



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP

Camila Höfling

*Traçando um perfil de usuários de dicionários –
estudantes de Letras com Habilitação em Língua
Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para
aprendizes e a formação de um usuário autônomo*

ARARAQUARA

2006

Camila Höfling

*Traçando um perfil de usuários de dicionários –
estudantes de Letras com Habilitação em Língua
Inglês: um novo olhar sobre dicionários para
aprendizes e a formação de um usuário autônomo*

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, para a obtenção do título de **Doutor em Lingüística e Língua Portuguesa**, sob orientação da **Prof^a. Dr.^a Beatriz Nunes de Oliveira Longo**.

ARARAQUARA

2006

Camila Höfling

*Traçando um perfil de usuários de dicionários –
estudantes de Letras com Habilitação em Língua
Inglês: um novo olhar sobre dicionários para
aprendizes e a formação de um usuário autônomo*

Tese para obtenção do grau de Doutor

Comissão Julgadora

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Beatriz Nunes de Oliveira Longo

2º Examinador: Profº Drº Ângela Cecília de Souza Rodrigues

3º Examinador: Profº Drº Ademar da Silva

4º Examinador: Profº Drº Dirce Charara Monteiro

5º Examinador: Profº Drº Bento Carlos Dias da Silva

Araraquara, 30 de Março de 2006.

*Aos meus sujeitos de pesquisa,
por me ajudarem a compreender
as idiossincrasias do comportamento
do usuário de um dicionário,*

*à minha família e aos meus amigos,
por todo apoio, compreensão e
confiança em mim e em meu trabalho,*

*à minha mãe,
grande amiga e eterna leitora do meu trabalho,
construtora de sentidos (pessoais e profissionais),
meu exemplo de seriedade e competência profissional,*

dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Agradeço a todos que me acompanharam nesta jornada nestes anos de pesquisa e em especial:

À querida amiga e orientadora, **Profª Drª Beatriz Nunes de Oliveira Longo**, pela presença constante de orientação, pelo apoio e paciência que me dedicou ao longo de minha caminhada acadêmica, desde a Iniciação Científica;

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo auxílio financeiro e apoio acadêmico durante os anos de pesquisa;

Ao **Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa** da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus de Araraquara – SP), na pessoa dos professores que o compõem, pelas contribuições em suas disciplinas;

Aos Professores: **Prof. Dr. Bento Carlos Dias da Silva** e **Profª Drª Dirce Charara Monteiro**, que compuseram a banca examinadora do Exame de Qualificação, pelas relevantes e oportunas intervenções;

Aos **funcionários da Pós-graduação** e da **Biblioteca** da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – CAr, pelo apoio técnico e burocrático;

À minha **mãe, Profª Drª Luciana Maria Giovanni**, que encapou e etiquetou meu primeiro dicionário escolar, sempre atenta a todos os meus passos, na vida pessoal e profissional, apoiando-me como mãe e pesquisadora – minha eterna incentivadora;

Ao meu **pai, Prof. Ms. José Claudio Höfling**, por seu exemplo de entusiasmo e empenho na vida acadêmica;

Aos meus irmãos, **Prof. Ms. José Cláudio Höfling Filho** e **Enfermª. Espª. Carolina Höfling**, pelos momentos de apoio aos meus esforços;

À professora e amiga **Andréa Cabral**, pelo *abstract*, pela amizade e paciência durante esse longo percurso, desde o Mestrado;

À amiga **Angélica Riva Missurino**, pela transcrição impecável das fitas dos protocolos verbais da coleta de dados;

À amiga **Profª Ms. Luciana Carvalho de Oliveira**, que me trouxe dos Estados Unidos textos e livros presentes em minhas referências bibliográficas, e pelas longas conversas acadêmicas;

Aos meus **sujeitos de pesquisa**, estudantes universitários do curso de Letras da UNESP – CAR, UFSCar e FADISC, pelas contribuições nos questionários e nos protocolos verbais, permitindo que eu investigasse seu comportamento como usuários de dicionários;

Aos **Coordenadores de Curso** e aos **Professores das instituições** pesquisadas, por permitirem que eu realizasse a coleta de dados nas aulas de Língua Inglesa;

Aos **meus Pais e Professores**, que me ensinaram a usar o dicionário desde os primeiros anos de minha vida escolar, por serem meus modelos de usuários;

Aos **meus Professores de graduação e Pós-graduação**, que indicaram e também incentivaram o uso de dicionários monolíngües e bilíngües, construindo em mim uma atitude de usuária de dicionários;

A **todos**, agradeço por possuir hoje uma biblioteca pessoal, não completa, pois ela nunca termina de se expandir, com dicionários monolíngües, bilíngües e semibilíngües (LM e LE) e por me fazerem perceber que, com esses instrumentos, há um mundo rico e sábio de conhecimentos a ser explorado;

Muito Obrigada!

*(...) o que mais parece concreto na língua,
aquilo que pensamos manipular livremente
quando procuramos ou “pesamos” nossas
palavras, é o que se revela ser mais difícil de
conhecer racionalmente (...)*

Claudine Normand¹

¹ In: Normand, C. (org.). *La Quadrature du Sens*. Paris, PUF, 1990.

DADOS CURRICULARES

Camila Höfling

- Nascimento:** 24 de Novembro de 1.974, Rio Claro – SP.
- Filiação:** Prof. Ms. José Claudio Höfling
Profª. Dra. Luciana Maria Giovanni
- 1993 – 1996** **Curso de Graduação – Bacharelado e Licenciatura em Letras** (Habilitação em Português/ Inglês) – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – CAr.
- 1994 (1º semestre)** **Estágio em Língua Portuguesa** sob a orientação da Profª Drª Beatriz Nunes de Oliveira Longo – UNESP – CAr.
- 1994 – 1996** **Bolsa de Iniciação Científica (CNPq/ PIBIC)** sob a orientação da Profª Drª Beatriz Nunes de Oliveira Longo – UNESP – CAr.
- 1997** **Bolsa de Aperfeiçoamento (CNPq)** sob a orientação da Profª Drª Beatriz Nunes de Oliveira Longo – UNESP – CAr .
- 1998 – 2000** **Curso de Pós-graduação – Mestrado - FCL – CAr – UNESP**, bolsista **FAPESP**, sob a orientação da Profª Drª Beatriz Nunes de Oliveira Longo.
- 2001** Contratação em regime **TP-20** pela **UFSCar** para o Departamento de Língua Inglesa do Curso de Letras – São Carlos – SP.
Contratação como **professora substituta** para o Departamento de Letras Modernas do Curso de Letras – **UNESP – CAr** – de setembro a dezembro de 2001.
- 2002** **Estágio docência** nas disciplinas “Língua Inglesa IV” e “Língua Portuguesa II” do Curso de Letras da FCL – CAr, UNESP, sob a orientação dos Profs. Drs. Beatriz Nunes de Oliveira Longo e Bento Carlos Dias da Silva.
- 2002 – 2006** **Curso de Pós-graduação – Doutorado - FCL – CAr – UNESP**, bolsista **CAPES**, sob a orientação da Profª Drª Beatriz Nunes de Oliveira Longo.

RESUMO

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo.** 2006. 376p. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa). Curso de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

Os dicionários representam hoje uma ferramenta de importância fundamental no processo de ensino/ aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil. A reflexão sobre a Lexicografia e a preocupação com a confecção de dicionários para aprendizes – falantes não-nativos de Língua Inglesa – têm crescido ultimamente. Isso nos remete principalmente à questão do papel deste usuário neste cenário. Este trabalho surgiu, então, como uma tentativa de investigar o comportamento do **usuário de dicionários**, tendo como objetivo descrevê-lo e analisá-lo, por meio de instrumentos que permitissem à pesquisadora observar o usuário em ação, ou seja, utilizando o dicionário. O objetivo central deste estudo foi traçar um **perfil de usuários** de dicionários em contexto específico de ensino de Língua Inglesa em Nível Superior, ou seja, consideramos para este estudo estudantes universitários que estivessem freqüentando o curso de Licenciatura em Letras e que tivessem escolhido a Língua Inglesa como Habilitação. Isso nos permitiu, portanto, propor **diretrizes para a elaboração de dicionários para aprendizes** neste contexto específico. A coleta de dados foi realizada no ano de 2004, por meio de procedimentos metodológicos que incluíram: (a) aplicação de **questionários** em 150 graduandos dos cursos de Letras das instituições UNESP – Campus de Araraquara, UFSCar e FADISC; e (b) aplicação de **protocolo verbal** em 10 sujeitos escolhidos nestas instituições. Os dados obtidos foram organizados em quadros-síntese e analisados à luz do referencial teórico oferecido por autores que estudam o comportamento do usuário do dicionário (HARTMANN, 2001; HÖFLING, 2000; BOGAARDS, 1996, entre outros); que estudam as relações entre dicionários e a sala de aula de LE (AL-KASIMI, 1977; SUMMERS, 1988, AMRITAVALLI, 1999, entre outros) e que estudam as questões relativas à confecção de dicionários (BORBA, 2003; BIDERMAN, 1997, 1998b, entre outros). Os resultados apontam que os usuários, em geral, não possuem **educação lexicográfica**, o que faz com que sua consulta aos dicionários seja muitas vezes falha e incompleta. Entretanto, o estudo permite afirmar que tais usuários têm clareza quanto ao que precisam procurar e o que esperam encontrar em um dicionário para aprendizes. Exatamente por isso, a análise desse conjunto de opiniões dos diferentes usuários permite compor um quadro de informações essenciais para se repensar a elaboração de dicionários para aprendizes.

Palavras-chave: Lexicografia; Dicionários; Dicionários para aprendizes; Língua Inglesa; Usuários.

ABSTRACT

HÖFLING, C. Tracing a dictionary users' profile – students of Letters with English Language Habilitation: a new look at the learners' dictionary and the formation of an autonomous user. 2006. 376pp. Thesis (Doctor's degree in Linguistics and Portuguese Language). Post-graduation course in Linguistics and Portuguese Language, UNESP, Araraquara - SP.

Dictionaries represent a tool of fundamental importance in the English learning-teaching process in Brazil today. The reflection on Lexicography and the concern with the making of dictionaries for non-native speakers of English have grown lately. This sends us mainly to the dictionary user's role in this scenery. This work appeared, then, as an attempt to investigate the behavior of the dictionary user, having as objective to describe and analyze this user with instruments that could allow the researcher to observe the user in action, that is to say, using the dictionary. The main objective of this study was to trace a profile of users of dictionaries in the specific context of English teaching in college, that is, for this study we considered college students who were attending the course of Letters with habilitation in English language. We were allowed, therefore, to propose guidelines for the elaboration of dictionaries for learners in this specific context. The collection of data was accomplished in the year of 2004, using methodological procedures that included: (a) application of questionnaires in 150 graduate students of Letters from three institutions: UNESP - Campus of Araraquara, UFSCar and FADISC; and (b) application of verbal protocol in 10 subjects chosen from these institutions. The obtained data were synthesized in tables and analyzed according to theoretical reference offered by authors who study the behavior of dictionary users (HARTMANN, 2001; HÖFLING, 2000; BOGAARDS, 1996, among others), the relationship between dictionaries and EFL classrooms (AL-KASIMI, 1977; SUMMERS, 1988, AMRITAVALLI, 1999, among others) and issues related to the making of dictionaries (BORBA, 2003; BIDERMAN, 1997, 1998b, among others). The results show that users, in general, do not have lexicographical education, which makes that their consulting to the dictionary be a lot of times ineffective and incomplete. However, the study allows us to affirm that such users know exactly what to look up and what they expect to find in a learner's dictionary. For this reason, the analysis of the opinions of different users allows the composition of essential information to rethink the elaboration of learner's dictionary.

Keywords: Lexicography; Dictionaries; Learners' Dictionaries; English Language; Users.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	p. 06
AGRADECIMENTOS.....	p. 07
DADOS CURRICULARES.....	p. 10
RESUMO.....	p. 11
ABSTRACT.....	p. 12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	p. 16
LISTA DE ANEXOS.....	p. 16
LISTA DE FIGURAS.....	p. 16
LISTA DE GRÁFICOS.....	p. 17
LISTA DE QUADROS.....	p. 19
LISTA DE TABELAS.....	p. 21
INTRODUÇÃO.....	p. 24
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	p. 30
1.1 O LÉXICO, O VOCABULÁRIO E O DICIONÁRIO.....	p. 31
1.1.1 O léxico.....	p. 32
1.1.2 O vocabulário.....	p. 35
1.1.2.1 A aprendizagem da língua e a aquisição de vocabulário.....	p. 38
1.1.3 As ciências do léxico.....	p. 41
1.1.4 O dicionário.....	p. 43
1.1.4.1 Dicionários monolíngües, bilíngües, semibilíngües e plurilíngües.....	p. 53
1.1.4.2 Dicionários para aprendizes.....	p. 56
1.2. OS DICIONÁRIOS E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	p. 63
1.2.1 Dicionários de língua estrangeira e usuários.....	p. 64
1.2.2 O dicionário e a sala de aula de língua estrangeira.....	p. 69
1.2.3 Os dicionários e os aprendizes de língua inglesa.....	p. 71
1.2.4 As definições nos dicionários para aprendizes.....	p. 83
1.3 OS USUÁRIOS DO DICIONÁRIO.....	p. 88
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	p. 102
2.1. NATUREZA DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	p. 103
2.2. AS INSTITUIÇÕES.....	p. 104
2.2.1 UNESP.....	p. 105
2.2.2 FADISC.....	p. 107
2.2.3 UFSCar.....	p. 108
2.2.4 Comparações e contrastes.....	p. 110
2.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	p. 111
2.4. A COLETA DE DADOS E SEUS INSTRUMENTOS.....	p. 113
2.4.1 Questionário.....	p. 115
2.4.1.1 A coleta dos dados com o questionário.....	p. 125
2.4.2 Protocolo verbal.....	p. 128
2.4.2.1 Origem da técnica.....	p. 128
2.4.2.2 Protocolos de pausa.....	p. 131

2.4.2.3 A adaptação da técnica.....	p. 131
2.4.2.4 Estudos pilotos.....	p. 132
2.4.2.5 A coleta dos dados com o protocolo verbal.....	p. 134
2.5. MATERIAL UTILIZADO PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA COLETA DOS DADOS.....	p. 138
2.5.1 Caracterização das obras analisadas.....	p. 139
2.6 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	p. 145
3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	p. 147
3.1 OS DADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	p. 148
3.1.1 Perfil sócio-educacional dos usuários universitários sujeitos da Pesquisa.....	p. 148
3.1.1.1 Idade.....	p. 149
3.1.1.2 Sexo.....	p. 150
3.1.1.3 Histórico Escolar.....	p. 152
3.1.1.4 Inserção no mercado de trabalho.....	p. 154
3.1.1.5 Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas.....	p. 156
3.1.1.6 Viagens / Cursos no exterior.....	p. 158
3.1.2 O uso dos dicionários segundo os usuários.....	p. 161
3.1.2.1 Nomeação das partes do dicionário.....	p. 162
3.1.2.2 Uso do dicionário monolíngüe de língua inglesa.....	p. 164
3.1.2.3 Uso do dicionário bilíngüe.....	p. 165
3.1.2.4 Dicionários disponíveis em acervo pessoal.....	p. 167
3.1.2.5 Satisfação com a consulta aos dicionários.....	p. 169
3.1.2.6 Qualidades e defeitos dos dicionários.....	p. 170
3.1.2.7 Informações fundamentais em um dicionário.....	p. 174
3.1.2.8 Frequência de uso de dicionários monolíngües e bilíngües.....	p. 177
3.1.2.9 Leitura da Introdução dos dicionários.....	p. 187
3.1.2.10 Preferência pelos dicionários monolíngües ou bilíngües.....	p. 189
3.1.2.11 Falta de informações em dicionários monolíngües e bilíngües.....	p. 192
3.1.2.12 Consulta às informações gramaticais.....	p. 195
3.1.2.13 Consulta à referência cruzada.....	p. 197
3.1.2.14 Recomendação de dicionários pelos professores.....	p. 199
3.1.2.15 Aula explicativa sobre dicionários.....	p. 201
3.1.2.16 Classificação de dicionários.....	p. 203
3.1.2.17 Consulta aos exemplos.....	p. 209
3.1.2.18 Consulta à transcrição fonética.....	p. 210
3.1.2.19 Utilização conjunta de DMs e DBs.....	p. 212
3.1.2.20 Informações procuradas em DMs e DBs.....	p. 215
3.1.3 O uso do dicionário em contexto – Leitura	p. 217
3.1.3.1 O texto utilizado.....	p. 218
3.1.3.2 Entendimento do título do texto.....	p. 220
3.1.3.3 Tradução do título sem o uso do dicionário.....	p. 221
3.1.3.4 Predição sobre o conteúdo do texto.....	p. 224
3.1.3.5 Compreensão da idéia geral do texto.....	p. 225
3.1.3.6 Elaboração de resumo do texto.....	p. 226
3.1.3.7 Identificação de personagens.....	p. 227
3.1.3.8 Indicação da classe gramatical e tradução dos termos grifados sem o uso de dicionários.....	p. 229

3.1.3.9	Identificação do personagem Walter Williams.....	p. 232
3.1.3.10	Compreensão do 1º parágrafo do texto e elaboração de paráfrase com o uso de dicionários.....	p. 235
3.1.3.11	Considerações sobre a tradução do 1º parágrafo do texto pelos sujeitos investigados.....	p. 246
3.1.3.12	Indicação de palavras do 1º parágrafo a serem procuradas em dicionários.....	p. 248
3.1.3.13	Compreensão do item lexical <i>poppies</i>	p. 249
3.1.3.14	Identificação do personagem Burton.....	p. 250
3.1.3.15	Identificação do que o personagem feminino quer na estória.....	p. 251
3.1.3.16	Identificação do significado dos itens: <i>clutched</i> e <i>crowded</i>	p. 252
3.1.3.17	Comentários sobre o personagem feminino.....	p. 254
3.1.3.18	Confirmação das expectativas sobre o texto.....	p. 257
3.1.3.19	Predições sobre o final do texto.....	p. 258
3.1.3.20	Comentários e opiniões sobre o texto.....	p. 259
3.2	OS DADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DO PROTOCOLO	
	VERBAL.....	p. 261
3.2.1	Sujeito 1 (S1)	p. 262
3.2.1.1	Compreensão do título do texto.....	p. 264
3.2.1.2	Compreensão do 1º parágrafo.....	p. 265
3.2.1.3	Compreensão do texto completo.....	p. 266
3.2.1.4	Elaboração de resumo do texto.....	p. 270
3.2.1.5	Escolha de ativadores de memória.....	p. 271
3.2.1.6	Caracterização dos personagens.....	p. 271
3.2.1.7	Realização de tarefa <i>cloze</i>	p. 271
3.2.1.8	O desempenho do Sujeito 1 no protocolo verbal.....	p. 272
3.2.2	Sujeito 9 (S9)	p. 273
3.2.2.1	Compreensão do título do texto.....	p. 276
3.2.2.2	Compreensão do 1º parágrafo.....	p. 276
3.2.2.3	Compreensão do texto completo.....	p. 278
3.2.2.4	Elaboração de resumo do texto.....	p. 288
3.2.2.5	Escolha de ativadores de memória.....	p. 288
3.2.2.6	Caracterização dos personagens.....	p. 288
3.2.2.7	Realização de tarefa <i>cloze</i>	p. 289
3.2.2.8	O desempenho do Sujeito 9 no protocolo verbal.....	p. 289
3.2.3	Análise geral dos protocolos verbais.....	p. 291
3.2.4	Considerações sobre os sujeitos como usuários de dicionários com base nos dados do protocolo.....	p. 314
	CONCLUSÕES – UM NOVO OLHAR SOBRE O USUÁRIO DE	
	DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES: ESTUDANTES DE LETRAS,	
	FUTUROS PROFESSORES.....	p. 317
1.	Perfil do usuário de dicionários para aprendizes.....	p. 319
2.	O estudante de LE / futuro professor de LE como usuário de dicionários para aprendizes.....	p. 325
3.	Na atitude do usuário, uma construção de sentidos.....	p. 329
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 331
	ANEXOS.....	p. 339

LISTA DE ABREVIATURAS

DB	Dicionário Bilíngüe
DM	Dicionário Monolíngüe
DS	Dicionário Semibilíngüe
EFL	English as a Foreign Language
ELT	English Language Teaching
ESL	English as a Second Language
LDOCE	Longman Dictionary of Contemporary English
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
OALD	Oxford Advanced Learner's Dictionary

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1:	
1.1 TEXTO BASE: <i>Arrangement in Black and White</i> (Dorothy Parker).....	p. 341
1.2 Informações sobre a autora do texto utilizado no Questionário e no Protocolo Verbal	p. 343
ANEXO 2:	
2.1 QUESTIONÁRIO.....	p. 346
2.2 Exemplo de um questionário preenchido.....	p. 354
ANEXO 3: Normas para transcrição dos protocolos verbais.....	p. 361
ANEXO 4:	
4.1 PROTOCOLO VERBAL.....	p. 364
4.2 Exemplo de transcrição de um protocolo.....	p. 368
ANEXO 5: Termo de autorização.....	p. 376

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Caracterização do sujeito da pesquisa.....	p. 112
FIGURA 2: Perfil sócio-educacional dos sujeitos.....	p. 161
FIGURA 3: Etapas do protocolo para coleta e análise dos dados.....	p. 292
FIGURA 4: Caminho de leitura e compreensão do texto pelos sujeitos no protocolo verbal.....	p. 297

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Distribuição dos sujeitos por faixa etária.....	p. 150
GRÁFICO 2: Divisão dos sujeitos por sexo.....	p. 151
GRÁFICO 3: Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM).....	p. 153
GRÁFICO 4: Situação dos sujeitos em relação ao mercado de trabalho.....	p. 155
GRÁFICO 5: Divisão dos sujeitos por área de atuação profissional – 94/150 sujeitos.....	p. 156
GRÁFICO 6: Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas.....	p. 157
GRÁFICO 7: Viagens e Cursos no exterior.....	p. 160
GRÁFICO 8: Acertos sobre nomenclatura básica do dicionário.....	p. 163
GRÁFICO 9: Uso do dicionário monolíngüe.....	p. 165
GRÁFICO 10: Uso do dicionário bilíngüe.....	p. 166
GRÁFICO 11: Dicionários em acervo pessoal.....	p. 168
GRÁFICO 12: Satisfação com o dicionário.....	p. 170
GRÁFICO 13: Frequência de uso do DM em atividades de <u>tradução</u>	p. 181
GRÁFICO 14: Frequência de uso do DB em atividades de <u>tradução</u>	p. 181
GRÁFICO 15: Frequência de uso do DM em atividades de <u>redação</u>	p. 182
GRÁFICO 16: Frequência de uso do DB em atividades de <u>redação</u>	p. 182
GRÁFICO 17: Frequência de uso do DM em atividades de <u>leitura</u>	p. 183
GRÁFICO 18: Frequência de uso do DB em atividades de <u>leitura</u>	p. 183
GRÁFICO 19: Frequência de uso do DM em atividades de <u>compreensão de textos orais</u>	p. 184
GRÁFICO 20: Frequência de uso do DB em atividades de <u>compreensão de textos orais</u>	p. 184
GRÁFICO 21: Frequência de uso do DM em atividades de <u>exposição oral</u>	p. 185
GRÁFICO 22: Frequência de uso do DB em atividades de <u>exposição oral</u>	p. 185
GRÁFICO 23: Frequência de uso do DM em atividades de <u>preparação de aulas</u>	p. 186
GRÁFICO 24: Frequência de uso do DB em atividades de <u>preparação de aulas</u>	p. 186
GRÁFICO 25: Leitura da Introdução dos dicionários.....	p. 188
GRÁFICO 26: Ocorrências de situações em que o usuário <u>não</u> localiza a informação no DM.....	p. 193
GRÁFICO 27: Ocorrências de situações em que o usuário <u>não</u> localiza a informação no DB.....	p. 194

GRÁFICO 28: Leitura das informações gramaticais.....	p. 196
GRÁFICO 29: Consulta à referência cruzada.....	p. 198
GRÁFICO 30: Recomendação de dicionários pelos professores.....	p. 200
GRÁFICO 31: Pedido de orientação para aquisição de dicionários.....	p. 201
GRÁFICO 32: Aula explicativa sobre dicionários.....	p. 202
GRÁFICO 33: Importância de exemplos na definição.....	p. 210
GRÁFICO 34: Importância da transcrição fonética.....	p. 211
GRÁFICO 35: Utilização conjunta do dicionário monolíngüe e bilíngüe.....	p. 213
GRÁFICO 36: Entendimento do título do texto.....	p. 221
GRÁFICO 37: Compreensão da idéia geral do texto.....	p. 226
GRÁFICO 38: Identificação de personagens do texto.....	p. 228
GRÁFICO 39: Identificação da profissão do personagem W. Williams.....	p. 233
GRÁFICO 40: Caracterização do personagem W. Williams.....	p. 233
GRÁFICO 41: Identificação de características do personagem W. Williams.....	p. 234
GRÁFICO 42: Entendimento do 1º parágrafo sem o uso de dicionários.....	p. 247
GRÁFICO 43: Compreensão do item lexical <i>poppies</i>	p. 250
GRÁFICO 44: Identificação do personagem Burton.....	p. 251
GRÁFICO 45: Identificação do que o personagem feminino quer na estória.....	p. 252
GRÁFICO 46: Identificação do significado do item <i>clutched</i>	p. 253
GRÁFICO 47: Identificação do significado do item <i>crowded</i>	p. 254
GRÁFICO 48: Confirmação das expectativas sobre o texto.....	p. 258

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Tipologia dos dicionários de língua.....	p. 48
QUADRO 2: Número de entradas em dicionários.....	p. 49
QUADRO 3: Tipologia dos dicionários especiais.....	p. 49
QUADRO 4: Comparação entre dicionários para aprendizes.....	p. 58
QUADRO 5: Análise comparativa de 04 dicionários escolares.....	p. 61
QUADRO 6: Definição lexicográfica segundo o usuário do dicionário.....	p. 67
QUADRO 7: Pesquisas sobre o usuário do dicionário.....	p. 92
QUADRO 8: Número de vagas em cada língua estrangeira por período – UNESP.....	p. 106
QUADRO 9: Dados sobre o Curso de Letras – UNESP.....	p. 106
QUADRO 10: Dados sobre o Curso de Letras – FADISC.....	p. 107
QUADRO 11: Dados sobre o Curso de Letras – UFSCar.....	p. 108
QUADRO 12: Similaridades e contrastes entre as três instituições.....	p. 110
QUADRO 13: As questões do Questionário e suas relações com os objetivos da Pesquisa.....	p. 124
QUADRO 14: Instituições, Disciplinas e Turmas.....	p. 125
QUADRO 15: Procedimentos da coleta com o protocolo verbal e seus objetivos.....	p. 137
QUADRO 16: Características fundamentais em um dicionário na visão dos sujeitos.....	p. 176
QUADRO 17: Preferência dos sujeitos pelos dicionários monolíngües e bilíngües.....	p. 191
QUADRO 18: Informações mais procuradas na consulta aos dicionários.....	p. 216
QUADRO 19: Perfil do Sujeito 1 (S1)	p. 262
QUADRO 20: Respostas do S1 à primeira parte do questionário.....	p. 263
QUADRO 21: Respostas do S1 à segunda parte do questionário.....	p. 264
QUADRO 22: Itens consultados nos dicionários pelo S1.....	p. 272
QUADRO 23: Perfil do Sujeito 9 (S9)	p. 273

QUADRO 24: Respostas do S9 à primeira parte do questionário.....	p. 274
QUADRO 25: Respostas do S9 à segunda parte do questionário.....	p. 275
QUADRO 26: Itens consultados nos dicionários pelo S9.....	p. 290
QUADRO 27: Tradução do título do texto pelos sujeitos no protocolo verbal.....	p. 294
QUADRO 28: Predição dos sujeitos sobre o assunto do texto nos protocolos verbais.....	p. 296
QUADRO 29: Itens procurados pelos sujeitos nos dicionários.....	p. 298
QUADRO 30: Classes de palavras e número de sujeitos que as consultaram nos dicionários.....	p. 300
QUADRO 31: Escolha de ativadores de memória pelos sujeitos.....	p. 309
QUADRO 32: Tipos de ativadores de memória e número de sujeitos que os escolheram.....	p. 309
QUADRO 33: Características dos personagens e número de sujeitos que as indicaram.....	p. 311
QUADRO 34: O desempenho dos sujeitos na tarefa <i>cloze</i>	p. 313

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de questionários aplicados e respondidos.....	p. 127
TABELA 2: Número de questionários usados para a análise.....	p. 127
TABELA 3: Distribuição dos sujeitos por faixa etária – UNESP.....	p. 149
TABELA 4: Distribuição dos sujeitos por faixa etária – FADISC.....	p. 149
TABELA 5: Distribuição dos sujeitos por faixa etária – UFSCar.....	p. 149
TABELA 6: Divisão dos sujeitos por sexo – UNESP.....	p. 150
TABELA 7: Divisão dos sujeitos por sexo – FADISC.....	p. 151
TABELA 8: Divisão dos sujeitos por sexo – UFSCar.....	p. 151
TABELA 9: Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM) – UNESP.....	p. 152
TABELA 10: Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM) – FADISC.....	p. 152
TABELA 11: Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM) – UFSCar.....	p. 153
TABELA 12: Inserção no mercado de trabalho – UNESP.....	p. 154
TABELA 13: Inserção no mercado de trabalho – FADISC.....	p. 154
TABELA 14: Inserção no mercado de trabalho – UFSCar.....	p. 155
TABELA 15: Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas – UNESP.....	p. 157
TABELA 16: Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas – FADISC.....	p. 157
TABELA 17: Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas – UFSCar.....	p. 157
TABELA 18: Duração dos cursos particulares de inglês (95 sujeitos).....	p. 158
TABELA 19: Viagens e Cursos no exterior – UNESP	p. 159
TABELA 20: Viagens e Cursos no exterior – FADISC.....	p. 159
TABELA 21: Viagens e Cursos no exterior – UFSCar.....	p. 159
TABELA 22: Variações de tempo (curso / estadia).....	p. 160
TABELA 23: Acertos sobre terminologia básica do dicionário.....	p. 163
TABELA 24: Uso do dicionário monolíngüe.....	p. 164
TABELA 25: Uso do dicionário bilíngüe.....	p. 166
TABELA 26: Dicionários em acervo pessoal	p. 168
TABELA 27: Satisfação com o dicionário.....	p. 170
TABELA 28: Informações fundamentais em um dicionário.....	p. 175
TABELA 29: Informações fundamentais em um dicionário – Total geral.....	p. 176
TABELA 30: Uso do dicionário monolíngüe – I 1.....	p. 178
TABELA 31: Uso do dicionário bilíngüe – I 1.....	p. 178
TABELA 32: Uso do dicionário monolíngüe – I 2.....	p. 179
TABELA 33: Uso do dicionário bilíngüe – I 2.....	p. 179

TABELA 34: Uso do dicionário monolíngüe – I 3.....	p. 180
TABELA 35: Uso do dicionário bilíngüe – I 3.....	p. 180
TABELA 36: Leitura da Introdução dos dicionários.....	p. 187
TABELA 37: Impressões sobre a leitura da Introdução dos dicionários.....	p. 188
TABELA 38: Alternativas escolhidas em DM.....	p. 190
TABELA 39: Alternativas escolhidas em DB.....	p. 190
TABELA 40: Ocorrências de situações em que o usuário <u>não</u> localiza a informação no DM.....	p. 192
TABELA 41: Ocorrências de situações em que o usuário <u>não</u> localiza a informação no DB.....	p. 193
TABELA 42: Leitura das informações gramaticais.....	p. 195
TABELA 43: Consulta à referência cruzada.....	p. 198
TABELA 44: Recomendação de dicionários pelos professores.....	p. 199
TABELA 45: Pedido de orientação para aquisição de dicionários.....	p. 200
TABELA 46: Aula explicativa sobre dicionários.....	p. 202
TABELA 47: Dicionários analisados.....	p. 205
TABELA 48: Classificação dos DBs.....	p. 206
TABELA 49: Classificação dos DMs.....	p. 207
TABELA 50: Classificação dos DSs.....	p. 208
TABELA 51: Importância de exemplos na definição.....	p. 209
TABELA 52: Importância da transcrição fonética.....	p. 211
TABELA 53: Utilização conjunto do dicionário monolíngüe e bilíngüe.....	p. 212
TABELA 54: Modo de consulta aos dicionários em conjunto.....	p. 214
TABELA 55: Informações procuradas em DMs e DBs.....	p. 215
TABELA 56: Entendimento do título do texto.....	p. 220
TABELA 57: Tradução do título – I 1.....	p. 223
TABELA 58: Tradução do título – I 2.....	p. 223
TABELA 59: Tradução do título – I 3.....	p. 223
TABELA 60: Predição sobre o conteúdo do texto – I 1.....	p. 224
TABELA 61: Predição sobre o conteúdo do texto – I 2.....	p. 224
TABELA 62: Predição sobre o conteúdo do texto – I 3.....	p. 225
TABELA 63: Compreensão da idéia geral do texto.....	p. 226
TABELA 64: Identificação de personagens do texto.....	p. 228
TABELA 65: Identificação da classe gramatical e tradução de itens – I 1.....	p. 230
TABELA 66: Identificação da classe gramatical e tradução de itens – I 2.....	p. 230
TABELA 67: Identificação da classe gramatical e tradução de itens – I 3.....	p. 230

TABELA 68: Entendimento do 1º parágrafo sem o uso de dicionários.....	p. 247
TABELA 69: Indicação de palavras a serem procuradas em dicionários.....	p. 248
TABELA 70: Compreensão do item lexical <i>poppies</i>	p. 249
TABELA 71: Identificação do personagem Burton.....	p. 250
TABELA 72: Identificação do que o personagem feminino quer na estória.....	p. 251
TABELA 73: Identificação do significado do item <i>clutched</i>	p. 253
TABELA 74: Identificação do significado do item <i>crowded</i>	p. 254
TABELA 75: Identificação das características do personagem feminino – I 1.....	p. 255
TABELA 76: Identificação das características do personagem feminino – I 3.....	p. 255
TABELA 77: Identificação das características do personagem feminino – I 2.....	p. 256
TABELA 78: Confirmação das expectativas sobre o texto.....	p. 257

Introdução

Pesquisar Vt 1 buscar sistematicamente; investigar 2 vasculhar; procurar em 3 informar-se acerca de; averiguar; esquadrinhar 4 procurar; procurar encontrar 5 fazer pesquisa; dedicar-se a pesquisa. (DICIONÁRIO UNESP DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO, 2004, p. 1067)

A **Ciência** é um grande corpo de conhecimento, que leva o pesquisador a assumir o papel de investigador, vasculhador, esquadrihador, e até mesmo de “procurador” no sentido de quem procura, investiga (permito-me aqui, como falante nativa, uma ousadia na Língua Portuguesa). Essa busca só termina quando o pesquisador consegue “fazer sentido”, ou seja, quando mais precisamente consegue tornar sua pesquisa socialmente relevante, pois uma das maiores preocupações com relação às pesquisas teóricas na área de Ciências Humanas é justificar sua **validade**.

Esta **Tese** tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada em nível de **Doutorado**, na área de **Lexicografia** que, juntamente com a Lexicologia e a Terminologia, formam as **Ciências do Léxico**.

Sabemos que o **Léxico** é objeto fundamental de estudo no que se refere à confecção de dicionários. Quando nos propomos a analisar o **comportamento de usuários de dicionários**, analisamos também o recorte lingüístico e cultural que fazem do léxico de sua língua materna e, para este estudo, o recorte lingüístico e cultural que fazem do léxico da língua estrangeira.

Nesta **Introdução**, detalhamos as etapas de trabalho realizadas, bem como apresentamos objetivos, questões norteadoras e dificuldades encontradas no caminho da pesquisa.

Esta pesquisa consistiu no delineamento de um **perfil de usuários de dicionários** em contexto específico de ensino de Língua Inglesa em Nível Superior, ou seja, consideramos estudantes universitários que estivessem freqüentando o curso de Letras e que tivessem escolhido a Língua Inglesa como Habilitação.

A seleção dos **sujeitos** foi feita com critérios que permitiram obter um material representativo de sua opinião sobre o tema abordado. Assim, selecionamos 50 sujeitos (estudantes do curso de Letras) de três diferentes instituições de Ensino Superior: a UNESP – Campus de Araraquara; a UFSCar e a FADISC – São Carlos.

A idéia de elaborar tal perfil partiu de questões levantadas durante pesquisa de Mestrado (HÖFLING, 2000). Tendo discutido as questões relativas aos dicionários bilíngües, bem como estabelecido o que vem a constituir parte relevante de uma definição lexicográfica e, finalmente, delimitado e proposto uma **definição padrão em dicionários bilíngües** no que se refere a nomes concretos, deparamo-nos com a **questão do usuário** e seu papel fundamental na confecção de definições lexicográficas. Naquele momento, realizamos um levantamento de possíveis usuários e aplicamos entrevistas

semi-abertas a **20 usuários**. Os resultados evidenciaram que o usuário constitui peça chave para uma delimitação de objetivos e propostas na confecção de dicionários.

Para este trabalho, um estudo exploratório se fez necessário para identificar as **necessidades** desses usuários por meio de **questionários** e **protocolos verbais**, que serviram de **instrumentos** para investigar o comportamento do usuário diante do uso do dicionário, levando-o a refletir sobre aspectos intrínsecos e extrínsecos aos dicionários, como por exemplo, o que o usuário destaca e valoriza como fundamental em sua consulta; o papel do dicionário no dia-a-dia do usuário; sobre seus próprios objetivos quando faz uma consulta e sobre a própria confecção de dicionários.

Os instrumentos de coleta de dados, portanto, direcionaram os sujeitos à investigação de como o uso do dicionário se aplica ao aprendizado de LE, isto é, de que modo eles os estão usando dentro e fora da sala de aula; que tipo de orientações eles receberam ou vêm recebendo quanto ao tipo de dicionário que devem usar e como usá-lo; que conjunto de informações eles possuem sobre a obra lexicográfica; enfim, qual o conhecimento que possuem em relação ao dicionário e, conseqüentemente, como fazem uso desta ferramenta.

Tanto no questionário quanto no protocolo verbal, os sujeitos entraram em contato com atividades referentes à leitura em LE. A escolha de analisar o usuário em contato com o dicionário por meio de uma atividade da leitura em LE deu-se por conta de se tratar de estudantes universitários que, ao término do curso de Letras, estariam habilitados a lecionar Língua Inglesa e, portanto, estariam acostumados a ler textos em Língua Inglesa nas respectivas disciplinas do curso.

Tal afinamento do tipo do usuário pesquisado deveu-se ao fato de que, se pensarmos em estudantes universitários, temos uma diversidade no que se refere à aprendizagem de Língua Inglesa e, portanto, tínhamos em mãos dados suficientemente diversificados para análise.

Além disso, o fato de considerar este tipo de usuário abre duas vertentes com relação à análise: o **usuário/ estudante universitário** e o **usuário/ futuro professor** de LE. O comportamento e o modo como o usuário/ estudante consulta o dicionário podem interferir no modo como ensinará seus alunos. Professores teoricamente deveriam conhecer as potencialidades e limitações dos dicionários e, conseqüentemente, deveriam ensinar seus alunos a usarem esses dicionários, pois o modo como professores ensinam seus alunos a usarem o dicionário parece expressar o que eles mesmos pensam sobre tais dicionários.

As **análises** compreenderam um **enfoque qualitativo e quantitativo**. Assim, trabalhamos e analisamos os dados estatisticamente, num primeiro momento, para, em seguida, analisar tais dados de forma a agrupá-los em diferentes categorias, reunidas em gráficos, tabelas e quadros-síntese.

Partimos da premissa de que nem sempre a consulta ao dicionário por usuários tem um valor positivo, ou seja, muitas vezes os usuários não encontram o que estavam procurando ou não conseguem compreender as informações contidas no dicionário. Pensando nisso, acreditamos que todo esse transtorno pode ser bastante reduzido se, no momento da elaboração do dicionário, a equipe seguir as orientações fundamentadas em uma proposta teórica coerente e também levar em consideração as necessidades e objetivos dos usuários de tal dicionário. Não podemos negar o fato de que o dicionário se apresenta como uma ferramenta pedagógica, uma obra necessária que auxilia na aprendizagem de uma língua.

Sendo uma obra de referência consultada especialmente no contexto educacional sob estudo (o ensino universitário), é importante repensar a elaboração dos dicionários de acordo com as novas metodologias de ensino, a evolução lingüística e cultural e, evidentemente, as necessidades, objetivos, dificuldades e resultados obtidos pelo usuário – estudante universitário - na consulta que realiza. Ou seja, nesta pesquisa, defendemos a idéia de que não se deve negligenciar o papel do usuário na avaliação de uma obra lexicográfica.

Ao longo da realização da pesquisa, a **revisão bibliográfica** permitiu identificar e reunir resultados de pesquisas já realizadas sobre o usuário e o uso do dicionário na sala de aula de LE. Como resultado, percebemos que trabalhos na área de Lexicografia que levassem em conta o **usuário** não eram tão freqüentes.

Uma vez que a pesquisa segue a área da **Lexicografia**, utilizamos como pontos de apoio tanto **estudos lingüísticos e lexicográficos** que focalizaram o tema aqui tratado, quanto estudos referentes à **lingüística aplicada** e à **metodologia de ensino**, focalizando a construção de um percurso metodológico de pesquisa específico e coerente para esse trabalho.

Portanto, este trabalho tem por **objetivo** produzir conhecimento novo, no que se refere ao delineamento do perfil de usuários de dicionários, mais especificamente, o estudante universitário de língua estrangeira, tendo em vista a busca de diretrizes para a elaboração de dicionários para aprendizes, e assim contribuir, de um lado, para o avanço do conhecimento na área de Lexicografia e, de outro lado, para a compreensão do

percurso seguido pelo usuário na aquisição do conhecimento quando consulta o dicionário. Além disso, a pesquisa também pretende trazer contribuições seja para o trabalho de professores em relação ao uso pedagógico dos dicionários, seja para o trabalho dos lexicógrafos na elaboração dos dicionários.

O **objetivo final** de trabalhar no delineamento de um **perfil de usuários de dicionários** em contexto específico de ensino de Língua Inglesa em Nível Superior fez com que propuséssemos algumas **questões** norteadoras deste trabalho:

- 1) Quem é o **usuário/ estudante universitário** dos diferentes tipos de dicionários (seu **perfil** e seus **objetivos**)?
- 2) Que tipo de **instrumento/ procedimento** pode ser usado para avaliar e investigar a consulta ao dicionário?
- 3) Que contribuições esse estudo pode trazer para a **elaboração de dicionários para aprendizes**?

Em síntese, para a apresentação dos resultados, organizamos este trabalho em **cinco partes**. Esta **primeira – Introdução** – fornece uma visão geral do trabalho.

Em seguida, a **Primeira Seção** trata dos principais aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa: do Léxico, da Lexicografia e das obras lexicográficas e sua descrição, dos usuários e do dicionário em contexto específico de aprendizagem de língua estrangeira.

Na **Segunda Seção**, discorremos sobre a metodologia de pesquisa utilizada, fundamentando a aplicação dos questionários e a utilização do protocolo verbal, bem como delimitando o perfil das universidades onde estão matriculados os sujeitos da pesquisa, caracterizando os respectivos cursos de Letras nessas instituições, descrevendo o universo dos sujeitos de nossa pesquisa – usuários universitários de dicionários – e, finalmente, apresentando e analisando o material utilizado para a coleta de dados – as obras lexicográficas.

A análise dos dados propriamente dita encontra-se na **Terceira Seção**, cujo conteúdo implicou na confecção de gráficos e tabelas contendo as informações fornecidas pelos sujeitos nos instrumentos de coleta – os questionários e os protocolos verbais.

A **Quarta Seção** traz as conclusões do presente trabalho no que se refere ao delineamento do perfil dos usuários e a algumas questões relativas ao uso do dicionário no contexto da aprendizagem de língua estrangeira.

Finalmente, para encerrarmos o trabalho, apresentamos as **Referências Bibliográficas** (trazendo as obras de referência – dicionários – e a bibliografia utilizada) e os **Anexos**, que compreendem (1) o texto base usado na coleta de dados (*Arrangement in Black and White*) e informações sobre a autora do texto (Dorothy Parker); (2) o roteiro do questionário usado na coleta de dados e uma amostra de um questionário respondido (sem a identificação do sujeito); (3) as normas para transcrição dos protocolos verbais; (4) o roteiro do protocolo verbal utilizado na segunda parte da coleta de dados e uma amostra de um protocolo respondido (também sem a identificação do sujeito); e, finalmente, (5) o exemplo do termo de autorização assinado pelos sujeitos na coleta de dados.

1. Fundamentação teórica

1.1 O léxico, o vocabulário e o dicionário

*“What is in a name?
That which we call a rose
By any other name
Would smell as sweet”*

SHAKESPEARE (Romeo and Juliet)

A inquietação que o dicionário provoca no usuário é o fio condutor de toda essa busca teórica. Seguimos o caminho da **Linguística Aplicada** até chegar à área de **Lexicografia**. Assim, apresentamos algumas considerações quanto aos pressupostos teóricos referentes ao estudo das **ciências do léxico**, começando pelo próprio **léxico**, e discutindo questões relativas ao **vocabulário**, à **aprendizagem da língua**, ao **dicionário** e ao **usuário** do dicionário. Discutimos ainda questões relacionadas aos **dicionários para aprendizes**, bem como a questão dos **dicionários e o ensino de LE**.

1.1.1 O LÉXICO

Conjunto de palavras de uma língua; vocabulário (DUP, 2002)

Conjunto de vocábulos de um idioma (AURÉLIO, 1986)

Segundo Biderman (1984a, 1984b, 1997, 1998a), o **léxico** é o saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se do acervo do saber vocabular de um grupo sócio-lingüístico e cultural. Analogicamente, o léxico é uma “janela” através da qual a comunidade pode ver o mundo, uma vez que é na língua que mais transparecem os valores, crenças, hábitos e costumes de uma comunidade.

O léxico conserva uma relação com a história cultural de uma comunidade. Assim, o **universo lexical de um grupo sintetiza sua maneira de ver a realidade** e a forma como seus membros estruturam o mundo. O léxico, então, recorta a realidade e define os fatos (é o que chamamos de **recorte lingüístico do falante nativo** de uma língua).

O léxico se relaciona com o processo de **nomeação e cognição da realidade**. No que diz respeito às línguas naturais, ele constitui uma forma de registrar o conhecimento. Ao reunir os objetos e seres em grupos, identificando semelhanças e traços distintos que individualizam tais objetos e seres, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades. Foi esse processo de nomeação que gerou o **léxico das línguas naturais**.

Qual o tamanho do léxico? Quantas palavras há na língua?

Não há respostas para essas perguntas, pois dependem do que entendemos por “palavra”. Podemos dizer que o homem desenvolveu uma estratégia interessante ao

associar **palavras**² a **conceitos**. O processo de cognição e de apropriação do conhecimento assumiu formas distintas, ou seja, tal processo originou o que podemos chamar de sistemas lexicais das línguas naturais. Embora se baseiem em processos de conceitualização universal, as línguas constituem sistemas muito distintos e variados.

[...] As palavras podem ser consideradas como etiquetas para o processo de categorização. Por conseguinte, as palavras que constituem aquilo que seria o “dicionário” de uma língua natural são uma lista e uma amostragem das etiquetas de categorias naturais com que a espécie humana processa o conhecimento; contudo, as palavras não são meros rótulos de objetos específicos existentes no mundo real. Podemos afirmar que a maioria das palavras designa campos de conceitos em vez de coisas físicas. (BIDERMAN, 1998a, p. 88-9)

Reconhecendo a **palavra** como uma **unidade lexical associada a um significado**, do ponto de vista da estrutura mórfica da língua, podemos considerar que há **lexias simples** (formadas por uma única forma livre, como *casa, dormir, bonito*), **lexias compostas** e **lexias complexas** (combinam mais de uma forma livre ou formas livres e presas, como *mestre-de-obras, deslizar*) presentes no léxico (BORBA, 2003, p. 22). Do ponto de vista semântico, o léxico comporta **palavras lexicais** e **palavras gramaticais**. As **palavras lexicais** constituem a maior parte do acervo lexical de uma língua – nomes, adjetivos, verbos e advérbios – e representam a realidade extralingüística. Por outro lado, há também um conjunto fechado de conceitos abstratos que só encontram representação no interior do sistema gramatical – as **palavras gramaticais**, por exemplo, têm como representantes os quantificadores, o sistema de modalização, de referenciação da língua (pronomes, por exemplo), de relações temporais, espaciais (como as preposições e conjunções) etc. (BORBA, 2003, p. 46)

² A **palavra** é uma unidade difícil de ser definida. Quando pensamos em diferentes recortes lingüísticos que cada língua adota, podemos admitir que o conceito de palavra não pode ter um valor absoluto e universal. Biderman (2001, p. 137-155) trata de 03 critérios de delimitação e definição da palavra: (1) fonológico – uma palavra seria uma seqüência fônica que representasse uma emissão completa; (2) gramatical/morfossintático – uma palavra é definida de acordo com a coesão interna de seus componentes morfêmicos; (3) semântico – palavra é definida como uma unidade semântica mínima do discurso.

Como a palavra é objeto de estudo da Lexicografia, é no princípio semântico que os dicionários monolíngües baseiam-se para definir as palavras. Seguimos Biderman (*op. cit.*) que aponta o valor de tais critérios: a fonologia auxilia no reconhecimento dos segmentos coesos fonicamente; a gramática auxilia na identificação das formas lingüísticas desses segmentos; e a semântica é o critério principal para identificar a unidade lexical expressa no discurso.

Segundo Pinker (1994, p. 152), a palavra é vista como um objeto lingüístico, ou seja, é uma unidade da língua, produto de regras morfológicas que não são separadas por regras sintáticas. A palavra é, portanto, uma **unidade lexical** arbitrariamente associada a um significado, um item da longa lista que chamamos de ‘léxico mental’ ou ‘dicionário mental’.

Desse modo, é aconselhável que usemos o termo **unidade lexical** para designar uma unidade de sentido, sem que necessariamente corresponda a uma seqüência gráfica unitária, mas com sentido único, podendo ser tanto uma lexia simples quanto uma lexia complexa ou composta. Delimitadas as unidades do léxico, concentramo-nos na questão de como se processa a aprendizagem de uma língua pelos seus falantes nativos.

O indivíduo recebe o léxico através da **educação formal** (proveniente do ambiente escolar e da sala de aula) e da **educação informal** (proveniente dos meios de comunicação de massa, da família, dos amigos, por exemplo), coletando um ‘estoque vocabular’ de sua cultura (BIDERMAN, 1984b). Entretanto, tal indivíduo não é passivo com relação a essa aprendizagem, uma vez que possui capacidade criativa e liberdade para usufruir o léxico e criar novas unidades lexicais.

O léxico de uma língua natural pode ser identificado com um patrimônio vocabular de uma dada comunidade lingüística ao longo de sua história. Cada sistema lingüístico organiza e classifica os dados da realidade de maneira própria, assim **o recorte lingüístico do falante nativo de uma língua é diferente do recorte de um falante nativo de outra língua.**

Neste trabalho, atentamos para o fato de que os sujeitos analisados – **usuários de dicionários e falantes não-nativos da língua inglesa** – fazem recortes lingüísticos diferentes dos recortes do autor que escreveu o texto que lêem ou dos recortes do lexicógrafo que elaborou o dicionário que consultam. Neste caso, o trabalho do **lexicógrafo bilíngüe** é mais do que definir e contextualizar as unidades lexicais de uma língua ou traduzir tais unidades para a língua alvo – ele tem que considerar os diferentes **recortes lingüísticos** dos falantes não-nativos (usuários) que irão consultar o dicionário.

Além disso, cabe a esse lexicógrafo levar sempre em consideração a característica de **universalidade** do léxico (BOGAARDS, 1995), uma vez que seu trabalho pode ser a tradução de uma língua para outra. A presença de universais semânticos faz com que haja conceitos (fatos da língua e da cultura) que possam ser expressos lexicalmente em todas as línguas, portanto, é trabalho do lexicógrafo pensar sempre na possibilidade de tradução, mesmo que seja para uma unidade formalmente distinta da outra.

Consideramos, então, após tal discussão sobre o léxico e sobre os componentes que o integram, algumas características do vocabulário de uma língua e de sua aquisição pelos falantes.

1.1.2 O VOCABULÁRIO

Words are a universal currency within a community. (PINKER, 1994, p. 151)

O **vocabulário** de uma língua se renova com grande velocidade no mundo contemporâneo. Segundo Rey-Debove (1984), em 25 anos a renovação das unidades lexicais é da ordem de 10%, o que corresponde a 5 mil palavras num conjunto de 50 mil vocábulos. O vocabulário então é um subconjunto do léxico de uma língua. É composto de todas as unidades semânticas, graficamente simples e compostas, e locuções que se atualizam no discurso, que são chamadas de palavras ou vocábulos. Isso nos leva à seguinte indagação: **Quantas palavras um falante nativo comum conhece?**

“Não conhecemos jamais todas as palavras da nossa própria língua” (REY-DEBOVE, 1984, p. 57). Assim, cada indivíduo falante de uma língua possui seu próprio vocabulário. O **vocabulário ativo** de um indivíduo é aquele que ele tem o costume de empregar na fala ou na escrita; o **vocabulário passivo** é aquele que o indivíduo compreende quando empregado por outras pessoas, mas não emprega. Rey-Debove (1984) afirma que o vocabulário de um indivíduo varia para uma comunidade lingüística entre **3.000 e 40.000** itens. Os maiores dicionários da língua, entretanto, ultrapassam facilmente as 100.000 entradas, chegando até mesmo a 500.000 entradas.

Segundo Rey-Debove, cada usuário da língua domina mais ou menos todas as **palavras gramaticais** e todas as **palavras lexicais de primeira necessidade**, ou seja, cuja frequência é alta na língua falada, garantindo, assim, comunicação entre usuários.

Segundo Radford (1999), o léxico de um falante nativo de inglês contém cerca de **30.000 palavras**, o que significa que em uma conversa informal, tal falante tem que fazer até 05 escolhas por segundo dentre as 30.000 palavras disponíveis no seu léxico, que compreende seu vocabulário ativo e passivo.

Biderman (1984b) considera que o léxico mais usual de um usuário padrão não ultrapassaria **15.000 palavras**; em um outro momento de sua pesquisa lexicográfica, entretanto, Biderman (1998a) discute a idéia de que um homem culto domine **25.000 palavras** no seu vocabulário ativo e passivo.

Pinker (1994) propõe uma discussão sobre vocabulário começando com um “palpite” baseado em um teste que delimita quantas palavras uma pessoa escuta ou lê. De acordo com os resultados, um analfabeto dominaria menos de **1.000 palavras** e uma

pessoa escolarizada conheceria uma média de **5.000 palavras**, enquanto pessoas como Shakespeare conheceriam mais ou menos **15.000 palavras** (esse número equivale ao número de palavras distintas encontradas em suas peças e sonetos).

O autor, entretanto, argumenta que os resultados desse teste não são verdadeiros, pois as pessoas reconhecem mais palavras do que realmente usam (PINKER, 1994, p. 149). Para avaliar a dimensão do vocabulário de uma pessoa, a Psicologia sugere um **método**: tomar o maior dicionário de língua disponível e testar todas as palavras com um usuário. O autor argumenta que tal teste seria impraticável, pois se fosse testada uma palavra a cada 30 segundos em 8 horas diárias de trabalho, o pesquisador levaria um ano para testar um único indivíduo. Ao invés disso, uma amostra seria suficiente para o teste: por exemplo, extrair a cada oito páginas a terceira entrada da primeira coluna da página esquerda. Os usuários não leriam todo o verbete, apenas diriam se conhecem ou não a palavra em questão, escolhendo um sinônimo entre algumas alternativas. A proporção seria multiplicada pelo tamanho do dicionário, o que daria uma estimativa do tamanho do vocabulário de uma pessoa.

Pinker (1994) expõe as conclusões do estudo realizado por William Nagy e Richard Anderson. Os pesquisadores selecionaram com base em uma lista de 227.553 palavras, 45.453 lexias simples, e 42.080 derivados e compostos que não poderiam ser interpretados a partir de seus componentes. Testando essa amostra de 87.533 unidades lexicais, Nagy e Anderson estimaram que um falante nativo comum do inglês, formado no Ensino Médio (*High School*), conheça **45.000 palavras**, sendo esse número abaixo do real, uma vez que o estudo não incluiu nomes próprios, estrangeirismos, números, etc. Com a inclusão destas palavras, o estudante comum conheceria mais de **60.000 palavras** e estudantes de graduação (Ensino Superior) que lêem mais, conheceriam mais palavras ainda. Pinker (1994), entretanto, indaga: **60.000 palavras seriam muitas ou poucas palavras para o vocabulário de um falante?** Para o autor, esse número não é um exagero, se considerarmos que um estudante de Ensino Médio, que já passou cerca de 17 anos em contato com sua língua nativa, aprendeu uma média de 10 novas palavras por dia ou uma nova palavra a cada 90 minutos.

Percebe-se que os teóricos analisados não chegam a um consenso sobre a questão da aquisição do vocabulário, sobre o número de palavras que um falante nativo da língua sabe e domina em seu vocabulário ativo e passivo, apresentando diferentes testes e chegando a resultados distintos.

Biderman (1998a) ainda discorre sobre outros fatores de limitação que influenciariam a aquisição do vocabulário, como a memória de um falante (registro das palavras) e o universo lingüístico ao seu redor, ou seja, a realidade física, cultural, concreta que cerca tal falante.

Nossa preocupação, entretanto, direciona-se ao **falante não-nativo** da língua inglesa, ao **usuário do dicionário para aprendizes** que apresenta certamente um número menor de palavras em seu vocabulário em LE do que um falante nativo. Um consenso sobre o número de palavras incorporadas ao vocabulário ativo e passivo de um falante nativo faria com que estudos direcionados à aquisição do vocabulário por falantes não-nativos fossem mais precisos, como por exemplo, em relação à questão do uso do vocabulário básico de definição para a elaboração de definições referenciais em dicionários monolíngües para estrangeiros.

Podemos afirmar, entretanto, que um falante não-nativo adquire o léxico de uma língua estrangeira principalmente através da **educação formal** (ou seja, através da escola e da sala de aula, ou mesmo através da leitura de obras literárias ou até mesmo da consulta a dicionários).

É importante pontuar algumas considerações a respeito da aprendizagem de uma língua relacionada à aquisição do vocabulário pelo falante nativo antes de analisar aspectos da aprendizagem de LE.

1.1.2.1 A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

Learning a word from another person is not just a case of imitating that person's behavior (PINKER, 1994, p. 151)

Segundo Pinker (1994), o aprendizado de palavras começa em torno dos 12 meses de vida. Uma criança com 6 anos de idade domina em torno de **13.000 palavras**. Vale considerar, em linhas gerais, de que modo essa aquisição da língua ocorre.

Sabemos que a relação entre som (imagem acústica) e significado de uma palavra é arbitrária. Para entendermos essa relação, retomamos Saussure em sua discussão sobre a arbitrariedade do signo lingüístico.

[...] O laço que une o significante ao significado é arbitrário (...) A idéia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à seqüência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra seqüência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes. (SAUSSURE, 1995, p. 81-2)

Tal princípio não é contestado por ninguém. Mesmo quando pensamos nas onomatopéias, cujas escolhas de significantes podem ser ‘motivadas’ e nem sempre são arbitrárias, a contra-argumentação reside no fato de que são pouco numerosas, e que sua escolha é, em certa medida, arbitrária, pois não passam de imitações aproximadas de certos ruídos. Além disso, cada língua constrói suas onomatopéias de acordo com os sons que os falantes escutam, influenciados por seu recorte lingüístico e de acordo com os meios que a língua oferece. Segundo Pinker (1994), essa arbitrariedade já está incorporada na mente da criança. Bebês não esperam que *cattle* seja similar a *battle* ou *coats* a *goats*.

O autor ilustra essa questão com um caso de um lingüista em uma comunidade indígena em uma situação específica: um **coelho** passa pela aldeia e neste momento um nativo aponta para o animal e grita ‘*gavagai*’. Se transportássemos essa situação a um contexto em que o lingüista fosse a criança em fase de aprendizagem e o nativo os pais dessa criança, o bebê deveria intuir o significado da palavra e evitar outras alternativas (possibilidades contextuais menos prováveis como, por exemplo, ao invés de ‘coelho’, *gavagai* seria ‘animal ligeiro’ ou ‘animal com orelhas compridas’ ou qualquer outra possibilidade contextual). Assim, ‘*gavagai*’ seria **coelho** para o bebê, e não ‘animal’ ou ‘mamífero’ ou ‘um tipo específico de coelho’, etc.

O autor explica ainda que essa inferência de significado ocorre porque o bebê não é um lógico-matemático, mas um ser humano guiado por certas previsões. Descobrir que palavra combina com qual conceito é o problema central da situação exposta em ‘*gavagai*’, tanto na aquisição da língua materna quanto na aquisição da língua estrangeira.

O autor ainda analisa o fato de que as palavras têm muitos significados, mas poucos significados têm mais de uma palavra, o que significa que há muitos homônimos e poucos sinônimos, uma vez que se supõe que sinônimos têm diferença de significado, mesmo que seja pequena. Por exemplo, os sinônimos *policeman* e *cop* diferem quanto ao grau de formalidade.

Quando uma criança ouve uma nova palavra em um mesmo contexto em que já aprendeu outras palavras, ela parte para novos processos mais específicos de conceptualização, lançando mão das categorias e subcategorias.

Ainda segundo Pinker, não há dois indivíduos exatamente iguais no mundo, entretanto também não há grupos de propriedades ou categorizações diferentes. Animais que têm orelhas longas e peludas, rabos como um pom-pom e tendem a comer cenouras, escondem-se em buracos e tocas geralmente são coelhos. Colocar objetos em categorias é inferir o significado pelo conjunto de propriedades de cada categoria. Quanto mais específica a categoria, mais inferências sobre o objeto.

Pinker também apresenta o trabalho de duas psicólogas - Ellen Markman e Jeanne Hutchinson - que aplicaram dois testes em crianças de 2 e 3 anos de idade. O primeiro teste compreendia um conjunto de figuras mostradas às crianças. A pesquisadora mostrava uma figura e pedia à criança que encontrasse **outra** similar a **essa**, ou seja, a psicóloga não nomeava as figuras com unidades lexicais. Os conjuntos formados, por exemplo, eram os de um **cachorro** e um **osso**. No segundo teste, entretanto, a instrução era diferente: 'Encontrar um **dax** que seja similar a **esse dax**' (*dax* era uma palavra inventada). Nesse caso, as crianças traziam duas figuras de pássaros ou de cachorros.

Comprovou-se que mesmo sem nunca ter ouvido uma palavra (no caso, *dax*), as crianças (falantes nativas da língua) apresentam uma capacidade **inata** de articular conceitos, o que intuitivamente fez com que elas não formassem um conjunto com duas figuras diferentes ou somente complementares (como no caso do cachorro e do osso), mas conjuntos com figuras que representassem objetos sinônimos (no caso dos dois pássaros), considerando *dax* uma **categoria genérica** (como por exemplo, *pássaro*).

Remetemos a discussão a Chomsky (1997), cuja análise dos mecanismos de aquisição de uma língua o levou a discutir a **capacidade inata do ser humano**, ou seja, as pessoas estão predispostas à linguagem, pois haveria uma potencialidade genética do ser humano para a aquisição da linguagem.

Toda essa discussão sobre vocabulário e aquisição da língua nos leva a indagar, então, **que processos envolvem o reconhecimento e a produção de uma palavra**. Num primeiro momento, a informação sobre a **categoria** a que tal palavra pertence parece ser importante. Em seguida, as **propriedades morfológicas e sintáticas** da palavra também devem ser reconhecidas e compreendidas. Além disso, reconhecer uma palavra envolve entendê-la semanticamente, buscando seu **significado contextualizado**.

A discussão sobre aquisição do vocabulário por um falante nativo faz com que reflitamos sobre quais processos envolvem a **aquisição do vocabulário de uma língua por um falante não-nativo**.

Fica claro que o número de palavras do léxico de um falante não-nativo de uma língua é relativamente menor que o léxico de um falante nativo dessa língua com o mesmo grau de escolaridade, e esse vocabulário restrito do falante não-nativo tem de ser levado em conta na construção de verbetes em dicionários para aprendizes. Dicionários monolíngües como o Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) e o Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD), por exemplo, produzem os textos de seus verbetes, ou seja, as definições referenciais, usando um **vocabulário de definição** (vocabulário restrito entre 2.000 a 3.500 palavras de uso corrente na língua inglesa sem inserção de termos técnicos), cuja frequência garante o entendimento do verbete por parte do usuário falante não-nativo da língua. Discutiremos esta questão mais adiante quando levantarmos as diferenças entre os tipos de dicionários.

Além disso, a informação sobre a **categoria** da palavra, suas **propriedades morfosintáticas** e **semânticas**, bem como a **contextualização** de seus significados, também devem fazer parte do verbete do dicionário para aprendizes, por serem informações fundamentais na aquisição de uma palavra.

Antes de discutirmos tais questões relativas ao dicionário, consideramos brevemente as peculiaridades das ciências que têm **o léxico como objeto de estudo**.

1.1.3 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO

A Lingüística descreve fatos sobre a língua e a linguagem, o que torna sua busca por esse objeto 'língua' bastante complexa, fazendo com que tal ramo da ciência seja repleto de diferentes pressupostos teóricos.

Segundo Biderman (1984a), há 3 ramos de saber que se ocupam do estudo do léxico: a **Lexicologia**, a **Terminologia** e a **Lexicografia**. São as **ciências do léxico**. Complementares entre si, essas áreas possuem objeto de estudo, metodologia e pressupostos teóricos distintos.

A **Lexicologia** ocupa-se de problemas teóricos que embasam o estudo científico do léxico. Seus enfoques de abordagem mais recorrentes são os neologismos (estudo da criação lexical), formas verbais, vocabulários técnico-científicos, vocabulários regionais, léxico-estatística, tipologia lingüística (origem e filiação de famílias

lingüísticas). Tem como objeto básico de estudo e análise a **palavra**, a **categorização lexical** e a **estruturação do léxico**. Ocupa-se da dimensão de significado da palavra (Semântica), e da formação de palavras (Morfologia). Segundo Rey-Debove (1971), a Lexicologia está mais relacionada a estudos diacrônicos das unidades lexicais em perspectivas etimológicas ou a estudos sincrônicos de uma parte do léxico.

A **Terminologia** tem como objeto de estudo o **termo**, a **palavra especializada**, os conceitos próprios de diferentes áreas de conhecimento. Ocupa-se da análise de linguagens especializadas em diferentes áreas de conhecimento, como por exemplo, o vocabulário farmacêutico, o vocabulário de termos médicos, o vocabulário técnico-científico. Ocupa-se de um subconjunto do léxico de uma língua, das áreas específicas do conhecimento humano. Segundo Cabré & Gelpí (1996), a teoria da Terminologia baseia-se na natureza do conceito, nas relações conceptuais, e a atribuição de termos a conceitos ocupa uma posição importante nessa ciência. Os terminógrafos atuam do conceito para o termo, enquanto os lexicógrafos atuam da denominação para o conceito. O objetivo do estudo terminológico é obter o consenso dos usuários da língua sobre o sentido e a delimitação de um termo científico. Para resolver essa questão, pode-se deliberadamente propor e impor a uniformidade de uso do termo, fixando oficialmente um padrão terminológico.

Finalmente, a **Lexicografia** está voltada para as **técnicas de elaboração dos dicionários**, para o estudo da descrição da língua, feita pelas obras de referência, as obras lexicográficas. A Lexicografia ocupa-se da análise e elaboração de dicionários, sejam eles monolíngües, semibilíngües, multilíngües ou bilíngües.

Dubois & Dubois (1971) apontam que a Lexicografia ou confecção de dicionários é então uma atividade voltada para a produção de objetos manufaturados, definidos pelas necessidades de utilização, pelas normas de fabricação e pelas condições comerciais de sua venda. A Lexicografia definida como um processo geral de fabricação faz parte da indústria do livro, com que divide alguns traços característicos. O dicionário é um produto. A fabricação de um dicionário, portanto, implica: (1) definir o tipo de **leitor/ usuário** a que se dirige; (2) estabelecer as **dimensões** e **critérios** do dicionário.

Os autores também analisam o papel do **lexicógrafo**, que toma por objeto de seu discurso a língua e/ou a cultura. Ele é um **lingüista** e deve se referir explícita ou implicitamente a uma teoria lingüística da qual sua análise é parte integrante. Consideram que ele também é um **antropólogo**, pois define uma certa cultura ou

civilização em termos de parentesco, alimentação, entre outros muitos ramos, na confecção dos verbetes do dicionário.

Borba (2003, p. 15) vê a Lexicografia sob um aspecto duplo: (1) como **técnica de montagem de dicionários**, ocupando-se de critérios para a seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistemas definitórios, estrutura dos verbetes, etc; (2) como **teoria**, procurando estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua.

A necessidade de definir ou explicar significados de unidades lexicais que fazem parte da língua falada ou estudada por falantes nativos ou não-nativos sempre existiu e sempre existirá. A **definição** constitui o problema teórico da Lexicografia; a **análise da significação das palavras** tem sido seu objeto principal. É a **ciência dos dicionários**, é também uma atividade antiga e tradicional. A Lexicografia começou de fato nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngües e bilíngües (latim e língua moderna). Analisamos, portanto, com mais cuidado, essa obra lexicográfica.

1.1.4 O DICIONÁRIO

[...] Um dicionário de língua, como produto cultural e instrumento pedagógico, resulta de um olhar sobre a estrutura e o funcionamento do sistema lingüístico num determinado momento da vida de uma comunidade. Por isso, é organizado a partir de uma ideologia. Ela pode estar explícita na introdução ou pode ser inferida da seleção de verbetes, da rotulação de entradas, do sistema definitório etc. (BORBA, 2003, p. 308-9)

O **usuário** atribui ao dicionário o conhecimento inequívoco da língua a fim de sanar suas dúvidas, transformando-o em um instrumento cultural que remete à língua e à cultura.

O **dicionário** descreve o léxico num dado momento histórico, ou seja, faz um recorte sincrônico da língua. Segundo Biderman (1998b, p. 129), “os dicionários constituem uma espécie de *tentativa* de descrição do léxico de uma língua” (grifo nosso). Tentativa na medida em que nenhum dicionário, por mais amplo que seja, dará conta integral do léxico de uma língua, uma vez que o léxico cresce progressivamente em virtude das mudanças socioculturais e tecnológicas.

Assim, segundo a autora, o dicionário: (1) é um produto cultural e comercial destinado ao consumo do grande público; (2) deve registrar a norma lingüística e lexical

vigente na sociedade para a qual é elaborado; (3) recolhe o tesouro lexical de uma língua num dado momento da história de um grupo social.

Com relação ao recorte sincrônico do léxico, Zgusta (1971) observa que somente línguas mortas, como o latim, poderiam ser exaustivamente descritas em um dicionário, porque não há formação de novas palavras em línguas mortas. Assim, é decisão do lexicógrafo recortar o léxico num dado momento histórico. O dicionário manufaturado para esse fim particular, então, trará as unidades lexicais vigentes naquele momento da história daquela comunidade.

Borba (2003) descreve o procedimento utilizado para a confecção do **Dicionário de Usos do Português do Brasil** (BORBA et al, 2002) no que se refere à montagem de corpus (recorte sincrônico da língua – 50 anos) e para a escolha das unidades lexicais que seriam parte integrante das entradas do dicionário (escolha da modalidade escrita):

[...] Utilizando uma metodologia que privilegia a função de interação social da linguagem, procurou-se observar como as palavras circulam na língua escrita em prosa no Brasil a partir de 1950. Para tanto foi organizado inicialmente um *corpus* de 11.000.000 de ocorrências colhidas em textos de literatura romanesca (3.500.000), jornalística (3.200.000), técnica (2.500.000), dramática (1.000.000) e oratória (750.000). Aí se acrescentaram 7.100.000 correspondentes a cinco anos de publicação da revista *Veja* (1991-1995) e 59.400.000 correspondentes a dois anos de publicação da *Folha de São Paulo* (1995-1996). Isso perfaz um total de 77.500.000 ocorrências de palavras em textos escritos no Brasil, com absoluta predominância de literatura jornalística, o que importa muito na medida em que é aí que há não só variedade de autores, mas principalmente grande variedade de assuntos e enfoques. (BORBA, 2003, p. 17)

Segundo Dubois & Dubois (1971), dicionários são objetos manufaturados, cuja produção é importante para as sociedades desenvolvidas, respondendo às exigências de informação e comunicação. Seu objetivo é, portanto, essencialmente pedagógico. São instrumentos de educação permanente, pois são ao mesmo tempo o **livro da idade escolar** e o da **idade adulta**, são o ponto de referência da língua e da cultura para todos os indivíduos pertencentes a uma comunidade. Os dicionários são o símbolo de uma cultura avançada, são objetos culturais. Testemunham uma civilização em um dado momento histórico e lingüístico.

O **dicionário de língua**, tipo mais comum de dicionário, faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que se referem aos conceitos elaborados e cristalizados na cultura. É um **objeto cultural** de

suma importância nas sociedades contemporâneas, sendo uma das mais relevantes instituições da civilização moderna. Segundo os autores, exercendo funções normativas e informativas na sociedade, o dicionário deveria ser de uso obrigatório para todos os falantes da língua. Assim, o uso do dicionário como instrumento de definição da realidade é de extrema importância. Muitos problemas de comunicação se resolveriam se houvesse por parte dos interlocutores uma preocupação com a definição exata dos termos que utilizam para se comunicar.

A definição mais comum de obra lexicográfica é a de uma **lista ordenada de palavras seguidas de um texto que informa sobre cada uma delas**. Entretanto, para melhor compreendê-la, é necessário descrever os traços que caracterizam tal obra, como o tipo de texto que ela utiliza, a estruturação, a finalidade, o alcance, etc.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a **extensão** de um dicionário. Levando-se em consideração o **público** a que se destina, não podemos afirmar que um dicionário com 50 mil verbetes, por exemplo, seja suficiente para o grande público. Uma vez que as pesquisas com vocabulário individual do falante nativo mostraram-se divergentes em relação ao número de unidades lexicais presentes no vocabulário passivo e ativo de um indivíduo, variando de 3.000 a 60.000 palavras, como o lexicógrafo deve proceder a fim de produzir um dicionário que contenha um número de entradas superior às reais necessidades do usuário padrão? Percebemos que a preocupação com o universo lingüístico dos usuários é um dos primeiros pontos a se considerar na confecção de um dicionário, seja ele monolíngüe ou bilíngüe, para falantes nativos ou não-nativos.

Segundo Biderman (1998b), a **seleção de entradas** para um dicionário, portanto, pode ser realizada recorrendo-se a uma base textual (corpus de dados lingüísticos) de discursos realizados em língua oral e escrita com no **mínimo** 10 milhões de ocorrências de todas as modalidades de discurso e texto para garantir a representatividade do acervo lexical da língua e do seu uso. O uso diz respeito à circulação das palavras em qualquer modalidade – oral ou escrita – e em qualquer registro (BIDERMAN, 1998b, p. 132).

Verificamos, entretanto, que os dicionários mais recentes baseiam-se em corpora bem mais amplos, o que mostra uma divergência com relação ao número de ocorrências que a autora acima apresentou. Por exemplo, **COBUILD** utiliza um corpus de 200 milhões de palavras, o Oxford (**Compact Oxford English Dictionary**) utiliza o *British National Corpus* com cerca de 100 milhões de ocorrências de palavras, além do **OALD** que utiliza o *Oxford American English Corpus* com mais de 40 milhões de ocorrências de palavras. Já as obras da editora Cambridge (**Cambridge International Dictionary**

of English, Cambridge Learner's Dictionary e Cambridge Dictionary of American English) baseiam-se no *International Cambridge Corpus* com mais de 700 milhões de ocorrências de palavras do inglês escrito e falado. É interessante observar que tal corpus compreende um sub-corpus *Cambridge Learner Corpus* com 27 milhões de ocorrências de palavras extraídas de testes realizados por aprendizes de inglês como LE nos exames internacionais da Cambridge aplicados no mundo todo. Esse sub-corpus é também usado no direcionamento de vocabulário usado nos livros didáticos destinados a falantes não-nativos de inglês, bem como em gramáticas.

Dentre os dicionários monolíngües da língua portuguesa, o **Dicionário de Usos do Português (DUP)** (BORBA et al, 2002) baseou-se em corpus de 77 milhões de ocorrências de palavras em textos escritos no Brasil a partir de 1950 e o **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo** (BORBA et al, 2004) teve como base um corpus de 90 milhões de ocorrências de palavras em textos escritos a partir de 1950. O **Dicionário Houaiss** (HOUAISS, 2001), entretanto, não fornece informações sobre corpus, embora mencione o uso e traga uma lista de obras utilizadas em certos casos. Na apresentação do dicionário, o pesquisador Mauro de Salles Villar salienta essa questão:

[...] A base documental sobre que este dicionário foi elaborado originou-se de pesquisas em milhares de obras literárias, técnicas e didáticas, além de periódicos de informação geral e de entretenimento, que resultaram em extensos fichários, quer digitados, quer fruto de leituras automáticas com dispositivos de varredura eletrônica. (VILLAR, 2001, p.1)

A função primordial de um dicionário é **informar**. Ele se destina apenas a ser consultado, por isso se denomina **obra de consulta** ou **obra de referência**. Além da listagem, a obra lexicográfica também traz outras informações, sobretudo uma explicação do significado do item tratado. Não se trata, portanto, de uma obra de leitura propriamente dita, pois o comportamento dos consulentes ou usuários é diferente do comportamento de um leitor diante de um livro ou texto.

O dicionário é uma obra que tem arquitetura distinta de outras obras. Um dos aspectos mais característicos do dicionário é a forma de apresentação do texto lexicográfico: há a **macroestrutura** ou nomenclatura, uma seqüência vertical de elementos, chamados de **entradas**, dispostos geralmente em ordem alfabética; há a **microestrutura**, uma seqüência horizontal que forma os **verbetes**, que contêm informações sobre cada entrada. A **entrada** é cada uma das unidades lexicais incluídas

na nomenclatura. O **verbete** é todo o texto, incluindo a entrada, que traz informações sobre ela, cuja principal informação é a **definição** (no dicionário monolíngüe) ou a **tradução/ equivalente** (no dicionário bilíngüe), ou ambos – definição e tradução – no dicionário semibilíngüe.

Segundo Biderman (1984b), todo **verbete** apresenta um formato típico: **entrada** na forma de lema; indicação da **categoria léxico-gramatical**, como classe de palavra, gênero, número; **paráfrase** do significado ou das várias acepções nas palavras polissêmicas; uso; informações sobre **pronúncia** e; **referência cruzada**, apontando unidades lexicais que compõem o campo léxico da entrada, fornecendo sinônimos e antônimos. Em alguns casos, o verbete apresenta exemplos que contextualizam os significados.

[...] Diz-se que as palavras só se realizam dentro de um contexto, o que é verdade. Isso quer dizer que os significados interagem quando combinados por meio de alguma relação gramatical. É comum dizer-se que o signo, isolado, é opaco, só se tornando transparente quando inserido num contexto. Tudo isso é verdade. Mas atente-se logo de início para o fato de que a dependência contextual é uma questão de grau. Há palavras de autonomia bastante acentuada com relação às quais é fraca a atuação do contexto. (BORBA, 2003, p. 139)

Outro aspecto importante é a **contextualização** dos significados da unidade lexical. A presença de contextos na forma de sentenças ou sintagmas, que colocam o significado do item em uso, faz com que a explicação torne-se mais clara. Biderman (1998b, p. 136) discorre sobre a importância da **abonação** ou documentação, ou seja, a exemplificação baseada em fontes autênticas para documentar as informações sobre as entradas, isto é, uma citação de um contexto de um ‘bom’ autor da língua. Segundo a autora, quando o lexicógrafo dispuser de um banco de dados, seu trabalho será facilitado, além de ter a chance de ser mais preciso. Na redação de minidicionários ou dicionários escolares, entretanto, os lexicógrafos geralmente constroem os exemplos. Nos dois casos, os exemplos devem ilustrar os significados da palavra-entrada e seus usos.

O dicionário pode, então, fundamentar-se no agrupamento de dados léxicos e lingüísticos para a constituição de um corpus representativo da língua escrita e falada (compreendendo textos literários, técnicos, científicos de todas as áreas de conhecimento). O procedimento de contextualização, entretanto, deve ser adotado somente quando o contexto se apresentar necessário para a significação da unidade

lexical. Segundo Borba (2003), tecnicismos como, por exemplo, *linfoma*, têm significação objetiva dentro e fora de um contexto, sem necessidade de serem exemplificados ou mesmo abonados.

O objeto do qual o dicionário trata deve ser bem definido e delimitado: uma **unidade lexical** ou **lexema** - “unidade léxica abstrata em língua”. Podemos compará-los com o conceito de **lema** que é a palavra-entrada que inicia o verbete no dicionário, a forma canônica, não-marcada, de uma unidade lexical. Não comporta flexões, ou seja, os verbos devem estar no infinitivo e os substantivos no masculino singular, no caso do português e de certas línguas modernas ocidentais. Esse objeto deve compor a entrada no dicionário, constituindo sua **macroestrutura**.

Na **macroestrutura** devem estar presentes nas entradas de um dicionário **lexias simples, compostas e complexas**. A **expressão idiomática**, um tipo de lexia complexa, é um sintagma cristalizado, de valor metafórico, que não se flexiona, também deve fazer parte das entradas de um dicionário de língua.

O **verbo** é a microestrutura de um dicionário e tem como eixo básico a definição da palavra e a ilustração contextual da mesma, por meio de abonações (contextos realizados na língua escrita ou oral) ou exemplos. A **definição lexicográfica** é a paráfrase metalingüística da palavra entrada.

O título de um dicionário traz a informação sobre o seu objetivo: dicionário de língua, dicionário etimológico, dicionário de expressões idiomáticas, dicionário de sinônimos, etc. O dicionário bilíngüe, na sua especificação - língua materna (LM) / língua estrangeira (LE) e vice-versa - já explicita que seu objetivo é informar como se diz uma palavra da LM na LE (ou da LE na LM).

Biderman (1998b) faz uma classificação dos dicionários de língua e outros tipos de dicionários, ilustrada no Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – Tipologia dos dicionários de língua

Dicionários de língua			
tesouro lexical ou <i>thesaurus</i> (100 mil a 400 mil entradas)	dicionário padrão ou geral da língua ou dicionário de uso da língua (50 mil a 70 mil entradas)	minidicionário ou dicionário escolar (25 mil)	dicionário infantil (5 mil a 10 mil)

Essa classificação, entretanto, não condiz com os dados extraídos sobre o número de entradas de dicionários mais recentes. O Quadro 2 mostra o número de entradas de alguns dicionários que estão no mercado hoje em dia. Podemos perceber que alguns dicionários ultrapassam o número de entradas previsto na classificação de Biderman (1998b).

QUADRO 2 – Número de entradas em dicionários

Thesaurus	Dicionário padrão	Minidicionário	Dicionário infantil
Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004) – 435.000	Melhoramentos Dicionário Prático da Língua Portuguesa (1995) – 80.000	Mini Larousse de Poche – dictionnaire français-portugais/ português-francês (1996) – 35.000	Aurelinho (2002) - 3.000
Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) – 228.000	Dicionário de Usos do Português (DUP) (2002) – 62.000	Mini Michaelis Francês-Português (1999) – 25.000	Aurélio Mirim (2003) – 8.400
Collins English Dictionary & Thesaurus (2004) – 200.000	Dicionário UNESP do português contemporâneo (2004) – 58.000	Minidicionário Aurélio da Língua portuguesa (2005) – 30.000	
Merriam-Webster Dictionary (2002) – 700.000	OALD (1995) – 63.000	Mini Houaiss (2004) – 30.000	
Webster's Third New International Dictionary (2002) – 472.000	LDOCE (1978) – 56.000	Minidicionário Luft (2000) – 40.000	
Random House College Dictionary (1975) – 260.000	Grande Dicionário de Francês-Português e Português-Francês (2001) – 40.000	Longman English Dictionary for Portuguese Speakers (1999) – 10.000	
	Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (1999) – 56.000		
	Dicionário Michaelis English/Portuguese (1961) – 68.000		

O Quadro 3, a seguir, sintetiza a tipologia dos dicionários especiais ou especializados.

QUADRO 3 – Tipologia dos dicionários especiais

Dicionários especiais			
Dicionário ideológico ou analógico (campos semânticos)	Dicionário histórico/ Dicionário etimológico	Dicionário temático ou especializado (sinônimos, gramatical, gírias, lingüística)	Dicionário científico e/ou técnico (termos médicos, farmacêuticos, geográficos, de informática)

Dicionários podem ser classificados levando-se em conta outros critérios. Malkiel (1967, apud LANDAU, 1989) estabelece três categorias de classificação: a amplitude, a perspectiva e a apresentação.

A **amplitude** refere-se ao tamanho do dicionário, ou seja, ao número de entradas que possui. Refere-se também ao número de línguas, podendo ser classificado em monolíngüe, bilíngüe ou multilíngüe. Um terceiro aspecto da amplitude diz respeito à concentração de informação enciclopédica presente no dicionário.

A **perspectiva** é baseada na abordagem considerada pelo lexicógrafo em vários aspectos do dicionário, que pode, então, ser classificado como diacrônico ou sincrônico; organizado em ordem alfabética, fonética (como, por exemplo, um dicionário de rimas) ou conceptual.

Finalmente, a **apresentação** diz respeito a aspectos mais intrínsecos à confecção do dicionário, como o uso de figuras, as especificidades da definição lexicográfica, informações sobre pronúncia etc.

Landau (1989) ainda apresenta outros aspectos que podem levar a diferentes classificações dos dicionários, como o número de línguas contempladas, a questão do financiamento da obra, a idade dos usuários, o tamanho dos dicionários, o período de tempo (recorte sincrônico), a unidade lexical usada, a abordagem lingüística escolhida, e os meios de acesso ao dicionário.

Com relação à idade dos usuários, é importante ressaltar algumas considerações de Landau (1989). Dicionários escolares com vocabulário simplificado e ilustrações atrativas são estritamente uma invenção do século XX. Há atualmente muitos dicionários escolares no mercado, para crianças de 8 e 9 anos de idade até terminarem o Ensino Médio.

Uma preocupação que se coloca para este tipo de dicionário é a questão da habilidade lexicográfica (técnicas de manuseio, consulta ao dicionário). Em adultos, toma-se como verdade absoluta que apresentem essa habilidade, uma vez que entraram em contato com dicionários na época escolar. Supõe-se que os professores, em algum momento da vida escolar dos alunos, aplicaram atividades que requeriam o uso do dicionário e, conseqüentemente, ensinaram-nos a usar essa ferramenta. Mais adiante, retomaremos essa questão.

Segundo Landau, mesmo que uma criança consiga encontrar uma palavra no dicionário, se não houver uma continuidade no processo de aprendizagem lexicográfica, ela desistirá da ferramenta, uma vez que não consegue extrair as informações

necessárias à atividade que está realizando. Para o autor, isso é uma pena, já que o hábito de usar o dicionário é formado na primeira parte da vida escolar de uma criança. Se essas habilidades em usar o dicionário forem negligenciadas pela escola e pelo professor, isso pode afetar, de alguma maneira, o estudante com relação à consulta a dicionários.

Com relação a dicionários infantis e escolares, a única preocupação do autor é a de que algumas crianças (em outras fases de aprendizagem) relutem em trocar o dicionário escolar por outro dicionário mais indicado para sua idade.

Outra distinção importante é a das obras **semasiológicas** e das **onomasiológicas**. As primeiras partem da forma do signo para chegar ao conteúdo, o significado. A maioria dos dicionários que organizam seus verbetes em ordem alfabética é semasiológica. Já as obras que partem do sentido para a forma são os dicionários **onomasiológicos** ou conceituais.

Como o objeto de estudo deste trabalho é o dicionário, ou seja, o uso que se faz dele em situações de leitura de textos em LE, é importante também defini-lo em contraste com a enciclopédia.

Enciclopédias são obras de referência que buscam o máximo de informação sobre os mais variados domínios do conhecimento para consumo do público em geral e não para especialistas.

As **enciclopédias** apresentam informações do conteúdo da unidade lexical, ou seja, dados extralingüísticos de fatos e coisas de uma civilização. Tratam de objetos (substantivos principalmente) e freqüentemente apresentam ilustrações. Os **dicionários visuais** e os **ilustrados** apresentam o vocabulário organizado em áreas temáticas com ilustrações.

Segundo Jackson (2002, p. 21),

[...] o dicionário é um livro de consulta sobre palavras. É um livro sobre uma língua. Sua prima mais próxima é a enciclopédia, mas esta é um livro sobre coisas, pessoas, lugares e idéias, um livro sobre o ‘mundo real’, não sobre a língua. Nem sempre é fácil distinguir entre dicionário e enciclopédia, e muitas vezes, elementos de um encontram-se também no outro. Porém, eles não têm a mesma lista de entradas – dificilmente encontra-se *parecer* numa enciclopédia – e não fornecem as mesmas informações sobre as entradas que têm em comum.”

Segundo Landau (1989), para a maioria das pessoas, dicionários e enciclopédias estão intimamente ligados, mas eles são tipos de obras de referência essencialmente diferentes. Um dicionário é um livro que lista palavras em ordem alfabética e descreve seus significados. Os dicionários mais modernos geralmente incluem informação sobre pronúncia, ortografia, etimologia, uso, sinônimos, gramática e às vezes até trazem ilustrações. Uma enciclopédia é uma coleção de artigos dispostos em ordem alfabética e embora inclua definições, suas descrições vão além da informação dada em um dicionário.

As definições lexicográficas são restritas às informações que o usuário deve ter para entender uma palavra desconhecida. A ênfase está na palavra. As definições enciclopédicas (o autor as chama de artigos) são mais abrangentes e definem o tópico como um todo; por exemplo, a definição enciclopédica de *religião* não traz somente o que essa palavra significa, mas descreve religião de acordo com sua história, suas doutrinas e práticas, etc.

Dictionaries are about words, encyclopedias are about things.
(LANDAU, 1989, p. 6)

Finalmente, consideramos a diferença entre **dicionários impressos/convencionais** e **dicionários eletrônicos** (CD-ROM, *on line* e portáteis). Com o avanço tecnológico e o acesso à tecnologia (principalmente ao computador e à internet), houve também uma revolução dentro da ciência da lexicografia. Tal avanço revolucionou o modo como os dicionaristas – cujo sacrifício incluía compilar, classificar, ordenar, organizar e redigir um enorme volume de dados, e também colher citações documentais, de centenas de trechos literários – confeccionam os dicionários. Hoje, parte deste trabalho pode ser feita com a ajuda de computadores.

Além dessa revolução, houve também um avanço no que diz respeito à consulta e ao acesso a tais dicionários pelos usuários. Muitos usuários têm a oportunidade de consultar dicionários eletrônicos enquanto cumprem tarefas como redigir ou ler textos, mandar mensagens eletrônicas ou qualquer outra tarefa cujo acesso ao computador seja facilitado.

Os dicionários em CD-ROM são muito parecidos com os dicionários *online*. Segundo Welker (2004, p. 226) os CDs se distinguem pelo fato de não poderem

ser atualizados. Entretanto, hoje algumas editoras oferecem a possibilidade de o computador atualizar, via internet, o CD que o usuário adquiriu.

Uma característica marcante dos dicionários em CD-ROM e *online* é sua apresentação gráfica. Usam várias cores para destacar componentes dos verbetes e sua maior vantagem é a facilidade de buscar palavras – um só clique e o usuário tem o verbete na tela sem ter que folhear o dicionário na busca alfabética pela entrada.

Uma questão que deve se colocada quando discutimos esse tipo de dicionário é a de que muitos usuários brasileiros ainda não dispõem de meios financeiros para adquirir computadores ou não têm acesso a eles.

1.1.4.1 DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES, BILÍNGÜES, SEMIBILÍNGÜES E PLURILÍNGÜES

O **dicionário monolíngüe** (DM) ou **unilíngüe** é a obra de referência que trata das unidades lexicais de uma dada língua, definindo-as, apresentando sinônimos e fornecendo informações fonéticas, morfológicas e sintáticas através de paráfrases na mesma língua. No caso de DMs para falantes nativos, é mais comum a procura por palavras pouco freqüentes, uma vez que as mais correntes na língua, de uma forma ou de outra, são entendidas pelo contexto e mais familiares ao usuário. Já o usuário falante não-nativo – aprendiz de uma LE – utiliza o DM até mesmo para palavras bastante freqüentes.

Os dicionários monolíngües diferem quanto à língua materna do usuário, ou seja, alguns são destinados a usuários que estejam aprendendo a língua alvo do dicionário como LE e outros, destinados aos falantes nativos da língua alvo do dicionário. Nossa preocupação, neste trabalho, é com o primeiro tipo de DM (destinado para falantes não-nativos).

Os dicionários confeccionados para falantes não-nativos do inglês (EFL – English as a Foreign Language) combinam características do ensino de LE como pronúncia, regência verbal, com características de dicionários escolares, como as definições escritas em linguagem simplificada, com vocabulário reduzido e controlado.

De acordo com Dubois & Dubois (1971), a aparição dos dicionários em sua origem responde sempre a uma situação de '**bilíngüismo**', ou seja, por causa da preocupação com o vocabulário, pela necessidade de se entender os textos, instaurou-se

a prática de se fazer listas, o que hoje chamamos de **glossários** (lista de palavras relacionadas a outras palavras com significado equivalente para o entendimento de textos). Os primeiros dicionários foram as **gloses** (anotações constituídas de comentários ou traduções de palavras que são desconhecidas em razão de sua raridade ou que são utilizadas em uma acepção não-habitual).

Biderman (1998a) faz um levantamento histórico sobre o aparecimento dos primeiros glossários. No século III, o latim já havia se expandido e muitos povos já utilizavam o latim como língua franca. Assim, com a fragmentação do latim em diversos povos falantes, surgem as línguas românicas (século IX) e textos escritos (documentos) nessas línguas. Criou-se a necessidade, portanto, da consulta a glossários que são praticamente os antepassados dos dicionários bilíngües. O nascimento da Lexicografia deu-se com o aparecimento dos dicionários bilíngües e da tradução.

O **dicionário bilíngüe** (DB) é uma obra de referência que trata da **equivalência** das unidades lexicais de duas línguas distintas, fornecendo, portanto, a **tradução** do item de uma língua para outra (LM→LE e LE→LM). Landau (1989) explicita que há dois propósitos em se usar um DB: para compreensão, em atividades de leitura em LE; ou como uma ajuda para se expressar em atividades escritas na LE.

Segundo Landau (1989), é crucial que o lexicógrafo decida se o dicionário bilíngüe (inglês-português, por exemplo) pretende ajudar falantes nativos do português a compreender inglês ou ajudar falantes nativos do inglês a se expressarem em português. Essa decisão afetará não somente o tipo de equivalentes presentes nos verbetes, mas a escolha das entradas.

