary acquisition. In: H. Béjoint and A. Moulin. A. P. Cowie *"The place of the dictionary in na EFL programme"*: Part I The Dictionary and the Language Learner. (ed.), 1987. 97-104.
- 5 BÉJOINT, H. The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: A Study of Language Needs and Reference Skills. *Applied Linguistics*, Vol II, No. 3, 207-22, 1981.
- 6 BENSOUSSAN, M., SIM, D, Weiss, R. The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations. In: 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, Sweden, 9-15 August 1981.
- 7 BENSOUSSAN, M. Dictionaries and tests of EFL reading comprehension. *ELT Journal* , Volume 37/4, 341-45 October 1983.
- 8 BINON, J., VERLINDE, S. Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage? *Le Français dans le monde* 291, p. 66-68, 1997.
- 9 BOSCHIROLI, V., RESNIK, G. El Diccionario de aula: una propuesta para el trabajo sistemático del léxico en la clase de español como segunda lengua. In: Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. CAMPINAS: Instituto de Estudos da Linguagem, 1995. 600-07.
- 10 BRUNET, E. Le mot "dictionnaire". *Étude de Linguistique Appliquée*. 85-86, p.31-51, Janvier-Juin 1992.
- 11 CARTER, R. State of the art article: Vocabulary and second/foreign language teaching. *LANGUAGE TEACHING*. Special feature. p. 3-16, 1987.
- 12 COHEN, A . D., and APHEK, E. Retention of Second-Language Vocabulary over time: Investigating the Role of Mnemonic Associations. *System* Vol. 8, p. 221-35 1980.
- 13 COLLINS COBUILD. *Student's Dictionary Bridge Bilingual PORTUGUESE*. London: Harper Collins Publishers, 1995.

- 14 CROW, J. T. Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 70, iii, p. 242-50, 1986.
- 15 CZIKO, G. A. Differences in First-and Second-Language Reading: The Use of Syntactic, Semantic and Discourse Constraints. *CANADIAN MODERN LANGUAGE REVIEW*, 34, p. 473-89, 1978.
- 16 DICTIONNAIRES LE ROBERT. *LE ROBERT MICRO Poche Dictionnaire de la langue française*. Deuxième édition. Montréal: DICOROBERT, 1992.
- 17 FELDMANN, U. e STEMMER, B. Think aloud a retrospective data in C-tes taking: different languages - different learners - as approaches? In: FAERCH, C., KASPER, G. *Inspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 251-
- 18 FENGNING, Y. Context Clues - A Key to Vocabulary Development. *FORUM*, Volume 32, Number 3, p. 39-41, 1994.
- 19 GAIRNS, R., REDMAN, S. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Ninth edition. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers. 1995.
- 20 GALISSON, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, 1991 apud BINON, J., VERLINDE, S. Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage? *Le Français dans le monde* 291, p. 66-68, 1997.
- 21 GARIGLIO, M. I. *Leitura de Textos Autênticos em Inglês em Contexto de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Belo Horizonte, Centro Federal de Educação Tecnológica de MG, 1996 (Dissertação de Mestrado não publicada)
- 22 GERLOFF, P. Identifying the Unit of Analysis in Translation: Some Uses of Think-Aloud Protocol Data. In: FAERCH, c., KASPER, G. I. *Inspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 135-158.
- 23 GONÇALVES, J. L. V. R. Some comments on translation as a teaching strategy. *APLIEMGE newsletter*. Volume 3 Issue 2 June/July 1998. p.2.
- 24 GRABE, W., STOLLER, F. Reading and vocabulary development in a second language. A case study. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 98-122, 1997.
- 25 GUTHRIE, J. T. *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark: International Reading Association 1981.
- 26 HAAS, M. What belongs in a bilingual dictionary? In Householder and Saporta, 1962 apud BÉJOINT, H. "The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: a Study of Language Needs and Reference Skills". *Applied Linguistics*, vol. II, no. 3, p. 207-22, 1981.

- 27 HARTMANN, R. R. K., Dictionaries, Learners, Users: Some issues in lexicography (review article). A comparative review of four English-language dictionaries. *Applied Linguistics*, Vol. II, No. 3, p. 297-303, 1981.
- 28 HOUSE, J. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen, 1977.
- 29 HULSTIJN, J. H. When Do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables. *The Modern Language Journal*, 77, ii. 139-47, 1993.
- 30 JOHNS, T., DAVIES, F. Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*. Vol 1, No. 1, 1-19. March 1983.
- 31 JUDD, E. L. Vocabulary Teaching and TESOL: A Need For Reevaluation of Existing Assumptions. *TESOL Quarterly* Vol. 12, No. p. 71-76, March 1978.
- 32 KLEIMAN, A. *Leitura ensino e pesquisa*. 2ª edição. Campinas: Pontes Editores, 1996.
- 33 KNIGHT, S. Dictionary Use While Reading: The Effects On Comprehension and Vocabulary Acquisition For Students of Different Verbal Abilities. *The Modern Language Journal*, 78, iii 283-99, 1994.
- 34 KONDER, R. W. *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers*. London: Longman. 1983.
- 35 KOREN, S. Quality versus Convenience: Comparison of Modern Dictionaries from the Researcher's, Teacher's and Learners Points of View. *TESL-EJ* Vol. 2 No. 3, p. 1-16, January 1997. <<http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej07/a2.html>>
- 36 KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- 37 KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance: Laredo Publishing Company, 1985.
- 38 LANTOLF, J., Labarca, A., den Tuinder, J. Strategies for accessing bilingual dictionaries: a question of regulation. *Hispania*, 68, 858-64, December 1985.
- 39 LAUFER, B., SIM, D. D. Taking the Easy Way Out: Non-Use and Misuse of Clues in EFL Reading. *English Teaching FORUM*, V. XXIII, 2, p. 7-15, April 1985.
- 40 LAUFER, B. Ease and Difficulty in Vocabulary Learning: Some Teaching Implications. *Foreign Language Annals*, 23, No. 2, p. 47-55, 1990.

- 41 LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In COADY, J. and Huckin, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-34, 1997.
- 42 LAUFER, B., HADAR, L. Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and "Bilingualised" Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words. *The Modern Language Journal*, 81, ii 1997.
- 43 LEWIS, M. *Implementing the lexical approach*. London: Commercial Colour Press, 1997.
- 44 van LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman, 1988 apud ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M.. *Focus on the language classroom* . Fourth printing, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- 45 van LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.
- 46 LORD, R. Learning Vocabulary. *IRAL*, Vol XII / 3, p. 239-247, August 1974.
- 47 LUPPESCU, S., DAY, R. R. Reading, Dictionaries, and Vocabulary Learning. *Language Learning* 43:2, 263-87, June 1993.
- 48 MAIGUASHCA, R. U. Teaching and Learning Vocabulary in a Second Language: Past, Present, and Future Directions. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1. p. 83-100, 1993.
- 49 McCARTHY, M. J. A New Look at Vocabulary in EFL. *Applied Linguistics* 5, 1, p. 12-22, 1984.
- 50 MEARA, P. Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. (Survey article). *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13 (4), p. 221-46 1980.
- 51 NATION, P. e NEWTON, J. Teaching vocabulary. In COADY, J. and Huckin, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-34, 1997.
- 52 NUNAN, D., *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249p.
- 53 NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. New Edition. Oxford: HEINEMMANN, 1996.
- 54 RODRIGUES, A. *A pesquisa experimental em psicologia e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1975. 248p.
- 55 SANAQUI, R. Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages. *The Modern Language Journal*, 79, i , p.15-28, 1995.

