

APPENDIX B

Example test item (signposts, long entry)

Przetłumacz podkreślone wyrażenie na język polski korzystając z załączonego hasła słownikowego:

Have you been working in the garden? You are as black as pitch!
Pracowałeś w ogrodzie? Jesteś czarny jak _____!

pitch n

1 SPORTS FIELD [C] BrE a marked out area of ground on which a sport is played; =field: football/cricket/ rugby etc pitch *the world-famous Wembley football pitch* | *He ran the length of the pitch and scored.* | on the pitch (=playing a sport) *Jack was on the pitch for his school in the Senior Cup Final.*

2 STRONG FEELINGS/ACTIVITY [singular, U] a strong level of feeling about something or a high level of an activity or a quality: *The controversy reached such a pitch (=became so strong) that the paper devoted a whole page to it.* | a **pitch of excitement/excellence/perfection** etc (=a high level of excitement etc) *He screamed at her in a pitch of fury.* | *The goal roused the crowd to fever pitch (=a very excited level).*

3 MUSIC a) [singular, U] how high or low a note or other sound is: *Ultrasonic waves are at a higher pitch than the human ear can hear.* **b)** [U] the ability of a musician to play or sing a note at exactly the correct level. She's got **perfect pitch**.

4 PERSUADING [C] *informal* the things someone says to persuade people to buy something, do something, or accept an idea: *an aggressive salesman with a fast-talking sales pitch* | **make a/sb's pitch (for sth)** (=try to persuade people to do something) *He made his stron-gest pitch yet for standardized testing in schools.*

5 BASEBALL [C] a throw of the ball, or a way in which it can be thrown: *His first pitch was high and wide.*

6 BLACK SUBSTANCE [U] a black, sticky substance that is used on roofs, the bottoms of ships etc to stop water coming through: *The night was as **black as pitch** (=very dark).* →PITCH-BLACK, PITCH-DARK

7 SHIP/AIRCRAFT [U] an up and down movement of a ship or an aircraft; → *roll: the **pitch and roll** of the ship*

8 SLOPE [singular, U] the degree to which a roof slopes or the sloping part of a roof: *the steep **pitch of the roof***

9 STREET/MARKET [C] BrE a place in a public area where someone who sells things to people goes to sell things or where an entertainer goes to sell things or perform: *We found the boy at his usual **pitch** at the bottom of the Acropolis.* → queer sb's pitch/ **queer the pitch for sb** at QUEER3

English translation of the Polish instructions:

Translate the underlined portion into Polish with the help of the attached dictionary entry.

O DICIONÁRIO MONOLÍNGÜE PARA APRENDIZES EM SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM

EDNA MARIA VASCONCELOS MARTINS ARAÚJO*
ednavm@terra.com.br

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará
Professora do Centro de Línguas – IMPARH, Fortaleza

O DICIONÁRIO MONOLÍNGUE PARA APRENDIZES EM SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM¹

"Seria impossível fazer a história do mundo e descrever a natureza e a história da ciência sem os dicionários ou enciclopédias."

(Mário Vilela)

RESUMO

Este artigo tem como escopo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada sobre o ensino do uso de dicionário monolíngue (DM) para aprendizes de língua inglesa em sala de aula, na qual se procurou investigar o conhecimento que os aprendizes tinham sobre dicionário e desenvolver nesses aprendizes as habilidades de uso dessa ferramenta. Os dados foram coletados através de um questionário, um pré-teste, um tratamento com atividades, um pós-teste e uma entrevista. Os dados revelaram que (1) os aprendizes não tinham e não conheciam nenhum DM de inglês, (2) tampouco receberam orientação de uso dessa ferramenta. Ao final desse estudo, percebemos que os aprendizes estavam mais conscientes da importância do DM para a aprendizagem de uma língua e da necessidade de desenvolver as habilidades de uso desse material.

PALAVRAS-CHAVE

Lexicografia pedagógica, dicionário de aprendizagem, uso de dicionários

ABSTRACT

This article presents the results of a research study on teaching the use of a monolingual English dictionary. The study investigated what the students knew about dictionaries and then taught them reference skills in using this tool. The instruments used to collect the data were: a questionnaire, a pre and post test, a treatment with activities using a monolingual dictionary, and an interview. The data revealed that (1) learners neither had monolingual dictionaries nor used any; and, (2) they had not received any orientation on how to use this tool properly. By the end of this study the learners were more aware of the importance of using monolingual dictionaries in learning a foreign language, and of the need to develop dictionary skills.

KEYWORDS

Pedagogical Lexicography, dictionary for learners, dictionary use

1. Introdução

Com o avanço da tecnologia e com a necessidade cada vez mais crescente de se aprender uma língua estrangeira, estão sendo colocados no mercado materiais didáticos diversos, entre eles os dicionários de aprendizagem (DA) – obras lexicográficas voltadas para o ensino/aprendizagem de língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE). Portanto, é justificável o número de estudos que discutem essas obras no sentido de verificar de que maneira o uso dos dicionários pode ser elemento facilitador nesse processo em sala de aula, como os trabalhos de Prado Aragonés (1996), Teixeira (2005), Humblé (2006), por exemplo.

De uma forma geral, o dicionário é considerado uma obra didática² por conter informações sobre vários aspectos do léxico de uma língua, quais sejam, informações gramaticais, sintáticas, semânticas, fonéticas, etimológicas, culturais, terminológicas, entre outras. Porém, o dicionário é pouco, ou quase nunca, utilizado em sala de aula e alunos e professores desconhecem o potencial dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ou materna.

Em relação à falta de conhecimento sobre a obra dicionarística e o despreparo do aprendiz em manusear o dicionário adequadamente, podemos afirmar que a maioria dos professores não utiliza o dicionário em sala de aula e, quando o faz, não sabe o que realmente pode explorar desse material, levando o aluno a consultar o dicionário somente para descobrir o significado de uma palavra desconhecida ou para solucionar dúvidas ortográficas. Muitas vezes, o professor recusa-se a utilizar essa ferramenta como material didático em sala de aula por acreditar em certas *crenças* ou *ditos populares* que consideram o dicionário como o "pai dos burros", ou, indo mais além, por temer que o uso dessas obras de referência possa demonstrar uma falta de conhecimento da língua que está ensinando. Na verdade, quando um usuário recorre ao dicionário em busca de solução para as suas dúvidas, ele está demonstrando vontade de aprender, de aumentar seus conhecimentos sobre determinado aspecto de uma língua. Portanto, tal atitude, para nós, revela sabedoria.