É, efetivamente, a obra mais utilizada na aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente nas primeiras etapas do processo de aprendizagem, apresentando-se como uma ferramenta pedagógica necessária para auxiliar na aprendizagem da LE.

Sendo uma obra de referência consultada nesse contexto educacional, é imprescindível repensar e reelaborar os dicionários de acordo com as novas metodologias de ensino, conceitos lingüísticos, evolução da língua e da cultura que vão se modificando ao longo do tempo e, evidentemente, de acordo com as necessidades, objetivos, dificuldades e resultados obtidos pelo usuário na consulta ao dicionário, que também se modificam de geração para geração. Não se deve negligenciar o **papel do usuário** na avaliação de uma obra lexicográfica.

A tarefa de elaborar dicionários bilíngües é delicada, pois sempre há diferenças nas categorias lexicais das línguas em questão, ou seja, as comunidades nomeiam sua realidade de formas arbitrárias e que não coincidem entre si, embora haja, em alguns momentos, semelhanças entre idiomas de mesma procedência histórico-lingüística, por exemplo, semelhanças entre línguas latinas como o português, o espanhol, o francês ou o italiano. Para o dicionário bilíngüe, é preciso alcançar um modelo estrutural de melhor qualidade. Há vários problemas, não só na definição, nomenclatura, mas na **equivalência semântica entre duas línguas diferentes**.

Como o léxico é uma das formas de representar a realidade, sendo também um dos espaços de armazenamento dos aspectos culturais e ideológicos de uma determinada comunidade lingüística, para chegar ao conceito de uma **palavra**, é preciso conhecer também o contexto cultural no qual ela se insere, bem como as situações em que é usada.

Os dicionários bilíngües raramente são adaptados às necessidades dos usuários porque, ao tratarem de dois códigos lingüísticos diferentes, nem sempre resolvem tais dificuldades de transposição.

Segundo Landau (1989), a diferença entre um DM e um DB não consiste somente no número de línguas em que são escritos mas essencialmente em seus propósitos e objetivos. O propósito de um DB é fornecer ao usuário ajuda para entender uma língua mas não a outra, presumindo-se que essa outra língua seja a língua materna do usuário. Já o propósito central do DM é explicar, em palavras fáceis de se entender, o que as palavras significam.

Há também os **dicionários híbridos** (ATKINS, 1990), ou **semibilíngües** (SCHMITZ, 1998), que têm por objetivo anular a oposição entre o uso do monolíngüe de LE (recomendado pelos professores) e o uso do bilíngüe (preferido pelos estudantes devido à sua praticidade). Para Schmitz (1998), os usuários de nível médio ou avançado obtêm mais e melhores resultados com o dicionário **semibilíngüe**.

O dicionário semibilíngüe, segundo o autor, representa “um avanço no campo da lexicografia e possivelmente esse tipo de dicionário venha a substituir o dicionário bilíngüe tradicional no futuro” (SCHMITZ, 1998, p. 163). A diferença entre esse tipo de dicionário e o DB é que não apresenta uma série de alternativas de tradução sem contexto, mas traz definições seguidas de frases que exemplificam o uso. Sendo assim, o autor acredita que tal formato do DS, com inclusão de sentenças para contextualização

das acepções arroladas e definições, apresenta melhores condições para o aprendizado do que o DB.

Os **dicionários pluri** ou **multilíngües** são aqueles que tratam de três ou mais línguas, apresentando de modo bastante simplificado a correspondência entre elas, geralmente apresentando equivalentes.

1.1.4.2 DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES

Como o foco deste trabalho é o usuário falante não-nativo, trataremos somente das obras que têm como foco o inglês como língua estrangeira – LE. Hausmann (1977, apud WELKER, 2004, p. 215) faz uma distinção entre **dicionário para aprendizes** e **dicionário de aprendizagem**. Os dicionários de aprendizagem são aqueles que devem ajudar o usuário na aquisição de vocabulário e de preferência têm macroestrutura onomasiológica. Segundo o mesmo autor, há dicionários semasiológicos que contêm informações necessárias para auxiliar na aprendizagem de língua.

Nesta subseção, discutimos as características dos dicionários chamados de *learners' dictionaries*, dicionários para aprendizes, cujo objetivo é auxiliar o aprendiz de LE nas suas inúmeras atividades.

Na revisão de bibliografia, conseguimos recuperar muitos trabalhos e estudos que tratavam da lexicografia pedagógica e, mais especificamente, de dicionários para aprendizes. Entretanto, a maioria dos trabalhos refere-se somente a dicionários monolíngües. Quanto às origens dos dicionários para aprendizes, podemos citar Cowie (1999):

[...] os 'pais fundadores' do MLD (*monolingual learner's dictionary*) – Harold Palmer, Michael West e A. S. Hornby – haviam, já naquela época, acrescido, às informações características dos dicionários ingleses de *língua materna*, um novo conjunto de elementos que era inspirado pelas necessidades de aprendizes não-nativos.

Os lexicógrafos citados – Palmer, Hornby e West – estavam interessados no ensino de inglês como língua estrangeira (EFL) e queriam promover meios para facilitar a aprendizagem de LE.

O primeiro dicionário para aprendizes publicado foi o *New Method English Dictionary* (1935), que usou nas definições, pela primeira vez, um vocabulário limitado ou ‘controlado’, constituído de 1490 palavras (WELKER, 2004, p. 217). Dois anos depois, ocorreu a elaboração de uma lista de mil palavras, organizada por Hornby e Palmer, que continha não somente lexemas, mas também formas irregulares, palavras derivadas e colocações (*Thousand Word English*, 1937).

Segundo Cowie (2000), os verbetes de verbos deste tipo de dicionário apresentavam informações sobre a construção sintática, indicando, por exemplo, se um objeto poderia designar coisas ou pessoas.

De acordo com Welker (2004), historicamente, em 1948 o dicionário de Hornby foi reeditado com o título *A Learner’s Dictionary of Current English* e, em 1952, com o título *The Advanced Learner’s Dictionary of Current English*, tornando-se o primeiro famoso **dicionário para aprendizes**. Hoje, intitula-se *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (OALD), como é geralmente citado.

Em 1978, o OALD ganhou um concorrente – *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE) e, em 1987, Collins publicou *Collins COBUILD English Language Dictionary* (hoje intitulado de *Collins COBUILD English Dictionary*), impulsionando ainda mais o mercado de dicionários para aprendizes. Pode-se dizer que, pela abrangência da língua inglesa como LE no mundo inteiro, o mercado desse tipo de dicionário começou a crescer. Em 1995, a editora Cambridge publicou o *Cambridge Dictionary of English* (CIDE), aumentando a oferta de dicionários para aprendizes. No mesmo ano, Oxford, Longman e Collins lançaram reedições dos seus dicionários.

Herbst (1996), em seu artigo “*On the way to the perfect learner’s dictionary: a first comparison of OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE*”, faz uma comparação entre os quatro dicionários, chamando a atenção para as principais características do dicionário para aprendizes, como mostra o Quadro 4, extraído de seu texto:

QUADRO 4 – Comparação entre dicionários para aprendizes

	OALD	LDOCE	CIDE	COBUILD
Corpus	<i>Oxford American English Corpus</i> (mais de 40 milhões de ocorrência)	Não há informação	Mais de 700 milhões de ocorrências de palavras	<i>Bank of English</i> (200 milhões de palavras)
	Baseados em corpora eletrônicos			
Vocabulário de Definição	Definições escritas com vocabulário de definição entre 2000 e 3500 palavras			
Exemplos	Exemplos são construídos com base nas ocorrências do corpus			Maior número de exemplos, todos extraídos do corpus
Colocações	Registradas e explicadas			
	Exemplos	Notas de uso	Exemplos	Abonações + definição
Transcrição Fonética	Utilizam símbolos do Alfabeto Fonético Internacional e marcam diferenças entre inglês britânico e inglês americano			
Ilustração Gráfica	Apresentam ilustrações gráficas do significado de alguns lexemas, geralmente mostrando certos campos semânticos			Não apresenta
Marcas de Uso	Abreviaturas ou palavras inteiras			Não contém, dá as informações sobre as variedades dentro da própria definição
Unidades Lexicais Homógrafas	Principais significados e registro em diferentes entradas, mas admite várias acepções dentro do mesmo verbete			Registradas no mesmo verbete
	Uso de palavras guias – escritas em caixa alta, facilitam a escolha do verbete pelo usuário			
Lexias Complexas (palavras derivadas e lexemas compostos)	Inclusão das lexias compostas dentro do verbete da lexia simples	Melhor solução: entradas separadas	Inclusão das lexias compostas dentro do verbete da lexia simples	

Os corpora permitem a seleção de lemas com base na frequência, além de diferenciar e ordenar as diferentes acepções da unidade lexical.

O vocabulário de definição tem como objetivo facilitar a compreensão do verbete pelo usuário. Segundo Herbst (1996), outra vantagem do vocabulário de definição é servir de modelo para um professor de LE em suas explicações em sala de aula.

Um dos objetivos de um dicionário para aprendizes é o auxílio na produção de textos em LE, assim, uma das preocupações dos autores desses dicionários é oferecer informações gramaticais que vão além da regência.

Quanto às colocações, ou seja, combinações de duas ou mais palavras que formam uma expressão que corresponde a um modo convencional de dizer algo na língua, todos os dicionários fornecem suas explicações, entretanto, cada um possui um método distinto do outro. No OALD, as colocações são contempladas nos exemplos; no

COBUILD, apresentam-se nas abonações, mas às vezes aparecem dentro da definição; já o LDOCE dá maior destaque para as colocações inserindo-as em notas de uso.

Por exemplo, o OALD traz as **combinações** de palavras nos exemplos que seguem as definições. Para se descobrir quais adjetivos podem ser usados com um substantivo em particular, o usuário deve ler os exemplos no verbete.

wine /wain/ *n* **1** [U,C] an alcoholic drink made from the juice of grapes (GRAPE) that has been left to FERMENT¹: *open a bottle of wine O dry/sweet wine O a glass of red/white/rosé/sparkling wine O vintage wines.* **2** [U,C] an alcoholic drink made from plants or fruits other than grapes (GRAPE): *apple/cowslip/rice wine.*

Herbst (1996) tinha como objetivo apenas mostrar algumas características de dicionários para aprendizes, sem analisar criticamente cada um de seus componentes. É interessante observar, entretanto, que os dicionários para aprendizes têm colocado em prática muitas recomendações e resultados de pesquisas lexicográficas que têm como foco o ensino de língua estrangeira.

Um bom dicionário para aprendizes deve satisfazer não somente o usuário do dicionário, mas também o professor de LE, além de satisfazer o próprio lexicógrafo.

[...] O lexicógrafo que quer praticar a lexicografia pedagógica ou a lexicografia de aprendizagem [...] com um certo sucesso deve ser também um professor. Para selecionar, organizar e apresentar o vocabulário simultaneamente sobre o plano lingüístico e conceitual, ele deve conhecer as necessidades receptivas e produtivas e as dificuldades dos aprendizes, ter uma idéia dos processos de aquisição do vocabulário e saber como este é ensinado. (ZÖFGEN, 1994, apud WELKER, 2004, p. 222)

Há também no mercado outros dicionários para aprendizes como o *MacMillan English Dictionary for Advanced Learners of American English*, além de dicionários em outras línguas, que não foram estudados neste trabalho. O mercado também oferece espaço para dicionários onomasiológicos para aprendizes, como é o caso do *Longman Language Activator*, cuja estrutura favorece a produção de LE dos usuários, com mais informações sobre cada entrada, partindo do conceito para os signos. Entretanto, nem sempre tais dicionários têm boa aceitação por parte dos usuários, pois a divisão em categorias geralmente dificulta a busca de lexemas pelos usuários.

Longo (2002) analisa as características de dicionários para aprendizes de língua. Em seu artigo, a autora apresenta os critérios de classificação de dicionários segundo Malkiel (1967) e Landau (1989). Em seguida, analisa criticamente os dicionários escolares com relação aos seus propósitos, público alvo, microestrutura, seleção de entradas e vocabulário de definição.

Segundo a autora, os dicionários escolares têm por objetivo a compreensão e a produção. Podem ser monolíngües ou bilíngües e geralmente abrangem um faixa etária entre 10 e 18 anos. Entretanto, quando o público alvo é constituído de falantes não-nativos, não há limite de idade.

Depois de analisar Biderman (1984a) com relação ao corpus de base que permite estabelecer uma hierarquia de frequência para as entradas; Amritavalli (1999) quanto ao vocabulário de definição, que simplifica a explicação da palavra; e Höfling (2000) sobre a definição referencial no dicionário monolíngüe para aprendizes, que deve possibilitar a inserção do item em classe genérica e conter as características semânticas relevantes para a sua descrição, complementada pela definição sinonímica, por frases ilustrativas; Longo (2002) conclui que:

[...] num dicionário escolar de comunicação, o verbete deve trazer a forma lematizada do item, bem como possíveis variações ortográficas e de realização fonética; definição referencial baseada em vocabulário fundamental; definição sinonímica; informações morfossintáticas incluindo a classificação dos itens, especificações sobre flexões irregulares, sobre a estrutura argumental e sobre possíveis restrições de subcategorização; exemplificação do uso. Nesse tipo de dicionário, é essencial contemplar o sistema de transitividade dos itens, e as diferentes possibilidades de distribuição e configuração sintática, correlacionando-as às diversas acepções.

A autora analisa 04 dicionários escolares: *Minidicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1993); *Minidicionário Luft* (2000); *Oxford Advanced Learner's Dictionary - OALD* (HORNBY, 1995); e *Longman Dictionary of Contemporary English - LDOCE* (LONGMAN, 1987). No Quadro 5, a seguir, procuramos sintetizar as comparações presentes no trabalho da autora.

QUADRO 5 – Análise comparativa de 04 dicionários escolares

	Minidicionário da língua portuguesa	Minidicionário Luft	OALD	LDOCE
Transcrição fonética	Somente algumas “chaves de pronúncia”		Transcrição fonética	
Figuras	Não apresentam figuras		Apresentam figuras	
Definição	Definições sinonímicas e paráfrases Algumas acepções não são contempladas		Paráfrases	
Número de entradas	Varia de 30.000 a 60.000 (ultrapassam a extensão de um dicionário escolar)			
Divisão silábica	As palavras base apresentam divisão silábica			
Informações gramaticais	Categoria da palavra e especificações gramaticais			
Apêndices e páginas de estudo	Informações gramaticais e listas de nomes próprios ou gentílicos, sufixos, numerais, pesos e medidas etc.			
Vocabulário presente na definição	O vocabulário parece ser acessível aos estudantes			
Remissões	Fazem uso de remissões			Não faz uso de remissões nos verbetes analisados
Contextualização	Quando não recorrem à contextualização, correm o risco de não cumprir seu papel de explicação do item		Uso abundante de exemplos	
Estrutura argumental	Não há preocupação em apresentar colocações		Apresentam nos exemplos as principais colocações	

Em conclusão, Longo (2002) mostra que os dicionários do inglês poderiam ser classificados como dicionários escolares, mas os dicionários do português nem sempre alcançam o objetivo da compreensão por parte do aluno, nem o levam à produção na LM. Faltam definições sinonímicas para complementar as referenciais, informações gramaticais e contextualização.

A autora propõe que o recurso a um corpus delimitado, o estudo das propriedades morfosintáticas e semânticas dos itens, bem como a inserção de exemplos de uso real da língua, seriam fatores que delimitariam o dicionário como escolar, um dicionário “que realmente pudesse ser utilizado como instrumento para a competência comunicativa dos aprendizes de língua.”

Há ainda que mencionar os dicionários semibilíngües com estrutura semasiológica. Tais dicionários têm as mesmas características dos dicionários monolíngües para aprendizes, com o acréscimo da tradução no final do verbete.

A problemática dos dicionários para aprendizes, suas idiosincrasias, seus aspectos positivos e negativos vêm sendo estudados por muitos teóricos – lexicógrafos, lexicólogos, lingüistas aplicados ao ensino de LE – entretanto, ainda há muito que se considerar quanto a este tipo de dicionário. O foco deste trabalho reside na análise do

perfil do usuário de dicionários para aprendizes, sejam tais dicionários monolíngües, bilíngües ou semibilíngües. Os dicionários utilizados na coleta de dados deste trabalho foram analisados e suas características são apresentadas na subseção que trata do **material** utilizado, juntamente com as informações a respeito da metodologia. Seguimos, portanto, com algumas considerações a respeito do uso do dicionário para aprendizes na sala de aula de LE e de reações dos aprendizes em relação ao uso do dicionário.

1.2 Os dicionários e a aprendizagem de língua estrangeira

“Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”

Ludwig Wittgenstein

*Tractatus lógico-philosophicus, 5
(apud ASSIRATI, 2002)*

Nesta subseção, trataremos da questão do envolvimento dos dicionários para aprendizes no contexto educacional de ensino de língua estrangeira e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa como LE.

1.2.1 DICIONÁRIOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E USUÁRIOS

Bogaards (1988) faz uma discussão crítica dos estudos sobre o **uso** e os **usuários dos dicionários de língua estrangeira**. Em pesquisas recentes (após os anos 80), pesquisadores trabalharam com **questionários** direcionados para **investigar por que e como os estudantes usam o dicionário**, que tipo de dicionários preferem, em que circunstâncias e com que frequência os utilizam, qual seu grau de satisfação na consulta e qual a contribuição da obra no processo de aprendizagem.

Em suas análises, Bogaards (1988) verificou que todo usuário, de língua materna ou estrangeira, consulta o dicionário monolíngüe ou bilíngüe para conhecer os significados ou a definição das palavras; os usuários de língua estrangeira buscam, principalmente, informações gramaticais, o uso no contexto e pronúncia; utiliza-se o dicionário, primeiramente, para traduzir, preferencialmente da língua estrangeira para a língua materna; os aprendizes iniciantes de língua estrangeira preferem usar o bilíngüe ao monolíngüe.

Bogaards (1988), em suas pesquisas sobre o uso de dicionários, contradiz a idéia de que os dicionários monolíngües são indispensáveis para os aprendizes de língua estrangeira. Constata que os aprendizes não gostam de consultar dicionários; não sabem usá-los; o uso de dicionário requer tempo; o usuário precisa ter um bom nível de compreensão para aproveitar as informações do texto lexicográfico; os dicionários possuem um texto especial que exige estratégias de leitura adaptadas a eles; e alguns usuários, ao se depararem com verbetes extensos, costumam limitar-se à primeira acepção – quanto mais longo o verbete, mais os equivalentes podem ser objetos de confusão.

Höfling (2000), em dissertação de mestrado, também se deparou com questões como: “Quem é o **“usuário”** do dicionário bilíngüe? Como chegar a um consenso sobre quais informações são necessárias e suficientes para ele?”

Nesse estudo, esboçaram-se, portanto, as principais características e objetivos do usuário de dicionários. Para isso, procedeu-se, de um lado, ao planejamento e

elaboração de roteiros de entrevistas e, de outro lado, à organização de listagem dos possíveis usuários.

Assim, para delimitar o perfil e objetivos do usuário de um dicionário bilíngüe, foram aplicadas entrevistas com **vinte sujeitos**, representantes das diferentes categorias de usuários: estudantes de LE (língua inglesa) de escola de idiomas, escola pública e privada; professores de LE (língua inglesa) de escola de idiomas, escola pública e privada; tradutores; secretárias bilíngües; estudantes e professores do curso de Licenciatura/ Bacharelado em Letras.

Foram estipulados alguns focos de análise para os dados obtidos, como: (1) uso do dicionário e sua freqüência; (2) situação de uso (quando o usuário vai ao dicionário); (3) informação suficiente e satisfatória na definição; (4) escolha de definição entre 3 dicionários (Michaelis/Webster/Password); (5) informação que lê dentro da definição; (6) definição com as próprias palavras; (7) entendimento da definição; (8) reformulação da própria definição, levando em conta a leitura; (9) importância de figuras, gráficos e tabelas; (10) presença da figura junto à definição; (11) importância de exemplos; (12) importância de exemplos dentro de definições; (13) importância da transcrição fonética; (14) uso da transcrição fonética pelo usuário; (15) consulta ao dicionário bilíngüe para pronúncia do item; (16) necessidade dos símbolos fonéticos; (17) leitura de transcrição fonética; (18) utilidade das informações gramaticais para o usuário; (19) consulta à referência cruzada; (20) leitura das informações sobre metáforas ou expressões idiomáticas dentro do verbete.

Todos os entrevistados afirmaram possuir e consultar dicionário bilíngüe quando necessário. Entretanto, a consulta propriamente dita ao dicionário bilíngüe não é tão freqüente. Os usuários afirmam que somente algumas vezes consultam o dicionário. Quando o fazem, a situação, na maioria das vezes, é a de **leitura** de textos – os usuários deparam-se com palavras que desconhecem e recorrem ao dicionário para a tradução de tais palavras. Entretanto, somente **algumas vezes** a informação que encontram é suficiente e satisfatória. Além disso, a maioria alega que, na maioria das consultas, a **definição** do item é a parte do verbete que mais eles procuram quando vão ao dicionário. Uma vez lida, eles recorrem às outras informações que o verbete traz.

Quanto ao tipo de **definição lexicográfica**, em contato com definições de dicionários bilíngües e semibilíngües, os usuários escolheram as definições do dicionário semibilíngüe (Password) como mais completas. Entende-se que o usuário está procurando mais do que simplesmente o equivalente da palavra em sua língua. A

presença da descrição sucinta do item e de exemplos na LE fez com que o usuário preferisse o DS ao DB para seus propósitos. Em seguida, em contato com DMs do português e do inglês, os usuários não apreenderam o significado do item quando este apresentava em sua definição vocabulário técnico em áreas como as da Biologia e da Botânica. Entretanto, vocabulário técnico na área da música ou arquitetura não constituiu barreira para a apreensão do significado dos itens lexicais pelos usuários.

Quando instados a definir com suas próprias palavras alguns itens lexicais, os usuários optaram por uma definição que insere o item em uma classe genérica e traz informações relevantes quanto ao uso do item, sua descrição física e local onde pode ser encontrado.

Os usuários do DB geralmente consultam informações como gráficos, figuras e tabelas no dicionário quando necessário, considerando tais informações extremamente relevantes e importantes no caso de nomes concretos como animais, plantas etc. Do mesmo modo, consideram a presença de exemplos na definição lexicográfica muito importante. Quando há exemplos para cada acepção do item, mesmo tendo apreendido seu significado, os usuários os lêem.

De acordo com os usuários, a transcrição fonética é parte fundamental e necessária num verbete de um dicionário bilíngüe. Eles usam essa informação e muitas vezes consultam o DB com esse propósito. O fato de consultarem o DB para esse fim nem sempre lhes dá certeza quanto à pronúncia da unidade lexical.

A maioria lê as informações gramaticais quando não sabe como usar a palavra e acha que esse tipo de informação é sempre útil e representa mais uma ferramenta no auxílio do entendimento do item lexical. Outra ferramenta é a referência cruzada, cuja informação é geralmente consultada pelos usuários.

Quanto à referência cruzada, é importante dizer que os dados coletados nesta pesquisa contrastam com a afirmação acima. Já no questionário, os usuários consultados (estudantes do curso de Letras) mostraram desconhecimento do termo 'referência cruzada'. Nas questões referentes à referência cruzada, a maioria dos usuários comenta que a referência cruzada é raramente consultada.

Finalmente, informações sobre metáforas e expressões idiomáticas também são lidas pelos usuários. É certo que eles não recorrem ao DB quando precisam saber sobre metáforas, mas se houver tal informação no verbete que estão pesquisando, então ela geralmente é lida e tida como mais uma ferramenta para a apreensão do significado do item lexical e aquisição de vocabulário.

A partir desses resultados, estabeleceu-se um perfil de tal usuário. O usuário do DB: possui dicionário bilíngüe; consulta com certa regularidade o DB; consulta em situação de leitura de textos (tradução); considera a informação que encontra **às vezes** suficiente e satisfatória; consulta gráficos, tabelas e figuras (considera-as importantes); considera a transcrição fonética fundamental e necessária; julga que as informações gramaticais são importantes; consulta referência cruzada; e, finalmente, lê as informações sobre metáforas e expressões idiomáticas (quando presentes no verbete).

Quanto ao que o usuário entende como definição lexicográfica, os resultados do estudo de Höfling (2000) indicam que sua escolha se dá nos termos indicados no Quadro 6 a seguir.

QUADRO 6 – Definição lexicográfica segundo o usuário do dicionário

<u>DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA</u>
Inserção do item em categoria genérica
Descrição física do item
Informação enciclopédica
Sinônimos
Tradução

Assim, podemos perceber que a escolha da definição lexicográfica pelo usuário assemelha-se ao estilo de definição de um dicionário semibilíngüe, em que o verbete não apresenta somente o equivalente na LM, mas a explicação do item em termos de descrição, informações extras e, finalmente, a tradução do item na outra língua.

Atkins (1990), Tomaszcyk (1979), Bogaards (1988) em seus estudos concluem que os aprendizes de LE preferem dicionários bilíngües. Todos os aprendizes analisados nesses estudos verificaram que o DB é uma ferramenta mais fácil de ser utilizadas mas, ao mesmo tempo, também constataram que o DM é um dicionário mais completo, traz mais informações. Mesmo não encontrando tudo o que procuram em DBs, os usuários atribuem-lhe autoridade e credibilidade.

Nas pesquisas de Gallison (1987) e Bogaards (1988), os pesquisadores chegaram à conclusão de que os usuários recorrem mais ao dicionário para resolver problemas de atividades escritas do que de atividades orais. O DM é usado mais freqüentemente quando as habilidades lingüísticas em LE aumentam, ou seja, o nível de proficiência é mais elevado.

Os estudos mostram que os DBs são uma ferramenta de acesso rápido em resposta a um problema; há um sentimento de segurança por parte dos usuários com

relação ao DB por causa da LM; entretanto falta contextualização em seus verbetes; apresentam palavras isoladas e fora de contexto e não favorecem aquisição de vocabulário por causa da LM.

Os DMs, por sua vez, apresentam informações mais detalhadas sobre registro, colocações e contexto que ilustram o uso da unidade lexical. Entretanto as definições são mais difíceis para um usuário de nível iniciante, o que pode ocasionar, em alguns casos, erros de interpretação por parte dos usuários.

Os estudiosos testaram a eficácia dos dicionários de aprendizagem monolíngües, bilíngües e semibilíngües em três grupos de usuários: usuários iniciantes, intermediários e avançados.

Os resultados mostraram que todos os usuários recorrem ao DS mais para produção do que para compreensão. Portanto, o DS é usado por todos os tipos de usuários. Os usuários de nível intermediário usam o DM para compreensão e o DB para produção por acharem o DM ainda uma ferramenta de consulta complicada e difícil. Os usuários de nível iniciante em LE tiram maior proveito do DB e os usuários de nível avançado obtêm melhores resultados com o DM.

Atkins (1990) propõe em seu estudo que os usuários escolham o dicionário que irão consultar em função de seu nível de proficiência na língua estrangeira. O autor propõe também um tipo de dicionário semibilíngüe, um dicionário híbrido que traga características de dicionários monolíngües e de dicionários bilíngües, eliminando riscos de má utilização do dicionário por parte dos usuários.

Tais constatações nos levam a refletir sobre os processos pelos quais os estudantes passam a fim de se tornarem usuários de dicionários. Faz-se necessária a investigação do comportamento dos usuários com relação ao dicionário em contextos como a sala de aula e das necessidades dos usuários como etapa anterior à elaboração de dicionários de LE.

1.2.2 O DICIONÁRIO E A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Al-Kasimi (1977), muitos professores relutam em usar o dicionário bilíngüe e seus argumentos envolvem a questão de que o DB pode dar a “impressão errada” ao aluno, ou seja, esses dicionários apresentam somente uma correspondência/equivalência entre os itens das duas línguas, sem contextualização ou definição.

Entretanto, pesquisas na área de Psicologia provaram que o uso adequado da tradução é necessário no ensino de língua estrangeira. Segundo Rivers (1964, apud AL-KASIMI, 1977), é impossível excluir toda a influência da língua materna no aprendizado de língua estrangeira. Assim, podemos usar os elementos da língua materna, como a habilidade de imitar sons, as palavras parecidas em ambas línguas, conceitos similares, para reduzir o tempo de aprendizado da LE.

Segundo Al-Kasimi, o movimento mais “perigoso” no ensino de LE não é o uso da LM, mas seu uso excessivo. A tradução pode ser usada na sala de aula de LE somente para apreensão do significado e consolidação de aprendizagem, checando a compreensão do aluno. Entretanto, o uso permanente da LM em sala de aula de LE vicia o aprendiz de modo que a aquisição da habilidade oral pode vir a ser prejudicada ou adiada.

Dividindo o ensino de LE em três níveis - iniciante, intermediário e avançado - Al-Kasimi (1977) justifica o uso do **dicionário bilíngüe** da seguinte maneira:

- a) **Nível iniciante:** o aluno apresenta baixo nível de proficiência na língua e, de fato, o DB apresenta somente o equivalente da LM, ajudando de certa forma o usuário a entender os itens consultados.
- b) **Nível intermediário:** o aluno precisa de um bom DB para ajudá-lo na leitura de textos. Os DMs nesse nível não podem ser usados corretamente porque o aluno nem sempre entende as definições e a linguagem lexicográfica com palavras desconhecidas.
- c) **Nível avançado:** o aluno primeiramente deve usar o DM para estudantes estrangeiros e, mais tarde, pode usar outros dicionários monolíngües. Os DMs ajudam o aluno na compreensão.

Hiel (1948, apud AL-KASIMI, 1977) definiu critérios para um bom dicionário no aprendizado de línguas. O **dicionário ideal** teria 5 tipos de informação: **estrutura fonêmica da palavra**, sua **estrutura morfêmica**, suas **estruturas gramaticais**, seus **hábitos sintáticos** e seus **significados**.

Yorkey (1969) conclui que os critérios para escolher um bom dicionário devem ser diferentes para estudantes estrangeiros e falantes nativos. No caso dos usuários não-nativos, tais critérios são:

1. símbolos fonéticos;
2. indicação de hífen (separação de sílabas);
3. definições simples;
4. inclusão de uso corrente do item;
5. inclusão de expressões idiomáticas, sintagmas e *phrasal verbs*;
6. registros de uso (formal, informal, chulo, ...);
7. inclusão de referências culturais;
8. boa editoração, incluindo pontos gramaticais, tabelas de pesos e medidas e outras.

Um dos problemas em se fazer um dicionário para o ensino de línguas é a seleção de palavras e significados, que deve depender de uma amostra adequada da língua alvo. Essa amostra deve trazer palavras de uso corrente na língua. Os principais critérios para a seleção de entradas e significados são a frequência e o uso.

Outro problema quanto ao uso de DBs em ensino de línguas é a inclusão da **etimologia**. Alguns teóricos acreditam que ela deve ser incluída, outros acreditam que ela é quase de uso nulo para estudantes de língua, que não estudam gramática histórica. Malkiel (1970, apud AL-KASIMI, 1977) propõe um tipo diferente de etimologia para dicionários bilíngües. Eles devem apresentar informação etimológica somente para as palavras que foram emprestadas da língua materna do usuário. Isso irá facilitar o aprendizado e aumentar o interesse do usuário.

Outro problema é a **informação fonológica** em DBs para uso de ensino de língua estrangeira, pois qualquer sistema de transcrição traz novas dificuldades para o aprendizado. Entretanto, hoje em dia, os dicionários em CD-ROM resolvem facilmente esse problema com a pronúncia do item gravado em áudio.

Um dos problemas do DM para estudantes estrangeiros é a **definição**, que deve usar palavras e construções básicas. Para lidar com esse problema, é preciso reduzir o vocabulário de definição para o mínimo possível.

Além disso, os professores de línguas devem dar aos seus alunos uma orientação lexicográfica. A negligência desse aspecto no ensino de línguas resulta na ineficiência do uso de dicionários e em concepções erradas sobre sua natureza e função. Assim, uma educação lexicográfica deveria incluir os seguintes passos: (1) o estudante deve aprender brevemente sobre a história da LE; (2) o professor deve explicar como é feito um dicionário, que o trabalho de um lexicógrafo é registrar o uso e não inventá-lo; (3) o estudante deve conhecer os principais dicionários disponíveis na biblioteca, suas

características e excelência; (4) os estudantes devem aprender como usar um dicionário eficientemente - entender seu *design*, abreviações, símbolos, e outras convenções lexicográficas.

Encontrar uma palavra no dicionário não significa que o aluno possa entender a informação que ela contém. A seleção de um bom dicionário não é suficiente, o usuário deve ter a instrução lexicográfica necessária para capacitá-lo a tirar o máximo de um dicionário. E é obrigação do professor dar aos alunos esse tipo de educação.

1.2.3 OS DICIONÁRIOS E OS APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA

Summers (1988) mostra que o uso do dicionário é uma atividade válida para aprendizes estrangeiros de inglês, e que ajuda na compreensão da LE e em sua produção. Segundo Summers, o dicionário é a única, a melhor e a fonte mais fácil e confiável do conhecimento lingüístico necessário para entender, escrever ou falar inglês.

Além de outras estratégias de aprendizagem, o aluno deve ser encorajado a usar o dicionário, mas isso nem sempre acontece. Mesmo com as mudanças de abordagem de ensino – da tradução e do ensino de gramática para o método direto (áudio-lingual) e para a abordagem comunicativa – não se enfatizou a importância do uso dos dicionários como ferramentas essenciais ao estudo de língua inglesa.

Dicionários para aprendizagem de língua têm sido geralmente ignorados por professores de língua. Há uma forte insistência nos cursos de LE de que palavras não devem ser pensadas individualmente ou isoladas e, assim, dicionários são vistos como reforços da tendência do aluno em aprender palavras descontextualizadas na aquisição de uma segunda língua.

Sobre esse ponto de vista, McCarthy (1984) argumenta que “o hábito de ver palavras como problemas semânticos isolados a serem resolvidos pela definição deve ser encorajado já no começo do aprendizado da língua.” Embora esse não seja um princípio incentivado por professores, os alunos freqüentemente recorrem ao dicionário para checar palavras isoladas de contexto quando estão sozinhos. Desse modo, se o curso de LE os incentivasse e proporcionasse esclarecimentos acerca da consulta que o próprio usuário/aprendiz já faz ao dicionário, esse uso do dicionário certamente seria mais produtivo.

Tentar deduzir o significado de uma palavra no contexto de um texto é uma estratégia válida para entender a língua, do mesmo modo que o uso do dicionário,

porque é somente pela exposição repetida que uma palavra pode entrar para o vocabulário ativo de uma pessoa.

Os estudantes de inglês estão sempre se confrontando, nos textos, com palavras desconhecidas que precisam ser entendidas para continuarem a leitura. A consulta ao dicionário geralmente é afetada por fatores como a importância do significado da palavra no texto, o número de palavras desconhecidas, a razão pela qual os alunos estão lendo aquele texto – para escrever um trabalho, para um teste de compreensão, só como leitura, etc.

Apoiado em pesquisas, McCarthy (1984) afirma que os professores têm desencorajado o uso de dicionário particularmente na sala de aula, por causa do modo como os aprendizes usam o dicionário, sem levar em conta a regência, contexto e possibilidades gramaticais, podendo cometer erros. Há também a suspeita de que o uso do dicionário (mesmo um DM) interrompa o fluxo de concentração quando o aluno está lendo um texto.

Há propósitos diferentes do uso do dicionário por estudantes estrangeiros falantes não-nativos e falantes nativos. A aquisição de vocabulário por crianças numa situação de falante nativo é parecida com a aquisição de vocabulário em EFL, mas não é idêntica. A criança falante nativa está exposta a uma variedade de diferentes contextos e há em volta dela ‘dicionários humanos’ na forma dos pais e professores, que são geralmente alvo de perguntas sobre significados de novas palavras. No ambiente de EFL, há poucos falantes proficientes de inglês e não há uma interação verbal constante como com crianças nativas.

Segundo Summers (1988), uma pesquisa feita pela Editora Longman sobre o uso de dicionário por falantes nativos no Reino Unido revelou que procurar a definição era o uso mais freqüente de dicionário que se tem em casa, com checagem de ortografia em segundo lugar. A procura de definição era feita somente para “*hard words*” (palavras difíceis), que eram classificadas como palavras confusas ou usadas de maneira incorreta; palavras enciclopédicas – do campo da ciência, tecnologia, política, economia, etc; palavras novas; e palavras raras ou obsoletas.

Entretanto, o uso de dicionário é encorajado na maioria das escolas e universidades no Reino Unido e nos Estados Unidos. Já no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, o treinamento das habilidades do uso do dicionário é menos comum, porque os professores consideram que tal treinamento já tenha sido feito durante a aprendizagem de língua materna, com dicionário para falantes nativos.

Summers (1988) relata que em 1980, o departamento de ELT da Longman realizou um projeto de pesquisa sobre as necessidades do uso do LDOCE por alunos intermediários de escolas secundárias e universidades no Reino Unido, Alemanha, Japão, Estados Unidos, México e Nigéria.

Analisou-se o uso relativo de partes da entrada lexicográfica e comparou-se a frequência de uso do dicionário para leitura em oposição a atividades de produção de textos, como para escrever um trabalho. 60% do total do uso eram destinados à procura do significado da palavra. Além disso, quando um aluno estrangeiro queria checar o significado de uma palavra em um dicionário, ele também checava ortografia, pronúncia e exemplos. Parecia que os alunos estavam usando o dicionário para aumentar seu vocabulário.

O termo **aquisição** levanta a questão de quando podemos dizer que uma palavra realmente foi adquirida e como medimos o entendimento de uma palavra. Podemos considerar a palavra adquirida se o aprendiz puder usar tal palavra de forma correta e se lembrar dela em diferentes contextos. Essa evidência sugere que há uma **gradação** na aquisição e na necessidade, que vai de uma idéia mínima do contexto típico da palavra até a capacidade completa de compreensão.

Há palavras de uso raro e particular que geralmente são procuradas em dicionários para obtenção do significado; palavras de uso comum como *book*, *pencil*, *house*, *eat*, cujo significado deve estar incorporado ao vocabulário do aprendiz e, entre esses dois extremos, há um grupo de palavras, incluindo palavras polissêmicas, *phrasal verbs* e compostos nominais, que causam problemas de decodificação de sentido.

Essa separação tradicional do aprendizado de vocabulário em duas partes – compreensão/ produção – ignora um estágio intermediário que pode ser chamado de “entendimento profundo” ou “compreensão detalhada” de uma palavra. Nesse estágio, o aprendiz começa a perceber não somente o significado de uma palavra desconhecida num texto particular, mas seu significado em geral. Ou seja, o aprendiz começa seu próprio processo de aquisição de uma palavra.

Embora o texto forneça pistas para o significado de palavras desconhecidas, quando professores e estudantes precisam de informação para propósitos mais produtivos, como para trabalhos escritos, o dicionário pode ser de grande ajuda. É improvável que os alunos se lembrem da regência a partir dos contextos, e que deduzam regularidades gramaticais.

O estudo de Jain (1979, apud SUMMERS, 1988), na Índia, definia o LDOCE (Longman Dictionary of Contemporary English) como “falante nativo sobre sua carteira”, ou seja, para os aprendizes, tal dicionário funcionava como se houvesse perto deles um falante nativo resolvendo seus problemas.

Assim, o caminho mais óbvio que os estudantes devem tomar para adquirir vocabulário é por meio de exposição da palavra em outros contextos, com diferentes colocações e construções, e refletindo sobre a palavra relacionada ao extrato lido e à informação do dicionário.

O significado da palavra no texto é contextualmente limitado, uma realização particular do conceito que ela expressa. Já a definição do dicionário fornece contextos variados que foram escritos especialmente para facilitar a inferência do significado da palavra.

Nesse sentido, os dicionários apresentam uma ferramenta analítica poderosa na sintetização da língua:

- a. estabelecendo o conceito por trás da palavra, em termos simples;
- b. dividindo o conceito da palavra em partes constituintes;
- c. diferenciando-a de outras palavras similares (notas de uso);
- d. fixando a atenção do usuário a palavras com significado próximo que o ajudam a fixar o novo vocabulário na memória (referências cruzadas);
- e. fornecendo exemplos que são essenciais para aumentar a compreensão do usuário e modelos para estudantes se lembrarem e para eventualmente usarem.

Em 1985, Summers (1988) e sua equipe realizaram um projeto de pesquisa para testar a eficácia de entradas na apresentação de informação para compreensão e produção. O objetivo era testar até que ponto um dicionário para estudantes não nativos, contendo somente exemplos, poderia ser mais útil que uma combinação de ‘definição mais exemplos’ para estudantes de nível intermediário (pós FCE – *First Certificate in English* – Cambridge), ajudando na compreensão e aquisição de vocabulário para o uso.

Foram selecionados trechos de textos em nível intermediário, e uma classe de estudantes com o mesmo nível de proficiência que sublinhavam palavras que teriam que consultar no dicionário e as classificavam quanto ao seu grau de dificuldade (8 palavras foram selecionadas para os 3 textos).

Três tipos de verbete foram fornecidos para cada uma das 8 palavras, um consistindo somente de exemplos, outro só com definição e o terceiro com exemplos mais definição. Formularam-se questões de compreensão, de múltipla escolha, para cada uma das 8 palavras. Os verbetes foram digitados em cartões e misturados para que cada aluno recebesse verbetes dos 3 tipos. Também foram fornecidos cartões só com os textos.

A primeira parte do experimento verificou a eficácia de cada técnica; a segunda parte mediu a eficácia quando os cartões foram retirados antes do teste, para calcular a retenção de informação das diferentes apresentações dos dicionários.

Ambas mostraram que, na condição de controle (isto é, nos cartões sem definição), o desempenho dos alunos foi o esperado, pois só tinham o texto para fazer a inferência. A conclusão geral, entretanto, foi que em todos os casos em que se usaram os verbetes junto com o texto, a compreensão foi substancialmente melhorada, mas não se evidenciou diferença estatística significativa na eficácia dos 3 tipos. No segundo experimento, os cartões foram retirados, mas os alunos retiveram as informações (a queda foi mínima com relação ao primeiro experimento).

O terceiro experimento testou a validade das 3 abordagens levando os alunos a usarem as 8 palavras contextualizadas (em sentenças). As respostas foram classificadas em:

- correta e original (O): o aluno entendeu o significado da palavra e usou numa sentença gramaticalmente correta;
- correta (C): a sentença ilustrativa do estudante está gramaticalmente correta, mas muito parecida ou com a definição ou com o texto, ou sem informação suficiente que indique que ele entendeu completamente o significado da palavra;
- incorreta (I): estudante cometeu um erro de sintaxe, semântica, colocação, etc;
- sem resposta (/).

Na produção, a combinação de definição mais exemplos pareceu ser mais eficaz. Os exemplos se mostraram mais eficazes na produção, enquanto as definições foram só um pouco melhores que a condição de controle.

Summers (1988) reconhece que tais resultados são superficiais, mas os experimentos mostraram que os 3 tipos de entradas lexicográficas melhoraram

substancialmente a performance dos alunos em todos os testes, com o uso do dicionário para compreensão sendo mais eficaz que para produção, pelo menos para esse nível.

A questão que se coloca diante desta discussão é: os dicionários devem ser usados no aprendizado de vocabulário? Enquanto os resultados de pesquisas em leitura e análise do discurso mostrarem a importância do contexto, o dicionário deve talvez ser visto como uma ferramenta de grande ajuda para a compreensão de um trecho particular de um texto. No dicionário para estrangeiros, o aluno e o professor estrangeiros têm uma ferramenta poderosa a sua disposição, nem sempre perfeita, mas eficaz, com a qual se ganha mais entendimento do uso de uma nova língua, levando eventualmente à produção, principalmente escrita. Embora o dicionário coloque o aluno como responsável pela compreensão, os professores não treinam seus alunos no uso do dicionário. Como dicionarista, Jain (1979, apud SUMMERS, 1988) espera que essa nova preocupação com a importância do vocabulário no aprendizado de uma língua venha aliar-se à apreciação do potencial de um dicionário e que o treinamento lexicográfico se torne um processo a mais no aprendizado do estudante.

Segundo Strevens (1987), pouco se sabe sobre a eficácia de dicionários para aprendizes no ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Esses dicionários são tão usados que alunos e professores nem questionam sua eficácia – simplesmente os usam.

O autor afirma que o uso e a eficácia de dicionários para aprendizes dependem do professor, não simplesmente do aluno; que as expectativas e necessidades de alunos e professores quanto ao dicionário são muito diferentes; que, além da função básica de oferecer informação, esses dicionários têm um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

Tais dicionários não são utilizados devidamente, pois contêm muito mais informação do que qualquer aluno poderia pensar em procurar. Essa é a natureza paradoxal do dicionário para aprendizes.

Antes de considerar o significado de “eficácia”, o autor se volta para o significado de “dicionários para aprendizes”, pois há muitos dicionários bilíngües e monolíngües publicados para os aprendizes de língua estrangeira. Há muitos dicionários no campo de EFL/ ESL se incluirmos as versões simplificadas de dicionários especializados, dicionários escolares e outras adaptações. Entretanto, dois dicionários

para aprendizes (LD – Learner’s dictionary) se sobressaem quanto à influência e domínio – Hornby, 1948 (OALD) e Longman, 1978 (LDOCE). São dicionários parecidos quanto à proposta de trabalho para EFL.

Stevens (1987) se refere a eles como ‘Hornby’ e ‘Longman’ e diz que não é sua intenção denegrir outros dicionários, mas afirma que cada professor tem suas preferências quanto ao dicionário que usa e recomenda. Outros dicionários de aprendizes existentes no mercado são: Cowie, 1983 (Oxford Dictionary of Current Idiomatic English); McArthur, 1981 (Longman Lexicon of Contemporary English); e Palmer, 1938 (Grammar of English Words), por exemplo. Para o autor, as principais diferenças entre Hornby e Longman e um dicionário monolíngüe convencional são as seguintes:

- a) Remoção da informação histórica e etimológica presentes em dicionários gerais de língua;
- b) Indicação de pronúncia baseada no sistema de representação de sons muito difundido em EFL, o Alfabeto Fonético Internacional, o que auxilia o usuário falante não-nativo da língua estrangeira;
- c) Incorporação de informações de grande importância para aprendizes, mas de pouca importância para falantes nativos, como por exemplo, plural irregular, formas comparativas e superlativas do adjetivo;
- d) Ausência de palavras que podem ser consideradas de uso arcaico, dialetal ou raro;
- e) Uso de linguagem controlada e simplificada nas definições, levando em conta a proficiência reduzida do aprendiz (vocabulário de definição);
- f) Uso de citações e exemplos para auxiliar a definição;
- g) Inclusão de informações sobre diferenças entre inglês americano e britânico;
- h) Incorporação de uma introdução detalhada para ajudar o aprendiz a ter acesso a informações culturais, gramaticais, semânticas e lexicais dentro dos verbetes (importância crucial).

Dizer o que um dicionário para aprendizes oferece não é dizer o que um aprendiz precisa, quer e espera. Stevens (1987), em coleta de dados sobre o que os

professores de EFL pensam sobre esse assunto, chegou a um consenso sobre o que os alunos procuram em dicionários:

- a) Significado de palavras e abreviações;
- b) Significados alternativos e usos;
- c) Precisão;
- d) Confirmação (de itens já vistos);
- e) Pronúncia, especialmente entonação ou acento tônico.

Entretanto, é interessante observar que tais itens são parte do que os **professores** consideram como os principais objetivos de alunos ao usarem os dicionários. O que percebemos é que, de fato, a maioria dos alunos não sabe da existência de dicionários para aprendizes até aprender com um professor de inglês como LE.

Há uma interdependência entre alunos e professores no que se refere a como os alunos conhecem os dicionários e como os usam. Entretanto, não é satisfatório o modo como os professores ensinam os alunos a explorar a variedade de informações que poderiam ser úteis. O fato é que essa vasta informação é acessível somente se a pessoa ler a **introdução** do dicionário e nem todos os professores fazem isso.

A culpa não é necessariamente dos professores. Os editores se vêem num dilema: quanto mais informação colocam, mais complexa sua decodificação se torna; quanto mais complexa a decodificação de um dicionário, menor o uso por um aprendiz.

Underhill (1985) afirma que é responsabilidade do professor ensinar os alunos a usarem o DM. O que ocorre é que muitos professores não entendem completamente o tipo de linguagem de um DM.

De todos os aspectos do processo de aprendizagem em que o uso do dicionário para aprendizes deve ser relevante, o autor selecionou a questão da **natureza** da aprendizagem da LE, e da **identificação de formas lexicais**.

Quanto à natureza da aprendizagem de uma língua, muitos professores descrevem um dos principais valores do dicionário para aprendizes em termos de **confirmação**. Sem dúvida, há uma proporção alta de ocasiões em que os alunos vão ao DM para encontrar o significado de uma palavra vista pela primeira vez em sua leitura; menos freqüentemente procuram uma palavra que ouviram, cuja ortografia deduziram para que pudessem procurar no dicionário.

Em muitos casos, o autor afirma que o item procurado já foi parcialmente aprendido ou é familiar, mas não está completamente internalizado na memória do aprendiz ou é um item cuja forma escrita já é conhecida com um significado diferente.

Essas experiências, comuns entre aprendizes em nível avançado, relacionam-se a outros aspectos do processo de aprendizagem da língua. Itens lexicais da língua não são normalmente aprendidos em um ou outro sentido, ou seja, eles requerem uma **exposição múltipla**, muitas apresentações, encontros entre itens em diferentes contextos ou em paráfrases para produzirem uma condição na qual o aprendiz se sinta seguro em usar o item.

Em segundo lugar, cada item da língua tem muitos significados. Até mesmo um substantivo concreto (*violin*), que parece ter uma equivalência exata, requer um trabalho complexo de aprendizagem. Há, portanto, um processo de reconhecimento **gradual** do item em diferentes contextos.

A necessidade de procurar uma palavra para garantir ou lembrar de seus significados vem à tona não só porque o aprendizado é gradual, mas pelos efeitos do esquecimento de itens previamente aprendidos, que afeta todo aprendiz, embora ocorra menos em alguns indivíduos que em outros.

Para Underhill (1985), o aprendizado é feito de modo gradual e temporal. Um item é aprendido por um indivíduo e pode ser esquecido por ele no dia seguinte. Itens esquecidos podem ser trazidos de volta à memória mais rapidamente e mais efetivamente que quando aprendidos, pela reapresentação, repetição, nova paráfrase e forma.

O dicionário para aprendizes fornece informação não só sobre significado, uso e gramática, mas também sobre a ‘forma lexical’ (*lexical shape*) da palavra. Esse conceito se refere ao caso de itens terem uma realidade extralingüística dentro de suas manifestações escritas e faladas, junto com suas variações morfêmicas e fonêmicas (plurais, tempos verbais, abreviações, etc.).

Formar um estoque não só de palavras, mas de formas lexicais é uma parte essencial do aprendizado de uma língua. Os dicionários de aprendizes contribuem para esse processo fornecendo formas escritas juntamente com informações sobre pronúncia, gramática e sintaxe.

Recorrer a um dicionário fornece mais experiência lingüística, pois encoraja a reflexão sobre a língua. Para muitos aprendizes, esse processo reflexivo é uma das estratégias alternativas de aprendizado de língua.

Todos os aprendizes de língua podem se beneficiar do uso do dicionário. Entretanto, há uma certa variação: (1) quanto ao nível de proficiência (iniciante, intermediário e avançado); (2) quanto ao propósito imediato na consulta ao dicionário; (3) quanto às características individuais.

Freqüentemente, o aprendiz usa o dicionário só por ordem do professor que, por sua vez, tem sempre um propósito (um exercício), encorajando o hábito de usar o dicionário. O professor sempre fornece mais que uma razão para o uso do dicionário. É claro que muitos estudantes, particularmente os de nível universitário, sabem que vão usar o dicionário de alguma maneira, mas é provável que usem um dicionário bilíngüe se a iniciativa for somente deles.

Podemos afirmar que é tarefa do professor de EFL/ ESL informar o aprendiz sobre o valor de um dicionário e sobre sua existência, mas infelizmente muitos professores estão familiarizados somente com as categorias mais superficiais e óbvias de especificação em dicionários para aprendizes. O problema do professor reflete o problema do organizador do dicionário, ou seja, o dicionário para aprendizes traz muitas informações, forçando o organizador a codificar as informações, com o uso de símbolos, etiquetas etc., e usar apêndices e introdução do dicionário. Tais decisões terão conseqüências para o usuário:

- a) No caso da **codificação da informação** (símbolos, números, letras etc.), o problema para o organizador é o espaço no dicionário. Para o usuário, o problema é que até atingir um nível avançado, ele não vai perceber a existência desses tipos de informação. Além disso, os códigos são diferentes nos diferentes dicionários;
- b) Quanto aos **apêndices e introdução** dos dicionários, podemos citar o LDOCE, que começa com uma introdução geral de 2 páginas do organizador principal, seguida de um guia para o dicionário que consiste numa explicação sucinta de todas as informações do dicionário (39 páginas). As últimas 20 páginas consistem numa lista de palavras usadas no dicionário e informações sobre pesos e medidas, formas verbais irregulares, tabelas ortográficas, etc. O OALD apresenta 4 páginas sobre os verbetes, 29 páginas de explicação sobre como usar o dicionário e, no final do dicionário, apresenta 35 páginas com 10 apêndices com verbos irregulares, afixos, nomes geográficos, trabalhos de Shakespeare, pontuação e os livros da Bíblia. Entretanto, nem sempre os usuários recorrem a

esses recursos dentro de um dicionário de aprendizes, atendo-se exclusivamente, na maioria das vezes, ao verbete e, mais especificamente, à definição do item.

Segundo Underhill (1985), quanto à questão da eficácia dos dicionários para aprendizes, as proposições parecem se apresentar da seguinte maneira:

- 1) Aprendizes que usam esse tipo de dicionário receberam geralmente indicação de professores;
- 2) Dicionários para aprendizes são úteis para professores e aprendizes;
- 3) Embora feitos para aprendizes, a eficácia depende mais dos professores;
- 4) A grande maioria dos usuários explora somente uma fração mínima de informação disponível;
- 5) A exploração restrita se deve à complexidade de códigos e à falta de habilidade de professores de ler as seções em que os códigos são explicados;
- 6) Mesmo consultando uma fração restrita de informações, o usuário considera esses dicionários valiosos, porque o conhecimento que obtêm não está disponível em outros dicionários;
- 7) Essa motivação muda com o progresso do aprendiz, entretanto, as informações disponíveis em LDOCE são tantas que podem fornecer nova ajuda em cada nível de aprendizado;
- 8) A habilidade de aprendizes em explorar uma maior proporção das informações disponíveis depende do professor.

A questão que nos colocamos neste momento é: Será que os dicionários para aprendizes são eficazes?

O que podemos afirmar é que tais dicionários são suficientes para encorajar aprendizes e professores a usá-los preferencialmente a outros dicionários, mas não são tão eficazes quanto poderiam ser se os aprendizes e professores fossem mais atentos à potencialidade desses dicionários.

É interessante observar, entretanto, que tem havido um aumento de interesse acadêmico e profissional na estrutura, função e produção desses dicionários, tendo em vista todos os trabalhos acadêmicos apresentados até agora.

Stevens (1987) ressalta também a importância da tecnologia (incluindo computadores) na elaboração e uso dos dicionários. Mudanças que vão ocorrer no

conteúdo e *layout* dos dicionários para aprendizes, como a disponibilidade da “procura instantânea” nas versões em CD-ROM e *on line*.

Sabendo da vontade obsessiva dos aprendizes de explorar cada detalhe do que está acessível no computador – em contraste com sua atitude diante de livros impressos – pode ser que finalmente os aprendizes comecem a entender, sem a ajuda dos professores, as informações contidas nos dicionários eletrônicos para aprendizes.

1.2.4 AS DEFINIÇÕES NOS DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES

Um dos princípios básicos para a elaboração de verbetes diz respeito à definição, que não deve ser mais difícil que a própria palavra. Além disso, os exemplos ilustrativos não devem trazer problemas de entendimento. Mas como esses princípios são observados em dicionários para aprendizes?

Segundo Amritavalli (1999), existem alguns problemas típicos com as definições e ilustrações em dicionários. A autora mostra tais problemas discorrendo sobre um episódio ocorrido com ela, ou seja, um estudo de caso.

A autora narra um “encontro” entre dois alunos e dois dicionários: Sreenu (menino) e Nagamani (menina) estão no 10º grau na Índia (equivalente ao Ensino Médio). Ambos têm um bom desempenho acadêmico em inglês. A autora foi voluntária para ajudá-los no período entre a *high school* (ensino médio) e a universidade.

Na aula, os alunos tentam ler e entender por conta própria um artigo (de aproximadamente 500 palavras) sobre “water pumps” (bombas d’água) no jornal *The Hindu* em um caderno especial para jovens (*Young World*). Sreenu procura pela palavra ‘*unpredictable*’ no dicionário, presente na frase: ‘*Nowadays water supply from the municipalities, corporations and water boards has become erratic and unpredictable.*’

Collins Cobuild Essential English Dictionary (SINCLAIR, 1988)

unpredictable - if someone or something is unpredictable, you never know how they will behave or what effects they will have. Eg *She was totally unpredictable. Poisons are notoriously unpredictable.*

Sreenu olha para a definição por um longo tempo e diz: *unpredictable* significa que você nunca sabe. A autora vê que o menino colocou a definição de ‘*erratic*’ como ‘irregular’. Consultando o dicionário, ela encontrou:

LDOCE

unpredictable – erratic – changeable without reason; not regular in movement or behavior.

Cobuild

unpredictable – erratic – something that does not follow a regular pattern, but happens at unexpected times or moves in an irregular way. Eg *the country's erratic attempts to move into the future. I made my erratic way through the dining room.*

O LDOCE é breve e direto (9 palavras para 21 no Cobuild). Os alunos leram com cuidado e traduziram *erratic* como **irregular**. A explicação do Cobuild pode agradar um nativo, mas para um estudante (sem curso superior), essa explicação envolve decodificar estruturas complexas como condicionais, perguntas indiretas, sentenças relativas e passivas.

Outro exemplo é:

LDOCE

establish – set (sth) up on a firm or permanent basis

Cobuild

establish – if you establish an organization or a system, you create it

Cobuild

(depois da revisão) establish – create (an organization or a system)

Só depois da revisão o **Cobuild** ficou melhor que o **LDOCE**. Para a autora, estruturas complexas em explicações são mais bem entendidas se forem enunciadas por um usuário proficiente de inglês, que irá usar pausa apropriada e padrões de entonação e dará atenção para as partes mais complexas da definição para o aprendiz.

Entretanto, a consulta ao dicionário é uma atividade solitária e silenciosa. Também há o problema de idiomaticidade nos exemplos ilustrativos. No exemplo '*follow a pattern*' no Cobuild na explicação de '*erratic*', muitos estudantes sabem que '*follow*' significa seguir ou ir atrás, mas nem sempre conseguem criar um sentido apropriado para '*follow a pattern*'. Por que não dizer '*has no regular pattern*'?

A frase apresentada no artigo tem estrutura simples e as únicas palavras difíceis são '*erratic*' e '*unpredictable*'. Entretanto, a primeira frase do Cobuild é uma frase nominal complexa que pode ocorrer num comentário sobre economia, um tipo de leitura para bilíngües proficientes. O segundo exemplo pressupõe um contexto mais amplo, em que se explicita embriaguez ou escuridão.

Os exemplos para '*unpredictable*' são parecidos. '*She was totally unpredictable*' pode significar qualquer coisa e traz perguntas sobre quem está falando sobre quem e

em que contexto (a autora visualiza um falante masculino, talvez César ou Marco Antônio, falando sobre Cleópatra). A segunda frase (*Poisons are notoriously unpredictable*) traz a palavra ‘*notoriously*’ que pode trazer dúvidas para o estudante.

Comparando o Cobuild com o texto do *The Hindu*, estamos comparando exemplos autênticos do uso da língua – sentenças que ocorrem em textos usados para comunicação no mundo real – com sentenças criadas para ilustração num dicionário.

Segundo Amritavalli (1999), John Sinclair (organizador do Cobuild), no prefácio do dicionário, diz que os exemplos são de textos reais, baseados em *corpus* e não exemplos inventados.

Entretanto, a intertextualidade explica porque tentamos nos esforçar para criar contextos para os exemplos do Cobuild. Segundo Amritavalli, os alunos falham quando vão ao dicionário porque não conseguem dar significados para os exemplos.

Widdowson (1979, apud AMRITAVALLI, 1999) fez uma distinção entre dado lingüístico genuíno e autenticidade. Autenticidade não é uma qualidade que reside em instâncias da língua, mas uma qualidade que é criada pela resposta do ouvinte (receptor). O autor afirma que nós criamos uma relação de autenticidade com o texto por trazermos à tona as intenções do escritor e conclui que a responsabilidade pedagógica é levar o estudante a um ponto em que ele será capaz de responder a qualquer discurso.

Assim, Amritavalli (1999) apresenta algumas sugestões para um dicionário de aprendizes. Os exemplos precisam ser óbvios, familiares e curtos, ainda melhor se forem sintagmas. Verifique-se um exemplo da palavra ‘*impression*’ em um texto do *Reader’s Digest* (revista norte-americana com artigos diferenciados):

How the mother’s characteristics leave the impression on her children’s young minds
 ‘Leave an impression (on) – a heavy object on a flat surface leaves an impression

Para a autora, o exemplo é muito vago. Numa segunda tentativa, ela fala de ‘*thumb impression*’. Os alunos reconheceram o sentido e, automaticamente, transferiram para o contexto mais abstrato (*leaving a mark*).

Os dicionaristas muitas vezes preferem não dar um significado rápido e pronto, mas ampliar a definição com qualificações. A autora consultou 3 dicionários para a palavra ‘*clay*’ (barro) e para a palavra ‘*close*’, ficando intrigada com as explicações:

CLAY**OALD** – stiff, sticky earth**LDOCE** – heavy firm earth**Cobuild** – a substance in the ground**CLOSE****Cobuild** – when something such as a door or a lid closes or when you close it, it moves so that it covers or fills a hole or a gap. *It took a bit of pressure to make the lid close. Many libraries close on Saturday at 1 pm.***LDOCE/ OALD** – shut (supondo que ‘shut’ seja uma palavra conhecida)

Os alunos, por outro lado, relataram que entenderam o significado de ‘close’ pelos exemplos do Cobuild. Uma vez que os contextos de uso da palavra foram entendidos, as definições detalhadas de seus diferentes sentidos não passaram de uma mera distração. As definições, se indispensáveis, devem ser escritas numa linguagem que o aprendiz domine.

Tendo optado pelo OALD, a autora não usou os outros dicionários, especialmente o Cobuild. Não usaria para alunos desse nível, para uma consulta durante a leitura compreendida como uma atividade silenciosa e solitária.

Ela não considera que o Cobuild seja um dicionário para aprendizes e sim para ‘viciados’ em vocabulário (*word-learning addicts*). Esses não são aprendizes de inglês, no sentido de que estão aprendendo uma língua estrangeira, mas pessoas que tratam a ampliação de vocabulário como uma atividade necessária. Talvez o Cobuild sirva para professores de inglês e estudantes de nível médio que estão tentando desenvolver seu conjunto de expressões.

Para concluir, os elaboradores de dicionários para aprendizes precisam aprender mais sobre a aquisição de vocabulário em situações naturais e a lingüística de corpus precisa avaliar até que ponto os exemplos reais do uso da palavra refletem os significados prototípicos da palavra.

Os estudos dos teóricos sobre o uso do dicionário inserido em sala de aula de ensino de língua estrangeira mostram uma vertente que, há um tempo atrás, não era considerada com tanta profundidade científica na área de Lexicografia. Hoje, encontramos autores preocupados em analisar e coletar dados referentes ao uso do dicionário contextualizado, ou seja, em movimento, na mão dos alunos, dos professores, de todos os aprendizes de língua.

Esse avanço vem mostrar a importância de se considerar, além de todas as informações presentes em um dicionário merecedoras de estudos aprofundados, também como foco principal de um estudo a figura do **usuário** do dicionário.

O presente trabalho, portanto, investiga especificamente, como o usuário se comporta diante do dicionário: como o usa, onde o guarda, quando o usa, se tem mais de um, se sabe seus nomes, se já leu suas introduções, se sabe procurar uma palavra, se consegue apontar defeitos e qualidades, se tem sugestões para que possam ser melhorados, o que gostaria que ele tivesse, o que gostaria que ele não tivesse, se está satisfeito, se seus professores já recomendaram algum, se já pediu recomendação aos seus professores. Essas e outras questões são analisadas na coleta de dados deste trabalho que, de certa forma, representa **mais um passo** em direção ao conhecimento dessa peça fundamental, extrínseca ao dicionário – seu **usuário**.

1.3 Os usuários do dicionário

Dictionaries should be designed with a special set of users in mind and for their specific needs. (HOUSEHOLDER e SAPORTA, 1962, p. 279)

Segundo Hartmann (2001), o **usuário** é um protagonista importante no processo de elaboração do dicionário, pois é ele quem motiva os lexicógrafos a produzir e as editoras a vender dicionários. Ainda assim, sabemos muito pouco sobre o usuário, pois se costuma tomar um tipo de **usuário ideal** para confeccionar dicionários. Segundo o autor, suspeita-se que cada usuário use o dicionário de maneira diferente. O modo de usar um dicionário pode variar de acordo com a idade e o grau de escolarização do consulente, por exemplo.

Entretanto, percebemos que a **perspectiva do usuário** na **pesquisa lexicográfica** é de extrema importância e investigar suas necessidades e habilidades pode resultar em diferentes **perfis de usuários** e, conseqüentemente, trazer um crescimento significativo deste tipo de pesquisa. Este trabalho, portanto, tem como foco a investigação de um determinado perfil de usuário – o estudante universitário do curso de Letras. Tal usuário, comparado a outros tipos, oferece uma dupla perspectiva ao pesquisador: é um usuário que se comporta (1) como aprendiz, uma vez que é aluno de graduação e freqüenta as disciplinas de Língua Inglesa; e (2) como futuro professor de língua estrangeira, uma vez que escolheu cursar a Licenciatura em Língua Inglesa e, portanto, estará habilitado para ministrar aulas de língua inglesa em diferentes contextos (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Escola de Idiomas).

Segundo Hartmann (1983a), as pesquisas lexicográficas dividem-se em **quatro** grandes **áreas de conhecimento**: (1) Pesquisas sobre **categorias** presentes em dicionários que respondem à questão “O que há no dicionário?”; (2) Pesquisas sobre **contextos de uso** do dicionário que se preocupam com a questão “Para que serve um dicionário?”; (3) Pesquisas sobre **estratégias de uso** do dicionário que definem “Como encontramos o que precisamos em dicionários?”; e, finalmente, (4) Pesquisas sobre **grupos de usuários** específicos: “Quem precisa de dicionários?”.

No caso deste trabalho, enquadramo-nos na quarta grande área de conhecimento descrita pelo autor, cuja trajetória de estudos também mostra um afinamento na pesquisa lexicográfica. O autor, em trabalhos mais recentes, concentra seus esforços nos estudos sobre a perspectiva do usuário na Lexicografia. Desse modo, Hartmann (2001) e, da mesma forma, este trabalho, preocupam-se com as seguintes perguntas que ajudariam a formar o **perfil dos usuários**:

- **Quem tem que tipos de dicionários?**
- **Possuir** um dicionário é condição suficiente para seu **bom uso**?

- Que **categorias de informação** os dicionários trazem, e como os usuários as entendem?
- Quais são os **requisitos básicos para uma boa consulta**?
- As **habilidades lexicográficas** podem ser ensinadas aos consulentes?
- Quão aceitáveis são os **trabalhos de referência sobre os usuários**?

O presente trabalho levou em conta todas essas perguntas que, por sua vez, nortearam e ainda norteiam o trabalho de muitos lexicógrafos. Espera-se que qualquer pesquisa investigativa na área da Lexicografia, hoje em dia, leve em conta pelo menos algumas dessas questões propostas por Hartmann.

Segundo Hartmann (2001), a pesquisa que leva em conta a perspectiva do usuário vem se materializando: (1) por meio da prática da **lexicografia pedagógica**, com pesquisas ligadas ao ensino-aprendizagem de língua materna e, principalmente, de língua estrangeira; (2) com o aumento do número de **tipos de dicionários** disponíveis no mercado, desde dicionários gerais da língua (para falantes nativos) a dicionários para aprendizes de língua estrangeira (para falantes não-nativos); (3) por meio da **perspectiva sociológica** aplicada a estudos científicos que tomam o usuário (e suas complexidades) como sujeito de pesquisa; (4) com o estudo das **estratégias** necessárias para uma consulta eficiente ao dicionário; e, finalmente, (5) com o estudo do desenvolvimento das **habilidades lexicográficas** do usuário de um dicionário.

No levantamento bibliográfico do presente trabalho, percebemos que o usuário não vem sendo frequentemente definido nos estudos lexicográficos. Como sugere Hartmann (2001), a perspectiva do usuário sempre esteve presente, implícita, mas somente há alguns anos este participante começou a ganhar status e a afetar o campo da Lexicografia.

Hoje podemos dizer que há um mercado em ascensão para **dicionários de aprendizes**, confeccionados especialmente para usuários específicos, principalmente para o contexto de EFL (inglês como língua estrangeira). Conseqüentemente, a preocupação acadêmica com a perspectiva do usuário está mais presente nas pesquisas lexicográficas.

Segundo Hartmann (2001), uma **história do uso do dicionário** precisa ser documentada urgentemente. Os lexicógrafos em períodos e lugares diferentes em diversos trabalhos têm estudado a **função do dicionário**, mas raramente os trabalhos

têm como base as **reais necessidades de usuários reais e seu entendimento do funcionamento do dicionário.**

[...] Dictionaries first came into being in response to very practical needs, and the conventional shape and look of the English dictionary we know today owes much to what users have wanted of it in the past. Furthermore, what goes into the dictionary has depended in the past (and still rightly depends) on factors social and historical, as much as theoretical and linguistic. (OSSELTON, 1983, p. 13)

Numa retrospectiva de pesquisas lexicográficas que levaram em conta o usuário, baseada nos estudos de Hartmann (2001) e no levantamento bibliográfico deste trabalho, verificamos que nos últimos 40 anos, são poucos os trabalhos de pesquisa lexicográfica. Entretanto, os tipos de usuários (não só os estudantes universitários) e os tipos de dicionários aumentaram consideravelmente em diferentes países e línguas. O mercado editorial lexicográfico sofreu várias transformações e, hoje, contamos com uma tipologia vasta de dicionários e um grande número de usuários, com diferentes necessidades e objetivos ao consultarem um dicionário.

A presente revisão bibliográfica pode não englobar todos os trabalhos sobre dicionários e sobre usuários de dicionários, uma vez que focalizamos somente as pesquisas em Língua Portuguesa, Inglesa e, em alguns casos, Francesa, mas concentra-se nas pesquisas sobre o uso de dicionários monolíngües e bilíngües por estudantes de língua.

Nesta subseção, portanto, apresentamos uma análise das pesquisas que levaram em conta, de certo modo, a perspectiva do usuário. O Quadro 7 a seguir sintetiza as principais pesquisas lexicográficas que levam em conta as necessidades e objetivos dos diferentes tipos de usuários de dicionários, desde a década de 1960. Hornby (1965, apud HARTMANN, 2001), professor e dicionarista, em seus estudos, já começava a sugerir que os aprendizes de LE precisavam de dicionários tanto quanto os falantes nativos.

Optamos, portanto, por apresentar no Quadro 7 não só os resultados finais destes trabalhos, como também seus respectivos percursos metodológicos, ou seja, que tipo de instrumentos os pesquisadores utilizaram para analisar como o usuário se comporta diante da consulta a um dicionário. Em seguida, analisamos separadamente cada um dos estudos sobre os usuários de dicionários.

QUADRO 7 – Pesquisas sobre o usuário do dicionário³

Pesquisador/ data	Metodologia	Principais conclusões
Barnhart, 1962	108 questionários aplicados a professores universitários para colher dados sobre <i>college dictionaries</i> .	Ranking de prioridade de consulta dos usuários nesse tipo de dicionário: (1) Significado; (2) Ortografia; (3) Pronúncia; (4) Sinônimos; (5) Uso; (6) Etimologia.
Quirk, 1973	220 questionários aplicados em estudantes universitários britânicos para analisar padrões de comportamento com relação ao dicionário.	Os dados indicam alta frequência de uso e posse do dicionário pelos usuários; importância do significado e ortografia na consulta ao dicionário.
Tomaszczyk, 1979	449 questionários aplicados em vários estudantes não-nativos de LE nos Estados Unidos e na Polônia para analisar o uso de diferentes dicionários.	Seus resultados mostram que o uso depende do contexto das atividades e dos níveis de proficiência.
Bejóint, 1981	122 questionários aplicados a estudantes universitários franceses de inglês como LE para analisar o uso de dicionários para aprendizes.	Os aprendizes de LE não utilizam todas as informações oferecidas no dicionário.
Cowie, 1981 e Ison, 1985	Aplicação de questionários a aprendizes de língua estrangeira	Aprendizes precisam de ajuda lexicográfica para resolver problemas pedagógicos.
Mitchell, 1983	Aplicação de 5 testes a 94 estudantes escoceses de Ensino Médio para verificar o uso de estratégias de leitura.	Alunos têm dificuldade em localizar palavras e seus significados nos dicionários.
Bensoussan et al., 1984	Aplicação de 9 testes a 700 estudantes universitários israelenses de EFL para medir a compreensão de leitura.	Os resultados mostram que os estudantes preferem os dicionários bilíngües aos dicionários monolíngües.
Wiegand, 1985	Aplicação de 35 protocolos a estudantes universitários alemães para analisar o uso do dicionário em atividades de tradução.	Dicionários monolíngües não ajudam em todas as questões gramaticais sobre as quais os alunos têm dúvidas.
Hartmann, 1992	Aplicação de testes com aprendizes ingleses de alemão como LE.	Dicionários bilíngües são muito usados fora da sala pelos usuários e fatores psicológicos, sociais e tecnológicos podem influenciar o comportamento do usuário.
Atkins e Varantola, 1998	Aplicação de questionários, testes de proficiência e testes lexicográficos a aprendizes de inglês como LE em quatro países da Europa (França, Itália, Espanha e Alemanha).	A maioria dos usuários nunca recebeu nenhuma instrução de como usar o dicionário e prefere o DB ao DM, mas a preferência diminui quando o nível de proficiência do usuário se eleva; muitos não sabiam determinar as diferentes partes do dicionário.

³ Em Hartmann (2001, p. 125), o autor apresenta um quadro com as principais pesquisas que levaram em conta a perspectiva do usuário na década de 1980. Para este trabalho, optamos por adaptar o quadro de Hartmann e ampliá-lo, levando em consideração outros estudos mais recentes que também tiveram como objetivo central a perspectiva do usuário do dicionário, apresentando-os em ordem cronológica.

Atkins e Varantola, 1998	Monitoramento de quatro estudantes finlandeses de inglês como LE, em um programa de treinamento de tradução, através de protocolos escritos das operações realizadas em computadores.	No contexto eletrônico, o dicionário é só mais uma ferramenta de consulta entre outras, como as enciclopédias e os glossários técnicos. O dicionário nesse contexto é consultado geralmente para verificar intuições do usuário com relação ao item pesquisado.
McCreary e Dolezal, 1999	Aplicação de testes de vocabulário a aprendizes de inglês como LE.	Depois de lerem um conto em inglês, os alunos que usavam o dicionário apresentavam maior rendimento do que os que se pautavam somente pelo contexto como estratégia de leitura.
Scholfield, 1999	Aplicação de testes de leitura em aprendizes de inglês como LE.	Aprendizes que utilizaram dicionários em suas leituras absorveram a mesma quantidade de vocabulário de aprendizes que não utilizaram o dicionário.
Höfling, 2000	Entrevistas sobre o uso do dicionário com 20 usuários de dicionários/ falantes não-nativos de Língua Inglesa (estudantes, professores, secretárias bilíngües, tradutores, intérpretes)	Os resultados mostraram que o usuário constitui peça fundamental na elaboração de diretrizes para a confecção de dicionários, principalmente no que concerne ao modo particular como usa o dicionário.
Assirati, 2002	Aplicação de questionários a 64 alunos universitários do curso de Tecnologia em Processamento de Dados e Secretariado Executivo Trilíngüe	Os resultados mostraram que o DB é o dicionário mais utilizado; recorrem ao dicionário principalmente para procurar o significado de palavras desconhecidas; a maior parte dos alunos não é capaz de usar satisfatoriamente o dicionário, uma vez que desconhecem os símbolos e abreviaturas e o modo como as informações são apresentadas ao longo da obra.

Hartmann (2001) cita Barnhart (1962) como o primeiro lexicógrafo preocupado com o usuário na tentativa de inovar o design dos dicionários. Os resultados de Barnhart (1962) sobre o ranking de consulta dos usuários a *college dictionaries* foram, na época, de interesse para os organizadores de dicionários de inglês que tinham que decidir que tipo de material incluir e como apresentá-lo em benefício do usuário. Pode-se dizer que o lexicógrafo Barnhart foi um dos pioneiros a incluir em suas investigações a preocupação com o usuário.

It is the function of the popular dictionary to answer the question that the user of the dictionary asks, and dictionaries on the commercial market will be successful in proportion to the extent to which they answer these questions of the buyer. (BARNHART, 1962, p. 161)

Pode-se dizer também que o impacto inicial do estudo de Barnhart (1962) sobre o usuário não foi pedagógico, mas mercadológico, levando principalmente à alteração no *design* dos dicionários, deixando-os mais atrativos para o usuário. Seus estudos não tiveram como prioridade analisar se a consulta que o usuário fazia ao dicionário era certa ou tinha conseqüências positivas para ele.

Quirk (1973), pesquisador acadêmico, por sua vez, tinha como o objetivo quebrar mitos populares sobre o dicionário apresentando evidências mais objetivas advindas especificamente dos próprios usuários de dicionários.

O estudo de Quirk (1973) foi o primeiro a analisar as **atitudes, expectativas e preconceitos** dos usuários do dicionário. Seu estudo mostrou que o significado e a ortografia pareciam ser consultados mais freqüentemente que as informações sintáticas e a etimologia. Além disso, o uso do dicionário e sua avaliação positiva e negativa dependiam da natureza da atividade realizada pelo usuário, que pode ser uma atividade como a leitura ou a escrita. Percebe-se que o foco não estava mais no dicionarista, mas nas opiniões de um usuário real.

Tomaszczyk (1979) descobriu que seus informantes preferiam os dicionários bilíngües aos monolíngües e que o uso de DBs e DMs dependia também do nível de proficiência do usuário. O autor ainda comenta que um número significativo de usuários considera o DM melhor que o DB. Os usuários sugeriram também que deveria haver mais nomes próprios e figuras nos dicionários e que o aumento na produção de dicionários especializados seria uma solução mais interessante a eles próprios do que a confecção de dicionários gerais da língua. Finalmente, a pesquisa mostrou que os estudantes de nível iniciante e intermediário pareciam não conhecer tão bem o dicionário que consultam, precisando de mais instruções de como usar todos os recursos disponíveis no dicionário.

A década de 80, em seguida, foi palco do início das pesquisas lexicográficas da **perspectiva pedagógica**, com os trabalhos de Bejóint (1981), Cowie (1981) e Ilson (1985).

Bejóint (1981) pesquisou as preferências e necessidades de usuários estudantes franceses de inglês como LE na Universidade de Lyon (França). Em suas análises, o autor delimitou a interação complexa entre os processos de codificação (que estão presentes nas atividades que englobam as habilidades de produção do aprendiz como, por exemplo, a escrita) e os processos de decodificação (que estão presentes nas atividades que englobam as habilidades de recepção do aprendiz como, por exemplo, a

leitura) e concluiu que os aprendizes não conseguem avaliar nem tampouco usam todas as informações oferecidas pelos dicionários.

Bejóint (1981, p. 212) ainda propôs algumas tarefas no ensino do uso do dicionário, concluindo que “as evidências sobre a eficácia de diferentes tipos de exercícios não são significativas, (...) mas parece ser consensual que o ensino do uso do dicionário melhoraria consideravelmente as habilidades lexicográficas dos usuários”.

O autor propõe três caminhos para a realização dessas tarefas no ensino do uso do dicionário: (1) a inclusão de páginas explicativas nos próprios dicionários⁴; (2) a confecção de cadernos de atividades para criar nos usuários-aprendizes o hábito lexicográfico; (3) a preparação de aulas que incluam o uso do dicionário como parte integrante do aprendizado de uma língua estrangeira. As atividades que porventura fossem inseridas nestas aulas, forneceriam pistas ao professor sobre o desenvolvimento do aprendiz, de acordo com o aproveitamento do dicionário que consulta.

Cowie (1981) e Ison (1985), em pesquisas lexicográficas sobre o uso do dicionário e com aplicação de questionários a aprendizes de língua estrangeira, discorrem sobre o papel do dicionário no processo de aprendizagem. Em seus trabalhos, chegaram à mesma conclusão de que os aprendizes precisam de ajuda lexicográfica para resolver problemas pedagógicos. Ou seja, os aprendizes não têm em nenhum momento de sua trajetória escolar, explicações sobre o uso do dicionário ou sobre o que um dicionário tem a oferecer em diferentes tipos de consulta.

Mitchell (1983), em seu estudo sobre estratégias de leitura de alunos de Ensino Médio na Escócia, tinha como objetivo ‘quebrar’ o processo de leitura e analisar como os estudantes procedem à leitura de um texto. Um dos testes de leitura tinha como objetivo a obtenção de dados referentes ao tipo de informação extraído dos textos e à utilidade dos dicionários neste processo. A investigação buscava avaliar que informação o estudante procurava no dicionário e se essa informação era coerente com o que o usuário precisaria saber para ter a compreensão do trecho do texto.

A tarefa de encontrar o significado de uma palavra em um dicionário é o ingrediente essencial do uso do dicionário. A pesquisa de Mitchell (1983) confirma que essa tarefa reflete um processo extremamente complexo. Em sua pesquisa, os alunos apresentavam dificuldades em cada etapa do processo de consulta: na **escolha da palavra-entrada**; no **entendimento da estrutura do verbete**; na **identificação da**

⁴ É importante notar que o trabalho de Bejóint é datado de 1981, o que faz com que essa tarefa (páginas explicativas) já possa ser encontrada em muitos dicionários de língua para aprendizes.

parte mais relevante da definição para os seus propósitos de busca; na **relação do significado com o contexto**; e na **paráfrase da palavra no texto**. Tais constatações foram de extrema importância para a análise do protocolo verbal deste presente trabalho. Sabendo das dificuldades apresentadas por Mitchell, tivemos mais cuidado ao analisar o processo de consulta aos dicionários pelos usuários sujeitos desta pesquisa. O instrumento do protocolo verbal, portanto, foi de crucial importância para a coleta de dados a esse respeito, como veremos nas seções posteriores deste trabalho.

Na pesquisa de Bensoussan et al (1984), ficou claro que o uso de dicionários não afeta a *performance* na compreensão de leitura, ou seja, o dicionário não quebra o processo de compreensão e entendimento do texto. Pelo contrário, se usado corretamente, é uma ferramenta de grande ajuda ao usuário. Além disso, a pesquisa também evidenciou que a maioria dos estudantes optou pelo uso do dicionário bilíngüe para resolver seus problemas de compreensão enquanto liam o texto. O dicionário monolíngüe, segundo os sujeitos, era visto como uma ferramenta que demandava mais tempo para que chegassem ao seu objetivo de consulta, por isso a preferência aos dicionários bilíngües.

A conclusão a que chegam Bensoussan et al pode, em alguns casos, provocar discussão quanto ao fato de os estudantes usarem ou não dicionário enquanto cumprem uma tarefa escolar como a leitura de textos em LE. Sabe-se que muitos professores, ainda hoje, vêem o uso do dicionário como uma quebra, uma interrupção nas atividades de leitura realizadas dentro e fora da sala de aula. Assim, o recurso a estratégias de leitura como a presença de cognatos no texto, ou a apreensão de palavras-chave, que ajudariam o entendimento de palavras desconhecidas no texto, entre outras estratégias, são mais aceitas pelos professores do que o uso do dicionário que, segundo os professores, desvia a atenção dos alunos do texto.

Wiegand (1985, apud HARTMANN, 2001), em seu estudo, montou um tipo de catálogo contendo várias questões e dúvidas de estudantes avançados de LE sobre como usar o dicionário. Analisando tais questões, o autor especificou as condições de uma consulta satisfatória a um dicionário. Em primeiro lugar, os usuários devem procurar o item no dicionário apropriado (verificar se precisam realmente de um DM ou um DB); e seguir os caminhos que o próprio verbete apresenta, ou seja, ler com atenção todas as partes desse verbete e localizar a respectiva parte de que precisam (pode ser o significado, a informação gramatical, a pronúncia, a ortografia etc.).

A menos que os usuários escolham um dicionário inapropriado para a consulta, com esses procedimentos resultantes do estudo de Wiegand, eles deverão obter uma resposta satisfatória a sua pergunta inicial.

Hartmann (1992), em sua investigação com aprendizes ingleses de alemão como LE, chegou à conclusão de que os dicionários bilíngües são muito usados fora da sala de aula e que por isso não adianta tentar forçar o aluno a usar somente os dicionários monolíngües. Segundo sua pesquisa, os usuários estão acostumados a usar o DB em várias atividades dentro e fora da sala de aula, mesclando algumas vezes seu uso com o DM. O autor aponta ainda que fatores psicológicos, sociais e tecnológicos podem influenciar o comportamento do usuário.

Atkins e Varantola (1998), em sua pesquisa com aprendizes de inglês como LE em quatro países da Europa (França, Itália, Espanha e Alemanha), empregaram a combinação de três métodos de investigação: (1) o questionário, para determinar o perfil individual do usuário; (2) o teste, para determinar o nível de proficiência do usuário; e (3) o teste lexicográfico, para determinar as habilidades lexicográficas do usuário.

Em suas conclusões, os autores verificaram que a maioria dos usuários nunca recebeu nenhuma instrução de como usar o dicionário. Conseqüentemente, muitos usuários não sabiam determinar as diferentes partes do dicionário. Além disso, a maioria preferia o DB ao DM, mas a preferência diminuía quando o nível de proficiência do usuário se elevava.

Atkins e Varantola (1998) também pesquisaram o uso de dicionários por estudantes finlandeses de inglês como LE, em um programa de treinamento de tradução, com o monitoramento através de protocolos escritos das operações realizadas em computadores por **quatro sujeitos**. Os autores verificaram que, no contexto eletrônico, ou seja, quando os usuários utilizavam os dicionários *on line* ou em CD-ROM, o dicionário é só mais uma ferramenta de consulta entre outras, como as enciclopédias e os glossários técnicos, e concluíram que o dicionário nesse contexto específico é consultado geralmente para verificar intuições do usuário com relação ao item pesquisado.

O espaço eletrônico hoje (a internet) oferece ainda '*sites*' de busca, que também podem ser usados como um 'tipo' de dicionário. O usuário digita uma palavra no *site google*, por exemplo, e tem em questão de segundos uma lista de *sites* que apresentam a palavra em diferentes contextos, fornecendo uma variedade de significados e exemplos ao usuário.

McCreary e Dolezal (1999), em seus estudos lexicográficos, descobriram que, em uma situação de um teste de vocabulário aplicado a aprendizes de inglês como LE depois de lerem um conto em inglês, as notas dos alunos eram maiores quando eles usavam o dicionário do que as dos que se pautavam somente pelo contexto como estratégia de leitura.

Scholfield (1999) aplicou testes de leitura em aprendizes de inglês como LE. Há pesquisas que mostram que a leitura de um texto sem o uso do dicionário faz com que o aprendiz absorva mais vocabulário, entretanto, Scholfield chegou à conclusão de que os aprendizes que utilizaram dicionários em suas leituras absorveram a mesma quantidade de vocabulário com a vantagem da informação mais precisa que o dicionário contém.

Höfling (2000), após conduzir 20 entrevistas em diferentes tipos de usuários de dicionários para aprendizes, todos falantes não-nativos de Língua Inglesa, observou que a maioria dos usuários não recorre frequentemente ao dicionário quando tem dúvidas sobre itens na LE. A maioria das consultas ocorre quando estão em uma situação de leitura em LE, mas nem sempre a informação que encontram é suficiente e satisfatória. Além disso, preferem o tipo de definição lexicográfica presente em dicionários semibilíngües, com a definição referencial em LE e a tradução do termo em LM no final do verbete.

Este estudo mostrou, inclusive, que mesmo tendo certa clareza do que quer encontrar em um dicionário, o usuário ainda se sente ‘perdido’ em sua busca, uma vez que admite não saber usar todos os recursos que um dicionário oferece, ou seja, em nenhum momento participou de uma aula explicativa sobre dicionários e, em raros momentos, teve a idéia de recorrer à introdução do dicionário ou às suas páginas explicativas.

Em parte de sua pesquisa sobre dicionários escolares bilíngües inglês/ português e português/ inglês adotados no Brasil e sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras, Assirati (2002) aplicou 64 questionários a estudantes universitários de Língua Inglesa do 1º ano letivo dos cursos de Nível Superior de Tecnologia em Processamento de Dados e Secretariado Executivo Trilíngüe, investigando se o aluno utiliza o dicionário no seu aprendizado de inglês e de que tipo de dicionário faz uso, com que frequência consulta a obra e se está satisfeito com as informações que o dicionário traz.

Seu estudo revelou que o dicionário é um instrumento com o qual o aluno conta no seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa. A maioria dos alunos afirmou usar

preferencialmente o dicionário bilíngüe nas atividades escolares, e a principal função do dicionário, de acordo com seus sujeitos, é fornecer o significado das palavras desconhecidas. Os resultados também revelaram que os sujeitos, na maioria das vezes, não dominam os símbolos e abreviaturas que o dicionário contém. Um dado importante de sua pesquisa é o fato de que 93% dos sujeitos não trocaram de dicionário ao ingressarem na faculdade, ou seja, continuaram usando o mesmo dicionário que já usavam no Ensino Fundamental e Médio.

Em suma, os autores que têm como objetivo a perspectiva do usuário de dicionários, por meio de instrumentos válidos de coleta de dados, chegam a conclusões significativas e, muitas vezes, próximas. Entretanto, segundo Hartmann (2001), as pesquisas disponíveis sobre os tipos de usuários e suas necessidades ainda são deficientes com relação a um importante aspecto: elas não revelam o que os usuários **realmente fazem** e como eles **realmente usam** o dicionário.

Em seus estudos anteriores, o autor discorre sobre outras preocupações quanto ao usuário de dicionário. Hartmann (1983b), por exemplo, apresenta alguns **propósitos** da consulta ao dicionário, como a checagem da competência lingüística, como ortografia; a compreensão de leitura ou interpretação de fatos extralingüísticos ou enciclopédicos; a produção de texto; a tradução; a procura por termos especializados de diferentes ramos da ciência; a aquisição de vocabulário.

Em Hartmann (1989), por sua vez, o autor conclui que o dicionário é uma **ferramenta** de ajuda no ensino de LE na medida em que propicia ao usuário a aquisição de habilidades lingüísticas. O aprendiz passa de um estágio passivo (em que não controla sua aquisição de vocabulário) para um estágio mais controlado (com o uso do dicionário) até chegar a um último estágio, cujo uso do dicionário é 'livre', ou seja, o usuário passa a dominar as informações que o dicionário contém e a controlar sua própria aquisição de vocabulário (modelo ainda idealizado pelo autor).

Ainda segundo o autor, o modelo idealizado talvez não seja possível de se realizar porque talvez os usuários não estejam recebendo instrução suficiente para se beneficiar de todos os aspectos de um dicionário. Em suma, é preciso saber mais sobre as necessidades reais do usuário.

Quanto ao treinamento ou orientação lexicográfica do usuário, Hartmann comenta que esse tipo de procedimento nunca recebeu a atenção adequada dos pesquisadores e professores. Podemos concluir que se os usuários não têm as habilidades necessárias para consultar um dicionário, eles vão freqüentemente falhar na

procura da informação que desejam. Temos que tentar entender, então, quais são as estratégias necessárias para que o usuário tenha sucesso e, se necessário, ensiná-los de forma explícita, delimitando cada parte do dicionário e mostrando como proceder a uma consulta passo a passo.

O objetivo desta subseção foi apresentar algumas evidências para comprovar a relevância da **perspectiva do usuário** na pesquisa lexicográfica, argumentando que devemos proceder a observações mais freqüentes do que os **usuários reais** fazem com **dicionários reais** em **situações reais** de comunicação e aprendizagem. Muitos dos conceitos e métodos de investigação e, conseqüentemente, os resultados de pesquisas dessa natureza poderiam contribuir para um aperfeiçoamento das obras lexicográficas. Uma vez que produzimos dicionários para usuários, precisamos identificar suas necessidades e desenvolver suas habilidades, para benefício de todos. O desenvolvimento dos estudos lexicográficos só estaria completo se levasse em conta o usuário do dicionário, suas necessidades, suas expectativas e seus preconceitos em relação à ferramenta que utilizam.

É interessante considerar um último aspecto com relação aos usuários: **eles mudam com o tempo**. Cada pesquisa relatada aqui teve como respondente um tipo de usuário que hoje não existe mais. Segundo Dubois (1981):

[...] as necessidades de usuários de dicionários nos últimos 25 anos do século XIX já são diferentes das necessidades dos usuários dos últimos 10 ou 20 anos. (DUBOIS, 1981, p. 248)

Além disso, há que se ter em mente também que o uso do dicionário é diferente nos diferentes países, ou até mesmo dentro de um único país, além de também depender dos níveis educacionais dos usuários.

Colocamo-nos, nesse momento, as seguintes **questões**: Será que todos esses pontos de divergências entre as pesquisas, referentes a fatores e variáveis como personalidade, atitude, métodos de aprendizagem, língua materna, com relação ao usuário, tornam cada pesquisa singular?; Será que os diferentes métodos e instrumentos de observação empregados nas respectivas pesquisas, aplicados a um número restrito de usuários em um contexto específico também tornam cada pesquisa singular?; e, por último, Será que tais pesquisas não poderiam convergir de alguma maneira a ponto de fazer evoluir a pesquisa lexicográfica e a confecção de dicionários nos diferentes países?

É fato que o **usuário muda**, mas o **pesquisador também muda**, fazendo com que o **olhar sobre a ferramenta e o usuário também mude**. Todas essas mudanças tornam cada pesquisa **singular e apropriada** para cada momento histórico e científico em que está inserida, bem como para cada contexto específico analisado. Entretanto, isso não quer dizer que essas mudanças não tornem também cada pesquisa **universal**, cada uma a sua maneira. Cada olhar tem sua importância dentro de um contexto maior – o contexto da pesquisa lexicográfica.

Em suma, o olhar muda, o usuário muda, as ferramentas e instrumentos mudam, mas as questões iniciais e as conclusões, em vários momentos, convergem entre si. Chegamos ao momento em que apresento, portanto, **meu olhar** sobre o comportamento de um **grupo específico de usuários de dicionários**: estudantes universitários, aprendizes de Língua Inglesa como LE e futuros professores de Língua Inglesa em escolas de idiomas ou escolas de Ensino Fundamental e Médio.