- 56 SARAGI, T., Nation, P. & Meister, G. Vocabulary Learning and Reading. *System* 6 72-8, May 1978.
- 57 SCHMITT, N. et al. Vocabulary Learning Strategies: Student Perspectives and Cultural Considerations. *Independence*, 4-6, Spring 1997.
- 58 SCHMITZ, J. R. Dicionários para aprendizes (learner's dictionaries) e o ensino de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada, Anais do 2º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Campinas n. 16 p.1-33, jul/dez, 1990.
- 59 SCHOLFIELD, P. Using the English Dictionary for Comprehension. *TESOL Quarterly*, Vol 16, No 6, 185-94, June 1982.
- 60 SELIGER, H. W., SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Second impression, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- 61 SNEDECOR, G. W., COCHRAN, W. G. *Statistical Methods*. Ames: The Iowa University Press, 1969.
- 62 THOMPSON, G. Using bilingual dictionaries. *ELT Journal* Volume 41/4 Oxford University Press, 282-86, 1987.
- 63 TOMASZCZYK, J. Dictionaries: users and uses. *GLOTTODIDACTICA* - Vol. XII, 103-19, 1979.
- 64 TONO, Y. Can a Dictionary help you read better?
<<http://www.u-gakugei.ac.jp/~tefldpt/tonolab/userstudy/help1989.html>>
- 65 TONO, Y. Which word do you look up first?
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~tefldpt/tonolab/userstudy/MAS_1987.html>
- 66 TWADDELL, F. "Vocabulary Expansion in the TESOL Classroom". *TESOL Quarterly* Vol 7, No 1, p. 61-78, March 1973.
- 67 UNDERHILL, A. *Use Your Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1985. 56p.
- 68 VIGNER, G. "Pour un nouveau dictionnaire". *Étude de Linguistique Appliquée (Image et usage du dictionnaire)*. No 49. p.174-191, 1983.
- 69 WATABANE, Y. "Input, Intake, and Retention. Effects of Increased Processing on Incidental Learning of Foreign Language Vocabulary". *SSLA Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 19, No 3, p. 287-307, 1997.
- 70 YORKEY, R. Which Dictionary is 'Best'? A survey of desk dictionaries. *English Teaching. FORUM*, Volume XII, Number 4, p. 16-33, October-December 1974.

- 71 YORKEY, R. Review article: Longman Dictionary of Current English. *TESOL Quarterly* 13, 3, p.393-403, September 1979.

ANEXO 1

I - DADOS PESSOAIS

Nome: _____
 Telefone(s): _____ Idade: _____
 Grau de escolaridade: _____ Profissão: _____

II - HÁBITOS DE LEITURA EM PORTUGUÊS

a) Em geral, você lê: (marque com um "x" e especifique)

___ Jornal _____
 ___ Revista _____
 ___ Livro _____
 ___ Outros _____

b) Tempo médio semanal dedicado à LEITURA: _____ horas

c) Durante suas leituras em Português, ao deparar com vocabulário desconhecido você

- ___ continua a leitura e tenta descobrir seu significado
 ___ continua a leitura sem se preocupar com seu significado
 ___ consulta sistematicamente o dicionário
 ___ às vezes consulta o dicionário
 ___ interrompe a leitura

III - EXPERIÊNCIAS COM OUTRAS LÍNGUAS

Descreva suas experiências com o estudo de línguas estrangeiras, preenchendo o quadro abaixo:

| LÍNGUA | TEMPO DE ESTUDO (em ano, semestre ou mês) | | | FINALIDADE |
|--------|--|-----------|-----------------------------------|------------|
| | NO BRASIL | | NO EXTERIOR (especificar país) | |
| | Com prof. Particular | Em escola | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

V - O que levou você a matricular-se no curso de Francês Instrumental?

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Faculdade de Letras
 GENEX - Curso de Prática de Leitura em Francês - Nível II - 1^o 1998
 Prof. Jerônimo Coura

TROIS QUESTIONS À...

GILBERTO GIL

1 Chanteur, compositeur, vous affirmez l'énergie créative des rythmes de Salvador de Bahia...

Bahia aime la musique. Ses groupes de percussions ont influencé, bien avant le succès de l'axe music (la musique bahianaise à danser aujourd'hui prédominante sur le marché brésilien), la culture et la musique populaires brésiliennes. Il y a la tendance « naïve » : Filhos de Gandhi ou Ilê Aiyê, qui sont dans le symbolique pur. Ils répondent à une demande communautaire interne, en jouant par exemple des agogos (cloches) sur le même ton dix heures d'affilée. Ils sont là pour se perdre dans le temps. Au

contraire, Olodum, en rupture affirmée avec le passé, ou Timbalada appartiennent à la société industrielle et à l'ère du Net.

2 Le reggae a-t-il changé leur vision ?

Le reggae est partout dans le monde, comme le football. Les Noirs et métis de Salvador ont trouvé une nouvelle identité dans Bob Marley ou Jimmy Cliff, dans No Woman No Cry, à la fin des années 70. L'Afrique, ou plutôt une nouvelle image de l'africanité, est revenue via le rastafarisme et l'Éthiopie. Salvador est une ville baroque, capitale du Brésil au temps de la magnificence portugaise. La représentation de l'Afrique y est naturellement bigarrée.

3 Salvador est-elle proche de l'Afrique ?

Les échanges commerciaux sont lointains, alors que les civilisations se rejoignent profondément : les groupes de percussions viennent

directement des terreiros (lieux de cultes afro-brésiliens) des cultes nagôs ou kêtus. Le festival Percpan sert aussi à montrer cela et, à l'inverse, lors d'une édition précédente, des Africains ont introduit le tambour djembé à Salvador. Les guerres et les crises traversées par les pays « frères », l'Angola, le Nigeria ou le Mozambique, n'ont pas aidé à restaurer la présence africaine au Brésil. En 1988, lorsque j'étais secrétaire à la culture de la ville, le roi de Porto Novo est venu en personne inaugurer la Casa de Benin à Salvador, tandis que s'ouvrait la Casa de Salvador à Ouidah. Depuis, la présence « nègre » n'a cessé d'augmenter, mais pas celle de l'Afrique.

*Propos recueillis par
 Véronique Mortaigne*

Le Monde
 Samedi 9 Mai 1998

Hermeto Pascoal et Nana Vasconcelos, sorciers des rythmes

INVITÉ du 4 au 8 avril de la cinquième édition du Percpan, festival international de percussions de Bahia, qui accueillait aussi le Sénégalais Doudou N'Daye Rose, le

PORTRAITS

Avec ces touche-à-tout de génie, la musique surgit de chaque objet et du moindre silence

Ghanéen Aja Addy ou les Japonais du Wadaiko Yamato, Hermeto Pascoal avait imaginé un hommage à la très riche musique bahianaise - les chansons de Dorival Caymmi en premier lieu - sous forme de quintet de bouteilles et selon un précepte simple : on

souffle et la musique vient. Noir albinos né il y a soixante-deux ans dans l'État nord-est de l'Alagoas, Hermeto Pascoal est un jazzman qui a joué avec les plus grands (Ron Carter et Miles Davis) et qui vit comme un Indien dans le maquis. Codirecteur artistique du Percpan, Nana Vasconcelos a joué avec Steve Lacy, le Chicago Art Ensemble, et même B. B. King. Il vit en nomade entre Paris, New York ou Recife.

Il est en commun d'être des touche-à-tout de génie, jamais dé-sarmés. Nana Vasconcelos joue de l'arc musical, de la *cuica*, du *surdo*, du *berimbau*, des clochettes, des trucs inventés pour faire surgir du rythme du moindre silence. Hermeto Pascoal est virtuose dans le pillage des objets assoupis : une

prétation impertinente de l'hymne national brésilien. Le chant des *cangaizeiros* est traité à la corne de buffle, et Villa-Lobos, collectivement (le quintet de bouteilles). C'est beau, touchant, drôle.

L'OMBRE ET LA LUMIÈRE

Nana Vasconcelos, codirecteur artistique du Percpan avec Gilberto Gil, traduit l'ombre et la lumière. Silhouette noire se déplaçant à pas glissés, il est le fils du chef des Batutas de São José, groupe ancestral de *frevo* (danse carnavalesque) des vieux quartiers de Recife, ville où se croisent les dieux d'Afrique, les mots des romances ibériques, les danses Indigènes et l'héritage du pragmatisme hollandais. La mère de Nana Vasconcelos était *mae dos santos*,

« mère des saints », c'est-à-dire prêtresse de candomblé qui menait les cérémonies de transe au son du *batzque* (le battiment des tambours). Après un périple dans les musiques mondiales, Nana Vasconcelos est revenu dans un Recife en pleine éclipse, porté par le Movimento Mangue (*mangue*, du nom des marécages à paléniériers qui marquent la ville), créé par le jeune rocker Chico Science, mort l'an passé dans un accident de voiture, et relayé aujourd'hui par l'excellent groupe de Mestre Ambrosio. Nana Vasconcelos a lui aussi monté son école de quartier, ABC-Flor do Mangue : « *Frapper sur un tambour, dit-il, est un geste d'engagement* ».