É bom lembrar que são poucos os cursos de formação de professor que oferecem a disciplina de Lexicografia. Dessa forma, podemos atribuir o desconhecimento e o despreparo do professor com relação à obra lexicográfica aos cursos de graduação, visto que esses não preparam os futuros professores para o desafio que terão de enfrentar, o ensino de línguas estrangeira ou materna. Segundo Hernández (1993, p. 190), os professores que desejam obter êxito em sua prática pedagógica deverão ter conhecimento da estrutura e do conteúdo da obra lexicográfica, além da habilidade de manuseio dessa obra. Dessa forma, os professores estariam aptos a guiar os alunos, de maneira correta, a percorrer essa fonte inesgotável de informações que é o dicionário, não só em sala de aula, mas fora dela também. Assim, o aprendiz se sentiria mais confiante e autônomo na sua aprendizagem.

2. Ver Dubois e Dubois (1971, p. 78s.) sobre o caráter didático da obra dicionarística.

1. Este artigo relata parte da pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em 20/08/2007, para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

2. O dicionário para aprendizes de línguas

A bibliografia referente à Lexicografia Pedagógica é muito extensa. Welker (2004, p. 215s.) cita alguns autores, entre eles Kammerer & Wiegand (1998)³, que reuniram uma bibliografia com "589 títulos" sobre o assunto e sobre DA. O capítulo 7 de Welker (2006) é dedicado especificamente a trabalhos sobre o ensino do uso de dicionários. Percebe-se que muitos autores já salientaram a necessidade de se orientar o aprendiz a utilizar tais obras. A respeito do DA em especial, podemos citar os trabalhos de: Béjoint (1981), sobre o dicionário monolíngue (DM) para aprendizes de inglês como segunda língua; Chi (1998), sobre o ensino do uso do DM de inglês; Maldonado (1998), sobre o uso de dicionário na sala de aula; Humblé (2001), sobre os exemplos nos dicionários para aprendizes de LE; Ávila Martín (2002), sobre os dicionários escolares espanhóis; Höfling, Silva e Tosqui (2004), sobre atividades com o dicionário em sala de aula de língua inglesa; Teixeira (2005), sobre o uso do dicionário bilíngue (DB) de português e espanhol no ensino fundamental; Pontes (2006), sobre definição e marcas de uso nos dicionários escolares brasileiros.

O DA foi criado ante a necessidade dos estudantes de língua estrangeira de uma ferramenta que os ajudasse, não só na compreensão – (*decoding activities* – leitura, compreensão oral e tradução)⁴ (Béjoint, 1981, p. 209s.) – e aquisição de vocabulário da língua que estão aprendendo, mas também em outras atividades, como a produção de textos orais ou escritos (*encoding activities* – redação, expressão oral e versão)⁵ (idem). Béjoint (1981) acredita que os aprendizes de uma língua estrangeira necessitam, em primeiro lugar, de informações que os capacitem a uma comunicação mais efetiva na língua que estão aprendendo, no caso, na língua inglesa, dentro ou fora da sala de aula.

O mercado lexicográfico apresenta dois tipos de dicionários específicos para o ensino de língua, são eles, o bilingüe e o monolíngue. O DB apresenta informações da língua estrangeira com o equivalente na língua materna e vice-versa. Esses dicionários, atualmente, apresentam, além da equivalência, algumas informações semânticas, tais como, gírias, sinônimo e antônimo, e exemplos de uso das palavras-entrada. O DM tanto pode ser destinado ao ensino da língua materna quanto ao ensino de uma língua estrangeira.

3 Kammerer, Matthias; Wiegand, Herbert E. *Pädagogische Lexikographie und Wörterbücher in pädagogischen Kontexten im 20. Jahrhundert. Eine ausgewählte Bibliographie*. In: Wiegand, H. E. (ed), *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“*. Tübingen: Niemeyer, 1998. p. 361-385.

4 Béjoint (1981) ressalta em seu trabalho que para as atividades de compreensão o melhor dicionário é aquele que contém o maior número de entradas, e as informações necessárias nesse dicionário são o significado denotativo, um pouco de significado conotativo e variações de linguagem e informações sobre as inflexões gramaticais irregulares para os verbos, números ou comparações.

5 Para as atividades de produção, o autor (idem) menciona que para a escrita o aluno necessita de informações ortográficas para saber como se escreve determinada palavra e como a dividimos, já em atividades orais as informações fonéticas são necessárias para se conhecer a pronúncia das palavras. A sinonímia também é relevante.

Tarp (2006, p. 300) propõe uma definição de DA alicerçada na "teoria moderna das funções lexicográficas", isto é, o autor leva em consideração a "determinação e a análise das características dos aprendizes de uma LE", em diferentes "situações extralexográficas"⁶, além das "necessidades lexicográficas" de grupos específicos de aprendizes em certos "tipos de situações". Vejamos:

Um dicionário de aprendizagem é um dicionário cujo objetivo principal é o de satisfazer as necessidades de informações lexicográficas relevantes que os estudantes apresentam em uma série de situações extralexográficas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.⁷ (tradução nossa)

O autor analisa os "tipos de situações extralexográficas" importantes para o DA e a "metodologia" adequada para classificar os "usuários" de acordo com o seu nível de conhecimento da LE. Para ele, os DAs podem servir como ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem de uma LE de duas maneiras: *indiretamente e diretamente* (grifo do autor). A primeira diz respeito ao conhecimento de vocabulário e a gramática que o dicionário proporciona, e a segunda refere-se às informações que o dicionário oferece na tentativa de "solucionar os problemas" dos aprendizes com relação à compreensão e à produção de textos, inclusive na tradução.

2.1. O uso do dicionário monolíngue para aprendizes de LE

O dicionário pode oferecer ao usuário, aprendiz de uma língua, muito mais do que o significado e a ortografia correta de palavras desconhecidas. Portanto, devemos promover atividades que motivem o aprendiz a utilizar o dicionário em diversas situações e que o capacitem a reconhecer as diferentes informações ali disponibilizadas e, com isso, enriquecer seus conhecimentos na língua que está aprendendo. É importante também orientar o aprendiz quanto às estratégias de consulta, para que ele aprenda a manusear o dicionário com destreza. Conforme Battaner (2000, p. 78ss.), o dicionário deve ser trabalhado em sala de aula pelo professor, o qual deve mostrar a riqueza de informações dessa obra para o aprendiz. Chi (1998) e Hartmann (1999) são da mesma opinião de que o ensino das habilidades de uso do dicionário deve ser aprimorado.

Nesse sentido, Nesi (1999) apresenta uma investigação feita nas universidades do Reino Unido e em outras universidades sobre as habilidades de uso do dicionário. No relato desse estudo, a autora lista as habilidades que devem ser

6 O autor dá o seguinte exemplo para as situações extra-lexicográficas: "a produção ou recepção de textos escritos em uma língua estrangeira." (tradução nossa). "la producción o recepción de textos escritos en una lengua extranjera."