2. *Percurso metodológico*

“Se quisermos conhecer quais as sensações das pessoas; o que sofreram e aquilo de que se recordam, quais os seus sentimentos e seus motivos, e as razões de agirem deste modo – por que não perguntamos diretamente a elas?” G. W. ALLPORT (apud SELLTIZ, 1965, p. 275)

Nesta parte do trabalho são apresentados os principais fundamentos que nortearam a escolha da metodologia utilizada neste trabalho. Abordamos a definição da **natureza da pesquisa** e a **caracterização do estudo**, bem como a explicitação dos critérios de escolha das **instituições educacionais** e dos **sujeitos** participantes.

Em seguida, descrevemos a escolha, construção e teste dos **instrumentos para coleta de dados**, os **procedimentos e material** utilizados na coleta e, finalmente, explicitamos como procedemos à **organização, análise e apresentação dos resultados**.

Como este estudo surgiu de perguntas e questionamentos relativos ao **uso do dicionário** e, mais especificamente, ao **usuário do dicionário**, para que os objetivos propostos neste trabalho fossem atingidos, foi preciso delimitar um contexto educacional específico bem como um tipo específico de sujeito.

Procurou-se desenvolver, portanto, uma **pesquisa de base qualitativa e quantitativa**, tendo como fonte de dados **questionários e protocolos verbais** aplicados em estudantes do curso de Letras de três instituições de nível superior.

Para responder às perguntas de pesquisa, tornou-se mais produtivo aplicar inicialmente os questionários e, em seguida, os protocolos que se revelaram, nestas circunstâncias, necessários para a complementação da coleta de dados.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Após a formulação do problema e das questões de pesquisa, o pesquisador elabora o plano de investigação, definindo assim a natureza da pesquisa científica e caracterizando o tipo de estudo. Quando pensamos em investigar usuários do dicionário, temos que considerar todos os aspectos presentes nessa relação **usuário-dicionário**.

Quanto ao **dicionário**, era preciso primeiramente realizar revisão bibliográfica a fim de caracterizar as ciências do léxico, os diferentes tipos de dicionários e suas características específicas, bem como os aspectos referentes à confecção de dicionários.

Com relação ao **usuário**, após a revisão bibliográfica sobre o tema, decidimos que era preciso, além das considerações teóricas, realizar um estudo exploratório com o intuito de investigar que papel o usuário assume na discussão sobre confecção de dicionários.

Desse modo, após a revisão bibliográfica sobre lexicografia, passamos a coletar dados para analisar a relação **usuário-dicionário** por meio de instrumentos (os questionários e protocolos verbais) que permitiram contato direto da pesquisadora com

os sujeitos da pesquisa (grupos de graduandos de Curso de Letras), em seu próprio ambiente (as salas de aula das Instituições de Ensino Superior selecionadas para estudo), privilegiando tanto aspectos qualitativos dos dados (características, percepções, erros, acertos, dificuldades, especificidades dos usuários), quanto aspectos recorrentes, quantificáveis, capazes de expressar tendências no desempenho dos usuários investigados.

Segundo Triviños (1987, p. 118), toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, muitas vezes fica exclusivamente no dado estatístico. Entretanto, o pesquisador pode aproveitar essa informação para avançar numa interpretação mais ampla, reunindo diferentes tipos de dados, que podem ser colhidos em diferentes tipos de situações.

Assim, antes mesmo de caracterizar os tipos de instrumentos utilizados e que tipo de resultados esperamos, é importante caracterizar o contexto educacional escolhido para ser estudado e os sujeitos desta pesquisa.

2.2 AS INSTITUIÇÕES

A região de Araraquara-SP é suprida por cursos de Letras oferecidos por diferentes instituições – estaduais, federais e privadas.

Selecionamos para a coleta de dados três instituições de Nível Superior de Ensino. Para abranger uma diversidade de sujeitos – estudantes de graduação – procuramos selecionar instituições com diferentes perfis de alunos: a UFSCar-São Carlos (**Instituição Federal** de Ensino Superior), que oferece o curso de Letras no período **noturno**; a FADISC-São Carlos (**Instituição Privada** de Ensino Superior), que também oferece curso de Letras **noturno**; e a UNESP-Araraquara (**Instituição Estadual** de Ensino Superior), que oferece o curso de Letras nos períodos **diurno** e **noturno**. São três instituições de diferentes naturezas (federal, estadual e privada) – o que implica corpo docente e discente com perfis diferentes. De um lado, nas instituições públicas, encontram-se professores titulados, com jornadas de trabalho que prevêm realização de pesquisa e extensão de serviços à comunidade e alunos cuja trajetória escolar e bagagem cultural/ familiar lhes garantiu melhor desempenho e classificação nos processos de seleção para ingresso em universidade pública. De outro lado, na instituição privada, professores horistas, nem sempre titulados, voltados apenas para o

trabalho de sala de aula, com carga horária em geral alta e em diferentes instituições e níveis de ensino, para garantir um salário melhor e alunos cujo perfil sócio-econômico, familiar e escolar não lhes facilitou o acesso a universidades públicas. Além disso, é possível supor também que cursos oferecidos em períodos diferentes destinam-se a alunos diferentes. Ou seja, enquanto os cursos noturnos oferecem oportunidade de estudo àqueles que têm pouca chance de ingressar em um curso diurno, pois têm que conciliar trabalho e estudo, os cursos diurnos englobam outro tipo de estudante, geralmente aquele que ainda não trabalha e pode se dedicar integralmente aos estudos.

Esses fatores, juntamente com outros que foram extraídos dos dados deste trabalho posteriormente, foram determinantes para diferenciar os sujeitos desta pesquisa. Consideramos oportuno, desse modo, caracterizar as três instituições separadamente, delineando a estrutura dos cursos, mapeando seus objetivos, número de vagas oferecidas, habilitações, entre outros fatores.

2.2.1 UNESP⁵

O curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras da **UNESP** – Campus de Araraquara tem como objetivo formar docentes e pesquisadores nas diversas áreas: Lingüística, Língua Portuguesa, Teoria Literária, Literatura Portuguesa e Brasileira, Filologia Românica, Línguas e Literaturas Estrangeiras: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Grego e Latim.

O curso de Letras proporciona, além de encaminhamento para a pesquisa, habilitação para o magistério do Ensino Fundamental e Médio. Possibilita também outras opções, oferecendo embasamento necessário para tradutores, secretários bilíngües e até para atividades artísticas como teatro, além de desenvolver aptidões literárias. No nível de Graduação, oferece habilitações nas seguintes línguas e respectivas literaturas: Português e Inglês ou Alemão ou Francês ou Italiano ou Grego ou Latim. A escolha das línguas estrangeiras em ambos os períodos é feita na matrícula inicial, de acordo com a classificação obtida no concurso vestibular. O Quadro 8 a seguir mostra o número de vagas destinadas às matrículas em cada língua estrangeira:

⁵ As informações sobre a estrutura do curso foram obtidas no site <http://www.fclar.unesp.br/gradlet/letras.pdf?id=gradlet> em 20 de maio de 2005.

QUADRO 8 - Número de vagas em cada língua estrangeira por período - UNESP

Diurno	Inglês = 20 vagas Francês = 20 vagas	Alemão = 10 vagas Italiano = 10 vagas Grego = 10 vagas Latim = 10 vagas
Noturno	Inglês = 20 vagas Francês = 20 vagas	Alemão = 15 vagas Italiano = 15 vagas Grego = 15 vagas

O curso de Letras está estruturado de modo a oferecer a **Formação Geral Básica** (ao completá-la, os alunos integralizam também os créditos necessários para o Magistério de Ensino Fundamental e Médio em Língua portuguesa, em Literatura Brasileira e Portuguesa); e a **Formação Específica**, que compreende o conjunto de disciplinas de língua e literatura estrangeiras. As opções oferecidas são: inglês, francês, alemão, grego e italiano. Para a formação específica o aluno deve escolher duas dessas línguas estrangeiras para, mais tarde, optar por uma delas.

As **disciplinas optativas** são oferecidas anualmente dentro das áreas existentes nos Departamentos de Letras, devendo o aluno integralizar no mínimo 8 créditos, e a **formação pedagógica** é oferecida pela área de Educação da FCL, num total de 35 créditos e 525 horas. Vejamos o Quadro 9 a seguir:

QUADRO 9 - Dados sobre o curso de Letras - UNESP

Etapas Curriculares	Créditos	Carga Horária
Formação geral básica	106	1590h
Formação específica	56	840h
Formação - optativas	8	120h
Disciplinas optativas	28	420h
Total da formação de Bacharelado	170	2550h
Formação pedagógica	35	525h
Total de Formação de Licenciatura	205	3075h

Ao concluir a graduação, o Licenciado e/ou Bacharel em Letras pela FCL obtém seu diploma em Letras, com Habilitação em uma Língua Estrangeira, dentre aquelas oferecidas pelo curso e pela qual o aluno fez sua opção no decorrer do curso. A Habilitação em uma segunda língua estrangeira exige do aluno a realização de estudos complementares.

Nessa instituição, o curso de **Bacharelado** em Letras deve ser concluído em no máximo 7 anos e no mínimo 4 anos para o diurno e 5 para o noturno e ter um total de 170 créditos e 2550 horas. O curso de **Licenciatura** em Letras deve ser concluído em no máximo 7 anos e no mínimo 4 anos para o diurno e 5 para o noturno e ter um total de 205 créditos e 3075 horas.

2.2.2 FADISC⁶

O Curso de Letras da **FADISC** (Faculdades Integradas de São Carlos) oferece licenciatura em Português/ Inglês e respectivas literaturas, formando professores para atuação em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Além destas áreas, os profissionais de Letras têm a possibilidade de atuar como pesquisadores, tradutores, intérpretes, revisores, críticos literários, assessores culturais e lingüísticos, além de outros exercícios profissionais que demandem conhecimentos lingüísticos e literários.

“O curso tem como objetivo formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar criticamente com as linguagens nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” Recentemente, o curso de Letras da FADISC recebeu nota máxima na maioria dos quesitos em que foi avaliado pelo MEC/INEP.

O corpo docente é formado em sua maioria por mestres e doutores. Vários deles atuam profissionalmente como pesquisadores, escritores e tradutores.

O curso é composto de três grandes áreas: **Estudos Lingüísticos**, **Estudos Literários** e **Formação Pedagógica**. A estrutura curricular passou por recente reformulação, adequando-se às orientações do MEC e respondendo à realidade do mercado de trabalho.

QUADRO 10 - Dados sobre o curso de Letras - FADISC

Habilitação	Português/ Inglês e respectivas Literaturas
Modalidade	Licenciatura Plena
Duração	4 anos (mínima) 7 anos (máxima)
Vagas oferecidas	60 por semestre (período noturno)
Carga horária total	3060 horas

⁶ As informações curriculares sobre o curso de Letras da FADISC foram extraídas do site <http://www.fadisc.edu.br> em 20 de maio de 2005.

O curso estrutura-se em 400 horas de Prática de Ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; mínimo de 200 horas para outras formas de Atividades Acadêmico-científico-culturais.

Para a obtenção de grau acadêmico, o aluno deve integralizar o currículo, cumprindo o total de créditos previsto para cada curso, numa soma de 2880 horas/ aula e 180 horas de atividades de Prática Profissional, totalizando 3060 horas.

Para a total integralização dos créditos, são obrigatórias a apresentação e a defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

2.2.3 UFSCar⁷

“O profissional formado em Letras pela UFSCar deve ser capaz de compreender a linguagem e seu uso em diferentes situações do cotidiano humano, histórico e contemporâneo. Como instrumental, esse profissional também deve usá-la na formação de pessoas mais críticas e capazes de se comunicar e informar. O objetivo do curso de Licenciatura em Letras é formar um profissional consciente de sua importante participação na sociedade.”

O currículo do curso está dividido em **Estudos Lingüísticos e Literários**. Nessas áreas, o aluno tem contato com Lingüística e Língua Portuguesa; Literaturas em Língua Portuguesa; Língua Inglesa e suas Literaturas; Língua Espanhola e suas Literaturas; e Educação.

O curso de Licenciatura em Letras, oferecido no período noturno, teve início em 1996, e propõe-se formar professores de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês).

O Quadro 11, a seguir, reúne outras informações sobre o curso:

QUADRO 11 – Dados sobre o curso de Letras – UFSCar

Vagas	20 (Habilitação Português/ Inglês) 20 (Habilitação Português/ Espanhol)
Duração	10 semestres (5 anos)
Período	Noturno

⁷ As informações sobre a estrutura do curso de Letras da UFSCar foram obtidas no site da UFSCar (<http://www.ufscar.br>) em 20 de maio de 2005.

Para as línguas estrangeiras, são oferecidas 20 vagas para habilitação em Inglês e 20 para Espanhol. A opção é feita na matrícula, considerando a classificação obtida pelo aluno no vestibular.

O curso de licenciatura em Letras da UFSCar forma profissionais habilitados em Português/Inglês e em Português/Espanhol, aptos à atuação como professores de Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa, Língua Inglesa ou Língua Espanhola e respectivas Literaturas, nos Ensinos Fundamental e Médio. As áreas de conhecimento desenvolvidas no currículo do curso são: Lingüística e Língua Portuguesa; Literaturas em Língua Portuguesa; Língua Inglesa e suas Literaturas; Língua Espanhola e suas Literaturas; e Educação.

As disciplinas da área de Língua Portuguesa e Lingüística visam desenvolver no estudante a competência para a investigação dos sentidos das coisas e dos acontecimentos, através do conhecimento da linguagem verbal. As disciplinas de Língua Estrangeira englobam o ensino de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos. O desenvolvimento da competência comunicativa e o aprendizado dos diversos elementos constituintes dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira contribuem para uma prática profissional crítica e emancipada. Nos estudos literários são focalizadas a teoria e a crítica, a literatura brasileira e a portuguesa e produções das literaturas em língua inglesa ou língua espanhola. As pesquisas e estudos literários são correlacionados com outras áreas de conhecimento, tais como História, Psicologia e Sociologia.

Além das disciplinas obrigatórias que embasam a proposta do curso, o aluno dispõe de um leque variado de disciplinas optativas que permitem o aprofundamento de focos temáticos com os quais ele se identifica e considera importantes para sua formação. As disciplinas “Lexicologia”, “Lexicografia” e “Lexicologia e Lexicografia” fazem parte do conjunto de disciplinas optativas oferecidas (quadro das disciplinas optativas em MARGONARI, 2001, p. 171-2).

Analisadas separadamente as três instituições, faz-se necessária uma breve comparação entre elas quanto à estrutura dos cursos que oferecem.

2.2.4 COMPARAÇÕES E CONTRASTES

Quando olhamos comparativamente as instituições, percebemos alguns contrastes e similaridades quanto à estrutura dos cursos de Letras. No Quadro 12 procuramos mostrar essas similaridades e contrastes com relação à duração do curso, processo seletivo, número de vagas, e áreas temáticas de ensino.

QUADRO 12 - Similaridades e contrastes entre as três instituições

	UNESP	FADISC	UFSCar
CURSO	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
PROCESSO SELETIVO	Anual (80 vagas)	Semestral (60 vagas)	Anual (40 vagas)
VAGAS	40 – diurno 40 – noturno	60 – noturno	40 – noturno
DURAÇÃO DO CURSO	Diurno – 4 anos Noturno – 5 anos	Noturno – 4 anos	Noturno – 5 anos
ÁREAS	Linguística Língua Portuguesa Teoria Literária Lit. Portuguesa Lit. Brasileira Filologia Românica Línguas Estrangeiras e respectivas Lit. (Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Grego, Latim, Espanhol)	Linguística Língua Portuguesa Teoria Literária Lit. Portuguesa Lit. Brasileira Língua Inglesa e Lit. Inglesa e Norte-Americana Educação	Linguística Língua Portuguesa Lit. Portuguesa Lit. Brasileira Língua Inglesa e Lit. Inglesa e Norte-Americana Língua Espanhola e Lit. Espanhola Educação
HABILITAÇÃO PARA MAGISTÉRIO	Sim – para Ensino Fundamental e Ensino Médio		
HABILITAÇÃO EM LINGUA ESTRANGEIRA	Português + Inglês ou Italiano ou Alemão ou Francês ou Grego ou Latim ou Espanhol	Português + Inglês	Português + Inglês ou Português + Espanhol
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Tradutor, secretário bilíngüe, intérprete, revisor, crítico literário, assessor cultural e lingüístico		

No Quadro 12 percebemos que, guardadas as diferenças com relação ao processo seletivo e número de vagas (a instituição privada tem seu processo seletivo elaborado a cada semestre, enquanto as instituições federal e estadual têm processo seletivo anual e menor número de vagas em cada período), as instituições tendem, em suas propostas curriculares, coerentemente com as diretrizes previstas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.9394/96), a formar **professores**,

uma vez que todas oferecem habilitação em Língua Portuguesa e Língua(s) Estrangeira(s). A instituição estadual (UNESP) é a única que oferece a opção ao aluno de se formar Bacharel em Letras, sem cursar as disciplinas pedagógicas.

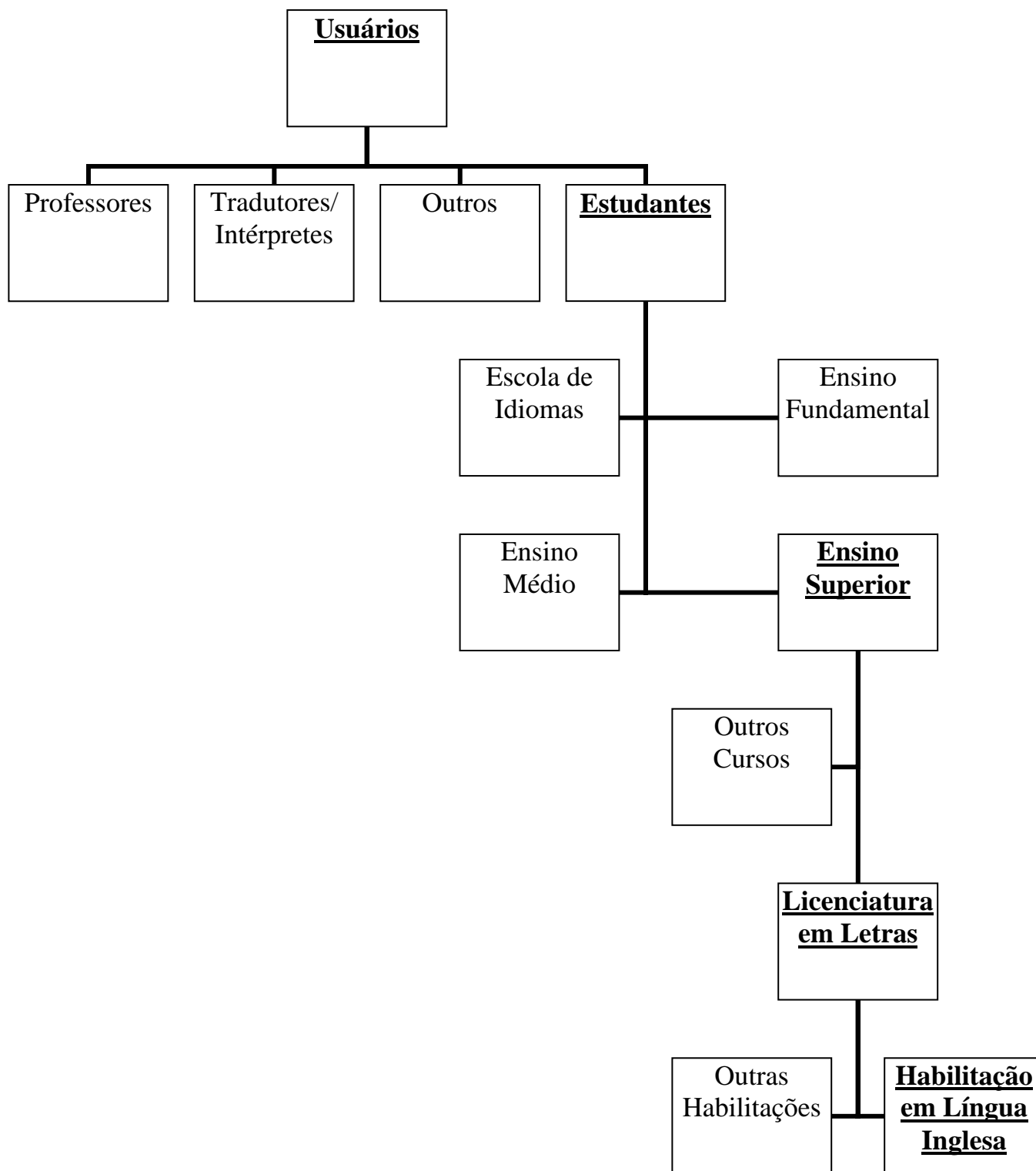
Essa preocupação que marca fortemente o perfil das instituições escolhidas para este estudo, já delimita, previamente, o **conjunto dos sujeitos da pesquisa**: estudantes do curso de Letras que, de certa forma, têm grandes chances de seguir a carreira acadêmica e se tornarem professores de Língua Portuguesa ou Literatura ou professores de Língua Estrangeira. Esse primeiro delineamento afunila ainda mais o que esperamos encontrar na análise dos dados oriundos do questionário aplicado a esses sujeitos. Passamos, então, à caracterização dos sujeitos deste trabalho, inseridos nas três instituições apresentadas.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos de pesquisa (estudantes universitários do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa), já constitui, por si só, um afinamento, pois o grupo “usuários de dicionários” é representado por muitos outros tipos de usuários, como estudantes e professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como estudantes e professores de escola de idiomas, tradutores, secretários bilíngües, entre outros. A definição dos **sujeitos** desta pesquisa deu-se, portanto, a partir do estabelecimento de uma **categoria** de usuários de dicionários. Entretanto, esse afinamento mostrou-se rico em diversidade no que diz respeito, por exemplo, à aprendizagem de Língua Inglesa nos diferentes contextos de Ensino Superior. Tais sujeitos, portanto, são caracterizados nesta pesquisa não somente como aprendizes de Língua Estrangeira (Inglês) em nível superior, mas também como futuros professores licenciados, com Habilitação em Língua Inglesa.

A Figura 1, a seguir, mostra-nos o caminho percorrido para se delimitar o universo de sujeitos desta pesquisa.

FIGURA 1 - Caracterização do sujeito de pesquisa



2.4 A COLETA DE DADOS E SEUS INSTRUMENTOS

O pesquisador que está interessado em levar em conta as experiências e opiniões de indivíduos tem em mãos muitos meios diferentes de obtenção de dados. Na decisão de usar qualquer tipo de instrumento - no caso deste trabalho, questionários e protocolos verbais - é necessário primeiramente que o pesquisador considere as vantagens e desvantagens de cada abordagem, à luz dos objetivos de seu estudo, pois os instrumentos de avaliação dedicam-se a propósitos particulares (SELLTIZ et al, 1965, p.273).

Este projeto consiste no delineamento de um **perfil de usuários de dicionários** em contexto específico de ensino de língua inglesa em nível superior. A idéia de se elaborar tal perfil partiu de questões levantadas durante a pesquisa de Mestrado. Tendo discutido naquele trabalho as questões relativas aos dicionários bilíngües, bem como estabelecido o que vem a constituir parte relevante de uma definição semântica e, finalmente, delimitado e proposto uma definição padrão lexicográfica em dicionários bilíngües no que se refere a nomes concretos, deparamo-nos com a **questão do usuário** e seu papel fundamental na confecção de definições lexicográficas. Naquele momento, fizemos um levantamento de possíveis usuários e aplicamos **entrevistas semi-abertas** a 20 usuários. Os resultados evidenciaram, entre outras delimitações, que o usuário constitui peça chave para uma delimitação de objetivos e propostas na confecção de dicionários.

Desse modo, um estudo exploratório se fez necessário para identificar as necessidades desses usuários por meio de **questionários**, que serviram de instrumento para captar a sua opinião, levando-os a refletir sobre aspectos presentes na definição lexicográfica e sobre seus próprios objetivos quando consultam um dicionário durante atividades de leitura de textos literários (ver Anexo 2).

Já nos anos 1950, os estudos sobre metodologia de pesquisa das relações sociais da autora norte-americana Selltiz et al (1965, p.275) alertavam para a importância, nas abordagens por meio de questionários, do relato verbal do indivíduo, para a obtenção de esclarecimentos a respeito de estímulos ou experiências a que ele está exposto e para a compreensão de sua conduta. Segundo essa mesma equipe de pesquisadores, há outros instrumentos presentes na literatura a respeito de métodos de coleta de dados que também fornecem confiabilidade à coleta de dados em outros ambientes de pesquisa, como por exemplo, a **observação**, a **entrevista** e a **análise documental**. Para que se tornem instrumentos válidos e fidedignos de investigação científica, todos esses

procedimentos, inclusive o questionário, implicam um planejamento cuidadoso do roteiro e uma preparação rigorosa do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25)

Planejar e observar significam determinar com antecedência “o quê” e “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo dos métodos é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25).

Durante a revisão bibliográfica, trabalhos de pesquisa que utilizam diferentes técnicas de coleta de dados como os de Bogaards (1988), Al-Kasimi (1977), Summers (1988), Amritavalli (1999), entre outros, mostraram que o questionário é realmente um dos instrumentos mais eficazes na busca de respostas às indagações sobre o uso do dicionário, assim como o estudo de caso, a observação em sala de aula, a análise documental. Entretanto, consideramos necessário e oportuno acrescentar um instrumento que, até então, não havia sido usado para buscar compreender como o usuário utiliza o dicionário em uma situação específica – o **protocolo verbal** – técnica usada para analisar comportamento de leitura e que, portanto, pareceu-nos um instrumento válido para os nossos objetivos. Adaptando a técnica, foi possível aplicar o protocolo verbal a usuários de dicionários a fim de verificar, em uma atividade de leitura em LE, em que momento tais usuários recorrem aos DBs, DMs ou DSs e como essa consulta é realizada (ver Anexo 4).

Este tipo de instrumento está presente em Cavalcanti (1983 e 1988). Em sua tese de doutorado (CAVALCANTI, 1983), a autora adaptou a técnica do protocolo verbal para seu foco de pesquisa (natureza dos problemas de interação leitor-texto). Sua investigação foi pioneira no que se refere ao uso dos protocolos verbais. Em contato com tal trabalho, decidimos adaptar a técnica para outros fins. De todos os trabalhos consultados referentes ao usuário do dicionário, nenhum até então havia lançado mão de um instrumento que, de certa forma, fizesse com que o sujeito mostrasse ao pesquisador a razão pela qual consulta o dicionário, o que procura e o que encontra nos dicionários e, se há retorno positivo ou negativo na interação sujeito-texto-dicionário.

Assim, estabelecemos aqui que os sujeitos dessa pesquisa são considerados **usuários leitores em LE** e **futuros professores**, uma vez que os procedimentos metodológicos (questionário e protocolo verbal) trazem atividades relacionadas à leitura de texto em Língua Inglesa e problemas a serem resolvidos por meio de dicionários.

Além disso, por se tratar de estudantes universitários que serão habilitados a ensinar LE (Língua Inglesa) e, portanto, que cursam em sua grade curricular disciplinas como Literatura Norte-Americana e Literatura Inglesa, focalizamos a leitura de texto literário.

Procedemos ao esclarecimento das técnicas de coleta de dados nas subseções a seguir, mostrando como a coleta de dados foi realizada para, finalmente, partirmos para a análise dos dados coletados.

2.4.1 QUESTIONÁRIO⁸

Quando precisamos de informações específicas sobre as percepções, crenças, motivações ou intuições de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, ou até mesmo sobre sua conduta em relação a algum fator externo, o **questionário** apresenta-se como a ferramenta mais indicada na coleta destas informações. O primeiro método de coleta de dados escolhido foi a aplicação de questionários aos alunos do curso de Letras (com habilitação em Língua Inglesa) das três instituições de ensino superior.

Em um questionário, a informação obtida restringe-se a respostas escritas a questões pré-elaboradas. Além disso, pode ser administrado simultaneamente a um número grande de indivíduos. Entretanto, questionários não devem exigir mais do que 30 minutos de execução por parte dos sujeitos.

De acordo com Parlett e Hamilton (1982), esse procedimento constitui-se como parte do conjunto de obtenção dos dados que, por ser caracterizado por questões específicas e abrangentes, promove a confirmação ou modificação das descobertas do pesquisador à medida que podem surgir comentários novos e inesperados a partir das respostas dos sujeitos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a inclusão de procedimentos dessa natureza no processo de pesquisa possibilita levar em consideração as experiências do ponto de vista dos participantes, fazendo com que o pesquisador apreenda suas perspectivas, interpretações e significados.

Os questionários utilizados nesta pesquisa foram confeccionados pela própria pesquisadora, tendo como propósito verificar como o usuário consulta os dicionários em LE, sejam eles monolíngües, bilíngües ou semibilíngües.

⁸ A versão final do questionário está presente no Anexo 2, cujas subseção 2.1 apresenta o Roteiro e a subseção 2.2 apresenta um exemplo de um questionário respondido por um dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Selltiz et al (1965, p.278), a natureza impessoal do questionário – sua redação típica, a ordem regular das questões, suas instruções para registro das respostas – assegura certa uniformidade em sua avaliação. Uma outra vantagem do questionário diz respeito à confiança dos sujeitos em seu anonimato, o que, conseqüentemente, os leva a considerarem-se livres para expressar opiniões que, de outra forma não emitiriam (por vergonha, por julgar que elas lhes poderiam trazer complicações, por se sentirem constrangidos).

Selltiz et al explicitam, entretanto, alguns fatores que podem influenciar a porcentagem de retorno do questionário. Entre os mais importantes fatores estão: (a) a forma atraente do questionário; (b) sua extensão; (c) o tipo de solicitação que o acompanha; e (d) os motivos apresentados para solicitar a resposta. Os questionários elaborados com disposição atraente, curtos, fáceis de preencher, e apresentados em um contexto que induz o sujeito a colaborar, têm maior probabilidade de serem preenchidos.

No questionário, a informação é obtida através de perguntas. Trata-se de instrumento indicado para a obtenção de informações sobre o que a pessoa ou o grupo **sabe, acredita ou espera, faz ou fez** e sobre suas **explicações ou razões** de todos os seus atos (SELLTIZ et al, 1965, p. 283).

Selltiz et al (1965) explicam que, quando se focaliza um evento específico que ocorre com o indivíduo, é possível averiguar a precisão, mediante o confronto de informações de vários sujeitos. Entende-se por evento um dado momento na vida do sujeito em que uma ação ocorra, podendo esta ação repetir-se ou não. As questões 08 e 13, retiradas do questionário, ilustram dois tipos de evento que podem ocorrer com o sujeito (frequência do uso de DM ou DB em diferentes situações e situação em que o sujeito não achou a informação que procurava em DM ou DB).

8. Com que frequência utiliza o dicionário **monolíngüe inglês** e **bilíngüe inglês/ português** para as atividades relacionadas abaixo? Marque **M** para monolíngüe, **B** para bilíngüe, **MB** quando utiliza os dois e **X** quando não utiliza nenhum.

	Sempre	Regularmente	Às vezes	Nunca
- tradução				
- redação (escrita)				
- leitura de textos				
- compreensão de textos orais (rádio, TV)				
- preparação de exposição oral				
- preparação de aulas				

12. Já esteve em uma situação em que não achou o que procurava no **dicionário bilíngüe inglês/ português**? E no **monolíngüe**? Marque **M** para monolíngüe e **B** para bilíngüe.

() Nunca

() Raramente

() Algumas vezes

() Frequentemente

Os autores também discorrem sobre a questão relativa à necessidade de se avaliar, em termos de credibilidade, os fatos relatados nos questionários. Assim, é sempre indicado formular questões precisas e que confirmem, mais de uma vez, o que foi perguntado. Além disso, é necessário levar em consideração as falhas de memória que o sujeito possa vir a ter, quando se trata de ocorrências não repetidas de eventos do passado. Outro problema é que o questionário pode apresentar diferentes interpretações das perguntas, muitas vezes diversas daquelas pretendidas pelo pesquisador.

Goode e Hatt (1977, p. 197) discutem a questão da fidedignidade do estudo científico. Os autores revelam que, garantindo a padronização das questões, e pensando nos tipos de dados realmente necessários que devem ser extraídos das respostas dos questionários, a pesquisa tornar-se-á fidedigna, na medida em que a repetição do estudo, ou seja, a aplicação do mesmo questionário em outro momento do estudo, apresentará os mesmos dados e conclusões.

Assim, uma vez tomada a decisão de coletar os dados por meio de questionários, seu processo de elaboração pode ser dividido em **seis fases**: (1) decisão sobre as informações a serem procuradas; (2) determinação do tipo de questionário a ser usado; (3) redação do primeiro esboço; (4) reexame e revisão das questões; (5) teste experimental; (6) compilação do questionário e especificação das normas para o seu uso (KORNHAURSER e SHEATSLEY, 1965, p. 634), caracterizadas a seguir.

(1) Informações a serem procuradas

Tendo em mente o objetivo da pesquisa, o pesquisador deve determinar que aspectos do problema devem ser evidenciados no questionário, como por exemplo, o registro de fatos sobre os sujeitos (dados pessoais como idade, instrução, profissão e dados de sua conduta); suas opiniões e convicções a respeito de determinados assuntos; seus conhecimentos sobre determinado assunto.

Sendo assim, na pesquisa aqui relatada, tendo delimitado num primeiro momento o enfoque da pesquisa no usuário do dicionário, usamos o questionário como o primeiro instrumento de coleta de dados, a fim de investigar os aspectos que os

usuários destacam e valorizam como fundamentais nos dicionários monolíngües, bilíngües e semibilíngües, o papel destes dicionários no dia-a-dia do usuário e seus objetivos ao consultá-los.

(2) Tipos de questionários

A forma dos questionários pode variar muito. A forma mais adequada depende do assunto, da amostra dos sujeitos (como seu nível educacional e social) e da natureza da análise e interpretação pretendidas.

No **questionário padronizado**, as questões são apresentadas exatamente com a mesma redação e disposição a todos os sujeitos. O propósito desta padronização é fazer com que os sujeitos respondam todos às mesmas perguntas. Diferenças na ordem das questões também podem alterar os significados que lhes são atribuídos pelos respondentes. Esse tipo de questionário pode apresentar respostas fixas e alternativas ou pode conceder liberdade ao sujeito para responder com suas próprias palavras.

As **questões alternativas-fixas** são aquelas cujas respostas dos indivíduos se limitam a indicar alternativas. Essas alternativas podem ser simplesmente “Sim ou Não”, ou podem fornecer a indicação de vários graus de acordo ou desacordo.

As **questões abertas** são destinadas a permitir uma resposta franca do indivíduo, ao invés de se limitarem a enunciar alternativas. Quando as questões abertas são usadas em questionários, a ordem deve ser pré-determinada.

Além disso, o pesquisador precisa decidir se usará uma série de questões ao invés de uma única questão a respeito dos assuntos a serem abordados. Kornhauser e Sheatsley (1965, p. 636) afirmam que várias questões específicas abrangem diferentes aspectos de um tópico e muitas vezes obtêm informações mais precisas e úteis do que a questão mais genérica, mesmo que esta seja aberta e acompanhada de questões para confirmação.

Optamos, portanto, nesta pesquisa, por um **questionário padronizado** para os sujeitos das três instituições, com **questões alternativas-fixas** e também **questões abertas**. Como as questões alternativas-fixas foram respondidas com maior rapidez, vinham acompanhadas de uma questão aberta a fim de fazer com que o sujeito refletisse sobre sua resposta à questão fixa e confirmasse ou não sua opinião sobre aquele determinado tópico. As questões apresentadas a seguir são parte integrante do

questionário e ilustram o modo como trabalhamos para que as respostas dos sujeitos fossem confirmadas.

9. Alguma vez já leu a **introdução** de um dicionário monolíngüe ou bilíngüe?

- () Nunca () Uma vez
() Algumas vezes () Várias vezes

10. Acha que essa leitura ajuda (ou ajudaria) a entender melhor esse dicionário e a consultá-lo?

17. Você já teve alguma **aula explicativa** sobre como utilizar um dicionário monolíngüe ou bilíngüe na sua vida escolar?

- () Sim () Não () Não lembro

18. Se **sim**, acha que foi importante e necessária? Acha que contribui para o modo como você consulta um dicionário hoje?

(3) Primeiro esboço

Com o propósito de elaborar um primeiro esboço do questionário, é preciso listar os tópicos que devem ser discutidos pelos sujeitos, considerando-se cuidadosamente a seqüência desses tópicos, para em seguida escrever as questões.

Foram estipulados então alguns **focos de análise** para a obtenção dos dados. Tais focos foram elaborados de acordo com os objetivos do presente estudo – estabelecer um perfil do usuário do dicionário. São eles:

1. Perfil sócio-educacional do usuário;
2. Posse de dicionários;
3. Uso do dicionário e sua freqüência;
4. Situações de uso do dicionário;
5. Satisfação com o uso dos dicionários;
6. Entendimento da terminologia lexicográfica (verbetes, transcrição fonética, exemplo, referência cruzada, entrada, definição, informação gramatical, tradução);
7. Partes fundamentais de um DB, DM e DS;
8. Leitura da introdução do dicionário;

9. Diferenças entre DB, DM e DS;
10. Informação suficiente e satisfatória na definição;
11. Recomendação, orientação e aulas explicativas de professores para o uso de dicionários;
12. Informação buscada dentro da definição e do dicionário;
13. Entendimento da definição;
14. Uso do dicionário em exercícios de compreensão de leitura do texto.

Em seguida, construímos o questionário levando em conta alguns questionamentos que Selltiz et al (1967) apresentam em seu estudo como um guia de pontos a considerar na formulação das questões, ajudando o pesquisador a “calibrar” as questões propostas no questionário: O tópico requer várias perguntas?; Os sujeitos possuem os dados adequados para responder à questão?; Deve a pergunta ser mais concreta, mas explícita e mais intimamente relacionada à experiência do sujeito?; O teor da questão induz a um tipo de resposta?; Os sujeitos fornecerão as informações desejadas?; A questão pode ser mal interpretada?; A questão contém linguagem difícil?; A questão é conduzida com naturalidade ou está numa ordem satisfatória?; entre outras considerações.

(4) Reexame e revisão das questões

No processo de revisão é indispensável que haja observação crítica de indivíduos familiarizados com métodos de questionários e com o tipo de estudo considerado na pesquisa. As falhas que possam existir na confecção do questionário devem ser corrigidas.

Terminada a construção do questionário, antes de sua aplicação, o instrumento foi submetido à leitura e análise de 02 juízes (pesquisadores experientes e familiarizados com a metodologia): Prof^a Dr^a Beatriz Nunes de Oliveira Longo – UNESP/Araraquara (orientadora da pesquisa); Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni – PUC-SP (especialista em Metodologia de Pesquisa e Formação de Professores).

Houve também a análise de mais dois juízes: Prof. Dr. Bento Carlos Dias da Silva – UNESP/Araraquara e Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro – UNESP/Araraquara (professores integrantes da Banca de Qualificação). Essa segunda análise ocorreu após a aplicação do primeiro teste experimental, em dezembro de 2003.

Após as análises dos dois primeiros juízes, o roteiro foi modificado, ou seja, algumas questões foram eliminadas, outras foram re-elaboradas para chegarmos ao roteiro que deveria ser submetido ao primeiro teste experimental.

(5) Teste experimental ou estudo piloto

O teste experimental ou o estudo piloto é um pré-teste e fornece um meio de se captar e solucionar problemas imprevistos na administração do questionário, tais como o estilo, a seqüência das questões e sua extensão. Ele pode indicar também a necessidade de questões adicionais ou de eliminação de algumas questões, bem como a adequação ou não das instruções para completar as respostas.

Os sujeitos que participam desta etapa da elaboração do questionário não são os sujeitos da pesquisa, mas devem apresentar similaridade com o perfil de sujeitos selecionados para a pesquisa e devem estar conscientes das finalidades do estudo. Devem ser informados sobre a intenção específica do questionário, visto que devem observar se a questão foi compreendida e respondida.

Terminada a execução do teste experimental, o pesquisador deve ficar atento às dificuldades encontradas pelos respondentes, como, por exemplo, quando respondem “não sei” a alguma questão. Deve, portanto, discutir com esses primeiros respondentes sua opinião a respeito das questões que tiveram dificuldade em responder.

A fim de reconhecer questões que falharam em apresentar dados, Goode e Hatt (1977) indicam alguns sinais de reconhecimento das falhas: ausência de ordem nas respostas; grande proporção de respostas “não sei”; grande número de comentários irrelevantes e variação substancial de respostas.

Perguntas como: Houve dificuldade para responder? Alguma pergunta lhe causou resistência ou embaraço? Teve que pedir explicações para responder? Achou o questionário muito cansativo? – devem ser feitas aos sujeitos a fim de se obter subsídios para a reestruturação das questões que, porventura, tenham causado algum problema para os sujeitos respondentes.

Na pesquisa aqui relatada, foram selecionados, portanto, dois grupos de sujeitos que fariam parte do teste experimental do roteiro do questionário. Aplicamos os questionários em duas classes do último ano do curso de Letras: 4º ano diurno (Língua Inglesa IV) da UNESP e no 4º ano noturno (Língua Inglesa 8) da UFSCar no segundo semestre de 2003.

Para a coleta das informações, pedimos ao sujeitos que indicassem à pesquisadora suas dúvidas no entendimento de questões ou escrevessem suas críticas com relação a questões singulares e ao questionário como um todo.

Em dezembro de 2003, após a avaliação do questionário e do protocolo verbal pelos dois docentes-pesquisadores membros da Banca Examinadora do Exame de Qualificação, foram realizadas mudanças no questionário, referentes ao modo como as instruções estavam apresentadas e à organização e seqüência das questões. Dividimos o questionário, então, em três partes: a primeira parte (primeira página) refere-se ao perfil sócio-educacional dos sujeitos com questões fixas; a segunda parte refere-se ao uso do dicionário propriamente dito (com 25 questões alternativas-fixas e abertas); e a terceira parte refere-se ao uso do dicionário em uma atividade de leitura e compreensão de um trecho de um texto em Língua Inglesa (com 26 questões alternativas-fixas e abertas).

Os sujeitos foram orientados quanto aos procedimentos de resposta às questões da segunda e da terceira parte. Além disso, algumas instruções para questões em particular foram reescritas de forma a acrescentar informações sobre como responder.

Os sujeitos que participaram do teste experimental levaram cerca de 60 minutos para responder ao questionário. Sendo um questionário extenso, perguntamos se a atividade foi cansativa e se deveríamos “enxugar” as questões. A análise dos sujeitos com relação à duração do questionário foi positiva, afirmando que, mesmo sendo extenso, o questionário não se tornava cansativo, na medida em que respondiam as perguntas fixas rapidamente e que as perguntas abertas, eram fáceis de entender e não tão demoradas para responder.

(6) Compilação e especificação das normas para o seu uso

Depois de completados os passos preliminares, com o questionário pronto, foi preciso dar início à tarefa editorial, tornando a apresentação e o emprego do questionário mais claros e fáceis. O questionário desta pesquisa terminou composto por instruções simples e claras, explicando ao sujeito apenas aquilo que esperávamos que ele fizesse.

Finalmente, o problema da validade deve ser considerado quando discutimos as questões referentes aos instrumentos de coleta de dados. É preciso saber se o sujeito da pesquisa responde as questões de forma verídica. No caso do questionário, o problema da veracidade é complexo, pois os sujeitos podem mesclar fatos da ficção e da realidade

(respondendo o que gostariam de fazer, ou que julgam que o pesquisador espera deles e não o que realmente fazem), ou podem simplesmente fazer declarações falsas (que não correspondem à realidade) por vergonha ou mesmo por medo de serem analisados ou criticados.

Sobre a validade dos questionários, Hatherall (1984, apud Hartman, 2001) faz a seguinte observação: “Será que os sujeitos estão dizendo o que eles fazem, ou o que eles pensam que fazem, ou o que eles acham que devem fazer, ou ainda uma mistura de tudo isso?... Será que nós não chegamos a um consenso, baseados nesses resultados, de como os sujeitos se comportam diante de um questionário ao invés de obtermos dados autênticos sobre como eles usam o dicionário?”

Segundo Goode e Hatt (1977, p. 209), uma verificação válida da resposta a fim de obter esclarecimento sobre sua veracidade pode ser obtida com o procedimento de comparar as respostas com outras anotações obtidas sobre os sujeitos.

O progresso das investigações depende de observações mais diretas como a utilização de protocolos, filmagens em áudio e vídeo, e entrevistas de usuários ‘em ação’.

No caso específico desta pesquisa, pudemos fazer essa comparação das respostas dadas no questionário com outros dados, apenas dos **10 sujeitos** que foram selecionados para fazer parte da segunda etapa da coleta de dados – a aplicação do protocolo verbal. Foi interessante observar como primeiramente responderam às questões relativas ao uso do dicionário no questionário e como realmente usaram o questionário na atividade proposta no protocolo verbal. Essa análise está presente na apresentação dos resultados em seção posterior. É preciso esclarecer que os protocolos tiveram como objetivo confirmar ou não os resultados dos questionários, já que foram contrastados com os dados coletados nos questionários dos sujeitos que aceitaram participar desta segunda etapa da coleta.

Outra saída, segundo os autores, é recorrer ao auxílio de uma “questão-crivo”, ou seja, uma questão que investiga aqueles que não devem responder a questão porque não possuem o conhecimento e a experiência necessários. Essa questão pode anteceder ou seguir a questão considerada importante, assim determinará se o sujeito conhece algum fato sobre o assunto. Recorremos a esse procedimento em algumas questões propostas no questionário para confirmar se realmente o sujeito estava respondendo de acordo com a realidade que vivencia quanto ao uso dos dicionários.

A compreensão da tarefa que se tem em mãos e a familiaridade com ela estão relacionadas também à confiabilidade e validação dos dados, uma vez que não haveria sentido em cooperar sem um objetivo claro e bem definido. Todos os sujeitos que participaram desta etapa da coleta receberam explicação prévia sobre os objetivos da pesquisa e sobre a questão do seu direito ao anonimato⁹.

Com a finalização desta primeira etapa da coleta de dados, tínhamos em mãos dados suficientes para proceder a uma análise quantitativa e qualitativa na busca de respostas às questões de pesquisa. Ou seja, o uso do dicionário pelo usuário e suas considerações acerca das partes integrantes de um verbete e do dicionário como um todo estavam descritos em suas respostas, além de seu comportamento com relação ao uso do dicionário enquanto trabalhava com a habilidade de leitura em LE, nas questões propostas na terceira parte do questionário. No Quadro 13, delineamos as relações entre cada conjunto de questões que compuseram este instrumento e os objetivos da pesquisa.

QUADRO 13 – As questões do Questionário e suas relações com os objetivos da Pesquisa

QUESTÕES	OBJETIVO
Perfil sócio-educacional	Delineamento do perfil dos sujeitos quanto ao histórico escolar e proficiência em língua inglesa
Questões sobre uso do dicionário	Verificação do uso do dicionário pelos sujeitos em diferentes situações
Questões sobre leitura do texto sem o uso do dicionário	Verificação do uso de estratégias de leitura sem o uso do dicionário
Questões sobre leitura do texto com o uso do dicionário	Verificação do uso do dicionário como uma estratégia na leitura do texto

Entretanto, percebemos a necessidade de um segundo instrumento a fim de verificar com mais especificidade a relação **usuário-dicionário**. Para isso, era preciso colocar o usuário em um contexto real do uso do dicionário. A técnica de coleta de dados pela aplicação do protocolo verbal permitiu a verificação do uso do dicionário pelo usuário em um contexto específico de leitura em LE. Assim, a questão central que deveria ser respondida com esses novos dados seria: **Em que momento da leitura de um texto em LE (cujo objetivo é a compreensão) o leitor/ usuário recorre ao dicionário e como ele o utiliza?**

⁹ Como mais um fator de motivação (e também como manifestação de agradecimento pela participação), a pesquisadora entregou bombons aos alunos que se dispuseram a colaborar com a coleta.

Sendo assim, continuamos nosso percurso metodológico discorrendo sobre o uso desta técnica do protocolo verbal, considerada um instrumento de coleta de dados sobre leitura e a relação leitor-texto. Na subseção apresentada a seguir, mostramos a evolução e adaptação da técnica por alguns autores (SIMONS, 1971; OLSHAVSKY, 1976/1977; HOSENFELD, 1977/1984; CAVALCANTI, 1988) e também como adaptamos a técnica para servir aos propósitos deste presente estudo.

2.4.1.1 A COLETA DOS DADOS COM O QUESTIONÁRIO

Para a realização da coleta de dados, o primeiro passo foi delimitar o campo de investigação e estabelecer como melhor analisá-lo. Tendo em mente o contexto educacional específico (curso de Letras em nível de graduação), entramos em contato com as instituições selecionadas (UNESP – Campus de Araraquara, UFSCar – São Carlos e FADICS – São Carlos) por meio dos Chefes de Departamentos e dos Coordenadores de Curso que nos encaminharam aos professores. Fizemos contato com os professores responsáveis pelas disciplinas de Língua Inglesa nas instituições, com a finalidade de expor o projeto de pesquisa. Cientes do projeto e dos objetivos da coleta de dados, os professores concordaram em colaborar com a pesquisa disponibilizando, primeiramente, um contato com seus alunos.

Assim, obtivemos os horários das aulas de Língua Inglesa nas instituições e agendamos com os professores as aulas mais oportunas para nos apresentar aos alunos e apresentar o projeto de pesquisa e as intenções com a coleta de dados.

QUADRO 14 – Instituições, Disciplinas e Turmas

Instituições	UNESP		UFSCar Noturno	FADISC Noturno
	Diurno	Noturno		
Disciplinas	LI 1	LI 1	Língua Inglesa 1 e 2 (1º ano)	1º e 2º períodos (1º ano)
	LI 2	LI 2	Língua Inglesa 3 e 4 (2º ano)	3º e 4º períodos (2º ano)
	LI 3	LI 3	Língua Inglesa 5 e 6 (3º ano)	5º e 6º períodos (3º ano)
	LI 4	LI 4	Língua Inglesa 7 e 8 (4º ano)	7º e 8º períodos (4º ano)
	—	LI 5	Literatura Inglesa e Literatura Norte- americana (5º ano)	—

As disciplinas marcadas em negrito no Quadro 14 representam as classes que participaram da coleta de dados. Na **FADISC**, no primeiro semestre de 2004 não havia o 8º período. Como o processo seletivo da instituição era semestral, havia uma lacuna naquele semestre para uma classe do 4º ano. Na **UNESP**, localizamos os alunos do 5º ano noturno de Língua Inglesa na classe de literatura norte-americana, mas nenhum deles devolveu o questionário preenchido.

Desse modo, apresentamo-nos às classes de Língua Inglesa das instituições explicando o projeto de pesquisa – projeto de doutorado cujo objetivo era delinear um perfil do usuário do dicionário. Tendo limitado o usuário do dicionário ao estudante de graduação do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e que estivesse cursando as disciplinas referentes à LE, informamos aos alunos que havíamos elaborado um questionário que serviria de instrumento para a coleta de dados do estudo. O questionário continha questões relacionadas ao uso do dicionário e ao comportamento do usuário em uma situação de leitura de texto em LE com a ajuda de dicionários. Explicamos ainda que os alunos que concordassem em participar desta parte da pesquisa assinariam um termo de autorização do uso de suas respostas e tinham a garantia de seu direito ao anonimato. Sendo assim, a pesquisadora não poderia em momento algum da análise usar seus nomes ou meios para identificá-los.

Na **FADISC** e na **UFSCar**, os professores concordaram em ceder uma aula de cada turma para a aplicação dos questionários em sala de aula. Assim, pedimos aos alunos, após a explicação, que trouxessem os dicionários bilíngües ou monolíngües que estavam acostumados a usar em suas atividades dentro e fora da sala de aula no dia marcado pelos professores para que pudessem responder ao questionário usando seus próprios dicionários. Dissemos ainda que traríamos alguns dicionários caso algum aluno esquecesse ou não possuísse nenhum dicionário.

Na **UNESP**, o procedimento foi diferente. Após conversar com os professores, decidimos que seria melhor expor os objetivos do estudo aos alunos como fizemos com as outras instituições, mas deveríamos entregar os questionários para que os alunos respondessem em casa. Após explicar os procedimentos aos alunos, entregamos os questionários e combinamos uma data específica (a aula seguinte) para buscar os questionários. Para esses alunos, procedemos de modo diferente, já que estávamos pedindo que cumprissem uma tarefa fora do horário escolar – numeramos os questionários e pedimos para que nos devolvessem mesmo se não os respondessem.

Para resolver a questão da motivação, dissemos ainda que traríamos uma surpresa para aqueles que entregassem o questionário preenchido e levamos na semana seguinte um bombom para cada um dos alunos.

A aplicação dos questionários foi realizada no primeiro e no segundo semestre de 2004 nas três instituições. Terminada a fase de aplicação, tínhamos em mãos os seguintes números, apresentados na Tabela 1.

TABELA 1 – Número de questionários aplicados e respondidos

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	TOTAL
FADISC	37	32	10	12	—	91
UFSCar	19	10	09	11	06	55
UNESP diurno	05	05	06	10	—	51
UNESP noturno	06	07	06	06	0	
TOTAL	67	54	31	39	06	197

Selecionamos aleatoriamente **50 questionários** de cada instituição para poder proceder a uma análise quantitativa dos resultados comparando em alguns momentos as três instituições. Desse modo, trabalhamos com **150 questionários** no total.

TABELA 2 – Número de questionários usados para a análise

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	TOTAL
FADISC	12	17	09	12	—	50
UFSCar	14	10	09	11	06	50
UNESP diurno	05	05	06	09	—	50
UNESP noturno	06	07	06	06	—	
TOTAL	37	39	30	38	06	150

A análise foi feita levando em conta a totalidade de cada instituição. A análise preliminar dos dados dos questionários levou em conta as diferenças entre os anos dos cursos, entretanto, como veremos na seção da discussão sobre os dados, os resultados não mostraram diferenças significativas entre os anos e não há um número homogêneo de questionários em cada ano dos cursos, portanto acabamos por excluir esse fator.

Na segunda etapa da coleta de dados, como havíamos pedido na última página do questionário que os alunos interessados em participar dessa etapa deixassem telefone para contato e disponibilidade, não houve mais nenhuma intervenção por parte dos professores responsáveis pelas disciplinas ou das instituições. Fizemos contato com os alunos interessados e agendamos diferentes horários separadamente com cada um, de preferência usando os espaços que as instituições ofereciam, ou seja, usamos salas de aulas vazias para a aplicação do protocolo verbal, como descrito a seguir.

2.4.2 PROTOCOLO VERBAL¹⁰

A segunda parte da coleta de dados diz respeito à aplicação do protocolo verbal a **10 sujeitos** selecionados a partir de suas respostas ao questionário. Tais sujeitos foram selecionados levando-se em conta sua proficiência em LE e a disposição em fazer parte desta segunda etapa.

Primeiramente, identificamos os sujeitos que concordaram em participar do protocolo, na medida em que, seguindo as instruções contidas no questionário, deixaram telefone para contato e disponibilidade de horários na última página do mesmo. Em seguida, destes sujeitos, selecionamos aqueles que estavam cursando o último ano do curso de Letras e que, de acordo com seu perfil sócio-educacional, já estavam estudando LE há mais tempo do que somente os anos de graduação, o que indicava a possibilidade de um nível de proficiência mais alto com relação aos outros sujeitos.

A obtenção dos dados referentes ao protocolo verbal diz respeito a um tipo de aprendizagem do sujeito – a **leitura em LE**. Sendo assim, as subseções seguintes esclarecem a razão pela qual decidimos usar tal instrumento na complementação da coleta de dados do presente estudo.

2.4.2.1 ORIGEM DA TÉCNICA

A pesquisa em leitura tem tradição de análise quantitativa do produto (leitura). Esse tipo de análise reflete a preocupação do pesquisador em relação ao quanto os leitores percebem do texto. Essa preocupação está refletida no uso de técnicas mensuráveis de coleta e análise de dados que quase sempre tomam a forma de testes de

¹⁰ O protocolo verbal está presente no anexo 4 (a subseção 4.1 apresenta o roteiro e a subseção 4.2 apresenta um exemplo da transcrição de um protocolo aplicado a um sujeito).

múltipla escolha de compreensão. Tais testes já receberam muitas críticas por mensurar a compreensão.

Simons (1971, p. 346) em sua resenha sobre leitura diz que não é fácil determinar o que esses testes de compreensão avaliam. O autor sugere que podem medir, ao invés da compreensão, a habilidade de memória, a habilidade de compreender as questões, de submeter-se a um teste, a familiaridade com o conteúdo do texto, a motivação e a atitude do sujeito de reconhecer palavras. Os testes medem o comportamento, as habilidades de estudo e conhecimento prévio, que são reflexo indireto do processo de leitura.

Na década de 1970, entretanto, a pesquisa em leitura começou a apresentar abordagens mais qualitativas que buscavam uma descrição do comportamento com o objetivo de inferir o processo de leitura. O resultado desta tendência aparece nos instrumentos para investigar o processo.

Cavalcanti (1988, p. 131-3) descreve os tipos de instrumento que surgiram a partir da década de 1970 em seu trabalho sobre a interação leitor-texto.

Como a autora trabalhou com informantes brasileiros adultos na análise da natureza de problemas de interpretação pragmática, em sua justificativa de escolha de um instrumento de obtenção de dados com tais sujeitos, estudantes em nível de graduação, Cavalcanti diz que seu objetivo é preservar a leitura como um processo que permite captar (parcialmente) os pensamentos do leitor, que ocorrem em face de um texto autêntico apresentado em sua extensão total.

Dentre os instrumentos presentes na literatura sobre análise de leitura, Cavalcanti (1988) cita: (1) Instrumento de análise de lapsos orais (GOODMAN & BURKE, 1970) – uma técnica baseada na análise de erros na leitura oral; (2) Protocolos de evocação (KINTSCH et al, 1975) – tarefas como resumo escrito sobre um texto (não eram adequados para investigar o processo de leitura, mas podiam, contudo, ser usados como medidas informais de controle de compreensão); (3) Monitores e/ou gravadores de leitura (JUST & CARPENTER, 1977) – fotografia do movimento dos olhos para descobrir o número de fixação de abrangência de alcance do leitor (o monitoramento colocava um foco de luz na córnea do sujeito e captava a reflexão no trabalho com textos de um parágrafo). Thomas & Augstein (1979) usaram a mesma técnica para investigar padrões de comportamento como hesitações e sessões de pensamento. Tal

técnica não retrata a realidade de leitura; (4) Técnicas introspectivas (HOSENFELD, 1977; OLSHAVSKY, 1976-7; KAVALE & SCHREINER, 1979; Cohen, 1981 e 1984) – técnica de ‘pensar alto’ enquanto uma tarefa de leitura é realizada (HOSENFELD, 1977).

Esta última técnica é conhecida como **Protocolo Verbal** na Teoria de Solução de Problemas e foi primeiramente introduzida e desenvolvida como um instrumento de pesquisa, solicitando-se aos informantes que verbalizassem seus pensamentos enquanto resolviam um problema. O “pensar alto” parece ser a mais difícil das quatro técnicas, pois o sujeito teria que fazer uma exposição de pensamento relacionada à tarefa em andamento. Originalmente desenvolvidos na **Teoria de Solução de Problemas** por Newel e Simon (1972), os protocolos verbais pedem que o sujeito pense alto enquanto cumpre uma tarefa. Esta técnica tornou-se essencial para conseguir dados suficientes sobre cada sujeito para identificar que informação ele tem e como a está processando. Esse recurso, entretanto, raramente é mencionado como técnica para coleta de dados em livros sobre metodologia de pesquisa¹¹.

A técnica de pensar alto surgiu na pesquisa em leitura através do trabalho de Hosenfeld (1977) sobre leitura em LE e Olshavsky (1976-77) sobre leitura em LM. Hosenfeld focaliza a identificação de estratégias de leitura de aprendizes com desempenho bom e com desempenho fraco em situação do tipo entrevista como solução de problemas de significado de palavras e retenção de significado durante a leitura. Em Hosenfeld (1984), a autora trabalha com aprendizes não-nativos de desempenho fraco, ajudando-os a adquirir um novo comportamento de leitura.

Nos relatos de observação, a autora demonstra que os leitores traduziam palavra por palavra e iam ao dicionário para o significado de novas palavras. Com a prática, tais leitores passaram a adquirir estratégias de leitura como a tradução livre, a inferência contextual do significado de palavras novas, o uso de fontes de informação variada como a ilustração, o cognato, a gramática. Tal investigação foi pioneira no que se refere ao uso dos protocolos verbais.

¹¹ Na revisão bibliográfica a esse respeito encontramos referência a estratégias e técnicas de pesquisa com alguma semelhança utilizadas no estudo dos processos de pensamento de professores em exercício, mencionadas por Januário (1996, p. 51-65), envolvendo: apreensão de estratégia (*policy capturing*), obtenção de julgamentos (*leans model*), análise de protocolos (*process tracing*), estimulação de memória (*stimulated recall*), situações simuladas (*regression modeling*), verbalização ou pensar em voz alta (*thinking / talking aloud*) em entrevista retrospectiva, relato escrito (*journal keeping*), técnica de repertório de opções (*repertory grille technique*).

Cavalcanti (1983 e 1988) adaptou a técnica do protocolo verbal para seu foco de pesquisa (natureza dos problemas de interação leitor-texto) transformando-os em **protocolos de pausa**. Em seu trabalho, a autora descreve quatro estudos pilotos para a calibragem do instrumento de coleta de dados. Em cada um deles, experimentou interrupções e aquecimentos, bem como explicações sobre procedimentos, escolha dos textos e dos momentos mais oportunos para a pausa, concluindo que:

[...] as decisões que tiveram que ser feitas durante os estudos pilotos foram importantes não somente para a elaboração do plano de elicitação de dados como também para a reavaliação do foco da pesquisa. (1988, p. 52)

2.4.2.2 PROTOCOLOS DE PAUSA

Protocolos de pausa, adaptados da técnica de protocolo verbal, consistem em solicitar aos sujeitos para ler silenciosamente, com o propósito de fazer um resumo oral, e pensar alto toda vez que notarem a ocorrência de pausa no processo de leitura.

Os sujeitos são, portanto, solicitados a monitorar seu processo de leitura e a pensar em voz alta com base nas pausas detectadas. Esse pensar alto inclui elaboração sobre a localização do problema encontrado, a descrição do problema e a descrição do modo como o problema será tratado.

Segundo Cavalcanti (1988), os protocolos de pausa são usados como “procedimentos de ruptura”, isto é, os sujeitos são solicitados a encarar uma tarefa conhecida (leitura) de modo não familiar (no caso, pensando alto quando detectam a ocorrência de uma pausa).

O uso deste procedimento nesta pesquisa pressupõe que a identificação de pausas, ou seja, situações de problemas potenciais causados pelo interesse do leitor em partes do texto ou pela surpresa do leitor em algum momento do texto, resulte de um desaceleramento natural do processo de leitura.

Segundo Cavalcanti (1988), os protocolos de pausa são precedidos por uma fase de aquecimento que orienta o sujeito para focalizar as pausas, e que objetiva proporcionar prática do leitor em relação às pausas que ocorrem naturalmente no processo de leitura.

2.4.2.3 A ADAPTAÇÃO DA TÉCNICA

A adaptação do protocolo verbal para esta pesquisa foi necessária para que preenchêssemos os requisitos e propósitos das tarefas para a coleta de dados. A adaptação foi desenvolvida, portanto, através de **estudos pilotos** que tiveram como objetivo proporcionar uma base para decisão sobre a coleta de dados, como o **tipo de texto** usado, as **instruções** que deveriam ser dadas aos sujeitos e o **papel a ser desempenhado pela pesquisadora** durante a coleta. A descrição detalhada da adaptação de protocolos verbais para protocolos de pausa específicos para o presente estudo vem, a seguir, por meio do relato dos **estudos pilotos** realizados.

2.4.2.4 ESTUDOS PILOTOS

O **primeiro estudo piloto**, de caráter exploratório, teve como propósito a experimentação da técnica de pensar alto enquanto o sujeito lê, seguindo a proposta de Cavalcanti (1988). Os sujeitos que se voluntariaram para participar dos protocolos verbais eram **dois** falantes brasileiros, falantes nativos de Língua Portuguesa, estudantes do último ano do curso de Letras (diurno) da UNESP. No protocolo, concordaram em ler um texto literário norte-americano.

O conto *Arrangement in Black and White*¹² da escritora Dorothy Parker foi selecionado com base nos seguintes critérios: (a) intuição da pesquisadora a respeito do tipo de tópico que poderia ser de interesse potencial ao sujeito da pesquisa; (b) tamanho, pois o texto deveria ter em média 1500 palavras para não se tornar cansativo ao sujeito (o texto tem quatro páginas e 1696 palavras).

Os resultados deste estudo piloto evidenciaram que o protocolo precisava ser reestruturado, pois revelaram mais as estratégias que os leitores voluntários usavam do que realmente os problemas com os quais eles se deparavam enquanto liam o texto. Os protocolos (gravados em áudio) tinham longas pausas silenciosas. O texto foi bem aceito pelos sujeitos, mas os trechos eram longos e cansativos.

O **segundo estudo piloto** (com mais dois sujeitos, com idêntico perfil) foi realizado tomando-se por base as observações do primeiro estudo piloto. Seu objetivo foi: (a) experimentar instruções escritas antes da leitura propriamente dita do texto; (b) experimentar explicações orais feitas pela pesquisadora antes da leitura do texto; (c)

¹² A versão integral do texto *Arrangement in Black and White* de Dorothy Parker encontra-se no Anexo 1 deste trabalho.

testar procedimentos como a interrupção do sujeito sem aviso prévio quando ele estivesse concentrado em sua tarefa, para perguntar-lhe sobre o que estava pensando; (d) fazer com que o sujeito combinasse a leitura com a verbalização de seus pensamentos, o que era encorajado no procedimento de interrupção.

Com relação aos resultados deste segundo estudo piloto, o procedimento de interrupção feito pela pesquisadora pareceu ser eficaz para o propósito do trabalho. A interrupção ocorria quando a pesquisadora percebia longos trechos de silêncio e quando os sujeitos pegavam os dicionários. No primeiro caso, a pesquisadora perguntava aos sujeitos o motivo do silêncio, usando as perguntas presentes nas instruções dos protocolos. A resposta geralmente dizia respeito ao vocabulário do texto, ou seja, os sujeitos estavam em silêncio tentando encontrar alguma forma de parafrasear o trecho lido. Com relação ao momento em que iam ao dicionário, a pesquisadora sempre fazia com que os sujeitos dissessem que item estavam procurando e, depois da consulta, fazia com que apontassem exatamente o trecho que leram no dicionário.

O texto novamente foi bem aceito pelos sujeitos. Não houve, portanto, estranhamento com relação ao tipo de texto usado no protocolo.

Um dos sujeitos, neste segundo estudo piloto, referiu-se mais aos problemas encontrados, geralmente sinalizados por certos itens lexicais do texto. Por exemplo, quando o sujeito leu o primeiro parágrafo do texto:

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host (PARKER, 1927).

Ele comentou:

*Então ... era uma mulher loira com veludo rosa na cabeça ... e esse **poppies** ... é substantivo ... não sei ... ela atravessou a sala cheia ... e pegou no braço do anfitrião ... agora ... esse meio do parágrafo tá complicado ... **gait** ... **sidle** ... devem estar relacionados com o jeito que ela atravessou.*

Os itens lexicais *poppies*, *gait* e *sidle*, que fazem parte da descrição da personagem e do modo como ela se move na sala, assinalam a ocorrência de problemas que o sujeito está tentando resolver. Para entender o parágrafo, era preciso recorrer ao dicionário.

Percebemos então que o sujeito não conseguiu solucionar os problemas que ocorreram usando as estratégias de leitura como a inferência contextual ou os cognatos, por exemplo. Este sujeito, particularmente, precisou do procedimento de interrupção da pesquisa para perceber que o uso do dicionário seria uma estratégia válida. A interrupção ocorreu nos seguintes moldes:

Como você vai fazer para resolver os problemas com os significados destas palavras? Que estratégia você poderia usar? Você vai continuar a leitura sem resolver esses problemas? Você acha que isso vai prejudicar sua compreensão do restante do texto?

A ocorrência de um momento de silêncio permitiu ao sujeito identificar o uso do dicionário como estratégia para a solução dos problemas. Uma vez consultado, o dicionário passou a servir como estratégia nos demais problemas ocorridos durante a leitura do restante do texto.

Desse modo, o formato do protocolo foi re-elaborado para satisfazer o foco da pesquisa, desta vez com a informação e esclarecimento de que o uso dos dicionários era permitido, a partir do momento em que o sujeito sentisse qualquer necessidade de recorrer a eles para a solução de problemas. Além disso, foi inserida uma “fase de aquecimento” anterior à leitura do texto, cuja finalidade era explicitar os procedimentos e explicar como as pausas ocorreriam, bem como explicar os procedimentos de interrupção por parte da pesquisadora.

A pesquisadora decidiu não interferir durante a coleta dos protocolos para encorajar a interação **leitor-texto-dicionário**. Se houvesse necessidade, contudo, haveria interferência para encorajar os sujeitos a “pensarem alto”. Esse tipo de interferência era permitido para impedir a série de ocorrências de silêncios que poderiam caracterizar o protocolo de alguns sujeitos.

2.4.2.5 A COLETA DE DADOS COM O PROTOCOLO VERBAL

Para a coleta, o único instrumento eletrônico utilizado foi um mini-gravador cassete AIWA (micro cassette recorder TP-M200 – 11 X 5cm) que possui sensor de voz para gravação. As instruções foram organizadas em duas folhas que precedem o texto (ver Anexo 4.1)

O procedimento da coleta de dados referente à aplicação do protocolo de pausa foi dividido em **quatro fases**.

A **fase 1** teve o objetivo de verificar a adequação dos sujeitos no que diz respeito à confiança lingüística e à proficiência do leitor. A partir das respostas dadas nos questionários, selecionamos 10 sujeitos que, além de estarem cursando o último ano da graduação (o que implica um período maior de estudo da LE), afirmaram em suas respostas que já vêm estudando LE fora da universidade e, conseqüentemente, têm um nível de proficiência mais alto que os demais sujeitos que participaram da primeira etapa da coleta de dados. Além disso, era preciso que eles estivessem dispostos a contribuir para a segunda fase da coleta de dados, deixando telefone para contato e disponibilidade na última página do questionário (ver Anexo 2.1).

A **fase 2** teve como objetivo apresentar o roteiro a juízes. O instrumento foi submetido à leitura e análise de 03 juízes (pesquisadores experientes e familiarizados com a metodologia): Prof^a Dr^a Beatriz Nunes de Oliveira Longo (orientadora da pesquisa); Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro e Prof. Dr. Bento Carlos Dias da Silva (professores que compuseram a banca de qualificação deste trabalho em dezembro de 2003). Com as sugestões dos especialistas, o roteiro foi mudado no que se refere às instruções dadas aos sujeitos no início do protocolo. As questões que serviriam de base para a pesquisadora detectar as pausas utilizavam um vocabulário complicado para o entendimento dos sujeitos. Uma vez mudadas as questões, o protocolo foi aplicado aos 10 sujeitos selecionados.

A **fase 3** refere-se à aplicação dos protocolos dos sujeitos dividida em 5 partes:

1. Instruções pré-leitura;
2. Instruções para leitura;
3. Atividade de leitura do protocolo;
4. Resumo oral, caracterização das personagens e escolha de itens lexicais chaves como ativadores de memória; e
5. Tarefa *cloze*.

Num primeiro momento, houve a criação de uma **atmosfera agradável**, pois o pesquisador é potencialmente visto como uma ameaça, uma vez que os sujeitos geralmente desconfiam do propósito real de sessão de protocolo.

As aplicações dos protocolos duraram cerca de **uma hora e meia** e foram realizadas em salas de aulas vazias das instituições em que os sujeitos estudavam. Neste ambiente, ficaram presentes somente a pesquisadora e o sujeito a ser entrevistado.

Nas **instruções pré-leitura**, pedimos aos sujeitos para ler o título do texto novamente (*Arrangement in Black and White*) e fazer uma predição sobre o conteúdo do texto. Essa tarefa de **estudo do título** foi usada para verificar antecipação do conteúdo, ou seja, o que os sujeitos esperavam do texto e testar sua memória, uma vez que tais sujeitos já haviam lido os primeiros três parágrafos do texto.

Nas **instruções para a leitura do texto**, a pesquisadora mostrou aos sujeitos como detectar as pausas e como proceder ao exercício de pensar alto enquanto lê, numa tentativa de deixar o sujeito à vontade com a tarefa de recorrer à fala em qualquer momento da leitura.

Na atividade de **aplicação do protocolo**, os sujeitos fizeram a leitura propriamente dita do texto, em que deveriam ler os trechos silenciosamente e pensar alto toda vez que notassem a ocorrência de uma pausa no processo. Utilizamos um procedimento intervencionista, ou seja, colocamos pausas induzidas, assinaladas por setas (⇒). Estas pausas foram colocadas após análise das que ocorreram entre os sujeitos que participaram dos estudos pilotos, uma vez que se supunha que eles fariam pausas em pontos próximos no texto.

O **resumo oral** era feito no final de cada trecho e no final do texto também. Este resumo corresponde a um relato do ponto de vista do conteúdo, é uma medida de negociação de significado durante a leitura do texto e uma medida de controle para comparação entre sujeitos.

Após a leitura do texto, os sujeitos tinham como tarefa fazer um **resumo do texto** todo, **caracterizar as personagens** deixando suas impressões sobre os fatos e selecionar alguns **itens lexicais chaves** que serviriam como ativadores de memória para um resumo posterior. Essas tarefas tinham como objetivo a verificação de concordância em relação às impressões e à análise do texto entre os sujeitos.

O procedimento “*cloze*” é uma medida de comportamento relacionada à compreensão. Esse tipo de procedimento é dependente da amplitude de estruturas de conhecimento do leitor. Tal procedimento teve como objetivo verificar a concordância em relação ao vocabulário utilizado pelos sujeitos para completar a tarefa.

O Quadro 15, apresentado a seguir, explicita os procedimentos utilizados na coleta dos dados com os protocolos e seus objetivos.

QUADRO 15 – Procedimentos da coleta com o protocolo verbal e seus objetivos.

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
Aquecimento	Apresentação dos procedimentos da coleta e familiarização do sujeito com a atividade de pensar alto
Título	Verificação da antecipação do conteúdo do texto
Protocolo	Verificação do uso das estratégias de leitura e uso dos dicionários para solucionar problemas
Interrupção	Verificação dos momentos de silêncio e checagem dos itens consultados nos dicionários
Resumo	Relato do ponto de vista do conteúdo do texto (trechos e texto inteiro)
Ativadores de memória	Verificação de concordância em relação aos itens entre os sujeitos
Personagens	Análise do comportamento dos personagens de acordo com a leitura do texto
Tarefa <i>cloze</i>	Uso de itens lexicais chaves do texto

Finalmente, a **fase 4** diz respeito à transcrição das fitas¹³ e uma primeira análise dos protocolos a fim de verificar se eles seriam parte integrante dos dados ou precisariam ser substituídos por outros protocolos. Havia dois motivos pelos quais um protocolo poderia ser desconsiderado: o primeiro estaria relacionado a fatores externos ao procedimento da coleta, por exemplo, ruídos sonoros que prejudicassem a compreensão das respostas dadas pelos sujeitos ou a não autorização do sujeito no final da coleta. O segundo relacionava-se à confiabilidade do protocolo, ou seja, a análise dos

¹³ As transcrições foram realizadas segundo as normas adaptadas de CASTILHO e PRETI (1986-87). As normas são apresentadas no Anexo 3 deste trabalho.

dados provenientes deste tipo de encontro deve levar em consideração que os sujeitos podem distorcer seus pensamentos para causar boa impressão.

Como os sujeitos precisam ler antes de pensar alto, um problema que surge nas inferências que se fazem a partir de eventos mentais é o de “confiabilidade”, isto é, até que ponto o pesquisador pode confiar nas declarações dos sujeitos. Segundo Cavalcanti (1988, p. 141), a confiabilidade é um problema não somente para técnicas introspectivas como também para outras técnicas, pois está relacionada à motivação e vontade de cooperar dos sujeitos. Se os sujeitos estão motivados e com vontade de cooperar, não há razão para supor que eles irão mentir.

Além disso, todos os sujeitos receberam explicação sobre o objetivo da pesquisa e sobre como a pesquisadora iria proceder à análise dos dados, reservando-lhes o direito ao anonimato. Nessa conversa inicial, a preocupação da maioria dos sujeitos era com relação a uma possível avaliação de seu nível de proficiência na língua inglesa. Uma vez esclarecido que essa avaliação não fazia parte dos objetivos da pesquisa, concordaram em participar da coleta.

Esta última fase do procedimento de coleta mostrou a motivação dos sujeitos em colaborar com a pesquisa. Não houve substituição de protocolos uma vez que todos autorizaram o uso pela pesquisadora e os ambientes escolhidos não prejudicaram as transcrições, pois os ruídos externos eram mínimos.

2.5 MATERIAL UTILIZADO PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA COLETA DOS DADOS

Nesta subseção, descrevemos, em linhas gerais, as **obras lexicográficas** que serviram como material de consulta aos sujeitos participantes do protocolo verbal. Para caracterizar uma obra lexicográfica, é preciso recorrer às informações obtidas em seus prefácios e introduções, bem como às informações presentes em sua macroestrutura.

Segundo Rey-Debove (1984), no prefácio dos dicionários, nem sempre encontramos as informações corretas quanto ao número de entradas, por confundirem geralmente **entrada** e **palavra**, ocasionando números não correspondentes ao real tamanho do dicionário. Como dicionários são produtos de venda, os editores tendem a aumentar o número de entradas nas propagandas, colocando palavras compostas e

formas sufixadas e prefixadas, cujos significados seriam identificados facilmente pela aplicação de regras morfológicas pelo usuário, como entradas independentes.

Os dicionários listados abaixo compõem o material utilizado pelos sujeitos:

1. Longman Dictionary of Contemporary English (monolíngüe) - **LDOCE**;
2. Oxford Advanced Learners' Dictionary (monolíngüe) – **OALD**;
3. Longman English Dictionary for Portuguese Speakers (semibilíngüe) – **Longman semibilíngüe**;
4. Password English Dictionary for Speakers of Portuguese (semibilíngüe) – **Password**;
5. Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (bilíngüe) – **Oxford bilíngüe**;
6. Michaelis. Dicionário Ilustrado (bilíngüe) - **Michaelis**

A escolha de tais dicionários para compor o conjunto de obras que poderiam ser consultadas durante a coleta de dados se deu por diversos motivos, entre eles, o fato de tais dicionários terem sido os mais indicados pelos sujeitos nos questionários, como veremos na análise dos dados.

Sabemos que um dicionário carrega em toda sentença escrita a ideologia implícita nos objetivos de seus autores, suas convicções, posturas e expectativas (BORBA, 2003). Sendo assim, o próximo passo é analisar as propostas teóricas dos dicionários, a fim de compreender cada postura em relação à construção de verbetes.

2.5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS OBRAS ANALISADAS

(1) Longman Dictionary of Contemporary English - LDOCE

O **dicionário Longman** (Longman, 1996) identifica-se como um dicionário para falantes não-nativos que estejam em um nível superior ou avançado do aprendizado de língua inglesa. Considera em seus verbetes as nuances da língua escrita e da língua falada, propondo trabalhar com as diferenças entre o inglês americano (AmE) e o inglês britânico (BrE).

As definições do LDOCE utilizam um **vocabulário de definição** (*defining vocabulary*) de 2000 palavras cuja proposta de elaboração tem como objetivo apresentar uma definição clara, exemplos ilustrativos, informação gramatical e ilustrações (quando necessárias). Espera-se, portanto, que o usuário entenda facilmente as definições, devido ao uso de tal vocabulário, e que consiga formular sentenças gramaticalmente corretas, apreendendo os diferentes usos da palavra, além de receber dados extras na compreensão do verbete provenientes das ilustrações.

O objetivo deste dicionário é, portanto, fazer com que o usuário não só apreenda o significado de uma palavra, mas também saiba como usá-la.

As primeiras páginas contêm informações sobre as **abreviações**, os **sinais** e as **etiquetas** usados na confecção do verbete. O usuário pode recorrer ao **quadro de pronúncia** na primeira página a fim de compreender os símbolos fonéticos presentes nas transcrições. Há ainda nas páginas iniciais a **introdução** do dicionário, algumas considerações sobre **a gramática e o dicionário, a pragmática e o dicionário**, e a apresentação de um **guia de como usar o dicionário**, com informações sobre as entradas e o modo como foram confeccionadas.

Na introdução, a diretora editorial (Della Summers) discorre sobre o fato de os **exemplos** ajudarem na compreensão e na produção do usuário (há mais de 75 mil exemplos no dicionário, retirados do corpus da língua inglesa – *Longman Citation Corpus* – que é constantemente atualizado buscando novas palavras e novos significados); sobre a ênfase na **regência verbal e nominal** e nas **lexias complexas**; **informação gramatical clara** para ajudar os usuários a formar sentenças corretas; **ilustrações** que fornecem informação lingüística, principalmente para casos de polissemia (há mais de 500 figuras no dicionário); **phrasal verbs** colocados em entradas independentes; e sobre o **uso pragmático** das palavras, ou seja, **notas de uso** (*usage notes*) e **páginas de uso** (*language notes pages*) que indicam ao usuário o real uso das palavras em diferentes contextos.

O **guia de como usar o dicionário** (*quick guide to using the dictionary*) compreende 37 páginas de explicações passo a passo sobre como utilizar o dicionário:

1. Como encontrar a palavra que está procurando;
2. Como encontrar palavras que não são entradas principais;
3. Como encontrar o significado correto;
4. Como entender a transcrição fonética (pronúncia);

5. Como escolher a forma correta ou a mais apropriada da palavra;

e ainda explicações sobre:

1. Palavras homógrafas;
2. Lexias complexas;
3. Plural das palavras;
4. Abreviações;
5. Prefixos e sufixos;
6. *Phrasal verbs*;
7. Expressões idiomáticas;
8. Definições, sinônimos e exemplos;
9. Classes gramaticais e flexões;
10. Estilo e uso das palavras;
11. Referência cruzada;
12. Notas de uso.

LDOCE

host¹ /houst/ *n* **1 a** a person who receives guests and provides food, drink, and amusement for them: *At the end of the party we thanked our host and went home.* **b** a person, place, or organization that provides the necessary space, equipment, etc. for a special event: *The Grand Hotel is **playing host to** this year's sales conference (+ it is being held in the hotel) / the host country form the next Olympic Games – compare GUEST*¹

(2) Oxford Advanced Learners' Dictionary - OALD

O **dicionário monolíngüe da língua inglesa** (Hornby, 1995) tem como proposta trabalhar com o inglês como língua estrangeira, levando em consideração a língua falada e a língua escrita. Apresenta informações sobre o emprego das palavras, seus significados e estrutura sintática, além de incluir exemplos ilustrativos em cada verbete.

As definições do **OALD** têm como base um **vocabulário de definição** (*defining vocabulary*) de 3500 palavras (apresentado no apêndice 10 do dicionário), cuja escolha ocorreu não somente pela alta frequência no corpus da língua inglesa, como também por ser considerado muito útil para o estudante de inglês. As definições, portanto, são elaboradas com o uso de um vocabulário considerado acessível ao falante não-nativo de

língua inglesa. O tamanho desta lista foi determinado pelo mínimo de palavras requeridas para a produção de definições lexicográficas.

Nas primeiras páginas o usuário encontra informações sobre as **abreviações**, os **símbolos** e as **etiquetas** usados na confecção do verbete. Há ainda nas páginas iniciais informações sobre as **entradas** do dicionário, o modo como foram confeccionadas e a **definição** de todas as suas partes. O usuário encontra também, ao longo do dicionário, **páginas de estudo** (*study pages*) com informações sintático-semânticas sobre aspectos gramaticais presentes nos verbetes como expressões idiomáticas, substantivos e adjetivos, entre outros; **páginas culturais** e **mapas**, todos dispostos de modo a atrair o usuário.

OALD

host /hɒst; N AmE hoʊst/ *noun, verb, noun* **1** [C] a person who invites guests to a meal, a party, etc. or who has people staying at their house: *Ian, our host, introduced us to the other guests.*—see also **HOSTESS** **2** [C] a country, a city or an organization that holds and arranges a special event: *The college is playing host to a group of visiting Russian scientists.* **3** [C] a person who introduces a television or radio show, and talks to guests **COMPARE:** *a TV game show host*—see also **ANNOUNCER**, **PRESENTER** **4** [C] (*technical*) an animal or a plant on which another animal or plant lives and feeds **5** [C] ~ **of sb/sth** a large number of people or things: *a host of possibilities* **6** [C] the main computer in a network that controls or supplies information to other computers that are connected to it: *transferring files from the host to your local computer* **7 the Host** [*sing.*] the bread that is used in the Christian service of **COMMUNION**, after it has been **BLESSED**

(3) Longman English Dictionary for Portuguese Speakers - Longman semibilingüe

O **dicionário semibilingüe da Longman** destina-se a falantes do português. Segundo seus autores, é ao mesmo tempo um dicionário monolíngüe e bilíngüe. Cada verbete tem uma **definição em LE** e a **tradução do item em LM**, como mostra o verbete abaixo. Outra informação importante é o tratamento que o dicionário dá aos **falsos cognatos**, como por exemplo o item *actual*, cuja tradução pode ser, em alguns contextos, *real* e não como *atual*. Eles estão marcados por asterisco para ajudar o usuário a não se confundir pela semelhança da forma com o português e a tradução correta é dada entre colchetes. O dicionário contém, ainda, um **índice remissivo** no qual são listadas alfabeticamente todas as palavras da LM que aparecem no dicionário.

Longman semibilingüe

host /houst/ *nc* 1 sb. who receives guests: *We thanked our host for the party.* [anfitrião] **2 infml** a great number: *I have hosts of letters to write.* [monte; montão]

Nas páginas iniciais do dicionário, há algumas considerações acerca das **variantes nacionais do português** e como elas são representadas no dicionário, dos **falsos cognatos** e das **informações gramaticais**. Além disso, o dicionário apresenta um quadro com os **símbolos** usados para a transcrição fonética, **sinais** e **abreviaturas**.

(4) Password English Dictionary for Speakers of Portuguese - Password

O **dicionário semibilingüe**¹⁴ ou **híbrido**¹⁵ **Password** apresenta-se como um dicionário para estudantes, isto é, todos os seus verbetes são escritos com um vocabulário reduzido e selecionado (um tipo de **vocabulário de definição** como o usado pelos DMs OALD e LDOCE), o que facilita a compreensão do usuário. Os verbetes apresentam **exemplos** demonstrando o uso das palavras e expressões, além de **informações gramaticais** e **dicas ortográficas** mostrando erros comuns de estudantes com relação à escrita da língua inglesa.

O verbete, como ilustrado abaixo, apresenta a **definição da palavra em LE** e, como proposto pelo DS, a **palavra é traduzida para LM** no final da definição correspondente. Assim, a tradução serve para reforçar a definição oferecida em LE, satisfazendo o desejo natural do estudante de muitas vezes recorrer à tradução para confirmar o entendimento de seu significado.

Password

host¹ [houst] *noun* **1** (*feminine* 'hostess') a person who entertains someone else as his guest, usually in his own house: *Our host/ hostess introduced us at the party.* □ **anfitrião** **2** an animal or plant on which another lives as a parasite. □ **hospedeiro**

No prefácio do dicionário, encontramos a explicação pela tradução apenas da entrada e não da definição toda, o que também caracterizaria um DS.

Traduzir *apenas* as palavras em vez de toda a explicação encoraja o usuário a ler e compreender mais inglês do que se poderia esperar com outro procedimento (KENERMAN, 1995).

¹⁴ Termo usado por Schmitz (1998).

¹⁵ Termo usado por Atkins (1990).

Sobre a questão das **abreviaturas, sinais e símbolos** presente nos DMs, por exemplo, o editor explica:

Tentamos tornar o uso deste dicionário tão fácil quanto possível. Ao eliminar a maioria das incômodas abreviaturas, sinais e símbolos tipicamente encontrados nos dicionários, seu emprego tornou-se consideravelmente mais simples. Ao mesmo tempo, eliminou-se a necessidade de uma complicada introdução ensinando como usar o dicionário (KENERMAN, 1995).

O dicionário contém apenas um quadro explicativo para que o usuário entenda como os símbolos são usados para a transcrição fonética das palavras. Neste dicionário, optou-se por uma simplificação do alfabeto fonético.

(5) Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês - Oxford bilíngüe

O **dicionário bilíngüe da Oxford** apresenta-se como o primeiro dicionário de bolso concebido e escrito exclusivamente para estudantes brasileiros de inglês de nível básico a intermediário. Na introdução, a editora Judith Willis deixar claro que, como o dicionário foi produzido por uma equipe de lexicógrafos que possuem ampla experiência na área de ensino de línguas, tais profissionais conhecem bem os problemas com que se deparam os alunos brasileiros ao estudar o idioma inglês.

O objetivo essencial deste dicionário é o de orientar o estudante ao longo da primeira etapa de descoberta da língua e da cultura do mundo anglo-saxônico. Por isso, inclui inúmeros exemplos de emprego dos verbetes, além de notas gramaticais, culturais e de vocabulário. (WILLIS, 1999, p. vi)

Oxford bilíngüe

host /houst/● s **1** multidão , montão: *a host of admirers* um monte de admiradores **2** anfitrião **3** (TV) apresentador **4** the host (*Relig*) a hóstia

Esse dicionário pertence a uma nova geração de dicionários bilíngües publicados pela OUP (Oxford University Press), pois começam a ter como base uma enorme coleção de textos em inglês britânico e americano – o Corpus Nacional Britânico (NBC), com mais de 100 milhões de palavras provenientes de textos escritos e orais autênticos.

Nas páginas iniciais, o dicionário traz de forma didática e colorida (uso da cor azul para ressaltar as informações bem como as entradas) informações sobre **gramática**,

ortografia, ilustrações, vocabulário e pronúncia. Traz uma **lista de verbos irregulares** nas últimas páginas, além das **tabelas de abreviaturas e símbolos** e apêndices com **mapas, nomes de lugares e pessoas e expressões numéricas.** Não há nenhum quadro com símbolos fonéticos nas páginas iniciais, entretanto, os **símbolos** aparecem no rodapé de todas as páginas do lado inglês/ português do dicionário com exemplos de pronúncia.

(6) Michaelis Dicionário Ilustrado Inglês/Português - English/Portuguese

Finalmente, a proposta teórica quanto à redação dos verbetes do **DB inglês/português Michaelis** (PIETZCHE, 1961) tem como principal objetivo a **tradução** das palavras. Observa-se que, somente quando LM não fornece o equivalente, este é substituído por uma definição referencial.

O dicionário também contém as páginas iniciais com as informações sobre os **símbolos** usados na transcrição fonética (simplificados) e sobre **ortografia**, com **exemplos** detalhados de pronúncia para cada vogal e consoante.

<p>Michaelis host [houst] s. 1. Anfitrião m., anfitriã f. 2. Multidão f.</p>

Com a exposição das características dos dicionários, entramos para a última subseção do percurso metodológico, assinalando como procedemos à organização, análise e apresentação dos dados coletados.

2.6 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados é sempre uma tarefa complexa. Segundo Selltiz et al (1965, p. 300), as categorias para análise devem ser estabelecidas gradativamente, as respostas obtidas pelos instrumentos devem ser codificadas, dentro das categorias, antes de sua disposição em tabelas e de sua análise estatística.

Contudo, sob o ponto de vista da obtenção de informação necessária para uma determinada investigação, cada tipo de instrumento traz as suas vantagens. Em um questionário, uma questão alternativa-fixa concorre para assegurar que as respostas sejam dadas dentro de um plano de referência. Já uma questão aberta pode fazer com

que o sujeito expresse de maneira mais adequada sua opinião pelo fato de não ter que se prender a escolhas entre alternativas de resposta prontas e fixas.

No protocolo, as transcrições literais mostram (até mesmo nas entrelinhas) posições, comportamento e opiniões dos sujeitos que complementam os dados dos questionários.

As análises compreenderam tanto o enfoque **qualitativo** quanto o **quantitativo**. O material obtido com os questionários foi estudado atendendo ao objetivo desta pesquisa – delinear um perfil do usuário do dicionário. De acordo com os focos de análise previamente estabelecidos para a confecção do questionário, procedemos à análise de suas questões, agrupando tais focos e caracterizando seus conteúdos. Cada foco teve seus aspectos quantificados de acordo com o número de ocorrências.

Para a organização de tabelas e gráficos, usamos as considerações de Goode e Hatt (1977) sobre representação estatística dos dados.

Foram feitos comentários a partir de cada quantificação ilustrada em tabelas com as porcentagens dos dados. As tabelas agruparam as três instituições sem nomeá-las, levando em conta o total de sujeitos respondentes de cada instituição.

Portanto, esta primeira etapa de análise dos dados teve como finalidade responder à questão de pesquisa: **Qual o perfil deste usuário do dicionário?**

Além de suas concepções sobre o uso do dicionário, analisamos como esse usuário se comporta diante de uma atividade de leitura em LE em que precise usar o dicionário. A análise dos dados referentes aos protocolos foi de caráter **qualitativo**, uma vez que tínhamos um universo restrito de usuários (10 sujeitos). Essa análise, na verdade, teve como finalidade complementar e justificar, em alguns casos, os resultados obtidos por meio da análise dos questionários.

Citações literais de trechos dos questionários foram reproduzidas para exemplificação de informações contidas nos depoimentos, combinando-se, portanto, na análise dos dados dos questionários, a perspectiva quantitativa e a qualitativa.

Sendo assim, realizadas as duas etapas de análise dos dados (Questionário e Protocolo Verbal), procuramos responder a outra pergunta de pesquisa: **Que contribuições esse estudo pode trazer para a elaboração de dicionários?** Desse modo, propusemos considerações sobre aspectos intrínsecos à elaboração de dicionários e ao uso de dicionários em sala de aula de LE, levando em conta as considerações feitas pelos seus usuários.

3. Análise dos dados e discussão dos resultados

The trend is shifting from static taxonomies to more dynamics observations of what real users do with real dictionaries in real situations of communicative deficit. (YUKIO TONO, 1989, apud HARTMANN, 2001 , p. 80)

Esta seção do trabalho se subdivide em duas partes. Na **primeira parte**, apresentamos a **análise dos questionários** aplicados em 150 sujeitos das três instituições de Ensino Superior – UNESP- CAr, UFSCar e FADISC. Na **segunda parte**, apresentamos a **análise dos protocolos verbais** aplicados em 10 sujeitos provenientes das mesmas instituições.

3.1 OS DADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Nesta subseção do trabalho, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio da primeira parte da coleta de dados, que consistiu na aplicação de **Questionários a 150 sujeitos** – estudantes universitários da UNESP – Campus de Araraquara, UFSCar – São Carlos e FADISC – São Carlos.