V. Mo.

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Faculdade de Letras
CENEX - Curso de Prática de
Leitura em Francês - Nível II - 1^o 1998
Prof. Jerônimo Coura

Le Monde
Samedi 9 Mai 1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Fac. de LETRAS
Centro de Extensão - CENEX
CURSO DE PRÁTICA DE LEITURA EM FRANCÊS - 2º. 1998
Prof. Emília, Jerônimo, Ivana, Rita e Lúcia

I - Dados pessoais

Nome: _____ Telefone: _____
 Grau de escolaridade: _____ Profissão: _____ Idade: _____

II - Hábitos de leitura em Português

a) Em geral, você lê: (marque com um 'x' e especifique)

___ jornal: _____
 ___ revista: _____
 ___ livro: _____
 ___ artigos acadêmicos: _____
 ___ outros: _____

b) tempo médio semanal dedicado à leitura (em português): _____ horas

c) durante suas leituras em Português, ao deparar com vocabulário desconhecido, você:

___ continua a leitura e tenta inferir
 ___ continua a leitura sem se preocupar com seu significado
 ___ consulta sistematicamente um dicionário
 ___ às vezes consulta um dicionário
 ___ interrompe a leitura

III - Experiência com outras línguas

| IDIOMA | Onde estudou | tempo de estudo (marque com um 'x') | | | |
|---------------------------------------|---------------------|-------------------------------------|---------------|---------------|----------------|
| | | até 1 ano | de 1 a 3 anos | de 3 a 5 anos | mais de 5 anos |
| INGLÊS | Em colégio | | | | |
| | em inst. de idiomas | | | | |
| | na Graduação | | | | |
| | c/ prof. Particular | | | | |
| | no exterior | | | | |
| FRANCÊS | em colégio | | | | |
| | em inst. de idiomas | | | | |
| | na Graduação | | | | |
| | c/ prof. particular | | | | |
| | no exterior | | | | |
| ESPAÑHOL | em colégio | | | | |
| | em inst. de idiomas | | | | |
| | na Graduação | | | | |
| | c/ prof. particular | | | | |
| | no exterior | | | | |
| ALEMÃO | em colégio | | | | |
| | em inst. de idiomas | | | | |
| | na Graduação | | | | |
| | c/ prof. particular | | | | |
| | no exterior | | | | |
| ITALIANO | em colégio | | | | |
| | em inst. de idiomas | | | | |
| | na Graduação | | | | |
| | c/ prof. particular | | | | |
| | no exterior | | | | |
| outro idioma (especificar) | em colégio | | | | |
| | em inst. de idiomas | | | | |
| | na Graduação | | | | |
| | c/prof. particular | | | | |
| | no exterior | | | | |

IV - Você tem dicionário de Francês?

___ não
 ___ sim (especificar): 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____

V - O que levou você a matricular-se no curso de Francês Instrumental?


Merci!

Jerônimo, Set/1998

ANEXO 8

NOME: _____ DATA: __/__/1998

| TESTE No. | Grau de dificuldade | | | obs |
|--------------|---------------------|-------|---------|-----|
| | fácil | médio | difícil | |
| 01 | | | | |
| 02 | | | | |
| 03 | | | | |
| 04 | | | | |
| 05 | | | | |
| 06 | | | | |
| 07 | | | | |
| 08 | | | | |
| 09 | | | | |
| 10 | | | | |



**PHILIPPE
BOUVARD**

Le stade des tranes

A six mois de l'ouverture du Mondial, il n'apparaît pas que le grand Stade de France constitue un modèle d'économies.

D'abord, il a fallu trois trimestres à une trentaine de personnalités qualifiées (sic) pour lui trouver un nom de baptême qui aurait pu s'imposer à l'issue d'une simple consultation menée dans les écoles maternelles.

Ensuite, la pelouse plantée à grands frais et entretenue avec amour semble déjà frappée d'une incurable hépatite, alors qu'elle n'a encore été piétinée que par des technocrates.

Enfin, à la lumière de la lucide déclaration du ministre des Sports - « Les personnes qui se rendront au Stade de France en voiture n'assisteront pas à la première mi-temps » -, on s'avise qu'on aurait pu réduire de moitié la capacité d'accueil et donc les investissements afférents puisqu'on peut également prévoir que les spectateurs qui voudront récupérer en moins de quatre-vingt-dix minutes les véhicules garés dans les parkings et ne pas être ensuite bloqués dans les embouteillages devront quitter leurs places avant le début de la seconde mi-temps.

ANEXO 9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS - FAC. DE LETRAS
Centro de Extensão - CENEX
CURSO DE PRÁTICA DE
LEITURA EM FRANCÊS - 2º 1998
Prof. Emília, Jerônimo, Ivana, Rita e Lúcia

Nom: _____
Date: ____ / ____ / ____

France Soir
jeudi 18 décembre 1997

A Londres, on a reconstruit le théâtre du Globe

Le 21 septembre 1999, à la faveur du 400^e anniversaire de l'édification du théâtre du Globe à Londres où, d'après ce qu'on en sait, pratiquement toutes les pièces de Shakespeare furent créées, aura lieu l'inauguration officielle de l'International Shakespeare Globe.

Le nouveau bâtiment, que l'on peut déjà admirer sur les rives de la Tamise, est construit à l'identique. Ce formidable chantier (le coût de l'opération, financé

par des fonds privés, avoisine les 250 millions de francs) a permis de faire renaître tous les petits métiers.

L'idée, en fait, est venue d'un acteur américain aujourd'hui disparu, Sam Wanamaker, qui lança une souscription pour reconstruire le théâtre de Shakespeare définitivement fermé, en 1642, vingt-six ans après sa mort, sous la pression des puritains. On a peu de renseignements sur le théâtre lui-même. Et les historiens, s'ils se sont inspi-

rés des rares croquis existants, ont étudié également tous les théâtres de l'époque.

- On traitait, dit l'un d'eux, Jean-Jacques Jussierand, dans une cour circulaire, plane et vide, à ciel ouvert, entourée de trois étages de galeries de bois avec des escaliers qui parlaient de cette cour et donnaient accès aux galeries. La scène, elle, s'avancait en carré sur le terre-plein de la cour, laissant sur ses côtés un vide, rempli, comme le reste du parterre.

par des spectateurs debout. Les autres étant installés tout au fond de la scène...

En tout, le théâtre pourra contenir mille cinq cents spectateurs dont cinq cents devront rester debout. Et il permettra sans doute de comprendre définitivement comment les pièces de Shakespeare se jouaient.

Un seul petit inconvénient : à son époque, les avions n'existaient pas... ●

J.-L.J.

ANEXO 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FAC. DE LETRAS

Centro de Extensão - CENEX

CURSO DE PRÁTICA DE

LEITURA EM FRANCÊS - 2^o 1998

Prof. Emília, Jerônimo,

Ivana, Rita e Lúcia

Nom: _____

Date: ____ / ____ / ____

Le Figaro Magazine
samedi 25 janvier 1997

ANEXO 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FAC. DE LETRAS
Centro de Extensão - CENEX
CURSO DE PRÁTICA DE LEITURA EM FRANCÊS - 2º 1998
Prof. Emília, Jerônimo, Ivana, Rita e Lúcia

Nome: _____

Date: ____ / ____ / ____

le courrier

La fable du loup et du clandestin

Le Figaro Magazine
N. 848 jan 1997

« L'autre matin, j'écoutais une radio qui présentait des livres pour enfants dernièrement parus. L'un de ces livres a retenu mon attention : il donnait une version « progressivement correcte » du conte de Charles Perrault, *le Petit Chaperon rouge*.