7 "Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicográficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicográficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera."

ensinadas na universidade, mostra como elas estão sendo ensinadas e, ao final, ela comenta sobre as crenças e atitudes dos informantes em relação ao ensino das habilidades de uso do dicionário. De acordo com os depoimentos dos informantes de Nesi (idem), esse ensino é fundamental.

2.2. Breve relato de duas pesquisas sobre o uso do dicionário em sala de aula

As duas pesquisas resumidas neste item foram realizadas com alunos e professores de língua inglesa como LE. A primeira⁸, feita em um centro de línguas, consistiu na aplicação de um questionário a 100 alunos distribuídos nos cursos de Inglês, Francês, Espanhol, Italiano e Português, com o objetivo de verificar como os aprendizes percebem o dicionário, se o utilizam em sala de aula e se foram orientados e incentivados pelos professores a usá-lo. Os resultados mais relevantes são os seguintes: Todos os informantes (100%) conhecem o dicionário bilingüe e apenas 65% conhecem o monolíngüe; a maioria (94%) possui e prefere (69%) o bilingüe; apenas 60% dos aprendizes possuem o monolíngüe e 39% têm preferência por esse tipo de dicionário; a maioria (61,50%) não foi orientada a usá-lo; 70% dos aprendizes o utilizam para aquisição de vocabulário; 84% o utilizam para buscar o equivalente na outra língua e 73% o utilizam para a tradução e compreensão. A maioria (89,7%) acredita que a informação fica mais clara quando a definição é acompanhada de exemplos. Embora esse estudo apresente algumas limitações, revela que o aprendiz está despreparado para utilizar o dicionário como material didático no auxílio à aprendizagem de uma LE, e que os professores não incentivam o uso desse material, tampouco o utilizam em sala de aula em atividades que possam melhorar a aprendizagem do aprendiz.

A segunda pesquisa⁹ investigou crenças de 11 professores de inglês, como LE, de algumas escolas de idiomas em Fortaleza. Um questionário, com 10 perguntas, foi enviado por correio eletrônico a estes professores, os quais o devolveram respondido. A análise quantitativa revelou que todos os participantes (100%) possuem os dicionários monolíngüe e bilingüe; mais da metade (55%) prefere o dicionário bilingüe e apenas 19% preferem o monolíngüe; também mais da metade (55%) afirma utilizar o dicionário em sala de aula; a maioria (90%) incentiva os aprendizes a comprar um dicionário e os orienta (72%) a utilizá-lo; menos da metade (46%) realiza atividades em sala de aula com o dicionário; quase todos (90%) o utilizam para leitura, 82% para a produção escrita, 72% para a tradução e apenas 27% para a produção oral. A análise qualitativa revelou que parece haver preconceito sobre o uso do dicionário em sala de aula, visto que alguns informantes o utilizam apenas para consultar a ortografia ou a pronúncia de palavras desconhecidas; outros o consideram “possível inimigo” nas atividades de leitura, uma vez que procurar a palavra pelo contexto seria a forma mais adequada, ou o professor tentar explicar através de gestos ou desenhos. As autoras ressaltam

8 Pesquisa realizada por Araújo em 2005, e apresentada na XXI Jornada de Estudos Linguísticos - GELNE (2006).

9 Pesquisa realizada por Araújo e Carvalho em 2006, também apresentada no GELNE (2006).

duas crenças sobre o uso de dicionário no auxílio à aprendizagem de uma LE, a saber, uma sobre a imagem do professor e a outra sobre a função do dicionário para o professor, isto é, “o bom professor não precisa de dicionários”, esse deve ser utilizado em último caso. No entanto, há alguns professores que afirmam ser “essencial”, “positivo” e “importante” estimular o uso desse material para que o aluno se torne independente na sua aprendizagem. (grifos das autoras)

3. Um novo estudo

Os resultados dessas pesquisas mostraram-nos a importância de realizar um estudo mais aprofundado, com o objetivo de investigar o que o aprendiz de LE conhece a respeito do DA e como desenvolver as habilidades de uso dessa ferramenta para que esse aprendiz possa utilizá-la de forma mais eficiente e eficaz, retirando dali o máximo de informações que possam atender às suas necessidades de aprendiz de LE. Para atingirmos esses objetivos, propomo-nos a responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais os tipos de dicionários que os aprendizes de inglês como LE possuem e preferem?
2. Para quais atividades os aprendizes utilizam o dicionário e que informações mais buscam?
3. Como é possível utilizar o dicionário em sala de aula de forma a contribuir efetivamente no processo de ensino/aprendizagem?
4. Os aprendizes de inglês utilizam o dicionário monolíngüe para aprendizes estrangeiros e enfrentam alguma dificuldade em consultá-lo?
5. De que forma o professor de LE pode ajudar o aprendiz a desenvolver as habilidades de consulta?

3.1 Metodologia

3.1.1 Sujeitos

Os participantes da pesquisa foram 24 aprendizes de inglês como língua estrangeira, cursando o 4º semestre – início do nível intermediário – em um centro de línguas de Fortaleza. A faixa etária dos participantes é heterogênea, variando entre 16 e 50 anos: oito (8) são adolescentes entre 16 e 19 anos; oito (8) são jovens adultos entre 20 e 30 anos; quatro (4) são adultos entre 31 e 40 anos e quatro (4) são adultos entre 41 e 50 anos. A maioria dos participantes (9) concluiu o Ensino Médio, seis (6) estão na universidade; seis (6) são graduados; dois (2) têm pós-graduação e um (1) tem um curso técnico. Na análise dos dados, os participantes são identificados pelas letras IF acompanhadas de um numeral (Ex.: IF1, IF2, IF12, etc), dessa forma, tentamos preservar a identidade deles. Esta pesquisadora também faz parte dos participantes, visto ser a professora dessa turma.

3.1.2. Os instrumentos para coleta de dados

A coleta de dados se deu através de: a) questionário; b) teste (pré e pós); c) tratamento [minicurso e atividades com o dicionário]; d) análise de dicionário; e) entrevista.

O questionário continha 15 questões fechadas, com múltipla escolha e espaço para justificativa em duas questões, além da opção para outro/s itens. Tais questões estavam distribuídas em 6 blocos. A aplicação do questionário foi no terceiro dia de aula e tinha como objetivo obter informações gerais sobre os hábitos, atitudes, habilidades e conhecimentos dos participantes em relação ao uso do dicionário e ao processo de consulta.