Os dados foram sintetizados em quadros, gráficos e tabelas e tratados quantitativamente, calculando-se a frequência e o percentual de respostas dadas e válidas. Apresentamos, nesta seção, a análise das respostas dadas pelos sujeitos ao questionário, dividindo-a em (1) análise do perfil sócio-educacional dos sujeitos; (2) análise das questões sobre uso do dicionário; e (3) análise das questões sobre compreensão do texto em LE com a ajuda do dicionário.

3.1.1 PERFIL SÓCIO-EDUCACIONAL DOS USUÁRIOS UNIVERSITÁRIOS SUJEITOS DA PESQUISA ¹⁶

Na primeira parte do questionário, os **sujeitos** da pesquisa preencheram um questionário com dados referentes ao seu perfil sócio-educacional, ou seja, informaram sobre sua idade, sexo, histórico escolar, profissão, estudo da Língua Inglesa em instituições privadas, viagens ao exterior e cursos no exterior (em países de língua inglesa).

Ao traçar o perfil sócio-educacional dos estudantes, optamos por manter os nomes das instituições de Ensino Superior que fizeram parte da coleta de dados, uma vez que são três universos diferentes com públicos diferentes: a **UNESP – CAr**

¹⁶ Cumpre lembrar que cada um dos aspectos que compõem aqui o perfil sócio-educacional dos alunos investigados (idade, sexo, histórico escolar, trabalho, cursos de Inglês, viagens a países de Língua Inglesa) constitui objeto específico de estudo de outras áreas das Ciências Humanas (como a Sociologia da Educação, por exemplo), podendo a descrição apresentada nesta subseção ser objeto de ampliação em estudos posteriores.

(universidade pública estadual com curso de Letras diurno e noturno); a **FADISC** (faculdade privada com curso de Letras noturno) e a **UFSCar** (universidade pública federal com curso de Letras noturno).

A organização dos dados em **Tabelas** e **Gráficos** permite uma melhor visualização dos resultados. Há uma tabela para cada instituição e cada uma apresenta separadamente os resultados dos respectivos anos do curso. Os gráficos na seqüência das tabelas apresentam um agrupamento dos dados das três instituições. No caso da UNESP, os dados referentes aos períodos diurno e noturno foram somados, uma vez que as outras duas instituições não oferecem cursos diurnos.

3.1.1.1 IDADE

TABELA 3 – Distribuição dos sujeitos por faixa etária – UNESP

Faixa Etária	Anos				Total	
	1°	2°	3°	4°	N°	%
18-25	09	10	08	10	37	74
26-30	-	-	01	04	05	10
+ de 30	02	02	03	02	08	16
Total	11	12	12	16	50	100

TABELA 4 – Distribuição dos sujeitos por faixa etária – FADISC

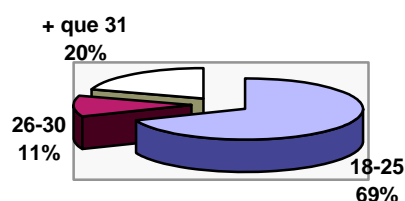
Faixas Etárias	Anos				Total	
	1°	2°	3°	4°	N°	%
18-25	09	08	03	04	24	48
26-30	-	03	02	04	09	18
+ de 30	03	06	04	04	17	34
Total	12	17	09	12	50	100

TABELA 5 – Distribuição dos sujeitos por faixa etária – UFSCar

Faixas Etárias	Anos					Total	
	1°	2°	3°	4°	5°	N°	%
18-25	12	09	06	09	06	42	84
26-30	01	-	01	01	-	03	06
+ de 30	01	01	02	01	-	05	10
Total	14	10	09	11	06	50	100

Nas tabelas acima, percebemos que a maioria dos alunos (74% na UNESP e 84% na UFSCar) encontra-se na faixa etária entre 18 e 25 anos, indicando um público universitário jovem. Na FADISC, entretanto, mesmo com 48% dos alunos nesta faixa etária, há uma proporção relativamente próxima de alunos com mais de 30 anos (34%). Observando os questionários, pude constatar, além disso, que esses mesmos alunos têm mais de 50 anos. Esses dados mostram, portanto, que há nesta instituição privada um público mais velho que retorna à vida universitária depois de ter trabalhado em outras áreas, como veremos nos dados relativos à profissão nas tabelas abaixo.

GRÁFICO 1 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária



No Gráfico 1, agrupamos os dados das três instituições e verificamos que 69% dos sujeitos têm entre 18 e 25 anos, 20% têm mais de 31 anos e somente 11% estão na faixa etária entre 26 e 30 anos, o que mostra realmente um público jovem para o curso de Letras.

3.1.1.2 SEXO

TABELA 6 – Divisão dos sujeitos por sexo – UNESP

Sexo	Anos				Total	
	1º	2º	3º	4º	Nº	%
Feminino	06	08	11	10	35	70
Masculino	05	04	01	05	15	30
Total	11	12	12	15	50	100

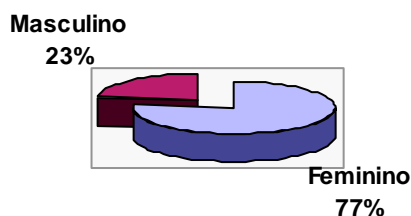
TABELA 7 - Divisão dos sujeitos por sexo – FADISC

Sexo	Anos				Total	
	1°	2°	3°	4°	N°	%
Feminino	09	17	07	11	44	88
Masculino	03	-	02	01	06	12
Total	12	17	09	12	50	100

TABELA 8 - Divisão dos sujeitos por sexo – UFSCar

Sexo	Anos					Total	
	1°	2°	3°	4°	5°	N°	%
Feminino	08	10	07	07	05	37	74
Masculino	06	-	02	04	01	13	26
Total	14	10	09	11	06	50	100

Como esperado, os dados das Tabelas 6, 7 e 8 mostram um grupo de estudantes majoritariamente composto por mulheres (70% na UNESP, 88% na FADISC e 74% na UFSCar), uma vez que o curso de Letras sempre acolheu este público por conta da profissão docente ser considerada historicamente uma profissão feminina. Percebe-se, porém, uma porcentagem significativa de homens matriculados nos cursos da UNESP e da UFSCar (30% e 26%, respectivamente), o que mostra uma quebra desse modelo histórico. Observando o Gráfico 2, constatamos no total de participantes da pesquisa 77% de mulheres cursando Letras e apenas 23% de homens.

GRÁFICO 2 - Divisão dos sujeitos por sexo

3.1.1.3 HISTÓRICO ESCOLAR¹⁷

No questionário, os sujeitos assinalaram as opções abaixo sobre seu histórico escolar, indicando se estudaram em escolas públicas ou particulares no Ensino Fundamental e Médio.

Histórico escolar:

Ensino Fundamental: () escola pública () escola particular

Ensino Médio: () escola pública () escola particular

Como não houve ocorrências em nenhuma instituição, eliminamos das tabelas e do gráfico a opção EF particular/ EM público, pois nenhum aluno frequentou o Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio em escola pública.

TABELA 9 – Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM) – UNESP

Histórico escolar	Anos				Total	
	1º	2º	3º	4º	Nº	%
EF público/ EM público	07	05	12	11	35	70
EF público/ EM particular	04	02	-	04	10	20
EF particular/ EM particular	-	05	-	-	05	10
Total	11	12	12	15	50	100

TABELA 10 - Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM) - FADISC

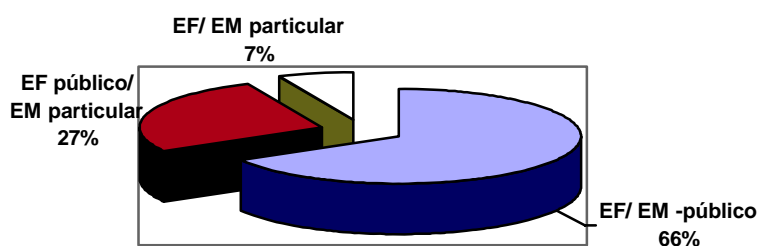
Histórico escolar	Anos				Total	
	1º	2º	3º	4º	Nº	%
EF público/ EM público	10	13	07	09	39	78
EF público/ EM particular	02	01	02	03	08	16
EF particular/ EM particular	-	03	-	-	03	06
Total	12	17	09	12	50	100

¹⁷ Para compreender as Tabelas 9, 10, 11 e o Gráfico 3, leia-se **EF** como Ensino Fundamental e **EM** como Ensino Médio.

TABELA 11 - Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM) - UFSCar

Histórico escolar	Anos					Total	
	1º	2º	3º	4º	5º	Nº	%
EF público/ EM público	04	05	07	07	03	26	52
EF público/ EM particular	08	05	02	04	03	22	44
EF particular/ EM particular	02	-	-	-	-	02	04
Total	14	10	09	11	06	50	100

Quando pensamos em universidade pública, julgamos que a maioria dos estudantes vem de escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio. Sendo o vestibular a forma de avaliação para ingresso na universidade, supõe-se que estudantes provenientes de escolas particulares tenham mais condições de conseguir vagas em universidades públicas. Na UNESP isso não acontece, já que 70% dos alunos estudaram em escolas públicas durante todo o período escolar. Na UFSCar, porém, há um equilíbrio numérico entre alunos que fizeram o Ensino Fundamental e Médio somente em escolas públicas (52%) e os que fizeram o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola particular (44%). A FADISC, uma instituição privada de Ensino Superior, apresenta 78% dos alunos oriundos de escolas públicas, porcentagem semelhante à da UNESP.

GRÁFICO 3 - Histórico Escolar dos sujeitos (EF e EM)

Analisando os dados do Gráfico 3, percebemos que 66% dos sujeitos estudaram em escola pública tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Dos 150 sujeitos, somente 7% cursaram sempre escolas particulares e 27% cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares.

Sendo Letras um curso não tão concorrido, ou seja, o número de candidatas por vaga é relativamente baixo se comparado a outros cursos como Medicina, Direito ou

Ciências Biológicas¹⁸, podemos inferir que alunos provenientes de escola pública tenham condições de ingressar neste curso em universidades públicas, tanto quanto alunos que estudaram em escolas particulares.

3.1.1.4 INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Nesta parte do questionário, os sujeitos responderam se já trabalhavam enquanto cursavam a graduação ou se apenas estudavam. Além de responder a essa questão, eles também especificaram a área em que atuam como profissionais e que tipo de trabalho fazem.

Você já trabalha? () Sim () Não, sou somente estudante universitário
Profissão: _____

TABELA 12 – Inserção no mercado de trabalho - UNESP

Mercado de trabalho	Anos				Total	
	1º	2º	3º	4º	Nº	%
Sim	04	05	08	07	24	48
Não	07	07	04	08	26	52
Total	11	12	12	15	50	100

TABELA 13 - Inserção no mercado de trabalho - FADISC

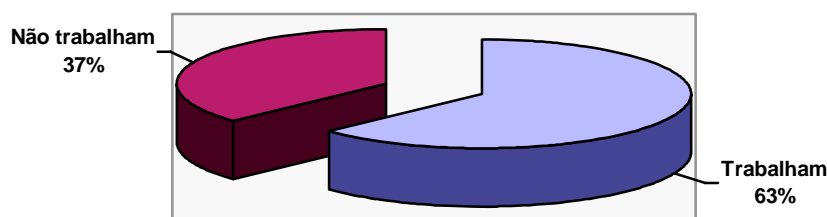
Mercado de trabalho	Anos				Total	
	1º	2º	3º	4º	Nº	%
Sim	11	14	09	09	43	86
Não	01	03	-	03	07	14
Total	12	17	09	12	50	100

¹⁸ A relação candidato/vaga dos cursos da UNESP para o vestibular 2006 é **11,2** (Letras), **110,8** (Medicina), e **42,3** (Direito). Já na UFSCar, no vestibular de 2005, Letras teve **13,48** candidatos por vaga comparados aos **61,0** do curso de Ciências Biológicas (dados extraídos do site <http://www.vestibular.uol.com.br/concorrenca/SP.jhtm> em 22 de outubro de 2005).

TABELA 14 - Inserção no mercado de trabalho - UFSCar

Mercado de trabalho	Anos					Total	
	1°	2°	3°	4°	5°	N°	%
Sim	04	08	04	08	03	27	54
Não	10	02	05	03	03	23	46
Total	14	10	09	11	06	50	100

Com relação à inserção no mercado de trabalho, percebemos nas Tabelas 12, 13 e 14 que o número de estudantes da UNESP e da UFSCar que têm uma profissão (48% e 54%, respectivamente) ficou muito próximo ao número dos que não trabalham (52% e 46% respectivamente). Já na FADISC grande parte dos estudantes trabalha (86%). Em cursos noturnos e particulares, esse resultado já era esperado, uma vez que muitos estudantes trabalham para custear a graduação. O Gráfico 4 mostra o total dos sujeitos que trabalham e não trabalham (somente fazem o curso de Letras) nas três instituições.

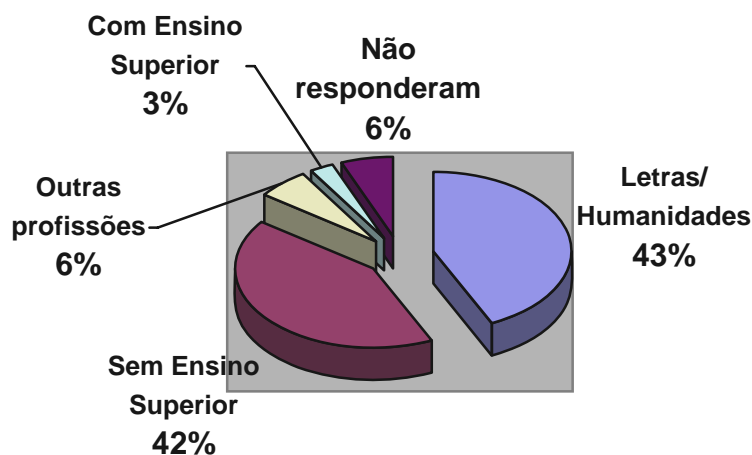
GRÁFICO 4 - Situação dos sujeitos em relação ao mercado de trabalho

Do total de 150 alunos respondentes, 94 (63%) declararam já estar inseridos no mercado de trabalho. Desses 94 sujeitos que afirmaram trabalhar além de cursar a graduação, 06 (6%) não disseram em que área atuam ou que tipo de trabalho fazem. Com relação aos demais, os dados mostram que as profissões dos sujeitos nem sempre se relacionam à mesma área educacional que estão cursando. No Gráfico 5, embora haja muitos (40 estudantes ou 43%) que exercem profissões pertencentes à área das Humanidades e relacionadas às Letras, como professor de Ensino Fundamental (15), professor de Educação Infantil (10), professor de Inglês (09), de Português (03), telefonista bilíngüe (01), tradutor técnico de empresa (01) e revisor editorial (01), há um número significativo de estudantes que trabalham em profissões que não exigem formação superior e não estão diretamente relacionadas às Letras (39/94 ou 42%):

balconista/ vendedor (08), recepcionista/ atendente (04), secretária (06), auxiliar bibliotecário (01), *office boy* (01), babá (03), mecânico (01), auxiliar odontológico (02), ajudante industrial (01), fiscal de trânsito (01), auxiliar administrativo (04), professor de informática (01), agente de segurança penitenciária (01), bancário (04) musicista (01).

Outros estudantes (03 – 3%) exercem as profissões de engenheiro (02) e advogado (01). Para eles, o curso de Letras representa uma segunda habilitação, um segundo diploma de Ensino Superior. Há ainda alguns estudantes (06 – 6%) que são funcionários públicos estaduais (02), funcionários públicos federais aposentados (02) e policiais militares (02).

GRÁFICO 5 – Divisão dos sujeitos por área de atuação profissional – 94/150 sujeitos



3.1.1.5 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS DE IDIOMAS

Os sujeitos responderam também a uma questão específica acerca de outros contextos de estudo da Língua Inglesa, ou seja, disseram há quanto tempo vêm estudando inglês e se freqüentam algum curso fora da universidade, em escolas de idiomas.

<p>Há quanto tempo estuda inglês? _____</p> <p>() só o tempo do curso universitário</p> <p>Freqüentou outros cursos de inglês fora da escola? () Sim () Não</p> <p>Quanto tempo? _____</p>

TABELA 15 – Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas – UNESP

Estudo em escola de idiomas	Anos				Total	
	1°	2°	3°	4°	N°	%
Sim	06	10	06	09	31	62
Não	05	02	06	06	19	38
Total	11	12	12	15	50	100

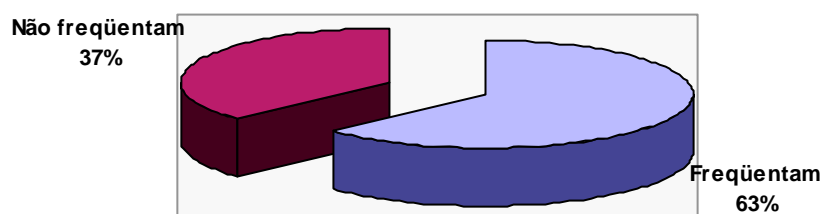
TABELA 16 - Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas – FADISC

Estudo em escola de idiomas	Anos				Total	
	1°	2°	3°	4°	N°	%
Sim	08	10	05	06	29	58
Não	04	07	04	06	21	42
Total	12	17	09	12	50	100

TABELA 17 - Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas – UFSCar

Estudo em escola de idiomas	Anos					Total	
	1°	2°	3°	4°	5°	N°	%
Sim	09	06	05	09	06	35	70
Não	05	04	04	02	-	15	30
Total	14	10	09	11	06	50	100

Na UFSCar, a maioria dos alunos (70%) frequenta cursos particulares de inglês. A UNESP e a FADISC, entretanto, apresentam uma porcentagem menor que a da UFSCar: na UNESP, 62% dos alunos frequentam cursos particulares; na FADISC essa porcentagem é ainda menor (58%).

GRÁFICO 6 - Estudo da língua inglesa em escolas de idiomas

Como vemos no Gráfico 6, a maioria dos estudantes (63%) das três instituições freqüenta cursos particulares de inglês em escolas de idiomas. Apesar de haver muitos estudantes que não cursam inglês fora da universidade (37%), a procura por cursos dessa natureza mostra um interesse dos estudantes em aperfeiçoar o aprendizado da língua estrangeira, mas, ao mesmo tempo, evidencia, segundo os próprios alunos, o curto período de tempo destinado ao aprendizado de língua inglesa dentro da grade curricular dos cursos de graduação. Isso faz com que procurem cursos enquanto estão na universidade a fim de obter proficiência na língua em que serão habilitados.

Para demonstrar tal preocupação por parte dos estudantes, podemos observar a Tabela 18, a seguir. Nela, verificamos que dos **95** sujeitos que freqüentam cursos particulares, muitos começaram o curso particular de inglês e o curso de Letras concomitantemente. Se somarmos os sujeitos que começaram o curso particular há menos de 1 ano e os que o cursam há até 3 anos, temos um total de 45 dos 95 estudantes. Esse número é equivalente a 47% dos sujeitos que freqüentam escolas de idiomas, ou seja, quase a metade deles.

TABELA 18 – Duração dos cursos particulares de inglês (95 sujeitos)

Duração do curso	Instituições			Total	
	UNESP	UFSCar	FADISC	Nº	%
Menos de 1 ano	03	01	02	07	07
1 – 3 anos	14	07	17	38	40
3 – 5 anos	03	04	08	15	16
Mais de 5 anos	11	22	02	35	37
Total	31	34	29	95	100

3.1.1.6 VIAGENS/ CURSOS NO EXTERIOR

Finalmente, os sujeitos responderam questões referentes a viagens e cursos realizados no exterior, em países de Língua Inglesa.

Já esteve no exterior, em países que falam inglês? () Sim () Não Onde? _____ Por quanto tempo? _____ Estudou inglês quando esteve fora do país? () Sim () Não Que tipo de curso fez? _____ Por quanto tempo? _____

TABELA 19 – Viagens e Cursos no exterior – UNESP

Viagens e Cursos	Anos				Total	
	1°	2°	3°	4°	N°	%
Viagem exterior	-	02	01	01	04	08
Viagem +Curso exterior	-	-	-	-	-	0
Nenhum	11	10	11	14	46	92
Total	11	12	12	15	50	100

TABELA 20 - Viagens e Cursos no exterior - FADISC

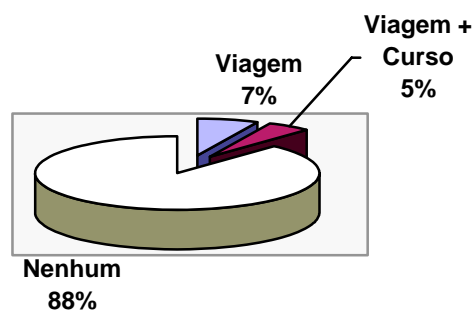
Viagens e Cursos	Anos				Total	
	1°	2°	3°	4°	N°	%
Viagem exterior	-	02	01	-	03	06
Viagem +Curso exterior	-	01	-	-	01	02
Nenhum	12	14	08	12	46	92
Total	12	17	09	12	50	100

TABELA 21 - Viagens e Cursos no exterior - UFSCar

Viagens e Cursos	Anos					Total	
	1°	2°	3°	4°	5°	N°	%
Viagem exterior	01	-	-	02	01	04	08
Viagem +Curso exterior	01	01	-	02	02	06	12
Nenhum	12	09	09	07	03	40	80
Total	14	10	09	11	06	50	100

Com relação a viagens e cursos no exterior em países de Língua Inglesa, as três instituições tiveram resultados muito parecidos. Observando o Gráfico 7, apresentado a seguir, percebemos que a maioria dos estudantes (88%) nunca viajou ou fez cursos fora do país. Muitos comentaram que têm vontade de visitar e conhecer outros países, principalmente com o intuito de aperfeiçoar o domínio da língua estrangeira, fazendo cursos ou somente passeando.

GRÁFICO 7 - Viagens e Cursos no exterior



Observando a Tabela 22, a seguir, percebemos que **18** (12%) dos **150** estudantes respondentes já tiveram oportunidade de viajar ou fazer cursos fora do país e que um pouco mais da metade desses estudantes (10 dos 18, ou seja, 55%) teve uma estadia relativamente curta (menos de 1 mês).

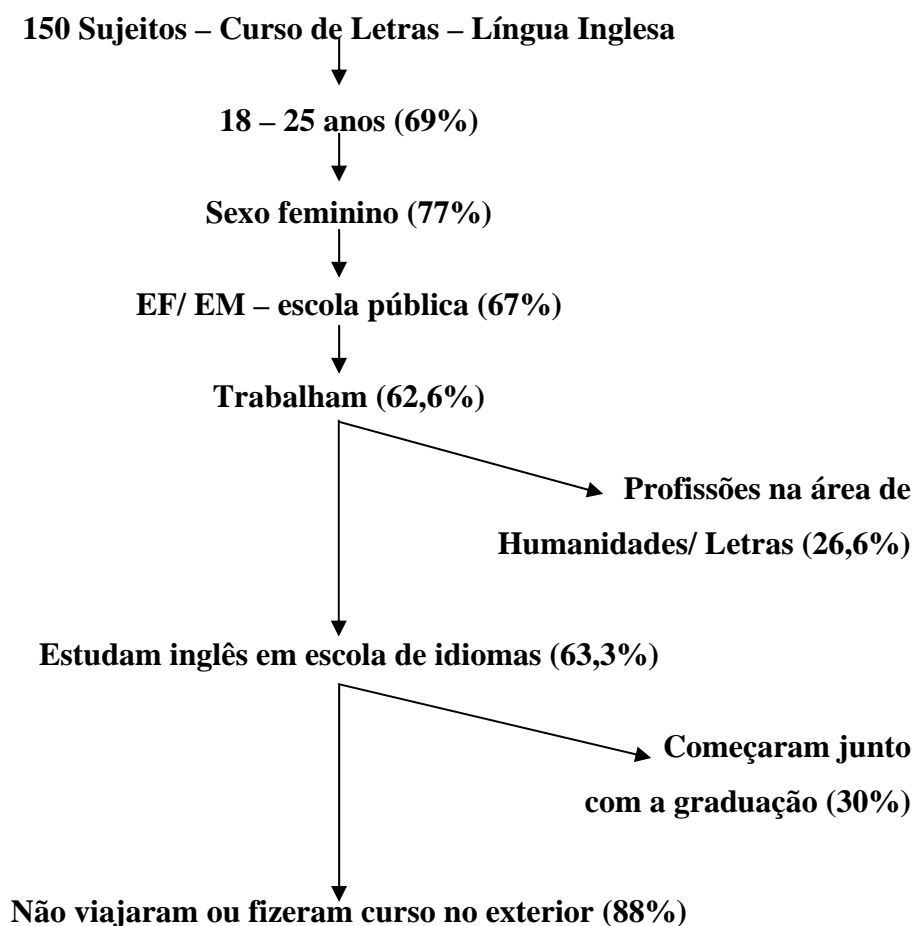
TABELA 22 - Variações de tempo (curso/estadia)

Tempo	Instituições			Total	
	UNESP	UFSCar	FADISC	Nº	%
Menos de 1 mês	02	05	03	10	55
1 – 3 meses	01	02	-	03	17
3 – 6 meses	01	01	-	02	11
Mais de 1 ano	-	02	01	03	17
Total	04	10	04	18	100

O fato de dados como esses mostrarem um número restrito de estudantes com experiências de viagens e cursos no exterior permite também inferir outros aspectos particulares da vida desses estudantes, como os relativos a sua situação sócio-econômica. Tais aspectos, entretanto, por não fazerem parte dos objetivos deste trabalho, não serão discutidos aqui.

Assim, com base nos dados apresentados até aqui, podemos delimitar, no esquema seguinte, o perfil sócio-educacional dos sujeitos desta pesquisa:

FIGURA 2: Perfil sócio-educacional dos sujeitos



A próxima etapa do trabalho consiste na análise dos dados extraídos das respostas a perguntas referentes ao conhecimento e ao uso do dicionário por tais sujeitos.

3.1.2 O USO DOS DICIONÁRIOS SEGUNDO OS USUÁRIOS

Nesta parte do trabalho, também apresentamos **tabelas** e **gráficos** referentes aos dados coletados nos questionários. Na segunda parte do questionário, os sujeitos responderam a 25 questões relacionadas ao **uso de dicionários** monolíngües, bilíngües e semibilíngües. Cada conjunto de tabelas diz respeito a uma questão e traz as informações de cada instituição.

As instituições analisadas neste trabalho serão identificadas como **INSTITUIÇÃO 1 (I1)**, **INSTITUIÇÃO 2 (I2)** e **INSTITUIÇÃO 3 (I3)**. Além disso,

como tanto a UFSCar quanto a FADISC oferecem somente cursos noturnos, agrupamos as turmas do diurno e do noturno da UNESP a fim de conferir maior homogeneidade à apresentação dos resultados. Desse modo, todas as tabelas terão o mesmo número de sujeitos (50) e o mesmo número de turmas.

Os dados apresentados têm como finalidade revelar um **perfil do usuário/estudante universitário**, especificamente no que tange aos aspectos referentes à consulta de dicionários, e à atitude que esses estudantes assumem em relação a esta ferramenta de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos. Não cabe, portanto, fazer qualquer tipo de análise comparativa do comportamento dos estudantes nas diferentes instituições, nem de suas grades curriculares ou até mesmo da proposta pedagógica dos cursos. Omitir os nomes das instituições faz com que os dados focalizem o tema central da atual pesquisa: **o usuário do dicionário**.

Cumpra ainda assinalar que as tabelas apresentarão os resultados obtidos com as respostas dos usuários universitários das três instituições em colunas separadas e os gráficos reunirão os resultados das três instituições em conjunto.

3.1.2.1 NOMEAÇÃO DAS PARTES DO DICIONÁRIO

A primeira questão do questionário diz respeito aos termos específicos referentes à estrutura do verbete de dicionários monolíngües e semibilíngües. Os sujeitos deveriam analisar os dois verbetes apresentados do item lexical *window* no **LDOCE** e no **PASSWORD** e então identificar as partes, numerando-as.

Questão 1. Analise os exemplos do item lexical *window* em 2 dicionários e tente nomear cada parte:

WINDOW /'wɪndəʊ/ n **1.** a a usu. glass-filled opening in the wall of a building, in a vehicle etc., to let in light and air: *the bedroom windows* | *It's cold in here; shut the window.* | *She sat looking out of the window.* | *The car has a heated rear window.* b a piece of glass in a window; WINDOWPANE: *The burglars smashed the window to get into the house.* | *a stained-glass window* | *a window cleaner* | *goods displayed in a shop window* -see also BAY WINDOW, FRENCH WINDOWS, SASH WINDOW, and see picture at HOUSE 2 (...) (**LDOCE**)

WINDOW ['wɪndəʊ] *noun* an opening in the wall of a building *etc.* which is fitted with a frame of wood, metal *etc* containing glass or similar material, that can be seen through and *usually* opened: *I saw her through the window;* *Open/Close the window;* *goods displayed in a shop-window.* o **janela, vitrina.** (**Password**)

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| (8) verbete | (3) entrada |
| (7) transcrição fonética | (5) definição |
| (2) exemplo | (6) classe/ informação gramatical |
| (1) referência cruzada | (4) tradução |

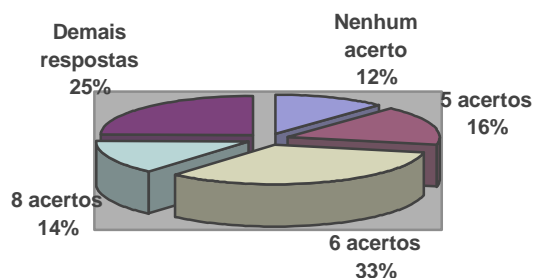
A Tabela 23 apresentada a seguir sintetiza os dados obtidos a partir dessa primeira questão.

TABELA 23 – Acertos sobre terminologia básica do dicionário

Acertos	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0	03	6	08	16	07	14	18	12
1	-	-	04	8	01	2	05	3
2	02	4	01	2	02	4	05	3
3	05	10	03	6	01	2	09	7
4	02	4	10	20	01	2	13	9
5	14	28	08	16	02	4	24	16
6	19	38	12	24	19	38	50	33
7	-	-	01	2	04	8	05	3
8	05	10	03	6	13	26	21	14
TOTAL	50	100	50	100	50	100	150	100

Observando a Tabela 23, percebemos que na I1, o número de acertos se concentrou nas faixas 5 e 6 e na I3, nas faixas 6 e 8; já na I2, houve maior equilíbrio entre 1, 4, 5 e 6; nas três instituições, a maioria dos estudantes numerou corretamente 6 partes do verbete, tendo mais dificuldade em identificar a **referência cruzada** e a **classe gramatical**. Além disso, as respostas mostram que eles tinham dúvidas com relação à diferença entre os termos **entrada** e **verbetes**. Na I2 e na I3, entretanto, 16% e 14% dos estudantes, respectivamente, mostraram-se incapazes de identificar corretamente ao menos uma parte do verbete. Analisando mais atentamente os questionários, percebemos que a maioria destes sujeitos não chegou a responder esta questão.

GRÁFICO 8 – Acertos sobre nomenclatura básica do dicionário



Observando o Gráfico 8, podemos perceber que 1/3 dos sujeitos (33%) teve 6 acertos, confundindo principalmente **entrada** e **verbetes**. Nomearam corretamente todas

as partes do verbete apenas 14% dos sujeitos, porcentagem próxima à dos sujeitos que nomearam apenas 5 partes corretamente (16%). Analisando as respostas, percebemos que os sujeitos muitas vezes confundiam **entrada** com **verbeta** e simplesmente não numeravam a **referência cruzada**. A proporção de sujeitos que deixaram de responder a questão foi significativa (12%), se comparada às outras porcentagens. Isso mostra que muitos, como vamos perceber ao longo desta análise, não estão familiarizados com a terminologia dos dicionários.

3.1.2.2 USO DO DICIONÁRIO MONOLÍNGÜE DE LÍNGUA INGLESA

Na segunda Questão, os sujeitos informaram se usam ou não o dicionário monolíngüe de língua inglesa em suas atividades dentro e fora da sala de aula. Além disso, apontaram quais dicionários monolíngües mais usam nessas atividades.

Questão 2. Usa dicionário **monolíngüe de língua inglesa** em suas atividades dentro e fora da sala de aula? Qual?

TABELA 24 – Uso do dicionário monolíngüe

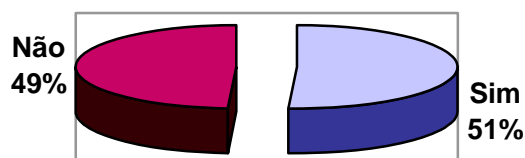
Uso do DM	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sim	25	50	19	38	32	64	76	51
Não	25	50	31	62	18	36	74	49
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Analisando a Tabela 24, observamos que na I1 a porcentagem de sujeitos que usam o dicionário monolíngüe e dos que não usam está equilibrada, o que não acontece nas outras 2 instituições. Na I2, 38% dos alunos usam o dicionário monolíngüe, o oposto do que acontece na I3, em que 36% não o usam. Analisando as três instituições concomitantemente (Gráfico 9), entretanto, verificamos que é mínima a diferença percentual dos sujeitos que usam o dicionário monolíngüe (51%) e dos que não usam (49%), o que nos leva a concluir que, mesmo cursando graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa, quase metade dos alunos não se considera usuário de dicionários monolíngües.

Declarações espontâneas dos sujeitos, como “*não usamos dicionário nunca na aula*” (3º ano – I2) e “*ainda não uso dicionário para nada*” (2º ano - I3) comprovam,

além disso, que muitos sujeitos, apesar de cursarem uma língua estrangeira, não fazem uso de uma ferramenta fundamental para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

GRÁFICO 9 – Uso do dicionário monolíngüe



A lista abaixo mostra quais dicionários os sujeitos mais utilizam em suas atividades, com destaque para o **LDOCE**, o **OALD** e o **Cambridge Advanced Learner's Dictionary**. Em alguns casos, os sujeitos apontaram mais de um dicionário monolíngüe.

Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)	31
Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)	25
Cambridge Advanced Learner's Dictionary	16
Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs/ Dictionary of American Idioms/ American Phrases Dictionary/ Merriam-Webster Dictionary/ Oxford Picture Dictionary/ American Heritage Dictionary of English Language/ Wordweb (on line)	07
Macmillan English Dictionary	04
Não lembram o nome do dicionário	04

3.1.2.3 USO DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE

Na Questão 3, os alunos deveriam dizer se usam ou não o **dicionário bilíngüe** em suas atividades dentro e fora da sala de aula. Alguns alunos, quando se depararam com essa questão, perguntaram à pesquisadora (presente na sala de aula) se o dicionário bilíngüe era mesmo “*aquele que tem as duas línguas*” (inglês e português) e o monolíngüe era o “*dicionário que trabalha somente com uma língua, como por exemplo, o Aurélio*”.

Na verdade, tais sujeitos queriam checar a definição de dicionário bilíngüe e monolíngüe. Nesses momentos, a pesquisadora explicou a diferença entre dicionário

monolíngüe e bilíngüe e disse que, para esse caso específico do questionário, era preciso que eles considerassem apenas os dicionários **bilíngües de língua inglesa**, para falantes não-nativos. Assim mesmo, em algumas respostas mencionaram-se os dicionários Aurélio e Houaiss, entre outros dicionários monolíngües da língua portuguesa.

Questão 3. Usa dicionário **bilíngüe inglês/ português** em suas atividades dentro e fora da sala de aula? Qual?

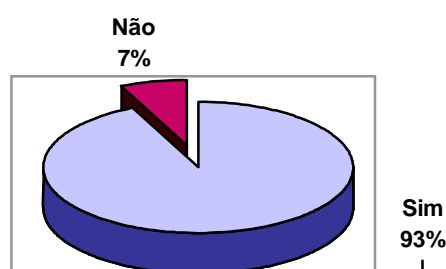
Os dados da Tabela 25 a seguir sintetizam o número de sujeitos que alegam usar o dicionário bilíngüe nas atividades dentro e fora da sala de aula.

TABELA 25 – Uso do dicionário bilíngüe

Uso do DB	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
Sim	48	96	47	94	45	90	140	93
Não	02	04	03	06	05	10	10	07
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Observando a Tabela 25 podemos verificar que as três instituições (com uma pequena diferença percentual – 96%, 94% e 90% respectivamente) tiveram o mesmo resultado: os sujeitos afirmaram que usam dicionário bilíngüe inglês/ português em suas atividades dentro e fora da sala de aula (ver Gráfico 10 a seguir).

GRÁFICO 10 – Uso do dicionário bilíngüe



Esse resultado já era esperado, uma vez que se acredita que o dicionário bilíngüe seja mais aceito por aprendizes por conter a tradução do item em seu verbete, sendo amplamente usado em diferentes atividades relacionadas à aprendizagem de Língua

Inglesa. Entretanto, essa explicação foi contraditada pelos dados que seguem, pois os sujeitos não consideraram a tradução tão importante quanto a definição referencial do item (Questão 7). Talvez eles tenham dificuldade para entender a definição em Língua Inglesa. Os dicionários bilíngües apontados pelos sujeitos estão na lista abaixo.

Michaelis Inglês-Português	43
Dicionário Oxford Escolar : para estudantes brasileiros de inglês	36
Collins Gem Portuguese Dictionary: English-Portuguese/ Portuguese-English	18
Longman Dicionário Escolar Português-Inglês/ Inglês-Português	15
Password : English Dictionary for Speakers of Portuguese	09
Dicionário Inglês-Português/ Português-Inglês - Amadeu Marques e David Draper	04
Dicionário escolar inglês/ português – Oswaldo Serpa/ Dicionário Barsa das Línguas Inglesa e Portuguesa/ Dicionário Webster inglês-português/ português-inglês	03
Bilíngües eletrônicos	01
Silveira Bueno Minidicionário: inglês-português/ português-inglês/ Minidicionário Rideel : inglês-português-inglês/ Minidicionário escolar de inglês – David Conrad	01

Comparando os Gráficos 9 e 10, podemos perceber a disparidade entre os dados extraídos das respostas dos sujeitos. Fica clara a preferência dos alunos pelo dicionário bilíngüe em atividades dentro e fora da sala de aula. Isso provavelmente se deve ao fato de os alunos se sentirem mais confiantes na consulta quando a tradução do item está presente no verbete. Analisando os outros dados que seguem, vamos perceber que, apesar da opção pelo dicionário bilíngüe, os alunos apontam problemas e deficiências desse objeto de consulta, numa tentativa de mostrar que estão cientes de que a consulta nem sempre é satisfatória, e apresentam soluções para alguns desses problemas.

3.1.2.4 DICIONÁRIOS DISPONÍVEIS EM ACERVO PESSOAL

Na Questão 4, os sujeitos teriam que responder que dicionários monolíngües ou bilíngües possuem em casa. Essa questão gerou, nas instituições que responderam o questionário em sala de aula (UFSCar e FADISC), um certo burburinho, pois muitos sujeitos não se lembravam do nome dos dicionários que possuíam, o que fez com que eles perguntassem à pesquisadora e aos outros colegas da classe.

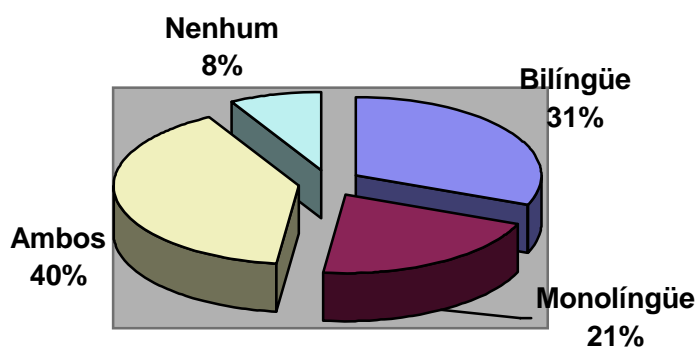
Questão 4. Tem dicionários **monolíngües** e **bilíngües** em casa? Quais? Cite alguns.

TABELA 26 – Dicionários em acervo pessoal

Dicionários	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bilíngüe	24	48	03	06	20	40	47	31
Monolíngüe	05	10	23	46	04	08	32	21
Ambos	20	40	18	36	21	42	59	40
Nenhum	01	02	06	12	05	10	12	08
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Na Tabela 26, verificamos que na I1 quase metade dos sujeitos (48%) possui dicionário bilíngüe em casa e 40% possuem ambos (monolíngüe e bilíngüe). Na I3, os resultados foram semelhantes: 42% possuem ambos os dicionários e 40% possuem somente o dicionário bilíngüe. Entretanto, os resultados mostraram um contraste em relação à I2 – 46% possuem dicionário monolíngüe, 36% possuem ambos e somente 6% possuem dicionário bilíngüe em casa.

GRÁFICO 11 – Dicionários em acervo pessoal



O Gráfico 11 mostra que 40% dos sujeitos entrevistados possuem ambos os tipos de dicionários em casa. Se analisarmos esses dados, poderemos inferir que tais sujeitos, por estarem cursando Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, caminham na direção da profissão de professor, e uma vez que o dicionário é uma ferramenta importante na preparação de aulas de língua estrangeira, tais sujeitos começam a se conscientizar de que é fundamental possuir dicionários bilíngües e monolíngües em casa.

Os dicionários monolíngües mais citados nas respostas a essa questão foram: **LDOCE** (31); **OALD** (27); **Cambridge Advanced Learner's Dictionary** (11); **Macmillan English Dictionary** (05). Os dicionários **Word Builder Dictionary**, **Oxford Picture Dictionary**, **American Heritage Dictionary of English Language**, **Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs**, **Oxford Dictionary of Phrasal Verbs**, **Dictionary of English idioms**, **Dictionary of American Idioms** foram citados apenas uma vez cada um.

Os dicionários bilíngües citados foram: **Michaelis Inglês-Português** (56); **Collins Gem Portuguese Dictionary** (20); **Dicionário Oxford Escolar** (19); **Longman Dicionário Escolar** (06); **Dicionário Inglês-Português/ Português-Inglês - Amadeu Marques e David Draper** (05); **Dicionário Webster inglês-português/ português-inglês** (05); **Dicionário escolar inglês/ português - Osvaldo Serpa** (03); **Dicionário Barsa das Línguas Inglesa e Portuguesa** (03); **Silveira Bueno Minidicionário: inglês-português/ português-inglês** (02); e **Minidicionário escolar de inglês - David Conrad**. O dicionário semibilíngüe **Password** foi citado 14 vezes pelos alunos.

Essas primeiras quatro questões agruparam informações sobre **posse** e **uso** de dicionários em diferentes atividades. Foram questões pontuais, cujas respostas foram dadas rapidamente pelos sujeitos. A partir da quinta questão, entretanto, os sujeitos tiveram que elaborar suas respostas, analisando com mais cuidado seu próprio **uso** do dicionário, apontando **qualidades** e **defeitos**, e refletindo sobre o modo como consultam o dicionário e sobre as informações que mais valorizam.

3.1.2.5 SATISFAÇÃO COM A CONSULTA AOS DICIONÁRIOS

A Questão 5, primeiramente, faz com que os sujeitos comecem a refletir sobre o uso de dicionário. Mesmo sendo uma questão pontual, com respostas afirmativas ou negativas, os sujeitos apontaram defeitos e qualidades dos dicionários para ilustrar a satisfação e a insatisfação com os dicionários que utilizam.

Questão 5. Você está satisfeito com os dicionários que consulta?
--

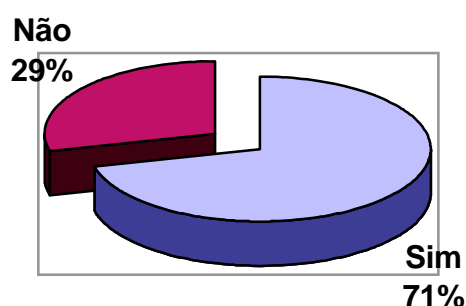
É a partir da Questão 5 do questionário que o sujeito passa a analisar mais atentamente os dicionários que possui e/ou consulta. Esta questão diz respeito somente à

satisfação do usuário em relação às suas consultas ao dicionário. A Tabela 27 apresentada a seguir sintetiza os resultados obtidos com as respostas a essa questão.

TABELA 27 – Satisfação com o dicionário

Satisfação	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	34	68	38	76	35	70	107	71
Não	16	32	12	24	15	30	43	29
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

GRÁFICO 12 – Satisfação com o dicionário



Na Tabela 27 observamos que em todas as instituições a maioria dos sujeitos está satisfeita com os dicionários que consulta (68% na I1, 76% na I2 e 70% na I3). O Gráfico 12 revela, portanto, que apenas 1/3 dos sujeitos não está satisfeito com seus dicionários. Este quadro, se confrontado com os dados da Questão 6, a seguir, mostramos um comportamento contraditório dos sujeitos: apesar de 71% estarem satisfeitos com seus dicionários, vamos perceber que apontam inúmeros defeitos nos dicionários monolíngües e bilíngües que consultam.

3.1.2.6 QUALIDADES E DEFEITOS DOS DICIONÁRIOS

*“Não existe dicionário perfeito, prefiro confrontar vários”
(I1, 4º ano)*

Questão 6. Em sua opinião, qual o maior **defeito** do(s) dicionário(s) que você consulta? E a maior **qualidade**?

A Questão 6 revelou um certo descontentamento dos sujeitos com relação aos dicionários que consultam. Os comentários a seguir apresentados revelam as qualidades e defeitos apontados pelos sujeitos nos dicionários bilíngües e monolíngües, divididas em informações sobre a **apresentação** e o **conteúdo** dos dicionários. Como não houve variação significativa entre os dados das três instituições, optamos por reuni-los.

Quanto à **apresentação** do dicionário, as **qualidades** do DM mais citadas foram: (1) presença de ilustrações, figuras, tabelas, quadros explicativos; (2) presença de índice; (3) texto colorido; (4) separação de sílabas. No caso do DB, as qualidades se restringiram a: (1) formato prático e fácil consulta; e (2) localização rápida. A questão de serem bem estruturados, ou seja, as informações são fáceis de se encontrar, apareceu como qualidade tanto para o dicionário monolíngüe quanto para o bilíngüe.

A respeito dos **defeitos** apontados, no caso do DB, os sujeitos apontaram que tais dicionários não apresentam seção ilustrada e não cabem no bolso. Quanto ao último critério de avaliação dos sujeitos, é evidente que DBs não têm necessariamente que caber no bolso, uma vez que há no mercado os chamados mini-dicionários ou dicionários de bolso (*pocket dictionary*) que servem a esse propósito – carregar o dicionário para todos os lugares (sala de aula, viagens, etc). Os sujeitos também apontaram como defeitos que, tanto os dicionários monolíngües, quanto os bilíngües apresentam letras de tamanho muito pequeno e de difícil leitura nos verbetes e capas que estragam facilmente. Tais considerações devem fazer parte das preocupações dos **editores** dos dicionários e não dos lexicógrafos, pois tamanho de letra e capa são decisões da equipe de editoração de um dicionário.

Quanto ao **conteúdo**, os sujeitos apontaram como **qualidade** dos DBs o fato de serem dicionários cuja consulta é rápida, pois muitas vezes o objetivo do usuário é realmente checar a tradução do item na LM. No que se refere aos dicionários monolíngües, os sujeitos apontam principalmente a presença de exemplos (contextualização), definições completas e em linguagem simples (aqui percebemos a importância do vocabulário básico de definição presente em DMs para falantes não-nativos da língua) e informações gramaticais sobre o item; além disso, as notas culturais, a transcrição fonética e as expressões idiomáticas também são valorizadas pelos alunos. Os sujeitos ainda apontaram como qualidade o fato de encontrarem todas as palavras que procuram em DMs.

Um sujeito apontou ainda, como **qualidade** do DM, a possibilidade de aquisição de vocabulário. A consulta ao DM proporciona, além da descoberta do significado

desejado, também o aprendizado de novos itens ou novos significados do mesmo item, se o usuário estiver disposto a ler as outras acepções, as notas culturais ou até mesmo checar a referência cruzada.

A questão da não-objetividade ou complexidade da definição nos verbetes do DM foi um dos **defeitos** apontados pelos sujeitos. Eles mencionam a dificuldade em localizar o sentido exato do item que está sendo consultado, dizendo que é preciso ler todas as informações do verbete para então entender o item consultado. Um sujeito comenta também o fato de o DM não conter tradução, deixando clara, neste caso, sua preferência por dicionários híbridos, cujo verbete apresenta, além da definição escrita na LE, a tradução do item na LM.

A lista de **defeitos** do DB é extensa. Os principais defeitos apontados dizem respeito à falta de contextualização do item, o que dificulta a compreensão do significado exato do item consultado e à falta de verbetes (desatualização dos dicionários), uma vez que os usuários não encontram a palavra que querem consultar. Os sujeitos apontam também a falta de expressões idiomáticas e gírias; falhas na transcrição fonética (muitos DBs não usam o Alfabeto Fonético Internacional, adaptando símbolos e provocando certa confusão na pronúncia do item); falta de informações gramaticais (como por exemplo as formas dos verbos irregulares); falta de notas culturais e de uso; falta de referência cruzada; e a falta de distinção entre AmE e BrE (inglês americano e britânico).

Três sujeitos, entretanto, ao apontarem os **defeitos** nos dicionários, sugeriram que o problema está no próprio usuário que não sabe usar a ferramenta adequadamente. Afirmaram que os dicionários, sejam monolíngües ou bilíngües, apresentam seus verbetes adequadamente, cabendo ao usuário consultá-los corretamente.

Apenas um sujeito, finalmente, apontou o problema ideológico dos DMs. Uma vez que a definição é escrita por um lexicógrafo, ela traz uma visão de mundo e pode formar opiniões. Ele defende, portanto, o uso dos dicionários bilíngües, que só contêm equivalentes, em qualquer consulta. Tal argumento não invalida o uso do DM, uma vez que todo dicionário carrega em toda frase escrita dentro dele a ideologia implícita nos objetivos de seus autores, suas convicções, posturas e expectativas.

Não existe texto neutro quanto à ideologia, se se entende esta como um conjunto de idéias, opiniões, valores, crenças etc., que expressam, explicam ou justificam a ordem social, as condições de vida do homem

em suas relações com os outros homens. Quem fala ou escreve pretende sempre colocar [sugerir, propor, impor, inculcar], mesmo que implicitamente, seu modo de ver e sentir o universo, seus pontos de vista e suas convicções, seu sistema de crenças etc. Quem recebe o texto pode aceitar ou discutir o que recebe como também pode captar totalmente, parcialmente ou mesmo nulamente o que está implícito. Para isso é preciso não apenas ter um certo lastro de informações, mas ainda um certo traquejo em manejar idéias e conceitos, ou seja, um certo grau de consciência de cidadania, já que todos os setores da vida social são controlados por uma ideologia: política, econômica, filosófica, religiosa etc. (BORBA, 2003, p. 307)]

Borba (2003) esclarece a questão ideológica por trás da confecção de dicionários, deixando claro que é papel do usuário aceitar ou discutir o que está implícito em uma definição lexicográfica. Os usuários em questão neste trabalho – estudantes universitários e futuros professores de língua estrangeira – não são usuários iniciantes (se tomarmos como base todos os anos de sua vida escolar), desse modo, não podem ser considerados usuários ingênuos quanto à percepção da ideologia implícita nas definições. Tais usuários devem ter em mente que

[...] um dicionário de língua, como produto cultural e instrumento pedagógico, resulta de um olhar sobre a estrutura e o funcionamento do sistema lingüístico num determinado momento da vida de uma comunidade. Por isso, é organizado a partir de uma ideologia. (BORBA, 2003, p. 308-9)

Fica claro, portanto, analisando as considerações acima, que alguns usuários têm consciência dos problemas de DMs e DBs quanto à apresentação e ao conteúdo. Percebemos, a partir de suas constatações, que os usuários na verdade tendem a valorizar a estrutura dos verbetes de dicionários semibilíngües, ou seja, querem a definição referencial (com contextualização), mas sentem necessidade de confirmar tal definição usando a tradução na LM. Höfling (2000, p.74), a partir de entrevistas com alguns usuários de dicionários, chega à mesma conclusão de que

[...] a escolha da definição lexicográfica pelo usuário assemelha-se ao estilo de definição de um dicionário híbrido, em que o verbete não apresenta somente o equivalente na outra língua, mas a explicação do item em termos de descrição, informações extras e, finalmente, a tradução do item na outra língua.

3.1.2.7 INFORMAÇÕES FUNDAMENTAIS EM UM DICIONÁRIO

A Questão 7 foi elaborada para fazer com que chegássemos a um conjunto de características cuja importância seria fundamental para os sujeitos. Nos estudos pilotos, os sujeitos tiveram dificuldade em pensar por si próprios nas características e partes mais importantes de um dicionário, o que fez com que re-elaborássemos a questão propondo um lista de 10 itens para que eles, então, pudessem avaliá-los utilizando os números de 01 a 10 de forma a deixar como 01 (um) a característica que consideravam mais fundamental e importante em um dicionário.

Questão 7. O que acha **fundamental** em um dicionário? Coloque as características abaixo em ordem de importância de **01** a **10**, sendo **01** a mais importante.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> transcrição fonética | <input type="checkbox"/> informação gramatical |
| <input type="checkbox"/> ilustrações, tabelas | <input type="checkbox"/> definição/ significados |
| <input type="checkbox"/> exemplos | <input type="checkbox"/> notas de uso, notas culturais |
| <input type="checkbox"/> referência cruzada | <input type="checkbox"/> tradução |
| <input type="checkbox"/> lista de verbos irregulares | <input type="checkbox"/> expressões idiomáticas |

Nesta questão, os sujeitos numeraram de 01 a 10 as informações que consideraram mais importantes em um dicionário. As informações eram partes intrínsecas ao verbete, como a transcrição fonética (**TF**), os exemplos (**E**), a referência cruzada (**RC**), a informação gramatical (**IG**), a definição e os significados (**DS**), a tradução (**T**), e as expressões idiomáticas (**EI**), e também extrínsecas, como ilustrações e tabelas (**IT**), lista de verbos irregulares (**VI**) e notas de uso (**N**) – esta última podendo também ser parte integrante do verbete.

Na instituição 1 foram descartadas as respostas de 14 sujeitos, alguns por não responderem à questão e outros por não entenderem corretamente o procedimento que deveriam seguir e anularem a questão com respostas que não numeravam corretamente todas as alternativas. Na I2 foram 08 os sujeitos que não responderam e na I3, 06 sujeitos deixaram de responder essa questão ou responderam de forma a anular a questão.

No caso específico desta pergunta, a análise dos dados foi feita a partir do número de pontos atribuídos pelos sujeitos a cada item apresentado. Como os informantes deveriam atribuir pontuação 1 ao item considerado mais importante,

estabeleceu-se uma escala em que, quanto mais baixa a pontuação, mais importante é a característica.

Após a organização dos dados referentes à classificação feita pelos usuários, definimos separadamente, na tabela abaixo, as partes mais importantes de um dicionário quanto à classificação feita por cada instituição, separadamente.

TABELA 28 – Informações fundamentais em um dicionário

Classificação	Instituições					
	I1		I2		I3	
1º	DS	82	DS	118	DS	92
2º	E	148	T	156	TF	157
3º	IG	153	TF	181	E	185
4º	TF	154	IG	184	N	260
5º	T	155	E	197	T	261
6º	EI	190	EI	255	IG	263
7º	N	228	VI	269	EI	280
8º	VI	274	N	278	IT	293
9º	RC	282	IT	325	RC	309
10º	IT	308	RC	353	VI	321

A Tabela 28 merece atenção. Nas três instituições, a **definição** teve posição de destaque, sendo apontada como a informação mais importante. A **transcrição fonética** (com 4ª, 3ª e 2ª posições respectivamente), os **exemplos** (2ª, 5ª e 3ª posições), a **tradução** (5ª, 2ª e 5ª posições) e a **informação gramatical** (3ª, 4ª e 6ª posições) também foram consideradas relevantes dentro de um dicionário nas três instituições. Podemos inferir que o usuário tem plena noção do que é fundamental para o verbete de um dicionário para aprendizes, deixando em posições inferiores partes do dicionário que estariam em outras seções, fora do verbete, como páginas de estudo ou tabelas. Os itens nessas posições são os **verbos irregulares** (8ª, 7ª e 10ª posições) e as **ilustrações e tabelas** (10ª, 9ª e 8ª posições).

As **expressões idiomáticas**, consideradas partes de um verbete (geralmente apresentadas em sub-entradas ou no final do verbete) ficaram em 6ª posição nas instituições 1 e 2 e em sétima posição na I3. As **referências cruzadas** receberam posição inferior, ficando em 9ª, 10ª e 9ª posições, respectivamente. Além de os usuários

as consultarem com pouca frequência, muitos não sabem identificá-las, o que podemos comprovar já nas respostas à questão 1 do questionário.

Finalmente, as **notas de uso** receberam a 7ª e 8ª posições nas instituições 1 e 2; entretanto, na I3, os usuários optaram por colocá-las em uma posição superior (4ª), o que nos leva a considerar o fato de que talvez tais usuários consultem as notas quando presentes no verbete. No quadro abaixo, mostramos a **similaridade** da classificação dos sujeitos nas três instituições no que diz respeito às **cinco** características fundamentais de um dicionário.

QUADRO 16 – Características fundamentais em um dicionário na visão dos sujeitos

Classificação	Instituições		
	I1	I2	I3
1º	<i>Definição/ Significado</i>	<i>Definição/ Significado</i>	<i>Definição/ Significado</i>
2º	Exemplos	Tradução	Transcrição Fonética
3º	Informação Gramatical	Transcrição Fonética	Exemplos
4º	Transcrição Fonética	Informação Gramatical	Notas de Uso
5º	Tradução	Exemplos	Tradução

A Tabela 29 a seguir traz, portanto, a classificação geral das partes mais importantes de um dicionário, levando em conta as três instituições.

TABELA 29 – Informações fundamentais em um dicionário – Total geral

Classificação	Partes do dicionário	Pontuação
1º	Definição/ Significado (DS)	292
2º	Transcrição fonética (TF)	492
3º	Exemplos (E)	530
4º	Tradução (T)	572
5º	Informação gramatical (IG)	600
6º	Notas de uso (N)	725
7º	Expressões idiomáticas (EI)	766
8º	Verbos irregulares (VI)	864
9º	Ilustrações/ Tabelas (IT)	926
10º	Referência cruzada (RC)	944

Para o usuário, a **definição do item** (1) é a peça chave do verbete de um dicionário, seguida da **transcrição fonética** (2) e dos **exemplos** (3) que ilustram o uso do item em diferentes contextos. Como os sujeitos estavam trabalhando com dicionários para aprendizes, monolíngües ou bilíngües, a **tradução** (4) obteve posição de destaque e importância no dicionário, seguida das **informações gramaticais** (5). Podemos dizer que as partes mais importantes de um dicionário, para os usuários, são as partes integrantes do **verbeta**. A classificação continua com partes menos integradas ao verbete como: (6) **notas de uso**, que podem vir em folhas separadas e não propriamente dentro do verbete; (7) **expressões idiomáticas**, que poderiam ser parte do verbete, mas sua posição classificatória indica que o usuário as consulta raramente; (8) **verbos irregulares** e (9) **ilustrações/ tabelas**, geralmente presentes em seções separadas no dicionário; e, finalmente, (10) **referência cruzada**, que deve fazer parte do verbete, remetendo o usuário a outro verbete complementar, mas por sua posição na classificação, podemos inferir que não é uma informação considerada importante para o usuário. Além disso, analisando essa seqüência, percebemos que a referência cruzada ficou em último lugar pelo fato de que muitos usuários não sabiam o que ela significava.

3.1.2.8 FREQUÊNCIA DE USO DE DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES E BILÍNGÜES

A Questão 8, como outras que também estão presentes no questionário, fez com que os sujeitos refletissem sobre a **frequência**. A utilização de um número par de alternativas (no caso, quatro) de frequência (sempre, regularmente, às vezes e nunca) fez com que os sujeitos considerassem a possibilidade de uma gradação de uso do dicionário, ou seja, não há um ‘meio-termo’ para a resposta.

Questão 8. Com que frequência utiliza o dicionário monolíngüe inglês e bilíngüe inglês/português para as atividades relacionadas abaixo? Marque M para monolíngüe, B para bilíngüe, MB quando utiliza os dois e X quando não utiliza nenhum.				
	Sempre	Regularmente	Às vezes	Nunca
- Tradução				
- Redação (escrita)				
- Leitura de textos				
- Compreensão de textos orais (rádio, TV)				
- Preparação de exposição oral				
- Preparação de aulas				

Essa questão fez com que os sujeitos analisassem a frequência de uso dos **dicionários monolíngües e bilíngües** em atividades específicas. As Tabelas abaixo mostram o comportamento dos sujeitos de cada instituição quanto ao uso dos dois tipos de dicionários. Optou-se por apresentar cada instituição numa tabela separada, e depois um Gráfico com o resultado conjunto.

TABELA 30 – Uso do dicionário monolíngüe – I1

Frequência	Atividades											
	Trad.		Red.		Leit.		T.O.		E.O.		Aula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sempre	15	30	11	22	09	18	03	06	10	20	14	28
Regularmente	05	10	10	20	11	22	09	18	04	08	04	08
Às vezes	08	16	06	12	08	16	10	20	08	16	02	04
Nunca	22	44	23	46	22	44	28	56	28	56	30	60
Total	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100

TABELA 31 – Uso do dicionário bilíngüe – I1

Frequência	Atividades											
	Trad.		Red.		Leit.		T.O.		E.O.		Aula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sempre	28	56	22	44	22	44	13	26	19	38	20	40
Regularmente	12	24	15	30	11	22	09	18	06	12	06	12
Às vezes	08	16	07	14	10	20	11	22	11	22	08	16
Nunca	02	04	06	12	07	14	17	34	14	28	16	32
Total	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100

Analisando a Tabela 30, verificamos que a maioria dos sujeitos não recorre ao dicionário monolíngüe para nenhuma das atividades. Porém, se somarmos os índices correspondentes aos que consultam o DM sempre e regularmente, percebemos que a proporção entre os que utilizam o dicionário e os que não o fazem é equilibrada nas atividades de tradução (40% x 44%, respectivamente), redação escrita (42% x 46%) e leitura (40% x 44%). Nas atividades orais, mais da metade dos sujeitos (56%) nunca usam o dicionário monolíngüe. O índice de consultas para compreensão de textos orais é baixo também (12%). Podemos inferir que as baixas porcentagens se explicariam pelo fato de que o tempo necessário para a consulta tende a levar o usuário a perder a concentração na atividade oral. Nas atividades orais, por exemplo, realizadas em sala de aula, nem sempre o aluno tem a opção de repetir o exercício, fazendo com que a

Os dados referentes à Tabela 32 evidenciam que a maioria dos sujeitos da Instituição 2 nunca usa o dicionário monolíngüe em suas atividades. Mesmo somados os índices relativos a sempre/regularmente, a frequência de uso não é alta: 18% na tradução, 24% na redação, 14% na leitura, 8% na compreensão oral, 22% no preparo de exposições orais e 22% no preparo de aulas. Entretanto, o dicionário bilíngüe, conforme se observa na Tabela 33, é consultado em todas as atividades arroladas com frequência relativamente alta. Os resultados dos que o utilizam sempre ou regularmente são bastante expressivos: 76% na tradução, 52% na redação, 66% na leitura e no preparo de aulas, 32% em textos orais e 54% nas exposições orais. Além disso, o índice de consulta eventual (às vezes) também é relevante nos casos da redação (38%), leitura (32%) e compreensão oral (30%) e não pode ser desprezado no caso de preparo de aulas (20%).

TABELA 34 – Uso do dicionário monolíngüe - I3

Frequência	Atividades											
	Trad.		Red.		Leit.		T.O.		E.O.		Aula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sempre	08	16	15	30	18	36	11	22	14	28	14	28
Regularmente	10	20	17	34	05	10	-	-	08	16	07	14
Às vezes	08	16	03	06	12	24	15	30	08	16	04	08
Nunca	24	48	15	30	15	30	24	48	20	40	25	50
Total	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100

TABELA 35 – Uso do dicionário bilíngüe - I3

Frequência	Atividades											
	Trad.		Red.		Leit.		T.O.		E.O.		Aula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sempre	23	46	20	40	20	40	14	28	17	34	18	36
Regularmente	14	28	09	18	10	20	07	14	11	22	08	16
Às vezes	13	26	15	30	14	28	13	26	12	24	08	16
Nunca	-	-	06	12	06	12	16	32	10	20	16	32
Total	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100

De acordo com a Tabela 34, na Instituição 3, podemos perceber que a proporção entre os que sempre utilizam o DM e os que nunca o consultam é equilibrada nas atividades de redação (30% em ambas) e leitura (36% x 30%, respectivamente). Nas demais, prevalece a porcentagem dos que não utilizam o DM. Os índices conjuntos relativos aos que usam esse tipo de dicionário sempre ou regularmente são expressivos,

superando os casos de frequência nula em algumas atividades: 36% x 48%, respectivamente, na tradução; 64% x 30% na redação; 46% x 30% na leitura; 44% x 40% no preparo de textos orais; e 42% x 50% no preparo de aulas.

Por outro lado, o exame da Tabela 35 revela que o **uso do dicionário bilíngüe** é recorrente, apresentando frequência absoluta (sempre) em todas as atividades descritas, com exceção da atividade de compreensão de textos orais, em que a proporção de sujeitos que nunca consultam o dicionário (32%) foi maior que a dos que sempre o utilizam (28%). No caso de preparação de aulas, as proporções de alta frequência (sempre) e frequência nula de uso (nunca) ficaram próximas – 36% e 32%, respectivamente. Somados os índices referentes às respostas sempre e regularmente, temos 74% nas atividades de tradução, 58% nas de redação, 60% nas de leitura, 44% nas de compreensão oral, 56% nas de exposição oral e 52% no preparo de aulas. Os resultados referentes a essa instituição mostram que o DB é uma ferramenta essencial para seus alunos.

Tomando as instituições como um conjunto, podemos identificar as seguintes proporções de uso, nas diferentes atividades, ilustradas nos Gráficos 13 e 24, apresentados a seguir.

GRÁFICO 13 – Frequência de uso do DM em atividades de tradução

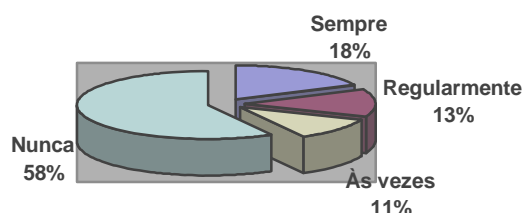
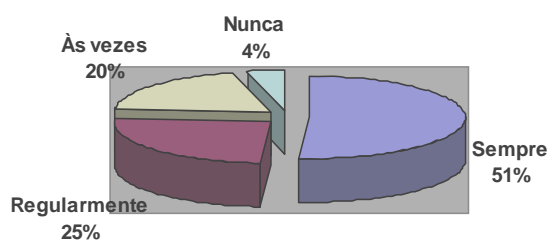


GRÁFICO 14 – Frequência de uso do DB em atividades de tradução



Comparando os Gráficos 13 e 14, um resultado chama a atenção quando se consideram as atividades de tradução: 58% dos sujeitos pesquisados **nunca** usam o

dicionário monolíngüe. Parece evidente pensar somente na consulta a dicionários bilíngües quando se trata de tradução, mas cabe lembrar que muitas vezes o dicionário bilíngüe fornece muitas alternativas de tradução e, nesses casos, somente o dicionário monolíngüe permitiria escolher a alternativa correta. No caso específico desta resposta, talvez os alunos não estivessem conscientes desse procedimento ou simplesmente não consideraram essa alternativa.

Já 51% **sempre** usam o bilíngüe (dicionário que traz a tradução do item lexical procurado). 31% dos sujeitos utilizam o DM **sempre** ou **regularmente** (nesses casos, o consulente procura uma explicação do item e não sua tradução no dicionário, que permite que ele mesmo traduza o item em questão depois de checar sua definição e seu uso no DM). Quanto ao DB, o índice é bem mais expressivo nesse caso (76%) e o percentual dos que **nunca** o utilizam nessa atividade é irrelevante (4%).

GRÁFICO 15 – Frequência de uso do DM em atividades de redação

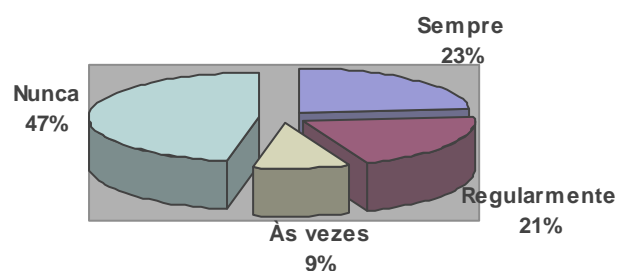
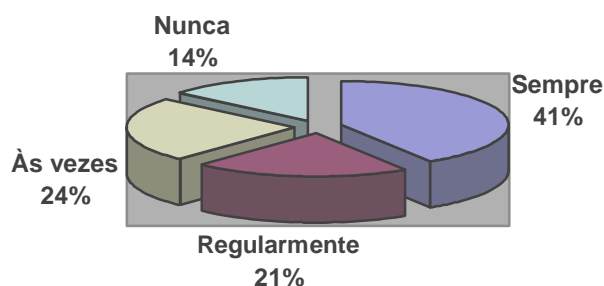


GRÁFICO 16 – Frequência de uso do DB em atividades de redação



Segundo os Gráficos 15 e 16, nas atividades de redação, o que podemos observar é que os usuários recorrem com mais frequência ao DB do que ao DM – 41% **sempre** recorrem ao DB contra apenas 23% dos que **sempre** recorrem ao DM. Mesmo nos casos em que consultam **regularmente** ou só **às vezes**, o dicionário bilíngüe ainda é a

primeira opção de consulta (respectivamente, 21% e 24% recorrem ao DB contra 21% e 9% ao DM). 47% dos sujeitos **nunca** recorrem ao dicionário monolíngüe em atividades de escrita, enquanto somente 14% **nunca** recorrem ao bilíngüe.

Atividades de redação podem acontecer dentro e fora da sala de aula. No caso de ocorrerem fora da sala de aula (como tarefa), supõe-se que os usuários tenham mais tempo de realizá-las, mas assim mesmo a preferência de usuários estudantes universitários ainda é pela consulta ao DB, que oferece o equivalente do item, seja na LM ou na LE.

GRÁFICO 17 – Frequência de uso do DM em atividades de leitura

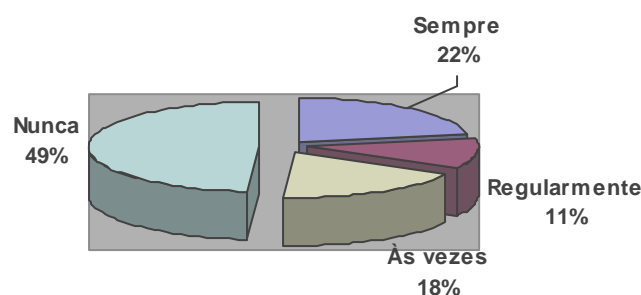
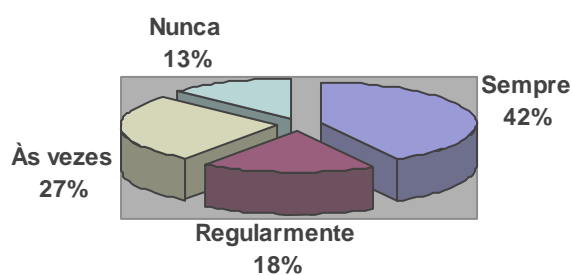


GRÁFICO 18 – Frequência de uso do DB em atividades de leitura



Em atividades de leitura, os Gráficos 17 e 18 mostram que o dicionário bilíngüe é mais utilizado que o dicionário monolíngüe. 42% dos sujeitos **sempre** usam o DB, 18% usam **regularmente** e 27% usam **às vezes**; em contrapartida, somente 22% **sempre** usam o DM, 11% usam **regularmente** e 18% somente **às vezes** quando estão lendo algum texto em LE.

É importante enfatizar que quase metade dos sujeitos (49%) **nunca** usa o dicionário monolíngüe para checar dúvidas quanto a itens lexicais ou expressões em **atividades de leitura**, enquanto somente 13% dos sujeitos **nunca** usa o dicionário

bilíngüe. Esse último dado foi considerado na segunda parte da coleta de dados, quando selecionei 10 sujeitos para aplicar o protocolo verbal com a leitura de um texto em LE. Na aplicação do protocolo, os usuários tinham em mãos dicionários monolíngües de LE, bilíngües e semibilíngües para consulta em qualquer momento da leitura do texto. Os dados obtidos a partir dos protocolos, cuja análise está presente em subseções subseqüentes a estas, mostraram alguns resultados conflitantes com os colhidos dos questionários com relação à atividade de leitura.

GRÁFICO 19 – Frequência de uso do DM em atividades de compreensão de textos orais

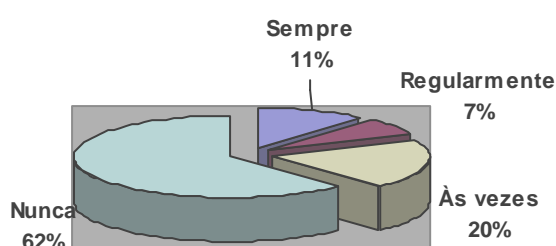
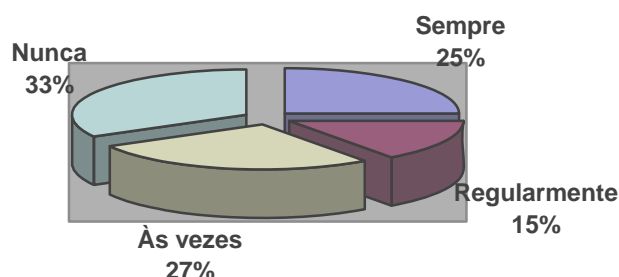


GRÁFICO 20 – Frequência de uso do DB em atividades de compreensão de textos orais



Com relação à compreensão de textos orais, ou seja, atividades em sala de aula ou fora dela em que os sujeitos têm que exercitar a habilidade de escutar a LE, os resultados da análise dos dados nos Gráficos 19 e 20 mostram que 62% dos sujeitos **nunca** usam o dicionário monolíngüe e 33% **nunca** usam o dicionário bilíngüe. Se pensarmos em atividades de compreensão oral em sala de aula (como filmes, fitas etc.), é quase impossível que um aluno consiga seguir as instruções dadas na atividade e, ao mesmo tempo, recorrer ao uso do dicionário. Quando conseguem realizar as duas tarefas (fazer o exercício e utilizar o dicionário) os dados mostram que o DB, nesse caso, é

mais usado (apenas 11% dos sujeitos afirmaram usar **sempre** o DM e 25% afirmaram usar **sempre** o DB).

Ainda percebemos que a porcentagem de sujeitos que afirmaram usar regularmente ou somente às vezes o DB (15% e 27%, respectivamente) é maior do que os que disseram usar regularmente ou às vezes o DM (7% e 20%, respectivamente).

Os próximos dois Gráficos se referem à **exposição oral**, que compreende atividades relacionadas à preparação de *mini-talks* (pequenas exposições orais usando um vocabulário específico, por exemplo, uma atividade em que o aluno deve falar sobre sua família, usando o vocabulário relacionado a *family*) ou *speeches* (atividades mais elaboradas de apresentação oral, como falar sobre um filme ou sobre uma pesquisa realizada, etc.).

GRÁFICO 21 – Frequência de uso do DM em atividades de exposição oral

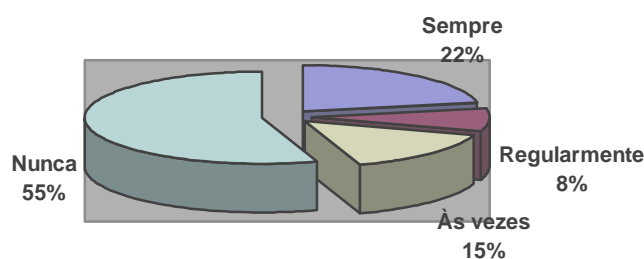
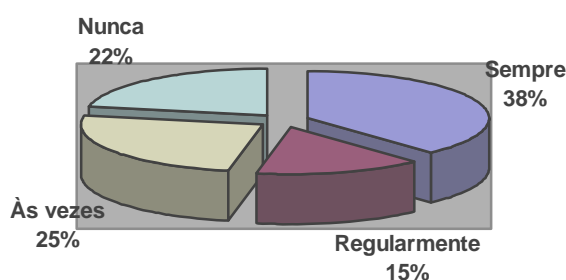


GRÁFICO 22 – Frequência de uso do DB em atividades de exposição oral



Analisando os Gráficos 21 e 22, podemos perceber o uso do dicionário bilíngüe também é mais constante que o do DM. 38% dos sujeitos **sempre** usam o DB para preparar exposições orais, mas somente 22% **sempre** usam o DM. Mais da metade dos sujeitos (55%) afirmam **nunca** usar o DM para esse fim, enquanto apenas 22% dos sujeitos não usam o DB.

Geralmente os alunos têm tempo de preparar as atividades de exposição oral em casa para apresentá-las em sala de aula, portanto a frequência do uso do dicionário nesse contexto poderia ser maior, contrariando esses resultados. Entretanto, o que percebemos é a baixa porcentagem de utilização dos dicionários em atividades de preparação de exposição oral.

GRÁFICO 23 – Frequência de uso do DM em atividades de preparação de aulas

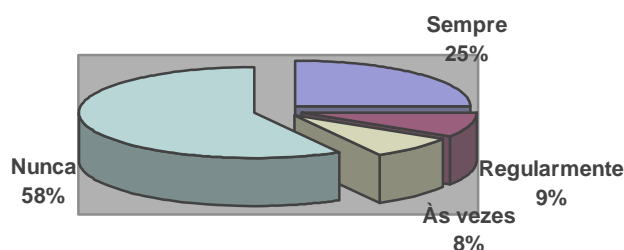
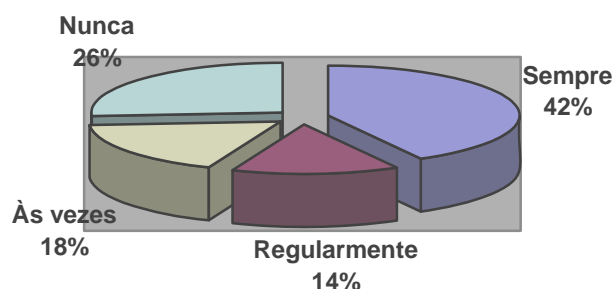


GRÁFICO 24 – Frequência de uso do DB em atividades de preparação de aulas



Nos Gráficos 23 e 24, referentes aos dados coletados da **Questão 8**, podemos perceber que mais da metade dos sujeitos (58%) **nunca** usam o dicionário monolíngüe para preparação de aulas e 26% **nunca** usam o DB para esse fim. Para analisar esses gráficos, é preciso ter em mente que a maioria dos sujeitos (63% - vide perfil sócio-educacional) já trabalha, embora apenas 43% desse extrato de sujeitos exerçam profissões pertencentes à área das Humanidades e relacionadas às Letras.

Dos sujeitos que usam dicionários em preparação de aulas, apenas 25% usam sempre, 9% usam regularmente e 8% usam às vezes o DM. No caso do DB, as porcentagens são mais altas: 42% dos sujeitos sempre usam, 14% usam regularmente e 18% usam às vezes o DB para preparar aulas.

Se observarmos todos os Gráficos relativos a essa questão (13 a 24), podemos perceber que em todas as atividades relacionadas (tradução, redação, leitura,

compreensão de textos orais, preparação de exposição oral, preparação de aula) o **dicionário bilíngüe é mais usado que o dicionário monolíngüe**, resultado que servirá de contraponto na análise de outras questões deste questionário.

3.1.2.9 LEITURA DA INTRODUÇÃO DOS DICIONÁRIOS

A Questão 9 diz respeito à leitura da introdução dos dicionários pelos sujeitos. Sabemos que, na introdução do dicionário, os autores/ organizadores geralmente apresentam sua proposta teórica, explicando em linhas gerais as características implícitas ao trabalho de confecção do dicionário. Pode também fazer parte da introdução uma explicação detalhada da apresentação dos verbetes, ou seja, o usuário tem em mãos a explicação completa de como os itens presentes nos dicionários foram escolhidos (o recorte sincrônico que foi feito para a escolha das entradas) e como serão tratados sintática e semanticamente (a teoria gramatical que serve de base para a análise dos itens). Enfim, na introdução estão presentes todas as informações quanto à macro e à microestrutura do dicionário em questão.

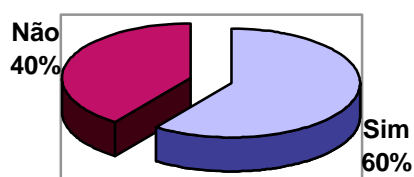
Questão 9. Alguma vez já leu a **introdução** de um dicionário monolíngüe ou bilíngüe?

TABELA 36 – Leitura da Introdução dos dicionários

Leitura da Introdução	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sim	33	66	25	50	33	66	91	60
Não	17	34	25	50	17	34	59	40
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Na análise da Tabela 36, observamos que nas instituições 1 e 3 há uma proporção maior de sujeitos que já leram a introdução de dicionários (66%); já na I2, há equilíbrio entre os sujeitos que leram e que não leram a introdução (50%). Reunindo os dados das três instituições, percebemos que a maioria já leu a introdução de um dicionário (60%)

GRÁFICO 25 – Leitura da Introdução dos dicionários



Antes de analisarmos o conjunto das informações da Tabela 36 e Gráfico 25, é interessante observar os dados colhidos das respostas da Questão 10, que fez com que os sujeitos refletissem sobre a leitura da Introdução do dicionário.

Questão 10. Acha que essa leitura ajuda (ou ajudaria) a entender melhor esse dicionário e a consultá-lo?

TABELA 37 – Impressões sobre a leitura da Introdução dos dicionários

Nº	%	Impressões sobre a leitura
110	74	Ajuda muito na consulta/ Explica como utilizar o dicionário, como o dicionário funciona/ Oferece informações importantes para consultar as palavras/ Explica como localizar as palavras/ Informa sobre a disposição dos verbetes/ Informa sobre objetivos e conteúdo do dicionário.
11	07	Não ajuda ou ajuda muito pouco.
08	05	Encontramos os símbolos fonéticos e abreviações/ Ajuda a entender a transcrição fonética.
06	04	Não sei, não tenho nenhuma opinião a respeito da introdução.
03	02	Entendo o dicionário sem ler a introdução.
02	01	Ajuda somente se conseguir entender a introdução.
01	01	Ajuda a entender a língua e não o dicionário.
01	01	Nunca li porque nenhum professor mandou.
01	01	Ajuda só no caso de dicionários monolíngües.
07	04	Não responderam essa questão.
150	100	Total

Verificamos, portanto, na Tabela 37, que a maioria dos sujeitos (74%) considera que a leitura da introdução do dicionário ajuda na compreensão de seu funcionamento, facilita a consulta (localização dos itens) e informa sobre a disposição dos verbetes,

além de informar sobre os objetivos e conteúdo do dicionário. Há uma minoria (7%), entretanto, que considera que a leitura não ajuda ou ajuda muito pouco na consulta ao dicionário. Oito sujeitos (5%) confundiram a introdução com o quadro dos símbolos fonéticos presente nas primeiras páginas dos DMs, pois afirmam que a leitura ajuda no entendimento da transcrição fonética e dos símbolos fonéticos. Verificamos que mesmo aqueles que nunca leram a introdução de um dicionário acreditam que essa leitura facilite a consulta aos verbetes. Apenas 2% dos sujeitos afirmam que entendem o dicionário sem ler a introdução e apenas 4% não têm nenhuma opinião a respeito desta questão.

Como futuros professores de língua estrangeira, com a responsabilidade de usar, indicar e ensinar seus próprios alunos a manusear os diferentes tipos de dicionários, a consulta aos dicionários deveria ser parte de sua rotina na preparação de aulas. Com a leitura da introdução dos dicionários, portanto, esse tipo de usuário conseguiria aproveitar e entender os diferentes recursos que diferentes dicionários trazem.

3.1.2.10 PREFERÊNCIA PELOS DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES OU BILÍNGÜES

“Nenhuma das alternativas. Prefiro o bilíngüe porque não sei nada de inglês” (I2 - 3º ano)

Na Questão 11, cada aluno poderia selecionar até 05 (cinco) alternativas para justificar sua preferência com relação a dicionários monolíngües e bilíngües.

Optamos, primeiramente, por apresentar duas tabelas contendo a classificação dos sujeitos com relação aos DMs e aos DBs e um quadro apresentando as cinco alternativas mais escolhidas. Como os sujeitos puderam escolher até 05 alternativas, houve um controle estatístico dos dados no que se refere ao total de escolhas e não ao número de sujeitos, pois alguns escolheram uma ou duas alternativas, outros escolheram três ou quatro e até mesmo cinco, e alguns não escolheram nenhuma alternativa. Assim, as tabelas abaixo apresentam o número de vezes em que as **dez** alternativas foram escolhidas e o quadro contém as cinco alternativas mais escolhidas.

Questão 11. Por que prefere esses **dicionários**? (marcar **M**, **B** ou **MB** em até 05 alternativas que achar mais importantes)

- | | |
|---|-----|
| 1- porque a definição apresentada no verbete é completa | () |
| 2 - porque a definição é clara | () |
| 3 - porque o verbete contém exemplos | () |
| 4 - porque os exemplos são claros | () |
| 5 - porque o verbete contém informações gramaticais úteis | () |
| 6 - porque o verbete contém sinônimos e antônimos | () |
| 7 - porque o dicionário contém tabelas e quadros explicativos | () |
| 8 - porque o dicionário contém ilustrações úteis | () |
| 9 - porque a informação é apresentada de maneira sucinta | () |
| 10 - porque o dicionário tem formato e tamanho práticos | () |

TABELA 38 – Alternativas escolhidas em DM

Alternativas	Instituições			Total	
	I1	I2	I3	Nº	%
1 - a definição apresentada no verbete é completa	24	17	27	68	18
2 – a definição é clara	18	15	22	55	14
3 - o verbete contém exemplos	24	10	24	58	15
4 - os exemplos são claros	10	15	20	45	12
5 - o verbete contém informações gramaticais úteis	14	17	14	45	12
6 - o verbete contém sinônimos e antônimos	10	11	07	28	07
7 - o dicionário contém tabelas e quadros explicativos	02	09	09	20	05
8 - o dicionário contém ilustrações úteis	07	08	10	25	06
9 - a informação é apresentada de maneira sucinta	06	06	09	21	05
10 - o dicionário tem formato e tamanho práticos	07	07	09	23	06
Total	122	115	151	388	100

TABELA 39 - Alternativas escolhidas em DB

Alternativas	Instituições			Total	
	I1	I2	I3	Nº	%
1 - a definição apresentada no verbete é completa	14	24	20	58	12
2 – a definição é clara	24	29	22	75	16
3 - o verbete contém exemplos	22	21	16	59	12
4 - os exemplos são claros	18	26	16	60	13
5 - o verbete contém informações gramaticais úteis	18	28	14	60	13
6 - o verbete contém sinônimos e antônimos	08	07	05	20	04
7 - o dicionário contém tabelas e quadros explicativos	03	12	11	26	06
8 - o dicionário contém ilustrações úteis	06	11	09	26	06
9 - a informação é apresentada de maneira sucinta	14	18	13	45	09
10 - o dicionário tem formato e tamanho práticos	12	17	16	45	09
Total	139	193	142	474	100

No que diz respeito à preferência pelos DMs, analisando a Tabela 38, verificamos que, para os usuários, é importante que o DM contenha uma **definição** referencial **completa e clara**, **exemplos**, **informações gramaticais** e a presença de **sinônimos e antônimos**. No caso dos DBs, conforme a Tabela 39, os usuários também valorizam a **definição** (neste caso, sinonímica) **completa e clara**, **exemplos**,

informações gramaticais, presença de **sinônimos e antônimos**, **informação apresentada de maneira sucinta e tamanho e formato práticos** do dicionário.

Outros fatores de preferência ainda foram assinalados pelos usuários, como nos depoimentos de alguns sujeitos: “*prefiro o monolíngüe porque tem várias definições e porque tem glossário*” (I1 – 2º ano); “*prefiro mesmo os dicionários **on line** por causa da velocidade da internet na busca*” (I1 - 3º ano)

QUADRO 17 – Preferência dos sujeitos pelos dicionários monolíngües e bilíngües

Classificação	Dicionário monolíngüe	Dicionário bilíngüe
1º	a definição apresentada no verbete é completa	a definição é clara
2º	o verbete contém exemplos	os exemplos são claros/ o verbete contém informações gramaticais úteis
3º	a definição é clara	o verbete contém exemplos
4º	os exemplos são claros/ o verbete contém informações gramaticais úteis	a definição apresentada no verbete é completa
5º	o verbete contém sinônimos e antônimos	a informação é apresentada de maneira sucinta/ o dicionário tem formato e tamanho práticos

Analisando o Quadro 17, percebemos que os argumentos dos usuários com relação à preferência pelos dicionários monolíngües e bilíngües coincidem em alguns pontos, como, por exemplo: (1) no caso da **definição** (referencial ou sinonímica) clara e completa; (2) presença de **exemplos** (no caso dos DBS, os exemplos são raros, já que se trata de uma definição sinonímica, somente com a presença de equivalente na língua alvo); e (3) presença de **informações gramaticais** úteis.

Especificamente com relação aos DMs, os usuários indicam ainda que a preferência por este tipo de dicionário se dá pela presença de **antônimos e sinônimos** no verbete. No caso dos DBs, os usuários revelam que a **apresentação sucinta da informação** e o **formato e tamanho práticos** são fatores que induzem à preferência.

Numa análise mais global desta questão, podemos perceber que os sujeitos buscam características similares nos dicionários monolíngües e bilíngües, evidenciando que, como usuários de dicionários, prezam sempre informações intrínsecas aos verbetes, como a definição, a informação gramatical e os exemplos. Este resultado confirma o que verificamos na Questão 7, cuja análise nos levou à identificação do que os usuários consideram mais importante em um dicionário. As cinco características consideradas

mais relevantes, em ordem decrescente, são (1) definição/ significado; (2) transcrição fonética; (3) exemplos; (4) tradução; (5) informação gramatical.

3.1.2.11 FALTA DE INFORMAÇÕES EM DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES E BILÍNGÜES

A Questão 12 apresenta alternativas para a situação em que o usuário consulta o dicionário (monolíngüe ou bilíngüe) mas não encontra o que procura, seja um item lexical com todas as acepções presentes, ou uma expressão idiomática, ou apenas uma acepção específica do item. As tabelas foram organizadas com as respostas dadas pelos sujeitos em cada instituição, separando os dicionários monolíngüe e bilíngüe. Os gráficos trouxeram os resultados das três instituições em conjunto, novamente considerando os dicionários bilíngües e monolíngües separadamente.

Questão 12. Já estive em uma situação em que **não** achou o que procurava no **dicionário bilíngüe inglês/ português?** E no **monolíngüe?** Marque **M** para monolíngüe e **B** para bilíngüe.
 Nunca Raramente
 Algumas vezes Frequentemente

TABELA 40 – Ocorrências de situações em que o usuário não localiza a informação no DM

Situações	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nunca	09	24	03	13	15	33	27	26
Raramente	09	24	05	20	16	36	30	29
Às vezes	15	42	14	59	11	24	40	39
Frequentemente	02	10	02	08	03	07	07	06
Total	35	100	24	100	45	100	104	100

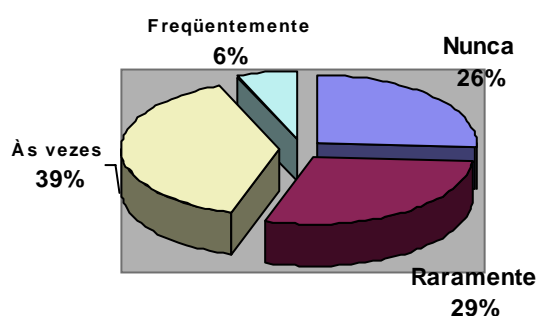
Obs.: O total desta tabela corresponde ao número de sujeitos que responderam à questão, ou seja, 46/150 sujeitos (30%) não responderam por não usarem o DM nas atividades.

De acordo com a Tabela 40, percebemos que na I1 24% do sujeitos **nunca** estiveram em uma situação em que não encontraram o que procuravam no DM e 24% **raramente** precisaram procurar as informações em outro dicionário por não encontrarem as informações no DM que procuravam. Na I3, essas porcentagens são ainda mais altas (33% **nunca** estiveram nessa situação e 36% **raramente**). Na I2, porém, o quadro se inverte: além de 26/50 sujeitos (52%) não chegarem nem a responder essa questão, somente 13% **nunca** estiveram nessa situação e 20%

raramente estiveram na situação de não achar o que procuravam, o que mostra que os sujeitos dessa instituição têm mais dificuldades em consultar dicionários monolíngües.

Com a análise dessa tabela, podemos inferir que os sujeitos, quando consultam dicionários monolíngües, raramente ou quase nunca têm problemas em encontrar o que procuram, fato que demonstra que dicionários monolíngües de língua inglesa são constantemente atualizados por seus autores e organizadores.

GRÁFICO 26 – Ocorrências de situações em que o usuário não localiza a informação no DM



Observando o Gráfico 26, podemos perceber que a maioria dos sujeitos (55%) **nunca** ou **raramente** se encontrou na situação de não achar o que procurava, entretanto a porcentagem dos que às vezes não encontram a entrada no dicionário é significativa também (39%). Houve nas três instituições uma porcentagem alta de sujeitos que não responderam a essa questão (30%), uma vez que muitos sujeitos não utilizam o dicionário monolíngüe em suas atividades dentro e fora da sala de aula (ver Gráfico 9).

TABELA 41 – Ocorrências de situações em que o usuário não localiza a informação no DB

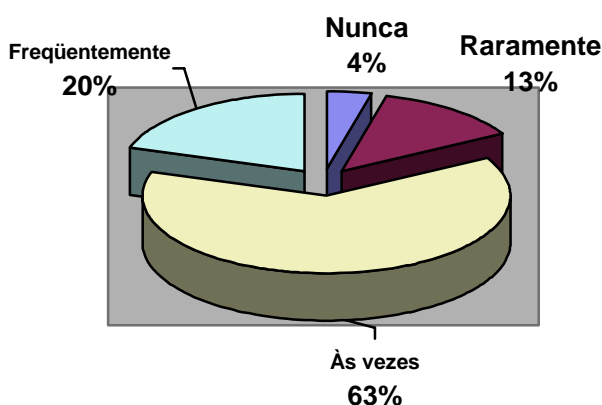
Situações	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
Nunca	02	05	04	09	-	-	06	04
Raramente	08	17	06	12	05	10	19	13
Às vezes	26	55	34	70	32	64	92	63
Frequentemente	11	23	04	09	13	26	28	20
Total	47	100	48	100	50	100	147	100

Obs.: O total desta tabela corresponde ao número de sujeitos que responderam à questão, ou seja, 05/150 sujeitos (3%) não responderam por não usarem o DB nas atividades.

Na Tabela 41, referente à consulta em DBs, podemos perceber uma leve discrepância com relação às três instituições. As porcentagens de sujeitos nas 3 instituições que **às vezes** não encontraram o que procuravam em DBs são distintas (55%, 70% e 64%, respectivamente). A proporção de sujeitos que **nunca** ou **raramente** se encontraram em uma situação em que não acharam o que procuravam no DB também é diferente (22%, 21% e 10%, respectivamente).