L'histoire commençait à peu près comme la version originale, mais vers la fin, lorsque la petite fille reconnaît le loup dans le lit de sa grand-mère, elle se saisit d'une fourche pour se défendre. C'est alors que la grand-mère – qui n'a donc pas été mangée – surgit, essoufflée, pour arrêter le réflexe « sécuritaire » de la vilaine enfant, lui disant à peu près ceci : « *Ne lui fais pas de mal, c'est un loup immigré clandestin, un exclu que j'ai mis dans mon lit pour mieux le soigner.* » Tout le monde, le loup compris, fond en larmes devant une telle solidarité, devant tant d'amour partagé et on condamne sévèrement les méchants gens qui prétendent que les loups sont dangereux à fréquenter. Le récit s'arrête là, si j'ai bien compris !

Ce sont nos enfants qui écriront donc la fin de cette histoire et je n'ai aucun mal à l'imaginer : lorsque le loup si gentil aura épuisé les réserves alimentaires de ses bienfaitrices, il mangera tout naturellement la grand-mère, puis le Petit Chaperon rouge comme dessert. Moralité : on a beau réécrire les histoires et l'Histoire, elles refusent obstinément de se laisser manipuler. ●●

PIERRE NAUTRÉ 86510 CENON

UNIDADES DE TRADUÇÃO DO PRÉ-TESTE
 TEXTO 1: “Le stade des transes” (FranceSoir, jeudi 18 décembre 1997)

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | |
|----------------------|---|
| 1 | A six mois de l'ouverture du Mondial |
| 2 | il n'apparaît pas que |
| 3 | le grand Stade de France |
| 4 | constitue un modèle d'économies. |
| 5 | D'abord |
| 6 | il a fallu trois trimestres |
| 7 | à une trentaine de personnalités qualifiées (sic) |
| 8 | pour lui trouver |
| 9 | un nom de baptême qui |
| 10 | aurait pu s'imposer à |
| 11 | l'issue |
| 12 | d'une simple consultation |
| 13 | menée dans les écoles maternelles. |
| 14 | Ensuite |
| 15 | la pelouse |
| 16 | plantée à grands frais |
| 17 | et entretenue avec amour |
| 18 | semble |
| 19 | déjà |
| 20 | frappée d'une incurable hépatite |
| 21 | alors qu' |
| 22 | elle ...a ...été piétinée |
| 23 | ne ...que |
| 24 | encore |
| 25 | par des technocrates |
| 26 | enfin |
| 27 | à la lumière |
| 28 | de la lucide déclaration du ministre des Sports |
| 29 | les personnes qui |
| 30 | se rendront au Stade de France |
| 31 | en voiture |
| 32 | n'assisteront pas |
| 33 | à la première mi-temps |
| 34 | on s'avise qu' |
| 35 | on aurait pu |
| 36 | réduire de moitié |
| 37 | la capacité d'accueil |
| 38 | et donc |
| 39 | les investissements |
| 40 | afférents |
| 41 | puisque |
| 42 | on peut également prévoir que les spectateurs qui |
| 43 | voudront |
| 44 | recupérer en moins de |
| 45 | quatre-vingt-dix minutes |
| 46 | les véhicules garés |
| 47 | dans les parkings |
| 48 | et ne pas être |
| 49 | ensuite |
| 50 | bloqués |
| 51 | dans les embouteillages |
| 52 | devront |
| 53 | quitter leur places |
| 54 | avant |
| 55 | le début |
| 56 | de la seconde mi-temps. |
| | UNIDADES DE TRADUÇÃO |

ANEXO 13

UNIDADES DE TRADUÇÃO DOS TEXTOS DO TESTE

TEXTO 2: "A Londres, on a reconstruit le théâtre du Globe"
(Le Figaro Magazine, Samedi 25 janvier 1997)

TEXTO 3: "La fable du loup et du clandestin"
(Le Figaro Magazine no. 848 janvier 1997)

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | |
|----------------------|---|
| 1 | Le 21 septembre 1999, à la faveur du 400e anniversaire de l'édification du théâtre du Globe à Londres où, |
| 2 | d'après ce qu'on en sait, |
| 3 | pratiquement toutes les pièces de Shakespeare furent créées, |
| 4 | aura lieu l'inauguration officielle de L'International Shakespeare Globe. |
| 5 | Le nouveau bâtiment, |
| 6 | que l'on peut déjà admirer |
| 7 | sur les rives de la Tamise |
| 8 | est construit à l'identique |
| 9 | Ce formidable chantier |
| 10 | (le coût de l'opération, financé par des fonds privés, |
| 11 | avoisine les 250 millions de francs) |
| 12 | a permis de faire renaître |
| 13 | tous les petits métiers. |
| 14 | L'idée, en fait, |
| 15 | est venue d'un acteur américain aujourd'hui disparu, Sam Wanamaker, qui |
| 16 | lança une souscription |
| 17 | pour reconstruire le théâtre de Shakespeare définitivement fermé, |
| 18 | en 1642, vingt-six ans après sa mort, |
| 19 | sous la pression des puritains. |
| 20 | On a peu de |
| 21 | renseignements sur le théâtre lui-même. |
| 22 | Et les historiens, s'ils se sont inspirés des rares croquis existants, |
| 23 | ont étudié également tous les théâtres de l'époque. |
| 24 | On entrerait, dit l'un d'eux, Jean-Jacques Jusserand, |
| 25 | dans une cour circulaire, |
| 26 | plane et vide, |
| 27 | à ciel ouvert |
| 28 | entourée de |
| 29 | trois étages de |
| 30 | galeries de bois |
| 31 | avec des escaliers qui |
| 32 | partaient de cette cour et donnaient accès aux galeries. |
| 33 | La scène, elle, s'avavançait en carré |
| 34 | sur le terre-plein de la cour, |
| 35 | laissant sur ses côtés un vide, |
| 36 | rempli |
| 37 | comme le reste du parterre, |
| 38 | par des spectateurs debout. |
| 39 | Les autres étant installés |
| 40 | tout ou fond de la scène... |
| 41 | En tout, |
| 42 | le théâtre pourra contenir mille cinq cents spectateurs |
| 43 | dont |
| 44 | cinq cents devront rester debout. |
| 45 | Et il permettra sans doute |
| 46 | de comprendre définitivement |
| 47 | comment les pièces de Shakespeare se jouaient. |
| 48 | Un seul petit inconvénient: |
| 49 | à son époque, |
| 50 | les avions n'existaient pas... |
| UNIDADES DE TRADUÇÃO | |

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | |
|----------------------|---|
| 1 | L'autre matin, |
| 2 | j'écoutais une radio qui |
| 3 | présentait des livres pour enfants |
| 4 | dernièrement parus. |
| 5 | L'un de ces livres a retenu mon attention: |
| 6 | il donnait une version "progressivement correcte" du conte de Charles Perrault, |
| 7 | le Petit Chaperon rouge. |
| 8 | L'histoire commençait |
| 9 | à peu près |
| 10 | comme la version originale; mais vers la fin |
| 11 | lorsque |
| 12 | la petite fille reconnaît le loup |
| 13 | dans le lit de sa grand-mère, |
| 14 | elle saisit |
| 15 | d'une fourche |
| 16 | pour se défendre. |
| 17 | C'est alors que la grand-mère |
| 18 | qui n'a donc pas été mangée |
| 19 | surgit, essouffée, |
| 20 | pour arrêter le réflexe "sécuritaire" |
| 21 | de la vilaine enfant |
| 22 | lui disant |
| 23 | à peu près |
| 24 | ceci: |
| 25 | "Ne lui fais pas de mal, |
| 26 | c'est un loup immigré clandestin, |
| 27 | un exclu que |
| 28 | j'ai mis dans mon lit |
| 29 | pour mieux le soigner. |
| 30 | "Tout le monde, le loup compris, |
| 31 | fond en larmes |
| 32 | devant telle solidarité, |
| 33 | devant tant d'amour partagé et |
| 34 | on condamne sévèrement les méchantes gens qui |
| 35 | prétendent que les loups sont dangereux à fréquenter. |
| 36 | Le récit s'arrête |
| 37 | là, |
| 38 | si j'ai bien compris! |
| 39 | Ce sont nos enfants qui écriront |
| 40 | donc |
| 41 | la fin de cette histoire et |
| 42 | je n'ai aucun mal à l'imaginer: |
| 43 | lorsque |
| 44 | le loup si gentil |
| 45 | aura épuisé les réserves alimentaires de ses bienfaitrices, |
| 46 | il mangera |
| 47 | tout naturellement |
| 48 | la grand-mère, puis le Petit Chaperon rouge |
| 49 | comme dessert. |
| 50 | Moralité: |
| 51 | on a beau réécrire les histoires et l'Histoire, |
| 52 | elles refusent obstinément de |
| 53 | se laisser manipuler. |
| UNIDADES DE TRADUÇÃO | |