O teste, aplicado no 6º dia de aula como pré-teste e na penúltima semana de aula como pós-teste, foi elaborado tendo como base as atividades propostas no caderno de exercícios (Workbook) do *MacMillan English Dictionary For Advanced Learners of American English*, com a finalidade de explorar o conhecimento do aluno em relação ao dicionário. Ele é composto de cinco (5) questões em inglês com subitens e uma (1) em português com quatro (4) itens, totalizando o máximo de 78 escores. As perguntas em inglês estão relacionadas às informações contidas na macro e na microestrutura do *DM MacMillan Essential English Dictionary for Learners of American English* (MED-FLAE), tais como, estruturação da macroestrutura, composição dos verbetes, orientação de uso do dicionário, abreviaturas, símbolos, além dos aspectos gramaticais, semânticos e culturais. A questão em português refere-se à habilidade de uso do dicionário do próprio informante ao responder o teste, isto é, queríamos saber quais as dificuldades que cada um teve nos dois momentos da aplicação do teste e o porquê de não ter respondido alguma questão, caso isso tenha ocorrido.

Iniciamos o tratamento com a realização de um minicurso, após a aplicação do pré-teste, com o objetivo de informar o aprendiz sobre as informações que um dicionário pode oferecer e orientá-lo quanto ao manuseio do dicionário, uma vez que, tanto no questionário quanto no pré-teste, esses aprendizes demonstraram um certo desconhecimento sobre esta obra. Em seguida, durante o semestre, foram aplicadas atividades para treinar os participantes a conhecer e a manusear o dicionário de forma adequada. As atividades propostas foram: palavras cruzadas para serem completadas através da definição das palavras; exercício de transcrição fonética e com verbos frasais; atividades com verbetes para que os alunos completassem com as partes do discurso *verb*, *noun*, *adjective* e *adverb* (verbo, substantivo, adjetivo ou advérbio) e as atividades do livro didático que pediam o uso do dicionário. Ao final do tratamento cada participante elaborou um mini-glossário com 100 palavras distribuídas em 10 temas [*crime, culture/festivals, education, entertainment/ sports, health/fitness, housing, relationships, transportation, vacation/travel, work*] apresentados no livro didático. Cada entrada contém a transcrição fonética, a classe gramatical e a definição, conforme o contexto em que ela aparece no livro.

Os aprendizes utilizaram o MED-FLAE, selecionado e indicado pela professora para a realização das atividades no contexto de sala de aula e fora dela. O dicionário *Oxford Wordpower - Dictionary for Learners of English* também foi utilizado em sala de aula para atividades em grupo ou individuais, com o objetivo de familiarizar os participantes com o dicionário monolíngue e mostrar que os dicionários não são iguais. No entanto, centralizamos nosso estudo no MED-FLAE. Os dicionários foram selecionados de acordo com a relevância das necessidades dos alunos, com o nível da turma e com o objetivo da pesquisa.

A entrevista foi realizada na penúltima semana do curso, fora do horário da aula, com 16 participantes da pesquisa, pela professora-pesquisadora. Optamos por uma entrevista semi-estruturada¹⁰, para validar os dados obtidos pelo questionário e saber sobre o desempenho dos participantes com o uso do dicionário durante a aplicação da pesquisa e verificar as dificuldades que tiveram em usar o dicionário de forma mais sistemática e efetiva, principalmente, nos dois testes. Na verdade, queríamos saber se houve ou não um desenvolvimento das habilidades de uso do dicionário, do conhecimento sobre o potencial que essa obra oferece, entre outros aspectos. Os dados foram gravados em áudio pela professora no momento da entrevista.

3.2 Resultados e comentários

Devido a limitações de espaço, neste artigo restringimo-nos somente aos resultados do questionário que respondem a primeira e a segunda questões de pesquisa e aos resultados quantitativos do pré-teste e pós-teste.

3.2.1 Resultados do questionário

Dos 24 respondentes do questionário, a maioria (22) possui o dicionário bilingüe (91,66%) e apenas um (1) possui o monolíngue (4,16%); um (1) informante não possui dicionário (4,16%). Nenhum dos informantes possui dicionário especializado ou multilíngue. Dentre aqueles que possuem dicionário, quinze (15) mencionaram o nome do dicionário (62,5%), a saber: minidicionário compacto (1); Hygino Aliandro/Livro Técnico (1); Silveira Bueno (2); Longman: dicionário escolar (1); Oxford escolar (10); Dicionário Escolar - Rosa Konder (1). Ressaltamos que, dentre esses números, há um aluno que possui tanto o Oxford escolar como o Longman escolar. Oito (8) alunos não revelaram o nome do dicionário (33,33%).

Com relação ao tipo de dicionário que os participantes preferem, verificamos nos dados coletados que dezoito (18) deles preferem o bilingüe (75%); doze (12) preferem o monolíngue (50%); três (3) preferem o especializado (12,5%); um (1) prefere o semilíngue (colocou na opção "outros") (4,16%). É importante ressaltar um aspecto interessante revelado nesses resultados, visto que trabalhamos com

10 Nunan (1992, p. 149) classifica as entrevistas em estruturadas (questões completamente fechadas e pré-determinadas), semi-estruturadas (há um roteiro ou guia a ser seguido pelo entrevistador) e não estruturadas (não há roteiro

o dicionário monolíngüe em sala de aula. Embora apenas um (1) aluno tenha revelado que "possui" o dicionário monolíngüe, doze (12) revelaram que "preferem" esse tipo de dicionário para realizar suas consultas (50%). Percebemos, com isso, que o dicionário bilíngüe é utilizado pelos alunos no início da aprendizagem de uma LE, porque é mais fácil de ser consultado e porque traz o equivalente na língua materna do aluno. Sobre a preferência pelo dicionário bilíngüe, os resultados aqui apresentados confirmam os de outros estudos, como os de Amaral (1995) e Teixeira (2005). Observa-se, porém, na literatura lexicográfica de aprendizagem, que o dicionário monolíngüe é recomendado a partir do nível pré-intermediário, uma vez que, nesse estágio de aprendizagem, os aprendizes já têm um conhecimento maior da língua que está aprendendo e, portanto, o aprendiz obterá melhores resultados em suas consultas. No entanto, Béjoint (1981) é a favor do uso do dicionário monolíngüe logo no início da aprendizagem, assim os aprendizes começariam a ter contato com o uso autêntico da língua em estudo. Apresentamos, no gráfico a seguir, o resumo dos resultados aqui comentados.