Contrastando os dados dessa tabela com a tabela sobre a consulta aos dicionários monolíngües, percebemos, entretanto, que é mais alta a porcentagem de sujeitos nas três instituições que não encontram o que procuram em dicionários bilíngües com relação aos sujeitos que fazem a consulta a dicionários monolíngües. Por exemplo, a proporção de sujeitos que **frequentemente** não encontram o que procuram em dicionários bilíngües nas três instituições (23%, 09% e 26%, respectivamente) é maior do que nos dicionários monolíngües (10%, 08% e 07%). Como sabemos que o dicionário bilíngüe é mais usado que o dicionário monolíngüe em várias atividades dentro e fora da sala de aula (vide resultados da Questão 8), podemos inferir que os dicionários bilíngües não trazem tantas entradas quanto dicionários monolíngües ou possivelmente a atualização de DBs não seja tão constante quanto deve ser a de DMs.

GRÁFICO 27 – Ocorrências de situações em que o usuário não localiza a informação no DB



Comparando o Gráfico 27 ao Gráfico 26, podemos perceber que o DM apresenta menos lacunas na nomenclatura, ou seja, os dicionários são mais atualizados no que diz respeito ao número de entradas, uma vez que é maior a porcentagem de sujeitos que **nunca** ou **raramente** estiveram na situação de não encontrar o que procuravam (55% em DM e 17% em DB). Para confirmar tal fato, observamos a porcentagem de alunos

que às vezes e freqüentemente não encontram o que procuram – em DBs essa porcentagem é bem maior (63% e 20%) do que em DMs (39% e 6%).

Considerando que 93% dos sujeitos desta pesquisa utilizam o dicionário bilíngüe em suas atividades dentro e fora da sala de aula (Gráfico 10), podemos afirmar, levando em conta os dados dos dois últimos gráficos e tabelas, que o dicionário bilíngüe, mais freqüentemente que o dicionário monolíngüe, não cumpre sua função em diversos momentos e para muitos usuários, principalmente para aqueles que só possuem o DB como obra de referência. Com a afirmação de que 61% dos usuários às vezes não conseguem achar os itens lexicais que procuram em dicionários bilíngües e 19% freqüentemente se encontram na mesma situação, temos um total de 80% de usuários que não ficam inteiramente satisfeitos com dicionários bilíngües nos momentos de consulta.

3.1.2.12 CONSULTA ÀS INFORMAÇÕES GRAMATICAIS

A Questão 13 foi pontual e fez com que os alunos analisassem separadamente a questão das **informações gramaticais** contidas nos verbetes dos dicionários. Alguns sujeitos, no momento da coleta, perguntaram o que significavam as informações gramaticais no dicionário, o que fez com que explicássemos, em linhas gerais, como as informações são apresentadas nos verbetes de dicionários monolíngües e bilíngües, exemplificando com os próprios dicionários dos sujeitos.

Questão 13. Você costuma ler as **informações gramaticais** do dicionário?
 Sim Não Às vezes

TABELA 42 – Leitura das informações gramaticais

Leitura	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sim	35	70	26	52	37	74	98	66
Não	02	04	07	14	11	22	20	13
Às vezes	13	26	17	34	02	04	32	21
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Observando a Tabela 42, podemos verificar que a maioria dos sujeitos nas três instituições lê as informações gramaticais presentes dentro dos verbetes dos dicionários (70%, 52% e 74%, respectivamente).

Na I1 somente 4% afirmaram que não lêem as informações gramaticais e na I2 essa porcentagem é um pouco maior (14%). A I3 teve a maior porcentagem de sujeitos que não lêem as informações gramaticais (22%). Esses dados mostram que tais alunos desconsideram a informação gramatical do dicionário, o que, de certa forma, pode prejudicar a consulta ao item.

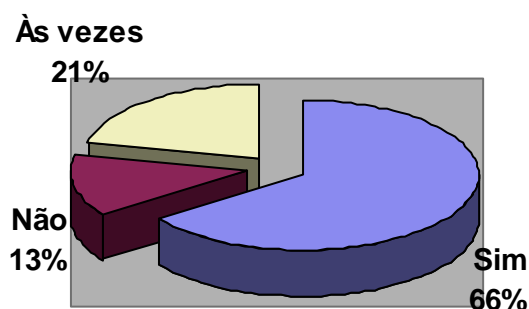
Na I1 e na I2, 26% e 34% dos sujeitos **às vezes** lêem as informações gramaticais, ou seja, somente quando precisam desta informação para a apreensão do item que estão procurando no dicionário.

Borba (2003) enfatiza que os valores semânticos são resultado de todo um arranjo sintático, e que:

[...] Cada palavra ou item léxico se compõe de um conjunto de traços que permite o agrupamento em classes. Assim, nas classes lexicais temos, primeiro, dois conjuntos – os nomes e os verbos – e, depois, os adjetivos, que se associam aos nomes, e os advérbios, que se associam aos verbos (BORBA, 2003, p. 47)

Tomando como exemplo somente as palavras lexicais, é preciso que o usuário tenha em mente que essas quatro classes funcionam no discurso e estão sujeitas a migrações. O fato de ignorarem a etiqueta gramatical de um verbete faz com que, muitas vezes, o dicionário passe a ser uma ferramenta de desestímulo, pois tais usuários nem sempre conseguirão ligar a definição correta ao item em contexto, mesmo levando em conta que muitos dicionários trazem a acepção mais comum e usual na primeira posição no verbete.

GRÁFICO 28 – Leitura das informações gramaticais



O Gráfico 28 mostra, portanto, que a maioria dos sujeitos faz da leitura das informações gramaticais presentes no verbete uma constante na consulta (66%), embora as porcentagens de sujeitos que só lêem às vezes (21%) ou não lêem as informações gramaticais (13%) não possam ser desprezadas, se considerarmos que se trata de estudantes universitários na área de Letras que, por conta do curso que fazem, deveriam estar mais conscientes da importância das informações gramaticais no verbete do dicionário.

Essa análise confirma os resultados dessa questão sobre as informações gramaticais; o usuário busca primeiro o significado e às vezes não tem consciência da importância da IG para a compreensão do item consultado. Entretanto, a maioria afirma consultar a IG, e isso, posteriormente, será confirmado nos protocolos aplicados, o que nos indica uma preocupação por parte da maioria dos usuários em delimitar com mais precisão o item consultado.

3.1.2.13 CONSULTA À REFERÊNCIA CRUZADA

A Questão 14 sobre a consulta à referência cruzada foi motivo de indagações e discussões por parte dos sujeitos durante a coleta de dados nas classes, pois muitos desconheciam o significado do termo.

<p>Questão 14. Quando há uma referência cruzada no final do verbete para consultar outra palavra que complementa o significado da palavra que você está consultando, você consulta tal palavra? Por quê?</p>
--

Nas três instituições, no momento em que respondiam a esta questão, alguns alunos perguntaram à pesquisadora qual o significado desse termo. Somente após a explicação é que tais sujeitos conseguiram responder a esta questão. Essa dúvida sobre referência cruzada também foi identificada na questão 1 do questionário, cuja resposta requeria conhecimento sobre termos de lexicografia (entrada, verbete, referência cruzada, informação gramatical, tradução, transcrição fonética e definição).

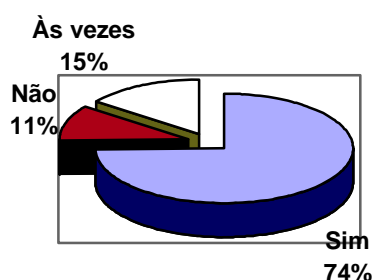
TABELA 43 – Consulta à referência cruzada

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	25	50	43	86	44	88	112	74
Não	03	06	07	14	06	12	16	11
Às vezes	22	44	-	-	-	-	22	15
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Pelo exame dos dados da Tabela 43, percebemos que na I2 e na I3, a porcentagem de alunos que afirma consultar a referência cruzada é mais alta (86% e 88%, respectivamente) do que na I1 (50%); 44% dos sujeitos na I1 só consultam a referência cruzada às vezes, ou seja, quando realmente precisam da informação contida em outro verbete.

Dos sujeitos que responderam afirmativamente, 125 argumentaram a respeito deste tipo de consulta no dicionário: **64 (51%)** disseram que a informação sobre a palavra que estão procurando fica mais completa e ajuda a entender melhor tal palavra; **20 (16%)** procuram a referência cruzada para ampliar vocabulário; **19 (15%)** só procuram por curiosidade ou se não for suficiente a informação presente no primeiro verbete; e **12 (10%)** procuram para tirar dúvidas que ficaram na consulta ao primeiro verbete e para confirmar o significado da palavra.

08 (6,4%) sujeitos, porém, não procuram porque nunca têm tempo disponível para uma busca completa, **01 (0,8%)** sujeito só procura a referência cruzada “*quando a palavra é interessante, porque procurar muito no dicionário é exaustivo*” (3º ano – I3), e **01 (0,8%)** sujeito acha que a consulta à referência cruzada não resolveria nenhum problema, por isso não a consulta.

GRÁFICO 29 – Consulta à referência cruzada

Visualizando o Gráfico 29, constata-se que, nas três instituições, 74% dos sujeitos dizem que consultam a referência cruzada, apesar de dizerem também que só o fazem quando realmente é necessário, ou seja, a consulta à referência cruzada está ligada ao entendimento da acepção do item que procuram.

3.1.2.14 RECOMENDAÇÃO DE DICIONÁRIOS PELOS PROFESSORES

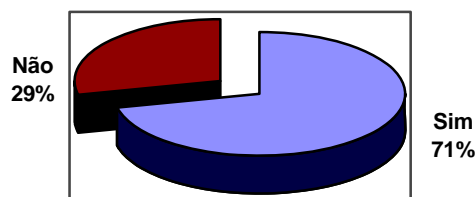
As Questões 15 e 16 dizem respeito à recomendação de DB ou DM por professores e pedido de orientação para compra de DB ou DM por parte dos alunos.

Questão 15. Seus professores já recomendaram algum **dicionário bilíngüe ou monolíngüe** a você? Qual?

TABELA 44 – Recomendação de dicionários pelos professores

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	34	68	37	74	36	72	107	71
Não	16	32	13	26	14	28	43	29
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

A Tabela 44 mostra que nas três instituições a maioria dos professores (68%, 74% e 72%, respectivamente) já recomendou algum dicionário aos seus alunos. Entre os recomendados, os mais citados pelos sujeitos das três instituições são o **OALD** e o **LDOCE** (40%); **Cambridge Advanced Learner's Dictionary** (16%); **Michaelis Inglês-Português** (9%); **Dicionário Oxford Escolar: para estudantes brasileiros de inglês** (7%); **Password: English Dictionary for Speakers of Portuguese** (6%); **Longman Dicionário Escolar Português-Inglês/ Inglês-Português** (6%). Destes sujeitos, 6% não lembram o nome do dicionário que foi recomendado a eles; e o **Dicionário Inglês-Português/ Português-Inglês - Amadeu Marques e David Draper**, **Macmillan English Dictionary**, **Collins Gem Portuguese Dictionary: English-Portuguese/ Portuguese-English**, e o **Dicionário Webster inglês-português/ português-inglês** foram citados somente uma vez. Um sujeito da I3, nesta questão, disse que o professor nunca recomendou dicionários, mas sempre pede veementemente para que ele “fuja” dos dicionários bilíngües, não fique preso à tradução do item toda vez que precisa de uma explicação.

GRÁFICO 30 – Recomendação de dicionários pelos professores

O Gráfico 30 revela, portanto, que os professores já recomendaram dicionários a 71% dos sujeitos. Se compararmos esses dados com os da subseção 2.4 referentes aos dicionários que os sujeitos possuem em casa, veremos que os mais citados pelos sujeitos são, na verdade, os mais recomendados pelos professores.

Entretanto, **43** sujeitos (**29%**) nunca tiveram recomendação de nenhum tipo de dicionário pelos professores. Esse dado está acima das expectativas, pois pelo fato dos sujeitos serem alunos de graduação do curso de Letras com habilitação em LE, esperava-se que nas disciplinas de LE houvesse algum tipo de orientação nesse sentido.

Questão 16. Você já pediu orientação de algum professor antes de comprar algum dicionário?

“Eu ia fazer exatamente isso nessa aula. Pode acreditar. Ia perguntar para você” (I3, 1º ano – Resposta do sujeito para a questão 16, dizendo que iria pedir orientação à pesquisadora, pois havia sido avisado sobre a coleta de dados e sobre o perfil da pesquisa).¹⁹

TABELA 45 – Pedido de orientação para aquisição de dicionários

Resposta	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	27	54	26	52	22	44	75	50
Não	23	46	24	48	28	56	75	50
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

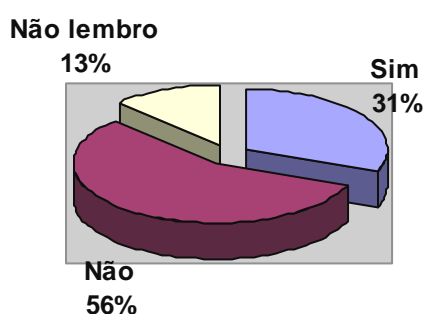
Em relação à Questão 16, os dados da Tabela 45 revelam certo equilíbrio entre as porcentagens dos sujeitos que já pediram orientação para comprar dicionários e as dos sujeitos que nunca pediram nenhuma orientação neste sentido. Nas instituições 1 e 2, 54% e 52% dos sujeitos já pediram orientação, enquanto 46% e 48% nunca pediram.

¹⁹ Tal sujeito realmente pediu orientação para comprar dicionários bilíngües, pois ainda não possuía nenhum.

TABELA 46 – Aula explicativa sobre dicionários

Resposta	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	16	32	15	30	15	30	46	31
Não	24	48	27	54	34	68	85	56
Não lembro	10	20	08	16	01	02	19	13
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

De acordo com a Tabela 46, enquanto 32% dos sujeitos da I1 dizem que já tiveram uma aula explicativa sobre o uso do dicionário, 48% nunca tiveram esse tipo de aula e 20% não se lembram. As porcentagens são um pouco mais discrepantes quanto às outras instituições. 54% e 68% dos sujeitos, respectivamente, nunca tiveram a aula explicativa, enquanto 30% nas duas instituições tiveram a aula. Consideramos que é alta a porcentagem dos que nunca tiveram explicação: 48%, 54% e 68%.

GRÁFICO 32 – Aula explicativa sobre dicionários

Somando as três instituições, verificamos pelo Gráfico 32 que mais da metade dos sujeitos (56%) nunca tiveram uma aula explicativa sobre como usar o dicionário bilíngüe ou monolíngüe. Sendo o dicionário um recurso válido e uma ferramenta fundamental no ensino-aprendizagem de LE e LM, é imprescindível que os alunos, em várias etapas da vida escolar, tanto no Ensino Fundamental, quando estão sendo alfabetizados em LM, quanto no Ensino Médio e no Ensino Superior, sejam orientados pelos professores (principalmente os professores de LM e LE) a usar de maneira correta os dicionários. Entretanto, os dados revelam que essa prática não é usual, ao menos nas escolas frequentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Questão 18. Se **sim**, acha que foi importante e necessária? Acha que contribui para o modo como você consulta um dicionário hoje?

As respostas à Questão 18 evidenciam que as aulas explicativas, para os sujeitos pesquisados, têm um papel importante no processo de aprendizagem. Dentre as respostas, as citadas pelos sujeitos que são positivas em relação à aula explicativa são: *“aprender a lidar com as partes do dicionário é importante”* (16); *“aprendi os recursos do dicionário que são mais do que ler a definição da palavra”* (6); *“aprendi transcrição fonética”* (3); *“gostaria de ter tido essa aula, porque pessoas não usam dicionário porque nunca foram ensinadas”* (3); *“aprendi a lidar com o dicionário no primeiro ano escolar e isso é fundamental”* (3); *“aprendi a usar o dicionário sem perder tempo”* (3); *“aprendi a usar os recursos e as ferramentas do dicionário”* (2); *“aprendi a usar os exemplos para fixar o conceito”* (2); *“é preciso saber usar o dicionário quando não temos o professor por perto”* (1).

Outras observações foram feitas, mas revelaram uma apreciação não tão positiva em relação à aula explicativa sobre dicionários: *“importante, mas incompleta”* (4); *“foi importante, mas não influenciou o modo como uso o dicionário hoje”* (1); *“foi no primário, seria necessário uma nova orientação”* (1); *“uso do mesmo modo que uso o dicionário de português”* (1).

3.1.2.16 CLASSIFICAÇÃO DE DICIONÁRIOS

Nesta subseção, analisamos duas Questões (19 e 20) para verificar como os usuários lidam com o dicionário que possuem, ou seja, se conseguem identificar e utilizar as características de um dicionário.

Na Questão 19, os sujeitos analisaram o dicionário que tinham em mãos para responder o questionário, checando e classificando algumas características dos dicionários. Na Questão 20, ainda com o dicionário que estavam utilizando, os sujeitos teriam que julgar algumas características de um verbete ou do dicionário como um todo.

Questão 19. Verifique se o dicionário que tem em mãos possui as informações abaixo e classifique-as quanto à facilidade de entendimento e uso, sendo:

Nome do dicionário: _____
 monolíngüe bilíngüe semibilíngüe

- 1 = Não encontro a informação ou não existe no dicionário.
 2 = Encontro a informação, mas não sei usar ou não entendo.
 3 = Não tenho problemas para encontrar a informação e entendê-la.
 4 = Não preciso procurar a informação porque sei que está presente no dicionário.
 Uso-a regularmente.

Classificação

	1	2	3	4
1. Ilustrações (figuras/tabelas)	1	2	3	4
2. Exemplos	1	2	3	4
3. Definição	1	2	3	4
4. Informação gramatical	1	2	3	4
5. Pronúncia	1	2	3	4
6. Sinônimos	1	2	3	4
7. Tradução	1	2	3	4
8. Lista de verbos irregulares	1	2	3	4
9. Introdução do dicionário	1	2	3	4
10. Expressões idiomáticas	1	2	3	4
11. Registro de uso	1	2	3	4
12. Notas de uso	1	2	3	4
13. Informação cultural	1	2	3	4
14. Referência cruzada	1	2	3	4

Questão 20. Ainda analisando o **dicionário** que tem em mãos, tente escolher até 05 (cinco) opções de características que conseguiu detectar em um verbete aleatório e no próprio dicionário como um todo.

- | | |
|--|-----|
| 1. A apresentação da informação é clara | () |
| 2. O verbete contém muitos exemplos | () |
| 3. O verbete contém poucos exemplos | () |
| 4. O verbete não contém exemplos | () |
| 5. Os exemplos são claros | () |
| 6. Há informações gramaticais | () |
| 7. As informações gramaticais são claras | () |
| 8. O dicionário é antigo (edição antiga) | () |
| 9. O dicionário é muito elementar | () |
| 10. O dicionário contém verbetes com vocabulário difícil | () |

Antes de tudo, é importante afirmar que dos 150 sujeitos que participaram dessa fase da coleta de dados, 114 responderam às Questões 19 e 20. Os 114 sujeitos analisaram diversos dicionários, ou seja, analisaram dicionários que haviam trazido à sala de aula ou tinham em casa (no caso dos sujeitos da UNESP) ou utilizaram os

dicionários que a pesquisadora levou para a sala de aula nos dias da coleta. Os dicionários utilizados, o número de sujeitos que os analisaram e as respectivas porcentagens encontram-se relacionados na Tabela 47, apresentada a seguir:

TABELA 47 – Dicionários analisados

Nº	%	Dicionários
21	18	Dicionário Oxford Escolar : para estudantes brasileiros de inglês (b)
19	17	Michaelis Inglês-Português (b)
13	11	Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) (m)
12	10	Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (m)
12	10	Oxford Advanced Learner’s Dictionary (OALD) (m)
09	08	Collins Gem Portuguese Dictionary: English-Portuguese/ Portuguese-English (b)
09	08	Password : English Dictionary for Speakers of Portuguese (s)
05	04	Longman Dicionário Escolar Português-Inglês/ Inglês-Português (s)
03	02	Random House Webster Dictionary (m)
02	01	Silveira Bueno Minidicionário: inglês-português/ português-inglês (b)
01	01	Minidicionário escolar de inglês – David Conrad (b); Minidicionário Rideel : inglês-português-inglês (b); Dicionário Barsa das Línguas Inglesa e Portuguesa (b); Dicionário Inglês-Português/ Português-Inglês - Amadeu Marques e David Draper (b); Dicionário escolar bilíngüe MEC (b); Dicionário Webster inglês-português/ português-inglês (b); American Heritage Dictionary of English Language (m); Oxford Wordpower ; Macmillan English Dictionary (m).
114	100	Total

Obs.: Nesta tabela, leia-se bilíngüe para (b), monolíngüe para (m) e semibilíngüe para (s).

Para a análise dos resultados dessas duas questões, selecionamos apenas os dicionários que foram **mais** utilizados (para termos uma base de comparação): dois dicionários bilíngües (**Dicionário Oxford Escolar**: para estudantes brasileiros de inglês e **Michaelis** Inglês-Português), dois dicionários monolíngües (**Longman** Dictionary of Contemporary English – LDOCE e **Oxford** Advanced Learner’s Dictionary - OALD) e dois dicionários semibilíngües (**Password**: English Dictionary for Speakers of Portuguese e **Longman Dicionário Escolar** Português-Inglês/ Inglês-Português).

As Tabelas 48, 49 e 50 foram confeccionadas de acordo com o número de respostas dadas pelos sujeitos. Fizemos uma análise específica de cada tipo de

dicionário, mas sem compará-los do ponto de vista quantitativo, uma vez que o número de respostas varia de acordo com o número de respondentes. Sendo assim, os números mostram como cada grupo de usuários reage diante dos dicionários consultados.

TABELA 48 – Classificação dos DBs

Características	BILÍNGÜES							
	Classificação							
	1		2		3		4	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1 Ilustrações (figuras/ tabelas)	23	58	02	05	08	20	07	17
2 Exemplos	14	35	05	12	12	30	09	23
3 Definição	07	17	03	07	22	55	08	20
4 Informação gramatical	02	05	03	07	27	68	08	20
5 Pronúncia	04	10	10	25	18	45	08	20
6 Sinônimos	07	17	04	10	21	53	08	20
7 Tradução	02	05	02	05	22	55	14	35
8 Lista de verbos irregulares	10	25	03	07	17	43	10	25
9 Introdução	05	12	06	15	19	47	10	25
10 Expressões idiomáticas	16	40	07	17	13	33	04	10
11 Registro de uso	18	45	10	25	06	15	06	15
12 Notas de uso	18	45	06	15	12	30	04	10
13 Informação cultural	22	55	06	15	09	23	03	07
14 Referência cruzada	19	47	09	23	10	25	02	05

Obs.: Os resultados da tabela dizem respeito às análises feitas por 21 sujeitos (Oxford escolar) e 19 sujeitos (Michaelis), num total de 40 sujeitos (100%).

Quanto aos dicionários bilíngües, a Tabela 48 mostra que a definição, a informação gramatical, os sinônimos, a tradução e a introdução do dicionário são partes que os sujeitos não apresentam nenhuma dificuldade em encontrar e usar. Em contraste, as notas de uso, informação cultural, registro de uso e referência cruzada não foram encontrados nos dicionários bilíngües pelos sujeitos. As ilustrações não foram encontradas nos dicionários pelos sujeitos, embora existam algumas ilustrações em alguns verbetes do dicionário Oxford escolar. A pronúncia (transcrição fonética) foi encontrada nos dicionários bilíngües, mas alguns sujeitos afirmaram não saber usá-la. A lista de verbos irregulares, presente tanto no Oxford escolar (está na última página do dicionário) quanto no Michaelis, foi facilmente encontrada pelos sujeitos. Finalmente, as expressões idiomáticas não foram tão facilmente encontradas pelos sujeitos nos dicionários.

Assim, analisando um verbete aleatório, os sujeitos afirmaram que no Michaelis a apresentação da informação do verbete é clara e que há informações gramaticais. Quanto ao Oxford escolar, os sujeitos também afirmaram encontrar as informações

gramaticais, tais informações são claras, a apresentação do verbete também é clara, porém, não contém muitos exemplos.

TABELA 49 – Classificação dos DMs

Características	MONOLÍNGÜES							
	Classificação							
	1		2		3		4	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1 Ilustrações (figuras/ tabelas)	04	16	-	-	08	32	13	52
2 Exemplos	-	-	02	08	07	28	16	64
3 Definição	-	-	02	08	09	36	14	56
4 Informação gramatical	02	08	03	12	09	36	11	44
5 Pronúncia	01	04	04	16	08	32	12	48
6 Sinônimos	04	16	03	12	10	40	08	32
7 Tradução	23	92	-	-	02	08	-	-
8 Lista de verbos irregulares	06	24	03	12	09	36	07	28
9 Introdução	01	04	04	16	07	28	13	52
10 Expressões idiomáticas	06	24	04	16	06	24	09	36
11 Registro de uso	08	32	04	16	04	16	09	36
12 Notas de uso	05	20	02	08	08	32	10	40
13 Informação cultural	09	36	01	04	06	24	09	36
14 Referência cruzada	05	20	04	16	07	28	10	40

Obs.: Os resultados da tabela dizem respeito às análises feitas por 13 sujeitos (LDOCE) e 12 sujeitos (OALD), num total de 25 sujeitos (100%).

Com relação aos dicionários monolíngües, a tabela acima mostra que muitas características dos dicionários são fáceis de serem encontradas pelos sujeitos, porém alguns não as entendem ou não conseguem usá-las. São informações como as ilustrações, os exemplos, a própria definição, a informação gramatical, a pronúncia, a lista de verbos irregulares, a introdução do dicionário, as notas de uso e a referência cruzada. Evidentemente, nenhum sujeito encontrou a tradução nos dicionários monolíngües. Alguns sujeitos não tiveram dificuldade em encontrar as expressões idiomáticas. No OALD, por exemplo, as expressões idiomáticas estão presentes nos verbetes antecedidas da etiqueta IDM, e as informações culturais estão em páginas separadas ou mesmo dentro dos verbetes.

Na Questão 20, os sujeitos afirmaram que em ambos os dicionários, a apresentação da informação é clara, o verbete contém muitos exemplos, os exemplos são claros e há informações gramaticais e estas são claras também.

TABELA 50 – Classificação dos DSs

Características	SEMIBILÍNGÜES							
	Classificação							
	1		2		3		4	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1 Ilustrações (figuras/ tabelas)	07	50	-	-	05	36	02	14
2 Exemplos	01	07	03	21	07	50	03	21
3 Definição	-	-	04	28	05	36	05	36
4 Informação gramatical	01	07	04	28	07	50	02	14
5 Pronúncia	-	-	03	21	09	64	02	14
6 Sinônimos	03	21	03	21	06	43	02	14
7 Tradução	-	-	01	07	08	57	05	36
8 Lista de verbos irregulares	08	57	01	07	04	28	01	07
9 Introdução	07	50	02	14	04	28	01	07
10 Expressões idiomáticas	07	50	02	14	04	28	01	07
11 Registro de uso	06	43	03	21	05	36	-	-
12 Notas de uso	06	43	04	28	04	28	-	-
13 Informação cultural	08	57	02	14	04	28	-	-
14 Referência cruzada	06	43	02	14	06	43	-	-

Obs.: Os resultados da tabela dizem respeito às análises feitas por 05 sujeitos (Longman escolar) e 09 sujeitos (Password), num total de 14 sujeitos (100%).

Finalmente, quanto aos dicionários semibilíngües, as respostas dadas pela maioria dos sujeitos mostraram que, no caso das ilustrações, a lista de verbos irregulares, a introdução do dicionário, as expressões idiomáticas, as notas e o registro de uso, a informação cultural e a referência cruzada, os sujeitos afirmaram não encontrar tais informações. Quanto aos exemplos, a definição, a informação gramatical, a pronúncia, os sinônimos e a tradução, os sujeitos afirmaram não ter problemas para encontrar ou usar tais informações. Na Questão 20, os sujeitos assinalaram a opção 3 para o dicionário Longman escolar, ou seja, afirmaram que o dicionário contém poucos exemplos. Com relação ao Password, os sujeitos ressaltaram que a apresentação da informação é clara, mas o verbete também contém poucos exemplos, porém o verbete contém informações gramaticais e estas são claras.

Na análise do comportamento dos sujeitos com relação aos três tipos de dicionários (DM, DB e DS), podemos perceber que informações como a referência cruzada, a informação cultural (notas de uso) e as expressões idiomáticas são freqüentemente informações que causam problemas na consulta ao dicionário, pois muitas vezes não são encontradas pelos sujeitos ou, se encontradas, os sujeitos nem sempre sabem como usá-las.

Podemos inferir que usuários como estes (estudantes de Letras) conseguem utilizar os diferentes tipos de dicionários, uma vez que entendem e localizam a maioria das informações presentes nos dicionários. Suas limitações, ou seja, as informações que encontraram mais dificuldade em localizar e usar, poderiam ser resolvidas com aulas explicativas sobre os dicionários e as informações que cada tipo de dicionário traz.

3.1.2.17 CONSULTA AOS EXEMPLOS

“Exemplos são os mais importantes do verbete, a partir deles me sinto segura quanto à utilização da palavra” (I2 – 4º ano)

Questão 21. Você acha importante que o dicionário traga **exemplos** de uso da palavra? Costuma ler estas informações?

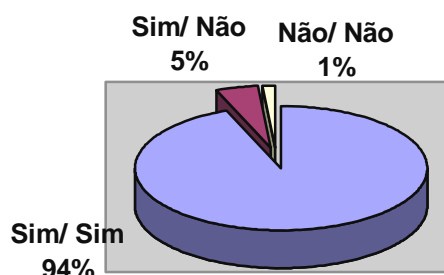
A Questão 21 diz respeito à importância de exemplos que contextualizam o item em questão, presentes em dicionários monolíngües. Como os sujeitos responderam a duas perguntas nesta questão – se acham que é importante que o dicionário traga exemplos e se costumam ler essas informações, as tabelas abaixo foram construídas levando em conta as duas respostas: sim para as duas respostas (sim/sim); não para as duas respostas (não/não) e sim para a importância e não para a leitura (sim/não). A resposta não/sim seria ilógica, por isso não aparece na Tabela 51 e no Gráfico 33.

TABELA 51 – Importância de exemplos na definição

Resposta	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim/ Sim	45	90	47	94	49	98	141	94
Não/ Não	-	-	01	02	-	-	01	0,7
Sim/ Não	05	10	02	04	01	02	08	5,3
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

A Tabela 51 mostra que a maioria dos sujeitos nas três instituições (90%, 94% e 98%, respectivamente) dá importância ao fato de o verbete conter exemplos que contextualizem as acepções dos itens. No Gráfico 33, isso se revela de maneira mais clara. 94% do total dos sujeitos afirmam não só que os exemplos são importantes, mas que também os lêem.

GRÁFICO 33 – Importância de exemplos na definição



Muitos sujeitos explicaram por que acham a contextualização importante. Destacamos algumas das razões pelas quais os sujeitos dão importância aos exemplos no verbete: para entender a definição e saber usar a palavra nos diferentes contextos; porque o aprendizado da palavra só é completo com os exemplos; porque o exemplo do uso da palavra serve para compreender o verdadeiro sentido/ significado; porque exemplos são importantes para fazer tradução; e os exemplos ampliam o vocabulário. Há ainda alguns sujeitos que pontuaram questões relevantes quanto à consulta de exemplos dentro do verbete: *O uso é mais importante que a própria definição* (1º ano – I2); *há palavras que são “old-fashioned” e seria desconcertante usá-las, outras são gírias, não podemos usá-las em qualquer lugar, por isso a importância do exemplo* (4º ano – I3); *exemplos são importantes até para serem usados em sala de aula* (2º ano – I3); *acho importante, mas o meu ‘humilde’ dicionário não traz isso* (1º ano – I3).

3.1.2.18 CONSULTA À TRANSCRIÇÃO FONÉTICA

Outro tópico que suscitou questionamentos por parte dos sujeitos da pesquisa foi a transcrição fonética. Nesta questão, muitos sujeitos confirmaram com a pesquisadora o significado de ‘transcrição fonética’.

“Professora, transcrição fonética são aqueles símbolos que mais confundem do que explicam?” (I2 – 1º ano)

Questão 22. Você acha importante que o dicionário informe sobre a **pronúncia** da palavra? Consegue entender os **símbolos fonéticos**?

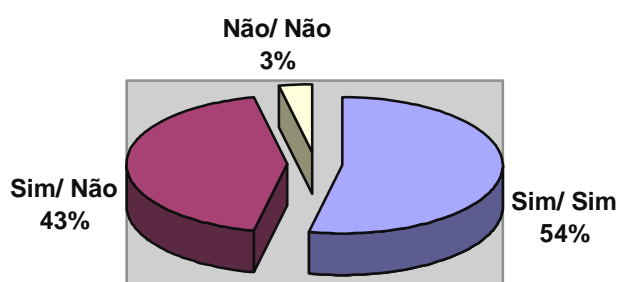
Na Questão 22, os sujeitos também tiveram que responder a duas perguntas – (1) se acham importante que o dicionário informe sobre a pronúncia da palavra e (2) se conseguem entender os símbolos fonéticos. Os dados compilados na Tabela 52 levaram em conta ambas as respostas: **sim** para as duas respostas; **não** para as duas respostas e **sim** para a importância da pronúncia e **não** para o entendimento. A resposta **não/sim** seria ilógica e não apareceu nas respostas dadas pelos sujeitos, por isso não aparece na tabela e no gráfico.

TABELA 52 – Importância da transcrição fonética

Resposta	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim/ Sim	21	42	27	54	32	64	80	54
Não/ Não	02	04	02	04	01	02	05	03
Sim/ Não	27	54	21	42	17	34	65	43
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

A Tabela 52 mostra que na I1, 54% dos sujeitos consideram a transcrição fonética uma parte importante do verbete mas não sabem usá-la corretamente. Os sujeitos na I1 que consideram importante e sabem ler a transcrição somam 42%. Nas outras instituições - I2 e I3 -, o inverso ocorre – 54% e 64%, respectivamente, responderam afirmativamente às duas perguntas, embora 42% e 34% dos sujeitos nestas instituições considerem a transcrição fonética importante, mas não saibam usá-la corretamente.

GRÁFICO 34 – Importância da transcrição fonética



“Ainda não tive essa parte do curso de lingüística” (1º ano – I1)
 “Aula foi rápida demais e eu não entendi” (2º ano – I2)
 “Aprendi no curso particular de inglês, não na faculdade” (3º ano – I3)

As respostas acima, extraídas dos questionários, mostram o que o Gráfico 34 evidencia também – uma equivalência na porcentagem dos sujeitos que dominam a leitura dos símbolos fonéticos e usam tal informação (54%) com a porcentagem elevada de sujeitos (43%) que, mesmo considerando a transcrição fonética parte fundamental do verbete, afirmam que não conseguem entender os símbolos.

Por conta dos sujeitos desta pesquisa serem alunos universitários do curso de Letras, tais dados chamam a atenção, uma vez que se espera que **Fonética e Fonologia** sejam partes integrantes da disciplina de Lingüística em algum momento do curso, e que, portanto, os símbolos fonéticos não sejam fonte de dificuldades para a consulta ao dicionário por parte de tais sujeitos.

No levantamento das disciplinas oferecidas pelos cursos de Letras das três instituições, verificamos que a disciplina Lingüística é parte integrante das disciplinas obrigatórias nos três cursos. Com relação a alguma disciplina voltada aos estudos lexicográficos, entretanto, somente na UFSCar havia informação sobre disciplinas optativas de Lexicografia e Lexicologia²⁰.

3.1.2.19 UTILIZAÇÃO CONJUNTA DE DMs E DBs

A Questão 23 fez com que os sujeitos refletissem sobre a utilização concomitante de dicionários monolíngües e bilíngües em suas atividades.

Questão 23. Já utilizou o **dicionário monolíngüe** e o **bilíngüe** ao mesmo tempo?
 () Sim () Não

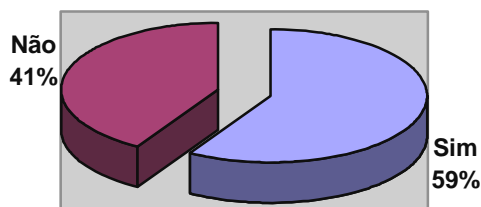
TABELA 53 – Utilização conjunta do dicionário monolíngüe e bilíngüe

Resposta	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	26	52	26	52	36	72	88	59
Não	24	48	24	48	14	28	62	41
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

²⁰ As informações sobre as disciplinas oferecidas nos cursos de Letras das instituições pesquisadas encontram-se na Seção 3 deste trabalho, quando discuto as diferenças entre as três instituições.

A Tabela 53 mostra uma semelhança entre as instituições 1 e 2. Em ambas 52% dos sujeitos utilizam os dicionários monolíngües e bilíngües para consulta e 48% utilizam somente um tipo de dicionário para consulta, porcentagens bastante equilibradas. Na I3, por sua vez, 72% dos sujeitos utilizam os dois tipos de dicionários e somente 28% utilizam um tipo de dicionário por consulta. No Gráfico abaixo, observamos uma certa diferença com relação ao uso dos dois tipos de dicionários. De todos os sujeitos, 59% utilizam ambos os dicionários ao mesmo tempo quando consultam um item e 41% utilizam apenas um dicionário (bilíngüe ou monolíngüe) a cada consulta.

GRÁFICO 35 – Utilização conjunta do dicionário monolíngüe e bilíngüe



Tais dados serão complementados pelos dados extraídos da Questão 24, cuja finalidade é entender de que maneira essa consulta conjunta se realiza, ou seja, se o sujeito utiliza primeiro o DM e depois o DB para verificar a compreensão; primeiro o DB e depois o DM para controlar a exatidão da informação; ou primeiro o DB para a tradução e depois o DM para procurar mais informações a respeito do item.

Questão 24. Se você respondeu **sim** à pergunta anterior, como consulta os dicionários e com que frequência? (Pense no processo do inglês para o português).

	Sempre	Regularmente	Às vezes	Nunca
1. primeiro o dicionário monolíngüe, depois o bilíngüe (para verificar a compreensão)				
2. primeiro o bilíngüe, depois o monolíngüe (para controlar a exatidão da informação)				
3. primeiro o bilíngüe para a tradução, depois o monolíngüe para procurar mais informações.				

TABELA 54 – Modo de consulta aos dicionários em conjunto

Respostas	Sempre		Regularmente		Às vezes		Nunca		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. primeiro o dicionário monolíngüe, depois o bilíngüe (para verificar a compreensão)	32	36	13	15	24	27	19	22	88	100
2. primeiro o bilíngüe, depois o monolíngüe (para controlar a exatidão da informação)	05	06	09	10	21	24	53	60	88	100
3. primeiro o bilíngüe para a tradução, depois o monolíngüe para procurar mais informações.	10	11	12	14	17	19	49	56	88	100

Obs.: Os resultados dessa tabela não se referem à totalidade dos sujeitos, mas apenas aos que responderam afirmativamente à Questão 23 (88 sujeitos).

Dos 88 sujeitos que responderam afirmativamente à Questão 23, de acordo com a Tabela 54, podemos inferir que, quando tais usuários utilizam os dicionários monolíngüe e bilíngüe ao mesmo tempo, uma grande parte deles (36%) recorre **sempre** primeiramente ao DM e depois ao DB, sendo que apenas 5,6% recorrem **sempre** primeiro ao DB e depois ao DM para controlar a exatidão da informação, e 11% **sempre** recorrem primeiro ao DB para a tradução e depois ao DM para procurar mais informações. Consequentemente, 60% e 56% dos sujeitos **nunca** recorrem ao dicionário bilíngüe primeiro.

Tal resposta nos levou a refletir sobre o motivo pelo qual muitos utilizam concomitantemente os dicionários no sentido **DM ⇔ DB** e poucos os utilizam no sentido **DB ⇔ DM**.

Na análise da Questão 8 deste questionário, pudemos perceber que muitos sujeitos utilizam somente o dicionário bilíngüe para as atividades que realizam dentro e fora da sala de aula. Assim, o uso subsequente do dicionário monolíngüe para esses sujeitos não ocorre em nenhum momento. Já com relação aos sujeitos que usam o dicionário monolíngüe, pelos resultados da Questão 24, podemos inferir que após o uso do DM, muitos utilizam o DB para conferir se realmente compreenderam o item consultado. Isso nos leva a concluir que tal consulta (**DM ⇔ DB**) assemelha-se à consulta a um dicionário semibilíngüe, cujo verbete apresenta não somente a definição referencial, seguida de exemplos (características de um DM) mas o equivalente na língua materna.

Esses resultados reforçam os do estudo de Höfling (2000), com relação ao delineamento de um perfil de alguns usuários de dicionários. Na consulta ao dicionário

monolíngüe seguido do dicionário bilíngüe, os usuários traçam o mesmo caminho de uma consulta ao dicionário semibilíngüe.

[...] a escolha da definição lexicográfica pelo usuário assemelha-se ao estilo de definição de um dicionário híbrido, em que o verbete não apresenta somente o equivalente na outra língua, mas a explicação do item em termos de descrição, informações extras e, finalmente, a tradução do item na outra língua. (HÖFLING, 2000, p.74)

3.1.2.20 INFORMAÇÕES PROCURADAS EM DMs E DBs

Nesta última questão referente ainda ao uso de dicionários, os sujeitos indicaram que informações procuram em dicionários bilíngües ou monolíngües, assinalando M para monolíngüe e B para bilíngüe ou MB para ambos nas alternativas da questão.

Questão 25. Ao consultar uma palavra, que informações você procura em um dicionário monolíngüe inglês/ inglês ou bilíngüe inglês/ português? Assinale M para monolíngüe, B para bilíngüe e MB para os dois.		
1 explicação do significado		()
2 equivalentes na língua materna		()
3 informações sobre o uso		()
4 informações gramaticais		()
5 exemplos		()
6 pronúncia		()
7 grafia correta		()
8 expressões idiomáticas		()
9 outra informação: _____		()

TABELA 55 – Informações procuradas em DMs e DBs

Informações	Dicionários		Total
	M	B	
1 - explicação do significado	77	114	191
2 - equivalentes na língua materna	15	102	117
3 - informações sobre o uso	82	80	162
4 - informações gramaticais	67	89	156
5 - exemplos	79	89	168
6 - pronúncia	77	106	183
7 - grafia correta	79	117	196
8 - expressões idiomáticas	66	58	124
9 - tradução	01	25	26

No Quadro 18, portanto, apresentamos as cinco alternativas mais apontadas pelos sujeitos com relação ao que procuram em um dicionário.

QUADRO 18 –Informações mais procuradas na consulta aos dicionários

Classificação	Dicionário monolíngüe	Dicionário bilíngüe
1º	<i>Informações sobre o uso</i>	Grafia correta
2º	Exemplos/ Grafia correta	Explicação do significado
3º	Pronúncia/ Explicação do significado	Equivalentes na língua materna
4º	Informações gramaticais	Informações gramaticais/ Exemplos
5º	Expressões idiomáticas	<i>Informações sobre o uso</i>

Pela análise do Quadro 18, percebemos que os sujeitos procuram quase as mesmas informações em dicionários monolíngües e bilíngües. Isso nos leva a concluir que muitos usuários desconhecem as características particulares e propósitos de cada tipo de dicionário.

No caso do **dicionário monolíngüe**, os usuários recorrem a ele: (1) primeiramente para **informações sobre o uso** (onde encontrarão certamente exemplos contextualizados nas diversas acepções do item); (2) **exemplos** (presentes na contextualização ou abonação do uso de cada acepção do item) e **grafia correta** (a entrada do item já traz sua grafia correta com a separação de sílabas em alguns dicionários); (3) **pronúncia** (a maioria dos dicionários monolíngües para aprendizes apresenta transcrição fonética com o uso do Alfabeto Fonético Internacional) e **explicação do significado** (o usuário pode encontrar tais explicações em exemplos ou até mesmo em notas de uso e notas culturais); (4) **informações gramaticais** (presentes em DMs para aprendizes, geralmente antes de cada acepção do item); e (5) **expressões idiomáticas** (presentes na maioria dos DMs, em sub-entradas ou entradas independentes do item).

Quanto ao **dicionário bilíngüe**, os sujeitos apontaram as seguintes informações como as mais procuradas: (1) **grafia correta** (do mesmo modo que o DM, é possível que o usuário encontre a grafia correta do item checando sua entrada, entretanto, nem sempre os DBs contêm separação de sílabas); (2) **explicação do significado** (em um dicionário bilíngüe, quase nunca se encontra a explicação do significado, a não ser quando não há um equivalente na língua alvo, o que obriga o lexicógrafo a definir o item); (3) **equivalentes na língua materna** (os equivalentes na LM somente aparecem em dicionários bilíngües e semibilíngües); (4) **informações gramaticais** (do mesmo

modo que os DMs, os DBs também apresentam tais informações antes de cada equivalente do item) e **exemplos** (normalmente, os DBs não trazem exemplificação dos itens, preocupando-se mais em fornecer os equivalentes de cada acepção do item sem contextualização); e, finalmente, (5) **informações sobre o uso** (exemplos ou notas de uso ou culturais raramente estariam presentes em DBs).

Percebemos, portanto, que as informações procuradas nos DMs são coerentes com o que o dicionário se propõe a apresentar, ou seja, o usuário busca aquilo que acha necessário, independentemente do tipo de dicionário utilizado. Entretanto, quando analisamos as informações mais procuradas em dicionários bilíngües, percebemos que os usuários afirmam procurar informações que geralmente não estariam presentes em DBs, como as informações sobre o uso do item, os exemplos e a explicação do significado.

Isso nos leva a indagar até que ponto o usuário tem domínio a respeito dos propósitos e objetivos de diferentes tipos de dicionários, quando ele mesmo atesta o fato de que procura informações inexistentes em dicionários bilíngües, por exemplo.

Além disso, comparando este quadro com o Quadro 16 em que os sujeitos assinalaram as cinco características que consideram fundamentais em um dicionário, percebemos que os sujeitos são coerentes nas respostas, ou seja, o que consideram fundamental em um dicionário – definições, exemplos, transcrição fonética, informação gramatical, tradução e notas de uso – é também o que mais procuram em dicionários monolíngües e bilíngües.

Na subseção seguinte, realizamos a análise da segunda parte do questionário, que compreende perguntas relativas à leitura de um trecho de um texto em LE.

3.1.3 O USO DO DICIONÁRIO EM CONTEXTO - LEITURA

Nesta subseção do trabalho, apresentaremos os últimos resultados da coleta de dados com a aplicação de questionários nos 150 sujeitos alvos da pesquisa. Essa última parte do questionário compreendeu 26 questões sobre o uso de dicionário inserido na atividade de leitura. Os usuários leram um trecho de um texto em LE e responderam questões usando, em alguns momentos, os dicionários que preferissem, ou seja, poderiam usar dicionários bilíngües, monolíngües ou semibilíngües.

Sabemos que a leitura pressupõe a ação de um sujeito sobre o texto lido, pois ele construirá seu texto interpretativo a partir do confronto com seu conhecimento sobre o que o texto traz. Segundo Manguel (1997), toda leitura é uma relação intertextual, o leitor sempre constrói um discurso interpretativo por meio da linguagem. O resultado do ato de leitura é o produto de uma criação. A leitura é um ato produtor da significação, ato produtivo de sentido.

No processo da leitura, o leitor produz uma seqüência de atos de representação que são confirmados ou descartados na medida em que se mantém ou não a coerência de sentido do texto.

A **leitura em LE**, por sua vez, exige do leitor uma postura ativa, participativa que, certamente, resultará em aprendizagem. Assim, ler não é simplesmente decodificar um texto baseando-se em suas estruturas lexicais e sintáticas. A leitura é um processo de construção de sentido. A atividade de leitura é um processo em que o leitor busca **significados**. É uma atividade construtiva e criativa. Ao responder as questões sobre o texto, o usuário leitor em língua estrangeira passa pela atividade de **compreensão**, analisando criticamente esse processo.

3.1.3.1 O TEXTO UTILIZADO

Os sujeitos responderam a 26 questões relacionadas a um trecho do texto “*Arrangement in Black and White*”²¹ da autora norte-americana Dorothy Parker²². Nessa etapa, o objetivo foi analisar como o **usuário** se comporta diante de problemas decorrentes da leitura de texto em língua estrangeira, ou seja, em que momento da atividade de leitura em LE o usuário recorre ao dicionário e como esta consulta se caracteriza.

A escolha de um texto literário foi motivada pelo perfil dos sujeitos desta pesquisa: estudantes universitários do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Tais sujeitos, supostamente, estão acostumados a ler textos das literaturas inglesa e norte-americana, uma vez que cursam disciplinas de Literatura Norte-Americana e Inglesa nos seus respectivos cursos de Graduação.

Apresentamos, a seguir, o extrato do texto utilizado:

²¹ No título do texto na edição utilizada neste trabalho, a palavra “*arrangement*” está no plural, por isso tanto o questionário quanto o protocolo verbal foram formulados com a palavra “*arrangements*”, o que não comprometeu o entendimento do texto pelos sujeitos.

²² Informações referentes à autora do texto utilizado encontram-se disponíveis no Anexo 1.2.

Arrangement in Black and White



by **Dorothy Parker**

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host.

“Now I got you!”, she said. “Now you can’t get away!”

“Why, hello,” said her host. “Well. How are you?”

“Oh, I’m finely,” she said. “Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?”

“What is it?”, said her host.

“Listen,” she said. “I want to meet Walter Williams honestly, I’m just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those spirituals! Well, I said to Burton: It’s a good thing for you Walter Williams is colored, I said, or you’d have lots of reason to be jealous. I’d really love to meet him. I’d like to tell him I’ve heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?”

“Why, certainly,” said her host. “I thought you’d met him. The party’s for him. Where is he, anyway?” (...)

PARKER, D. Arrangement in Black and White. Ins: _____. **The New Yorker. The Best of Dorothy Parker.** London: The Folio Society, 1995, pp.19-23.

Antes de ler o trecho, os sujeitos fizeram uma predição sobre o tema a partir do título e, após a leitura, fizeram alguns exercícios sem o uso do dicionário, levando em conta apenas seu conhecimento de mundo e as informações contidas no texto para, na última parte do questionário, responder a questões com o auxílio de DMs, DBs ou DSs, à sua escolha.

Com a leitura deste trecho, os sujeitos sabem apenas que se trata de uma festa em honra a um cantor negro (Walter Williams). Há um diálogo entre o anfitrião da festa e uma convidada (uma mulher cujo nome não aparece) em que a mulher pede um grande favor a ele: quer conhecer o cantor. No desenrolar do conto, o leitor começa a perceber, pelas entrelinhas em seu discurso e pelo comportamento da mulher, seu preconceito racial em relação aos negros.

No trecho selecionado para a pesquisa, há uma descrição detalhada da mulher, ou seja, a autora descreve não somente sua aparência física (o modo como seu cabelo está arranjado), mas também a maneira como se comporta (seu jeito de andar ao

atravessar a sala) e fala. Tal descrição apresenta alguns adjetivos e nomes (grifo nosso) que foram utilizados nos exercícios para os sujeitos. Nestes exercícios, os sujeitos tiveram que observar a classe gramatical de cada item lexical (sem a ajuda do dicionário) e parafrasear o primeiro parágrafo, usando um dos dicionários.

Apresentamos no **Anexo 1.2** algumas informações biográficas a respeito da autora do conto, com o intuito de revelar resumidamente o conjunto de sua obra, mostrando a importância dos contos (*short stories*) nesse conjunto e, ao mesmo tempo, mostrando seu interesse na luta pelos direitos civis, tema recorrente em sua obra.

3.1.3.2 ENTENDIMENTO DO TÍTULO DO TEXTO

A Questão 1 inicia a terceira parte do questionário, em que os sujeitos entraram em contato com a leitura em LE e, conseqüentemente, com o uso do dicionário relacionado à atividade de leitura.

Leia apenas o título do texto que vai ser trabalhado nessa atividade (sem dicionário).

Arrangements in Black and White

1. Entende o título? () Sim () Não () Em parte

Sem o uso do dicionário, os sujeitos apenas leram o título do texto e responderam se o entenderam, marcando ‘sim’, ‘não’ ou ‘em parte’. Antes de começar as atividades referentes ao texto, os sujeitos também leram algumas instruções sobre como proceder nas respostas às questões desta etapa final do questionário com relação ao uso do dicionário. Em algumas questões, não era permitido o uso do dicionário:

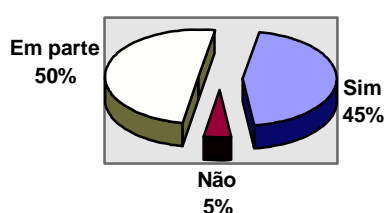
Instruções: Por favor, faça os exercícios na seqüência em que aparecem. Não use o dicionário nos exercícios em que tal instrução não aparece. Não deixe de responder se estiver em dúvida. Coloque qualquer observação sobre sua dúvida. Lembre-se: isso não é um teste de conhecimento e sim um instrumento de coleta de dados. Obrigada.

TABELA 56 – Entendimento do título do texto

Entendimento do título	Instituições						TOTAL	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
SIM	22	44	19	38	27	54	68	45
Não	-	-	06	12	01	02	07	05
Em parte	28	56	25	50	22	44	75	50
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Observando a Tabela 56, nas instituições 1 e 2 a porcentagem de sujeitos que entenderam somente parte do título (56% e 50%) é maior que a dos sujeitos que entenderam todo o título (44% e 38%). Já na I3, esses dados se invertem, pois 54% dos sujeitos afirmaram ter entendido o título, mesmo sem o uso do dicionário. Entretanto, nesta mesma instituição, 44% dos sujeitos entenderam em parte o título, uma porcentagem ainda alta.

GRÁFICO 36 - Entendimento do título do texto



O Gráfico 36 mostra que a porcentagem de sujeitos que entenderam o título (45%), embora seja menor, está bem próxima da porcentagem de sujeitos que o entenderam somente em parte (50%). Como ainda não podiam ter contato com o dicionário, metade dos sujeitos (50%) preferiu dizer que não entendeu completamente o título do texto.

3.1.3.3 TRADUÇÃO DO TÍTULO SEM O USO DO DICIONÁRIO

O título do texto, *Arrangement in Black and White*, causou nos sujeitos uma certa dúvida, especialmente com relação ao termo "arrangement". Foram muitas as tentativas de tradução por parte dos sujeitos, como veremos nas respostas à Questão 2. Após a leitura completa do texto, considero, entretanto, que uma possível tradução do título poderia ser "Acordo em preto e branco", "Composição em preto e branco" ou até mesmo "Arranjo em preto e branco".

2. Conseguiria traduzi-lo sem a ajuda do dicionário? Se sim, tente colocar uma tradução.

Nesta questão, os sujeitos tentaram propor uma possível tradução do título para a língua portuguesa. A análise dos dados mostrou que o item lexical 'arrangements' foi o

que mais sofreu variação de significado nessa tentativa de tradução. Se observarmos o verbete do item no LDOCE (on line) e o compararmos com a Tabela 56, perceberemos que as primeiras duas acepções do item (*plans and preparation that you must take so that something can happen; e something that has been organized or agreed on*) são as mais utilizadas pelos sujeitos nas traduções “planos em preto e branco”, “arranjos em preto e branco”, “preparativos em preto e branco”, “organização em preto e branco”, “combinação em preto e branco” e “acordos em preto e branco”.

ar-range-ment /ə'reɪndʒmənt/

1 plan [countable usually plural] plans and preparations that you must make so that something can happen

arrangement for

I've agreed to help with arrangements for the party.

The family are making arrangements for his funeral.

Special arrangements can be made for guests with disabilities.

The hotel was full so we had to make alternative arrangements.

travel arrangements

2 agreement [uncountable and countable] something that has been organized or agreed on

[= agreement]

arrangement between

An arrangement between the two couples ensured there was always someone to look after the children.

arrangement with

The school has an arrangement with local businesses.

an arrangement to do something

Maxine cancelled our arrangement to meet.

come to an/some arrangement (with somebody) (=make an agreement that is acceptable to everyone)

It would usually cost \$500, but I'm sure we can come to some kind of arrangement.

Pets are permitted at the resort by prior arrangement.

3 way something is organized [countable usually plural] the way in which something is organized:

The airport is currently reviewing its security arrangements.

domestic arrangements

4 position [uncountable and countable] a group of things that are put in a particular position, or the process of doing this

arrangement of

the traditional arrangement of desks in rows

a beautiful flower arrangement

5 music [countable] a piece of music that has been written or changed for a particular instrument:

a piano arrangement of an old folk song

Especificamente, para a análise das respostas a esta questão, decidimos manter três tabelas e agrupamos as traduções feitas pelos sujeitos nas três instituições. Nas Tabelas 57, 58 e 59, a tradução “Algo em preto e branco” deixa claro que, neste caso, os sujeitos não conseguiram pensar em nenhum tipo de equivalente para o item *arrangement* na LM.

TABELA 57 – Tradução do título – I1

Nº	%	Respostas – Tradução do título
17	34	Arranjos em preto e branco
10	20	Preparativos em preto e branco
07	14	Algo em preto e branco
03	06	Acordos em preto e branco
02	04	Combinação em preto e branco
02	04	Encontros em preto e branco
02	04	Acordo entre negros e brancos
01	02	Desenvolvimento em preto e branco
01	02	Organização em preto e branco
01	02	Definição em preto e branco
04	08	Não responderam
50	100	Total

TABELA 58 – Tradução do título – I2

Nº	%	Respostas – Tradução do título
13	26	Arranjos em preto e branco
11	22	Algo em preto e branco
05	10	Combinação em preto e branco
02	04	Preparativos em preto e branco
02	04	Argumentos em preto e branco
01	02	Encontros em preto e branco
01	02	Planos em preto e branco
01	02	Arranjo floral em preto e branco
01	02	Harmonia em preto e branco
13	26	Não responderam
50	100	Total

TABELA 59 – Tradução do título – I3

Nº	%	Respostas – Tradução do título
16	32	Arranjos em preto e branco
05	10	Planos em preto e branco
04	08	Algo em preto e branco
03	06	Acordos em preto e branco
02	04	Encontros em preto e branco
01	02	Enfeites em preto e branco
01	02	Negociação em preto e branco
01	02	Arrumação em preto e branco
01	02	Organização em preto e branco
01	02	Encontro às escuras
15	30	Não responderam
50	100	Total

Dos 150 sujeitos, 32 (21,3%) não responderam a esta questão. Fica evidente, portanto, que a maioria dos sujeitos (99 – 66%), de um modo ou de outro, usando os termos ‘plano’, ‘arranjo’, ‘preparativo’, ‘acordo’, ‘combinação’ e ‘organização’ conseguiram traduzir o item *arrangement* e dar sentido ao título antes de ler o texto.

3.1.3.4 PREDIÇÃO SOBRE O CONTEÚDO DO TEXTO

Na Questão 3, os usuários usaram a estratégia da predição como recurso de entendimento do texto. Como o dicionário ainda não podia ser usado, o leitor, para responder às questões, tinha de lançar mão de outras estratégias de leitura.

3. De que assunto você acha que o texto vai tratar? Tente imaginar só pelo título.

Quando indagados sobre o assunto do texto, as respostas foram variadas, como mostram as Tabelas 60, 61 e 62 abaixo. Entretanto, a questão do racismo, preconceito, diferença entre pessoas negras e brancas apareceu nas predições dos sujeitos. Cerca de 13% (19/150) do total dos sujeitos pensou neste tema para o texto.

TABELA 60 – Predição sobre o conteúdo do texto – I1

Nº	%	Predição sobre o conteúdo do texto
11	22	Planos e preparativos, preparativos para uma festa
09	18	Racismo, preconceito, diferença entre as pessoas, negros e brancos
03	06	Roupas
03	06	Festa com decoração em preto e branco
02	04	Decoração
02	04	Relações pessoais
02	04	Definir um problema ou colocar um assunto em ordem
02	04	Acontecimento, encontro, encontro amoroso
01	02	Crescimento
01	02	Contrastes
01	02	Beleza
01	02	Cores
01	02	Casamento
01	02	Vaidade feminina
01	02	Show de uma banda
09	18	Não responderam
50	100	Total

TABELA 61 – Predição sobre o conteúdo do texto – I2

Nº	%	Predição sobre o conteúdo do texto
06	12	Cores
03	06	Racismo, diferenças sociais, encontros entre pessoas de raças diferentes
03	06	Arranjos, preparação, planejamento
03	06	Roupas e tecidos em preto e branco
03	06	Festa, casamento ou funeral
02	04	Música, musical
01	02	Documentos
01	02	Organização de palavras
01	02	Algo antigo como uma fotografia (anos 60)
01	02	Realidade nua e crua
01	02	Encontros
25	50	Não responderam
50	100	Total

TABELA 62 – Predição sobre o conteúdo do texto – I3

Nº	%	Predição sobre o conteúdo do texto
07	14	Questão racial, preconceito, relação entre negros e brancos
06	12	Uma forma de organização, arranjo, preparação
05	10	Preparativos para uma festa, reunião
04	08	Cores, contrastes
02	04	Casa, decoração, roupa, moda, tendências
01	02	Encontros
01	02	Tratado, arranjos entre dois lados
01	02	Encontro entre duas pessoas vestindo branco e preto
01	02	Texto jornalístico sobre um vídeo em preto e branco
01	02	Televisão em preto e branco
01	02	Negociação
01	02	Sobre tratar as coisas de uma forma clara, sem complicações
01	02	Sobre uma organização que tenha dois lados distintos (“Nossa, viajei nessa!” – 4º ano)
01	02	Planos futuros
17	34	Não responderam
50	100	Total

Os temas das cores, contrastes e roupas apareceram nas respostas das três instituições, uma vez que os itens *black* e *white* aparecem no título. Além disso, os sujeitos fizeram associações com as cores preto e branco de diversas formas: televisão preto e branco, vídeo em preto e branco, tecidos e roupas em preto em branco. Dos 150 sujeitos, 51 (34%) não responderam a questão.

A predição e a análise do título, na verdade, são vistas como estratégias de leitura em língua estrangeira. Forçar os sujeitos a analisarem o título e a pensarem em uma possibilidade de tema para o texto antes de sua leitura faz com que a atividade da leitura propriamente dita comece de uma maneira diferente, ou seja, o sujeito/ leitor já carrega consigo algumas informações sobre o texto, mesmo que as descarte ao término da leitura, não confirmando suas predições.

3.1.3.5 COMPREENSÃO DA IDÉIA GERAL DO TEXTO

Na Questão 4, pela primeira vez, o usuário leitor é apresentado ao trecho do texto “*Arrangement in Black and White*” da autora Dorothy Parker. A primeira atividade era compreender a idéia geral deste trecho do texto.

Agora, leia o trecho selecionado abaixo, do texto “*Arrangement in Black and White*”, de **Dorothy Parker**, e responda as questões que seguem.
Ainda sem a utilização de nenhum dicionário, responda as perguntas de 04 a 11.

4. Você poderia dizer que compreendeu a idéia geral desse trecho do texto?
 () Sim () Não

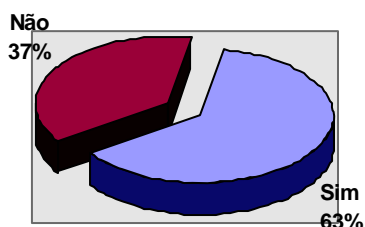
Após o término da leitura do trecho do texto, os sujeitos, ainda sem o uso do dicionário, responderam a sete questões relacionadas à compreensão geral do texto e a algumas informações específicas sobre o texto. Na Questão 4, os sujeitos teriam que dizer se realmente compreenderam a idéia geral desse trecho. A Tabela 63 mostra suas respectivas respostas.

TABELA 63 – Compreensão da idéia geral do texto

RESPOSTAS	Instituições						TOTAL	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	40	80	21	42	33	66	94	63
Não	10	20	29	58	17	34	56	37
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Das três instituições, somente a I2 teve um resultado em que a maioria dos sujeitos (58%) não teve a compreensão geral do texto. Nas instituições 1 e 3, entretanto, 80% e 66% do sujeitos, respectivamente, afirmaram compreender a idéia geral do texto.

GRÁFICO 37 - Compreensão da idéia geral do texto



Observando o Gráfico 37, percebemos que a maioria dos sujeitos (63%) entendeu a idéia geral do texto, embora 37% ainda seja uma porcentagem alta de sujeitos que não compreenderam nem mesmo a idéia geral.

3.1.3.6 ELABORAÇÃO DE RESUMO DO TEXTO

Para confirmarmos as respostas dadas à Questão 4, pedimos que os sujeitos resumissem em poucas palavras o trecho lido.

5. Se sim, resuma em poucas palavras o trecho.

Analisando as respostas, podemos perceber que nas três instituições houve muitos sujeitos (71 – 47,3%) que realmente entenderam a idéia geral do texto, resumindo o texto da seguinte forma: uma mulher queria conhecer um cantor negro (Walter Williams) em uma festa que era em sua homenagem e pediu esse favor ao anfitrião.

Como ainda não havia nenhum contato com o dicionário, alguns sujeitos (10 – 6,7%) resumiram o texto da mesma maneira, mas confundiram o significado do item *host*, dizendo que a mulher pedia o favor à **anfitriã** da festa, **amiga** ou **empregado**.

Houve ainda outras respostas que mostram o entendimento do texto, como ‘mulher supostamente branca quer conhecer o cantor Walter Williams e seu marido Burton ficaria com ciúmes se o cantor não fosse negro (preconceito); e outras respostas mais gerais que determinam um entendimento da idéia geral, mas sem detalhes específicos com relação ao vocabulário do texto, como ‘fã procura por seu ídolo cantor’; ‘uma pessoa apaixonada por um músico quer loucamente conhecê-lo’; ‘festa que tem um cantor’. Dos 150 sujeitos, apenas 11 (7,3%) não souberam responder a esta questão.

A compreensão da idéia geral do texto também é uma estratégia de leitura em língua estrangeira, uma vez que o sujeito/ leitor se vê em uma situação em que o dicionário ainda não é uma ferramenta a ser usada para a compreensão, tendo que usar outros recursos como seu conhecimento prévio, as informações contidas no título, sobre o autor e seu próprio vocabulário em LE.

3.1.3.7 IDENTIFICAÇÃO DE PERSONAGENS

As Questões 6 e 7 diziam respeito ao número de personagens presentes no texto, que poderiam ter voz própria ou poderiam ter sido somente citados por outros personagens.

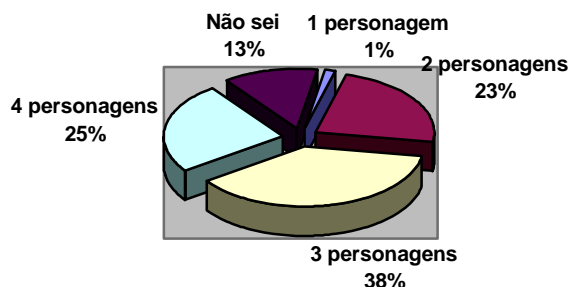
<p>6. Quantos personagens aparecem no texto ou são citados? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Não sei</p> <p>7. Quem são eles? _____ <input type="checkbox"/> Não consigo dizer.</p>
--

Os personagens que aparecem no texto são a **mulher** e o **anfitrião**, que começam um diálogo após o primeiro parágrafo. Neste diálogo, a mulher cita **Burton** e **Walter Williams**.

Quanto a estas duas questões, as três instituições obtiveram resultados semelhantes. Se observarmos o Gráfico 38, podemos perceber que dos 150 sujeitos,

apenas 25% conseguiram compreender a presença de 04 personagens na estória. Entretanto, 38% perceberam três personagens e 23% perceberam dois personagens. Apenas 1% só percebeu um personagem na estória.

GRÁFICO 38 – Identificação de personagens do texto



Houve ainda respostas que mostraram o não entendimento do item *host* por parte dos sujeitos, que o traduziram como: duas mulheres (*woman/ host*); organizadora da festa (*host*); uma mulher e seu convidado (*host*); uma mulher e seu empregado (*host*); duas mulheres e Walter Williams; *host* como amigo, patrão e ajudante; uma mulher, um cantor e uma terceira pessoa.

Outras respostas mostraram que tais sujeitos não possuem noção de estrutura sintática da língua inglesa, pois apontaram *Pretty, Listen, Assisted, Said* e *Will* como personagens do texto. A Tabela 64 traz as combinações apresentadas pelos sujeitos em resposta à Questão 7.

TABELA 64 – Identificação de personagens do texto

Nº	%	Identificação de personagens do texto
38	25	Mulher + anfitrião + Burton + Walter Williams
33	22	Mulher + anfitrião + Walter Williams
17	11,3	Mulher + anfitrião
15	10	Mulher + Burton + Walter Williams
08	5,3	Mulher + Walter Williams
05	3,3	Duas mulheres + Walter Williams
04	2,7	Burton + Walter Williams
02	1,3	Mulher
02	1,3	Duas mulheres
02	1,3	Mulher + anfitriã + Walter Williams
02	1,3	Mulher + anfitriã + Walter Williams + Burton
01	0,7	Mulher + convidado (<i>host</i>)
01	0,7	Mulher + convidado + Walter Williams
01	0,7	Mulher + empregado + Walter Williams
01	0,7	Mulher + convidado + Walter Williams + Burton
01	0,7	Anfitrião + convidados
03	02	Mulher + anfitriã
14	9,3	Não responderam

Obs.: As frequências presentes nesta tabela não se referem ao número de respondentes (150) mas ao número de vezes que as combinações de personagens foram identificadas. As porcentagens foram calculadas em relação aos 150 respondentes.

Os dados da Tabela 64 indicam que o personagem da mulher é citado por quase todos os sujeitos, uma vez que no texto ela aparece como figura central, conversando com outro personagem que também foi citado várias vezes (anfitrião), mesmo que tenha sido confundido com outros papéis como empregado, convidado e anfitriã. Além disso, o personagem da mulher foi descrito no primeiro parágrafo pelo narrador, o que faz com que os leitores tenham certeza de sua presença no texto.

3.1.3.8 INDICAÇÃO DA CLASSE GRAMATICAL E TRADUÇÃO DOS TERMOS GRIFADOS SEM O USO DE DICIONÁRIOS

A Questão 8, por sua vez, pedia que os sujeitos identificassem contextualmente a classe gramatical dos termos grifados e dessem uma possível tradução para os termos. No momento em que respondiam a questão, alguns sujeitos reclamaram porque tinham que preencher todos os espaços desta questão, alegando que eu havia dito que teriam que responder questões sobre **dicionários** e não sobre **gramática**. Muitos deixaram a questão em branco.

<p>8. Procure as palavras grifadas no texto e responda:</p> <p>Qual a sua classe gramatical? (verbo, substantivo, adjetivo, advérbio, etc.) Se não souber, deixe em branco ou se tiver dúvida, coloque sua resposta seguida de um ponto de interrogação. Além disso, você conseguiria achar um equivalente (tradução) em português? Se sim, tente colocá-los. (SEM USAR DICIONÁRIO AINDA)</p>	
crowded: _____	gait: _____
poppies: _____	twined: _____
lean: _____	introduce: _____
simply: _____	host: _____
skip: _____	sidle: _____
velvet: _____	clutched: _____

Sem o uso do dicionário, os sujeitos tiveram que indicar a classe gramatical e uma possível tradução para os itens sublinhados no texto. As tabelas a seguir mostram como cada instituição particularmente indicou a classe gramatical e a tradução dos itens, ou seja, os números dizem respeito aos sujeitos que, de certa forma, indicaram a classe gramatical dos termos e a possível tradução levando em conta o contexto.

TABELA 65 – Identificação da classe gramatical e tradução de itens – I1

Nº	%	Termos	Indicação da classe gramatical e tradução
16	32	<i>Crowded</i>	(adj) – lotado, abarrotado
09	18	<i>Poppies</i>	(subst) – flores
03	06	<i>Sidle</i>	(subst) – maneira de andar
04	08	<i>Lean</i>	(adj) – magro
18	36	<i>Simply</i>	(adv) – simplesmente
05	10	<i>Skip</i>	(subst) – salto, pulo
11	22	<i>Velvet</i>	(subst) – veludo
06	12	<i>Gait</i>	(subst) – passo, andar
04	08	<i>Twined</i>	(v) – enlaçar, enrolar, trançar, enroscar
18	36	<i>Introduced</i>	(v) – apresentar
13	26	<i>Host</i>	(subst) – anfitrião
13	26	<i>Clutched</i>	(v) – apertar, agarrar

Obs.: As freqüências dizem respeito ao número de sujeitos que indicaram corretamente a classe gramatical de cada item separadamente. As porcentagens foram calculadas em relação aos 50 respondentes da Instituição 1.

TABELA 66 – Identificação da classe gramatical e tradução de itens – I2

Nº	%	Termos	Indicação da classe gramatical e tradução
09	18	<i>Crowded</i>	(adj) – lotado, cheio de gente, apinhado
04	08	<i>Poppies</i>	(subst) – papoulas
06	12	<i>Lean</i>	(adj) – magro, fino
09	18	<i>Simply</i>	(adv) – simplesmente
06	12	<i>Skip</i>	(subst) – salto, pulo
06	12	<i>Velvet</i>	(subst) – veludo, aveludado
07	14	<i>Gait</i>	(subst) – maneira de andar
03	06	<i>Twined</i>	(v) – girar, enroscar
08	16	<i>Introduced</i>	(v) – apresentar
06	12	<i>Host</i>	(subst) – anfitrião
01	02	<i>Sidle</i>	(subst) – andar devagar
06	12	<i>Clutched</i>	(v) – agarrar, segurar

Obs.: As freqüências dizem respeito ao número de sujeitos que indicaram corretamente a classe gramatical de cada item separadamente. As porcentagens foram calculadas em relação aos 50 respondentes da Instituição 2.

TABELA 67 – Identificação da classe gramatical e tradução de itens – I3

Nº	%	Termos	Indicação da classe gramatical e tradução
32	64	<i>Crowded</i>	(adj) – lotado
08	16	<i>Poppies</i>	(subst) – flores
05	10	<i>Lean</i>	(adj) – magro
30	60	<i>Simply</i>	(adv) – simplesmente
09	18	<i>Skip</i>	(subst) – salto
14	28	<i>Velvet</i>	(subst) – veludo
06	12	<i>Gait</i>	(subst) – maneira de andar
07	14	<i>Twined</i>	(v) – torcer, enrolar, envolver
33	66	<i>Introduced</i>	(v) – apresentar
24	48	<i>Host</i>	(subst) – anfitrião
03	06	<i>Sidle</i>	(subst) – maneira de andar
17	34	<i>Clutched</i>	(v) – apertar, agarrar, segurar firme

Obs.: As freqüências dizem respeito ao número de sujeitos que indicaram corretamente a classe gramatical de cada item separadamente. As porcentagens foram calculadas em relação aos 50 respondentes da Instituição 3.

Observando as Tabelas 65, 66 e 67, constata-se que muitos sujeitos conseguem levar em conta o contexto no qual o item está inserido para identificar corretamente sua classe gramatical e para fornecer uma possível tradução que combine com o contexto. É claro que alguns itens poderiam já fazer parte do vocabulário dos sujeitos, o que facilitou a identificação da sua classe gramatical.

Em relação à análise de alguns itens, os dados revelam, entretanto, que não faziam parte do vocabulário dos sujeitos que, sem poder usar o dicionário, optaram por fornecer a classe genérica do item, como por exemplo, o que acontece com o item *poppies* cuja tradução ficou como ‘flores’, ou até mesmo o verbo *twine* que foi traduzido como ‘girar’, ‘enroscar’, ‘torcer’, ‘enlaçar’, ‘enrolar’, ‘trançar’. Os substantivos *gait* e *sidle* também foram traduzidos respectivamente por ‘passo’, ‘andar’, ‘maneira de andar’, e ‘andar devagar’ e ‘maneira de andar’. Contrastando tais sugestões de traduções com os verbetes dos dicionários abaixo, percebemos que os sujeitos conseguiram usar as estratégias de leitura e identificaram corretamente os itens selecionados.

LDOCE

twine [intransitive and transitive] *written* to wind or twist around something else, or to make something do this **twine something round/around something** *She twined her arms round him and kissed his cheek. twine round/around* *A dark green ivy plant twined around the pole.*

OALD

gait /geɪt/ *noun* [sing.] a way of walking: *He walked with a rolling gait.*

OALD

sidle /saɪdl/ *verb* [**v** + *adv.* / *prep.*] to walk somewhere in a shy or uncertain way as if you do not want to be noticed: *She sidled up to me and whispered something in my ear.*

Password

poppy ['popi] - plural '**poppies** – *noun* a type of plant with large, *usually* red flowers. □
papoula

Além dos significados listados acima, alguns sujeitos ainda indicaram outros significados para os itens: (1) *crowded* foi indicado como substantivo e sua tradução foi ‘lotação’ e ‘multidão’ (que, numa paráfrase, poderiam substituir o adjetivo ‘lotado’), ‘reunião’ e também como adjetivo, traduzido como desarrumado e covarde (aqui, os sujeitos confundiram *crowded* com *coward*); (2) *poppies* como substantivo apareceu traduzido como ‘filhotes’ (confusão com o item *puppy*), ‘bolinhas’ e ‘presilhas’, como

adjetivo foi traduzido como ‘florido’ (o que não deixa de ser uma possível tradução mais genérica para papoulas); (3) *lean* como substantivo foi traduzido como inclinação, como adjetivo recebeu a tradução de ‘direito’ (oposto ao esquerdo) e como verbo foi traduzido como ‘curvar-se’; (4) *simply* como adjetivo foi traduzido como ‘simples’ e como verbo foi traduzido como ‘simplificar’; (5) *skip* como verbo foi traduzido como ‘tirar’; (6) *velvet* como substantivo foi traduzido como ‘tecido’ (uma classe genérica do item), ‘algodão’, ‘nylon’ e ‘vestido’; (7) *gait* como substantivo foi traduzido como ‘portão’ (confusão com *gate*) e ‘gaita’; (8) *host* como adjetivo foi traduzido como ‘hospedeiro’ (tradução incorreta para o contexto do texto), ‘quentíssimo’ (confusão com *hottest*) e ‘convidado’, como substantivo foi traduzido como ‘anfitriã’, ‘empregado’ e ‘amigo(a)’.

3.1.3.9 IDENTIFICAÇÃO DO PERSONAGEM WALTER WILLIAMS

*‘It’s a good thing for you Walter Williams is **colored**’*
(Grifo nosso, Parker, D. *Arrangement in Black and White*)

As Questões 9 e 10 dizem respeito a um personagem em particular que aparece no texto: o personagem Walter Williams. Os sujeitos, para responder a essas Questões, teriam que ler o texto, identificar o nome próprio e, através da fala do personagem da mulher, descobrir qual a profissão do personagem (cantor).

9. Há a informação sobre a profissão de um dos personagens. Qual é a profissão? Marque uma das alternativas.

() escritor () cantor () ator () não sei

10. Quem é o personagem?

Se observarmos o texto, tais informações sobre o personagem Walter Williams estão presentes no discurso do personagem da mulher. Ela comenta que Burton (seu marido) não teria razões para ficar com ciúmes por ela querer conhecer o cantor Walter

Williams, já que ele é negro (*colored*). Ela comenta que adora o modo como ele canta as músicas religiosas, o que faz com que o leitor perceba que Walter William é um cantor. Se observarmos os Gráficos 39 e 40, podemos perceber que 80% dos sujeitos identificaram a profissão correta do personagem e 76% identificaram corretamente o personagem Walter Williams.

GRÁFICO 39 – Identificação da profissão do personagem W. Williams

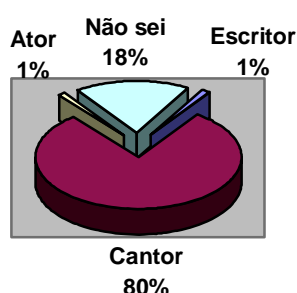
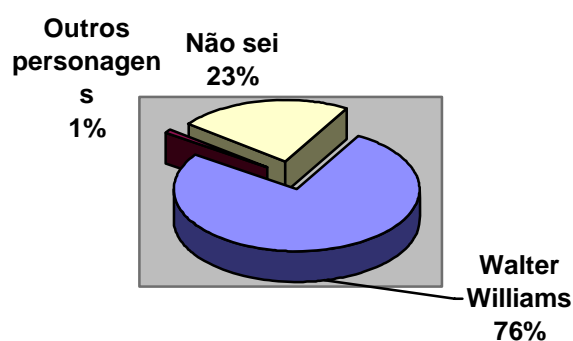


GRÁFICO 40 – Caracterização do personagem W. Williams

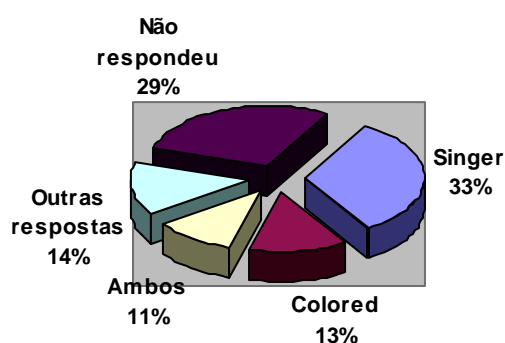


Na Questão 18, os sujeitos deveriam apontar alguma característica do personagem Walter Williams. Embora no texto a característica mais fácil de ser identificada pelo leitor seja a cor da pele do cantor por conta de como o personagem da mulher a comenta, muitos sujeitos também apontaram para o fato de Walter Williams ser um cantor.

18. No texto, a mulher menciona uma característica do personagem Walter Williams. Que característica é essa?

Observando o Gráfico 41, percebemos que 33% dos sujeitos apontaram a característica de cantor de Walter Williams e somente 13% perceberam que o cantor é negro. Entretanto, uma porcentagem a ser considerada é a de 11%, em que os sujeitos apontaram ambas as características do personagem.

GRÁFICO 41 – Identificação de características do personagem W. Williams



As informações do Gráfico 41 revelam ainda que 14% dos sujeitos apontaram outras características, fruto de análise pessoal de acordo com a leitura que fizeram do texto. Dentre estas características, encontramos *'honesto'*, *'alegre, simples e simpático'*, *'colorido'* (por causa do termo em inglês *colored*); *'espiritual'* (por conta do termo *spirituals* no texto, que define o tipo de música que Walter Williams canta). Além dessas características, alguns sujeitos o definiram como *'preguiçoso'*, *'delicado'* e *'louco'*.

3.1.3.10 COMPREENSÃO DO 1º PARÁGRAFO DO TEXTO²³ E ELABORAÇÃO DE PARÁFRASE COM O USO DE DICIONÁRIOS

Nestas Questões 11, 14 e 21 apresentadas a seguir, os sujeitos fizeram primeiramente a paráfrase do primeiro parágrafo na língua materna (português) sem o uso do dicionário (Questão 11), levando em conta somente o contexto; em seguida, os sujeitos foram aos dicionários para consultar os itens que consideraram necessários para o entendimento do primeiro parágrafo e tomaram notas do que encontraram, em um espaço reservado no questionário (Questão 14); e, finalmente, a Questão 21 pediu aos sujeitos que parafrasassem novamente o primeiro parágrafo depois da busca aos dicionários e depois de outras atividades relacionadas à compreensão desse trecho do texto.

11. Tente traduzir o primeiro parágrafo ou parafraseá-lo, se possível. (SEM DICIONÁRIO)

14. Com o dicionário nas mãos, procure as palavras que precisar com o intuito de entender o parágrafo.

Este espaço é destinado às suas anotações sobre as palavras que procurou: (Tudo o que precisar anotar, coloque neste espaço)

21. Agora, tente traduzir o 1º parágrafo do texto ou, pelo menos, parafrasear seu conteúdo para checar sua compreensão.

Os sujeitos puderam escolher se utilizariam DB, DM ou DS. Foram escolhidas as respostas de **06 sujeitos** das três instituições para ilustrar a análise dos dados destas questões. Optamos por mostrar somente 06 sujeitos porque muitos não chegaram a reformular o trecho ou não responderam à questão. Alguns sujeitos também não usaram o espaço da Questão 14, ou seja, para proceder à análise teríamos que inferir que itens procuraram no dicionário.

Cada sujeito usou um dicionário diferente: dois sujeitos usaram DMs (LDOCE e OALD), dois usaram DBs (Collins Gem e Oxford escolar) e dois usaram DSs (Password e Longman escolar).

O primeiro parágrafo do texto (representado abaixo) apresentava alguns itens lexicais que, provavelmente, teriam que ser consultados em dicionários pelos sujeitos.

²³ Todos os grifos nas paráfrases dos sujeitos são nossos.

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host.

Antes de analisarmos como os sujeitos se comportaram com a consulta aos dicionários e com as paráfrases, propomos uma **possível paráfrase** do primeiro parágrafo:

A mulher com as papoulas de veludo rosa entrelaçadas no seu cabelo loiro tingido perfeitamente arrumado atravessou o salão lotado andando de um modo bem interessante, esgueirando-se aos pulinhos, e agarrou o braço magro de seu anfitrião.

O objetivo desta análise é mostrar como cada sujeito se comportou diante de diferentes tipos de dicionários.

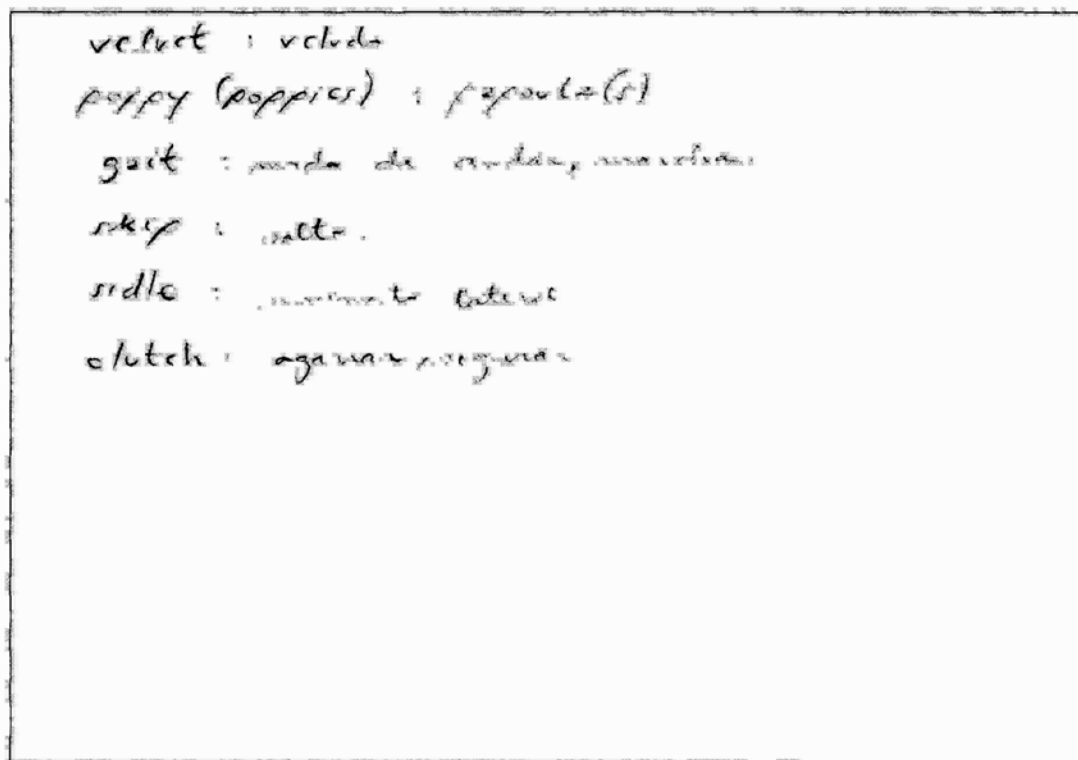
a. Oxford escolar (DB)

O sujeito que usou o dicionário bilíngüe **Oxford Escolar**, fez a seguinte paráfrase antes de usar o dicionário:

A mulher com **enfeites** no cabelo atravessou a sala lotada andando de forma interessante e segurou o braço de seu anfitrião.

Percebemos que o sujeito usou o item genérico ‘enfeites’ na descrição do cabelo da personagem (*pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair*) e não descreveu totalmente o modo de andar da personagem (*combining a skip with a sidle*), nem a característica (*lean*) do braço do anfitrião. Ainda assim, a paráfrase forneceu a idéia geral do parágrafo.

No dicionário bilíngüe, sabemos que o sujeito encontrou basicamente os equivalentes dos itens *velvet*, *poppy*, *gait*, *skip*, *sidle* e *clutch* na língua materna, como mostramos abaixo:



Após a consulta, a segunda paráfrase do primeiro parágrafo foi mais completa, como podemos perceber abaixo:

A mulher com as **papoulas de veludo rosa** em seu cabelo loiro atravessou a sala lotada numa marcha interessante, **combinando um salto e um movimento lateral** e **agarrou** o braço de seu anfitrião.

O dicionário bilíngüe Oxford escolar, para este sujeito, foi eficiente na tradução dos termos, uma vez que apresentou os equivalentes. O verbo *twine* não consta no dicionário, mas o usuário, no momento da paráfrase, conseguiu contornar o fato de que não encontrou tradução para o verbo, sem prejuízo para o significado da sentença. Com a ajuda do dicionário, foi possível também entender o significado do verbo *clutch*, o que fez com que o sujeito substituísse a tradução de *clutched* de ‘segurou’ por ‘agarrou’.

b. Collins Gem (DB)

Um outro sujeito utilizou o dicionário bilíngüe Collins Gem para responder às questões. Sua paráfrase inicial, sem a ajuda do dicionário, apresentava lacunas, ou seja, a decisão do sujeito foi tentar parafrasear o parágrafo sem resumi-lo ou colocando

somente a idéia geral, mas deixando as lacunas que representavam itens cujo significado ele desconhecia.

Esse tipo de paráfrase, entretanto, comprometeu o entendimento do parágrafo, uma vez que, com as lacunas, ficou difícil compreender as ações do personagem da mulher.

A mulher com um _____ rosa no seu cabelo dourado atravessou a sala _____ com um interessante _____, combinando um _____ e um _____ e _____ o braço _____ de seu _____.

velvet - veludo
 poppies - papaveres
 twined round - jacente (m) (enrolado)
 gait - meado ou amarra (m)
 skip - salto, pulo (m)
 sidle - aproximar-se
 clutched - agarrado (m) - o a.
 lean - inclinar-se
 host - hospedeiro (m)

Após a consulta ao dicionário bilíngüe, que permitiu que o usuário chegasse às traduções dos itens procurados (*velvet*, *poppies*, *twined round*, *gait*, *skip*, *sidle*, *clutched*, *lean* e *host*), na segunda paráfrase, o usuário conseguiu preencher as lacunas que tinha deixado na primeira tentativa de tradução. Quanto ao item *crowded*, o sujeito não anotou a tradução, mas podemos inferir que também checou a tradução no dicionário, uma vez que a lacuna aparece preenchida.

A mulher com **papoulas aveludadas** cor de rosa **ao redor** dos loiros cabelos atravessou o quarto **lotado** de uma **maneira** interessante, combinando **pulos** com um **andar lateral** e **agarrrou** o **magro** braço de seu **anfitrião**.

Com relação aos dois dicionários bilíngües, percebemos que tais ferramentas cumpriram sua tarefa, permitindo que os usuários parafrasassem o parágrafo de maneira satisfatória. Quanto aos usuários, percebemos que também souberam utilizar o tipo de dicionário que tinham em mãos de maneira a satisfazer seus objetivos.

c. Password (DS)

O dicionário semibilíngüe Password foi utilizado por muitos usuários nesta parte do Questionário. Antes desse sujeito utilizá-lo, a paráfrase do primeiro parágrafo, ilustrada abaixo, mostra que o sujeito esforçou-se por expressar a idéia central do parágrafo, sem nenhum tipo de informação mais específica quanto à descrição da personagem ou o modo como se comporta:

Uma **mulher de rosa** atravessa uma sala e encontra com alguém.

velvet (noun, adjective): veludo
 pappy - , peppy (noun): papoulas
 thins - tehint (verb): emolinar (-se)
 crowded (adjective): acromatada
 gait - (noun): andar
 skip: saltitar, pular, pulir
 snide - (verb): esquivar-se
 clutch (verb): agarrar (-se), apertar
 lean (verb): inclinar, apoiar-se - (adjective): magro
 host (noun): anfitrião
 fealm (adjective): inseguro, acromatado.

Na consulta ao Password, o usuário verifica os itens *velvet*, *poppy*, *twine*, *crowded*, *gait*, *skip*, *sidle*, *clutch*, *lean*, *host* e *jealous* (este último item faz parte de outro parágrafo do trecho do texto). Em sua consulta, extrai do dicionário o equivalente na língua materna e também a classe gramatical na qual o item está inserido. Sua segunda paráfrase mostra que, após a consulta ao dicionário, o usuário foi capaz de compreender o modo como o personagem da mulher anda e como está vestida, além de compreender a ação do personagem (agarrar o braço do anfitrião).

A mulher com as **papoulas de veludo rosa trançadas ao redor de seu cabelo loiro** atravessou a **sala cheia** em um **interessante modo de andar**, combinando um **pulo** e um **modo de se esgueirar** e **agarrou o braço magro de seu anfitrião**.

d. Longman escolar (DS)²⁴

O segundo dicionário semibilíngüe analisado foi o Longman escolar. A primeira paráfrase nos indica que a estratégia de tradução deste sujeito foi mesclar a estrutura de sua língua materna (Língua Portuguesa) e alguns itens de que já sabia a tradução com itens na língua estrangeira (Língua Inglesa). É interessante observar que os itens na LE estão em posição estrutural gramatical de sua LM, faltando somente uma tradução para que ele possa entender o parágrafo.

Uma mulher com uns *poppies* rosa aveludados *twined round the assisted* dourado de seu cabelo atravessou uma sala *crowded* com um interessante *gait*, combinando um *skip* e um *sidle* e fez alguma coisa com o braço *lean* de seu anfitrião.

²⁴ Nos questionários de uma das instituições, na Questão 14, o espaço reservado para que os sujeitos pudessem anotar o que procuravam no dicionário continha uma lista de itens previamente selecionados no trecho do texto. Minha instrução para esta instituição foi a de que ignorassem a lista e procurassem no dicionário e anotassem somente os itens de que precisavam.

Crowded - parece-se muito com "coroa", mas significa "abarrotada", mudar o sentido que ele havia dado inicialmente a ele

Gait Caminhar de uma pessoa ... só mesmo com um dicionário

Poppies - Não lembra em nada papé-las ... mas melhorar o sentido do texto

twined round → noção de recanto

Lo gêmeo no meu dicionário não faz sentido!

lean acho que tem o sentido de negro

introduce apresentar (Essa eu sabia!!!)

simply simplesmente (Essa também!!)

host Anfitrião (tinha fortes suspeitas, mas não certeza absoluta)

skip pular, saltitar, faz sentido se ela estara numa festa

sidle esquivar-se (gostaria de ver alguém caminhando desse forma)

velvet veludo (de velvet ~~underground~~)

Analisando as anotações feitas por este sujeito, percebemos que além das informações que encontrou no dicionário, tal sujeito comentou cada um dos itens que precisava saber para fazer a paráfrase. No caso do item *crowded*, antes de consultar o dicionário, havia confundido com *crown* (coroa), mas o DS resolveu o problema com a apresentação de uma tradução (abarrotado). Percebemos também que os itens *introduce*, *simply* e *velvet* já faziam parte do vocabulário do sujeito. Quanto aos itens *gait*, *poppies* e *lean*, o sujeito afirma que só mesmo com o dicionário conseguiria chegar a uma tradução.