ANEXO 14

DADOS DO PRÉ-TESTE - MOMENTO 1 - GRUPO A (sem dicionário)

TEXTO 1: "Le stade des trases"

| | UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----|---|---|----|----|---|----|---|----|---|----|
| 1 | A six mois de l'ouverture du Mondial | | | | | | | | | |
| 2 | il n'apparaît pas que | | | | | | | | | x* |
| 3 | le grand Stade de France | x | | | | | | | | |
| 4 | constitue un modèle d'économies | | | | | | | | | |
| 5 | D'abord | x | | x | | | | | x | |
| 6 | il a fallu trois trimestres | x | | x | | | | x | x | x |
| 7 | à une trentaine de personnalités qualifiées (sic) | x | | x | | x | | x | x | |
| 8 | pour lui trouver | | | | | x | | | x | |
| 9 | un nom de baptême qui | | | | | x | | | x | |
| 10 | aurait pu s'imposer à | x | x | x | | x | | | x | |
| 11 | l'issue | x | x | x | | x | | | x | x |
| 12 | d'une simple consultation | | | | | | | | | |
| 13 | menée dans les écoles maternelles. | | | | | x | | | x | |
| 14 | Ensuite | | | x | x | | | | x | |
| 15 | la pelouse | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| 16 | plantée à grands frais | | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 17 | et entretenue avec amour | x | | x | x | x | x | x | x | x |
| 18 | semble | | | x | | x | | | x | |
| 19 | déjà | | | x | | x | | | x | |
| 20 | frappée d'une incurable hépatite | x | | | | x | | | x | |
| 21 | alors qu' | x | x | x | | x | | | x | |
| 22 | elle ...a ...été piétinée | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| 23 | ne ...que | x | | x | | x | | x | x | |
| 24 | encore | | | x | | x | | | x | |
| 25 | par des technocrates. | | | x | | x | | | x | |
| 26 | Enfin | | | | | | | | | |
| 27 | à la lumière | | | | | | | | | |
| 28 | de la lucide déclaration du ministre des Sports | | | | | | | | | |
| 29 | les personnes qui | | | | | | | | | |
| 30 | se rendront au Stade de France | x | x | | | | | | | |
| 31 | en voiture | | | | | | | | | |
| 32 | n'assisteront pas | | | | | | | | | |
| 33 | à la première mi-temps | | | | | | | | | |
| 34 | on s'avise qu' | | | | | | | | | |
| 35 | on aurait pu | | | x | | x | | | | |
| 36 | réduire de moitié | | | | | | | x | | |
| 37 | la capacité d'accueil | | | | x | | | x | | |
| 38 | et donc | | | x | x | x | | | | x |
| 39 | les investissements | | | | | | | | | |
| 40 | afférents | | x | x | | | | x | | |
| 41 | puisque' | x | x | x | | | | | x | |
| 42 | on peut également prévoir que les spectateurs qui | | | | | | | | | |
| 43 | voudront | | x | x | x | | | | | |
| 44 | recupérer en moins de | x | | | | | | | x | |
| 45 | quatre-vingt-dix minutes | | | x | | | | x | x | |
| 46 | les véhicules garés | | x | | | | | | x | |
| 47 | dans les parkings | | | | | | | | x | |
| 48 | et ne pas être | x | | | | | | | | |
| 49 | ensuite | x | | x | | x | | | x | |
| 50 | bloqués | | | | | | | | | |
| 51 | dans les embouteillages | | | | | | | | x | |
| 52 | devront | | | | | | | | | |
| 53 | quitter leur places | x | x | x | | x | | | x | |
| 54 | avant | | | | x | | | | | |
| 55 | le début | | | | x | | | | | |
| 56 | de la seconde mi-temps. | | | | | | | | | |
| | UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | ERROS POR INFORMANTES | | 12 | 24 | | 21 | 4 | 11 | 6 | |

Obs.: só foram somados os erros dos informantes que estiveram presentes em todos os momentos da coleta

ANEXO 15

DADOS DO PRÉ-TESTE - MOMENTO 1 - GRUPO B (sem dicionário)

TEXTO 1: "Le stade des trases"

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-----------------------|---|----|---|----|----|----|---|---|---|
| 1 | A six mois de l'ouverture du Mondial | | | | | | | | |
| 2 | il n'apparaît pas que | | | | x | | | | |
| 3 | le grand Stade de France | | | | | | | | |
| 4 | constitue un modèle d'économies. | | | | x | | x | | |
| 5 | D'abord | x | x | | | | | | |
| 6 | il a fallu trois trimestres | x | x | x | x | x | | x | x |
| 7 | à une trentaine de personnalités qualifiées (sic) | | x | | | x | | x | |
| 8 | pour lui trouver | | x | | | | | | |
| 9 | un nom de baptême qui | | | | | | | | |
| 10 | aurait pu s'imposer à | x | x | | x | x | x | x | |
| 11 | l'issue | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 12 | d'une simple consultation | | | | x | | | | |
| 13 | menée dans les écoles maternelles. | | | | x | x | x | | |
| 14 | Ensuite | x | x | | | x | | | x |
| 15 | la pelouse | x | x | x | | x | x | x | x |
| 16 | plantée à grands frais | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 17 | et entretenue avec amour | x | x | | | x | x | x | x |
| 18 | semble | x | x | x | | x | x | x | x |
| 19 | déjà | | x | | | x | | | x |
| 20 | frappée d'une incurable hépatite | | x | | | x | | x | x |
| 21 | alors qu' | x | x | x | x | | x | x | x |
| 22 | elle ...a ...été piétinée | x | x | x | x | x | x | | x |
| 23 | ne ...que | x | | | x | x | x | x | x |
| 24 | encore | x | x | | | x | | | x |
| 25 | par des technocrates. | x | | | | x | x | | |
| 26 | Enfin | | | | | | | | |
| 27 | à la lumière | | | | | | | | |
| 28 | de la lucide déclaration du ministre des Sports | | | | | | | | |
| 29 | les personnes qui | | | | | | | | |
| 30 | se rendront au Stade de France | | | | | x | | x | |
| 31 | en voiture | | | | | x | | | |
| 32 | n'assisteront pas | | | | | | | | |
| 33 | à la première mi-temps | | | | | | x | | |
| 34 | on s'avise qu' | | | | | x | | | x |
| 35 | on aurait pu | | | | x | x | | x | |
| 36 | réduire de moitié | | | | x | x | | x | x |
| 37 | la capacité d'accueil | | x | | x | | | | x |
| 38 | et donc | | x | | | x | | x | |
| 39 | les investissements | | | | | | | | |
| 40 | afférents | | | | | x | | | |
| 41 | puisque' | | | | x | x | | x | x |
| 42 | on peut également prévoir que les spectateurs qui | | | | | x | | | x |
| 43 | voudront | | | | x | x | | | x |
| 44 | recupérer en moins de | | | | | | | | x |
| 45 | quatre-vingt-dix minutes | | | | x | | | | x |
| 46 | les véhicules garés | | | | | | x | x | |
| 47 | dans les parkings | | | | | x | x | x | |
| 48 | et ne pas être | | x | x | x | | | | |
| 49 | ensuite | x | x | | | x | | | |
| 50 | bloqués | | | | | | | | |
| 51 | dans les embouteillages | | | | x | x | | x | |
| 52 | devront | x | | | x | x | | | x |
| 53 | quitter leur places | x | x | | | x | | x | x |
| 54 | avant | | | | | x | x | x | x |
| 55 | le début | | x | | | | | | x |
| 56 | de la seconde mi-temps. | | | | | | | x | x |
| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| ERROS POR INFORMANTES | 17 | 22 | | 17 | 35 | 14 | | 9 | |

Obs.: só foram somados os erros dos informantes que estiveram presentes em todos os momentos da coleta.