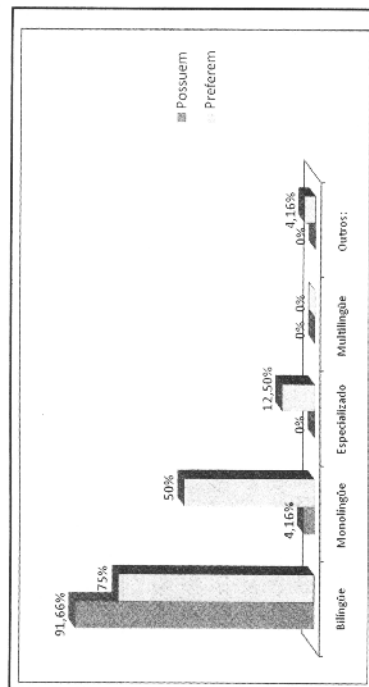


Gráfico 1 - Dicionários que os participantes possuem e preferem

Sobre as atividades que os aprendizes realizam com o uso do dicionário (cf. gráfico 2), os resultados revelaram que dezoito (18) aprendizes consultam o dicionário para fazer tradução (75%); quatorze (14) o utilizam para leitura (58,33%) e treze (13) para a produção de textos (54,16%). Para estas atividades de compreensão [decoding] e produção (encoding), que parecem ser as mais realizadas pelo aprendiz de uma língua estrangeira - conforme a literatura e os dados dessa análise -, é necessário que se utilize um dicionário bilíngüe. Assim, é compreensível a preferência desses alunos por este tipo de dicionário, como revelaram os resultados. Ainda sobre as atividades com o dicionário, doze (12) informantes preferem utilizá-lo para aumentar o vocabulário (50%) e apenas três (3) o utilizam para fazer atividades lúdicas, como palavras cruzadas ou charadas, e também por curiosidade (12,5%); um (1) informante não respondeu.

ad. 1000

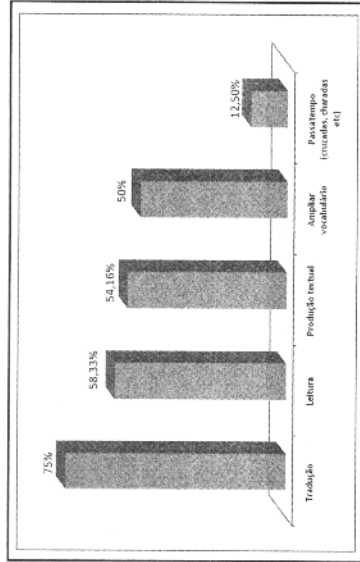


Gráfico 2 - Atividades realizadas pelos aprendizes com o uso do dicionário

Quando perguntados sobre as informações que buscam com mais frequência no dicionário (cf. gráfico 3), dezoito (18) aprendizes responderam que procuram em primeiro lugar o significado (79,16%), isto é, o equivalente em outro idioma; em segundo lugar (14), eles procuram a pronúncia, isto é, a transcrição fonética (58,33); em seguida vêm as informações ortográficas (12 alunos, 50%); dez (10) alunos buscam a definição (41,60%); oito (8) buscam os sinônimos (33,33%); quatro (4) procuram a categoria gramatical das palavras (16,66%); apenas um (1) respondente procura a etimologia (4,16%).

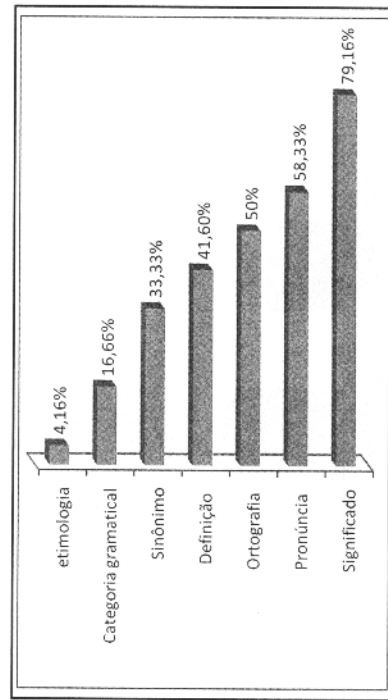


Gráfico 3 - Informações que os aprendizes buscam com mais frequência no dicionário

3.2.2 Resultados dos testes

Os dados coletados do pré-teste e pós-teste foram analisados pelo programa de estatística SPSS 13.0. A análise desses dados nos permite observar se as estratégias (o tratamento) utilizadas durante a pesquisa contribuíram ou não para que os aprendizes desenvolvessem suas habilidades de uso do dicionário. Foram analisados apenas os dados apresentados pelos participantes que responderam os dois testes (16), de modo que temos 16 pares de dados. Para a obtenção dos resultados desses testes, foram calculados os acertos de cada sujeito em cada questão, e a partir disso foi gerada a média obtida em cada questão e em cada teste, bem como a média de escore total de ambos os testes. Comparando os resultados dos dois testes, obtivemos a diferença das médias, e através dessa diferença pudemos verificar se a intervenção ajudou ou não os participantes a desenvolverem suas habilidades de uso do dicionário.

Para verificar a diferença significativa entre as médias de acerto do grupo no pré-teste e no pós-teste, foi utilizado o teste "t" de amostras dependentes, pois o mesmo grupo foi mensurado em dois momentos, no início e no final da pesquisa. Usamos como critério para considerar uma diferença estatisticamente significativa entre as médias o valor "p" menor ou igual a 0,05 (ou seja, "p" < ou = 0,05), onde "p" é a probabilidade de se estar errado ao afirmar uma diferença entre dois valores. Isso implica dizer que, ao afirmar que existe uma diferença significativa e, portanto, relevante entre os dados analisados, teremos apenas o percentual máximo aceitável de 5% de chances de estarmos errados. Acima desse percentual, a nossa afirmação pode ser questionada e/ou refutada. A seguir, apresentamos os gráficos e a análise dos resultados obtidos.

A questão 1 (q1) continha dezoito (18) palavras para serem colocadas em ordem alfabética conforme o dicionário utilizado na pesquisa. Comparando o resultado dessa questão entre os dois testes, verificamos que a média de acertos dos participantes no pré-teste foi de 15,38 e no pós-teste foi de 17,06. A diferença entre as médias dos testes é de 1,68 para mais na média do pós-teste, e o valor "p" é 0,104, revelando não existir uma diferença significativa conforme os critérios de avaliação empregados e descritos acima.