No caso do verbo *twine round*, o dicionário semibilíngüe Longman escolar não traz a acepção. Pelas anotações do sujeito, percebemos que procurou o item *twin* (gêmeo), mas percebeu que nenhuma acepção do item se encaixava no parágrafo em que trabalhava.

No caso do item *host*, entretanto, o usuário foi ao dicionário somente para checar uma informação que já possuía, ou seja, confirmar o significado do item.

Finalmente, com relação aos itens *skip* e *sidle*, além de entender seus significados, fez uma relação com o contexto no qual estão inseridos os itens e percebeu que *skip* seria um modo normal de agir, uma vez que o personagem da mulher se encontra em uma festa. Quanto ao item *sidle*, pelo contexto, o usuário/ leitor indagou-se como alguém pode pular e esgueirar-se em uma festa, mostrando que compreendeu perfeitamente o contexto.

A segunda paráfrase do parágrafo, mesmo sem a informação do verbo *twine*, mostra que o sujeito compreendeu o contexto e que o dicionário se revelou uma ferramenta importante para o entendimento dos itens.

Uma mulher com **papoulas rosas aveludadas colocadas de forma semelhante** no seu cabelo dourado atravessou uma sala **abarrotada** de gente com um **modo de andar interessante, esgueirando-se enquanto dá uns pulinhos** e **agarrou** o braço **magro** de seu **anfitrião**.

e. LDOCE (DM)

Quanto aos dicionários monolíngües, constatamos que as paráfrases, de alguma maneira, diferenciaram-se das paráfrases feitas com a ajuda dos dicionários bilíngües e semibilíngües.

No caso deste sujeito, na primeira paráfrase, sem a ajuda do dicionário monolíngüe LDOCE, foi possível observar que optou por dar a idéia geral do parágrafo, sem descrever como o personagem da mulher se movia e sem descrever com detalhes o modo como estava vestida e o braço do anfitrião.

A mulher com sua **roupa** de veludo rosa **atravessou a sala lotada** num jeito interessante e **segurou o braço de seu anfitrião**.

Crowded → completely full

Gait → a way of walking → "balance"

Poppies → flower

twined round to twist or wind.

lean not having much fat

introduce - exposition

simply → in a simple way / just, only / very

host → a person who receives guests and provides food, drink, ...

skip → to move in a light dancing way, with quick steps and jumps.

side ⇒ v. to move surreptitiously or secretly, supposed to turn up ahead.

velvet → a fine closely-woven material

As anotações feitas pelo sujeito mostraram que, com o LDOCE, foi possível chegar a uma definição dos itens e não a uma tradução, já que o DM apresenta definição referencial do item no verbete.

O modo de confecção dos verbetes em DMs refletiu-se no modo como o sujeito parafraseou o parágrafo, ou seja, em alguns momentos, ao invés de utilizar um equivalente na LM, preferiu usar uma explicação dos itens.

Por exemplo, o uso do item genérico *flores* ao invés de *papoulas* na segunda paráfrase mostra que o sujeito, com a definição referencial do DM, chegou somente à classe genérica do item. Para saber que *poppies* são ‘papoulas’, o sujeito teria que consultar um DB para obter a tradução ou procurar uma figura no DM. Assim mesmo, nem todo mundo consegue identificar pelas figuras a diferença entre uma papoula ou dama da noite ou lírio. O DB, neste caso, seria uma ferramenta útil para a compreensão do item lexical.

O mesmo ocorre com o item *sidle*, cuja paráfrase foi feita em termos de definição e não equivalência, ou seja, o usuário/ leitor preferiu dizer que o personagem da mulher combinou pulos com ‘*um andar de um lado para o outro, sem saber onde ia*’.

A mulher com as **flores de veludo rosa torcidas em seu cabelo loiro** atravessou o **quarto lotado** combinando de **forma bem interessante pulos com um andar de um lado para o outro, sem saber onde ia** e agarrou seu anfitrião com força pelo braço magro.

f. OALD (DM)

Neste último caso analisado, o sujeito usou o dicionário monolíngüe OALD. Na primeira paráfrase, antes de usar o DM, o sujeito optou por resumir com suas palavras o que havia entendido do primeiro parágrafo. Percebemos que, sem a ajuda do dicionário, o entendimento do parágrafo ficou comprometido.

O primeiro parágrafo descreve uma cena em que uma **mulher atravessa o salão lotado** de uma festa **para encontrar um rapaz, a quem dirigirá alguns questionamentos**.

Crowded já conhecia

Gait O dicionário definiu a palavra como sendo "a way of walking". Estava totalmente equivocada quanto ao seu significado.

Poppies Descreveu também sua palavra. Achou seu significado no dicionário e não sou sobre planta

twined round to twin round = to wind or twist around sth
 Induziria cores balanceadas

lean thin and fit

introduce já conhecia a palavra

simply used to emphasize how easy or basic sth is.
 já conhecia a palavra.

host a person who invites guests to a meal, a party, etc or who has people staying at their house. O dicionário, após esta definição apresenta o exemplo: Joan, our host, skip introduced us to the other guests. O exemplo foi fundamental para minha compreensão do significado da palavra, uma vez que estava achando estranho o uso de her antes de host. Com o exemplo, as dúvidas foram resolvidas.

sidle to walk unceremoniously in a sidg way or if you do not want to be noticed.

velvet

Em suas anotações, o sujeito optou por explicar de que modo compreendeu as informações que encontrou no dicionário monolíngüe OALD. Percebemos pela segunda paráfrase que o sujeito, do mesmo modo que o usuário do LDOCE, também utilizou o item genérico *flores* na tradução de *poppies*. Em suas anotações, o sujeito coloca a definição referencial encontrada no DM e em seguida faz uma observação, como no

caso do item *gait*, em que diz que estava equivocado quanto à definição (pois nas questões anteriores, confundiu este item com *gate* – ‘portão’). No caso do item *host*, o sujeito afirma que a leitura do exemplo presente na definição foi fundamental para a compreensão do item.

Assim, a segunda paráfrase do parágrafo apresentou maior adequação quanto às informações que o parágrafo continha, ou seja, ficou claro para o sujeito como o personagem da mulher havia arranjado o cabelo, bem como seu modo de andar e qual era o seu objetivo na festa – encontrar o anfitrião.

A mulher com uma **flor de veludo rosa balançada/ enrolada no seu cabelo** dourado atravessou o **salão lotado** de um **modo de andar interessante, combinando pulos e uma maneira de andar sem saber exatamente onde ir** e **agarrou o braço esbelto** do **anfitrião** da festa.

Essa análise permitiu mostrar que todos os tipos de dicionários, bilíngües, monolíngües e semibilíngües, ofereceram recursos válidos de consulta aos usuários que, por sua vez, realizaram a tarefa de parafrasear o texto de maneira satisfatória em todos os casos analisados.

3.1.3.11 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DO 1º PARÁGRAFO DO TEXTO PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS

A partir da Questão 12, os sujeitos escolheram um dicionário para utilizar nas respostas. O dicionário escolhido deveria ser indicado na linha correspondente, juntamente com o seu título. O dicionário poderia ser monolíngüe, bilíngüe ou semibilíngüe. Nesta questão, os sujeitos teriam que dizer se compreenderam o **primeiro parágrafo** do texto ainda sem a ajuda do dicionário. A Tabela 68 indica as respostas das três instituições.

Para responder as próximas perguntas, utilize o(s) dicionário(s) que tem em mãos:

- () **monolíngüe** Nome: _____
 () **bilíngüe** Nome: _____
 () **semibilíngüe** Nome: _____

Leia o primeiro parágrafo novamente:

12. Consegue entendê-lo sem a ajuda de um dicionário? Se não, por quê?

TABELA 68 – Entendimento do 1º parágrafo sem o uso de dicionários

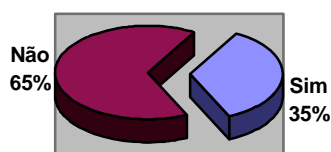
Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sim	23	46	19	38	10	20	52	35
Não	27	54	31	62	40	80	98	65
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Na I1, a porcentagem de sujeitos que entenderam o primeiro parágrafo (46%) ficou muito próxima da dos que não entenderam (54%). As razões mais citadas pelos sujeitos foram: *‘não conheço as palavras por isso não entendo o parágrafo’*; *‘as palavras desse parágrafo têm significados múltiplos’*; *‘é difícil ordenar as frases’*; *‘há palavras no parágrafo que precisam de significado’*; *‘só entendi a idéia geral’*; *‘tenho vocabulário básico e o texto tem vocabulário avançado’*.

Na I2, segundo a Tabela 68, a porcentagem de sujeitos que não entenderam o primeiro parágrafo (62%) foi maior que a dos que entenderam (38%). Suas justificativas assemelham-se com as da I1: *‘não conheço as palavras por isso não entendo o parágrafo’*; *‘só entendi a idéia geral’*; *‘só entendo algumas palavras’*; *‘só consigo entender que o texto fala de cores’*.

Na I3, entretanto, a porcentagem de sujeitos que **não** compreenderam o primeiro parágrafo (80%) foi bem maior que a porcentagem dos que compreenderam (20%). As justificativas dos que não entenderam o primeiro parágrafo foram as seguintes: *‘não conheço as palavras por isso não entendo o parágrafo’*; *‘só entendi a idéia geral’*; *‘não sei contextualizar algumas palavras’*; *‘sou péssimo em inglês’*; *‘o texto tem nível avançado’*.

As respostas, de modo geral, mostram que muitos sujeitos (65%) entenderam a idéia geral do parágrafo, mas precisariam trabalhar com o vocabulário para realmente compreender seu significado completo, como observamos no Gráfico 42.

GRÁFICO 42 - Entendimento do primeiro parágrafo sem o uso de dicionários

3.1.3.12 INDICAÇÃO DE PALAVRAS DO 1º PARÁGRAFO A SEREM PROCURADAS EM DICIONÁRIOS

Na Questão 13, os sujeitos listaram as palavras que provavelmente teriam que procurar no dicionário a fim de compreender o primeiro parágrafo.

13. Que palavras precisaria procurar no dicionário? Liste-as.

A Tabela 69 mostra a frequência e a porcentagem das palavras que os sujeitos apontaram como palavras que provavelmente procurariam em um dicionário para entender o parágrafo.

TABELA 69 – Indicação de palavras a serem procuradas em dicionários

Itens a serem procurados	Nº	%
Sidle	112	74
Gait	99	66
Poppies	97	65
Twined	96	64
Clutched	91	61
Velvet	88	59
Skip	85	57
Lean	79	53
Host	56	37
Crowded/ Traversed	23	15
Assisted	16	11
Interesting	04	03
Combining	03	02
Gold	02	01
Room/ Arm/ Jealous	01	01

Obs.: As frequências presentes nesta tabela não se referem ao número de respondentes (150) mas ao número de vezes que as palavras foram indicadas. As porcentagens foram calculadas em relação aos 150 respondentes.

Analisando a Tabela 69, percebemos que são vários os itens que, na opinião dos sujeitos, devem ser procurados no dicionário para o entendimento do parágrafo. Entre eles, identificamos 09 substantivos (*sidle, gait, poppies, velvet, skip, host, gold, room e arm*), 02 verbos (*clutched, traversed*) e 06 itens que ocupam a posição de adjetivos nas frases (*twined, lean, crowded, assisted, interesting e jealous*). A procura pela maioria de itens que podem ser classificados como substantivos no contexto mostra que os sujeitos, sem o entendimento desses itens, não conseguiriam apreender o significado do

parágrafo como um todo. Entenderiam a idéia geral, mas faltariam informações mais específicas quanto à descrição do personagem da mulher deste parágrafo.

3.1.3.13 COMPREENSÃO DO ITEM LEXICAL *POPPIES*

A Questão 15 é relacionada a um item em particular do primeiro parágrafo do texto – *poppies*, presente na sentença “*The woman with the pink velvet **poppies** twined round the assisted gold of her hair...*”

15. *Poppies* (plural de *poppy*) é um tipo de:
 árvore flor tecido

Nessa questão, os sujeitos, sem a ajuda de dicionários, precisariam identificar, pelo contexto em que está inserido o item, qual o seu possível significado. Se observarmos a sentença, perceberemos que *poppy* é um nome e faz parte do adorno do cabelo da personagem. Levando em conta o grupo nominal em que está inserido (*pink velvet poppies*) os sujeitos poderiam identificar o item como flor, uma vez que no contexto o sentido de árvore é impossível e o sentido de tecido também seria improvável, pois *velvet* já é um tecido (veludo).

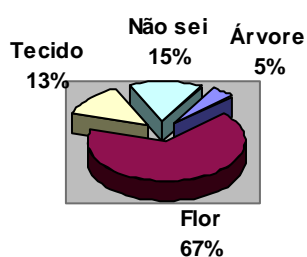
Pela Tabela 70, percebemos que a I1 foi a instituição em que mais sujeitos (78%) conseguiram identificar a classe genérica do item *poppies* pelo contexto sem o uso do dicionário. Na I2 e na I3, as porcentagens dos sujeitos que conseguiram identificar esse possível significado de *poppies* foram mais baixas (48% e 66%, respectivamente). De um modo geral, os sujeitos conseguiram identificar corretamente o papel desse item lexical no contexto.

TABELA 70 – Compreensão do item lexical *poppies*

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Árvore	02	04	03	06	02	04	07	05
Flor	39	78	24	48	33	66	96	67
Tecido	03	06	10	20	08	16	21	13
Não sabe	06	12	13	26	07	14	26	15
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

No Gráfico 43, observamos portanto que mais da metade dos sujeitos (63%) conseguiu identificar o significado do item *poppy* levando em conta somente o contexto, e somente 13% identificaram *poppy* como tecido e 5% como árvore.

GRÁFICO 43 – Compreensão do item lexical *poppies*



3.1.3.14 IDENTIFICAÇÃO DO PERSONAGEM BURTON

Nesta questão, os sujeitos verificaram qual a função do personagem Burton na estória, ou seja, quem ele é realmente, se ele se relaciona com algum outro personagem e de que maneira.

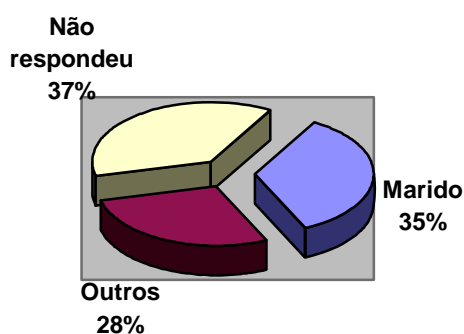
16. Quem é Burton?

Como muitos sujeitos não haviam identificado Burton como personagem, pois ele é apenas citado pela mulher em um comentário, 37% dos sujeitos não responderam a esta questão e 28% dos sujeitos não conseguiram identificar que Burton é provavelmente o marido da mulher. Suas respostas englobaram desde a função de **anfitrião** até **amigo da mulher**, o próprio **Walter Williams**, a **anfitriã**, “*o cara com quem a mulher está falando*”, o **cantor**, **hóspede**, **espírito** e **assistente**. A I3 foi a instituição em que mais sujeitos conseguiram identificar Burton como marido do personagem da mulher (62%), conforme Tabela 71.

TABELA 71 – Identificação do personagem Burton

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
Marido	03	06	19	38	31	62	53	35
Outros	22	44	10	20	10	20	42	28
Não respondeu	25	50	21	42	09	18	55	37
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Observando o Gráfico 44, percebemos que somente 35% dos sujeitos conseguiram identificar o personagem Burton como o marido na estória.

GRÁFICO 44 – Identificação do personagem Burton

3.1.3.15 IDENTIFICAÇÃO DO QUE O PERSONAGEM FEMININO QUER NA ESTÓRIA

Especificamente nesta questão, os sujeitos teriam que entender o contexto da estória e perceber qual era o desejo do personagem da mulher, que aparece dialogando com outro personagem da estória – o anfitrião.

17. O que a mulher (personagem) quer?

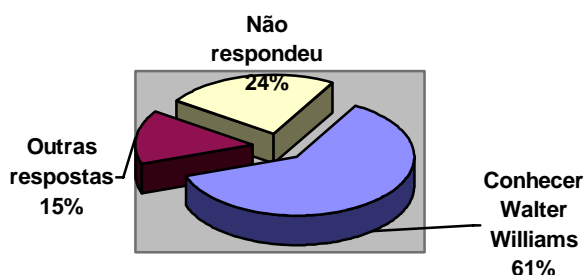
Na Tabela 72, observamos que a maioria dos sujeitos das instituições 1 e 3 (76% e 74%, respectivamente) conseguiu identificar o desejo da mulher – conhecer Walter Williams, o cantor. Na I2, percebemos que 50% dos sujeitos não chegaram a responder a essa questão, pois muitos já não haviam identificado Walter Williams como personagem.

TABELA 72 – Identificação do que o personagem feminino quer na estória

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conhecer W.W.	38	76	15	30	37	74	90	61
Outras respostas	05	10	10	20	08	16	23	15
Não respondeu	07	14	25	50	05	10	37	24
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Nas respostas a esta questão, 61% dos sujeitos acertaram ao dizer que a mulher queria conhecer Walter Williams, o cantor negro para quem a festa estaria sendo realizada. Dos 150 sujeitos, 15% tiveram outras respostas como “*ela queria um favor*”, “*ela queria um homem*”, “*ela queria um agrado*”, “*ela queria mudar a cor do cabelo*”, “*ela queria arrumar o cabelo*”, “*ela queria ter um vestido pink*”, “*ela queria ver Burton cantar ou conversar com Burton*”, entre outras.

GRÁFICO 45 – Identificação do que o personagem feminino quer na estória



3.1.3.16 IDENTIFICAÇÃO DO SIGNIFICADO DOS ITENS: *CLUTCHED* E *CROWDED*

As Questões 19 e 20 fizeram com que os sujeitos chegassem ao significado de dois itens – o verbo *to clutch* (agarrar) e o adjetivo *crowded* – levando em consideração sua **definição referencial** e seu **significado** quando inserido em contexto. As duas Questões apresentam diferentes partes integrantes de verbetes de DMs e DSs.

19. *Clutched* é a forma do passado do verbo *to clutch* que tem como definição: *to hold firmly, tightly*. Com a definição, você conseguiria traduzir a frase abaixo? Se sim, tente escrever a tradução.

I clutched at a floating piece of wood to save myself from drowning.

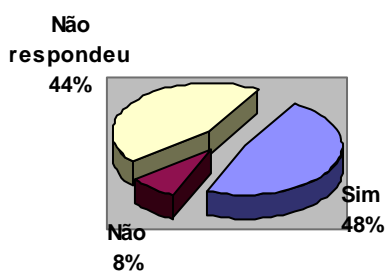
Observando a Tabela 73, a maioria dos sujeitos das instituições 1 e 3 (70% e 62%, respectivamente) conseguiu chegar a uma definição do item *clutched* somente com a leitura do exemplo (item inserido no contexto). Na I2, entretanto, 82% dos sujeitos não chegaram nem a responder a essa questão.

TABELA 73 – Identificação do significado do item *clutched*

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sim	35	70	06	12	31	62	72	48
Não	03	06	03	06	06	12	12	08
Não respondeu	12	24	41	82	13	26	66	44
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Nesta questão, os sujeitos chegaram à tradução do verbo *to clutch* a partir da leitura da definição semântica. Dos 150 sujeitos, quase metade (48%) conseguiu chegar a uma tradução do item (*agarrar, segurar firme*) enquanto somente 08% deles não conseguiram uma tradução satisfatória. Essa questão vem mostrar a importância da presença da definição referencial do item em DM e DS, elaborada com o uso de um vocabulário básico de definição, ou seja, escrita com itens lexicais com grande circulação na LE, uma vez que o usuário do DM e do DS é um falante não-nativo da Língua Inglesa.

GRÁFICO 46 – Identificação do significado do item *clutched*



20. Com o exemplo: *I couldn't walk because the room was **crowded**, so I waited until all those people leave the place.* Consegue entender o significado de *crowded*? Se sim, dê um equivalente em português.

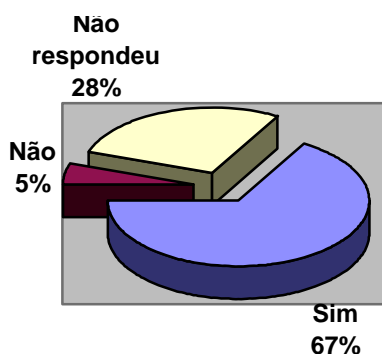
Na Questão 20, os sujeitos fizeram a tradução do item *crowded* a partir do exemplo dado. Segundo a tabela abaixo, 80% dos sujeitos na I1 e na I3 conseguiram compreender o significado de *crowded* pela contextualização, enquanto somente 40% dos sujeitos na I2 conseguiram identificar o significado (porcentagem também significativa).

TABELA 74 – Identificação do significado do item *crowded*

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
Sim	40	80	20	40	40	80	100	67
Não	-	-	05	10	02	04	07	05
Não respondeu	10	20	25	50	08	16	43	28
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Podemos observar no Gráfico 47 que 67% dos sujeitos conseguiram entender o significado de *crowded* somente lendo o exemplo, ou seja, observando o item dentro de um contexto. As traduções mais usadas pelos sujeitos foram ‘*lotado*’, ‘*cheio de gente*’, ‘*cheio*’, ‘*abarroado*’, ‘*apinhado de gente*’. Dos 150 sujeitos, somente 05% não conseguiram chegar ao significado correto do item.

GRÁFICO 47 – Identificação do significado do item *crowded*



Essas duas questões revelam a importância do exemplo dentro do verbete do dicionário. Um exemplo colocado depois da explicação do item consegue, em muitos casos, resolver problemas de compreensão de significado.

3.1.3.17 COMENTÁRIOS SOBRE O PERSONAGEM FEMININO

Nesta Questão 22, os sujeitos poderiam fazer qualquer comentário sobre a personalidade e aparência física do personagem da mulher, uma vez que, lendo o trecho selecionado, poderiam identificar no primeiro parágrafo a descrição de como a mulher estava vestida, bem como seu modo de se comportar.

22. Terminada a atividade, você teria algo a dizer sobre o personagem que aparece no primeiro parágrafo? Faça qualquer comentário sobre sua personalidade e aparência física.

De acordo com as Tabelas 75, 76 e 77, em cada instituição analisada, os sujeitos fizeram alguns comentários sobre o personagem da mulher depois de trabalharem com o vocabulário presente no primeiro parágrafo do texto. A descrição do modo de agir da mulher, seu adorno no cabelo e seu modo de conversar com o anfitrião, além de seus comentários, fizeram com que apenas 02 sujeitos interpretassem o personagem de uma maneira específica, deixando claro que se trata de uma mulher que se veste para chamar a atenção e é preconceituosa. Os sujeitos que conseguiram se aproximar desse entendimento do personagem da mulher foram destacados nas tabelas.

TABELA 75 – Identificação das características do personagem feminino – I1

Nº	%	Respostas
02	04	Mulher extravagante, descontraída e agitada
01	02	Pessoa singular, de cabelos e tipo distintos
01	02	Mulher moderna
01	02	Mulher vulgar
01	02	Mulher espalhafatosa
01	02	Mulher de personalidade sorrateira e fútil
01	02	Mulher bem vaidosa
01	02	Mulher esbelta e elegante
01	02	Mulher que vestia rosa, tinha cuidado com seus cabelos
01	02	Mulher que gosta de moda, gosta de se vestir bem e é fã de um cantor
01	02	Mulher muito determinada
01	02	Mulher de roupa <i>pink</i> e aroma de papoulas
37	74	Não responderam
50	100	Total

Na Instituição 1, somente 13 sujeitos (26%) responderam a essa questão, fato que pode indicar que os sujeitos não conseguiram fazer uma análise com relação ao personagem da mulher somente com a leitura do primeiro trecho do texto.

TABELA 76 – Identificação das características do personagem feminino – I3

Nº	%	Respostas
03	06	Mulher emperiquitada, espalhafatosa
01	02	Mulher atrevida que usa flores no cabelo
01	02	Mulher meio desligada
01	02	Mulher velha e ridícula
44	88	Não responderam
50	100	Total

Na Instituição 3 uma porcentagem significativa de sujeitos deixou de responder a essa questão (88%), o que pode indicar, além do fato de não terem compreendido e analisado o personagem da mulher, um descomprometimento com relação à coleta de dados, já que a maioria dos sujeitos também deixou de responder às últimas questões.

TABELA 77 – Identificação das características do personagem feminino – I2

Nº	%	Respostas
03	06	Mulher loira e espalhafatosa
02	04	Mulher bonita com forte poder de influência, determinada
02	04	Mulher extravagante, quer chamar atenção
02	04	Madame bem “perua” e escandalosa, com adereços extravagantes
02	04	Mulher atirada, atrevida, exótica e extravagante
01	02	Mulher com caminhar enigmático, busca algo de sua vontade, elegante e audaciosa
01	02	Mulher tímida na aparência, envergonhada
01	02	Mulher vaidosa e jovem (parece uma adolescente)
01	02	Mulher branca
01	02	Mulher feia e loira
01	02	Mulher bonita, loira, que gosta de chamar atenção
01	02	Mulher de cabelos loiros adornados
01	02	Tenta ser discreta ao atravessar a sala e tocar o anfitrião, mas a aparência física e vestimenta são chamativas
01	02	Belos cabelos e espírito jovial
01	02	Mulher com vestido de veludo <i>pink</i> (“O que é isso? – 3º ano)
01	02	Mulher impulsiva, loira, segura papoulas aveludadas rosas em uma das mãos e interpela o anfitrião da festa
01	02	Mulher fútil, arrogante, exibicionista e preconceituosa
01	02	Mulher elegante
01	02	Mulher espevitada, quer alcançar seus desejos a qualquer custo
01	02	Mulher elegante e ágil (pela forma como atravessa o salão)
01	02	Mulher vaidosa
01	02	Mulher impulsiva e afobada
01	02	Mulher bonita e interessante
01	02	Mulher de classe alta, fútil e escandalosa
01	02	Mulher velha, brega e tiete
01	02	Grã-fina perua da alta sociedade
01	02	Mulher bonita e atraente
01	02	Mulher branca, rica, pomposa, que tem preconceito racial, apesar de apreciar o cantor negro
01	02	Figura engraçada
01	02	Mulher entusiasmada
01	02	Mulher parece ser uma tiete
13	26	Não responderam
50	100	Total

Na Instituição 2, 37 sujeitos (74%) responderam à questão. Mesmo que nem todos os sujeitos tenham conseguido analisar corretamente o personagem da mulher, somente 13 sujeitos (26%) deixaram a questão sem resposta.

3.1.3.18 CONFIRMAÇÃO DAS EXPECTATIVAS SOBRE O TEXTO

Esta questão fez com que os sujeitos investigassem suas predições iniciais sobre o texto, ou seja, suas respostas à Questão 3 sobre a predição sobre o assunto do texto.

23. Depois dessas atividades, você confirma ou não suas expectativas iniciais sobre o texto?

Observando a Tabela 78, é possível constatar que muitos sujeitos na I2 (74%) deixaram de responder a essa Questão. Nas instituições 1 e 3, 32% e 26%, respectivamente, deixaram de responder a essa questão, porcentagem ainda muito significativa. Nas I2 e I3, 36% e 34% dos sujeitos afirmaram que confirmaram suas expectativas em relação ao trecho do texto que leram.

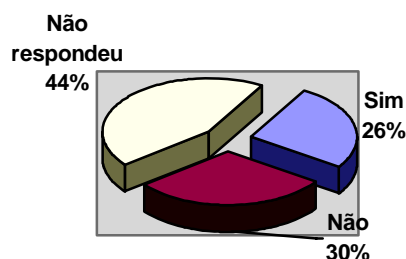
TABELA 78 – Confirmação das expectativas sobre o texto

Respostas	Instituições						Total	
	I1		I2		I3		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sim	18	36	04	08	17	34	39	26
Não	16	32	09	18	20	40	45	30
Não respondeu	16	32	37	74	13	26	66	44
Total	50	100	50	100	50	100	150	100

Podemos perceber pelo Gráfico 48 que 44% não responderam a essa Questão e somente 26% dos sujeitos confirmaram suas predições, enquanto 30% não confirmaram. Entretanto, a resposta dada a esta questão não é coerente com os dados colhidos da Questão 3 do questionário, em que somente 13% do total dos sujeitos (19/150) identificaram em suas predições o tema do racismo e do preconceito. Mesmo se considerarmos os sujeitos que tiveram como predições o tema das relações pessoais (02 sujeitos) ou identificaram o tema do acontecimento ou encontro (04 sujeitos), ainda assim teríamos somente 25 sujeitos (17%) confirmando suas expectativas sobre o texto.

Predições sobre um texto somente ao ler o título ajudam o leitor como estratégia de leitura e fazem com o que o leitor leia o texto carregando algumas considerações prévias, mas nem sempre correspondem às idéias desenvolvidas no texto.

GRÁFICO 48 – Confirmação das expectativas sobre o texto



3.1.3.19 PREDIÇÕES SOBRE O FINAL DO TEXTO

“Só Deus sabe...” (2º ano – II)

24. Você conseguiria dizer como esse texto vai continuar ou terminar? Se sim, o que acha que vai acontecer?

Na Questão 24, os sujeitos fizeram uma predição sobre como o texto iria continuar ou terminar, levando em conta somente o primeiro trecho do texto e todas as atividades realizadas sobre ele. Em suas respostas, alguns sujeitos (22/150 – 15%) conseguiram se aproximar do final da estória do texto com as informações com as quais tiveram contato no trecho do texto: ‘mulher vai ser apresentada ao cantor Walter Williams’; ‘anfitrião apresenta o cantor à mulher e ela se espanta por ele ser negro’; ‘mulher vai fazer de tudo para conhecer o cantor’. Outros sujeitos (15/150 – 10%) fizeram predições mais detalhadas sobre o texto: ‘mulher vai levar um fora do Walter Williams porque ele vai cair na gargalhada quando vir o cabelo dela com as papoulas’; ‘mulher ficará empolgada com o cantor e não vai parar de falar sobre ele e suas canções’; ‘mulher será apresentada ao Walter Williams que vai passar por um vexame pelo surto de tietagem’; ‘mulher vai conhecer o cantor e tirar fotos’.

Outras predições mais específicas ainda também apareceram: *‘mulher vai dar um vexame’*; *‘mulher terá um ataque histérico’*; *‘mulher não vai conseguir nada’*; *‘haverá uma lição de moral no final para a mulher’*.

Esse exercício aponta como os sujeitos/ leitores interpretaram o trecho do texto mostrando suas predições sobre o final do texto.

3.1.3.20 COMENTÁRIOS E OPINIÕES SOBRE O TEXTO

Nas últimas duas questões, os sujeitos fizeram comentários e emitiram opiniões sobre o texto e seus personagens.

25. Teria algum comentário para fazer sobre os outros personagens?

26. O que achou do texto? Dê sua opinião.

Quanto ao **Burton**, os comentários foram em torno das impressões que a mulher (em seu diálogo com o anfitrião) deixou no leitor: *‘Burton é provavelmente o marido ausente’*; *‘Burton deve ser ciumento’*; *‘Burton deve ser um homem infeliz’*; *‘a mulher e o Burton parecem ser racistas’*.

Com relação ao **anfitrião**, as impressões dos leitores foram também devido ao seu comportamento no diálogo com a mulher e ao contexto propriamente dito do texto: *‘o anfitrião deve ser rico’*; *‘há uma certa ironia na fala do anfitrião’*; *‘anfitrião entende a euforia da mulher’*; *‘anfitrião reage conforme as expectativas da mulher’*; *‘há uma relação estranha entre a mulher e o anfitrião’*.

Finalmente, quanto ao personagem **Walter Williams**, as impressões foram com relação ao comportamento da mulher de querer conhecê-lo na festa e ao seu comentário sobre o fato dele ser negro: *‘Walter William deve ser uma celebridade’*; *‘o cantor é negro’*; *‘Walter Williams deve ser um espetáculo!’*.

Depois de todo o trabalho de entendimento do texto, podemos perceber que somente alguns sujeitos (16/150), ou seja, 10% dos sujeitos, tendo conhecimento somente deste primeiro trecho do texto, expressaram um possível entendimento, por conta do comportamento dos personagens e de sua escolha vocabular, do caráter e do comportamento de cada um dos personagens.

Finalmente, a Questão 26 pedia que os sujeitos opinassem sobre o trecho lido, deixando suas impressões positivas ou negativas.

Nas três instituições, a metade dos sujeitos (75/150 – 50%) achou o texto **interessante**, mas ao mesmo tempo **complicado** e **difícil** com relação ao vocabulário. Entretanto, disseram que o texto era muito bom para a aquisição lexical. Alguns disseram também que gostariam de ler o texto completo por curiosidade (06/150 – 4%) e dois sujeitos (1,3%) disseram que acharam o texto **bem-humorado, engraçado e diferente**.

Algumas opiniões sobre o texto foram negativas, como: *‘texto chato’*; *‘texto vago demais’*; *‘texto confuso’*; *‘texto estranho, confuso, sem graça’* (08/150 – 5,3%). Outros ainda disseram que o texto era muito **detalhista** na descrição da personagem e que **não entenderam nada** (11/150 – 7,3%).

Outras opiniões foram mais detalhadas e os sujeitos fizeram um tipo de análise quanto ao trecho que leram e quanto à autora do texto: *‘mostra a insignificância das pessoas que se comportam como a protagonista’*, *‘linguagem informal da mulher das papoulas é interessante, em contraste com o tom polido do anfitrião’*, e *‘por se tratar de Dorothy Parker, que reflete os anos 20 e 30, a leitura fica mais difícil, já que não temos acesso a esse tipo de literatura’*.

De qualquer maneira, sendo a opinião positiva ou negativa em relação ao texto lido, percebemos que alguns sujeitos desta pesquisa, ao se proporem responder este questionário, posicionaram-se como **leitores de textos em LE**, enfrentando as dificuldades encontradas, usando as estratégias de leitura e o dicionário como ferramenta fundamental de seu trabalho, e, finalmente, ao término da atividade, sentiram-se livres para opinar sobre o texto, deixando suas impressões pessoais.

Analisando essa segunda parte do questionário, constatamos que o uso de estratégias de leitura diferentes do recurso à consulta ao dicionário faz parte do comportamento dos sujeitos como leitores. Em nenhum momento os sujeitos estranharam o fato de terem que ler o texto sem o uso do dicionário. Entretanto, no momento em que as questões propostas teriam que ser respondidas com o uso do dicionário, surpreendi-me com algumas colocações por parte dos sujeitos, como: *‘tem mesmo que usar o dicionário?’*; *‘e agora, eu só tenho esse dicionário inglês/inglês aqui comigo, esqueci o bilíngüe’*; *‘posso responder sem o dicionário? Acho que não vou ter tempo pra responder tudo se tiver que usar o dicionário’*; *‘professora, acho que não sei usar o dicionário nessas questões’*, entre outras semelhantes.

Verifica-se que os sujeitos têm muito clara a posição de leitor em LE, pois em nenhum momento questionaram o fato de terem que ler um texto em inglês nesta

situação de coleta de dados para uma pesquisa, entretanto, falta a alguns o posicionamento como **usuário** de dicionário enquanto cumprem uma atividade de leitura em LE.

Nesta segunda parte do questionário, em algumas das questões que não pediam que os sujeitos usassem o dicionário, estávamos investigando como partes do dicionário poderiam ser úteis para solucionar problemas de compreensão do texto, como o caso das Questões 19 e 20, que trabalhavam com exemplos – extraídos dos verbetes de dicionários – que ajudavam na compreensão do item. Assim, podemos dizer que algumas questões tinham como objetivo mostrar que partes diferentes do dicionário poderiam ajudar no entendimento de itens lexicais de um texto.

Nos momentos em que recorreram ao dicionário para responder às questões, percebemos que alguns tiveram dificuldades em realizar a tarefa. Observamos que nas Questões 11, 14 e 21, em que tinham que trabalhar com a paráfrase do primeiro parágrafo (recheado de itens desconhecidos), as paráfrases do primeiro parágrafo antes da consulta ao dicionário e depois da consulta ao dicionário, os sujeitos que consultaram os dicionários – monolíngües, bilíngües ou semibilíngües – por meio de definições ou traduções com equivalentes mostraram-se capazes de realizar a tarefa com êxito.

Concluimos que em relação a esse grupo de usuários ainda há muito que se ensinar e que se aprender em se tratando de consulta a dicionários. Uma vez que alguns sujeitos deste trabalho (os que pouco recorreram ao dicionário nos momentos da resposta ao questionário), estudantes do curso de Letras, não se posicionam como **usuários de dicionários**, podemos inferir que seus futuros alunos (do Ensino Fundamental, Médio ou mesmo de escolas privadas de ensino de línguas estrangeiras), se não trouxerem esse posicionamento por meio de experiências já vividas em outras situações, provavelmente não vão adquiri-lo por meio desses professores.

Na próxima subseção, apresentamos a análise da segunda parte da coleta de dados desta pesquisa: os **protocolos verbais**.

3.2 OS DADOS OBTIDOS COM A PLICAÇÃO DO PROTOCOLO VERBAL

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta.
MANGUEL (1997)

Nesta subseção do trabalho, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio da segunda parte da coleta de dados, que consistiu na aplicação de **Protocolos Verbais** a **10 sujeitos** que aceitaram, de livre e espontânea vontade, participar de mais uma etapa da coleta. A última folha do Questionário (ver Anexo 2.1) continha um convite da pesquisadora aos sujeitos. Aqueles que preenchessem afirmativamente estariam concordando em participar do Protocolo verbal. Poucos foram os estudantes que deixaram nome, telefone e disponibilidade para participar desta parte da coleta.

A aplicação do Protocolo verbal vem complementar os dados obtidos por meio do Questionário, por isso a escolha de um número restrito de estudantes.

Apresentamos a análise de **dois protocolos** separadamente, sendo um dos protocolos realizado pelo sujeito que menos usou o dicionário durante a atividade de leitura e o outro protocolo realizado pelo sujeito que mais usou o dicionário durante a atividade.

Em seguida, apresentamos uma análise geral dos dados obtidos por meio das respostas dadas pelos sujeitos aos protocolos, organizando os dados em quadros-síntese.

3.2.1 SUJEITO 1 (S1)

“O texto é legal né?” (S1)

Antes de analisarmos as respostas do protocolo, é interessante observar o perfil do sujeito em questão e suas principais respostas ao questionário realizado antes do protocolo.

Com relação ao perfil educacional, os dados do Quadro 19 revelam certo aprofundamento no estudo da língua inglesa, uma vez que o sujeito (mesmo sem terminar a graduação) tem uma experiência de curso e viagem ao exterior, estuda língua inglesa em escolas privadas há 7 anos e possui uma profissão relacionada à área em que estuda (professor de inglês).

QUADRO 19 – Perfil do Sujeito 1 (S1)

Sexo	Feminino
Ano de nascimento	1981
Profissão	Professora de inglês
Viagem/ Curso no exterior	Sim (1 mês)
Tempo de estudo da língua inglesa	7 anos

O Quadro 20 revela um comportamento favorável ao uso do dicionário em suas atividades. De acordo com suas respostas, além de possuir dicionários monolíngües, bilíngües e semibilíngües em casa, o sujeito domina a terminologia do dicionário, pois nomeou corretamente todas as partes do verbete na primeira questão. S1 vê a falta de ilustrações em DM como um defeito e, de acordo com sua classificação, as **notas culturais ou de uso**, os **exemplos**, as **ilustrações e tabelas**, a **transcrição fonética** e as **informações gramaticais** são as cinco partes mais importantes e fundamentais em um dicionário. Usa mais o DB do que o DM; leu somente uma vez a introdução de um dicionário e; com relação à consulta, lê frequentemente os exemplos, a transcrição fonética e as informações gramaticais presentes no verbete que está sendo consultado. Já pediu orientação para comprar dicionários aos seus professores e também já recebeu recomendação de seus professores para comprá-los. Entretanto, nunca teve uma aula explicativa sobre o uso de dicionários.

QUADRO 20 – Respostas do S1 à primeira parte do questionário

Nomeação das partes do dicionário	8 acertos (total)
Dicionários monolíngües	LDOCE e OALD
Dicionários bilíngües e semibilíngües	Oxford bilíngüe e Longman semibilíngüe
Defeitos/ Qualidades	Falta de ilustrações em DMs
Partes mais importantes de um dicionário	(1) Notas culturais (2) Exemplos (3) Ilustrações e tabelas (4) Transcrição fonética (5) Informação gramatical (6) Expressões idiomáticas (7) Referência cruzada (8) Definição/ significados (9) Lista de verbos irregulares (10) Tradução
Uso do DB	Usa regularmente para todas as atividades (leitura, compreensão de textos orais, preparação de aula, preparação de exposição oral, redação e tradução).
Uso do DM	Às vezes para todas as atividades e nunca para tradução.
Introdução dos dicionários	Leu somente uma vez .
Exemplos	Lê frequentemente.
Transcrição fonética	Lê e consegue entender na maioria das vezes ou procura as informações nas tabelas.
Informações gramaticais	Lê e consulta quando não entende a palavra.
Recomendação de dicionários pelos professores	Sim (Longman Dictionary of English Language and Culture)
Aula explicativa sobre uso de dicionários	Não
Orientação para adquirir dicionários	Já pediu aos professores.

O Quadro 21 apresenta as respostas dadas pelo sujeito na segunda parte do dicionário, em que trabalha com os primeiros parágrafos do texto base (*Arrangement in Black and White*) e realiza as atividades referentes ao uso do dicionário.

QUADRO 21 - Respostas do S1 à segunda parte do questionário

Entendimento do título	Sim	
Tradução ou paráfrase do título	Planos em preto e branco	
Predição sobre o texto	Sobre diferenças entre raças	
Compreensão da idéia geral	Não respondeu	
Personagens	The woman, the host, Burton and Walter Williams	
Classe gramatical/ equivalente dos termos grifados (sem uso de dicionários)	crowded adj (cheio, populoso) poppies – subst lean – subst simply – adv (simplesmente) skip – subst velvet - subst	gait – subst twined round – verbo introduce – verbo (introduzir) host – subst sidle – subst clutched – verbo
Profissão da personagem	Cantor – Walter Williams	
Paráfrase do primeiro parágrafo sem o uso do dicionário	A mulher com um traje <i>pink</i> atravessou a sala cheia vestido uma combinação de roupas.	
Palavras procuradas no dicionário (1º parágrafo)	Poppies, gait, skip, sidle, lean, velvet, clutched	
Burton	Marido da personagem	
Personagem da mulher (o que ela quer)	Quer conhecer Walter Williams.	
Característica de Walter Williams	Cantor negro	
Clutch/ crowded	Segurar/ cheio de gente	
Tradução do primeiro parágrafo novamente	Uma mulher com um traje de veludo rosa com algumas flores atravessou o salão com um andar interessante e pegou no braço fino de sua anfitriã.	
Impressões sobre a personagem	Uma mulher um pouco “perua”.	
Confirmação das expectativas	Não	
Predição sobre a continuação do texto	Acho que ela vai fazer de tudo para conhecer quem ela deseja.	
Comentários sobre outras personagens	Não	
Opinião sobre o texto	Engraçado e interessante	

A análise do protocolo, a seguir, foi feita levando em conta também tais informações coletadas no questionário com relação à análise inicial dos primeiros parágrafos do texto.

3.2.1.1 COMPREENSÃO DO TÍTULO DO TEXTO

No Questionário, S1 respondeu que entendeu o título e colocou como uma possível tradução “*planos em preto e branco*”. Em sua resposta à questão sobre a predição do conteúdo do texto, o sujeito respondeu que o texto iria tratar das **diferenças entre raças**.

No protocolo, antes de tentar traduzir novamente o título, o sujeito procurou o significado de *arrangement* no OALD. Com base na leitura do verbete, S1 reafirmou a tradução do título como “*plano em preto e branco*” e sua predição mudou com relação ao conteúdo do texto, uma vez que já havia lido os parágrafos iniciais do texto no questionário. Sua predição, que inicialmente era sobre diferenças raciais, passou a ser sobre uma **festa *black and white*** ou uma **festa em que as pessoas estariam com roupas de cores diferentes**.

3.2.1.2 COMPREENSÃO DO 1º PARÁGRAFO

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host.⇒

Com relação ao primeiro parágrafo, no questionário, após ter verificado os significados dos itens *lean*, *skip*, *sidle*, *gait* e *poppy* no LDOCE, e entendido o exemplo de *crowded* (cheio de gente) e a definição de *clutch* (segurar) nas questões correspondentes, chegou à seguinte paráfrase: “*Uma mulher com um traje de veludo rosa com algumas flores atravessou o salão com um andar interessante e pegou no braço fino de sua anfitriã*”. Por não ter procurado o item *host* no dicionário, o S1 confundiu o gênero do item e, conseqüentemente, o sexo do personagem.

No protocolo, o S1 não recorre ao dicionário para o entendimento do primeiro parágrafo e seu entendimento está descrito abaixo:

[...] já entendi pelo contexto... aqui ... apesar de ter algumas palavras que eu não conheço ... eu entendo que está descrevendo como ela está vestida ... é uma mulher ... e tem a descrição dela ... - - **acho que não preciso assim ... ir pro dicionário agora** ... só se eu quiser mesmo - - ... mas tá falando do jeito que ela tá vestida ... que tá de veludo pink ... com algumas flores por exemplo ... que tem alguma coisa de ouro no cabelo dela ... então dá pra entender como que é ... tá descrevendo

como ela tá vestida ... que tá numa sala ... ela atravessa o salão de um jeito estranho e pega no braço da dona da casa ... e vai falar com o dono de uma festa... eu acho. (Grifo nosso)

Seu entendimento do item *host* continua comprometido (o sujeito está em dúvida quanto ao gênero, mas ainda assim não recorre ao dicionário). Quanto ao parágrafo, os detalhes de como a mulher atravessou o salão e de como estava arranjado seu cabelo perderam-se na tentativa da paráfrase sem o uso do dicionário. A idéia geral do parágrafo foi compreendida, mas sem informações específicas.

3.2.1.3 COMPREENSÃO DO TEXTO COMPLETO

*“Deixa eu ver **host** vai”* (S1, em tom de desânimo)

“Now I got you!”, she said. “Now you can’t get away!”
 “Why, hello,” said her host. “Well. How are you?”
 “Oh, I’m finely,” she said. “Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?”
 “What is it?”, said her host. ⇨

No segundo trecho do texto, S1 finalmente vai ao DS (Password) para verificar o significado de *host* - *“aí nesse segundo trecho que ela fala acho com a dona da casa ... com a pessoa ali da casa onde ela tá e pede um favor pra ela ... **deixa eu ver host vai** ... anfitrião ... não é feminino”* – e percebe o engano que havia cometido sobre o gênero do item.

No trecho seguinte, não houve problema de entendimento e o sujeito não recorreu ao dicionário, mas não mencionou o item *colored* que, pela primeira vez, aparece no texto: *“aqui ela pede pra pessoa apresentar Walter Williams ... que ela gosta de ver ele cantar ... e que ela quer muito conhecê-lo ... e ele fala que vai apresentá-la e que a festa é pra ele”*.

“Listen,” she said. “I want to meet Walter Williams, honestly, I’m just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those spirituals! Well, I said to Burton: It’s a good thing for you Walter Williams is **colored**, I said, or you’d have lots of reason to be jealous. I’d really love to meet him. I’d like to tell him I’ve heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?”
 “Why, certainly,” said her host. “I thought you’d met him. The party’s for him. Where is he, anyway?” ⇨

No trecho a seguir, mesmo sem ir ao dicionário, S1 compreende o significado de *colored* a partir do contexto em que o item aparece.

“He’s over there by the bookcase,” she said. “Let’s wait till those people get through talking to him. Well, I think you’re simply marvelous, giving this perfectly marvelous party for him, and having him meet all these white people, and all. Isn’t he terribly grateful?”
 “I hope not,” said her host. ⇨

[...] *éh ... aqui no de cima quando eu li **colored** ... aí eu fiquei pensando se realmente era negro né ... e agora eu vejo que sim porque ela fala aí ... que bom que você trouxe ele aqui ... que fez essa festa pra ele conhecer umas pessoas ... várias pessoas brancas*

O mesmo ocorre com a expressão *grass widow*, cujo significado é inferido pelo S1 sem a busca ao dicionário: “*ele parece que ele não vai à festa ... o Burton não vai poder ir à festa ... e ela é uma viúva na festa hoje à noite ... será que é isso?*”. É importante ressaltar, entretanto, que o sujeito, mesmo inferindo o significado da expressão, fica em dúvida se este é mesmo o significado apropriado para o contexto.

“No, he couldn’t,” she said. “I’m a regular **grass widow** tonight. I told him when I left, there’s no telling what I’ll do, I said, he was just so tired out, he couldn’t move. Isn’t it a shame?”
 “Ah,” said her host. ⇨

S1 continua parafraseando os outros trechos do texto sem recorrer ao dicionário. Mesmo deixando de explicar alguns itens, o sujeito justifica tal procedimento dizendo que o não entendimento de tais itens não compromete a idéia central do parágrafo ou do trecho em questão. Isso acontece com *nurse* e *mammy* no trecho abaixo.

“Wait till I tell him I met Walter Williams!” she said. “He’ll just about die. Oh, we have more arguments about colored people. I talk to him like I don’t know what, I get so excited. Oh, don’t be so silly, I say. But I must say for Burton, he’s heaps broader-minded than lots of these Southerners. He’s really awfully fond of colored people. Well, he says himself, he wouldn’t have white servants. And you know, he had this old **colored nurse, this regular old nigger mammy**, and he just simply loves her. Why, every time he goes home, he goes out in the kitchen to see her. He does, really, to this day. All he says is, he says he hasn’t got a word to say against colored people as long as they keep their place. He’s always doing things for them – giving them clothes and I don’t know what all. The only thing he says, he says he wouldn’t sit down at the table with one for a million dollars. ‘Oh,’ I say to him, ‘you make me sick, talking like that.’ ‘I’m just terrible to him. Aren’t I terrible?’ ⇨

Em sua exposição, S1 não deixa claro o significado dos itens em negrito. Percebe-se, assim, que não consegue elaborar uma definição:

[...] *aqui ela tá contando de como ... ah deixa eu contar pra ele que eu conheci Walter Williams ... conta que acha que o Burton ... ele ... ele ... ajuda ... até ele parece que ele tem uma **mãe negra** ... **irmã** ... que ele vai visitar ... mas ele fala que não senta à mesa com uma pessoa negra apesar de ajudar ... de visitar ... de ir ver **a mulher que é negra** ... que ela fala né ... que ... você me deixa sem jeito com isso.*

Ao comentar o trecho abaixo, o S1 fornece algumas possíveis traduções para *narrow-minded*, sem recorrer ao dicionário:

“Yes,” said her host. “Oh, yes.”
 “That’s the way I feel,” she said. “I just can’t understand people being **narrow-minded**. Why, I absolutely think it’s a privilege to meet a man like Walter Williams. Now, I do. I haven’t any feeling at all. Well, my goodness, the Good Lord made him just the same as He did any of us. Didn’t He?”
 “Surely,” said her host. “Yes, indeed.” ⇨

[...] *ela continua falando que não entende as pessoas terem a cabeça né ... tão **narrow-minded** ... **tão fechada** ... **tão tapada** ... que ela realmente acha que é um privilégio conhecer um homem como ele ... que Deus fez todo mundo igual ... e que não deveriam sentir isso né.*

S1 continua parafraseando o texto, atendo-se sempre à idéia geral, sem se preocupar com detalhes do vocabulário do texto. Nos dois trechos abaixo, entretanto, pelo fato de não consultar um dicionário, o sujeito ignora algumas passagens, como as destacadas.

They reached the tall young Negro, standing by the bookcase. The host performed introductions; **the Negro bowed**.
 “How do you do?” he said. Isn’t it a nice party? ⇨

She spoke with great distinctness, moving her lips meticulously, as if in parlance with the deaf.
 “I’m so glad,” he said. ⇨

Primeiro trecho: [...] *aqui eles vão até lá e aí a host ... o host ... anfitrião - - cadê? - - aqui ... aí ele faz as apresentações e ele pergunta ... ah como vai? - - o texto é legal né?*
 Segundo trecho: *Ele fala que tá feliz ... agradecido por isso.*

O fato de o sujeito não saber o que significa o verbo *bow* (curvar-se) não compromete o entendimento do texto, uma vez que o movimento do personagem faz parte de seu cumprimento. Já a ação da personagem da mulher, uma vez compreendida, faz com que o leitor comece a perceber seu comportamento preconceituoso com relação ao cantor. Com a ajuda do dicionário, o sujeito teria que chegar à seguinte paráfrase: “*ela falou de modo distinto, movendo os lábios meticulosamente, como se estivesse falando com um surdo.*”

No trecho seguinte, apesar de não recorrer ao dicionário, compreendeu a comparação que a personagem da mulher faz quando exemplifica o comportamento de Burton. Para dizer que Burton ficava bravo com a atitude dela de ficar cantarolando a música o tempo todo, a personagem usa uma expressão que contém a palavra *black*, o que a deixa constrangida por estar falando com o cantor negro.

“I’m just simply crazy about that ‘Water Boy’ thing you sing,” she said. “Honestly, I can’t get it out of my head. I have my husband nearly crazy, the way I go around humming it all the time. Oh, **he looks just as black as the ace of...** - well. Tell me, where on earth do you ever get all those songs of yours? How do you ever get hold of them?” ⇨

[...] ((risos)) ... *ela vai comentar de uma música que ela gosta e que ela deixa o marido dela doido porque ela fica cantando isso o tempo todo ... e de repente ela vai falar alguma coisa pra ele e ela usa a expressão que tem black no meio né ... ela tenta disfarçar ... né.*

O mesmo procedimento ocorre no trecho abaixo, em que há um comentário da personagem da mulher envolvendo outra personagem (Katherine Burke). A personagem da mulher consegue evitar dizer a palavra *nigger* no comentário que faz, tentando disfarçar com um comentário sobre a atriz. Mesmo sem o uso do dicionário, o S1 conseguiu identificar a ironia presente na fala da personagem da mulher e o corte brusco de seu comentário.

“That’s Katherine Burke,” said her host.
 “Good Heavens,” she said, “is that Katherine Burke? Why, she looks entirely different off the stage. I thought she was much better-looking. **I had no idea she was so terribly dark. Why, she looks almost like...** - oh, I think she’s a wonderful actress! Don’t you think she’s a wonderful actress, Mr. Williams? Oh, I think she’s marvelous. Don’t you?” ⇨

[...] *aí o host fala quem ela é né ... ela fala ... mas NOSSA ... é que a fulana parece tão diferente fora do palco né ... ela acha que ela era ... ((risos)) ... she was much better-looking ... que ela fosse melhor né ... na aparência ...que não sabia que ela era tão escura né ... e disfarça de novo ... mas ela é uma maravilhosa atriz ... você não acha?*

Já no final do texto, o S1 recorre ao DS (Password) para conseguir uma possível tradução do item *embarrassed*. Pelo comentário, podemos perceber que o sujeito domina o significado do item, mas não consegue pensar em uma tradução satisfatória, por isso o uso do dicionário. Consultando o item, o sujeito não se satisfaz com a tradução do item (embaraçar), mas quando lê o exemplo presente no DS (*He was embarrassed when the teacher asked him to read his essay to the class*), consegue finalmente pensar em uma tradução satisfatória para o trecho que está lendo (envergonhar-se).

“Well, thank goodness,” she said, “because I wouldn’t have **embarrassed** him for anything. Why, he’s awfully nice. Just as nice as he can be. Nice manners, and everything. You know, so many colored people, **you give them an inch, and they walk all over you**. But he doesn’t try any of that. Well, he’s got more sense, I suppose. He’s really nice. Don’t you think so?”
 “Yes,” said her host. ⇒

[...] *NOSSA ... quase que eu ... ah ... ela agradece porque ela não queria né ... como é embarrassed em português mesmo? ... eu sei mas às vezes não consigo pensar na tradução ... não é embaraçado ... o Password dá embaraçado ... pelo exemplo ... envergonhar né ... ela não queria envergonhá-lo ... e que ele é legal ... ele parece ser legal mesmo ... tem uns bons modos né ... e tudo ... fala que algumas pessoas negras ... se você der uma chancezinha ... eles passam por cima ... mas ele não fez isso em nenhum momento ... por isso ela acha que ele é legal.*

Ainda com relação a esse trecho, podemos perceber que o sujeito entende, sem a ajuda do dicionário, a expressão que contém *inch* e a parafraseia colocando uma expressão equivalente na LM.

Com isso, o sujeito termina a leitura do texto e passa a realizar as atividades de pós-leitura, ou seja, elabora o resumo do texto, analisa as personagens, escolhe os ativadores de memória, dá a sua opinião sobre o texto e realiza a tarefa *cloze*.

3.2.1.4 ELABORAÇÃO DE RESUMO DO TEXTO

No resumo do texto, percebemos que S1 conseguiu reunir as ações principais:

*[...] uhn ... ele fala sobre uma **mulher** ... pelo jeito **branca casada com um marido branco**... que vai numa **festa** que é muito conhecida desse **cantor que é negro** ... que ele é ótimo porque ele é artista né .. então ela fala que não é porque é negro e é artista que tá tudo bem ...*

Além do resumo, S1 também faz uma análise em relação ao tema do texto, conseguindo identificar traços de preconceito na personagem da mulher:

*[...] que parece que não tem preconceito mas tem muito preconceito né ... ela procura não ter ... fica dizendo o tempo todo ... ah eu não sinto nada ... mas ela sempre faz comentários com a palavra **black** ... quase chamou a atriz de negra ... e falou que ela é muito mais dark ... então é uma **mulher preconceituosa** que quer não ser preconceituosa ... que quer conhecer o cantor ... que consegue conhecer o ídolo dela ... mas que prova que ela tem preconceito.*

3.2.1.5 ESCOLHA DE ATIVADORES DE MEMÓRIA

No caso de S1, os ativadores foram formulados na língua materna. Os ativadores de memória de S1 (**preconceito, hipocrisia, preto e branco**) indicam que houve um entendimento do texto e do tema do texto em questão. Com exceção da expressão *preto e branco*, os outros dois termos (preconceito e hipocrisia) não são parte integrante do vocabulário do texto. Tais termos mostram uma análise do tema do texto – preconceito racial.

3.2.1.6 CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS

Na descrição das personagens do texto, o sujeito consegue identificar as principais características de cada um: “*da mulher ... é uma mulher pelo jeito emperiquitada como descreve lá no início ... provavelmente tem dinheiro ...*” (essa descrição condiz com a descrição que faz no questionário – ‘*uma mulher um pouco perua*’); “*o anfitrião é uma pessoa ... acho que discreta né ... não se envolve na questão*”

... e o cantor ... acho que ... não sei como definiria ... educado é porque apesar das gafes dela né ... ele só respondeu tudo assim ... então educado ... não brigou com ela ... nada ... e ele é negro.”

3.2.1.7 REALIZAÇÃO DE TAREFA CLOZE

Finalmente, nesta última tarefa do protocolo, para completar o resumo do texto, o S1 usou itens lexicais extraídos do texto (*party, host*), mas também usou itens lexicais que fazem parte de seu vocabulário e não estavam presentes no texto (*prejudice*), mostrando mais uma vez que compreendeu o tema do preconceito racial descrito na fala da personagem em todo o texto.

The woman, invited for a *party* in honor of a *good* singer, Walter Williams, wanted to *meet* him. She kept saying to the *host* that she didn't have any *prejudice* against colored *people*. However, according to what she says, her *husband*, Burton, was *prejudiced* against black people.

3.2.1.8. O DESEMPENHO DO SUJEITO 1 NO PROTOCOLO VERBAL

As respostas de S1 no questionário são coerentes, mas, o sujeito não usa o dicionário em suas atividades de leitura em LE tão frequentemente quanto declara no questionário.

Em suas respostas no questionário, o sujeito afirma usar **regularmente** o DB e **às vezes** o DM para leitura de textos, mas, em contato com um texto de vocabulário relativamente difícil, o sujeito opta por usar outras estratégias, como o **contexto**, e deixa o dicionário como recurso último. No Quadro 22, estão presentes os itens lexicais procurados pelo S1 enquanto fazia a leitura do texto

QUADRO 22 – Itens consultados nos dicionários pelo S1

DM	DS
OALD	Password
Arrangement	Host
	Embarrassed

A procura pelo item *arrangement* foi feita logo no início do protocolo, numa tentativa de chegar à tradução do título do texto. Mesmo após a consulta ao item, o sujeito optou por permanecer com a tradução que já havia feito no questionário – planos em preto e branco.

No caso de *embarrassed*, o sujeito já sabia a definição do item mas ao fazer a paráfrase do trecho em questão, não conseguia traduzir de modo satisfatório o item, por isso optou pelo recurso do DS, cujos verbetes apresentam, além da definição do item em LE, a tradução para LM. Não contente com a tradução, o sujeito recorreu ao exemplo em LE para então conseguir uma tradução satisfatória do item (envergonhado) para o contexto.

O item *host* foi procurado logo no início do segundo trecho lido no protocolo. No questionário, pelo fato de não ter procurado o item no dicionário, a tradução proposta pelo sujeito foi ‘anfitriã’ (observa-se que o sujeito tem domínio do significado do item, mas a estrutura de gênero ficou comprometida, pois o gênero feminino deste item em inglês apresenta sufixação – *hostess*). Somente com a leitura do segundo trecho, o sujeito se viu obrigado a consultar o dicionário com o intuito de tirar sua dúvida com relação ao gênero do item.

Pela análise do protocolo, podemos perceber que o sujeito optou por uma paráfrase dos trechos que trazia sua idéia geral, deixando de lado muitas vezes informações específicas sobre as partes do texto. Tal procedimento não prejudicou o entendimento do texto, uma vez que o sujeito foi capaz de analisar corretamente as personagens e entender o tema central do texto – **a questão do preconceito racial**.

3.2.2 SUJEITO 9 (S9)

“*Dicionário monolíngüe é outra coisa!*” (S9, em tom de entusiasmo)

Com relação ao perfil do sujeito em questão e suas principais respostas dadas no questionário realizado antes do protocolo, temos as seguintes observações.

Quanto ao perfil educacional, os dados do Quadro 23 revelam que, apesar de nunca ter viajado ou feito curso no exterior, o sujeito estuda língua inglesa em escolas privadas há 6 anos, o que significa que começou a se dedicar ao aprendizado da língua inglesa antes mesmo de ingressar na universidade. Além disso, o sujeito se dedica exclusivamente ao curso de graduação, uma vez que afirmou que não trabalha ainda.

QUADRO 23– Perfil do Sujeito 9 (S9)

Sexo	Masculino
Ano de nascimento	1983
Profissão	É somente estudante universitário
Viagem/ Curso no exterior	Não
Tempo de estudo da língua inglesa	6 anos

O Quadro 24 também revela um comportamento favorável ao uso do dicionário em suas atividades. O sujeito, além de possuir dicionários monolíngües e bilíngües em casa, também domina a terminologia do dicionário, nomeando corretamente seis das oito partes do verbete na primeira questão. Sua dúvida ficou em relação ao termo **verbeta** e ao termo **referência cruzada**. Além disso, o S9 vê o levantamento de poucos significados para cada entrada em DBs como um **defeito** e a “presença de bons exemplos” em DMs como uma **qualidade** deste tipo de dicionário. De acordo com sua classificação, as notas culturais, os exemplos, definição/ significados, as expressões idiomáticas e a referência cruzada são as cinco partes mais importantes e fundamentais em um dicionário. Usa os dicionários bilíngües e monolíngües em proporção equivalente, ou seja, usa ambos para atividades como redação, preparação de exposição oral e compreensão de textos orais, com diferença para as atividade de leitura (em que usa o DM) e para tradução (em que usa somente o DB); leu somente uma vez a introdução de um dicionário, mas acha que essa leitura traz informações valiosas quanto ao uso prático do dicionário e, com relação à consulta, lê freqüentemente os exemplos e afirma que a contextualização do significado de uma palavra auxilia na compreensão e fixação do termo. Quanto à transcrição fonética, lê as informações, mas não compreende muito bem todos os símbolos fonéticos e, costuma ler com freqüência as informações gramaticais. Nunca pediu orientação para comprar dicionários aos seus professores, mas já recebeu recomendação de seus professores para comprá-los. Mesmo assim, nunca teve uma aula explicativa sobre o uso de dicionários em sua vida escolar.

QUADRO 24 – Respostas do S9 à primeira parte do questionário

Nomeação das partes do dicionário	6 acertos (trocou referência cruzada e verbeta)
Dicionários monolíngües	LDOCE e Oxford (<i>pocket</i>)
Dicionários bilíngües e semibilíngües	Michaelis
Defeitos/ Qualidades	Defeito: levantamento de poucos significados para cada entrada (bilíngüe) Qualidade: bons exemplos (monolíngüe)

Partes mais importantes de um dicionário	(1) Notas culturais (2) Exemplos (3) Definição/ significados (4) Expressões idiomáticas (5) Referência cruzada (6) Ilustrações, tabelas (7) Transcrição fonética (8) Informação gramatical (9) Tradução (10) Lista de verbos irregulares
Uso do DB	Usa regularmente para a tradução e sempre para redação, compreensão de textos orais e preparação de exposição oral
Uso do DM	Usa sempre para redação, leitura de textos, compreensão de textos orais e preparação de exposição oral
Introdução dos dicionários	Leu somente uma vez , mas acha que essa leitura traz informações valiosas quanto ao uso prático do dicionário.
Exemplos	Lê frequentemente e afirma que a contextualização do significado de uma palavra auxilia na compreensão e fixação do termo.
Transcrição fonética	Lê mas não compreende muito bem todos os símbolos fonéticos.
Informações gramaticais	Costuma ler as informações gramaticais com frequência.
Recomendação de dicionários pelos professores	Sim, monolíngües (Longman, Cambridge e Oxford), mas não quanto aos bilíngües (“todos pedem pra fugir deles”).
Aula explicativa sobre uso de dicionários	Não
Orientação para adquirir dicionários	Não

QUADRO 25 - Respostas do S9 à segunda parte do questionário

Entendimento do título	Em parte	
Tradução ou paráfrase do título	Planos, arranjos em branco e preto, traje de gala?	
Predição sobre o texto	Festa requintada, de gala?	
Compreensão da idéia geral	Sim	
Personagens	Mulher, anfitrião, Burton e Walter Williams	
Classe gramatical/ equivalente dos termos grifados (sem uso de dicionários)	crowded – adj (cheia, lotada) poppies – subst lean – adj simply – adv (simplesmente?) skip – subst velvet – adj? subst? (aveludado?, veludo?)	gait – subst twined round – adj introduce – verbo (introduzir, apresentar) host – subst (anfitrião) sidle – subst clutched – verbo (agarrar)
Profissão da personagem	Cantor – Walter Williams	
Paráfrase do primeiro parágrafo sem o uso do dicionário	Não consigo – Uma mulher elegantemente trajada, atravessa o salão cheio de pessoas e agarra o braço de seu anfitrião (seria mais ou menos isso?)	
Palavras procuradas no dicionário (1º parágrafo)	Poppies, twined round, gait, skip, sidle, lean	
Burton	Namorado ou esposo da personagem	

Personagem da mulher (o que ela quer)	Deseja conhecer Walter Williams. Para alcançar seu objetivo, pede ajuda ao anfitrião.
Característica de Walter Williams	Que ele canta muito bem
Clutch/ crowded	Agarrar/ cheia, lotada, repleta, populosa
Tradução do primeiro parágrafo novamente	Uma mulher vestida de rosa e de notável cabelo dourado (loiro) atravessou a sala cheia de pessoas com um interessante modo de andar, que combinava saltos e movimentos laterais, e agarrou o magro braço de seu anfitrião.
Impressões sobre a personagem	Parece estar vestida de um modo extravagante. É loira (<i>gold of her hair</i>). Também parece ser determinada.
Confirmação das expectativas	Não muito. Pensei que o texto fosse tratar de uma festa de gala de modo mais abrangente, e não tratar de um episódio específico dentro da festa.
Predição sobre a continuação do texto	É muito provável que a mulher consiga conhecer Walter Williams. Seu anfitrião e ela estão dispostos a isso.
Comentários sobre outras personagens	Burton é ciumento? Walter já é uma celebridade? Há certa ironia na fala do anfitrião?
Opinião sobre o texto	O texto parece ser simples, conciso e direto. Contudo, o primeiro parágrafo, que é essencialmente descritivo, traz muitos termos não muito usados ou freqüentes, provocando dificuldades no entendimento. O texto tem outra qualidade: joga o leitor numa situação interessante (ou apresenta para ele essa situação) de forma rápida.

A análise do protocolo, a seguir, foi feita levando em conta também tais informações coletadas no questionário com relação à análise inicial dos primeiros parágrafos do texto.

3.2.2.1 COMPREENSÃO DO TÍTULO DO TEXTO

No Questionário, o S9 respondeu que entendeu o título em parte e colocou como uma possível tradução “*planos ou arranjos em branco e preto*”, indagando em sua resposta se o título estaria referindo-se a um traje de gala. Quanto à questão sobre a predição do conteúdo do texto, o sujeito respondeu que o texto iria tratar de uma festa requintada, de gala.

No protocolo, o sujeito reafirmou o que havia colocado no questionário: “*vou repetir o que já falei no questionário ... planos ... arranjos em preto e branco ... achei que seria sobre um traje de gala ... pra ser usado em uma festa*”.

3.2.2.2 COMPREENSÃO DO 1º PARÁGRAFO

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host.⇒

Com relação ao primeiro parágrafo, no questionário, após ter verificado os significados dos itens *lean*, *skip*, *sidle*, *gait*, *twined round* e *poppy* no Michaelis e no Oxford (pocket), e entendido o exemplo de *crowded* (cheia, lotada, repleta, populosa) e a definição de *clutch* (agarrar) nas questões correspondentes, chegou à seguinte paráfrase:

[...] *uma mulher vestida de rosa e de notável cabelo dourado (loiro) atravessou a sala cheia de pessoas com um interessante modo de andar, que combinava saltos e movimentos laterais, e agarrou o magro braço de seu anfitrião.*

Mesmo tendo procurado o significado de *poppies* (“substantivo contável; planta de largas flores vermelhas; papoulas”) e *twined round* (“torcido, entrelaçado, enrolado, trançado”), S9 não coloca no parágrafo nenhuma informação sobre papoulas ou sobre o aspecto do cabelo da mulher.

No protocolo, o S9 recorre novamente ao DM (OALD) para procurar os itens *gait* e *sidle*, afirmando que não se lembra dos significados.

[...] *uma mulher ... elegantemente trajada ... atravessa o salão cheio de pessoas ... e agarra o braço de seu anfitrião ... ela é conhecida do anfitrião da festa ... ah ... deve ser uma mulher toda emperiquitada que fala com seu host ... ela tá usando um vestido rosa de veludo de florzinha ... isso eu lembro ... meio extravagante ... é loira porque mexe no cabelo loiro ... eu não lembro o que é gait ... nem sidle ... skip é pulo né?*

Após a consulta, o resumo do primeiro parágrafo está descrito abaixo:

[...] *então é isso ... ela atravessou a sala cheia de gente ... de um jeito meio esquisito ... esse jeito ... ela dava pulo e andava meio de lado ... legal ... não lembrava disso ... e chegou no host... no anfitrião.*

Mesmo nesta segunda oportunidade de trabalhar com o entendimento deste parágrafo, o S9 não consegue descrever com exatidão o modo como o cabelo da personagem estava arranjado. Ele afirma que a personagem da mulher estava “usando um vestido rosa de veludo de florzinha”. Uma leitura mais atenta faria com que sujeito percebesse que as papoulas de veludo rosa estavam entrelaçadas no cabelo dourado da personagem. O significado do verbo *twine* perdeu-se novamente, apesar de o sujeito ter recorrido ao dicionário no questionário e chegado a uma definição correta do verbo (entrelaçar, torcer, enrolar, trançar).

3.2.2.3 COMPREENSÃO DO TEXTO COMPLETO

“Now I got you!”, she said. “Now you can’t get away!”
 “Why, hello,” said her host. “Well. How are you?”
 “Oh, I’m finely,” she said. “Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?”
 “What is it?”, said her host. ⇒

No segundo trecho do texto, o S9 consegue compreender as informações: *“agora eu te peguei ... ela fala pro anfitrião ... você não pode fugir aí ele fala oi ... e ela pede um favor pra ele ... ela insiste bastante que precisa desse favor ... e ele pergunta qual é então”*.

“Listen,” she said. “I want to meet Walter Williams, honestly, I’m just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those **spirituals**!²⁵ Well, I said to Burton: It’s a good thing for you Walter Williams is **colored**, I said, or you’d have lots of reason to be jealous. I’d really love to meet him. I’d like to tell him I’ve heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?”
 “Why, certainly,” said her host. “I thought you’d met him. The party’s for him. Where is he, anyway?” ⇒

Ao ler o trecho acima, entretanto, o S9 recorre ao DM (OALD) para o significado de *spirituals*: *“ela quer conhecer Walter Williams ... que ela é louca por causa dele ... parece que ele é um cantor ... que canta spirituals ... dicionário”*.

²⁵ Grifo nosso. Usamos o recurso do negrito para destacar momentos importantes da transcrição da fala dos sujeitos ou do texto.

OALD

► **spiritual** (also **Negro 'spiritual**) *n* a religious song of the type originally sung by black slaves in America.

Após ler a definição de *spirituals*, comenta:

[...] *éh ... ele canta música de igreja negra ... música religiosa ... aí ela - - a mulher - - fala de uma outra pessoa ... o Burton ... ela falou pra ele que é muito bom que o Walter Williams é de cor ... ou ele ... quem? ... acho que ela tá falando com o Burton ... o Burton teria motivo pra ciúme ... ela quer porque quer conhecer ele ... falar pra ele que ouviu ele cantar ... e ela pede de novo pro anfitrião ... aí o anfitrião fala que a festa é pro cantor mesmo mas não sabe onde ele tá.*

Com o entendimento do item *spirituals*, o S9 continuou a parafrasear o trecho sem problemas, entendendo inclusive (pelo contexto) o item *colored* (de cor).

Nos outros dois trechos que seguem, o S9 não recorre ao dicionário, mas não apresenta dúvidas em relação ao seu conteúdo.

“He’s over there by the bookcase,” she said. “Let’s wait till those people get through talking to him. Well, I think you’re simply marvelous, giving this perfectly marvelous party for him, and having him meet all these white people, and all. Isn’t he terribly grateful?”

“I hope not,” said her host. ⇨

[...] *ela já sabe onde ele tá ... perto da estante ... mas tem gente falando com ele ... ela pede pra esperar um pouco ... e continua dizendo do cantor ... fala que ele - - o anfitrião - - é maravilhoso dando essa festa pra ele ... pra ele conhecer todas essas pessoas brancas.*

“I think it’s really terribly nice,” she said. “I do. I don’t see why on earth it isn’t perfectly all right to meet colored people. I haven’t any feeling at all about it at all – not one single bit. Burton – oh, he’s just the other way. Well, you know, he comes from **Virginia**, and you know how they are.”

“Did he come tonight?” said her host. ⇨

[...] *ela continua ... dizendo que é maravilhoso ... que ela acha que é normal conhecer pessoas de cor ... eu não tenho nenhum sentimento quanto a isso ... ela fala ... nenhum mesmo ... mas o Burton ... aí ela começa a falar dele de novo ... ele é o oposto ... ele vem da Virginia ... e você sabe como eles são ... o conto é americano né? ... então Virginia é estado dos Estados Unidos ... deve ser sul né ... bom ... daí o anfitrião pergunta se ele não vem hoje à noite.*

Além de compreender o trecho, o S9 ainda faz um comentário levando em conta seu conhecimento de mundo – “... *Virginia é um estado dos Estados Unidos ... deve ser sul...*” – ao entender o comentário da personagem da mulher sobre o Burton.

“No, he couldn’t,” she said. “I’m a regular **grass widow** tonight. I told him when I left, there’s no telling what I’ll do, I said, he was just so tired out, he couldn’t move. Isn’t it a shame?”
 “Ah,” said her host. ⇨

No trecho que segue (acima), o S9 recorre mais uma vez ao DM pra checar o significado de *grass widow*: “*ela fala que ele não podia vir ... grass widow ... não sei o que é ... widow eu acho que eu sei ... vou ver se eu acho a expressão de uma vez ... vou procurar em grass*”. Por achar que se trata de uma expressão, o S9 procura diretamente o significado de *grass widow* em *grass* e confirma sua suspeita:

OALD

grass widow /, -'--/ **grass wid-ow-er** /, -'---/ *masc. - n sometimes humor a woman whose husband is away for a period of time.*

[...] *dicionário monolíngüe é outra coisa ... olha aqui ... ela é uma viúva por um tempo curto ... é porque ele não foi na festa ... ele falou que tava cansado ... que não podia se mover ... ela acha que é uma vergonha.*

O sujeito confirma sua suspeita a respeito da expressão e consegue enfim entender o trecho do texto sem problemas. No trecho seguinte,

“Wait till I tell him I met Walter Williams!” she said. “He’ll just about die. Oh, we have more **arguments** about colored people. I talk to him like I don’t know what, I get so excited. Oh, don’t be so silly, I say. But I must say for Burton, he’s heaps broader-minded than lots of these Southerners. He’s really awfully fond of colored people. Well, he says himself, he wouldn’t have white servants. And you know, he had this old **colored nurse**, this regular old nigger mammy, and he just simply loves her. Why, every time he goes home, he goes out in the kitchen to see her. He does, really, to this day. All he says is, he says he hasn’t got a word to say against colored people as long as they keep their place. He’s always doing things for them – giving them clothes and I don’t know what all. The only thing he says, he says he wouldn’t sit down at the table with one for a million dollars. ‘Oh,’ I say to him, ‘you make me sick, talking like that.’ ‘I’m just terrible to him. Aren’t I terrible?’ ⇨

o sujeito recorre ao DM (LDOCE) para procurar *arguments*: “*ela tá louca pra falar pra ele que vai conhecer o Walter Williams ... ele vai morrer ... arguments ... não deve ser argumentos ... não sei ... vou olhar*”.

LDOCE

ar·gu·ment /ˈɑːɡjʊmənt \$ 'ɑːr-/ **1** [countable] a situation in which two or more people disagree, often angrily [= disagreement] **argument with** *I broke the vase during an argument with my husband.*

Após a consulta, fica claro o entendimento do item: “*eles têm brigas sobre pessoas negras ...*” Além disso, consegue chegar a uma definição de *broad-minded* sem a ajuda de dicionário, confirma a questão de Virginia ser realmente um estado dos Estados Unidos, e recorre novamente ao DM (OALD) para o significado de *nurse*:

[...] *bom ... ela fala que ele é mais broad-minded que os outros do sul ... éh ... broad-minded ... que tem a cabeça melhor ... mais aberta ... éh ... Virginia deve ser um estado do sul mesmo ... aí ela fala que o Burton não teria empregados brancos ... mas ele tem uma enfermeira ... será que ele é doente? ... por isso não veio na festa ... não deve ser enfermeira aqui.*

OALD

nurse /nɜːs; NAmE nɜːrs/ *noun, verb* ■ **noun 1** a person whose job is to take care of sick or injured people, usually in a hospital: *a qualified / registered nurse* ◊ *student nurses* ◊ *a male nurse* ◊ *a dental nurse* (= one who helps a dentist) ◊ *a psychiatric nurse* (= one who works in a hospital for people with mental illnesses) ◊ *Nurse Bennett* ◊ *Nurse, come quickly!*—see also **CHARGE NURSE, DISTRICT NURSE, PRACTICAL NURSE, REGISTERED NURSE, STAFF NURSE** ⇒ note at **GENDER 2** (also **nurse•maid**) (*old-fashioned*) (in the past) a woman or girl whose job was to take care of babies or small children in their own homes—see also **NURSERY NURSE, WET NURSE**

[...] *pela segunda definição ... ama ... empregada ... ela é de cor também ... e cada vez que ele chega em casa ... ele vai na cozinha pra ver ela ... ela fala que o Burton não fala nada deles se eles ficarem em seus lugares ... ele tá sempre dando roupas pra eles ... mas ele não se sentaria na mesa com um negro nem por um milhão de dólares ... aí ela fala que isso deixa ela enojada ... que ela é terrível pra ele.*

Mesmo sem a ajuda do DM, pois a primeira definição refere-se a enfermeira e a segunda definição a babá, o S9 consegue perceber que *nurse* neste contexto não pode ser enfermeira nem babá e sim como ama, empregada doméstica. Assim, continua a paráfrase do trecho até o fim, detalhando as principais informações.

No trecho seguinte, o sujeito continua a paráfrase, recorrendo ao DM para o item *laundress*. Como não há entrada para esse item no OALD, o sujeito procura *laundry* para confirmar suas predições e faz associações entre os termos para poder traduzi-lo de modo que faça sentido no texto (lavadeira).

“Oh, no, no, no, no,” said her host. “No, no.”

“I am,” she said. “I know I am. Poor Burton! Now, me, I don’t feel that way at all. I haven’t the slightest feeling about colored people. Why, I’m just crazy about some of them. They’re just like children – just as easygoing, and always singing and laughing and everything. Aren’t they the happiest things you ever saw in your life? Honestly, it makes me laugh just to hear them. Oh, I like them, I really do. Well, now, listen I have this colored **laundress**, I’ve had her for years, and I’m devoted to her. She’s a real character. And I want to tell you, I think of her as my friend. That’s the way I think of her. As I say to Burton, ‘Well, for Heaven’s sake, we’re all human beings!’ Aren’t we?” ⇨

[...] o anfitrião acha que não ... ela fala que sim ... ela fala que não tem nem um pouco de sentimento contra pessoas negras ... que é louca por eles ... eles são que nem criança ... fáceis de lidar ... estão sempre cantando e rindo ... ainda pergunta pro anfitrião ... se eles não são as coisas mais felizes que ele já viu na vida ... ela ri só de ouvir eles ... que ela adora eles ... **acho que vou procurar laundress ... conheço laundry.**

OALD

laun•dry /ˈlɔːndri/ noun (pl. **-ies**) **1** [U] clothes, sheets, etc. that need washing, that are being washed, or that have been washed recently **SYN WASHING:** a pile of *clean / dirty laundry* ◊ *a laundry basket / room* **2** [U, sing.] the process or the job of washing clothes, sheets, etc.: *to do the laundry* ◊ *The hotel has a laundry service.* **3** [C] a business or place where you send sheets, clothes, etc. to be washed

[...] é **lavadeira** ... então ... ela tem essa lavadeira há muitos anos ... e ela adora a mulher ... ela tem um bom caráter ... que ela considera a lavadeira uma amiga ... e ela fala pro Burton ... pelo amor de Deus ... **somos todos seres humanos.**

Apesar de conseguir parafrasear o trecho seguinte sem o dicionário, o sujeito recorre ao dicionário para entender melhor a colocação do item *awful* (que já conhece), cuja posição lhe chamou a atenção.

“Yes,” said her host. “Yes, indeed.”

“Now this Walter Williams,” she said – “I think a man like that is a real artist. I do. I think he deserves an **awful** lot of credit. Goodness, I’m so crazy about music or anything. I don’t care what color he is. I honestly think if a person is an artist, nobody ought to have any feeling at all about meeting them. That’s absolutely what I say to Burton. Don’t you think I’m right?” ⇨

[...] o anfitrião concorda com ela ... ah ... ela volta a falar do Walter Williams ... ela acha que ele é um grande artista ... que ele merece muito crédito ... **estranho esse awful aqui ... parece que tá enfatizando ... vou ver.**

OALD

awful /^əˈɪfl/ *adj., adv.* ■ *adj.* **1** (informal) very bad or unpleasant: *That's an awful colour.* ◊ *'They didn't even offer to pay.'* *'Oh that's awful.'* ◊ *It's awful, isn't it?* ◊ *The weather last summer was awful.* ◊ *I feel awful about forgetting her birthday.* ◊ **to look / feel awful** (= to look / feel ill) ◊ *There's an awful smell in here.* ◊ *The awful thing is, it was my fault.* ⇨ note at **TERRIBLE 2** (informal) used to emphasize sth, especially that there is a large amount or too much of sth: *It's going to cost an awful lot of money.* ◊ *There's not an awful lot of room.* ◊ *I feel an awful lot better than I did yesterday.* ◊ (BrE) *I had an awful job persuading him to come* (= it was very difficult). **3** very shocking **SYN TERRIBLE**: *the awful horrors of war* ► **awful•ness** noun [U]: *the sheer awfulness of the situation* ■ *adv.* (informal, especially NAmE) very; extremely: *Clint is awful smart.*

[...] *é mesmo ... tem sentido de muito ... bom ... aí ela fala que é louca por causa da música dele ... que não importa a cor que ele seja ... porque ele é um artista ... ela fala isso pro Burton ... e pergunta pro anfitrião ... você não acha que eu tô certa?*

Resolvido o problema, o sujeito passa para o trecho seguinte e recorre ao dicionário, mais uma vez, não para solucionar problemas com itens que estariam prejudicando seu entendimento do trecho, mas para sanar uma curiosidade sobre a tradução do termo *narrow-minded*, cujo significado já conhece.

"Yes," said her host. "Oh, yes."

"That's the way I feel," she said. "I just can't understand people being **narrow-minded**. Why, I absolutely think it's a privilege to meet a man like Walter Williams. Now, I do. I haven't any feeling at all. Well, my goodness, the Good Lord made him just the same as He did any of us. Didn't He?"

"Surely," said her host. "Yes, indeed." ⇨

[...] *novamente o anfitrião concordou com ela ... ela fala que não entende as pessoas que são ... como é a tradução disso? ... eu sei o que significa ... é o oposto de broad-minded ... vou ver a tradução porque agora fiquei curioso.*

Password

narrow-minded *adjective* unwilling to accept ideas different from one's own. □ **tacanho**

Apesar de procurar a tradução em um DS, o sujeito não fica satisfeito com o equivalente que o dicionário apresenta e não o usa na paráfrase que faz do trecho:

[...] *não é tacanho ... tem outro termo melhor ... bom ... mente fechada aí ela fala que é um privilégio conhecer um homem como Walter Williams ... que ela não tem preconceito ... fala que Deus criou todos do mesmo modo ... negros e brancos.*

O S9 continua parafraseando os outros trechos do texto sem recorrer ao dicionário. O entendimento da idéia geral das partes do texto não fica comprometido em suas explicações. Além disso, o sujeito faz comentários sobre impressões com relação à personalidade das personagens ao ler os trechos. Isso acontece no trecho abaixo.

“Why, do whatever you want,” said her host.

“I guess maybe I’d better,” she said. “I wouldn’t for the world have him think I had any feeling. I think I’d better shake hands, just the way I would with anybody else. That’s exactly what I’ll do.” ⇒

[...] *o anfitrião parece que já tá perdendo a paciência aqui ... porque ele fala ... ah ... faz o que você quiser ... e ela nem liga ... e fala que não quer que o Walter Williams pense que ela tem qualquer sentimento ... que é melhor se ela der as mãos ... ela vai fazer o que faz com qualquer um.*

No trecho que vem em seguida, o S9 recorre ao DM (LDOCE) para o entendimento do verbo *bow*: “*eles alcançaram o negro alto que tava perto da estante ... o anfitrião fez as apresentações ... vou procurar bowed*”.

They reached the tall young Negro, standing by the bookcase. The host performed introductions; **the Negro bowed**.

“How do you do?” he said. Isn’t it a nice party? ⇒

LDOCE

bow /bau/ **1** [intransitive] to bend the top part of your body forward in order to show respect for someone important, or as a way of thanking an AUDIENCE: *She bowed and left the stage. Corbett entered the room, bowing respectfully. The servant bowed low and handed his master the sealed note.*

O sujeito consegue rapidamente entender o termo, parafraseando o restante do trecho: “*o negro se curvou ... se abaixou pra cumprimentar ... e falou ... como vai você? ... e comenta da festa*”.

Nos dois trechos abaixo, o sujeito recorre ao DM (OALD) para checar a definição de *phonograph*, apesar de entender pelo contexto seu significado, e ao DS (Password) para o item *deaf*, neste caso, antes mesmo de tentar fazer qualquer paráfrase do trecho.

The woman with the pink velvet poppies extended her hand at the length of her arm and held it so in determination for all the world to see, until the Negro took it, shook it, and gave it back to her.

“Oh, how do you do, Mr. Williams,” she said. “well, how do you do. I’ve just been saying, I’ve enjoyed your singing so awfully much. I’ve been to your concerts, and we have you on the **phonograph** and everything. Oh, I just enjoy it!” ⇨

[...] *aqui o texto dá de novo a descrição da mulher ... que tava vestindo as flores de veludo rosa ... bom ... ela estendeu a mão e segurou com determinação pra todo mundo ver ... até que o negro cumprimentou ela ... ela fala que adora a música dele ... que ela já foi nos concertos dele ... **phonograph** ... deve tá relacionado com música.*

OALD

phono•graph /ˈfɒnəgrɑːf; N AmE ˈfoʊnəgræf/ noun (old-fashioned) = **RECORD PLAYER**

[...] *é um tipo de vitrola ... ((risos)) ... ela fala que ela tem os discos dele em casa ... mais ou menos isso ... que ela adora.*

She spoke with great distinctness, moving her lips meticulously, as if in parlance with the **deaf**.
“I’m so glad,” he said. ⇨

[...] *vou ver **deaf** antes de tudo.*

Password

deaf [def] adjective 1 unable to hear: *She has been deaf since birth.* □ **surdo**

[...] *ela falou com muita distinção ... movendo os lábios meticulosamente ... como se estivesse falando com um surdo.*

No trecho abaixo, apesar do sujeito não recorrer ao dicionário para entender o significado da expressão “*as black as the ace of...*”, alegando que não poderia ir ao dicionário uma vez que conhece todas as palavras da expressão, compreendeu a comparação que a personagem da mulher faz quando exemplifica o comportamento de Burton. Com essa expressão, a personagem afirma que Burton ficava bravo com sua atitude de ficar cantarolando a música o tempo todo, entretanto, por conter a palavra *black*, o sujeito a analisa como uma expressão de fundo preconceituoso. Ele recorre ao dicionário, entretanto, para compreender o significado da última sentença do trecho – *how do you ever get hold of them?*

“I’m just simply crazy about that ‘Water Boy’ thing you sing,” she said. “Honestly, I can’t get it out of my head. I have my husband nearly crazy, the way I go around humming it all the time. Oh, **he looks just as black as the ace of...** - well. Tell me, where on earth do you ever get all those songs of yours? How do you ever **get hold** of them?” ⇨

[...] *ela começa a falar aqui de uma música ... Water Boy ... que ele canta ... que ela não consegue tirar da cabeça dela ... que ela deixa o marido dela quase louco porque ela passa o dia cantarolando a música ... ah ... aí que eu não entendi direito ... ela faz um comentário ... mas ela pára no meio ... não dá pra procurar no dicionário ... porque eu conheço todas as palavras ... deixa eu ver ... ele se parece tão preto quanto um ás ... éh ... deve ser uma expressão ... e ela não termina ... porque tem a palavra black ... e deve ser alguma expressão preconceituosa ... daí ela continua ... ela pergunta pra ele como ele consegue fazer todas as músicas ... como ele consegue ... vou checar get hold ... deve ser phrasal verb.*

LDOCE

get 16 [T] to succeed in making a telephone call to, or receive a telephone call or a radio or television signal from: *I wanted to speak to the managing director, but I got the office boy./ I’ve been ringing his office all day, but I can’t **get hold of** him.*

Apesar do DM não conter exatamente o contexto específico do verbo usado, o sujeito consegue uma tradução satisfatória para o verbo: “*éh ... a última pergunta que ela faz ... de como ele consegue achar as músicas ... pegar ... no sentido de compor mesmo*”.

O sujeito consegue parafrasear os trechos seguintes sem problema. Entretanto, no trecho abaixo, o sujeito parece não conhecer a diferença entre os numerais cardinais e ordinais em inglês, pois ao invés de dizer que haverá um concerto no dia dezesseis desse mês, afirma que haverá dezesseis concertos no mês.

“**I’m having one the sixteenth of this month,**” he said.

“Well, I’ll be there,” she said. “I’ll be there, if I possibly can. You can count on me. Goodness, here comes a whole raft of people to talk to you. You’re just a regular guest of honor! Oh, who’s that girl in white? I’ve seen her some place.” ⇨

[...] *ele fala que vai fazer dezesseis esse mês ... aí ela fala que vai estar lá se puder ... que ele pode contar com ela ... aí ela fala que tem um monte de gente querendo falar com ele ... que ele é o convidado de honra ... aí ela corta o assunto de novo e pergunta quem é a garota de branco ... que ela já deve ter visto em algum lugar.*

Mesmo sem recorrer ao dicionário, o sujeito compreende o corte na fala da personagem da mulher no trecho abaixo, em que há um comentário da personagem da

mulher envolvendo outra personagem (Katherine Burke). A personagem da mulher consegue evitar dizer a palavra *nigger* no comentário que faz, tentando disfarçar com um comentário sobre a atriz.

“That’s Katherine Burke,” said her host.

“Good Heavens,” she said, “is that Katherine Burke? Why, she looks entirely different off the stage. I thought she was much better-looking. **I had no idea she was so terribly dark. Why, she looks almost like...** - oh, I think she’s a wonderful actress! Don’t you think she’s a wonderful actress, Mr. Williams? Oh, I think she’s marvelous. Don’t you?” ⇒

[...] o anfitrião fala que é a Katherine Burke ... e a mulher então começa a falar que não pode ser ela ... que ela parece completamente diferente fora do palco ... que ela acho que a moça fosse mais bonita ... que não tinha idéia que era tão escura ... ah ... daí ela faz um comentário pela metade ... ela quase diz que a moça parece negra ... aí ela corta o assunto de novo ... e começa a dizer que ela é uma excelente atriz ... que ela é maravilhosa ... começa a tagarelar e perguntar pra todo mundo.

O sujeito parafraseia mais dois trechos sem nenhum tipo de problema. No trecho abaixo, entretanto, o S9 volta a recorrer ao dicionário, desta vez ao DS (Password), para solucionar a questão da expressão que ocorre com o item *inch* no texto. Mesmo sabendo previamente de seu significado, checka a definição para então conseguir entender a expressão em que o item está inserido. Além disso, observa que o item *awful* (cujo significado havia previamente procurado) aparece na forma de um advérbio (*awfully*) com o mesmo significado, ou seja, enfatizando o adjetivo *nice* neste contexto específico.

“Well, thank goodness,” she said, “because I wouldn’t have embarrassed him for anything. Why, he’s **awfully** nice. Just as nice as he can be. Nice manners, and everything. You know, so many colored people, **you give them an inch, and they walk all over you.** But he doesn’t try any of that. Well, he’s got more sense, I suppose. He’s really nice. Don’t you think so?”