ANEXO 16

DADOS DO TESTE - MOMENTO 2 - GRUPO A (com dicionário)
 TEXTO 2 - "A Londres, on a reconstruit le théâtre du Globe"

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------|---|--------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|--------------|------------------|------------------|----------------|
| 1 | Le 21 septembre 1999, à la faveur du 400e anniversaire de l'édification du théâtre du Globe à Londres où, | à la faveur | à la faveur | à la faveur | à la faveur | à la faveur | à la faveur | à la faveur / où | | |
| 2 | d'après ce qu'on en sait, | | sait | | | | d'après | après / sait | | |
| 3 | pratiquement toutes les pièces de Shakespeare furent créées, | | | | | créées | | | | |
| 4 | aura lieu l'inauguration officielle de L'International Shakespeare Globe. | | aura | aura lieu | | | | aura | | lieu |
| 5 | Le nouveau bâtiment, | bâtiment | bâtiment | bâtiment | bâtiment | | bâtiment | | bâtiment | bâtiment |
| 6 | que l'on peut déjà admirer | | peut / déjà | | | | déjà | déjà | | |
| 7 | sur les rives de la Tamise | | rives | rives | rives | rives | sur / rives | rives | x | sur / rives |
| 8 | est construit à l'identique | | | | | à l'identique | | | | |
| 9 | Ce formidable chantier | chantier | chantier | chantier | chantier | chantier | chantier | chantier | chantier | chantier |
| 10 | (le coût de l'opération, financé par des fonds privés, | | | | | | | fonds | | |
| 11 | avoisine les 250 millions de francs) | | avoisine | | avoisine | | | | | |
| 12 | a permis de faire renaître | | a permis* | a permis* | renaître | | | permis | | |
| 13 | tous les petits métiers. | | | Métiers | métiers | Métiers | | métiers | | métiers |
| 14 | L'idée, en fait, | | | | | | | | | |
| 15 | est venue d'un acteur américain aujourd'hui disparu, Sam Wanamaker, qui | | venue | disparu | disparu | | disparu | disparu | | |
| 16 | lança une souscription | souscription | | lança* / souscription | | | souscription | souscription | souscription | souscription |
| 17 | pour reconstruire le théâtre de Shakespeare définitivement fermé, | | fermé | fermé | fermé | | | | | |
| 18 | en 1642, vingt-six ans après sa mort, | | | | | | | | | |
| 29 | sous la pression des puritains. | | sous | | | | | | | |
| 20 | On a peu de | | On / peu / | | x | | | x | | |
| 21 | renseignements sur le théâtre lui-même. | | renseignements | renseignements | renseignements | renseignements | | | renseignements | renseignements |
| 22 | Et les historiens, s'ils se sont inspirés des rares croquis existants, | | | | sont inspirés* | | | | | |
| 23 | ont étudié également tous les théâtres de l'époque. | | | | Ont étudié* | | | | | |
| 24 | On entrait, dit l'un d'eux, Jean-Jacques Jusserand, | | on | on entrant | l'un d'eux | | | on entrant | | x |
| 25 | dans une cour circulaire, | cour | | cour | cour | cour | cour | cour | cour | cour |
| 26 | plane et vide, | | vide | vide | | vide | vide | | vide | vide |
| 27 | à ciel ouvert | | | ciel | ciel ouvert | | | | | |
| 28 | entourée de | | x | | x | | x | x | x | x |
| 29 | trois étages de | | étages | étages | étages | | | étages | | étages |
| 30 | galeries de bois | bois | bois | bois | bois | | bois | bois | | bois |
| 31 | avec des escaliers qui | | | | | | | | | |
| 32 | partaient de cette cour et donnaient accès aux galeries. | Cour | | cour | | | | | | cour |
| 33 | La scène, elle, s'avancait en carré | scène | | scène / carré | en carré | | carré | scène / carré | carré | scène |
| 34 | sur le terre-plein de la cour, | terre-plein / cour | | terre-plein | terre-plein | terre-plein | | cour | x | cour |
| 35 | laissant sur ses côtés un vide, | | | x | côtés / vide | | | côtés / vide | | |
| 36 | rempli | | x | x | | | | x | x | x |
| 37 | comme le reste du parterre, | parterre | parterre | parterre | parterre | parterre | | x | parterre | parterre |
| 38 | par des spectateurs debout. | Debout | debout | debout | debout | debout | | debout | debout | debout |
| 39 | Les autres étant installés | | | | | | | x | | |
| 40 | tout ou fond de la scène... | | | scène | scène | | scène | x | scène | scène |
| 41 | En tout, | | | | | | | | | |
| 42 | le théâtre pourra contenir mille cinq cents spectateurs | | | | | | cinq cents | cinq cents | mille cinq cents | mille |
| 43 | dont | | x | | | | | | | |
| 44 | cinq cents devront rester debout. | debout | debout | | debout | | cinq cents | | debout | |
| 45 | Et il permettra sans doute | | | | doute | | | | | |
| 46 | de comprendre définitivement | | | | | | | | | |
| 47 | comment les pièces de Shakespeare se jouaient. | | | comment | | | | | | |
| 48 | Un seul petit inconvénient: | | | | | | | | | |
| 59 | à son époque, | | | | | | | | | |
| 50 | les avions n'existaient pas... | | | | avions | | | | | |
| UNIDADES DE TRADUÇÃO | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ERROS POR INFORMANTES | | 7 | 18 | | 20 | 0 | 3 | | 9 | |

Obs.: só foram somados os erros dos informantes que participaram de todos os momentos da coleta.

ANEXO 17

DADOS DO TESTE - MOMENTO 2 - GRUPO B (com dicionário)
 TEXTE 3: "La fable du loup et du clandestin"