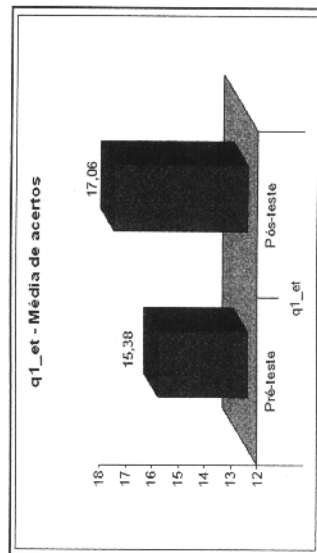


Gráfico 4 - Comparação da média geral de acertos da questão 1 (q1) entre os testes pré-teste e pós-teste

Para justificar esses resultados, consideremos o seguinte: a diferença no pós-teste pode ter ocorrido tanto pelo processo de intervenção quanto por outros fatores, como por exemplo, o grau de facilidade da questão; a aplicação do mesmo teste; ou o fato de os participantes terem recebido uma orientação exaustiva da pesquisadora no momento da aplicação do pré-teste e nenhuma no pós-teste. A literatura revela que o resultado pode ocorrer dessa forma quando não há uma distância significativa entre a aplicação dos dois testes, fato esse que pode levar o indivíduo a familiarizar-se com as perguntas e aprender a respondê-las. Nesta pesquisa, o pré-teste foi aplicado no início de março e o pós-teste no final de junho, portanto, parece que, nesse caso, o tratamento aplicado pode ter colaborado com o desenvolvimento do aprendiz, já que houve uma distância entre a aplicação dos testes.

Na questão 2 (q2) havia doze (12) palavras que deveriam ser colocadas em três páginas diferentes, conforme as palavras-guia¹¹ contidas em cada uma; o objetivo foi verificar se os alunos sabiam utilizar essas palavras-guia nas consultas. Os resultados obtidos revelaram que a média alcançada pelos participantes no pré-teste foi de 7,94 e no pós-teste foi de 8,88 (cf. gráfico 5), o que nos mostra um acréscimo de 0,94 na média do pós-teste. O valor "p" é 0,354, o que significa dizer que a diferença entre as médias não é considerada significativa para afirmarmos que a intervenção colaborou para o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes ao utilizar o dicionário. Vejamos o resumo dos resultados no gráfico abaixo.

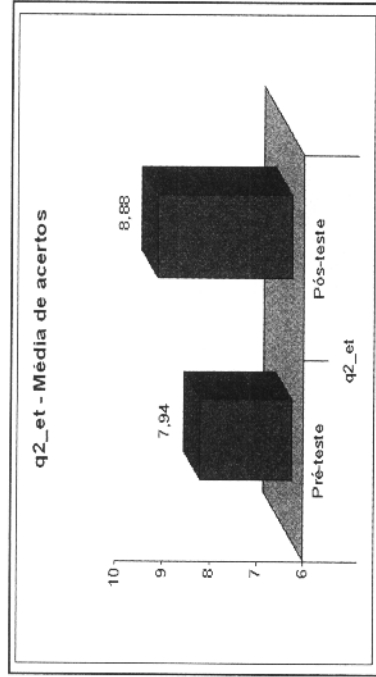


Gráfico 5 - Comparação da média geral de acertos da q2 dos dois testes

11 Palavra-guia: palavra colocada no canto superior esquerdo e direito de cada página do dicionário para indicar a página contida a palavra consultada.

Uma situação curiosa e totalmente fora das nossas expectativas ocorreu na questão 3 (q3). A média de acertos do pré-teste foi um pouco acima da média do pós-teste, uma diferença mínima de 0,25, conforme gráfico 6 a seguir:

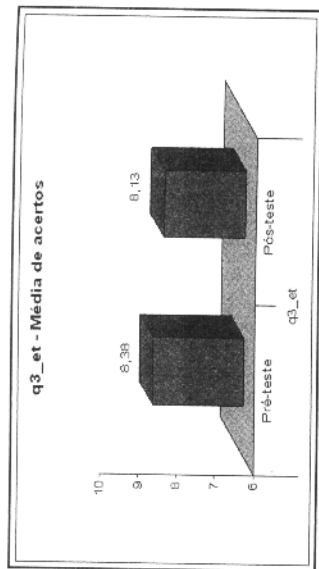


Gráfico 6 - Comparação da média geral de acertos da q3 do pré e pós testes

Para entendermos o que pode ter ocorrido, analisamos a estrutura, o objetivo da questão e os resultados obtidos de cada item. A q3 era composta de sete itens, três deles com subitens, e tinha como objetivo analisar alguns aspectos das macro e microestruturas da página 619 do dicionário utilizado na pesquisa, entre eles a indicação da frequência, a fonética, a concordância, os símbolos utilizados nos verbetes. Ressaltamos que esta questão não apresentava um grau de dificuldade elevado, visto que o participante deveria apenas localizar as informações na página indicada.

É possível que o resultado apresentado nesta questão esteja associado às várias explicações dadas durante o teste, pois houve muitas perguntas dos participantes sobre o que estava sendo pedido, talvez porque os aprendizes não estavam familiarizados com o dicionário monolíngue, ou não tinham conhecimento lingüístico suficiente para compreender o que pedíamos, já que estavam no início do semestre IV. Fatores estes revelados pelos participantes quando perguntados se tiveram dificuldades em responder as questões, ou se deixaram alguma sem resposta, conforme vemos nos relatos abaixo:

| | |
|-------------------|---|
| Teve dificuldade: | |
| IF1: | "Em entender o significado de algumas frases, saber o que exatamente responder em algumas perguntas." |
| IF2: | "A minha falta de vocabulário e a comparação que eu faço com o português. ..." |

| | |
|----------------|---|
| IF21: | "algumas questões não ficaram claras, talvez mais por falta de vocabulário e também por não compreender algumas funções no dicionário..." |
| Não respondeu: | |
| IF1: | "...porque eu não entendi ou porque eu não sabia." |
| IF21: | "Por não ter compreendido a pergunta ou por não ter achado no dicionário." |

Nas anotações feitas no momento da aplicação do pré-teste, verificamos que na q3 os alunos perguntaram o que significava "acento primário e secundário"; como localizar a "frequência da palavra" e o que eram as "estrelinhas"; se a "tonalidade da palavra" era marcada por "apóstrofos"; e para todas estas dúvidas foram dadas as devidas explicações, o que não ocorreu no pós-teste. Dessa forma, é possível que todos os fatores aqui relatados tenham colaborado para que os participantes obtivessem a média um pouco maior no pré-teste. No entanto, os resultados de cada item, separadamente, revelam que houve casos em que os participantes se saíram melhores no pós-teste, como no item q3.a, em que 11 (68,8%) aprendizes responderam corretamente no pré-teste e todos (100%) responderam correto no pós-teste.

Diferentemente dos resultados da questão anterior, o gráfico 7 abaixo revela que houve um acréscimo de 3,64 na média de acertos da questão 4 (q4) do pós-teste (14,13) quando comparada à média de acertos do pré-teste (10,94). No entanto, o valor "p" de 0,106 indica novamente que a diferença entre as médias não é significativa, conforme os padrões estatísticos utilizados para mensurar os dados.