“Yes,” said her host. ⇒

[...] graças a Deus ... porque ela não queria envergonhar o cantor por nada nesse mundo ... que ele é ... olha o advérbio agora ... awfully ... tá enfatizando de novo .. que ele é muito legal ... tão legal quanto ele pode ser ... bons modos ... aí ela comenta que ... deixa eu ver inch ... eu acho que sei o que é.

Password

inch [intʃ] noun **I** (often abbreviated to **in** when written) *a measure of length, the twelfth part of a foot (2.54 centimeters)*. □ **polegada 2** *a small amount*: There is not an inch of room to spare.

□ **pequena medida**

■ **verb to move slowly and carefully**: She inched (her way) along the narrow ledge. □ **avançar gradualmente**

within an inch of almost; very near(ly): He came within an inch of failing the exam. □ **muito perto de**

[...] é isso mesmo ... ela tá falando das pessoas de cor ... **você dá uma polegada ... ele andam por cima de você ... é uma expressão idiomática ... deve ter uma parecida em português ... não me lembro como é ... mas tem sim ... bom ... ela quer dizer que eles são folgados ... aproveitadores ... mas que o Walter William não é.**

O S9 termina a leitura do último trecho do texto sem recorrer ao dicionário mas, ao mesmo tempo, sem problemas de compreensão, partindo então para as questões seguintes.

3.2.2.4 ELABORAÇÃO DE RESUMO DO TEXTO

[...] *bom ... esse texto é bem interessante ... porque fala de preconceito mas em nenhum momento aparece a palavra prejudice no texto ... ah ... é a estória sobre uma festa ... tem uma mulher ... uma convidada ... ela aparece já no começo pedindo um favor pro anfitrião ... ela quer conhecer o cantor ... que é o homenageado da festa ... a festa é pra ele ... esse cantor é negro e ... ela fica a festa inteira conversando com o anfitrião ... tentando dizer que ela não tem preconceito ... que queria conhecer muito o cantor ... mas quando ela realmente conhece o cantor ... ela só dá fora ... faz um monte de comentário preconceituoso ... sobre uma atriz que tava na festa ... e fica falando do Burton ... que deve ser o marido dela ... que ele sim é preconceituoso ... mas na verdade ela é também.*

Quanto ao resumo do texto, percebemos que S9 conseguiu resumir os principais acontecimentos e, ao mesmo tempo, conseguiu analisar seu conteúdo de forma crítica, uma vez que afirma ser o tema principal do texto a questão do **preconceito**. Além disso, o sujeito confirma as predições que fez na última parte do questionário sobre a questão da mulher conseguir conhecer Walter Williams.

3.2.2.5 ESCOLHA DE ATIVADORES DE MEMÓRIA

Os ativadores de S9 foram formulados em LE, e são desde itens lexicais chaves do texto como **host** e **colored people**, até uma sentença chave usada em vários momentos pela personagem da mulher no texto – **I don't have any feeling about it at all**. Tais escolhas indicam certamente que houve um entendimento do texto e do tema em questão.

[...] tem que ser em inglês? ... bom ... acho que é até melhor ser ... **colored people** seria fácil de lembrar de algumas partes ... **host** ... ele é a peça chave do texto ... sei lá ... aquela frase que ela fala ... posso ver? ... **I don't have any feeling about it at all** ... mostra bem o preconceito dela ... acho que é isso.

3.2.2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS

“Burton é ciumento? Walter já é uma celebridade? Há certa ironia na fala do anfitrião?” Essas são indagações feitas pelo sujeito no final do questionário cujas respostas apareceram à medida que o sujeito lia o texto.

Assim, na descrição das personagens, o S9 consegue chegar a algumas características e traços de personalidade de cada uma:

[...] a **mulher** ... bom ... ela parece ser rica ... pelo jeito que está vestida ... meio brega talvez ... é branca ... com certeza ... e bem preconceituosa ... o **anfitrião** ... ele é educado ... extremamente educado ... como é o anfitrião da festa ... não fica falando nada pra ela ... se ela tá certa ou errada ... ele só concorda com ela o tempo inteiro ... parece bem distinto ... e o **cantor** ... ele é famoso ... a festa é pra ele ... ele é negro ... e super educado ... porque também nem liga pra ela ... pros comentários que ela faz ... só isso.

Além de descrever as personagens, o sujeito deixa algumas impressões sobre o texto em geral: “*gostei muito do texto ... tem um vocabulário bem específico em algumas partes ... bastante expressão ... mas muito bom ... super dinâmico*”.

3.2.2.7 REALIZAÇÃO DE TAREFA CLOZE

Finalmente, nesta última tarefa do protocolo, para completar o resumo do texto, o S9 usou itens lexicais extraídos do texto (*party, host, colored, feeling, people*), mas

também usou itens lexicais que fazem parte de seu vocabulário e não estavam presentes no texto (*prejudice*), mostrando mais uma vez que compreendeu o tema do preconceito racial descrito na fala da personagem o tempo todo.

The woman invited for a party in honor of a colored singer Walter Williams wanted to meet him. She kept saying to the host that she didn't have any feeling against colored people. However, according to what she says, her husband Burton was prejudiced against black people.

3.2.2.8 O DESEMPENHO DO SUJEITO 9 NO PROTOCOLO VERBAL

Percebemos pela leitura do texto e por seus comentários que o nível de proficiência do sujeito em LE (língua inglesa) é alto (são seis anos de estudo em escolas privadas de ensino de línguas), assim como sua sensibilidade para questões lingüísticas. Consegue interpretar o texto, além de analisar criticamente as personagens e o tema central. Com relação ao uso do dicionário, o sujeito recorre a esta estratégia em diversos momentos na leitura do texto. O Quadro 26 apresenta os itens consultados pelo sujeito nos respectivos dicionários.

QUADRO 26 – Itens consultados nos dicionários pelo S9

DM		DS
LDOCE	OALD	Password
Argument	Gait	Narrow-minded
Bow	Sidle	Deaf
Get hold	Spiritual	Inch
	Grass widow	
	Nurse	
	Laundry	
	Awful	
	Phonograph	

O uso do dicionário por S9 é extremamente coerente com as respostas dadas no questionário. Na leitura do texto, o sujeito usou somente os dicionários monolíngües (OALD e LDOCE) e o dicionário semibilíngüe (Password). Em nenhum momento usou o dicionário bilíngüe, nem mesmo quando precisava somente da tradução do termo,

como no caso de *narrow-minded* e *inch*. No questionário, mesmo afirmando que possuía DB (Michaelis), o sujeito comentou que seus professores pediam que fugisse desses dicionários.

Podemos perceber no protocolo que o sujeito aplica as estratégias de leitura como o recurso ao contexto, ao conhecimento de mundo (como acontece com os dados sobre o estado da Virginia), aos cognatos presentes na língua portuguesa e na língua inglesa e até mesmo à estrutura gramatical da LE (como acontece com o item *awful* cujo significado é conhecido pelo sujeito, que precisa somente da confirmação de um novo significado, pois a posição do item na sentença permite uma nova interpretação) para entendimento do texto.

O uso do dicionário configura-se, portanto, como um recurso tão usado quanto as outras estratégias de leitura. Observando o quadro IV, percebemos que o sujeito opta frequentemente pelo dicionário monolíngüe quando precisa da definição do item, como no caso dos itens *gait*, *sidle*, *spiritual*, *grass widow*, *nurse*, *laundry*, *awful*, *phonograph*. No caso do item *awful*, entretanto, o sujeito precisa de um novo significado, pois já conhecia o item, mas pelo contexto ficou claro que tal item tinha um significado diferente daquele que já conhecia. A aquisição do novo significado pelo sujeito ficou clara quando, em um outro trecho do texto, o mesmo item apareceu (em uma classe gramatical diferente – advérbio *awfully*) com o mesmo significado do contexto em que precisou do dicionário. Neste momento, o sujeito apenas confirmou a mudança da classe gramatical, mas a manutenção daquele significado que havia procurado no DM.

No caso do adjetivo *narrow-minded*, o sujeito afirmou conhecer o item, entretanto, precisava do recurso do DS (tradução) para conseguir parafrasear de modo satisfatório o trecho em questão. Insatisfeito com a tradução encontrada no dicionário (*tacanho*), o sujeito preferiu fornecer um outro termo em LM (*mente fechada*).

No caso dos itens *inch* e *deaf*, o sujeito opta pelo DS com o intuito de confirmar a tradução do item para parafrasear os trechos em questão. Poderia ter optado pelo DB, mas afirma (no questionário) que, já que procura a tradução, prefere sempre o DS por conter também a definição do item e alguns exemplos.

3.2.3 ANÁLISE GERAL DOS PROTOCOLOS VERBAIS

A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor. (MANGUEL, 1997, p. 68)

Se transpusermos a imagem de Manguel do **livro** para o **dicionário** e do **leitor** para o **usuário**, teremos uma visão do que acontece com o usuário do dicionário: absorto em seu próprio mundo, ele geralmente faz uma leitura silenciosa do dicionário, uma leitura individual, cuja conseqüência pode ser ou não aquisição de conhecimento por meio dos verbetes a que tem acesso.

O **protocolo verbal** foi uma ferramenta que quebrou o silêncio, ou seja, deu voz ao usuário na medida em que fez com que ele explicasse em que momento tomaria a decisão de ir ao dicionário para resolver algum problema quanto à leitura do texto e expusesse quais informações consultava enquanto lia o verbete.

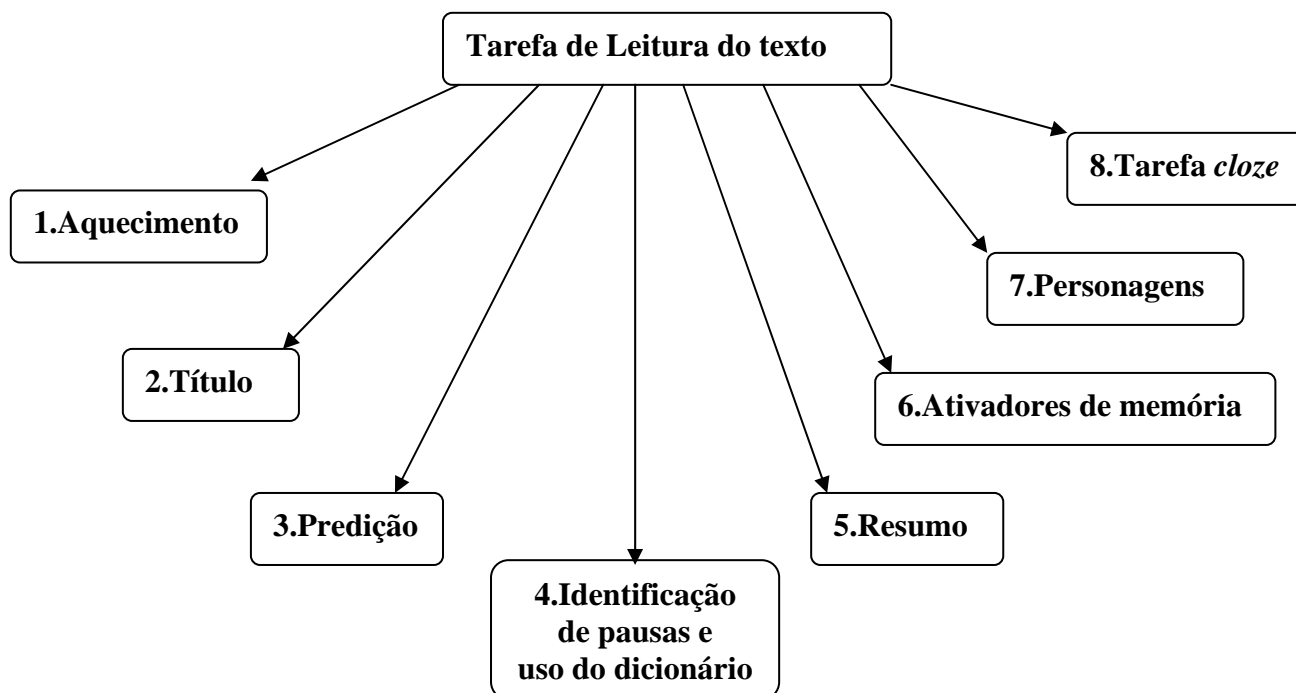
O objetivo da aplicação do protocolo não foi identificar o perfil dos usuários, uma vez que decidimos aplicá-lo em somente 10 sujeitos, mas exemplificar **estratégias de uso do dicionário** e confirmar as informações obtidas nos questionários.

Os dados foram analisados **qualitativamente**, ou seja, receberam uma interpretação subjetiva. A análise objetiva deste trabalho foi feita em relação aos dados extraídos dos questionários. Esta interpretação subjetiva dos dados proveniente da observação do comportamento de 10 sujeitos na leitura de um texto com o uso do dicionário (protocolos) pressupôs o envolvimento do pesquisador em mais uma etapa da pesquisa, cuja finalidade foi confirmar as respostas dadas pelos sujeitos às questões propostas no questionário.

Nas duas subseções anteriores, mostramos como procedemos à análise de cada protocolo em particular, mostrando o percurso que dois usuários seguiram na leitura do texto, em que momentos recorreram ao dicionário e, principalmente, se a informação retirada do dicionário os ajudou ou não no entendimento dos trechos do texto.

Nesta subseção, apresentamos uma análise geral dos 10 protocolos aplicados, identificando similaridades e contrastes, dificuldades encontradas pelos sujeitos, bem como definindo alguns importantes momentos de pausa dos sujeitos no texto. Na Figura 3 a seguir propomos um caminho de análise dos protocolos, com base nas etapas percorridas pelos sujeitos na aplicação do protocolo.

FIGURA 3 – Etapas do protocolo verbal para coleta e análise dos dados



Procedemos à análise dos 10 protocolos na tentativa de perceber os momentos em que os sujeitos indicam a necessidade do uso do dicionário nas diferentes atividades que realizam enquanto cumprem a tarefa da leitura do texto na forma do protocolo – “**pensar em voz alta**”.

ETAPA 1: AQUECIMENTO

Os protocolos não representaram uma situação de **leitura real** e sim uma situação mais **complexa**, pois incluíram a presença da pesquisadora e do gravador, além do sujeito e do texto (figuras centrais do processo). Por isso, a etapa de **aquecimento**, em que a pesquisadora apresentou os procedimentos da coleta e familiarizou o sujeito com a atividade de ‘pensar alto’ foi de extrema importância para que a coleta de dados fosse realizada de maneira correta.

Além disso, as páginas iniciais do protocolo verbal contiveram instruções para que o sujeito entendesse todo o processo de coleta de dados. (ver Anexo 4.1)

De um modo geral, os sujeitos cooperaram, ou seja, estavam dispostos a aceitar as exigências do protocolo no que diz respeito às tarefas propostas. Nenhum deles se

recusou a cumprir nenhuma das tarefas. Os sujeitos compreenderam as instruções sobre como proceder à leitura do texto, detectando as pausas, resumindo os trechos e utilizando o dicionário quando necessário.

Entretanto, nos momentos em que os sujeitos foram ao dicionário, houve quase sempre a intervenção da pesquisadora para compreender o que realmente estavam procurando, que dicionários estavam utilizando e o porquê desta escolha, quais itens estavam procurando e que informações leram dentro do verbete (isto é, eles apontavam para a pesquisadora por onde seus olhos haviam passado enquanto liam o verbete).

Isso permitiu que identificássemos exatamente quais as informações lidas dentro do verbete. Os verbetes consultados estão reproduzidos, junto com as respostas dos sujeitos nos protocolos (ver Anexo 4.2, amostra de aplicação do protocolo)

No momento em que escolhiam um dicionário para consultar, as perguntas da pesquisadora eram sempre voltadas para a busca destas informações: “Que dicionário você pegou?”; “Que palavra(s) você vai procurar?”

Enquanto consultavam o dicionário, a pesquisadora também perguntava: “O que foi que você leu nesse verbete?”; “Me mostra o que você procurou no verbete.”

Após a consulta, as perguntas continuavam: “Por que você utilizou esse dicionário?”; “Tem alguma razão específica para pegar esse dicionário e não os outros?”

Analisando as respostas dadas pelos sujeitos, vê-se que em nenhum momento expressaram a preferência por um dicionário pelo fato de ser monolíngüe, bilíngüe ou semibilíngüe, ou seja, não tinham consciência se naquele momento específico precisariam de um dicionário bilíngüe ou monolíngüe, se precisavam de uma tradução do item na LM ou se precisavam de uma explicação do significado do item. Suas respostas mostravam que a preferência pela consulta a determinado dicionário ocorria pela familiaridade que tinham com o dicionário:

[...] *‘Sempre consulto esse dicionário em casa’ (S5); ‘Tenho esse dicionário e por isso sei como ele é’ (S3); ‘Quase não uso o monolíngüe porque acho que não vou conseguir entender a explicação’ (S4). ‘Eu gosto do Password, é pequeno e prático.’*

Podemos inferir, portanto, que os sujeitos do protocolo usaram os diferentes dicionários em diferentes momentos durante a leitura do texto e sabiam o que procurar, entretanto, não conheciam as diferenças entre os tipos de dicionário. Em outras palavras, sua educação lexicográfica com relação a informações específicas que cada tipo de dicionário oferece não ultrapassa o fato de saberem que um dicionário apresenta

a tradução (bilíngüe), outro dicionário apresenta a explicação em inglês sem tradução (monolíngüe) e o outro dicionário é prático porque fornece as duas informações (semibilíngüe).

ETAPA 2: TRADUÇÃO DO TÍTULO

Nesta subseção, verificamos a tradução do título feita pelos sujeitos antes da leitura do texto. Os sujeitos S1 e S3, antes de pensar em uma tradução para o título, olharam a definição de *arrangement* no OALD. O S4, por sua vez, consultou o OALD e em seguida o Password, e S10 consultou somente o Password para fazer a tradução. O Quadro 27 mostra as traduções dos títulos feitas pelos sujeitos.

QUADRO 27 – Tradução do título do texto pelos sujeitos no protocolo verbal

Sujeitos	Tradução do título
S1	Planos em preto e branco Arranjos em preto e branco
S2	Planos em preto e branco
S3	Planos em preto e branco
S4	Acordos entre brancos e negros
S5	Combinação em preto e branco
S6	Relações entre brancos e negros
S7	Relações em preto e branco
S8	Encontros em preto e branco
S9	Planos em preto e branco Arranjos em preto e branco
S10	Preparação em preto e branco Planos em preto e branco Arranjos em preto e branco

Analisando o Quadro 27, podemos perceber que não há diferença na tradução do título entre os sujeitos que consultaram o dicionário e os que não consultaram. O que percebemos é que dois sujeitos que consultaram o dicionário (S1 – OALD e S10 – Password) optaram por fornecer mais de uma possibilidade de tradução para o título, o que mostra que o dicionário, de certa forma, não os ajudou a tomar uma decisão sobre a tradução do item *arrangement*.

Podemos dividir os sujeitos em dois grupos no que diz respeito à tradução do título do texto: (1) aqueles que, de certa forma, identificam *black and white* como brancos e negros, ou seja, leram ‘*black and white*’ como raças (S4, que consultou o OALD e o Password; e S6), identificando a pluralidade dos adjetivos; (2) aqueles que

identificaram *'black and white'* como cores (S1 – que consultou o OALD; S2 e S3 – que consultaram o OALD; S5, S7, S8, S9 e S10 – que consultaram o Password).

Analisando a tradução do item *arrangements*, podemos perceber que os sujeitos optaram essencialmente pelos itens 'arranjos' (03 sujeitos), 'planos' (05 sujeitos), mas também pelos itens 'preparação', 'acordos', 'relações', 'combinação' e 'encontros'. O item causou incerteza, uma vez que muitos propuseram mais de uma tradução para o item.

A tradução do título consistiu em um tipo de aquecimento para a atividade que os sujeitos cumpriram em seguida, a predição sobre o assunto do texto, pois durante todo o momento em que pensavam sobre as possibilidades de tradução, os sujeitos tiveram que 'pensar alto' e dizer à pesquisadora o que estavam fazendo. Com a tradução do título em mãos, os sujeitos puderam sugerir diferentes temas para o texto.

ETAPA 3: PREDIÇÃO SOBRE O ASSUNTO DO TEXTO

Em relação à antecipação do conteúdo do texto, três sujeitos predisseram que o texto seria sobre uma **festa**, um **encontro** ou um **acontecimento**. Cinco sujeitos relacionaram as cores **black** e **white** às **raças (brancos e negros)** e dois sujeitos disseram que o texto falaria especificamente sobre **preconceito racial**. Um dos sujeitos fez o seguinte comentário:

[...] bom ... então vou falar mais ou menos o que eu escrevi no questionário ... ali eu acredito que seja as relações entre os brancos e os negros envolvendo inclusive o preconceito (S6)

Pelo comentário, percebemos que este sujeito levou em conta todo o trabalho de vocabulário que havia realizado no questionário, o que de certo modo facilitou sua antecipação sobre o conteúdo do texto. Outros sujeitos, entretanto, não levaram em conta nem mesmo os itens que já haviam procurado no questionário, o que fez com que procurassem novamente os itens nos dicionários enquanto realizavam a tarefa de leitura do protocolo. O Quadro 28 a seguir apresenta as predições de cada um dos sujeitos.

QUADRO 28 – Predição dos sujeitos sobre o assunto do texto nos protocolos verbais

Sujeitos	Predição sobre o assunto
S1	Festa <i>black and white</i> (festa com pessoas usando roupas pretas e brancas ou festa com pessoas de raças diferentes)
S2	Contrastes
S3	Planos, situação em que se coloca tudo às claras, tudo ‘preto no branco’
S4	Acordos entre negros e brancos
S5	Preconceito racial
S6	Preconceito racial
S7	Possibilidades de trabalhar com as cores branca e preta
S8	Encontro entre pessoas conhecidas, de raças ou grupos sociais diferentes
S9	Festa com traje de gala (preto e branco)
S10	Festa, encontro, acontecimento

Os sujeitos podem ser divididos em dois grupos no que diz respeito à **antecipação do conteúdo do texto**: (1) aqueles que, de certa forma, identificam como tema central para o texto a relação entre brancos e negros, ou seja, interpretaram ‘*black and white*’ como raças (S4, S5, S6 e S8); (2) aqueles que identificaram ‘*black and white*’ como cores (S3, S7 e S9). O sujeito 1, entretanto, fez as duas análises sobre o texto e o sujeito 2 propôs como tema central a idéia de ‘contrastes’, o que também indica que levou em conta a oposição *black and white*. Já S10, levando em conta sua leitura da primeira parte do texto no questionário, só propôs como tema a idéia de ‘festa, acontecimento ou encontro’.

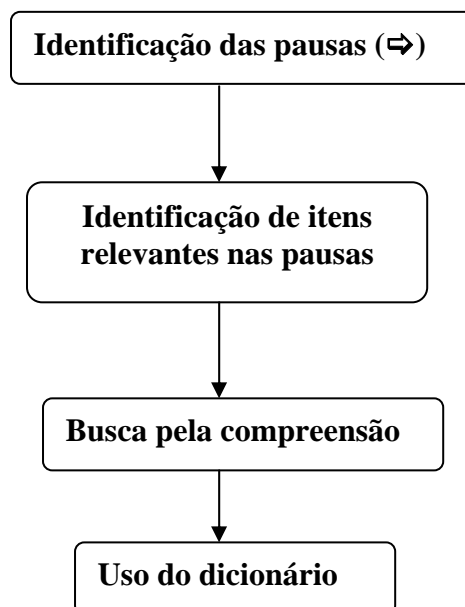
As atividades acima analisadas tinham como objetivo aquecer o sujeito a fim de levá-lo ao próximo passo no protocolo: a **leitura** dos trechos do texto com **identificação de pausas e consultas ao dicionário**, se necessário.

ETAPA 4: IDENTIFICAÇÃO DE PAUSAS E CHECAGEM DE ITENS NO DICIONÁRIO

A verificação dos **momentos de silêncio** e a **identificação de pausas**, bem como a **checagem dos itens nos dicionários** permitiu que identificássemos semelhanças e contrastes entre os sujeitos.

As pausas, uma vez estabelecidas depois da aplicação dos estudos pilotos, não foram alteradas por nenhum sujeito. Todos obedeceram as pausas, sem fazer nenhum comentário entre uma pausa e outra, ocasionando uma pausa diferente no texto. Todos os sujeitos, portanto, traçaram o seguinte caminho durante a realização do protocolo:

FIGURA 4 – Caminho de leitura e compreensão do texto pelos sujeitos no protocolo verbal



Todos os sujeitos obedeceram às pausas propostas pelos sinais gráficos (⇔), comentando o trecho que leram assim que chegavam à seta. No momento do comentário, ou seja, da paráfrase do trecho lido, os sujeitos identificaram alguns **itens lexicais chaves** para a compreensão do trecho em questão. Nesse momento, os sujeitos buscaram compreender tais itens, o que os levava a usar diferentes estratégias de leitura (uso do contexto, uso de seu conhecimento lingüístico e cultural e o **uso do dicionário**). Se a decisão do sujeito fosse pela consulta ao dicionário, a pesquisadora questionava-o sobre todos os passos da consulta.

No quadro a seguir, listamos os **tipos de dicionários** utilizados nos protocolos e os **itens consultados** pelos sujeitos durante a leitura dos trechos do texto. Quanto aos dicionários, como já estabelecido no percurso metodológico, utilizamos dois monolíngües – **OALD** e **LDOCE**, dois semibilíngües – **Password** e **Longman escolar**, e dois bilíngües – **Oxford escolar** e **Michaelis**. Entretanto, nenhum sujeito usou o dicionário bilíngüe Michaelis em nenhum momento do protocolo.

QUADRO 29 – Itens procurados pelos sujeitos nos dicionários

Sujeitos	Itens procurados nos dicionários					Total de itens procurados
	OALD	LDOCE	Password	Longman escolar	Oxford escolar	
S1	<i>Arrangement</i>	—	<i>Host Embarassed</i>	—	—	03
S2	<i>Spirituals, colored</i>	—	<i>Widow, host, deaf, ace, raft, inch</i>	—	—	08
S3	<i>Arrangement, widow, grass widow</i>	<i>Get through, nurse, phonograph</i>	—	—	—	06
S4	<i>Arrangement, host, widow, being, spirituals, nigger</i>	<i>Parlance</i>	<i>Arrangement, deaf, hum</i>	—	<i>host</i>	11
S5	—	<i>Twine, assist, spirituals, get through, marvelous, narrow- minded, bow, phonograph, deaf, ace</i>	—	—	—	10
S6	<i>Gait, skip, sidle</i>	<i>Argument, nurse, laundry, inch</i>	<i>Widow, deaf, ace</i>	—	—	10
S7	<i>Traverse, sidle, clutch, lean, tired, parlance, inch</i>	<i>Get through</i>	<i>Velvet, poppy, bookcase, widow, heap, broad- minded, awful, slight, laundress, narrow- minded, shake, deaf, ace, hum, raft, inch</i>	—	—	24
S8	<i>Grass widow</i>	<i>Nurse, laundry, account, deaf, spirituals, nigger</i>	<i>Host</i>	<i>Laundry</i>	—	09

S9	<i>Gait, sidle, spirituals, grass widow, nurse, laundry, awful, phonograph</i>	<i>Argument, bow, get hold of</i>	<i>Narrow-minded, deaf, inch</i>	—	—	14
S10	—	<i>Spirituals, get through, slight, reach, perform</i>	<i>Arrangement, velvet, jealous, widow, silly, heap, fond, slight, easygoing, deserve, narrow-minded, account, shake</i>	—	<i>Terribly</i>	19

Do Quadro 29, podemos depreender que os dicionários mais utilizados pelos sujeitos foram o OALD, o LDOCE e o Password – dois dicionários monolíngües para aprendizes da Língua Inglesa e um dicionário semibilíngüe para aprendizes da Língua Inglesa. Esse dado contradiz os resultados dos questionários: em todos os momentos e em diferentes questões propostas nos questionários, os sujeitos afirmaram que consultam o dicionário bilíngüe com mais freqüência. Esses dados mostram um descompasso entre que os sujeitos afirmam e o que eles realmente fazem. É claro que devemos levar em consideração que os protocolos só analisaram 10 sujeitos, o que inviabiliza uma comparação formal entre esses dados, entretanto, não podemos desconsiderar o tipo de dicionário escolhido por este universo reduzido de sujeitos nesta atividade de leitura em LE.

Numa análise mais aprofundada dos itens consultados pelos sujeitos, analisando o Quadro 30 a seguir, percebemos nitidamente que os sujeitos recorrem à estratégia do uso do dicionário para checar mais **substantivos** (palavras chaves) presentes no contexto. **Adjetivos** também são bastante procurados, deixando a terceira posição para os **verbos**.

QUADRO 30 –Classes de palavras e número de sujeitos que as consultaram nos dicionários

Classes de palavras consultadas			
Substantivos	Adjetivos	Verbos	Advérbios
<i>Spirituals</i> (06/10)	<i>Deaf</i> (07/10)	<i>Get through</i> (04/10)	<i>Terribly</i> (01/10)
<i>Arrangement</i> (05/10)	<i>Narrow-minded</i> (04/10)	<i>Hum</i> (02/10)	
<i>Host</i> (05/10)	<i>Slight</i> (03/10)	<i>Bow</i> (02/10)	
<i>Widow</i> (05/10)	<i>Awful</i> (02/10)	<i>Shake</i> (02/10)	
<i>Inch</i> (05/10)	<i>Heap</i> (02/10)	<i>Being</i> (01/10)	
<i>Ace</i> (04/10)	<i>Colored</i> (01/10)	<i>Twine</i> (01/10)	
<i>Laundry</i> (04/10)	<i>Embarrassed</i> (01/10)	<i>Assist</i> (01/10)	
<i>Nurse</i> (04/10)	<i>Marvelous</i> (01/10)	<i>Traverse</i> (01/10)	
<i>Grass widow</i> (03/10)	<i>Lean</i> (01/10)	<i>Clutch</i> (01/10)	
<i>Sidle</i> (03/10)	<i>Tired</i> (01/10)	<i>Get hold of</i> (01/10)	
<i>Phonograph</i> (03/10)	<i>Laundress</i> (01/10)	<i>Perform</i> (01/10)	
<i>Raft</i> (02/10)	<i>Broad-minded</i> (01/10)	<i>Deserve</i> (01/10)	
<i>Parlance</i> (02/10)	<i>Jealous</i> (01/10)	<i>Reach</i> (01/10)	
<i>Nigger</i> (02/10)	<i>Fond</i> (01/10)		
<i>Gait</i> (02/10)	<i>Easygoing</i> (01/10)		
<i>Account</i> (02/10)	<i>Silly</i> (01/10)		
<i>Argument</i> (02/10)			
<i>Velvet</i> (02/10)			
<i>Skip</i> (01/10)			
<i>Poppy</i> (01/10)			
<i>Bookcase</i> (01/10)			

Para ilustrar o momento da consulta aos dicionários, decidimos mostrar o percurso de alguns sujeitos em alguns trechos do texto, ou seja, em que momento após a identificação da pausa o sujeito decidiu consultar o dicionário, como o fez e se a consulta permitiu que resolvesse seu problema de compreensão. Escolhemos para tanto um exemplo de consulta de cada classe gramatical: os itens *widow* e *grass widow* (substantivo), o item *narrow-minded* (adjetivo) e o item *get through* (verbo).

(a) SUBSTANTIVO – OS ITENS WIDOW E GRASS WIDOW

O item *widow* foi consultado 05 vezes nos protocolos (duas vezes no dicionário monolíngüe OALD e três vezes no semibilíngüe Password) e o item *grass widow* foi consultado três vezes (todas no dicionário monolíngüe OALD). Os itens aparecem no texto no momento em que o personagem da mulher explica ao anfitrião que seu marido, Burton, não pôde vir à festa. Assim, ela alega ser uma ‘*grass widow*’ na noite da festa, ou seja, está desacompanhada por um período de tempo mas não é viúva.

“Did he come tonight?” said her host. ⇒
 “No, he couldn’t,” she said. “I’m a **regular grass widow** tonight. I told him when I left, there’s no telling what I’ll do, I said, he was just so tired out, he couldn’t move. Isn’t it a shame?”
 “Ah,” said her host. ⇒

O Sujeito 3 foi o único que percebeu a **referência cruzada** no final do verbete, o que o levou a consultá-la e, finalmente, compreender o que o personagem da mulher queria dizer com essa expressão. Como vimos, os dados do questionário indicaram que os sujeitos – estudantes universitários – não sabem o que significa referência cruzada. Nas questões propostas no questionário, poucos usuários conseguiram identificar a referência cruzada no verbete (Questão 1). Além disso, embora a Questão 14 tenha mostrado que a maioria dos sujeitos (74%) consulta a referência cruzada quando presente no final do verbete, em questão posterior sobre a importância das informações presentes no dicionário (Questão 7), a referência cruzada ficou com a última classificação (10^a).

O S3, após ler o trecho e identificar a pausa, fez o seguinte comentário:

[...] *ele tava querendo e (poderia) ter vindo ... NOSSA ... grass widow - se eu não me engano widow é viúva ... vou verificar.* (S3)

Seu primeiro movimento com relação ao dicionário é consultar o item *widow* para checar se realmente significava ‘viúva’, escolhendo o monolíngüe OALD. Assim que percebe a referência cruzada no final do verbete, decide consultá-la também.

OALD
widow /'widəu/ *n* **1** a woman whose husband has died, and who has not married again – compare **DIVORCÉE** **2** *infml or humor* a woman whose husband is often away at the stated activity: *a golf widow* –see **GRASS WIDOW**

[...] *tem a referência cruzada.* (S3)

OALD
grass widow /, -'---/ **grass wid-ow-er** /, -'---/ *masc. - n* *sometimes humor* a woman whose husband is away for a period of time

[...] - - *ela tá viúva na festa porque ele não veio ... porque ele teve um problema ... provavelmente alguma coisa não muito interessante ... e que deixou ele muito cansado então ele preferiu não se mover ... ele tava impossibilitado de vir ... ah ... daí o cara falou.* (S3)

S4, entretanto, mesmo tendo consultado o mesmo verbete que S3, não identificou a referência cruzada no final do verbete do OALD, o que prejudicou sua compreensão do item no contexto:

[...] deixa eu ver o que é widow. [...] widow é uma pessoa que o marido morreu ... eu não entendi muito bem ... acho que é viúva mas e o grass? ... bom ... ela vai perguntar pro anfitrião se não é vergonhoso o Burton não ter vindo pra festa - - acho que ele tava cansado. (S4)

S2, entretanto, consultou o item no Password e, mesmo não tendo procurado o item *grass widow* em nenhum outro dicionário, conseguiu contornar o problema de vocabulário levando em conta o contexto:

[...] vou olhar no dicionário widow tá? (S2)

Password

widow ['widou] *noun* a woman whose husband is dead: *My brother's widow has married again.*

viúva

[...] não ... não tá me parecendo o cantor... éh ... ele pergunta sobre o marido... porque ela fala que essa noite ela é uma viúva ... ela tá meio que solteira... porque ele tá meio cansado ... aí não sei se esse ... ah da resposta do anfitrião é uma coisa meio sarcástica ... ou não ... não sei ainda. (S2)

O sujeito 10, do mesmo modo, verificou o item *widow* no Password e também levou em consideração o contexto e seu conhecimento de mundo para contornar o problema do entendimento do item:

[...] widow eu não sei o que é [...] é viúva ... mas não entendi porque a grama aparece antes ... deixa eu pensar um pouco ... bom ... ela responde que não ... que o Burton não vem porque tá cansado ... éh ... ela é uma viúva hoje à noite ... deve ser uma metáfora aqui ... grass widow ... fala da grama porque no cemitério ... grama tá novinha pra uma viúva que acabou de perder o marido ... ((risos)) ... deve ser isso ... ela é uma viúva fresca ... ((risos)). (S10)

Finalmente, os Sujeitos 8 e 9 identificaram o item *grass widow* como um todo e decidiram procurar o item em *grass* no dicionário monolíngüe OALD.

[...] vou olhar no dicionário ... regular grass widow. [...] não sei se quer dizer ... acho que no contexto ... deve ser estar solteira hoje à noite ... ela responde que o marido não pode vir ... por isso ela estava solteira ... que o marido dela não pode acompanhá-la ... eh ... eh ... tipo quando ela falou que iria à festa ... ele não teria como falar que não porque não ia adiantar ... eh ... diz que era uma vergonha o tanto que ele estava ... que ele era meio preguiçoso. (S8)

[...] ela fala que ele não podia vir ... grass widow ... não sei o que é ... widow eu acho que eu sei ... vou ver se eu acho a expressão de uma vez ... vou procurar em grass. [...] dicionário monolíngüe é outra coisa ... olha aqui ... ela é uma viúva por um tempo curto ... é porque ele não foi na festa ... ele falou que tava cansado ... que não podia se mover ... ela acha que é uma vergonha. (S9)

Percebemos que os sujeitos que manifestaram interesse em buscar o item em dicionários compreenderam melhor o contexto em que o item estava inserido. Alguns sujeitos, entretanto, resolveram seguir com a leitura sem identificar o significado do item, dizendo que tal compreensão não faria falta em sua leitura.

(b) ADJETIVO – O ITEM *NARROW-MINDED*

O item *narrow-minded* foi consultado 04 vezes nos protocolos (uma vez no dicionário monolíngüe LDOCE e três vezes no semibilíngüe Password). O item aparece no texto no momento em que o personagem da mulher explica ao anfitrião que não entende como as pessoas podem ser tão mesquinhas e preconceituosas com relação a pessoas negras.

“That’s the way I feel,” she said. “I just can’t understand people being **narrow-minded**. Why, I absolutely think it’s a privilege to meet a man like Walter Williams. Now, I do. I haven’t any feeling at all. Well, my goodness, the Good Lord made him just the same as He did any of us. Didn’t He?”

“Surely,” said her host. “Yes, indeed.” ⇨

“That’s what I say,” she said. “Oh, I get so furious when people are **narrow-minded** about colored people. It’s just all I can do not to say something. Of course, I do admit when you get bad colored men, they are simply terrible. But as I say to Burton, there are some bad white people too, in this world. Aren’t there?” ⇨

O Sujeito 5, na análise do primeiro trecho em que aparece o item *narrow-minded*, diz o seguinte:

[...] *uhn ... () a única coisa que eu tô meio confusa é que ela fala - - o que será being narrow-minded? - - eu não entendi ... aí ela não entende pessoas desse jeito ... ela acha que é um privilégio conhecer o Williams ... ela não tem nenhum sentimento contra ... aí ela fala que Deus fez todos iguais. (S5)*

Mesmo não tendo compreendido o item, o sujeito continua a leitura, mas o personagem novamente usa o mesmo termo, o que faz com que o sujeito decida consultar o dicionário monolíngüe.

[...] *aqui a mesma coisa que sem dúvida ela fala pro Burton ... deixa eu procurar narrow-minded vai ... (S5)*

LDOCE

narrow-minded unwilling to accept or understand new or different ideas, opinions, or customs [= prejudiced; ≠ broadminded]: *His attitude is narrow-minded and insensitive. narrow-minded nationalism* — **narrow-mindedness** noun [uncountable]

[...] *éh ... ela não entende pessoas serem tão mentes fechadas sobre isso ... tal e que lógico que existem pessoas más negra mas também há pessoas brancas más. (S5)*

Os sujeitos 7, 9 e 10 decidiram consultar o dicionário semibilíngüe Password para resolver o problema de compreensão do item *narrow-minded*. O primeiro comentário de S7 sobre o primeiro trecho, que fez com que ela consultasse o dicionário, foi o seguinte:

[...] *bom de novo né ele concorda ... daí ela fala que ela se sente assim ... e que ela nunca iria entender pessoas que ... como fala? (S7)*

Password

narrow-minded adjective unwilling to accept ideas different from one's own. □ **tacanho**

[...] *narrow-minded ... achei no dicionário como tacanho - - mas aí ele fala que pessoas que aceitam idéias diferentes ... pessoas que não aceitam ou que não entendem as coisas ... que são diferentes do que elas pensam ... porque ela absolutamente como ela pensa mesmo ... é um privilégio encontrar um homem como Walter e que ela não tem o mínimo sentimento sobre isso éh ... que se Deus fez ele como fez a gente ... não fez? ... daí concorda de novo - - (S7)*

Já na paráfrase do segundo trecho em que o ocorre o item, o usuário adota a tradução que tinha encontrado no dicionário:

[...] *éh ... uhn ... é o que ela diz ... que ela fica furiosa quando as pessoas são tacanhas sobre as pessoas de cor ... e que não é tudo que ela pode ... que ela não pode dizer de alguma coisa ... claro que ela admite quando alguma ... tipo ... quando alguma pessoa de cor é má ... elas são terríveis ... mas também ... como ela disse pro Burton ... também há pessoas brancas más nesse mundo ... daí ela pergunta se não tem.* (S7)

O Sujeito 9, por outro lado, já sabia o que o item significava, uma vez que até apresenta um antônimo (*broad-minded*), mas como sua tarefa era parafrasear o texto para o protocolo, decidiu consultar o dicionário semibilíngüe para obter uma tradução. Podemos dizer que essa é uma das poucas decisões conscientes dos usuários pesquisados quanto ao tipo de dicionário consultado, pois um dicionário monolíngüe nesse caso não solucionaria seu problema. Depois de sua consulta, entretanto, não concorda com a tradução do item *narrow-minded* e resolve pensar em outra tradução para o termo – ‘mente fechada’.

[...] *novamente o anfitrião concordou com ela ... ela fala que não entende as pessoas que são ... como é a tradução disso? ... eu sei o que significa ... é o oposto de broad-minded ... vou ver a tradução porque agora fiquei curioso.* (S9)

[...] *não é tacanho ... tem outro termo melhor ... bom ... mente fechada ... aí ela fala que é um privilégio conhecer um homem como Walter Williams ... que ela não tem preconceito ... fala que Deus criou todos do mesmo modo ... negros e brancos.* (S9)

Do mesmo modo que a consulta aos substantivos, a consulta aos adjetivos permitiu que tais usuários compreendessem melhor os trechos analisados. A compreensão de detalhes mais específicos de comportamento dos personagens fez com que a leitura se tornasse mais específica também, e suas considerações sobre o texto foram mais aprofundadas em relação aos sujeitos que desprezaram tais informações, alegando que não fariam falta ao entendimento do texto como um todo.

(c) VERBO – O ITEM *GET THROUGH*

O item *get through* (*phrasal verb*) foi consultado 04 vezes nos protocolos (todas as vezes no dicionário monolíngüe LDOCE). O item aparece no texto no momento em que o personagem da mulher diz para o anfitrião que o cantor Walter Williams está

encostado na estante de livros conversando com algumas pessoas. Ela pede ao anfitrião que esperem até que tais pessoas terminem de conversar com o cantor para que eles possam se aproximar também.

“He’s over there by the bookcase,” she said. “Let’s wait till those people **get through** talking to him. Well, I think you’re simply marvelous, giving this perfectly marvelous party for him, and having him meet all these white people, and all. Isn’t he terribly grateful?”
 “I hope not,” said her host. ⇒

No dicionário monolíngüe LDOCE, percebemos que o verbo *get* mais a preposição *through*, formando um *phrasal verb*, recebe entrada independente, o que facilita a consulta ao item, pois os usuários não precisam localizá-lo dentro do verbete de *get*.

LDOCE
get through *phr v* 1 [I;T (=get sbdy./sthg. **through** (sthg.))] to (cause or help to) pass, pass through, or come successfully to the end of: *We are all delighted when we heard you’d got through (your exam)./ Her mother’s support got her through her depression./ The government managed to get the new law through (parliament) despite strong opposition.* 2 [T] (**get through** sthg.) to complete or use up the whole of; finish: *We got through a whole chicken at one sitting./ They won a million dollars, but they got through the whole lot in less than five years.*

S3, em sua primeira tentativa de entender o significado do verbo, sem o uso do dicionário, tenta traduzir o verbo e a preposição separadamente:

[...] *ok ... uhn ...quando o cara pergunta ... o host ... o anfitrião pergunta onde ele tá ... onde Walter Williams estava ... ela fala onde ele tava ... e disse que ... uhn ... deveria esperar todas as pessoas que queriam chegar até ele passar (na frente) dela também ... uhn ... get through. (S3)*

Depois da consulta ao DM, o sujeito 3 enfatiza o entendimento do item:

[...] *então eles deveriam esperar as pessoas ACABAREM de conversar com ele ... e ela falou que o anfitrião é uma pessoa maravilhosa porque fez uma festa maravilhosa pra ele ... uhn ... pra que ele pudesse ter a oportunidade de conhecer todas as pessoas brancas - - interessante essa parte ... não tinha no último - - no questionário - - e perguntou se ele não estava realmente grato com isso ... e o anfitrião disse que esperava que não. (S3)*

Quanto aos outros sujeitos que também consultaram o item no DM, todos compreenderam o item e conseguiram parafrasear seu significado no contexto:

[...] *get through é um phrasal verb ... ela diz que vai esperar o pessoal acabar de falar com o cantor ... uhn marvelous (é um adjetivo) ... daí ela fala que acha maravilhoso ele dar essa festa maravilhosa pra ele eh.... (S5)*

[...] *uhn ... vamos esperar aquelas pessoas ... uhn tipo pararem de conversar com ele ... uhn ... bem ... ela fala ... penso que você é simplesmente maravilhoso ... uhn ... dando uma festa perfeita maravilhosa pra ele eh ... dando oportunidade dele encontrar todas as pessoas brancas. (S7)*

[...] *eu achei no dicionário ... entendi ... bom ... o Walter Williams tá perto da estante de livros ... aí ela fala que é melhor esperar até que as pessoas acabem ... de falar com ele ... ela acha que o host é uma ótima pessoa dando a festa pra ele. (S10)*

Podemos perceber que a consulta ao dicionário levou todos os usuários à compreensão do item. Vários sujeitos, entretanto, conseguiram entender por meio do contexto ou já conheciam o *phrasal verb*.

Enfatizamos que não foi nossa intenção fazer uma análise exaustiva dos momentos em que os usuários utilizaram o dicionário, mas pontuar momentos em que o usuário decidiu pela consulta ao dicionário.

Na próxima subseção, mostramos então as semelhanças e diferenças presentes no resumo do texto que os sujeitos fizeram ao término da leitura.

ETAPA 5: RESUMO

Nas tarefas pós-leitura, o objetivo era investigar a concordância entre os sujeitos sobre os resumos, os itens lexicais chaves (ativadores de memória), a caracterização dos personagens e a tarefa *cloze*.

Com relação ao resumo que os sujeitos fizeram logo após a leitura do texto, podemos perceber que, usando ou não a estratégia da consulta ao dicionário, os sujeitos praticamente chegaram às mesmas interpretações. Os resumos a seguir são de sujeitos que usaram pouco o dicionário (S1 – 3 vezes) e sujeitos que recorreram mais vezes ao dicionário (S5 – 10 vezes e S9 – 14 vezes).

[...] *uhn ... ele fala sobre uma mulher ... pelo jeito branca casada com um marido branco... que vai numa festa que é muito conhecida desse cantor que é negro ... que ele é ótimo porque ele é artista né .. então ela fala que não é porque é negro e é artista que tá tudo bem ... que parece que não tem preconceito mas tem muito preconceito né ... ela procura não ter ... fica dizendo o tempo todo ... ah eu não sinto nada ... mas ela sempre faz comentários com a palavra black ... quase chamou a atriz de negra ... e falou que ela é muito mais dark ... então é uma mulher preconceituosa que quer não ser preconceituosa ... que quer conhecer o cantor ... que consegue conhecer o ídolo dela ... mas que prova que ela tem preconceito. (S1)*

[...] *pelo que eu entendi do texto fala sobre preconceito ... ela é super preconceituosa apesar de falar que ela não é ... ela tenta tratar ele como qualquer outra pessoa mas é preconceituosa ... é uma festa pra ele e ela acaba dizendo que o marido dela é que é preconceituoso. (S5)*

[...] *bom ... esse texto é bem interessante ... porque fala de preconceito mas em nenhum momento aparece a palavra prejudice no texto ... ah ... é a estória sobre uma festa ... tem uma mulher ... uma convidada ... ela aparece já no começo pedindo um favor pro anfitrião ... ela quer conhecer o cantor ... que é o homenageado da festa ... a festa é pra ele ... esse cantor é negro e ... ela fica a festa inteira conversando com o anfitrião ... tentando dizer que ela não tem preconceito ... que queria conhecer muito o cantor ... mas quando ela realmente conhece o cantor ... ela só dá fora ... faz um monte de comentário preconceituoso ... sobre uma atriz que tava na festa ... e fica falando do Burton ... que deve ser o marido dela ... que ele sim é preconceituoso ... mas na verdade ela é também. (S9)*

Do exposto, podemos inferir que o resumo do texto mostrou que tais sujeitos exibem um comportamento típico de leitores em LE, uma vez que lançam mão de diferentes estratégias de leitura para compreender o texto, e também usam o dicionário para esse mesmo fim.

ETAPA 6: ATIVADORES DE MEMÓRIA

Aos sujeitos, foi proposto que identificassem de 3 a 5 palavras ou expressões que servissem de ativadores de memória para o propósito de um resumo de conteúdo após um período de duas semanas, com base em sua intuição. Pretendemos verificar a concordância em relação aos itens entre os sujeitos. No Quadro 31 a seguir, mostramos quais foram os ativadores escolhidos pelos sujeitos, que mesclaram o uso da LM e da LE, bem como o uso de palavras do texto, palavras que não estavam no texto, expressões e situações e ações que ocorreram no texto.

Analisando o Quadro 32, verificamos que os sujeitos utilizam mais freqüentemente como ativadores itens lexicais na LE, ou seja, na própria língua em que leram o texto. Uma vez que a finalidade dessa escolha de ativadores de memória é um posterior resumo dentro de duas semanas, a atitude dos sujeitos é a de um leitor em LE – para lembrar e resumir novamente o texto, o preferível é escolher itens lexicais na língua do texto. Os termos ‘*colored people*’, ‘*host*’ e ‘*sing*’ foram os mais escolhidos dentre os sujeitos. Podemos afirmar ainda que houve uma preferência pelos substantivos e adjetivos na escolha dos ativadores de memória.

Poucos sujeitos escolheram itens lexicais na LM para servirem como ativadores de memória. Os itens escolhidos, entretanto, com exceção da expressão ‘branco e preto’ que aparece no título do texto, não são traduções de itens presentes no texto mas de idéias mais gerais sobre o tema do texto – ‘hipocrisia’, ‘preconceito’, ‘gafe’ e ‘conservador’.

As citações do texto (traduzidas ou não) e os fatos apresentados sobre partes do texto também foram um recurso utilizado pelos sujeitos na escolha dos ativadores. Todas as citações e os fatos pontuam partes cruciais do texto, fazendo com que o sujeito retome a estória uma vez em contato com esse tipo de ativador.

Finalmente, houve também a escolha de nomes de personagens como ativadores. Entretanto, poucos sujeitos recorreram a este tipo de ativador.

Novamente, podemos inferir que a escolha dos ativadores mostrou que tais sujeitos exibem um comportamento de leitores em LE. Porém, o uso do dicionário não interferiu no modo como escolheram tais ativadores. Analisando tais ativadores, percebemos que a escolha é individual, pois cada leitor se identifica com determinada passagem no texto. Quanto a este fato, é interessante observar a escolha de um dos sujeitos pelos ativadores ‘*thing*’ e ‘*it*’, itens cuja referência só pode ser recuperada no texto. No texto, os itens aparecem exatamente no seguinte trecho:

“I am,” she said. “I know I am. Poor Burton! Now, me, I don’t feel that way at all. I haven’t the slightest feeling about colored people. Why, I’m just crazy about some of them. They’re just like children – just as easygoing, and always singing and laughing and everything. **Aren’t they the happiest things you ever saw in your life?** Honestly, **it makes me laugh just to hear them.** Oh, I like them, I really do. Well, now, listen I have this colored laundress, I’ve had her for years, and I’m devoted to her. She’s a real character. And I want to tell you, I think of her as my friend. That’s the way I think of her. As I say to Burton, ‘Well, for Heaven’s sake, we’re all human beings!’ Aren’t we?” ⇒

[...] *uma pausa oh ... daí a última pergunta que ela faz ... eu sou horrível né? ... aí o anfitrião falou não não não ... - - essa quantidade de não aqui foi extremamente convincente - - ela fala não ... eu sei ... eu sou ... eu sei que sou ... pobre do Burton ... daí ela começou a falar ... eu não me sinto desse jeito ... eu não tenho nenhum sentimento ruim pelos negros ... porque ela gosta dos negros tanto que são iguais a crianças ... são simpáticos ... boa gente e tal ... fácil de lidar ... tão sempre cantando ... sorrindo o tempo todo ... são as coisas ((risos)) mais felizes que eu já vi na vida ... honestamente ... it makes me laugh just to hear them ... então isso né - - ela mesmo não trata negro como ser humano ... usando o it ... thing aqui - - [...]* (S3)

Analisando os comentários do S3, percebemos que esse trecho marca profundamente como a personagem se comporta em relação aos negros, chamando-os de ‘coisas’, por isso o sujeito escolheu esse item para integrar sua lista de ativadores. Com relação ao pronome ‘it’, entretanto, na sentença em que se encontra – ‘it makes me laugh just to hear them’, o sujeito leitor equivocadamente compreendeu que o referente fosse também ‘o negro’.

ETAPA 7: PERSONAGENS

Na caracterização dos personagens do texto, pudemos perceber que os sujeitos, de um modo geral, conseguiram analisar o adequadamente o comportamento dos personagens. Pedimos que pensassem em algumas características dos personagens da mulher, do anfitrião e do cantor. No Quadro 33, listamos as características que apareceram na descrição dos personagens com o número de vezes que ocorreram.

QUADRO 33 – Características dos personagens e número de sujeitos que as indicaram

Personagens		
Cantor	Mulher	Anfitrião
Educado (07/10)	Preconceituosa (04/10)	Educado (03/10)
Negro (05/10)	Rica (03/10)	Concorda com tudo (03/10)
Famoso (02/10)	Insegura (02/10)	Não é preconceituoso (02/10)
Normal (02/10)	Emperiquitada (02/10)	Discreto (01/10)
Diplomático (01/10)	Desinibida (02/10)	De poucas palavras (01/10)
Maleável (01/10)	Decidida (01/10)	Calmo (01/10)
Cordial (01/10)	Artificial (01/10)	Paciente (01/10)
Bom cantor (01/10)	Fútil (01/10)	Atencioso (01/10)
Atencioso (01/10)	Perua (01/10)	Distinto (01/10)
Comunicativo (01/10)	Brega (01/10)	Insosso (01/10)
	Branca (01/10)	Neutro (01/10)
	Indiscreta (01/10)	
	Fã (01/10)	
	Talkative (01/10)	
	Tagarela (01/10)	

Percebemos pela análise do Quadro 33 que os sujeitos, de um modo geral, depois da atividade de leitura do texto, identificando as pausas e consultando o dicionário em alguns momentos, chegaram a características semelhantes com relação aos personagens principais do texto. As únicas características conflitantes aparecem na caracterização da mulher – decidida/ insegura:

[...] *bem desenibida e ... uma pessoa que faz aquilo que quer fazer ... ela vai atrás ...* (S8)

[...] *a mulher ... ela é meio insegura ... pergunta toda hora como ela tem que se comportar ...* (S4)

O personagem é complexo, o que faz com que o leitor perceba diferentes características de comportamento. A personagem da mulher realmente se mostra desinibida e depois insegura, fazendo com que os sujeitos identifiquem diferentes características do personagem quando levam em conta apenas um trecho específico do texto.

Finalmente, chegamos à análise dos itens que os sujeitos usaram para preencher o parágrafo de resumo do texto na tarefa *cloze*.

ETAPA 8: TAREFA CLOZE

Nesta atividade, os sujeitos deveriam preencher lacunas de um parágrafo com os itens apropriados, de acordo com a leitura do texto. Apresenta-se a seguir o parágrafo, que consiste numa síntese do texto, já preenchido com itens propostos pela pesquisadora.

The woman invited for a party in honor of a colored/ black singer Walter Williams wanted to meet him. She kept saying to the host that she didn't have any prejudice/ feeling against colored people. However, according to what she says, her husband Burton was prejudiced against black people.

No Quadro 34, apresentamos os itens utilizados pelos sujeitos no preenchimento das lacunas.

QUADRO 34 – O desempenho dos sujeitos na tarefa cloze

Sujeito	Opções de preenchimento das lacunas							
	Party	Black/ colored	Meet	Host	Prejudice	People	Husband	Prejudiced
S1	√		√	√	√	√	√	√
S2	√		√	√	√	√	√	
S3		√	√	√	√	√	√	
S4		√	√	√		√	√	
S5	√	√	√	√		√	√	
S6	√	√	√	√	√	√	√	√
S7				√		√	√	
S8	√	√	√	√	√	√	√	
S9	√	√	√	√		√	√	√
S10	√			√		√	√	√
Total	07	06	08	10	05	10	10	04

Pela análise do quadro 34, percebemos que os substantivos *people*, *husband* e *host* foram identificados por todos os sujeitos. Os itens *meet*, *party*, *colored* e *black* também foram identificados pela maioria dos sujeitos. Já os itens *prejudice* e *prejudiced*, que não ocorrem no texto, foram identificados por 05 e 04 sujeitos respectivamente, o que nos faz perceber que tais itens não fazem parte do léxico de alguns sujeitos.

Observamos tentativas de interpretação pessoal do texto. Por exemplo, S3 preencheu a primeira lacuna com *dinner ball* e o S4 com *concert*.

Muitos sujeitos preencheram a última lacuna com advérbios: S2 e S8 com *completely*; S4 com *always*; e S8 com *truly* ou *indeed*. Já o S3 a preencheu com *not* e o S5 com *was the one*.

Alguns sujeitos recorreram à memória da leitura do texto para preencher as lacunas: é o caso dos itens *colored*, *black*, *host* e *party* (frequentes no texto todo), *feeling (at all)* (que aparece no texto todas as vezes que o personagem da mulher afirma não ter preconceito em relação ao negros),

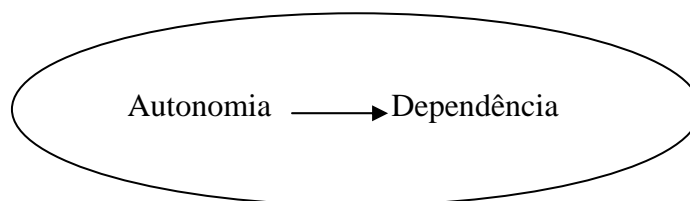
Procedemos, finalmente, à análise geral de todas as considerações feitas pelos sujeitos na realização do protocolo e elaboramos algumas considerações sobre o usuário segundo os dados colhidos.

3.2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS COMO USUÁRIOS DE DICIONÁRIOS COM BASE NOS DADOS DO PROTOCOLO

Devido à natureza qualitativa da análise desta parte da coleta de dados, não podemos fazer generalizações sobre o **usuário do dicionário** levando em conta os dados extraídos da análise dos protocolos. É possível, entretanto, apresentar implicações e sugestões.

Quanto às implicações sobre os resultados da observação no que diz respeito ao uso do dicionário, podemos afirmar que a interação **usuário/dicionário** é tão ou mais complexa quanto a interação **estudante não-nativo/língua estrangeira**, ou a interação **dicionário/sala de aula de LE**, que discutimos ao expor os aspectos teóricos desta pesquisa (Seção 1).

Tendo em mãos os dados sobre os protocolos, podemos propor um esquema gráfico que permita classificar a atitude dos sujeitos em relação à **atividade de leitura** e à **consulta ao dicionário**. Tais atitudes, de acordo com o conjunto de dados aqui apresentados, parecem variar num contínuo da **autonomia** à **dependência** em relação à segurança no uso dos dicionários, como mostra o desenho esboçado a seguir:



Tendo em mente que os sujeitos, nos protocolos, cumpriram a tarefa de ler trechos do texto e fazer resumos orais, entendemos por **atitude autônoma** a do sujeito que realmente procurou compreender não só a idéia geral do texto, fazendo uso das estratégias de leitura, como também as informações mais específicas, recorrendo aos dicionários ou até mesmo a outros recursos que lhes pareciam ser mais apropriados para o entendimento do texto. Nestes casos, os sujeitos adotaram uma atitude mais **crítica** em relação à leitura do texto.

Na atitude **crítica**, os sujeitos buscam detalhes relevantes, consultam itens em dicionários, às vezes analisando o mesmo item em mais de um dicionário, parafraseiam os trechos trazendo questionamentos e comentários particulares e individuais.

Quanto à atitude de **dependência**, as respostas a ela correspondentes revelam a presença de poucos comentários que, embora tragam a idéia geral do texto, deixam para

trás dúvidas sobre vocabulário e informações mais específicas. Há uma dependência em relação ao contexto, com uso menos frequente do dicionário. Nesses casos, os sujeitos decidem não levar em conta alguns itens lexicais para resumirem a informação do trecho lido. Os sujeitos evitam os detalhes e tendem a se concentrar em fazer as pausas propostas pela pesquisadora, sem fazer nenhum comentário, além de não recorrerem ao dicionário.

Há também os sujeitos que associam a construção de significados pelo contexto ao uso do dicionário. Além disso, também utilizam a **memória**. Conseguem lembrar de momentos passados ou até mesmo de expressões ou itens já lidos no texto para entender o trecho atual. Desse modo, é possível afirmar que tais sujeitos apresentam um acúmulo de conhecimento com relação ao texto. Podemos dizer que tais sujeitos transitam entre as duas **atitudes** como usuários de dicionários.

Caracterizamos os sujeitos desta pesquisa como leitores em LE para podermos aplicar o protocolo. Entretanto, não foi nossa intenção analisá-los ou delinear seu perfil como **leitores** em LE. Podemos afirmar que todos cumprem a tarefa de leitura em LE. Uma análise mais aprofundada de aspectos teóricos de leitura em LE permitiria chegar a outras conclusões para este trabalho.

Com base nos dados extraídos dos protocolos aplicados em 10 sujeitos e os dados extraídos dos questionários aplicados em 150 sujeitos – todos estudantes universitários do curso de Letras – podemos afirmar que o uso do dicionário é parte das estratégias de leitura desse tipo de usuário, uma vez que, nos questionários, afirmaram usar o dicionário e, quando colocados em situação de leitura de um texto em LE, todos os sujeitos, alguns com mais frequência do que outros, de fato lançaram mão do dicionário em alguns momentos.

Entretanto, o uso do dicionário por estes usuários ainda não parece estar vinculado a uma escolha consciente. Constata-se que os sujeitos não possuem a educação lexicográfica necessária, ou seja, conhecimento de todas as características que cada tipo de dicionário – DM, DB ou DS – pode oferecer para garantir que a consulta tenha um resultado positivo.

Tais constatações permitem neste momento a formulação de uma nova questão para a última seção deste trabalho: **O que é preciso fazer para que esse sujeito – estudante universitário do curso de Letras e futuro professor de LE – adquira um comportamento de usuário de dicionário?**

Finalizando esta seção, podemos dizer que a **abordagem teórico-metodológica** adotada nesta pesquisa apresenta vantagens e limitações. O **ponto forte** do protocolo verbal foi oferecer uma alternativa na investigação das estratégias usadas pelo usuário de dicionários durante a leitura de um texto em LE. As investigações partem do ponto de vista do sujeito e os protocolos, então, resultam em dados de desempenho, revelando o processo de consulta ao dicionário.

A maior **limitação** deste tipo de abordagem é que os protocolos dependem da consciência do sujeito a respeito de seu próprio processamento de informação enquanto consulta um dicionário, e, portanto, podem resultar em dados indiretos sobre o uso do dicionário. Os sujeitos deste estudo experimentaram, pela primeira vez, analisar que informações estavam lendo no dicionário e, além disso, relatar para a pesquisadora toda essa nova percepção da ferramenta de consulta. Talvez a coleta de dados articulada à inserção de momentos de treinamento, intervenção, observação em diferentes situações pudesse trazer novos indícios sobre o comportamento do usuário.

Além disso, não se pode descartar a possibilidade de que a presença da pesquisadora e do gravador no momento da coleta de dados possa ter inibido o processo de leitura do sujeito e o uso do dicionário, apesar de todas as precauções tomadas.

Neste estudo nos propusemos a analisar o usuário em um momento específico do uso de dicionário – leitura em LE. Uma proposta para pesquisas futuras seria analisar o usuário do dicionário em outros momentos de uso, como na escrita em LE, na preparação de aulas, na preparação de exposição oral em LE etc. Para essas novas situações de investigação, outros instrumentos de coleta de dados devem ser criados, testados e aplicados.

Uma última proposta seria estudar o usuário do dicionário desde seu ingresso na universidade até o momento de sua graduação, ou seja, construir uma pesquisa de caráter longitudinal para avaliar o desenvolvimento de uma atitude autônoma como usuário e as mudanças com relação ao uso do dicionário por esses sujeitos.

Conclusões

*Um novo olhar sobre o usuário de
dicionários para aprendizes:
estudantes de Letras, futuros professores*

Have you ever been at sea in a dense fog, when it seemed as if a tangible white darkness shut you in, and the great ship, tense and anxious, groped her way toward the shore with plummet and sounding-line, and you waited with beating heart for something to happen? I was like that ship before my education began, only I was without compass or sounding-line, and had no way of knowing how near the harbour was. "Light! Give me light!" was the wordless cry of my soul. (KELLER, 1967, p.5)

Segundo Lüdke & André (1986), para se realizar uma **pesquisa** é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Para que isso ocorra, é preciso que o pesquisador limite sua atividade de pesquisa a uma determinada **porção do saber**. O conhecimento resultante dessa ação é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação e da atividade investigativa do pesquisador.

Ao chegarmos às conclusões deste trabalho, a primeira consideração a ser feita diz respeito à relevância da ferramenta a que chamamos de **dicionário**, principalmente quando inserida no contexto educacional. O dicionário é considerado hoje uma das principais ferramentas dos indivíduos em uma sociedade. Tais indivíduos delegam à comunicação a responsabilidade de ser a ponte entre eles e o mundo. Desse modo, o dicionário tem como finalidade oferecer conhecimento àqueles que estejam dispostos a recebê-lo e, conseqüentemente, aperfeiçoar sua capacidade de se comunicar.

DICIONÁRIO Sm obra que contém, parcial ou totalmente, os vocábulos de uma língua, dispostos por ordem alfabética, com seu significado e principais traços na mesma língua ou em outra. (BORBA et al, 2004)

Sendo o dicionário uma obra que contém os vocábulos da língua materna ou estrangeira, cabe ao **usuário** a tarefa de selecionar que tipo de dicionário precisa consultar, bem como as informações que precisa extrair para as inúmeras atividades que se dispõe a realizar. Nesta pesquisa analisamos um contexto específico: o **contexto educacional**. Focalizamos também um determinado tipo de usuário: **brasileiros, estudantes universitários** do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa, **futuros professores** de língua estrangeira e **usuários** de dicionários para aprendizes²⁶.

USUÁRIO Sm 1 aquele que desfruta alguma coisa por direito de uso: *Não sabemos qual o perfil do usuário dos trens urbanos.* **2** aquele que faz uso de alguma coisa: *Pesquisa revela que o usuário gasta, no mínimo, uma hora por dia na Internet.* (BORBA et al, 2004)

Analisando a definição de usuário no dicionário, como aquele que desfruta alguma coisa por direito ou faz uso de algo, proponho, neste momento, uma

²⁶ Existe em inglês uma sigla para designar esses usuários: NNSTE, que significa Non-Native Speaker Teachers of English.

reavaliação da sua definição, tendo em mente o usuário específico, sujeito deste trabalho. Nas próximas páginas, portanto, traçamos o **perfil deste usuário**, levando em conta a revisão de bibliografia, apoios teóricos, bem como o percurso metodológico a que nos propusemos e os resultados obtidos.

Trabalhamos com **questionários e protocolos** para investigar **por que e como os estudantes usam o dicionário**, que **tipo de dicionários** preferem, **em que circunstâncias e com qual frequência os utilizam**, qual seu **grau de satisfação na consulta** e qual a **contribuição da obra no processo de aprendizagem**.

1. PERFIL DO USUÁRIO DE DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES

Com relação ao **perfil de usuários** de dicionários, é importante dizer que cada usuário apresenta seus próprios contrastes, faz seu próprio recorte lingüístico tanto de sua língua materna quanto da língua estrangeira de que é aprendiz, e carrega sua formação específica. Cada pessoa é singular e carrega consigo suas próprias experiências. A tarefa a que nos propomos, então, é a de analisar esse tipo de usuário de acordo com suas próprias convicções com relação ao uso do dicionário.

Quanto ao **perfil sócio-educacional** dos sujeitos que fizeram parte deste trabalho, a pesquisa revelou uma maioria concentrada nas idades entre 18 e 25 anos, do sexo feminino, que cursou Ensino Médio e Fundamental em escolas públicas, que freqüenta cursos particulares de inglês, que nunca viajou ou fez curso no exterior e que trabalha e estuda ao mesmo tempo, atuando em áreas relacionadas às Letras e Humanidades.

A análise permitiu chegar às seguintes conclusões a respeito da atitude desses usuários com relação ao dicionário:

- 1) A maioria não domina toda a terminologia dos dicionários para aprendizes; por exemplo, não sabe a diferença entre **entrada** e **verbete**, não conhece o termo **‘referência cruzada’**;
- 2) Entre os dicionários monolíngües e bilíngües para falantes não-nativos, têm **preferência pelos bilíngües** na maioria das atividades que realizam dentro e fora da sala de aula;
- 3) Possuem **mais dicionários bilíngües** que **monolíngües** ou **semibilíngües** em casa;

- 4) De uma maneira geral, estão **satisfeitos** com o dicionário que consultam. Os usuários até chegam a apontar qualidades e defeitos, entretanto, não conseguem refletir sobre suas necessidades e contrastá-las com o que o dicionário realmente oferece;
- 5) Na classificação do que consideram **fundamental em um dicionário**, dão mais importância às características que conhecem e que mais usam, como a definição, a transcrição fonética, os exemplos, a tradução e as informações gramaticais;
- 6) Consideram a **Introdução** parte fundamental de um dicionário e a maioria afirma que já leu pelo menos uma vez a introdução de um dicionário;
- 7) Em todas as atividades dentro e fora da sala de aula, como a **tradução**, a **produção escrita**, a **leitura**, a **compreensão de textos orais**, a **preparação de exposição oral** e a **preparação de aulas**, os usuários afirmam usar mais o **dicionário bilíngüe** que o monolíngüe. Entretanto, dados do protocolo mostraram que, na atividade de leitura, os usuários utilizaram mais o dicionário monolíngüe do que o bilíngüe;
- 8) Os usuários apontaram como **características mais importantes** de **dicionários monolíngües**: definição completa e clara do item, exemplos, informações gramaticais, bem como sinônimos e antônimos. Entretanto, com relação aos **dicionários bilíngües**, os mesmos sujeitos também apontaram: definição clara e sucinta dos itens, exemplos, informações gramaticais, bem como formatos e tamanhos práticos. Isso prova que os usuários não distinguem com clareza DMs e DBs, com relação ao tipo de informação que cada um traz em seus verbetes;
- 9) Situações em que **não encontram a unidade lexical que procuram** ocorrem mais quando consultam os DBs do que quando consultam os DMs;
- 10) A maioria considera de extrema importância a presença de **informações gramaticais** no verbete e afirma que as lê em todas as suas consultas;
- 11) Metade dos usuários considera a **transcrição fonética** parte imprescindível de um verbete, embora muitos afirmem que não sabem ler os símbolos fonéticos presentes no verbete e que não recorrem à tabela de símbolos (geralmente presente nas páginas iniciais do dicionário);
- 12) A maioria dos usuários também afirma ler as **referências cruzadas** cada vez que consulta o dicionário. Entretanto, os dados do protocolo mostram que os usuários não conseguem sequer apontar a informação da referência cruzada no

- verbetes. Somente um sujeito (dos 10 que participaram do protocolo) recorreu à referência cruzada para a compreensão da expressão ‘*grass widow*’;
- 13) Quanto aos **exemplos** contidos nos verbetes, a grande maioria dos usuários considera a presença de exemplos muito importante para a compreensão do item, além de alegar que, quando consultam um item, também lêem os exemplos. Os dados extraídos da segunda parte do questionário, em que os usuários realizaram tarefa de leitura de texto em LE, confirmaram que a maioria dos usuários consegue compreender itens lexicais com a leitura de exemplos extraídos de verbetes, como ocorreu com os itens ‘*clutched*’ e ‘*crowded*’;
- 14) A metade dos usuários que respondeu ao questionário afirma que já pediu **orientação aos seus professores para comprarem dicionários**, e a maioria deles já recebeu alguma **recomendação por parte de seus professores para a aquisição de dicionários**;
- 15) A maioria desses estudantes usuários nunca participou de nenhuma **aula explicativa sobre o uso do dicionário**, mas considera que uma aula desse tipo seria de grande ajuda para a consulta que realizam nos dicionários;
- 16) Quando em contato direto com um tipo de dicionário e seus verbetes, na aplicação do questionário, depreendemos pelas suas respostas que a **referência cruzada, a informação cultural (notas de uso) e as expressões idiomáticas** causam problemas na consulta, uma vez que os usuários não sabem encontrá-las ou usá-las;
- 17) A maioria dos usuários alega usar os **dicionários monolíngües e bilíngües juntos** quando consultam um item, usando primeiro o DM e depois o DB para verificar a compreensão do item. Dados do protocolo, entretanto, mostram que poucos usuários fizeram esse movimento de usar ambos os dicionários em uma consulta no momento da leitura de um texto em LE;
- 18) Quanto às **informações que geralmente procuram em DMs**, a classificação que os usuários propuseram foi a seguinte: (1) Informações sobre uso; (2) Exemplos e grafia correta; (3) Pronúncia e explicação do significado; (4) Informações gramaticais; e (5) Expressões idiomáticas. Quanto às **informações que geralmente procuram em DBs**, temos a seguinte classificação: (1) Grafia correta; (2) Explicação do significado; (3) Equivalentes na LM; (4) Informações gramaticais e exemplos; e (5) Informações sobre uso. Percebemos mais uma vez que usuários não conseguem compreender as diferenças entre os tipos de

dicionários. Afirmam que procuram exemplos em DBs, que são raros, uma vez que DBs apresentam os equivalentes sem contextualização. De acordo com a classificação dos usuários, não há diferenças na consulta a DMs ou DBs.

Há também que se ressaltar alguns pontos referentes ao modo como o usuário consulta o dicionário.

Verificamos que os **usuários não fazem distinção entre o uso do DM ou DB** quando precisam consultar os significados ou a definição das palavras; além disso, buscam informações gramaticais, o uso no contexto e pronúncia em ambos os dicionários.

Em nosso estudo, principalmente nos protocolos, constatamos que os aprendizes não consultam os dicionários com tanta frequência. Nas respostas ao questionário, que faziam com que a consulta ao dicionário fosse **controlada**, devendo os sujeitos procurar as palavras grifadas e parafrasear o primeiro parágrafo do texto, em nenhum momento tais sujeitos questionaram o fato de terem que procurar as palavras no dicionário. Todos os que se propuseram a responder tais questões fizeram a consulta. Já no protocolo, a consulta ao dicionário era **livre** e dependia da **decisão do sujeito** de procurar ou não os itens no dicionário. Nesta segunda parte da coleta, constatamos que muitas vezes os usuários lançam mão de outras estratégias para não usar o dicionário.

O estudo mostrou ainda que, por não identificarem diferenças significativas entre DBs e DMs, em muitas situações os usuários **não sabem utilizar os dicionários** e alegam que o **uso de dicionário requer mais tempo** do que dispõem para realizar qualquer tarefa relacionada ao contexto educacional. Além disso, alegam que precisariam ter um **bom nível de compreensão lingüística** para aproveitar as informações do texto lexicográfico.

Os usuários sabem que os dicionários são escritos de maneira característica, ou seja, têm um texto especial, que exige **estratégias de leitura** adaptadas a eles. Mesmo assim, alguns usuários, ao se depararem com verbetes extensos, costumam limitar-se sempre à primeira acepção, pois quanto mais longo o verbete, mais os equivalentes podem ser objetos de confusão.

Com relação à **remissão** nos dicionários, podemos afirmar que usuários alvos deste estudo não têm o costume de consultar mais de um item quando abrem o dicionário. Ou seja, a consulta à referência cruzada não é rotina para esse tipo de usuário, pois poucos sabem o que é uma referência cruzada.

Em relação à **concepção que o usuário tem do dicionário**, a maioria acha que o dicionário é, preferencialmente, um lugar para procurar palavras que ele não conhece. Outros tipos de consulta, como a consulta à grafia correta, à pronúncia, à classe gramatical do item, nem sempre são realizados. Tais consultas geralmente estão vinculadas à procura pela definição do item.

Os sujeitos declaram que não recebem orientação dos professores, mas sabem que a consulta a dicionários ajuda na aquisição de vocabulário. Parece que a escola, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, criou um **abismo entre alunos e dicionário**.

Tudo isso nos leva a indagar: **Como deveria ser uma consulta a um dicionário? Existe um modo de consulta ideal?**

Levando em conta a singularidade do usuário, não há como propor uma consulta ideal ao dicionário. Cada usuário tem que procurar estabelecer um procedimento de consulta individual, que atinja seus próprios objetivos educacionais. Como nosso procedimento de coleta foi verificar o comportamento do usuário diante do dicionário durante a leitura de texto em LE, podemos sugerir um caminho que leve a uma certa **autonomia** com relação ao uso do dicionário nas atividades de leitura.

Antes de propor tal caminho, é necessário discutir aqui a questão da **autonomia do usuário/aprendiz** com relação à sua consulta ao dicionário. Autonomia não significa trabalhar sozinho, ser livre para fazer o que quiser, consultar ou não consultar o dicionário. Autonomia, como já discutido nas considerações sobre as análises dos protocolos, significa tomar todas as decisões em seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, traçar a melhor estratégia para a atividade que se propõe a realizar.

O usuário, em papel de peça chave do seu próprio processo de aprendizagem de LE, poderia usar técnicas, monitorar seu processamento de informação, ser mais analítico e crítico com relação ao seu uso do dicionário. Entretanto, isso só seria uma realidade se o usuário dominasse as características desta ferramenta a que tem acesso.

Na verdade, o dicionário é um instrumento para construção de conhecimento, rico em informações que o usuário pode apreender se se apropriar de um **conjunto de instruções** para usar o dicionário.

Para propor esse caminho, é importante lembrar que não tivemos como objetivo avaliar o sujeito enquanto leitor em LE, em sua autonomia na aplicação de estratégias de leitura, mas avaliar o **sujeito enquanto usuário** de dicionário para aprendizes, em sua autonomia no uso de dicionários.

Para tanto, foi preciso considerar os momentos em que, após a aplicação de outras estratégias de leitura, o sujeito se conscientiza de que precisa do dicionário para resolver o problema de compreensão que o texto traz. Nesse momento, o usuário, primeiramente, escolhe a unidade lexical que vai procurar no dicionário e, em seguida, decide qual dicionário vai utilizar para resolver seu problema de compreensão. Se o problema de compreensão for resolvido, o usuário retoma a leitura, inserindo a explicação da unidade lexical no contexto. No entanto, se ainda depois desta primeira consulta, o problema permanecer, o usuário tem a possibilidade de procurar a mesma unidade lexical em outro tipo de dicionário.

Da análise dos dados, concluímos que os sujeitos desta pesquisa tendem a se considerar incapazes de aproveitar todas as informações da obra lexicográfica que possuem e consultam. Esta consideração interfere na escolha dos momentos em que decidem ir ao dicionário e na escolha do tipo de dicionário que consultam para os fins pretendidos.

Um usuário consciente de seu próprio processo de aprendizagem e autônomo com relação à decisão de consultar um dicionário deveria, antes de tudo:

- 1) Fazer uma análise prévia de seus objetivos;
- 2) Ter em mente o tipo de atividade que vai realizar, ou seja, se vai ler um texto, escrever um texto em LE, preparar uma aula, compreender textos orais, preparar uma exposição oral, etc;
- 3) Ter consciência de seu nível de conhecimento lingüístico;
- 4) Conhecer a proposta e as características do dicionário que pretende consultar, ou seja, a extensão do vocabulário com o qual terá contato e que tipo de informações – nos verbetes e fora deles – tal dicionário apresenta;
- 5) Decidir quando a estratégia do uso do dicionário é a melhor opção para resolver os problemas de vocabulário.

Com base na proposição dessas etapas, é possível chegar a uma concepção de atitude autônoma com relação ao uso do dicionário. Entretanto, tais etapas e a atitude que geram não se constroem espontaneamente, ao contrário, precisam ser aprendidas e exercitadas, ou seja, os sujeitos só atingirão a condição de **usuários autônomos de dicionários** se tiverem a ajuda de uma figura importante no processo ensino-aprendizagem de LE: o **professor**.

2. O ESTUDANTE DE LE/ FUTURO PROFESSOR DE LE COMO USUÁRIO DE DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES

The fundamental aim of scientific research is to improve human practices rather than to produce knowledge for its own sake. (LEO VAN LIER, 1996, p. 225, apud HARTMAN, 2001)

A Lexicografia ocupa-se hoje não somente da confecção de dicionários como também da análise crítica das obras existentes, o que justifica a importância de diferentes estudos com relação aos dicionários. Estudar um dicionário com vistas a descobrir suas potencialidades por meio de reflexões e opiniões de seus próprios usuários constitui uma contribuição também ao processo de ensino/aprendizagem da língua materna ou estrangeira.

Na análise que realizamos, ao identificar as **reais necessidades dos usuários** de dicionários monolíngües e bilíngües de língua inglesa e traçar seu **perfil**, percebemos a necessidade de elaborar diretrizes que supram as lacunas encontradas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, com relação ao uso do dicionário. A escola forma o ser humano, do mesmo modo que forma o usuário do dicionário, seja em LM ou LE.

No caso específico desta pesquisa, o aluno de Ensino Superior, estudante de Letras, já é um professor em formação. Segundo o Dicionário de Usos do Português do Brasil (BORBA et al., 2002), professor é aquele que “ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre”. Buscando outras concepções de ‘professor’, deparamo-nos com Giovanni (1994):

Ser professor, assim como ser aluno, implica numa relação de cumplicidade no que se refere ao compromisso com o ato de buscar conhecimentos a respeito do conteúdo a ser ensinado, a respeito dos seres humanos envolvidos nessa relação, seu espaço e momento históricos e a respeito de como realizar e aperfeiçoar, teórica e tecnicamente, tanto o trabalho de ensinar, quanto o trabalho de aprender. [...] É preciso valorizar o próprio processo de conhecimento para se valorizar o papel do professor e dos alunos. (GIOVANNI, 1994, p. 14)

A profissão docente está ligada à formação de indivíduos. O papel do professor implica na capacidade e responsabilidade de promover uma mudança no ‘outro’ e em si próprio, alterando e renovando seus próprios pontos de vista.

Um dos desafios que nos colocamos como professores de língua materna ou estrangeira é o de conscientizar os aprendizes da **relevância do dicionário**. Assim, é papel do professor orientar seus alunos sobre como consultar o dicionário, manusear a obra, interpretar seus símbolos, compreender melhor como se apresentam os vários elementos que o constituem.

O dicionário para aprendizes, seja monolíngüe, bilíngüe ou semibilíngüe, tem uma função imprescindível no processo de ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira. É tarefa do professor orientar seus alunos para torná-los mais atentos e mais críticos com relação às características dos diferentes tipos de dicionários.

Encontrar uma palavra no dicionário não significa que o aluno possa entender a informação que ela contém. A seleção de um bom dicionário não é suficiente, e o usuário deve ter a educação lexicográfica necessária que o capacite a tirar o máximo proveito do dicionário.

De acordo com os dados levantados neste trabalho, inferimos que os professores, de modo geral, presumem que o treinamento lexicográfico já tenha sido feito durante a aprendizagem de língua materna, ou seja, que os alunos chegam ao Ensino Superior sabendo usar um dicionário. Mas a pesquisa também revelou que nossos sujeitos de pesquisa infelizmente estão familiarizados somente com as categorias mais superficiais e óbvias de dicionários para aprendizes.

Assim, a tarefa de fazer com que o dicionário para aprendizes de LE seja uma ferramenta mais útil e uma estratégia de leitura mais freqüente e tão usada como as outras depende de um esforço conjunto do **usuário estudante** e do **usuário professor**.

Pelos resultados deste estudo, comprovamos que uma parcela significativa dos usuários estudantes explora somente uma 'fração' da informação disponível nos dicionários. Além disso, verificamos que a exploração restrita se deve não só à complexidade dos códigos utilizados nas obras lexicográficas, mas também a uma possível inabilidade dos professores de entender os códigos e fornecer a seus alunos as chaves para a consulta.

Em suma, os professores de línguas devem oferecer aos seus alunos a **educação lexicográfica**. A negligência desse aspecto no ensino de línguas resulta na ineficiência do uso de dicionários e em concepções equivocadas sobre sua natureza e função.

Antes de propor os passos para a educação lexicográfica dos estudantes, é preciso compreendê-los como falantes não-nativos de Língua Inglesa. Quando consideramos o ensino de uma língua estrangeira, é de suma importância avaliar a

distância entre duas culturas, ou seja, os diferentes recortes lingüísticos que cada falante nativo ou não-nativo faz da língua²⁷. Zgusta (1971, p. 295), em seu estudo sobre os problemas relacionados à Lexicografia, considera tal distância uma das causas de problemas ao lexicógrafo. Assim, os resultados desta pesquisa permitem considerar que um treinamento lexicográfico adequado deveria incluir os seguintes passos:

- 1) O estudante deve aprender a **história lingüística e cultural da LE**, o que fará com que compreenda os diferentes recortes lingüísticos dos falantes nativos dessa língua;
- 2) O professor deve explicar como um dicionário é confeccionado, ou seja, delimitar o trabalho dos lexicógrafos com relação ao recorte sincrônico que fazem da língua, à seleção de entradas, à proposta teórica que servirá de fundamentação para a confecção de verbetes, etc;
- 3) O estudante deve conhecer os principais **tipos de dicionários** disponíveis no mercado e suas características individuais;
- 4) Como dicionários são ferramentas de instrução e informação, os estudantes devem aprender como usar um dicionário eficientemente – entender seu *design*, abreviações, símbolos, e outras convenções lexicográficas;
- 5) O professor deve propor **atividades em sala de aula** que delimitem as diferentes características dos dicionários, como por exemplo, exercitar desde a procura de uma entrada pela ordem alfabética, a busca de palavras e de seus significados, o exercício da leitura de símbolos fonéticos, até o trabalho com campos semânticos envolvendo diferentes áreas de vocabulário, etc.

²⁷ Rajagopalan, em palestra de encerramento da Jornada de Ensino de Língua Inglesa - JELI (junho/2004), enfatiza a questão da **responsabilidade** do falante não-nativo com relação à mudança lingüística da língua estrangeira que aprende. No caso específico da Língua Inglesa, o palestrante analisou a questão da internacionalização do idioma, do seu crescente número de falantes não-nativos, o que vem gerando um fenômeno que Rajagopalan denomina “*World English*”. O que se vê, portanto, é uma língua que pertence ao mundo e não somente aos seus falantes nativos. O *World English* não é a mesma língua inglesa falada em um *pub* na Inglaterra ou nos jogos da temporada de *Super Bowl* nos Estados Unidos, mas é inglês falado em aeroportos internacionais, em eventos e conferências internacionais, nas Copas Mundiais de Futebol, nas Olimpíadas, nos *e-mails*, nos *sites* da Internet, etc.

Como lingüista, a preocupação do Prof. Rajagopalan está centrada na transformação do idioma por seus falantes não-nativos, principalmente no que se refere ao número crescente de **professores não-nativos de língua inglesa**, hoje maior do que o número de professores nativos de língua inglesa. O problema, então, não está na transformação da língua em si, mas no modo como essa língua está sendo ensinada. A responsabilidade e a participação do professor não-nativo de língua inglesa nesse movimento de transformação é dupla: como aprendiz de Língua Inglesa como LE e também como professor não-nativo de Língua Inglesa como LE.

Para que o professor possa realizar com seus alunos todo esse processo de educação lexicográfica é preciso que, antes de tudo, ele próprio se considere um usuário de dicionário e tenha desenvolvido a atitude e a condição de um usuário autônomo.

No dicionário para aprendizes, o aluno e o professor não-nativos têm uma ferramenta poderosa a sua disposição, nem sempre perfeita, mas eficaz, com a qual se ganha mais entendimento do uso de uma nova língua, levando eventualmente à produção, principalmente escrita. Embora o dicionário coloque o aluno como responsável pela compreensão, os professores exercem um papel fundamental no treinamento de seus alunos no uso do dicionário.

Os resultados deste estudo permitem considerar que é **urgente**, portanto, a inclusão de disciplinas de Lexicografia e Lexicologia, principalmente nos cursos de Licenciatura, que formam professores. Trata-se de levar em conta a contribuição específica que o treinamento lexicográfico pode trazer para o aprendizado da língua por esse tipo de estudante e para sua formação como futuro formador de novos aprendizes da língua.

Além disso, é preciso que haja uma mudança na prática lexicográfica e na prática didática com relação à educação lexicográfica, com modificações no ensino de LE e na confecção de dicionários. No que tange ao ensino de LE, é necessário que haja uma mudança na abordagem metodológica nas participações e nas ações dentro da sala de aula com relação ao uso do dicionário. Uma revisão de conceitos básicos de ensino-aprendizagem faz-se necessária, com relação ao uso do dicionário como estratégia de aprendizagem de LE. No que se refere à elaboração de dicionários, é preciso que haja também uma preocupação por parte da equipe lexicográfica para torná-los adequados a seu usuário e suas referências, com freqüente atualização das entradas do dicionário; com clareza na apresentação das informações do verbete; e com inserção de informações que guiem a consulta do usuário.

Além disso, cabe ressaltar aqui as conseqüências do próprio processo de investigação sobre os sujeitos investigados:

A vivência de todo o conjunto de decisões, de ações e de processos mentais envolvidos em qualquer processo de investigação é, por si só, educativa. (GIOVANNI, p. 155)

De fato, o processo de coleta de dados tornou-se educativo para os sujeitos envolvidos, uma vez que o questionário e o protocolo a que estiveram submetidos

suscitaram neles percepções de fatos, idéias, situações sobre seu contexto educacional. Foi possível identificar indícios dessas conseqüências da pesquisa sobre os estudantes investigados em ‘recadinhos’ que deixaram nos questionários e em momentos de análise nos protocolos:

Quando um usuário se apaixona por um dicionário, não tem jeito... (I3, 3º ano)
Percebi que não sei nada sobre dicionários... Pensei que sabia... Gostaria de aprender mais! (I2, 2º ano)
Nossa! Quanta informação o dicionário traz! Nunca tinha parado pra pensar em tanto nome junto! (I1, 3º ano)

Portanto, é possível dizer que essa pesquisa foi, de alguma maneira, educativa e formadora de seus sujeitos. Segundo Giovanni (1994, p. 15), este caráter didático/formador da pesquisa é parte da responsabilidade social, científica e política do pesquisador em qualquer campo de conhecimento e em especial naqueles que se relacionam com o ensino, porque suas reflexões, conteúdo, processo e resultados podem alterar, significativamente, o pensamento e a ação de seus participantes.

3. NA ATITUDE DO USUÁRIO, UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS...

Uma série de características pré-determinadas é atribuída aos usuários de dicionários. Hipóteses são levantadas o tempo todo enquanto lexicógrafos confeccionam dicionários, mas o que será que o usuário precisa e procura?

A melhor maneira de responder a isso consiste em investigar de forma sistemática como se comportam. E para isso, nada melhor do que perguntar a eles mesmos, ouvi-los diretamente, sem intermediários.

Nosso objetivo era, portanto: (1) traçar um perfil do usuário, estudante universitário do curso de Letras/habilitação em Língua Inglesa; (2) descrever e analisar o comportamento desse usuário frente a uma tarefa de leitura em LE com o uso do dicionário. Para tal fim, construímos e validamos instrumentos de aplicação individual (questionários e protocolos verbais), com base nos quais o perfil e comportamento desse usuário de dicionários puderam ser investigados e analisados quantitativa e qualitativamente.

Finalmente, é possível reavaliar a **definição de usuário** apresentada no início desta seção: o usuário não só é aquele que desfruta alguma coisa por direito ou faz uso

de algo, ele é também parte integrante daquilo que usa (no caso deste trabalho, o dicionário) e tal condição permite que ele se torne participante do processo de avaliação da ferramenta que tem em mãos. Suas análises, seus depoimentos, suas opiniões, e principalmente, o modo como se comporta diante desta ferramenta, podem e devem ser levados em consideração pelos lexicógrafos na confecção de dicionários, da mesma forma como podem e devem ser levados em consideração pelos professores na tarefa de educá-los lexicograficamente.

A relação do usuário com o dicionário é, sem dúvida, uma relação de e com o saber. O usuário é um “construtor de sentidos”... Sua busca pode torná-lo um ser humano melhor. Nessa perspectiva, o interesse particular pela pesquisa das questões relativas ao uso e recepção dos dicionários ganha relevância.

No caso do aprendizado de LE, a relação do usuário com o dicionário envolve ainda uma relação de troca entre identidades culturais: a do usuário e a do país de cuja cultura o dicionário é portador.

Não se trata, portanto, de focar a atitude do usuário apenas na perspectiva da recepção de informações, mas no espaço de tensão a que se refere Chartier (1990) instalado no cruzamento entre o texto/informação, o suporte que lhe dá sustentação (e a forma como é produzido) e o processo de recepção (a maneira como é lido).

Trata-se de valorizar aqui uma concepção de relação com o conhecimento que ultrapasse a visão utilitarista de aquisição de conhecimentos por qualquer usuário. Um conhecimento não vale apenas por fornecer ao possuidor domínio sobre uma “porção do saber”. Em posse do conhecimento, o sujeito pode tornar-se um ser humano melhor, com uma compreensão mais clara do mundo que o cerca.

Light! Give me light! (KELLER, 1967, p.5)

Referências Bibliográficas

- AL-KASIMI, A. M. Bilingual lexicography and foreign language teaching. In: _____ . **Linguistics and bilingual dictionaries**. Leiden, E. J. Brill, 1977. p. 103-108.
- AMRITAVALLI, R. Dictionaries are unpredictable. In: **ELT Journal**. Vol. 53/4, October 1999. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 262-269.
- ASSIRATI, E. T. **Uma análise crítica de dicionários escolares bilíngües inglês/português-português/inglês adotados no Brasil e o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras**. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa). Araraquara: UNESP, 2002.
- ATKINS, B. T. Monolingual and Bilingual Learner's Dictionaries: a Comparison. In: ILSON, R. (ed.) **Dictionaries, Lexicography and Language Learning**. Oxford: The British Council & Pergamon Press, 1990, p. 15-24.
- ATKINS, B. T. S.; VARANTOLA, K. Language learners using dictionaries. In ATKINS, B. T. S. **Using dictionaries. Studies of Dictionary use by Language Learners and Translators**. Tübingen: M. Niemeyer, 1998, p. 21-81.
- BARNHART, C. L. Problems in editing Commercial Monolingual Dictionaries. In: HOUSEHOLDER, F. W; SAPORTA, S. **Problems in Lexicography**. N. 21. Bloomington: Indiana University Research Center in Antropology, Folklore, and Linguistics, 1962.
- BEJÓINT, H. The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: A Study of Language Needs and Reference Skill. **Applied Linguistics** 2. 1981, p. 207-222.
- BENSOUSSAN, M. et al. The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations. **Reading in a Foreign Language** 2, 1984, p. 262-276.
- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. In: **Alfa**. nº 28. São Paulo: EDUNESP, 1984a, p. 1-26.
- _____. O dicionário padrão da língua. In: **Alfa**. nº 28. São Paulo: EDUNESP, 1984b, p. 27-43.
- _____. Léxico e vocabulário fundamental. In: **Alfa**. nº 40. São Paulo: EDUNESP, 1997.
- _____. Dimensões da palavra. In: **Filologia e língua portuguesa**. São Paulo: n.2, 1998a, p. 81-118.
- _____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. e ISQUERDO, A. N. (org.) **As ciências do léxico. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998b, p. 129-42.