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 8 | 10 |
|---|------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|---------------|
| 1 L'autre matin, | autre | autre | x | | | x | altre | autre |
| 2 j'écoutais une radio qui | | | | | | écoutais* | | |
| 3 présentait des livres pour enfants | livre | | | | présentait | | | |
| 4 dernièrement parus. | parus | parus | parus | x | | parus | parus | parus |
| 5 L'un de ces livres a retenu mon attention: | | | | | l'un | | | |
| 6 il donnait une version "progressivement correcte" du conte de Charles Perrault, | | | | | | | | |
| 7 le Petit Chaperon rouge. | | | | | | | | |
| 8 L'histoire commençait | | | | | commençait | | | |
| 9 à peu près | x | x | | | x | | x | x |
| 10 comme la version originale; mais vers la fin | vers | vers | | | | | | |
| 11 lorsque | x | x | | | | | | |
| 12 la petite fille reconnaît le loup | | petite fille reconnaît loup | | petite fille | petite fille | | petite fille reconnaît* | petite fille |
| 13 dans le lit de sa grand-mère, | | lit | | | dans | | | |
| 14 elle saisit | saisit | saisit | saisit | | saisit | saisit | | saisit |
| 15 d'une fourche | fourche | fourche | fourche | | fourche | fourche | fourche | fourche |
| 16 pour se défendre. | | | | | | | | |
| 17 C'est alors que la grand-mère | alors | | | | x | | | |
| 18 qui n'a donc pas été mangée | donc | donc | donc | donc | donc a ... été | donc | donc | a été mangée* |
| 19 surgit, essoufflée, | essoufflée | | essoufflée | | surgit | essoufflée | essoufflée | essoufflée |
| 20 pour arrêter le réflexe "sécuritaire" | | sécuritaire | | x | arrêter | sécuritaire | | |
| 21 de la vilaine enfant | vilaine | vilaine | | vilaine | vilaine | vilaine | | |
| 22 lui disant | x | | | lui | | | | |
| 23 à peu près | x | x | | x | x | | x | |
| 24 ceci: | x | | | x | x | | x | |
| 25 "Ne lui fais pas de mal, | | | | | lui | | | |
| 26 c'est un loup immigré clandestin, | | | | | | | | |
| 27 un exclu que | | exclu | | | exclu | | | |
| 28 j'ai mis dans mon lit | | mis | | | ai mis* dans | | | mis |
| 29 pour mieux le soigner. | soigner | | soigner | soigner | | soigner | | soigner |
| 30 "Tout le monde, le loup compris, | compris | compris | compris | compris | compris | compris | compris | compris |
| 31 fond en larmes | fond larmes | fond larmes | fond larmes | fond larmes | x | fond larmes | larmes | fond larmes |
| 32 devant telle solidarité, | | telle solidarité | | x | telle | | solidarité | telle |
| 33 devant tant d'amour partagé et | partagé | | partagé | | partagé | partagé | | |
| 34 on condamne sévèrement les méchantes gens qui | on condamne* méchantes | | on condamne* méchantes | méchantes | on condamne* méchantes | on condamne méchantes | on condamne méchantes | méchantes |
| 35 prétendent que les loups sont dangereux à fréquenter. | À fréquenter | à fréquenter | | prétendent | dangereux à fréquenter | à fréquenter | | à fréquenter |
| 36 Le récit s'arrête | récit | s'arrête | récit s'arrête* | | s'arrête | | récit | récit |
| 37 là, | | | | | | | | |
| 38 si j'ai bien compris! | | X* | | | x* | | | |
| 39 Ce sont nos enfants qui écriront | écriront* | écriront* | nos | écriront | nos écriront* | écriront* | | |
| 40 donc | x | x | | x | x | | | |
| 41 la fin de cette histoire et | | | | | | | | |
| 42 je n'ai aucun mal à l'imaginer: | ai... mal | ai... mal | ai... mal | ai... mal | ai... mal | ai... mal | ai... mal / l' | ai... mal |
| 43 lorsque | | x | | | x | | | |
| 44 le loup si gentil | | si | | si gentil | | si | | x |
| 45 aura épuisé les réserves alimentaires de ses bienfaitrices, | épuisé | épuisé | bienfaitrices | bienfaitrices épuiser | x | aura épuisé | | aura épuisé |
| 46 il mangera | | | | | mangera* | | | |
| 47 tout naturellement | | tout | | tout | tout | tout | | tout |
| 48 la grand-mère, puis le Petit Chaperon rouge | | | | | | puis | | |
| 49 comme dessert. | | | | | | Comme | | |
| 50 Moralité: | | | | | | | | |
| 51 on a beau réécrire les histoires et l'Histoire, | a beau | on a beau | on a beau | a beau | on a beau | on a beau | a beau | a beau |
| 52 elles refusent obstinément de | | | | | elles refusent | | | |
| 53 se laisser manipuler. | | | | | | | | |
| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 8 | 10 |
| ERROS DOS INFORMANTES | 15 | 18 | | 19 | 32 | 19 | 13 | |

Obs.: só foram somados os erros dos informantes que participaram de todos os momentos da coleta

ANEXO 18

DADOS DO TESTE - MOMENTO 3 - GRUPO A (sem dicionário)

TEXTO 3: "La fable du loup et du clandestin"

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 |
|---|--------------|----------------|-------------------------|----------------------|--------------------------|-----------|---------------------|
| 1 L'autre matin, | | | | l'autre | | | autre |
| 2 j'écoutais une radio qui | | | | | | | |
| 3 présentait des livres pour enfants | | | pour | | | | |
| 4 dernièrement parus. | | | x | x | | | parus |
| 5 L'un de ces livres a retenu mon attention: | | | | | | | |
| 6 il donnait une version "progressivement correcte" du conte de Charles Perrault, | | | | | | | |
| 7 le Petit Chaperon rouge. | | | | | | | |
| 8 L'histoire commençait | | | | | | | |
| 9 à peu près | x | x | | | | x | |
| 10 comme la version originale; mais vers la fin | | | vers | | | | |
| 11 lorsque | | | | | | | |
| 12 la petite fille reconnaît le loup | petite fille | petite fille | petite fille reconnaît* | | petite fille | | petite fille |
| 13 dans le lit de sa grand-mère, | | dans | dans le lit | dans le lit | | | |
| 14 elle saisit | | | se saisit* | saisit | | | |
| 15 d'une fourche | fourche | fourche | fourche | x | | fourche | fourche |
| 16 pour se défendre. | | | | | | | |
| 17 C'est alors que la grand-mère | | | c'est alors | | | | |
| 18 qui n'a donc pas été mangée | donc | donc | donc | donc | | donc | donc |
| 19 surgit, essouffée, | essouffée | essouffée | surgit* | essouffée | | essouffée | essouffée |
| 20 pour arrêter le réflexe "sécuritaire" | | | | | | | |
| 21 de la vilaine enfant | | | | vilaine | | | vilaine |
| 22 lui disant | | | | x | | | |
| 23 à peu près | x | x | x | x | | x | x |
| 24 ceci: | | | | x | | | |
| 25 "Ne lui fais pas de mal, | | | | lui | | | |
| 26 c'est un loup immigré clandestin, | | | | | | | |
| 27 un exclu que | | | | | | | |
| 28 j'ai mis dans mon lit | | dans | x | x | | | |
| 29 pour mieux le soigner. | | | Soigner | x | | soigner | le soigner |
| 30 "Tout le monde, le loup compris, | compris | x | compris | x | | | compris |
| 31 fond en larmes | | x | x | | | x | |
| 32 devant telle solidarité, | | devant telle | | | | | |
| 33 devant tant d'amour partagé et | | x | | | | | |
| 34 on condamne sévèrement les méchantes gens qui | | méchantes gens | on condamne* | méchantes gens | on condamne* / méchantes | | |
| 35 prétendent que les loups sont dangereux à fréquenter. | | à fréquenter | | à fréquenter | | | à fréquenter |
| 36 Le récit s'arrête | x | x | x | x | | | |
| 37 là, | x | x | x | x | | | |
| 38 si j'ai bien compris! | | X | x | x | | x | |
| 39 Ce sont nos enfants qui écriront | | | cd sont écriront* | ce sont écriront* | | | ce sont* / écriront |
| 40 donc | x | x | x | x | | | x |
| 41 la fin de cette histoire et | | | | | | | |
| 42 je n'ai aucun mal à l'imaginer: | ai... mal | ai... mal | x | ai... mal | | ai... mal | ai... mal |
| 43 lorsque | | x | x | x | | x | |
| 44 le loup si gentil | | | si gentil | si gentil | | | |
| 45 aura épuisé les réserves alimentaires de ses bienfaitrices, | x | aura épuisé | aura épuisé | épuisé bienfaitrices | | | |
| 46 il mangera | | | | mangera* | | | |
| 47 tout naturellement | | tout | tout | x | | tout | |
| 48 la grand-mère, puis le Petit Chaperon rouge | | | | | | | |
| 49 comme dessert. | | | | | | | |
| 50 Moralité: | | | | | | | |
| 51 on a beau réécrire leshistores et l'Histoire, | on a beau | on a beau | on a beau | on a beau | on a beau | a beau | a beau |
| 52 elles refusent obstinément de | | | | | | | |
| 53 se laisser manipuler. | | | | | | | |
| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 |
| ERROS DOS INFORMANTES | 13 | 23 | | 29 | 3 | 12 | 15 |

Obs.: só foram somados os erros dos informantes que estiveram presentes em todos os momentos da coleta.