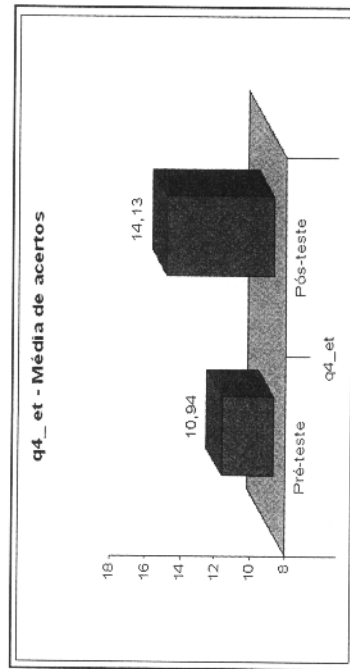


Gráfico 7 - Comparação da média de acertos da q4 do pré e pós testes

A questão 4 era composta de cinco itens, três deles com subitens, e tinha como objetivo trabalhar com a microestrutura do dicionário utilizado na pesquisa (MED-FLAE) através da palavra live. Nela, os participantes deveriam identificar os diversos verbetes e acepções desta palavra. A diferença de 3,64, como visto acima, não foi considerada significativa. Porém, ao analisar o resultado do total de acertos de cada participante, percebemos que oito (8) respondentes obtiveram um número maior de acertos no pós-teste, são eles IF2, IF3, IF9, IF10, IF13, IF19, IF20, IF22. Esse resultado sugere, portanto, que pode ter ocorrido um aproveitamento dos participantes em relação ao desenvolvimento das habilidades de uso do dicionário, decorrente da intervenção pedagógica aplicada em sala de aula.

Além dos resultados individuais, alguns itens dessa questão revelam que os participantes tiveram um desempenho melhor no pós-teste, como mostra o item 4.e.2., por exemplo. Conforme os dados desse item no pré-teste, quatro (25%) participantes não responderam, um (6,3%) respondeu incorreto e quatro (25%) responderam corretamente; sete (43,8%) colocaram só uma opção. No pós-teste, todos responderam, sendo que oito (50%) responderam corretos; dois (12,5%) responderam incorretos; e seis (37,5%) também responderam somente uma opção. Observamos que nesse item os participantes obtiveram no pós-teste o dobro de acertos do pré-teste, o que pode indicar uma evolução na aprendizagem do uso do dicionário por estes participantes.

O gráfico 8, a seguir, apresenta os resultados referentes à média de acertos da questão 5 (q5) do pré-teste e pós-teste. Esta questão era composta de quatro itens, tendo como objetivo localizar alguns exemplos de uso da palavra live nos respectivos verbetes dessa palavra no dicionário.

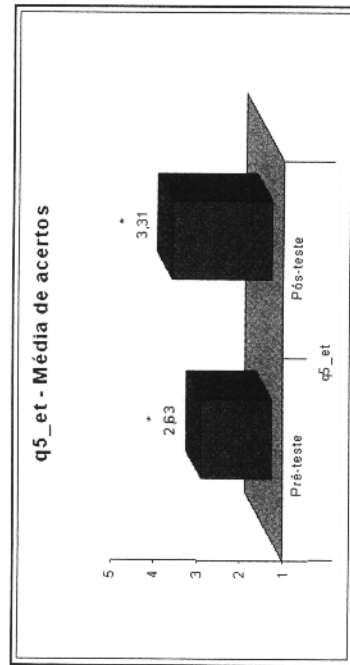


Gráfico 8 - Comparação da média de acertos da q5 do pré e pós-testes

* = diferença significativa

Conforme os dados apresentados, verificamos que houve uma diferença para mais na média do pós-teste em relação ao pré-teste. A média de acertos do pré-teste foi de 2,63 e a do pós-teste foi de 3,31, portanto a diferença entre os dois testes é de 0,98. Essa diferença é considerada relevante, visto que o valor "p" é 0,036, o que pode significar, pelos padrões estatísticos, que o tratamento durante o intervalo da aplicação do pré-teste e pós-teste contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de uso do dicionário dos participantes. Tal observação pode ser ratificada pelos resultados dos itens q5.f.1, q5.f.2, q5.f.4, os quais parecem revelar que os aprendizes tiveram progresso ao responder o pós-teste. No item q5.f.1, por exemplo, 100% (16) dos participantes responderam corretamente este item no pós-teste, enquanto no pré-teste, 12 (75%) aprendizes acertaram a pergunta e quatro (25%) não a responderam. Portanto, esses resultados revelam que é possível ter ocorrido um avanço do aprendiz quanto ao uso do dicionário.

Outro fator que nos leva a acreditar nisso são os resultados obtidos com a comparação da média geral de acertos do pré e pós-testes, apresentados no gráfico 9.

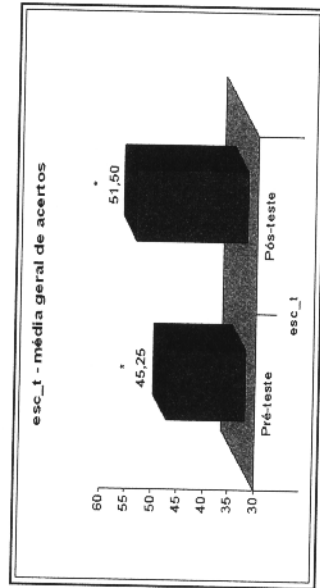


Gráfico 9 - Comparação da média geral de acertos entre o pré-teste e o pós-teste

Observamos que houve uma diferença de 6,25 entre a média geral de acertos do pré-teste (45,25) e do pós-teste (51,50). Esta diferença é considerada significativa, visto que o valor de "p" é de 0,024. Isso significa dizer que, embora a maioria das questões tenha apresentado diferenças consideradas não significativas entre os dois testes, os resultados do total de escores parecem indicar que a quantidade de insumo recebido pelos participantes durante a pesquisa, principalmente através do minicurso e das atividades aplicadas após o pré-teste, pode ter promovido um desenvolvimento das habilidades dos aprendizes quanto ao uso do dicionário.

O resultado do escore total de cada participante, obtido em cada teste, parece corroborar os resultados acima. Comparando o desempenho dos participantes no pré-teste e pós-teste os resultados revelam que 11 (68,75%) participantes obtiveram um número maior (+) de escores no pós-teste, conforme vemos nos

resultados dos informantes IF2 (+9), IF3 (+9), IF5 (+5), IF9 (+15), IF10 (+15), IF14 (+8), IF17 (+8), IF19 (+7), IF20 (+33), IF22 (+10), IF24 (+2). É importante observar que em alguns casos, as diferenças são bem acentuadas, como a dos informantes IF20, IF9, IF10 e, para este trabalho, todas as diferenças para mais no pós-teste são relevantes, já que nossos informantes só possuíam e utilizavam, até o início da pesquisa, o dicionário bilingüe, apenas um deles possuía o dicionário monolíngüe, conforme resultado do questionário (cf. gráfico 1). Portanto, para quem não tinha nenhuma familiaridade com este tipo de dicionário, como nossos informantes, é muito relevante qualquer índice de melhora quanto às habilidades de uso dessa ferramenta.