BOGAARDS, P. A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère. In: **Cahiers de Lexicologie**. v.52. Paris: Didier Erudiction, 1988, p.131-152.

_____. Dictionnaires et compréhension écrite. **Cahiers de Lexicologie**, 67, 1995-2, 1995, p. 37-53.

_____. Dictionaries for learners of English. **International Journal of Lexicography**, vol 9, nº 4, 1996, p. 277-320.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BORBA, F. S. Roteiro para a montagem de um dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil. In: ZAMBONIM, D. J. **Estudos sobre Lexicografia**. Araraquara: UNESP, 1993, p. 7-32.

_____. **Organização de Dicionários. Uma Introdução à Lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CABRÉ, M. T.; GELPÍ, C. La lexicographie bilingue catalane contemporaine: analyses et evaluation. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. (Org.) **Les dictionnaires bilingues**. Louvain-la Neuve: Ducolot, 1996, p. 213-230.

CAVALCANTI, M. do C. **The Pragmatics of FL Reader-Text Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problem**. Tese (Doutoramento). University of Lancaster, 1983.

_____. **Interação leitor-texto. Aspectos da interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. **Delta**, 13, nº especial, 1997, p. 49-72.

COWIE, A. P. (ed) Lexicography and Its Pedagogic Application. **Applied Linguistics** 2, 1981.

_____. The Pedagogical/ Learner's Dictionary. English Dictionaries for the foreign learner. In: HARTMANN, R. R. K. (ed.) **Lexicography: principles and practice**. London: Academic Press, 1983.

_____. **English Dictionaries for Foreign Learners – a History**. Oxford: Clarendon Press, 1999.

- COWIE, A. P. The EFL Dictionary Pioneers and their Legacies. In: **Kenerman Dictionary News – Newsletter**, 8, July 2000. Disponível em www.kdictionaries.com/newsletter/kdn8-1.html. Acesso em 29/04/2005.
- DUBOIS, J. Models of the Dictionary: Evolution in Dictionary Design. **Applied Linguistics** 2. 1981, p. 236-49.
- DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Introduction à la lexicographie. Le dictionnaire**. Paris: Librairie Larousse, 1971.
- GALISSON, R. De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage . Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues à l'école. In: **Cahiers de lexicologie**, n° 51, 1987.
- GIOVANNI, L. M. De ser e formar professores. In: _____. **A didática da pesquisa-ação: Análise de uma experiência de parceria entre Universidade e escolas públicas do 1º e 2º graus**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 6ª ed. Trad. de Carolina M. Bori. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 171-218.
- HARTMAN, R. R. K. On the theory and practice. In: **Lexicography: Principles and Practice**. Edited by R. R. K. Hartman, 3-11. New York: Academic Press, 1983a.
- _____. The bilingual learner's dictionary and its users. **Multilingua**, 2-4, 1983b, p. 195-201.
- _____. Lexicography, with Particular Reference to English Learners' Dictionaries. **Language Teaching** 25. 1992, p. 151-9.
- _____. **Teaching and Researching Lexicography**. Essex: Pearson Education, 2001.
- HERBST, T. On the way to the perfect learner's dictionary: a first comparison of OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE. **International Journal of Lexicography** 9.4, 1996, p. 321-57.
- HÖFLING, C. **Da análise crítica de definições de nomes concretos em dicionários para uma proposta de definição padrão**. Araraquara: dissertação de Mestrado – Linguística, 2000.
- HÖFLING, C.; LONGO, B. N. O. A metalinguagem lexicográfica: análise crítica de dicionários. In: **Estudos Linguísticos XXVIII**, v. 28. São Paulo: USP, 1999, p. 522-7.
- HOSENFELD, C. Learning about learning: discovering our students' strategies. In: **Foreign Language Annals**. N.9, 1977, p. 117-39.

_____. A case study of a ninth grader reader. In: W BORNE (org.) **The foreign language learner in today's classroom environment**. The MITT Press, 1984, p. 98-117.

KORNHAUSER,; SHEATSLEY, P. B. Construção do questionário e plano da entrevista. In: SELTZ, C et all. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965, p. 633-679.

ILSON, R. ed. Dictionaries, Lexicography, and Language Learning. **ELT Documents**, n. 120. Oxford: Pergamon, 1985.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Livraria Almedina, 1996, p. 51-65.

JACKSON, H. **Lexicography – an Introduction**. London/ New York: Routledge, 2002.

KELLER, H. Everything has a name. In: KOTTLER, B.; LIGHT, M. (ed) **The World of Words. A Language Reader**. Houghton Mifflin Company, 1967, p. 3-5.

LANDAU, S. I. **Dictionaries: the art and craft of lexicography**. Cambridge: CUP, 1989.

LONGO, B. N. de. Características de dicionários para aprendizes de língua. **Estudos Lingüísticos XXXI**. Gel, 2002, ISSN 1413 0939. CD-ROM.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. de Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 57-71.

McCARTHY, M. (ed.) **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: CUP, 1984, p. 258-78.

McCREARY, D. R.; DOLEZAL, F.T. A Study of Dictionary Use by ESL Students in an American University. **International Journal of Lexicography** 12, 1999, p. 107-45.

MITCHEL, E. Search-Do Reading: Difficulties in Using a Dictionary. **Formative Assessment of Reading** 21. Aberdeen: College of Education Press, 1983.

MONTEIRO, D. C. (org) Avaliando a produção de pesquisa em Lingüística Aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). In: MONTEIRO, D. C. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004, p. 15-34.

NEWELL, A.; SIMON, H. A. **Human problem solving**. Englewood-Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1972.

- OLSHAVSKY, J. E. Reading as Problem Solving: An Investigation of Strategies. **Reading Research Quarterly**. 12. 1976-77, p. 654-74.
- OSSELTON, N. E. On the History of English-Language Dictionaries. In: HARTMAN, R. R. K. (ed) **Lexicography: Principles and Practice**. 3-11. New York: Academic Press, 1983.
- PARKER, D. Arrangement in Black and White. In: BARRECA, R. (ed.) **Complete stories by Dorothy Parker**. New York: Breese, Mikki, 1995. p. 327-32.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. Trad. de Lanfranco Trancone e Maria Amélia Azevedo Goldberg. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982, p. 38-45.
- PINKER, S. **The Language Instinct. How the Mind Creates Language**. New York: Harper Perennial, 1994, p. 126-157.
- QUIRK, R. The social impact of dictionaries in the U.K. In: McDAVID, R. I.; DUCKERT, A. R. (ed) **Lexicography in English**. New York: New York Academy of Sciences, 1973, p. 76-88.
- RADFORD, A. et al. **Linguistics. An introduction**. Cambridge: Cambridge UP, 1999, p. 193-242.
- REY, A. Typologie génétique des dictionnaires. In: **Langages**, n. 19. Paris: Didier-Larousse, 1977.
- REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Trad. de C. B. de Moraes. **Alfa**. UNESP, 1984, p. 45-69.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngües. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (org) **As ciências do léxico. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande, Ed. UFMS, 1998.
- SCHOLFIELD, P. J. Dictionary Use in Reception. **International Journal of Lexicography** 12, 1999, p.13-34.
- SELLTIZ, C et all. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965, p. 274-323.
- SILVA, M. C. P. da. **Estudo comparativo dos substantivos mais freqüentes em dicionários bilíngües francês-português**. Araraquara, UNESP, 2002. (Tese de Doutorado).

- SIMONS, H. D. Reading comprehension: the need for a new perspective. In: **Reading Research Quarterly**. VI/3, 1971: 338-63.
- STREVENS, P. **The effectiveness of learners' dictionaries**. In: BURCHFIELD, R. (ed.) *Studies in Lexicography*. Oxford: Clarendon Press, 1987, p. 76-93.
- SUMMERS, D. **The role of dictionaries in language learning**. In: CARTER, R., McCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. New York, Longman: 1988, p. 111- 125.
- TOMASZCZYK, J. **Dictionaries: users and uses**. In: *Glottodidactica* 12, 1979, p. 103-119.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 4ª tiragem. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNDERHILL, A. Working with monolingual learner's dictionary. In: ILSON, R. **Introduction to Dictionaries, Lexicography and Language Learning**. *ELT Documents*, 120; Oxford, 1985.
- VILLAR, M. S. Apresentação. In: **Instituto Antonio Houaiss. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1-2.
- WELKER, H. A. **Dicionários. Uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- YORKEY, R. C. Which Desk Dictionary is Best for Foreign Students of English?. **TESOL Quarterly** 3, 1969, p. 257-270.
- ZGUSTA, L. **Manual of Lexicography**. The Hague: Mouton; Prague, Academia, 1971.

OBRAS DE REFERÊNCIA

BORBA, F. S. et al. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LONGMAN GROUP. **Longman Dictionary of Contemporary English**. Londres: Longman, 1978.

HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. 5ª ed. Londres: Oxford University Press, 1995.

KONDER, R. W. **Longman English Dictionary for Portuguese Speakers**. Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico/Longman Group Limited, 1999.

KERNERMAN, L. **Password English Dictionary for Speakers of Portuguese**. 5ª ed. Trad. John Parker & Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WILLIS, J. **Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês**. Oxford: OUP, 1999.

PIETZSCHE, F. **Michaelis. Dicionário Ilustrado**. 11ª ed. 2 vols. (Inglês-português/português-inglês). São Paulo: Melhoramentos, 1961.

Anexos

Anexo 1

1.1. TEXTO-BASE: *ARRANGEMENT IN BLACK AND WHITE* (DOROTHY PARKER)

PARKER, D. *Arrangement in Black and White*. In: _____. *The New Yorker*. The best of Dorothy Parker. London: The Folio Society, 1995, pp. 19-23.

Arrangement in Black and White

Dorothy Parker

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host.

"Now I got you!", she said. "Now you can't get away!"

"Why, hello," said her host. "Well. How are you?"

"Oh, I'm finely," she said. "Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?"

"What is it?", said her host.

"Listen," she said. "I want to meet Walter Williams, honestly, I'm just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those spirituals! Well, I said to Burton: It's a good thing for you Walter Williams is colored, I said, or you'd have lots of reason to be jealous. I'd really love to meet him. I'd like to tell him I've heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?"

"Why, certainly," said her host. "I thought you'd met him. The party's for him. Where is he, anyway?"

"He's over there by the bookcase," she said. "Let's wait till those people get through talking to him. Well, I think you're simply marvelous, giving this perfectly marvelous party for him, and having him meet all these white people, and all. Isn't he terribly grateful?"

"I hope not," said her host.

"I think it's really terribly nice," she said. "I do. I don't see why on earth it isn't perfectly all right to meet colored people. I haven't any feeling about it at all – not one single bit. Burton – oh, he's just the other way. Well, you know, he comes from Virginia, and you know how they are."

"Did he come tonight?" said her host.

"No, he couldn't," she said. "I'm a regular grass widow tonight. I told him when I left, there's no telling what I'll do, I said, he was just so tired out, he couldn't move. Isn't it a shame?"

"Ah," said her host.

"Wait till I tell him I met Walter Williams!" she said. "He'll just about die. Oh, we have more arguments about colored people. I talk to him like I don't know what, I get so excited. Oh, don't be so silly, I say. But I must say for Burton, he's heaps broader-minded than lots of these Southerners. He's really awfully fond of colored people. Well, he says himself, he wouldn't have white servants. And you know, he had this old colored nurse, this regular old nigger mammy, and he just simply loves her. Why, every time he goes home, he goes out in the kitchen to see her. He does, really, to this day. All he says is, he says he hasn't got a word to say against colored people as long as they keep their place. He's always doing things for them – giving them clothes and I don't know what all. The only thing he says, he says he wouldn't sit down at the table with one for a million dollars. 'Oh,' I say to him, 'you make me sick, talking like that.' 'I'm just terrible to him. Aren't I terrible?"

"Oh, no, no, no, no," said her host. "No, no."

"I am," she said. "I know I am. Poor Burton! Now, me, I don't feel that way at all. I haven't the slightest feeling about colored people. Why, I'm just crazy about some of them. They're just like children – just as easygoing, and always singing and laughing and everything. Aren't they the happiest things you ever saw in your life? Honestly, it makes me laugh just to hear them. Oh, I like them, I really do. Well, now, listen I have this colored laundress, I've had her for years, and I'm devoted to her. She's a real character. And I want to tell you, I think of her as my friend. That's the way I think of her. As I say to Burton, 'Well, for Heaven's sake, we're all human beings!' Aren't we?"

"Yes," said her host. "Yes, indeed."

"Now this Walter Williams," she said – "I think a man like that is a real artist. I do. I think he deserves an awful lot of credit. Goodness, I'm so crazy about music or anything. I don't care what color he is. I honestly think if a person is an artist, nobody ought to have any feeling at all about meeting them. That's absolutely what I say to Burton. Don't you think I'm right?"

"Yes," said her host. "Oh, yes."

"That's the way I feel," she said. "I just can't understand people being narrow-minded. Why, I absolutely think it's a privilege to meet a man like Walter Williams. Now, I do. I haven't any feeling at all. Well, my goodness, the Good Lord made him just the same as He did any of us. Didn't He?"

"Surely," said he host. "Yes, indeed."

"That's what I say," she said. "Oh, I get so furious when people are narrow-minded about colored people. It's just all I can do not to say something. Of course, I do admit when you get bad colored men, they are simply terrible. But as I say to Burton, there are some bad white people too, in this world. Aren't there?"

"I guess there are," said her host.

"Why, I'd really be glad to have a man like Walter Williams come to my house and sing for us, some time!" she said. "Of course, I couldn't ask him on account of Burton, but I wouldn't have any feelings about it at all. Oh, can't he sing?! Isn't it marvelous, the way they all have music in them? It just seems to be right in them. Come on, let's go over and talk to him. Listen, what shall I do when I'm introduced? Ought I to shake hands? Or what?"

"Why, do whatever you want," said her host.

"I guess maybe I'd better," she said. "I wouldn't for the world have him think I had any feeling. I think I'd better shake hands, just the way I would with anybody else. That's exactly what I'll do."

They reached the tall young Negro, standing by the bookcase. The host performed introductions; the Negro bowed.

"How do you do?" he said. "Isn't it a nice party?"

The woman with the pink velvet poppies extended her hand at the length of her arm and held it so in fine determination for all the world to see, until the Negro took it, shook it, and gave it back to her.

"Oh, how do you do, Mr. Williams," she said. "Well, how do you do? I've just been saying, I've enjoyed your singing so awfully much. I've been to your concerts, and we have you on the phonograph and everything. Oh, I just enjoy it!"

She spoke with great distinctness, moving her lips meticulously, as if in parlance with the deaf.

"I'm so glad," he said.

"I'm just simply crazy about that 'Water Boy' thing you sing," she said. "Honestly, I can't get it out of my head. I have my husband nearly crazy, the way I go around humming it all the time. Oh, he looks just as black as the ace of... - well. Tell me, where on earth do you ever get all those songs of yours? How do you ever get hold of them?"

"Why," he said, "there are so many different."

"I should think you'd love singing them," she said. "It must be more fun. All those darling old spirituals - oh, I just love them! Well, what are you doing, now? Are you still keeping up your singing? Why don't you have another concert, some time?"

"I'm having one the sixteenth of this month," he said.

"Well, I'll be there," she said. "I'll be there, if I possibly can. You can count on me. Goodness, here comes a whole raft of people to talk to you. You're just a regular guest of honor! Oh, who's that girl in white? I've seen her some place."

"That's Katherine Burke," said her host.

"Good Heavens," she said, "is that Katherine Burke? Why, she looks entirely different off the stage. I thought she was much better-looking. I had no idea she was so terribly dark. Why, she looks almost like... - oh, I think she's a wonderful actress! Don't you think she's a wonderful actress, Mr. Williams? Oh, I think she's marvelous. Don't you?"

"Yes, I do," he said.

"Oh, I do too," she said. "Just wonderful. Well, goodness, we must give someone else a chance to talk to the guest of honor. Now, don't forget, Mr. Williams, I'm going to be at that concert if I possibly can. I'll be there applauding like everything. And if I can't come, I'm going to tell everybody I know to go, anyway. Don't you forget!"

"I won't," he said, "thank you so much."

The host took her arm and piloted her firmly into the next room.

"Oh, my dear," she said. "I nearly died! Honestly, I give you my word, I nearly passed away. Did you hear that terrible break I made? I was just going to say Katherine Burke looked almost like a nigger. I just caught myself in time. Oh, do you think he noticed?"

"I don't believe so," said her host.

"Well, thank goodness," she said, "because I wouldn't have embarrassed him for anything. Why, he's awfully nice. Just as nice as he can be. Nice manners, and everything. You know, so many colored people, you give them an inch, and they walk all over you. But he doesn't try any of that. Well, he's got more sense, I suppose. He's really nice. Don't you think so?"

"Yes," said her host.

"I liked him," she said. "I haven't any feeling at all because he's a colored man. I felt just as natural as I would with anybody. Talked to him just as naturally, and everything. But honestly, I could hardly keep a straight face. I kept thinking of Burton. Oh, wait till I tell Burton I called him 'Mister'!"

1.2 INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA²⁸ DO TEXTO UTILIZADO NO QUESTIONÁRIO E NO PROTOCOLO VERBAL

Dorothy Parker (1893-1967)

Dorothy Parker foi escritora, poetisa (crítica e satírica) e contista (*short stories*). Foi uma das escritoras mais marcantes e bem-sucedidas de seu tempo. Com 21 anos,



começou a submeter seus textos a vários jornais e revistas. Começou sua carreira como crítica da revista *Vanity Fair* (1917-1920) e continuou como crítica de peças e livros no jornal *The New Yorker*. Seu primeiro poema “*Any Porch*” foi aceito e publicado pela *Vanity Fair*, primeiro de vários textos publicados. Em 1922 ela escreveu seu primeiro conto – “*Such a Pretty Little Picture*” – esse foi o começo de sua carreira literária. Publicou seus primeiros versos em 1927 no livro “*Enough Rope*” e continuou com seus poemas em “*Death and Taxes*” (1931), volumes marcados por um cinismo sofisticado e ironia. “*Enough Rope*” recebeu críticas favoráveis além de ter sido um sucesso de vendas. Essas publicações foram seguidas das coleções de contos “*Laments for the Living*” (1930) e “*After Such Pleasures*” (1933), que contém seu conto mais famoso, “*Big Blonde*.” Este conto havia sido publicado em fevereiro de 1929 e com ele Parker ganhou o prêmio **O. Henry** pelo melhor conto do ano. Parker também escreveu roteiros em Hollywood

de 1933 a 1938. Em co-autoria, ela escreveu duas peças para a Broadway: “*Close Harmony*” (1924), com Elmer Rice, e “*Ladies of the Corridor*” (1953), com Arnaud d’Usseau. Em 1937 Dorothy ganhou um Oscar pelo roteiro de “*A Star is Born*”. No dia 7 de junho de 1967, foi encontrada morta por causa de um ataque cardíaco em seu quarto no Hotel Volney em Nova Iorque. Em seu testamento, passou seus direitos autorais para a fundação **Martin Luther King, Jr.** Depois da morte de Martin Luther King, seus direitos autorais passaram para a **NAACP (National Association for the Advancement of Colored People** – Associação Nacional para o Desenvolvimento de Pessoas de Cor), uma das organizações mais antigas e com maior influência no movimento dos direitos civis, fundada em 1909 para trabalhar a favor dos negros. O nome desta associação é um dos usos da expressão “*colored people*”, hoje visto como um termo pejorativo na língua inglesa²⁹. As definições a seguir extraídas de dicionários históricos mostram a trajetória do termo.

²⁸ Informações extraídas do site http://en.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Parker . Acesso em 20 de agosto de 2005.

²⁹ Pelo nome da Associação, podemos deduzir que em 1909 a expressão *colored people* ainda não havia adquirido o sentido pejorativo e ofensivo que tem hoje. Neste momento, vale considerar historicamente os termos “*colored*” e “*negro*”.

Os termos *colored* ou *person of color* eram freqüentemente usados para designar pessoas que não eram “brancas” ou tinham uma aparência caucasiana. Eram usados, portanto, para designar africanos e outras pessoas negras, embora os termos tenham sido usados também para designar asiáticos, americanos nativos (índios), latinos e árabes. O termo *colored* apareceu na América do Norte durante a era colonial. Sua primeira aparição escrita foi em um jornal, em uma notícia em que um “*colored man*” assaltara a carruagem que carregava o Presidente John Tyler no dia 4 de março de 1844.

Os termos *colored* e *negro* caíram em desuso na língua coloquial nos Estados Unidos assumindo uma conotação negativa em meados do século XX. Apesar dessa conotação negativa que os termos assumiram atualmente, *colored* era um termo usado de uma forma geral nos Estados Unidos, sendo parte do nome de uma associação (NAACP – National Association for the Advancement of Colored People).

Do século XVIII até meados do século XX, o termo “*negro*” (que também foi usado com a letra inicial maiúscula - *Negro*) era considerado um termo correto e apropriado para escravos e escravos libertos. Em meados da década de 1970 nos Estados Unidos, entretanto, o termo sofreu uma transformação de registro, passando a ser considerado pejorativo. No uso corrente da Língua Inglesa, “*Negro*” é geralmente aceitável em um contexto histórico ou em nomes de organizações antigas, como a United Negro College Fund, por exemplo.

Assim, o termo “*negro*” hoje, quando usado para designar uma pessoa negra pode ser considerado um insulto racista. Entretanto, na Língua Portuguesa, o termo socialmente aceito hoje é “negro”, enquanto “preto” é geralmente visto como um possível insulto. (<http://em.wikipedia.org/wiki/Colored>, acesso em 25 de agosto de 2005).

coloured (colored) *adj* **2.** Negro; also of any race other than Caucasian (sometimes considered offensive). **3.** often Negro or having some proportion of Negro blood.

Walters, M. L. (ed.) **The Holt Intermediate Dictionary of American English.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966.

colored **2.** of the complexion, as *fresh-colored*, etc.; esp. having a skin other than white 1611, of or belonging to the negro race 1866. **3.** The Negro women, or the c. women 1760. (a school for *coloreds*; education of the *colored*).

Negro 1555 [L. *nigrum*, *niger*, black. Cf. Neger, Nigger] **I.** An individual (esp. a male) belonging to the African race of mankind, which is distinguished by a black skin, black woolly hair, flat nose, and thick protruding lips. **II.** (1594) with names of persons, belonging to the race of negroes; black-skinned.

Little, W. (ed.) **The shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles.** Oxford: Clarendon Press, 1955.

Negro member of a black-skinned race of Africa, 1555, “black” of unknown origin. Use with a capital *N* – became general early 20c. (e.g. in “New York Times” stylebook) in ref. to U.S. citizens of African descent, but because of its perceived association with white-imposed attitudes and roles the word was ousted late 1960s in this sense by *Black*.

<http://www.etymonline.com/index.php?term=Negro>

Anexo 2

2.1 QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO - perfil dos usuários de dicionários – estudantes de língua estrangeira (inglês) do curso de Letras

1. Identificação:

Nome completo: _____
 Idade: _____ anos Sexo: Fem. () Masc. ()

Curso Superior: _____
 Instituição: _____
 Ano que está cursando: _____
 Período: () matutino () vespertino () noturno () integral
 Histórico escolar:
 Ensino Fundamental: () escola pública () escola particular
 Ensino Médio: () escola pública () escola particular

Você já trabalha? () Sim () Não, sou somente estudante universitário
 Profissão: _____

Há quanto tempo estuda inglês?

() só o tempo do curso universitário
 Frequentou outros cursos de inglês fora da escola? () Sim () Não
 Quanto tempo? _____
 Que nível de proficiência alcançou com o curso?
 () Básico () Intermediário () Avançado

Já esteve no exterior, em países que falam inglês? () Sim () Não

Onde? _____
 Por quanto tempo? _____
 Estudou inglês quando esteve fora do país? () Sim () Não
 Que tipo de curso fez? _____
 Por quanto tempo? _____

Instruções: Por favor, tente responder todas as perguntas. Não seja evasivo em suas respostas. Você pode ser sucinto. Seja sincero e verdadeiro e não deixe de ser espontâneo. Você tem toda a liberdade de responder o que realmente pensa. Lembre-se: isso não é um teste de conhecimento sobre dicionários, mas um instrumento de coleta de dados para traçar um perfil do estudante universitário como usuário de dicionários. Seja sincero. Obrigada!

2. Dicionários bilíngües e monolíngües:

1. Analise os exemplos do item lexical *window* em 2 dicionários e tente nomear cada parte:

WINDOW /'wɪndəʊ/ *n* 1. **a** a usu. glass-filled opening in the wall of a building, in a vehicle etc., to let in light and air: *the bedroom windows* | *It's cold in here; shut the window.* | *She sat looking out of the window.* | *The car has a heated rear window.* **b** a piece of glass in a window; **WINDOWPANE**: *The burglars smashed the window to get into the house.* | *a stained-glass window* | *a window cleaner* | *goods displayed in a shop window* -see also **BAY WINDOW**, **FRENCH WINDOWS**, **SASH WINDOW**, and see picture at **HOUSE 2 (...)** (LDCE)

WINDOW ['wɪndəʊ] *noun* an opening in the wall of a building *etc.* which is fitted with a frame of wood, metal *etc* containing glass or similar material, that can be seen through and *usually* opened: *I saw her through the window;* *Open/Close the window;* *goods displayed in a shop-window.* o **janela, vitrina.** (Password)

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| () verbete | () entrada |
| () transcrição fonética | () definição |
| () exemplo | () classe/ informação gramatical |
| () referência cruzada | () tradução |

2. Usa dicionário **monolíngüe de língua inglesa** em suas atividades dentro e fora da sala de aula? Qual?

3. Usa dicionário **bilíngüe inglês/ português** em suas atividades dentro e fora da sala de aula? Qual?

4. Tem dicionários **monolíngües** e **bilíngües** em casa? Quais? Cite alguns.

5. Você está **satisfeito** com os dicionários que consulta?

6. Em sua opinião, qual o maior **defeito** do(s) dicionário(s) que você consulta? E a maior **qualidade**?

7. O que acha **fundamental** em um dicionário? Coloque as características abaixo em ordem de importância de **1** a **10**, sendo **01** a mais importante.

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| () transcrição fonética | () informação gramatical |
| () ilustrações, tabelas | () definição/ significados |
| () exemplos | () notas de uso, notas culturais |
| () referência cruzada | () tradução |
| () lista de verbos irregulares | () expressões idiomáticas |

8. Com que frequência utiliza o dicionário **monolíngüe inglês** e **bilíngüe inglês/ português** para as atividades relacionadas abaixo? Marque **M** para monolíngüe, **B** para bilíngüe, **MB** quando utiliza os dois e **X** quando não utiliza nenhum.

	Sempre	Regularmente	Às vezes	Nunca
- tradução				
- redação (escrita)				
- leitura de textos				
- compreensão de textos orais (rádio, TV)				
- preparação de exposição oral				
- preparação de aulas				

9. Alguma vez já leu a **introdução** de um dicionário monolíngüe ou bilíngüe?

- () Nunca () Uma vez
() Algumas vezes () Várias vezes

10. Acha que essa leitura ajuda (ou ajudaria) a entender melhor esse dicionário e a consultá-lo?

11. Por que prefere esses **dicionários**? (marcar **M**, **B** ou **MB** em até 05 alternativas que achar mais importantes)

- | | |
|---|-----|
| - porque a definição apresentada no verbete é completa | () |
| - porque a definição é clara | () |
| - porque o verbete contém exemplos | () |
| - porque os exemplos são claros | () |
| - porque o verbete contém informações gramaticais úteis | () |
| - porque o verbete contém sinônimos e antônimos | () |
| - porque o dicionário contém tabelas e quadros explicativos | () |
| - porque o dicionário contém ilustrações úteis | () |
| - porque a informação é apresentada de maneira sucinta | () |
| - porque o dicionário tem formato e tamanho práticos | () |
| - _____ | () |

12. Já esteve em uma situação em que não achou o que procurava no **dicionário bilíngüe inglês/português**? E no **monolíngüe**? Marque **M** para monolíngüe e **B** para bilíngüe.

- () Nunca () Raramente
() Algumas vezes () Frequentemente

13. Você costuma ler as **informações gramaticais** do dicionário?

- () Sim () Não () Às vezes

14. Quando há uma **referência cruzada** no final do verbete para consultar outra palavra que complementa o significado da palavra que você está consultando, você consulta tal palavra? Por quê?

15. Seus professores já recomendaram algum **dicionário bilíngüe ou monolíngüe** a você? Qual?

16. Você já pediu orientação de algum professor antes de comprar algum dicionário?

17. Você já teve alguma **aula explicativa** sobre como utilizar um dicionário monolíngüe ou bilíngüe na sua vida escolar?

- () Sim () Não () Não lembro

18. Se **sim**, acha que foi importante e necessária? Acha que contribui para o modo como você consulta um dicionário hoje?

19. Verifique se o dicionário que tem em mãos possui as informações abaixo e classifique-as quanto à facilidade de entendimento e uso, sendo:

Nome do dicionário: _____
() monolíngüe () bilíngüe () semibilíngüe

1 = Não encontro a informação ou não existe no dicionário.

2 = Encontro a informação, mas não sei usar ou não entendo.

3 = Não tenho problemas para encontrar a informação e entendê-la.

4 = Não preciso procurar a informação porque sei que está presente no dicionário.

Uso-a regularmente.

Classificação

Ilustrações (figuras/tabelas)	1	2	3	4
Exemplos	1	2	3	4
Definição	1	2	3	4
Informação gramatical	1	2	3	4
Pronúncia	1	2	3	4
Sinônimos	1	2	3	4
Tradução	1	2	3	4
Lista de verbos irregulares	1	2	3	4
Introdução do dicionário	1	2	3	4
Expressões idiomáticas	1	2	3	4
Registro de uso	1	2	3	4
Notas de uso	1	2	3	4
Informação cultural	1	2	3	4
Referência cruzada	1	2	3	4

20. Ainda analisando o **dicionário** que tem em mãos, tente escolher até 05 (cinco) opções de características que conseguiu detectar em um verbete aleatório e no próprio dicionário como um todo.

- a apresentação da informação é clara	()
- o verbete contém muitos exemplos	()
- o verbete contém poucos exemplos	()
- o verbete não contém exemplos	()
- os exemplos são claros	()
- há informações gramaticais	()
- as informações gramaticais são claras	()
- o dicionário é antigo (edição antiga)	()
- o dicionário é muito elementar	()
- o dicionário contém verbetes com vocabulário difícil	()

21. Você acha importante que o dicionário traga **exemplos** de uso da palavra? Costuma ler estas informações?

22. Você acha importante que o dicionário informe sobre a **pronúncia** da palavra? Consegue entender os **símbolos fonéticos**?

23. Já utilizou o **dicionário monolíngüe** e o **bilíngüe** ao mesmo tempo?

() Sim () Não

24. Se você respondeu **sim** à pergunta anterior, como consulta os dicionários e com que frequência? (Pense no processo do inglês para o português).

	Sempre	Regularmente	Às vezes	Nunca
- primeiro o dicionário monolíngüe, depois o bilíngüe (para verificar a compreensão)				
- primeiro o bilíngüe, depois o monolíngüe (para controlar a exatidão da informação)				
- primeiro o bilíngüe para a tradução, depois o monolíngüe para procurar mais informações.				

25. Ao consultar uma palavra, que informações você procura em um **dicionário monolíngüe inglês/ inglês ou bilíngüe inglês/ português**? Assinale **M** para monolíngüe, **B** para bilíngüe e **MB** para os dois.

1 explicação do significado	()
2 equivalentes na língua materna	()
3 informações sobre o uso	()
4 informações gramaticais	()
5 exemplos	()
6 pronúncia	()
7 grafia correta	()
8 expressões idiomáticas	()
9 outra informação: _____	()

Das opções dadas na questão anterior, quais as três que mais procura nos **monolíngües**?

(), () e ()

Das opções dadas na questão anterior, quais as três que mais procura nos **bilíngües**?

(), () e ()

Instruções: Por favor, faça os exercícios na seqüência em que aparecem. Não use o dicionário nos exercícios em que tal instrução não aparece. Não deixe de responder se estiver em dúvida. Coloque qualquer observação sobre sua dúvida. Lembre-se: isso não é um teste de conhecimento e sim um instrumento de coleta de dados. Obrigada.

3. Atividade de leitura (compreensão de texto):

Leia apenas o título do texto que vai ser trabalhado nessa atividade (sem dicionário).

Arrangements in Black and White

1. Entende o título? () Sim () Não () Em parte

2. Conseguiria traduzi-lo sem a ajuda do dicionário? Se sim, tente colocar uma tradução.

3. De que assunto você acha que o texto vai tratar? Tente imaginar só pelo título.

Agora, leia o trecho selecionado abaixo do texto “*Arrangements in Black and White*” de **Dorothy Parker** e responda as questões que seguem.

Arrangements in Black and White by Dorothy Parker

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host.

“Now I got you!”, she said. “Now you can’t get away!”

“Why, hello,” said her host. “Well. How are you?”

“Oh, I’m finely,” she said. “Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?”

“What is it?”, said her host.

“Listen,” she said. “I want to meet Walter Williams honestly, I’m just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those spirituals! Well, I said to Burton: It’s a good thing for you Walter Williams is colored, I said, or you’d have lots of reason to be jealous. I’d really love to meet him. I’d like to tell him I’ve heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?”

"Why, certainly," said her host. "I thought you'd met him. The party's for him. Where is he, anyway?" (...)

Ainda sem a utilização de nenhum dicionário, responda as pergunta de 04 a 11.

4. Você poderia dizer que compreendeu a idéia geral desse trecho do texto?

() Sim () Não

5. Se sim, resuma em poucas palavras o trecho.

6. Quantos personagens aparecem no texto ou são citados?

() 1 () 2 () 3 () 4 () Não sei

7. Quem são eles?

() Não consigo dizer.

8. Procure as palavras grifadas no texto e responda:

Qual a sua **classe gramatical**? (verbo, substantivo, adjetivo, advérbio, etc.) Se não souber, deixe em branco ou se tiver dúvida, coloque sua resposta seguida de um ponto de interrogação. Além disso, você conseguiria achar um **equivalente** (tradução) em português? Se sim, tente colocá-los. (SEM USAR DICIONÁRIO AINDA)

crowded: _____

gait: _____

poppies: _____

twined: _____

lean: _____

introduce: _____

simply: _____

host: _____

skip: _____

sidle: _____

velvet: _____

clutched: _____

9. Há a informação sobre a profissão de um dos personagens. Qual é a profissão? Marque uma das alternativas.

() escritor () cantor () ator () não sei

10. Quem é o personagem?

11. Tente traduzir o primeiro parágrafo ou parafraseá-lo, se possível. (SEM DICIONÁRIO)

Para responder as próximas perguntas, utilize o(s) dicionário(s) que tem em mãos:

() **monolíngüe** Nome: _____

() **bilíngüe** Nome: _____

() **semibilíngüe** Nome: _____

Leia o primeiro parágrafo novamente:

12. Consegue entendê-lo sem a ajuda de um dicionário? Se não, por quê?

13. Que palavras precisaria procurar no dicionário? Liste-as.

14. Com o dicionário nas mãos, procure as palavras que precisar com o intuito de entender o parágrafo.

Este espaço é destinado às suas anotações sobre as palavras que procurou: (Tudo o que precisar anotar, coloque neste espaço)

15. *Poppies* (plural de *poppy*) é um tipo de:
 árvore flor tecido

16. Quem é Burton?

17. O que a mulher (personagem) quer?

18. No texto, a mulher menciona uma característica do personagem Walter Williams. Que característica é essa?

19. *Clutched* é a forma do passado do verbo *to clutch* que tem como definição: *to hold firmly, tightly*. Com a definição, você conseguiria traduzir a frase abaixo? Se sim, tente escrever a tradução.

I clutched at a floating piece of wood to save myself from drowning.

20. Com o exemplo: *I couldn't walk because the room was **crowded**, so I waited until all those people leave the place*. Consegue entender o significado de *crowded*? Se sim, dê um equivalente em português.

21. Agora, tente traduzir o 1º parágrafo do texto ou, pelo menos, parafrasear seu conteúdo para checar sua compreensão.

22. Terminada a atividade, você teria algo a dizer sobre o personagem que aparece no primeiro parágrafo? Faça qualquer comentário sobre sua personalidade e aparência física.

23. Depois dessas atividades, você confirma ou não suas expectativas iniciais sobre o texto?

24. Você conseguiria dizer como esse texto vai continuar ou terminar? Se sim, o que acha que vai acontecer?

25. Teria algum comentário para fazer sobre os outros personagens?

26. O que achou do texto? Dê sua opinião.

Obs.: Há uma segunda parte da coleta de dados da pesquisa que consiste em **entrevistas** individuais com alguns estudantes universitários com duração de, aproximadamente, 1h30 (uma hora e meia). A entrevista tem por objetivo coletar informações sobre a leitura em língua estrangeira (língua inglesa). Você gostaria de participar?

() **Sim**, gostaria de participar dessa parte da coleta de dados como sujeito da pesquisa, e autorizo a pesquisadora a me ligar para agendar um possível horário para a entrevista.

() **Não** gostaria de participar dessa parte da pesquisa.

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Disponibilidade de horários:

Período:

() manhã

() tarde

() noite

() segunda-feira

() terça-feira

() quarta-feira

Dias da semana:

() quinta-feira

() sexta-feira

() sábado

Espaço para quaisquer comentários sobre o questionário:

Obrigada pela colaboração

Camila Höfling

Obs.: Se quiser entrar em contato comigo para quaisquer dúvidas ou comentários, meu telefone é _____ e meu e-mail é _____.

2.2 EXEMPLO DE UM QUESTIONÁRIO PREENCHIDO

QUESTIONÁRIO - perfil dos usuários de dicionários – estudantes de língua estrangeira (inglês) do curso de Letras

1. Identificação:

Nome completo: _____
 Idade: 22 anos Sexo: Fem. (x) Masc. ()

Curso Superior: *Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês*
 Instituição: *UFSCar*
 Ano que está cursando: 3º
 Período: () matutino () vespertino (x) noturno () integral
 Histórico escolar:
 Ensino Fundamental: (x) escola pública () escola particular
 Ensino Médio: () escola pública (x) escola particular

Você já trabalha? (x) Sim () Não, sou somente estudante universitário
 Profissão: *Professor de inglês*

Há quanto tempo estuda inglês?
 (x) só o tempo do curso universitário
 Frequentou outros cursos de inglês fora da escola? () Sim (x) Não
 Quanto tempo?
 Que nível de proficiência alcançou com o curso?
 () Básico () Intermediário () Avançado

Já esteve no exterior, em países que falam inglês? () Sim (x) Não
 Onde?
 Por quanto tempo? _____
 Estudou inglês quando esteve fora do país? () Sim (x) Não
 Que tipo de curso fez? _____
 Por quanto tempo? _____

2. Dicionários bilíngües e monolíngües:

1. Analise os exemplos do item lexical *window* em 2 dicionários e tente nomear cada parte:

WINDOW /'windəʊ/ n **1. a** a usu. glass-filled opening in the wall of a building, in a vehicle etc., to let in light and air: *the bedroom windows* | *It's cold in here; shut the window.* | *She sat looking out of the window.* | *The car has a heated rear window.* **b** a piece of glass in a window; **WINDOWPANE:** *The burglars smashed the window to get into the house.* | *a stained-glass window* | *a window cleaner* | *goods displayed in a shop window* -see also **BAY WINDOW**, **FRENCH WINDOWS**, **SASH WINDOW**, and see picture at **HOUSE 2 (...)** (**LDCE**)

WINDOW ['windəʊ] *noun* an opening in the wall of a building *etc.* which is fitted with a frame of wood, metal *etc* containing glass or similar material, that can be seen through and *usually* opened: *I saw her through the window;* *Open/Close the window;* *goods displayed in a shop-window.* o **janela, vitrina.** (**Password**)

(3) verbete
 (7) transcrição fonética

(1) entrada
 (5) definição

4

- (2) exemplo (6) classe/ informação gramatical
 (8) referência cruzada (4) tradução
 2. Usa dicionário **monolíngüe de língua inglesa** em suas atividades dentro e fora da sala de aula? Qual?
 Poucas vezes

3. Usa dicionário **bilíngüe inglês/ português** em suas atividades dentro e fora da sala de aula? Qual?
 Longman e Password

4. Tem dicionários **monolíngües** e **bilíngües** em casa? Quais? Cite alguns.
 Longman

5. Você está **satisfeito** com os dicionários que consulta? *Sim*

6. Em sua opinião, qual o maior **defeito** do(s) dicionário(s) que você consulta? E a maior **qualidade**?
 O maior defeito é que nem sempre possui os verbetes consultados. A maior qualidade é a utilização de exemplos.

7. O que acha **fundamental** em um dicionário? Coloque as características abaixo em ordem de importância de **1** a **10**, sendo **01** a mais importante.

- (4) transcrição fonética (3) informação gramatical
 (9) ilustrações, tabelas (2) definição/ significados
 (1) exemplos (8) notas de uso, notas culturais
 (7) referência cruzada (6) tradução
 (10) lista de verbos irregulares (5) expressões idiomáticas

8. Com que freqüência utiliza o dicionário **monolíngüe inglês** e **bilíngüe inglês/ português** para as atividades relacionadas abaixo? Marque **M** para monolíngüe, **B** para bilíngüe, **MB** quando utiliza os dois e **X** quando não utiliza nenhum.

	Sempre	Regularmente	Às vezes	Nunca
- tradução		MB		
- redação (escrita)		B		
- leitura de textos		MB		
- compreensão de textos orais (rádio, TV)		M		
- preparação de exposição oral	M			
- preparação de aulas		MB		

09. Alguma vez já leu a **introdução** de um dicionário monolíngüe ou bilíngüe?

- () Nunca (x) Uma vez De dicionário de língua portuguesa
 () Algumas vezes () Várias vezes

10. Acha que essa leitura ajuda (ou ajudaria) a entender melhor esse dicionário e a consultá-lo?
 Com certeza

11. Por que prefere esses **dicionários**? (marcar **M**, **B** ou **MB** em até 05 alternativas que achar mais importantes)

- porque a definição apresentada no verbete é completa	()
- porque a definição é clara	(B)
- porque o verbete contém exemplos	()
- porque os exemplos são claros	(M)
- porque o verbete contém informações gramaticais úteis	(MB)
- porque o verbete contém sinônimos e antônimos	(M)
- porque o dicionário contém tabelas e quadros explicativos	()
- porque o dicionário contém ilustrações úteis	(MB)
- porque a informação é apresentada de maneira sucinta	()
- porque o dicionário tem formato e tamanho práticos	()

()

12. Já esteve em uma situação em que não achou o que procurava no **dicionário bilíngüe inglês/português**? E no **monolíngüe**? Marque **M** para monolíngüe e **B** para bilíngüe.

- () Nunca () Raramente
() Algumas vezes (B) Frequentemente

13. Você costuma ler as **informações gramaticais** do dicionário?

- (x) Sim () Não () Às vezes

14. Quando há uma **referência** no final do verbete para consultar outra palavra que complementa o significado da palavra que você está consultando, você consulta tal palavra? Por quê?

Às vezes. Porque quando a lacuna de significação já foi preenchida, prefiro prosseguir o trabalho.

15. Seus professores já recomendaram algum **dicionário bilíngüe ou monolíngüe** a você? Qual?

Indicaram Longman, Cambridge e Password

16. Você já pediu orientação de algum professor antes de comprar algum dicionário?

Sim

17. Você já teve alguma **aula explicativa** sobre como utilizar um dicionário monolíngüe ou bilíngüe na sua vida escolar?

- (x) Sim () Não () Não lembro

18. Se **sim**, acha que foi importante e necessária? Acha que contribui para o modo como você consulta um dicionário hoje?

Sim. Contribui muito, principalmente quanto a função gramatical e a pronúncia de determinados verbetes.

19. Verifique se o dicionário que tem em mãos possui as informações abaixo e classifique-as quanto à facilidade de entendimento e uso, sendo:

Nome do dicionário: *Longman Dicionário escolar português-inglês/inglês-português*

- () monolíngüe (x) bilíngüe () semibilíngüe

1 = Não encontro a informação ou não existe no dicionário.

2 = Encontro a informação, mas não sei usar ou não entendo.

3 = Não tenho problemas para encontrar a informação e entendê-la.

4 = Não preciso procurar a informação porque sei que está presente no dicionário.

Uso-a regularmente.

Classificação

Ilustrações (figuras/tabelas)	1	2	3	4
Exemplos	1	2	3	4
Definição	1	2	3	4
Informação gramatical	1	2	3	4
Pronúncia	1	2	3	4
Sinônimos	1	2	3	4 <i>Apenas em português</i>
Tradução	1	2	3	4
Lista de verbos irregulares	1	2	3	4
Introdução do dicionário	1	2	3	4
Expressões idiomáticas	1	2	3	4
Registro de uso	1	2	3	4
Notas de uso	1	2	3	4
Informação cultural	1	2	3	4
Referência cruzada	1	2	3	4

20. Ainda analisando o **dicionário** que tem em mãos, tente escolher até 05 (cinco) opções de características que conseguiu detectar em um verbete aleatório e no próprio dicionário como um todo.

- a apresentação da informação é clara	()
- o verbete contém muitos exemplos	()
- o verbete contém poucos exemplos	()
- o verbete não contém exemplos	(x)
- os exemplos são claros	()
- há informações gramaticais	(x)
- as informações gramaticais são claras	()
- o dicionário é antigo (edição antiga)	()
- o dicionário é muito elementar	(x)
- o dicionário contém verbetes com vocabulário difícil	()

21. Você acha importante que o dicionário traga **exemplos** de uso da palavra? Costuma ler estas informações?

Acho muitíssimo importante. Sim.

22. Você acha importante que o dicionário informe sobre a **pronúncia** da palavra? Consegue entender os **símbolos fonéticos**?

Sim. Consigo. Tive aula de fonética e fonologia durante a universidade.

23. Já utilizou o **dicionário monolíngüe** e o **bilíngüe** ao mesmo tempo?

(x) Sim () Não

24. Se você respondeu **sim** à pergunta anterior, como consulta os dicionários e com que frequência? (Pense no processo do inglês para o português).

	Sempre	Regularmente	Às vezes	Nunca
- primeiro o dicionário monolíngüe, depois o bilíngüe (para verificar a compreensão)				
- primeiro o bilíngüe, depois o monolíngüe (para controlar a exatidão da informação)		X (para procurar algo não encontrado no bilíngüe, como exemplos e usos)		
- primeiro o bilíngüe para a tradução, depois o monolíngüe para procurar mais informações.				

25. Ao consultar uma palavra, que informações você procura em um **dicionário monolíngüe inglês/ inglês ou bilíngüe inglês/ português**? Assinale **M** para monolíngüe, **B** para bilíngüe e **MB** para os dois.

1 explicação do significado	(M)
2 equivalentes na língua materna	(B)
3 informações sobre o uso	(M)
4 informações gramaticais	(MB)
5 exemplos	(M)
6 pronúncia	(MB)
7 grafia correta	(MB)
8 expressões idiomáticas	(M)
9 outra informação:	()

Das opções dadas na questão anterior, quais as três que mais procura nos **monolíngües**?

(5), (1) e (8)

Das opções dadas na questão anterior, quais as três que mais procura nos **bilíngües**?
(2), (4) e (7)

3. Atividade de leitura (compreensão de texto):

Leia apenas o título do texto que vai ser trabalhado nessa atividade (sem dicionário).

Arrangements in Black and White

1. Entende o título? () Sim () Não (x) Em parte
2. Conseguiria traduzi-lo sem a ajuda do dicionário? Se sim, tente colocar uma tradução.
Acordo em preto e branco
3. De que assunto você acha que o texto vai tratar? Tente imaginar só pelo título.
Questão racial

Agora, leia o trecho selecionado abaixo do texto “*Arrangements in Black and White*” de **Dorothy Parker** e responda as questões que seguem.

Arrangements in Black and White

by Dorothy Parker

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair, traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host.

“Now I got you!”, she said. “Now you can’t get away!”

“Why, hello,” said her host. “Well. How are you?”

“Oh, I’m finely,” she said. “Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?”

“What is it?”, said her host.

“Listen,” she said. “I want to meet Walter Williams honestly, I’m just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those spirituals! Well, I said to Burton: It’s a good thing for you Walter Williams is colored, I said, or you’d have lots of reason to be jealous. I’d really love to meet him. I’d like to tell him I’ve heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?”

“Why, certainly,” said her host. “I thought you’d met him. The party’s for him. Where is he, anyway?” (...)

Ainda sem a utilização de nenhum dicionário, responda as pergunta de 04 a 11.

4. Você poderia dizer que compreendeu a idéia geral desse trecho do texto?
(x) Sim () Não
5. Se sim, resuma em poucas palavras o trecho.
Uma garota quer muito conhecer /encontrar-se com um cantor e agradece ao amigo a oportunidade que este lhe proporciona de concretizar a vontade e profere um comentário preconceituoso a Burton sobre a “cor” do cantor para que este não sinta ciúme do encontro.
6. Quantos personagens aparecem no texto ou são citados?
() 1 () 2 () 3 (x) 4 () Não sei
7. Quem são eles?
Walter Williams; Burton; the host; the womam
() Não consigo dizer.
8. Procure as palavras grifadas no texto e responda:
Qual a sua **classe gramatical**? (verbo, substantivo, adjetivo, advérbio, etc.) Se não souber, deixe em branco ou se tiver dúvida, coloque sua resposta seguida de um ponto de interrogação. Além disso, você

conseguiria achar um **equivalente** (tradução) em português? Se sim, tente colocá-los. (SEM USAR DICIONÁRIO AINDA)

crowded: <i>adjetivo</i>	gait: <i>substantivo</i>
poppies: <i>substantivo plural</i>	twined: <i>verbo</i>
lean:	introduce: <i>verbo /apresentar</i>
simply: <i>simplesmente/advérbio</i>	host: <i>substantivo /acompanhante</i>
skip: <i>substantivo</i>	sidle: <i>substantivo</i>
velvet: <i>adjunto adnominal (função de adjetivo, porém pode ser um substantivo)</i>	clutched: <i>verbo</i>

9. Há a informação sobre a profissão de um dos personagens. Qual é a profissão? Marque uma das alternativas.

() escritor (x) cantor () ator () não sei

10. Quem é o personagem?

Walter Williams

11. Tente traduzir o primeiro parágrafo ou parafraseá-lo, se possível. (SEM DICIONÁRIO)

A mulher de acessório rosa e adorno de ouro no cabelo adentrou a sala cheia combinando algo com algo e apoiando o antebraço em seu acompanhante.

Para responder as próximas perguntas, utilize o(s) dicionário(s) que tem em mãos:

() **monolíngüe** Nome: _____
 () **bilíngüe** Nome: _____
 (X) **semibilíngüe** Nome: *Longman*

Leia o primeiro parágrafo novamente:

12. Consegue entendê-lo sem a ajuda de um dicionário? Se não, por quê?
 Não, por causa do vocabulário.

13. Que palavras precisaria procurar no dicionário? Liste-as.
 Poppies, twined round, host, gait, skip, sidle, lean

14. Com o dicionário nas mãos, procure as palavras que precisar com o intuito de entender o parágrafo.

Este espaço é destinado às suas anotações sobre as palavras que procurou: (Tudo o que precisar anotar, coloque neste espaço)

Poppy – tipo de flor
Host – anfitrião
Lean – magro, fino
Twine – girar, rodar (twist)
Skip – jump (pular, saltar)
Sidle – um tipo de andar?, sem saber que direção tomar

15. *Poppies* (plural de *poppy*) é um tipo de:

() árvore (x) flor () tecido

16. Quem é Burton?

Parece que é o marido da mulher.

17. O que a mulher (personagem) quer?
Conhecer Walter Williams (cantor)

18. No texto, a mulher menciona uma característica do personagem Walter Williams. Que característica é essa?
Ele é colored (de cor, negro)

19. *Clutched* é a forma do passado do verbo *to clutch* que tem como definição: *to hold firmly, tightly*. Com a definição, você conseguiria traduzir a frase abaixo? Se sim, tente escrever a tradução.

I **clutched** at a floating piece of wood to save myself from drowning.
Eu me agarrei a um pedaço de madeira flutuante para me salvar de me afogar.

20. Com o exemplo: *I couldn't walk because the room was **crowded**, so I waited until all those people leave the place*. Consegue entender o significado de *crowded*? Se sim, dê um equivalente em português.
Lotado, cheio

21. Agora, tente traduzir o 1º parágrafo do texto ou, pelo menos, parafrasear seu conteúdo para checar sua compreensão.
A mulher com as papoulas de veludo rosa enroladas no seu cabelo dourado arrumado atravessou a sala lotada de um jeito interessante, combinando um pulinho e um jeito de andar sem direção, e agarrou o braço magro de seu anfitrião.

22. Terminada a atividade, você teria algo a dizer sobre o personagem que aparece no primeiro parágrafo? Faça qualquer comentário sobre sua personalidade e aparência física.
Ela está vestida de modo extravagante, e parece ser bem expansiva.

23. Depois dessas atividades, você confirma ou não suas expectativas iniciais sobre o texto?
Acho que não, mas como o texto não terminou, ainda não sei se vou confirmar ou não.

24. Você conseguiria dizer como esse texto vai continuar ou terminar? Se sim, o que acha que vai acontecer?
Acho que ela vai conhecer o cantor.

25. Teria algum comentário para fazer sobre os outros personagens?
Não dá pra dizer nada ainda, porque o texto só começou.

26. O que achou do texto? Dê sua opinião.
Esse começo faz a gente querer ler o texto inteiro, porque parece ser bem interessante.

Anexo 3

*Normas para transcrição dos
protocolos verbais*

ABREVIÇÕES E SÍMBOLOS PARA AS TRANSCRIÇÕES³⁰

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	afinal de contas a festa é pra ele e () ... pergunta ...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	ele tava querendo e (poderia) ter vindo ...
Entoação enfática	MAIÚSCULAS	ela diz que ... NOSSA ... ela tá muito diferente do palco ...
Interrogação	?	muito bom né? ... porque ela não via motivo nenhum pra ...
Qualquer pausa	...	quando o cara pergunta ... o <i>host</i> ... o anfitrião pergunta onde ele tá ... onde Walter Williams estava ...
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	- - - -	chegou toda manhosa pro anfitrião - - aquele jeito que só mulher sabe fazer quando quer alguma coisa - - e pediu um favor pra ele
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) então eles deveriam esperar as pessoas acabarem de conversar com ele ...
Comentários descritivos do informante	((minúsculas))	como se ela tivesse falando com um surdo ... que horror ... ((risos))
Palavras ou expressões em inglês	<i>itálico</i>	daí ela fala ... <i>he looks just as black as the ace of</i> ... isso também é um tipo de expressão
Títulos dos dicionários – primeira letra em maiúscula	Título	não achei no Longman ... talvez não seja uma expressão

Observações gerais:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos ou frases;
2. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa);
3. Todos os números foram escritos por extenso;
4. Podem-se combinar sinais;
5. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá;
6. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer pausa.

³⁰ Adaptado de CASTILHO, A. T. de e PRETI, D. (orgs.) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. Vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986-1987, p.9-10.

Anexo 4

4.1 PROTOCOLO VERBAL

Data: ___/___/___

Nome: _____

Instituição: _____

(1) Instruções pré-leitura: tarefa de análise do título

<i>Arrangements in Black and White</i>
--

Antes de começar a ler o texto, leia apenas o título. O que você entende do título? Sobre o que você acha que o texto vai ser?

(2) Instruções para leitura

1. Você receberá uma parte de um conto da autora **Dorothy Parker** (literatura norte-americana). O propósito da leitura é um breve resumo oral.
2. O texto deve ser lido *silenciosamente*; contudo, essa leitura silenciosa pode ser interrompida quando você:
 - 2.1. Detectar uma *pausa* (momento em que a atividade de leitura é interrompida e você nota que está, por exemplo, *pensando* sobre um problema que encontrou, ou sobre alguma coisa que tenha chamado sua atenção) durante sua leitura
 - 2.1.1. Quando sua leitura for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, por favor:
 - (a) Localize a pausa no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou oração que a ocasionou;
 - (b) Comente sobre a razão da pausa, isto é, se resultou de algum problema encontrado na leitura ou de algo que lhe chamou a atenção;
 - (c) Você tem em mãos dicionários bilíngües, semibilíngües e monolíngües. Se for o caso, diga o que você vai fazer para resolver o problema encontrado e que dicionário utilizaria;
 - (d) Depois de resolvido o problema, comente o que achou na busca nos dicionários.
 - 2.2. Chegar ao final de cada trecho do texto (uma seta ⇒ foi colocada no final dos trechos como lembrete).
 - 2.2.1. Quando terminar de ler cada trecho, por favor
 - (a) Fale sobre o que acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo do trecho;
 - (b) Comente sobre o que estava pensando enquanto lia o trecho;
 - (c) Comente de que modo o dicionário ajudou ou não no entendimento do trecho.
 3. Continue a ler o conto e a falar sobre ele até o final.
 4. Tente ler como se você estivesse sozinho. Você será interrompido somente *uma vez*.
 5. A sessão será gravada.

(3) Procedimento de interrupção: por favor, responda as seguintes perguntas oralmente:

- (a) Sobre o que você estava pensando?
- (b) Você estava parafraseando o texto?
- (c) Você está pensando na classe das palavras?
- (d) Definindo alguma palavra ou expressão?
- (e) Procurando por um exemplo?
- (f) Fazendo associações?
- (g) Fazendo comparações?
- (h) Fazendo algum tipo de atividade diferente das mencionadas?
- (i) Quer fazer algum outro comentário?

OBS: Você pode, se quiser, usar uma caneta ou lápis para fazer qualquer tipo de anotação no texto enquanto estiver lendo.
--

Arrangements in Black and White

by Dorothy Parker

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host. ⇒

“Now I got you!”, she said. “Now you can’t get away!”

“Why, hello,” said her host. “Well. How are you?”

“Oh, I’m finely,” she said. “Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?”

“What is it?”, said her host. ⇒

“Listen,” she said. “I want to meet Walter Williams, honestly, I’m just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those spirituals! Well, I said to Burton: It’s a good thing for you Walter Williams is colored, I said, or you’d have lots of reason to be jealous. I’d really love to meet him. I’d like to tell him I’ve heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?”

“Why, certainly,” said her host. “I thought you’d met him. The party’s for him. Where is he, anyway?” ⇒

“He’s over there by the bookcase,” she said. “Let’s wait till those people get through talking to him. Well, I think you’re simply marvelous, giving this perfectly marvelous party for him, and having him meet all these white people, and all. Isn’t he terribly grateful?”

“I hope not,” said her host. ⇒

“I think it’s really terribly nice,” she said. “I do. I don’t see why on earth it isn’t perfectly all right to meet colored people. I haven’t any feeling about it at all – not one single bit. Burton – oh, he’s just the other way. Well, you know, he comes from Virginia, and you know how they are.”

“Did he come tonight?” said her host. ⇒

“No, he couldn’t,” she said. “I’m a regular grass widow tonight. I told him when I left, there’s no telling what I’ll do, I said, he was just so tired out, he couldn’t move. Isn’t it a shame?”

“Ah,” said her host. ⇒

“Wait till I tell him I met Walter Williams!” she said. “He’ll just about die. Oh, we have more arguments about colored people. I talk to him like I don’t know what, I get so excited. Oh, don’t be so silly, I say. But I must say for Burton, he’s heaps broader-minded than lots of these Southerners. He’s really awfully fond of colored people. Well, he says himself, he wouldn’t have white servants. And you know, he had this old colored nurse, this regular old nigger mammy, and he just simply loves her. Why, every time he goes home, he goes out in the kitchen to see her. He does, really, to this day. All he says is, he says he hasn’t got a word to say against colored people as long as they keep their place. He’s always doing things for them – giving them clothes and I don’t know what all. The only thing he says, he says he wouldn’t sit down at the table with one for a million dollars. ‘Oh,’ I say to him, ‘you make me sick, talking like that.’ ‘I’m just terrible to him. Aren’t I terrible?’ ⇒

“Oh, no, no, no, no,” said her host. “No, no.”

“I am,” she said. “I know I am. Poor Burton! Now, me, I don’t feel that way at all. I haven’t the slightest feeling about colored people. Why, I’m just crazy about some of them. They’re just like children – just as easygoing, and always singing and laughing and everything. Aren’t they the happiest things you ever saw in your life? Honestly, it makes me laugh just to hear them. Oh, I like them, I really do. Well, now, listen I have this colored laundress, I’ve had her for years, and I’m devoted to her. She’s a real character. And I want to tell you, I think of her as my friend. That’s the way I think of her. As I say to Burton, ‘Well, for Heaven’s sake, we’re all human beings!’ Aren’t we?” ⇒

“Yes,” said her host. “Yes, indeed.”

“Now this Walter Williams,” she said – “I think a man like that is a real artist. I do. I think he deserves an awful lot of credit. Goodness, I’m so crazy about music or anything. I don’t care what color he is. I honestly think if a person is an artist, nobody ought to have any feeling at all about meeting them. That’s absolutely what I say to Burton. Don’t you think I’m right?” ⇒

“Yes,” said her host. “Oh, yes.”

“That’s the way I feel,” she said. “I just can’t understand people being narrow-minded. Why, I absolutely think it’s a privilege to meet a man like Walter Williams. Now, I do. I haven’t any feeling at all. Well, my goodness, the Good Lord made him just the same as He did any of us. Didn’t He?”

“Surely,” said he host. “Yes, indeed.” ⇨

“That’s what I say,” she said. “Oh, I get so furious when people are narrow-minded about colored people. It’s just all I can do not to say something. Of course, I do admit when you get bad colored men, they are simply terrible. But as I say to Burton, there are some bad white people too, in this world. Aren’t there?” ⇨

“I guess there are,” said her host.

“Why, I’d really be glad to have a man like Walter Williams come to my house and sing for us, some time!” she said. “Of course, I couldn’t ask him on account of Burton, but I wouldn’t have any feelings about it at all. Oh, can’t he sing?! Isn’t it marvelous, the way they all have music in them? It just seems to be right in them. Come on, let’s go over and talk to him. Listen, what shall I do when I’m introduced? Ought I to shake hands? Or what?” ⇨

“Why, do whatever you want,” said her host.

“I guess maybe I’d better,” she said. “I wouldn’t for the world have him think I had any feeling. I think I’d better shake hands, just the way I would with anybody else. That’s exactly what I’ll do.” ⇨

They reached the tall young Negro, standing by the bookcase. The host performed introductions; the Negro bowed.

“How do you do?” he said. Isn’t it a nice party? ⇨

The woman with the pink velvet poppies extended her hand at the length of her arm and held it so in fine determination for all the world to see, until the Negro took it, shook it, and gave it back to her.

“Oh, how do you do, Mr. Williams,” she said. “Well, how do you do? I’ve just been saying, I’ve enjoyed your singing so awfully much. I’ve been to your concerts, and we have you on the phonograph and everything. Oh, I just enjoy it!” ⇨

She spoke with great distinctness, moving her lips meticulously, as if in parlance with the deaf.

“I’m so glad,” he said. ⇨

“I’m just simply crazy about that ‘Water Boy’ thing you sing,” she said. “Honestly, I can’t get it out of my head. I have my husband nearly crazy, the way I go around humming it all the time. Oh, he looks just as black as the ace of... - well. Tell me, where on earth do you ever get all those songs of yours? How do you ever get hold of them?” ⇨

“Why,” he said, “there are so many different.”

“I should think you’d love singing them,” she said. “It must be more fun. All those darling old spirituals – oh, I just love them! Well, what are you doing, now? Are you still keeping up your singing? Why don’t you have another concert, some time?” ⇨

“I’m having one the sixteenth of this month,” he said.

“Well, I’ll be there,” she said. “I’ll be there, if I possibly can. You can count on me. Goodness, here comes a whole raft of people to talk to you. You’re just a regular guest of honor! Oh, who’s that girl in white? I’ve seen her some place.” ⇨

“That’s Katherine Burke,” said her host.

“Good Heavens,” she said, “is that Katherine Burke? Why, she looks entirely different off the stage. I thought she was much better-looking. I had no idea she was so terribly dark. Why, she looks almost like... - oh, I think she’s a wonderful actress! Don’t you think she’s a wonderful actress, Mr. Williams? Oh, I think she’s marvelous. Don’t you?” ⇨

“Yes, I do,” he said.

“Oh, I do too,” she said. “Just wonderful. Well, goodness, we must give someone else a chance to talk to the guest of honor. Now, don’t forget, Mr. Williams, I’m going to be at that concert if I possibly can. I’ll be there applauding like everything. And if I can’t come, I’m going to tell everybody I know to go, anyway. Don’t you forget!” ⇨

“I won’t,” he said, “thank you so much.”

The host took her arm and piloted her firmly into the next room.

“Oh, my dear,” she said. “I nearly died! Honestly, I give you my word, I nearly passed away. Did you hear that terrible break I made? I was just going to say Katherine Burke looked almost like a nigger. I just caught myself in time. Oh, do you think he noticed?”

“I don’t believe so,” said her host. ⇨

“Well, thank goodness,” she said, “because I wouldn’t have embarrassed him for anything. Why, he’s awfully nice. Just as nice as he can be. Nice manners, and everything. You know, so many colored people, you give them an inch, and they walk all over you. But he doesn’t try any of that. Well, he’s got more sense, I suppose. He’s really nice. Don’t you think so?”

“Yes,” said her host. ⇨

“I liked him,” she said. “I haven’t any feeling at all because he’s a colored man. I felt just as natural as I would with anybody. Talked to him just as naturally, and everything. But honestly, I could hardly keep a straight face. I kept thinking of Burton. Oh, wait till I tell Burton I called him ‘Mister’!” ⇨

(4) Instruções pós-leitura

- (a) Faça um breve resumo oral do texto lido
- (b) Selecione alguns itens lexicais chaves para um resumo posterior

Suponhamos que você tivesse que resumir o texto outra vez dentro de duas semanas. Você não pode tomar notas. Ao invés disso, você vai selecionar de 3 a 5 palavras (ou expressões) do texto para servirem como *ativadores de memória*. Que palavras (ou expressões) você escolheria?

- (c) Dê algumas características da mulher, do anfitrião e do cantor.
- (d) Algum comentário?

(5) Tarefa Cloze adaptada

No trecho a seguir, algumas das palavras foram apagadas. Primeiro leia o trecho para saber sobre o que é. Depois, tente preencher cada uma das lacunas com uma palavra diferente. Se você não tem certeza sobre qual palavra preencheria a lacuna, tente adivinhar.

- (a) Daria pra você pensar alto enquanto decide sobre as palavras que preencherão as lacunas?

Delimitação de tempo: 5 minutos

Tarefa Cloze

Black and White Prejudice

The woman, invited for a _____ in honor of a _____ singer, Walter Williams, wanted to _____ him. She kept saying to the _____ that she didn’t have any _____ against colored _____. However, according to what she says, her _____, Burton, was _____ against black people.

4.2 EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UM PROTOCOLO

Protocolo 6 - Sujeito 6 (S6)

(1) Instruções pré-leitura: tarefa de análise do título

Arrangements in Black and White

Antes de começar a ler o texto, leia apenas o título. O que você entende do título? Sobre o que você acha que o texto vai ser?

bom ... então vou falar mais ou menos o que eu escrevi no questionário ... ali eu acredito que seja as relações entre os brancos e os negros envolvendo inclusive o preconceito

(2) Texto

The woman with the pink velvet poppies twined round the assisted gold of her hair traversed the crowded room at an interesting gait combining a skip and a sidle, and clutched the lean arm of her host. ⇨

aqui já no comecinho ... essas palavras eu não conheço ... pink ... velvet ... poppie s... twined round ... então eu tava pensando aqui sobre a classe gramatical delas ... então pelo que eu tô vendo o pink e o velvet são adjetivos né? ... poppies eu não achei... mas o poppies é o substantivo ... e twined round provavelmente é um verbo ... locução verbal né? ... pink tudo bem ... é o rosa ... o velvet ... pode ser assim tô deduzindo pelo que eu lembro do questionário ... assim pelo que eu imagino que seja ... pode ser alguma coisa de veludo ... acho que é veludo mesmo e tá servindo de adjetivo aqui ... nossa ... veludo rosa a mulher tava vestindo? ... o poppies eu não faço nem idéia ... não me lembro ... mas como tá falando depois aqui ... ahn do cabelo dela ... her hair ... então eu acredito que seja alguma coisa que ela colocou no cabelo ... que ela tenha enrolado no cabelo ... não sei o que mas imagino que seja isso -- então eu acho que eu nem vou procurar ... depois se eu sentir que é necessário eu vou dar uma olhada no dicionário -- mas por enquanto eu acredito que seja alguma coisa do cabelo ... tá? -- agora essas outras palavras eu procurei mas eu não lembro -- bom aqui outra coisa tem gait skip e sidle que não lembro o que é -- bom ... acho que eu vou ver

OALD

gait /geɪt/ *noun* [sing.] a way of walking: *He walked with a rolling gait.*

OALD

skip /skip/ *verb, noun* ■ *verb* (-pp-) **MOVE WITH JUMPS 1** [v, usually + *adv.* / *prep.*] to move forwards lightly and quickly making a little jump with each step: *She skipped happily along beside me.*

OALD

sidle /saɪdl/ *verb* [v + *adv.* / *prep.*] to walk somewhere in a shy or uncertain way as if you do not want to be noticed: *She sidled up to me and whispered something in my ear.*

o que eu entendi desse primeiro parágrafo foi que uma mulher - - fala toda a descrição da roupa e do cabelo dela - - e a mulher tá lá ... vestida de rosa ... ninguém merece ... deve ser uma perua ... então ... atravessou de um jeito meio esquisito uma sala cheia de gente né e ... descreve esse jeito ... combinando um salto com um andar meio de lado ... e depois agarrou o braço do anfitrião da festa ... se host é anfitrião ... então deve ser uma recepção ... ela tava numa festa ... e aí ela atravessou uma sala cheia de gente e segurou o braço do anfitrião ... acredito que outras coisas aqui serão dispensáveis para a compreensão deste parágrafo

“Now I got you!”, she said. “Now you can’t get away!”

“Why, hello,” said her host. “Well. How are you?”

“Oh, I’m finely,” she said. “Just simply finely. Listen: I want you to do me the most terrible favor. Will you? Will you please? Pretty please?”

“What is it?”, said her host. ⇨

tá ... bom nessa segunda parte eu entendi né que ela tá conversando com ele e ... ela fala que ele não vai poder escapar dela ... que ela tem que falar com ele ... que ela tá bem e que ela quer um favor ... que ele faça um favor pra ela ... daí ela fica implorando pra ele fazer um favor pra ela - - nesse momento eu não tava assim traduzindo mas eu já tava compreendendo o texto em inglês mesmo ... coisa que eu não tive problema - - certo?

“Listen,” she said. “I want to meet Walter Williams, honestly, I’m just simply crazy about that man. Oh, when he sings! When he sings those spirituals! Well, I said to Burton: It’s a good thing for you Walter Williams is colored, I said, or you’d have lots of reason to be jealous. I’d really love to meet him. I’d like to tell him I’ve heard him sing. Will you be an angel and introduce me to him?”

“Why, certainly,” said her host. “I thought you’d met him. The party’s for him. Where is he, anyway?” ⇒

bom ... ela fala que quer conhecer o Walter Williams que parece ser um cantor ... aqui mesmo quando eu tava fazendo o ... questionário ... eu fiquei em dúvida aqui no Burton ... eu não sei se é ... se ela tá comentando com ele - - o anfitrião - - de uma outra pessoa com quem ela falou ... eu acredito que seja isso né ... de uma terceira pessoa ... e - - não entendo bem também porque ... que ela fala que é uma boa coisa ele ser colored ... éh ... negro né ... seria ... eu não entendi porque é uma boa coisa isso - - pra mim ele ser negro ou ser branco não faz diferença - - ela fala ... ou você deveria ter ciúmes ... eu não entendi muito bem - - na verdade eu não compreendi ... não é que eu não entendi o vocabulário ... eu não compreendi essa parte aqui ... o comentário pra mim tá meio fora ... pode ser uma coisa cultural que eu não conheça de repente mas eu não entendi - - tá?

“He’s over there by the bookcase,” she said. “Let’s wait till those people get through talking to him. Well, I think you’re simply marvelous, giving this perfectly marvelous party for him, and having him meet all these white people, and all. Isn’t he terribly grateful?”

“I hope not,” said her host. ⇒

eu compreendi normal ... não tive problema com o vocabulário de novo ... mas essa parte de novo ... having him meet all these white people - - continuo sem compreender porque ela tá falando isso ... porque ele é negro - - não tô entendendo qual é a vantagem disso - - e a mulher ... isso é a mulher que tá falando ... é que ela queria conhecer o cantor né ... Walter Williams ... e aí ela fala que é uma coisa boa ele ser negro? - - não entendi - - uhn uhn ... que é bom pra ele encontrar pessoas brancas também ... bom

“I think it’s really terribly nice,” she said. “I do. I don’t see why on earth it isn’t perfectly all right to meet colored people. I haven’t any feeling at all about it at all – not one single bit. Burton – oh, he’s just the other way. Well, you know, he comes from Virginia, and you know how they are.”

“Did he come tonight?” said her host. ⇒

nesse aqui ... tá explicando alguma coisa - - vou ler de novo - - alguma coisa que sobre aquilo que eu não entendi ... bom ... aqui talvez tenha melhorado um pouquinho - - éh ... esse Burton aqui que ela tá falando ... ele veio de Virginia e pelo que eu entendi lá eles têm preconceito com pessoas negras - - foi isso que eu não entendi - - e que ela ... a mulher ... ela não tem esse sentimento ... ela não é preconceituosa ela pensa que é perfeitamente normal encontrar pessoas negras ... pra ela é normal ... pode continuar?

“No, he couldn’t,” she said. “I’m a regular grass widow tonight. I told him when I left, there’s no telling what I’ll do, I said, he was just so tired out, he couldn’t move. Isn’t it a shame?”

“Ah,” said her host. ⇒

no parágrafo anterior ... o anfitrião pergunta se o Burton vem e ela diz que não ... que ele tá cansado ... diz que tá cansado né ... e que isso é uma pena ele não vir - - e eu só não entendi o que é que significa grass widow - - mas também acredito que não está atrapalhando a compreensão ... mas vou procurar só por desengano de consciência

Password

widow [ˈwɪdʊ] *noun* a woman whose husband is dead: *My brother’s widow has married again.* □ **viúva**

tá ... widow eu entendi ... é viúva ... mas regular grass ... sei lá ... vai ver ela tá falando que como o Burton ficou em casa ... ela é uma viúva na festa ... deve ser isso

“Wait till I tell him I met Walter Williams!” she said. “He’ll just about die. Oh, we have more arguments about colored people. I talk to him like I don’t know what, I get so excited. Oh, don’t be so silly, I say. But I must say for Burton, he’s heaps broader-minded than lots of these Southerners. He’s really awfully fond of colored people. Well, he says himself, he wouldn’t have white servants. And you know, he had this old colored nurse, this regular old nigger mammy, and he just simply loves her. Why, every time he goes home, he goes out in the kitchen to see her. He does, really, to this day. All he says is, he says he hasn’t got a word to say against colored people as long as they keep their place. He’s always doing things for them – giving them clothes and I don’t know what all. The only thing he says, he says he wouldn’t sit down at the table with one for a million dollars. ‘Oh,’ I say to him, ‘you make me sick, talking like that.’ ‘I’m just terrible to him. Aren’t I terrible?’” ⇨

aqui nessa primeira parte ... eu vou dar uma olhada no dicionário ... se arguments tá como eu conheço porque ... eu não entendi direito esse pedacinho ... então eu vou procurar

LDOCE

argument /'ɑ:gjʊmənt \$ 'ɑ:r-/ **1** [countable] a situation in which two or more people disagree, often angrily [= disagreement] **argument with** *I broke the vase during an argument with my husband.*

LDOCE

nurse /nɜ:s \$ nɜ:rs/ [countable] **1** someone whose job is to look after people who are ill or injured, usually in a hospital: *The nurse is coming to give you an injection. The school nurse sent Sara home. a male nurse; a senior nurse; a student nurse (=someone who is learning to be a nurse); a psychiatric nurse (=a nurse for people who are mentally ill); a community nurse* **2** *old-fashioned* a woman employed to look after a young child [= nanny]

aqui no dicionário tá como eu conheço mesmo ... não tá mudando muita coisa ... oh we have more arguments about colored people ... mais discussões? ... conversa mais sobre ... é isso? - - então tá bom - - aqui tem uma questão de preconceito que eu percebi né ... porque ... éh ... - - e depois ela fala que ele não tem nada contra os negros desde que eles fiquem no seu lugar - - aí tá implícito ... eu acho um certo preconceito ... porque ... qual é o lugar do negro? ... não é o mesmo do branco? ... então ... é realmente ... o que eu acho foi confirmado né - - primeiro ele fala que tem uma nurse ... uma ama ... um tipo de empregada dele ... que ele gosta muito e faz um monte de coisas pra ela ... mas que ele fala também que não se sentaria com um negro à mesa nem por um milhão de dólares e ela acha isso um absurdo ... ah ... e ainda no final ela acha que foi muito dura com ele

“Oh, no, no, no, no,” said her host. “No, no.”

“I am,” she said. “I know I am. Poor Burton! Now, me, I don’t feel that way at all. I haven’t the slightest feeling about colored people. Why, I’m just crazy about some of them. They’re just like children – just as easygoing, and always singing and laughing and everything. Aren’t they the happiest things you ever saw in your life? Honestly, it makes me laugh just to hear them. Oh, I like them, I really do. Well, now, listen I have this colored laundress, I’ve had her for years, and I’m devoted to her. She’s a real character. And I want to tell you, I think of her as my friend. That’s the way I think of her. As I say to Burton, ‘Well, for Heaven’s sake, we’re all human beings!’ Aren’t we?” ⇨

o anfitrião diz que não né - - aqui também eu não tive dificuldade com o vocabulário só que o laundress que eu não me lembro direitinho o que significa ... mas eu sei que tem alguma coisa a ver com lavanderia ... alguma coisa assim

LDOCE

laundry /'lɔ:ndri \$ 'lɔ:n-/ *plural* **laundries** **1** [uncountable] clothes, sheets etc that need to be washed or have just been washed: *She did the laundry* (=washed the clothes etc) *and hung it out to dry. Ben was folding laundry.* **clean/dirty laundry** *a pile of dirty laundry* **2** [countable] a place or business where clothes etc are washed and IRONED **air/wash your dirty laundry at DIRTY¹ (7)**

alguma pessoa que faz o serviço da lavanderia ... não sei como é que se diz isso em português - - e ela fala que ela tem essa pessoa que ela gosta muito ... que ela gosta muito de pessoas negras mas ao mesmo tempo ela tá botando a pessoa numa posição inferior tá ... - - então eu acho que assim ... por mais que ela fale que não tem preconceito ... que pra ela ... que nem no fim da fala ... well for heavens' sake we're all human beings ... mas pra ela eu acho que não é bem assim ... pelo que eu entendi aqui ... porque ela realmente colocou a pessoa aqui ... como uma pessoa inferior a ela tá?

“Yes,” said her host. “Yes, indeed.”

“Now this Walter Williams,” she said – “I think a man like that is a real artist. I do. I think he deserves an awful lot of credit. Goodness, I’m so crazy about music or anything. I don’t care what color he is. I honestly think if a person is an artist, nobody ought to have any feeling at all about meeting them. That’s absolutely what I say to Burton. Don’t you think I’m right?” ⇨

aqui tá interessante porque ... por ele ser um cantor - - provavelmente uma pessoa muito famosa - - então ela dá mais crédito a ele ... mesmo ele sendo negro ... então ele teria muito mais importância pra ela de que um negro normal tá? ... então ela tá falando que ela adora ele cantando

“Yes,” said her host. “Oh, yes.”

“That’s the way I feel,” she said. “I just can’t understand people being narrow-minded. Why, I absolutely think it’s a privilege to meet a man like Walter Williams. Now, I do. I haven’t any feeling at all. Well, my goodness, the Good Lord made him just the same as He did any of us. Didn’t He?”

“Surely,” said her host. “Yes, indeed.” ⇨

aqui ela só tá confirmando o que ela falou no parágrafo anterior ... que ela realmente gosta muito desse cantor e ... que ela não consegue entender essas pessoas que acabam sendo preconceituosas né ... e ela fala ... meu bom Deus ... o senhor Deus fez ele do mesmo jeito que fez a gente ... ai o anfitrião só tá confirmando

“That’s what I say,” she said. “Oh, I get so furious when people are narrow-minded about colored people. It’s just all I can do not to say something. Of course, I do admit when you get bad colored men, they are simply terrible. But as I say to Burton, there are some bad white people too, in this world. Aren’t there?” ⇨

aqui ela tá falando que da mesma maneira que existem negros que não são boas pessoas ... existem brancos também ... é o que ela diz ao Burton

“I guess there are,” said her host.

“Why, I’d really be glad to have a man like Walter Williams come to my house and sing for us, some time!” she said. “Of course, I couldn’t ask him on account of Burton, but I wouldn’t have any feelings about it at all. Oh, can’t he sing?! Isn’t it marvelous, the way they all have music in them? It just seems to be right in them. Come on, let’s go over and talk to him. Listen, what shall I do when I’m introduced? Ought I to shake hands? Or what?” ⇨

o engraçado é que o anfitrião só tá concordando ... não tá falando mais nada ... só fala sim ou não é ... bom ... aqui ela tá dizendo que ela gostaria também que Walter Williams - - o cantor - - cantasse na casa dela ... que queria esse privilégio ... tê-lo na casa dela - - uhn ... o que eu achei interessante aqui - - foi no final ... que ela pergunta como ela deveria se comportar ao ser apresentada a ele - - também pode ser ... talvez mais pra frente eu consiga confirmar ou não - - mas pode ser que tenha um certo preconceito aqui ... porque você tá sendo apresentada ... você se comporta de maneira igual com qualquer pessoa ... então pode ser ... não sei ... que eu confirme ou não

“Why, do whatever you want,” said her host.

“I guess maybe I’d better,” she said. “I wouldn’t for the world have him think I had any feeling. I think I’d better shake hands, just the way I would with anybody else. That’s exactly what I’ll do.” ⇨

aqui já tá falando né ... que ela não quer que ele perceba né ... não é isso que ela fala mas é isso que ela realmente tá demonstrando ... que ela não quer que ele perceba que ela tem preconceito ... então por isso que ela tá perguntando ... aí então ela acha que ela deve ... se apresentar como se ele fosse qualquer outra pessoa ... dando as mãos

They reached the tall young Negro, standing by the bookcase. The host performed introductions; the Negro bowed.

“How do you do?” he said. Isn’t it a nice party? ⇒

ele foi apresentado à mulher né ... e ele se comportou de maneira super formal né ... how do you do?

The woman with the pink velvet poppies extended her hand at the length of her arm and held it so in fine determination for all the world to see, until the Negro took it, shook it, and gave it back to her.

“Oh, how do you do, Mr. Williams,” she said. “Well, how do you do. I’ve just been saying, I’ve enjoyed your singing so awfully much. I’ve been to your concerts, and we have you on the phonograph and everything. Oh, I just enjoy it!” ⇒

tem uma coisa que eu parei pra pensar ... que eu não tinha notado isso ... mas é que eu também não tinha lido todo o texto ... que quando o autor vai descrever a mulher - - tipo o que eu entendi - - ela deve ser branca né ... ele descreve com bastante detalhes ... o pink velvet poppies lá ... dá um monte de detalhes ... a hora que ela vai descrever o cantor - - que é negro e é famoso - - ela só descreve como negro ... não tem mais nada ... e ... aqui ela tá falando ... pra ela fica meio assim ... ela não sabe o que falar né ... ela acaba repetindo a mesma coisa e que ela gostou muito de ouvi-lo cantar

She spoke with great distinctness, moving her lips meticulously, as if in parlance with the deaf.

“I’m so glad,” he said. ⇒

aqui também ela fala toda com cautela ... meticulosamente né ... e ele continua sendo formal ... simples ... e agradece ... só não entendi o que é deaf

Password

deaf [def] *adjective* **1** unable to hear: *She has been deaf since birth.* □ **surdo**

é surdo ... então ela fala meticulosamente como se estivesse falando com um surdo né? ... bom ... ela tá fazendo diferença mesmo ... falando com ele diferente

“I’m just simply crazy about that ‘Water Boy’ thing you sing,” she said. “Honestly, I can’t get it out of my head. I have my husband nearly crazy, the way I go around humming it all the time. Oh, he looks just as black as the ace of... - well. Tell me, where on earth do you ever get all those songs of yours? How do you ever get hold of them?” ⇒

ela diz que gosta de uma música dele mas ela nem sabe o nome direito da música ... e aí - - essa parte é interessante - - que ela compara ... uhn - - agora não sei quem ela tá comparando ... fiquei na dúvida - - he looks just as black as the ace of ... uhn - - posso dar uma olhadinha?

Password

ace [eis] *noun* **1** the one in playing-cards: *the ace of spades.* □ **ás** **2** a person who is expert at anything: *She’s an ace with a rifle.* □ **ás** **3** a serve in tennis in which the ball is not touched by the opposing player. □ **ace**

- - dá pra entender que ela tá (retomando) aqui o marido dela ... o Burton é o marido dela? então é o marido dela que ela tá (retomando) ... e ele é tão negro quanto alguma coisa ... ela compara ele com um ás ... uma carta preta ... daí ela percebe que tá dando um fora e pára

“Why,” he said, “there are so many different.”

“I should think you’d love singing them,” she said. “It must be more fun. All those darling old spirituals – oh, I just love them! Well, what are you doing, now? Are you still keeping up your singing? Why don’t you have another concert, some time?” ⇒

que eu também comecei a perceber a partir daqui né ... que ele começa a conversar com ela ... éh ... sobre as estruturas que ela usa ... estruturas mesmo gramaticais ... tô falando que ele usa umas estruturas muito simples né ... oh ... I’m so glad ... there are so many different ... e ela usa umas estruturas mais complexas do que ele ... pode ser que tenha alguma relação entre ser negro e ser branco ... aí ela pergunta né ... o que ele tá fazendo? ... se ele continua cantando ... se ele tinha algum concerto ... marcado né

"I'm having one the sixteenth of this month," he said.

"Well, I'll be there," she said. "I'll be there, if I possibly can. You can count on me. Goodness, here comes a whole raft of people to talk to you. You're just a regular guest of honor! Oh, who's that girl in white? I've seen her some place." ⇨

ele responde a pergunta dela ... que ele tem um show marcado ... e nesse momento outras pessoas acabam se aproximando dele ... ela pergunta quem é a mulher em branco ... que ela deve conhecer

"That's Katherine Burke," said her host.

"Good Heavens," she said, "is that Katherine Burke? Why, she looks entirely different off the stage. I thought she was much better-looking. I had no idea she was so terribly dark. Why, she looks almost like... - oh, I think she's a wonderful actress! Don't you think she's a wonderful actress, Mr. Williams? Oh, I think she's marvelous. Don't you?" ⇨

bem interessante porque chega uma pessoa famosa pra conversar com ele ... ou eles vêem a mulher de longe ... eu acho ... e ela diz que ela pensava que a moça era mais bonitinha né ... que ela não pensava que ela era tão ... tão escura - - o termo que ela usa né - - e aí de repente de novo ela percebe que ela tá dando um fora né ... e aí ela acaba tentando melhorar dizendo que ela é uma ótima atriz ... piorou

"Yes, I do," he said.

"Oh, I do too," she said. "Just wonderful. Well, goodness, we must give someone else a chance to talk to the guest of honor. Now, don't forget, Mr. Williams, I'm going to be at that concert if I possibly can. I'll be there applauding like everything. And if I can't come, I'm going to tell everybody I know to go, anyway. Don't you forget!" ⇨

o vocabulário tá simples ... daí ela se despede ... e diz que ela vai no concerto dele ... se ela não for ela vai dizer para as pessoas que ela conhece pra não perder

"I won't," he said, "thank you so much."

The host took her arm and piloted her firmly into the next room.

"Oh, my dear," she said. "I nearly died! Honestly, I give you my word, I nearly passed away. Did you hear that terrible break I made? I was just going to say Katherine Burke looked almost like a nigger. I just caught myself in time. Oh, do you think he noticed?"

"I don't believe so," said her host. ⇨

aí ela vai comentar a gafe que ela deu no outro parágrafo né ... com o anfitrião dela ... que ela dizia que a Katherine era negra né ... e aí o anfitrião diz que acha que ele - - o cantor - - não percebeu

"Well, thank goodness," she said, "because I wouldn't have embarrassed him for anything. Why, he's awfully nice. Just as nice as he can be. Nice manners, and everything. You know, so many colored people, you give them an inch, and they walk all over you. But he doesn't try any of that. Well, he's got more sense, I suppose. He's really nice. Don't you think so?"

"Yes," said her host. ⇨

aqui também não tem muita dificuldade ... ela diz que não queria causar embaraço né ... e que ele não é do tipo de negro que se aproveita da situação e sobe nas costas de outro - - vamos falar assim ... que é o que eu tô entendendo dessa expressão em inglês - - porque ele tem mais senso ... é diferente de como os outros negros fazem ... é isso que ela tá dizendo ... eles se aproveitam da situação ... mas ele não ... e o anfitrião continua só concordando ... acho que vou ver se tem no dicionário monolíngüe a expressão com inch

LDOCE

inch /ɪntʃ/ [countable] **1** written abbreviation **in** a unit for measuring length, equal to 2.54 centimetres. There are 12 inches in a foot.: *The curtains were an inch too short. Rainfall here is under 15 inches a year. a one/two/three etc inch something a six inch nail* **2** a very small distance: *Derek leaned closer, his face only inches from hers. The bus missed us by inches. On several occasions they came within inches of death. 3 every inch*

a) completely or in every way: *With her designer clothes and elegant hair, she looks every inch the celebrity.* **b)** the whole of an area or distance **every inch of** *Every inch of space in the tiny shop was crammed with goods. Italy deserved to win, though Greece made them fight every inch of the way.* **4 give somebody an inch and they'll take a yard/mile** used to say that if you allow someone a little freedom or power, they will try to take more **5 inch by inch** moving very gradually and slowly: *Inch by inch, he lowered himself from the roof.*

6 not give/budge an inch to refuse to change your decision or opinion, even though people are trying to persuade you to do this: *Neither side is prepared to give an inch in the negotiations.* **7 beat/thrash etc somebody to within an inch of their life** to beat someone very hard and thoroughly: *Another word out of you and I'll beat you to within an inch of your life.*

é mesmo ... parece que em português a gente usa parte do corpo né ... mão e braço ... a gente dá a mão e ele quer o braço ... em inglês é diferente ... é com polegada e mile ... que legal

“I liked him,” she said. “I haven’t any feeling at all because he’s a colored man. I felt just as natural as I would with anybody. Talked to him just as naturally, and everything. But honestly, I could hardly keep a straight face. I kept thinking of Burton. Oh, wait till I tell Burton I called him ‘Mister!’” ⇨

aqui também ... por enquanto com o vocabulário tá tudo bem ... e ela diz que ela quase não conseguia ficar olhando fixamente pra ele - - pelo que eu entendi - - e que ela não vê a hora de contar pro Burton que ela chamou ele de mister

PÓS-LEITURA

(a) Faça um breve resumo oral do texto lido

a estória se passa numa festa ... e aí uma das convidadas pede pro anfitrião apresentar o cantor Walter Williams - - que é um negro ... que ela gosta muito dele ... dele cantando - - mas ao mesmo tempo ela demonstra muito preconceito quanto a ele ser negro ... apesar de dizer que não né ... no final ela é apresentada a ele ... e ela descobre que ele tem boas maneiras ... que ele é uma pessoa normal né ... e ela quer chegar em casa e contar pro marido que ela conheceu ... e que chamou um negro de mister ... senhor.

(b) Selecione alguns itens lexicais chaves para um resumo posterior

*bom o importante é o **colored** ... pode ser assim uma expressãozinha? ... **colored singer** ... **prejudice** ... não tem no texto mas me faria lembrar ... difícil ... pode ser um fato assim ... não uma palavra? ... **a maneira como ela se apresenta a ele ... como ele se apresenta a ela ... maneira de apresentação** ... acho que é isso*

(c) Dê algumas características da mulher, do anfitrião e do cantor.

olha ... do cantor só dá pra saber que ele canta muito bem ... e que ele é negro ... que como eu já te falei ... ali pra mulher tem muita descrição ... e do cantor ... que é a pessoa mais importante ... acaba que não tem nenhuma ... não dá pra saber ... o anfitrião então ... só dá pra saber que ele concorda com ela ... não dá pra saber muita coisa não ... ele concorda em tudo com a mulher ... agora a mulher ... dá pra perceber que ela é uma pessoa meio indiscreta né ... tanto pelas roupas quanto esse negócio que ela coloca no cabelo ... que parece um arranjo de flor né ... e tanto pelo que ela usa quanto o que ela fala ... ela é preconceituosa ... e ... she talked a lot ... porque só ela que fala nesse texto

(d) Algum comentário?

olha ... eu achei interessante porque é uma coisa que acontece muito ... isso das pessoas falarem ... não eu não tenho preconceito ... mas eu também não sento junto não ... então acontece muito isso ... então eu achei interessante no começo ... é meio complicadinho ... quem é quem ... mas depois dá pra pegar ... e também é muito subjetivo né ... por exemplo ... tudo que eu falei aí foram as impressões que eu tive ... mas não sei se a pessoa que escreveu tava pensando isso

TAREFA CLOZE

The woman invited for a party in honor of a colored singer Walter Williams wanted to meet him. She kept saying to the host that she didn’t have any prejudice against colored people. However, according to what she says, her husband Burton was prejudiced against black people.

Anexo 5

Termo de Autorização

_____, ____ de _____ de 2.0__.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, aceito **participar da pesquisa intitulada:** Traçando um perfil dos usuários de dicionários: diretrizes para elaboração de dicionários bilíngües, **desenvolvida pela pesquisadora Camila Höfling, como parte de seu Doutorado em Letras. Sendo assim, autorizo a pesquisadora a utilizar as respostas desse questionário como dados de pesquisa desde que observado os direitos de anonimato e firmo o presente.**

R.G. nº _____

Assinatura do(a) Colaborador(a)