ANEXO 19

DADOS DO TESTE - MOMENTO 3 - GRUPO B (sem dicionário)
 TEXTO 2 - "A Londres, on a reconstruit le théâtre du Globe"

| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 8 | 10 |
|---|-------------|---------------------|------------------|------------------|---------------------|---------------------|------------------|
| 1 Le 21 septembre 1999, à la faveur du 400e anniversaire de l'édification du théâtre du Globe à Londres où, | | à la faveur | à la faveur | à la faveur | | d'après | |
| 2 d'après ce qu'on en sait, | | | sait | ce qu'on en sait | d'après | | x |
| 3 pratiquement toutes les pièces de Shakespeare furent créées, | | | | | | | |
| 4 aura lieu l'inauguration officielle de L'International Shakespeare Globe. | | | | Aura lieu | | | aura lieu* |
| 5 Le nouveau bâtiment, | bâtiment | | bâtiment | bâtiment | bâtiment | bâtiment | |
| 6 que l'on peut déjà admirer | | | | x | | | |
| 7 sur les rives de la Tamise | | | rives | x | rives | | |
| 8 est construit à l'identique | | | | | | | |
| 9 Ce formidable chantier | chantier | chantier | chantier | chantier | | chantier | chantier |
| 10 (le coût de l'opération, financé par des fonds privés, | | | | par des fonds | | | |
| 11 avoisine les 250 millions de francs) | | | avoisine | | | | |
| 12 a permis de faire renaître | | | renaître | | | | |
| 13 tous les petits métiers. | métiers | métiers | | métiers | | | métiers |
| 14 L'idée, en fait, | | | | en fait | | | |
| 15 est venue d'un acteur américain aujourd'hui disparu, Sam Wanamaker, qui | disparu | disparu | | x | | | disparu |
| 16 lança une souscription | | lança* | | souscription | lança* souscription | lança* souscription | |
| 17 pour reconstruire le théâtre de Shakespeare définitivement fermé, | fermé | fermé | | fermé | | fermé | |
| 18 en 1642, vingt-six ans après sa mort, | | | | | | | |
| 19 sous la pression des puritains. | | | | | | | |
| 20 On a peu de | | x | x | | peu de | | x |
| 21 renseignements sur le théâtre lui-même. | | renseignements | x | renseignements | renseignements | | renseignements |
| 22 Et les historiens, s'ils se sont inspirés des rares croquis existants, | | historiens | historiens | historiens | | | |
| 23 ont étudié également tous les théâtres de l'époque. | | | | Ont étudié* | | | |
| 24 On entrait, dit l'un d'eux, Jean-Jacques Jusserand, | on entrait | | | on entrait | on entrat | | on entrat* |
| 25 dans une cour circulaire, | | | cour | | cour | cour | |
| 26 plane et vide, | vide | vide | | x | vide | vide | vide |
| 27 à ciel ouvert | | | | à | | | |
| 28 entourée de | | | x | | x | x | |
| 29 trois étages de | étages | étages | | étages | étages | étages | étages |
| 30 galeries de bois | bois | bois | bois | bois | | bois | bois |
| 31 avec des escaliers qui | | | | | | | |
| 32 partaient de cette cour et donnaient accès aux galeries. | | | Cour | | cour | cour | |
| 33 La scène, elle, s'avancait en carré | en carré | en carré | scène en carré | scène en carré | scène en carré | scène en carré | scène en carré |
| 34 sur le terre-plein de la cour, | terre-plein | | x | | cour | cour | terra-plein |
| 35 laissant sur ses côtés un vide, | vide | côtés vide | côtés | vide | vide | vide | laissant vide |
| 36 rempli | x | x | x | x | x | x | x |
| 37 comme le reste du parterre, | parterre | parterre | parterre | parterre | parterre | parterre | parterre |
| 38 par des spectateurs debout. | Debout | debout | | debout | debout | debout | debout |
| 39 Les autres étant installés | | | | | | | |
| 40 tout ou fond de la scène... | | | scène | scène | | scène | scène |
| 41 En tout, | | | | | | | |
| 42 le théâtre pourra contenir mille cinq cents spectateurs | | | mille cinq cents | | | | mille cinq cents |
| 43 dont | | | | | | | |
| 44 cinq cents devront rester debout. | debout | debout | debout | debout | cinq cents debout | debout | debout |
| 45 Et il permettra sans doute | | sans doute | | | | | |
| 46 de comprendre définitivement | | | | | | | |
| 47 comment les pièces de Shakespeare se jouaient. | Se jouaient | comment se jouaient | | | | jouaient | |
| 48 Un seul petit inconvénient: | | | | | | | |
| 49 à son époque, | | | | | | | |
| 50 les avions n'existaient pas... | | | | | | | |
| UNIDADES DE TRADUÇÃO | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 8 | 10 |
| ERROS DOS INFORMANTES | 17 | 10 | 22 | 28 | 18 | 20 | |

Obs.: só foram somados os erros dos informantes que estiveram presentes em todos momentos da coleta.

ANEXO 20

AS CONSULTAS AO DICIONÁRIO

| TEXTO 2 | | | | TEXTO 3 | | | |
|---------|-------------------------|-----------|----|---------|-------------------------|-----------|----|
| UNIDADE | item lexical consultado | Consultas | | UNIDADE | item lexical consultado | Consultas | |
| | | B | M | | | B | M |
| 1 | à la faveur | 4 | 1 | 3 | livres | 1 | - |
| 1 | où | 1 | - | 4 | parus | 5 | 1 |
| 2 | sait | - | 2 | 9 | à peu près | 1 | 1 |
| 2 | d'après | 1 | - | 10 | vers | 2 | - |
| 2 | après | - | 1 | 11 | lorsque | 2 | - |
| 3 | créées | 1 | - | 12 | reconnaît | 1 | - |
| 4 | aura | - | 2 | 12 | loup | 1 | - |
| 4 | aura lieu | 1 | - | 13 | lit | 1 | - |
| 4 | lieu | 1 | - | 14 | saisit | 5 | - |
| 5 | bâtiment | 6 | 1 | 15 | fourche | 4 | 1 |
| 6 | déjà | 1 | 1 | 17 | alors | 1 | - |
| 7 | rives | 5 | 1 | 19 | essoufflée | 4 | 2 |
| 7 | sur | 1 | - | 19 | surgit | 1 | - |
| 8 | à l'identique | 1 | - | 20 | sécuritaire | 2 | 1 |
| 9 | chantier | 7 | 1 | 21 | vilaine | 3 | 1 |
| 10 | fonds | 1 | - | 24 | ceci | - | 1 |
| 11 | avoisine | 2 | - | 27 | exclu | 1 | - |
| 12 | renaître | 1 | - | 28 | mis | 2 | - |
| 12 | permis | 1 | - | 28 | ai mis | - | 1 |
| 13 | métiers | 4 | - | 29 | soigner | 3 | - |
| 15 | venue | 1 | - | 30 | compris | - | 3 |
| 15 | disparu | 4 | - | 31 | fond | 1 | 2 |
| 16 | souscription | 4 | 1 | 31 | larmes | 6 | 1 |
| 17 | fermé | 1 | - | 31 | fond en larmes | - | 1 |
| 21 | renseignement | 4 | - | 32 | telle | 1 | - |
| 24 | on entrain | - | 1 | 32 | solidarité | 1 | - |
| 25 | cour | 4 | 2 | 33 | partagé | 2 | 1 |
| 26 | vide | 4 | 1 | 34 | méchantes | 6 | - |
| 27 | ciel | 1 | - | 35 | frequenter | - | 1 |
| 27 | ciel ouvert | 1 | - | 36 | récit | 3 | - |
| 28 | enturée de | 3 | - | 39 | nos | 1 | - |
| 29 | étages | 1 | - | 44 | le loup si gentil | - | 1 |
| 30 | bois | 1 | 2 | 45 | épuisé | 2 | 2 |
| 33 | carré | 1 | 1 | 45 | bienfaitrices | 1 | - |
| 33 | en carré | - | 1 | 45 | aura | - | 1 |
| 34 | terre-plein | 2 | 1 | 51 | beau | - | 1 |
| 35 | cotés | - | 1 | 51 | avoir beau | - | 1 |
| 35 | vide | - | 1 | | | | |
| 36 | rempli | 1 | - | | | | |
| 37 | parterre | 3 | 3 | | | | |
| 38 | debout | 4 | 1 | | | | |
| 42 | mille | 1 | - | | | | |
| 45 | doute | 1 | - | | | | |
| 47 | comment | - | 1 | | | | |
| 50 | avions | 1 | - | | | | |
| | soma | 82 | 27 | | soma | 64 | 24 |

Obs.: Consultas B se referem as bem sucedidas, Consultas M as mal sucedidas.