4. Conclusão

Após os resultados aqui discutidos, acreditamos que o dicionário cumprirá seu objetivo pedagógico quando for elevado à categoria de material didático reconhecido do tanto pelas escolas como pelos institutos de idiomas e, principalmente, pelos professores. É preciso também que esses se livrem de qualquer preconceito contra o uso do dicionário em sala de aula. Como vimos, por enquanto os professores, na maioria das vezes, não o utilizam na realização de atividades no contexto escolar, e tampouco orientam seus aprendizes para o seu uso correto. É importante que eles aperfeiçoem seus conhecimentos sobre a lexicografia, principalmente a aplicada à aprendizagem, e passem a usar o dicionário em atividades que promovam o conhecimento do aprendiz sobre essa obra. Cabe ao professor perceber, também, o dicionário como um aliado no processo de ensino/aprendizagem, orientar o aprendiz quanto às estratégias de consulta e ao uso do livro na aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

A avaliação dos participantes sobre a realização dessa pesquisa nos leva a crer que oferecemos aos nossos aprendizes a oportunidade de experimentar a utilização do dicionário em atividades que os levaram não somente a desenvolver as habilidades de uso dessa ferramenta, mas também ao desenvolvimento lingüístico da LE que estudam, no tocante à aprendizagem de novas palavras e seu emprego, à apreensão da estrutura da língua e das expressões, colocações e aspectos culturais, elementos importantes para se alcançar a competência e a proficiência em uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Edna V. M. O uso do dicionário e o aprendiz de língua estrangeira. In: *XXI Jornada de Estudos Linguísticos - GELNE*. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 707-713. 1 CD-ROM. ISBN 85-7539-286-7.
- ARAÚJO, Edna V. M. & CARVALHO, Ângela A. Crenças de professores de inglês sobre o uso do dicionário em sala de aula: amigo ou inimigo? In: *XXI Jornada de Estudos Linguísticos - GELNE*. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 697-706. 1 CD-ROM. ISBN 85-7539-286-7.
- ÁVILA MARTÍN, M^o del C. *El diccionario en el aula*. Granada: Edita: Editorial Universidad de Granada, 2000.
- BATTANER, M. Paz. Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula. In: ZORRAQUINO, María A. M.; PELEGRÍN, Cristina D. (org.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. p. 61-90.
- BÉJOINT, Henri. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics*, v. II, n. 3, p. 207-222, 1981.
- CHI, Man Lai Amy. Teaching dictionary skills in the classroom. In: FONTENELLE, T. et al. (ed). *Actes Euralex '98 Proceedings*, v. II. Liège: Université de Liège, Département d'anglais et de néerlandais, 1998. p. 565-578.
- DUBOIS, Jean; DUBOIS Claude. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Librairie Larousse, 1971.
- HAENSCH, Günther; OMENACA, Carlos. *Los diccionarios del español en el siglo XXI: problemas actuales de la lexicografía, los distintos tipos de diccionarios: un guía para el usuario, bibliografía de publicaciones sobre lexicografía*. 2. ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.
- HARTMANN, R. K. (ed.). *Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*. 1999. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tmp1/SP9dossier.pdf>. Acesso em: 18/02/2007.
- Case study: the Exeter University Survey of Dictionary Use. In: HARTMANN, R. K. (ed.). *Thematic Network Project in the area of Languages. Sub-project 9: Dictionaries. Dictionaries in Language Learning*. 1999. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tmp1/SP9dossier.pdf>. Acesso em: 18/02/2007.
- HERNÁNDEZ, Humberto. De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. In: PEYDRÓ, S. M.; MORAGA, A. G. (org.). *El Español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Actas del Tercero Congreso Nacional de Asele. Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Málaga: s.n., 1993. p. 189-200.
- HÖFLING, Camila; SILVA, Maria C. P.; TOSQUI, Patrícia. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. *Intercambio* [PUC/SP] 13. 2004. Disponível em: http://lael.pucsp.br/intercambio/13/Camila_Hofling.pdf. Acesso em: 15/07/2006.

HUMBLÉ, Philippe. *Dictionaries and language learners*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.

_____. Melhor do que muitos pensam. Quatro dicionários bilingües português-inglês de uso escolar. In: XATARA, C.; HUMBLÉ, P. (org.). *Tradução e Lexicografia pedagógica*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução. (= *Cadernos de Tradução*, n. XVIII, 2006/2), p. 295-318, 2006.

MALDONADO, Concepción. *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco Libros, 1998.

NESI, Hilary. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: HARTMANN, R. K. (ed.), *Thematic Network Project in the area of Languages, Sub-project 9: Dictionaries. Dictionaries in Language Learning*. 1999. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tmp/SP9dossier.pdf>. Acesso em: 18/02/2007.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. 7th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PONTES, Antônio. L. Mecanismos de explicação em dicionários escolares. In: ARAGÃO, M. do S. S. de; PONTES, A. L.; FARIAS, E. M. P. *Tópicos em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Fortaleza: UFC, 2006, p. 836-654. 1 CD. ROM. ISBN 978-85-906544-1-4.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. Usos creativos del diccionario en el aula. In: *Cuadernos Cervantes*, nov-dic, p. 38-45, 1996.

TARP, Sven. Lexicografia de aprendizagem. In: XATARA, C.; HUMBLÉ, P. (org.), *Tradução e Lexicografia pedagógica*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução, 2006 (= *Cadernos de Tradução*, n. XVIII, 2006/2), p. 295-318.

TEIXEIRA, Priscila G. I. E. O uso do dicionário bilingüe português/espanhol no ensino fundamental do Colégio Dom Jaime Câmara. 2005. 89f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

WELKER, Herbert. A. *Dicionários - uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

ZGUSTA, Ladislav. *Manual of Lexicography*. The Hague & Paris: Mouton, 1971.

Dicionários

MACMILLAN Essential Dictionary: for learners of American English. Oxford: MacMillan Education, 2003.

OXFORD Wordpower: Dictionary for learners of English. Oxford: Oxford University Press, 2004.

APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL USO DE LOS DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS Y LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA TRADUCTORA

MARIA DEL MAR SÁNCHEZ RAMOS*
msramos@um.es

*Doctora
Universidad de Murcia, España