

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**O USO DE DICIONÁRIO *ON-LINE* NA COMPREENSÃO DE TEXTOS
EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Neusa Maria Rossi Ernst-Martins

ORIENTADOR: PROF. DR. VILSON JOSÉ LEFFA

**PELOTAS
2003**

NEUSA MARIA ROSSI ERNST-MARTINS

**O USO DE DICIONÁRIO *ON-LINE* NA COMPREENSÃO DE TEXTOS
EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre na Área de Concentração: Linguística Aplicada.

ORIENTADOR: PROF. DR. VILSON JOSÉ LEFFA

**PELOTAS
2003**

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
RESUMO	xi
RESUMEN	xii
1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Compreensão textual	16
2.2 Uso do dicionário	27
3 METODOLOGIA	50
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	58
4.1 Análise dos dados	59
4.1.1 Resultados obtidos pelo desempenho dos informantes na tradução, por dicionário, em relação aos três textos	59
4.1.1.1 Média obtida por dicionário nos três textos	59
4.1.1.2 Texto 1 – Carta de un lector al periódico El País	61
4.1.1.3 Texto 2 – Políticos condenan un atentado callejero	63
4.1.1.4 Texto 3 – Ola de frío en Perú	65
4.1.2 Resultados obtidos em relação ao tempo utilizado pelos informantes para realizar a tarefa, por dicionário.....	66
4.1.2.1 Médias obtidas em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução	67
4.1.2.2 Texto 1 – Carta de un lector al periódico El País	68
4.1.2.3 Texto 2 – Políticos condenan un atentado callejero	70

	7
4.1.2.4 Texto 3 – Ola de frío en Perú	72
4.1.3 Resultados obtidos pelos informantes na tradução pelo grau de dificuldade dos três textos, por dicionário	73
4.2 Interpretação dos dados	75
4.2.1 Desempenho dos informantes na tradução, por dicionário, em relação aos três textos	76
4.2.2 Tempo utilizado pelos informantes para realizar a tarefa, por dicionário	79
4.2.3 Grau de dificuldade dos textos em relação ao uso dos três dicionários	82
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS	84
5.1 Conclusões	84
5.1.1 Quanto ao desempenho	86
5.1.2 Quanto ao tempo	87
5.1.3 Quanto ao grau de dificuldade	88
5.2 Recomendações finais	89
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Esquema de distribuição da atividade de compreensão textual.....	55
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação dos verbetes no <i>Diccionario de lengua española de la Real Academia Española</i>	31
Figura 2 – Apresentação dos verbetes no <i>Diccionario para la enseñanza de la lengua española</i>	34
Figura 3 – Apresentação dos verbetes no Dicionário Porto de Espanhol - Português.	37
Figura 4 – Apresentação dos verbetes no <i>Diccionario para la enseñanza de la Lengua Española para Brasileños – SEÑAS</i>	39
Figura 5 – Resposta à consulta no <i>Diccionario General de la Lengua Española – Vox</i>	43
Figura 6 – Resposta à consulta no Dicionário Terra	44
Figura 7 – Resposta à consulta no <i>Spanish-Portuguese On-line Dictionary Search Results</i>	45
Figura 8 – Resposta à consulta no DICMAXI	46
Figura 9 – Resposta à consulta no tradutor <i>World Lingo</i>	48
Figura 10 – Apresentação dos verbetes no <i>Diccionario Escolar Santillana de la Lengua Española</i>	51
Figura 11 – Apresentação dos verbetes no Dicionário Saraiva Espanhol/Português	52
Figura 12 – Modelo de atividade de compreensão textual com dicionário acoplado	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Média obtida por dicionário nos três textos	59
Quadro 2 – Escore comparativo do Texto 1 em relação aos três tipos de dicionários	61
Quadro 3 – Escore comparativo do Texto 2 em relação aos três tipos de dicionários	63
Quadro 4 – Escore comparativo do Texto 3 em relação aos três tipos de dicionários	65
Quadro 5 – Média obtida em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução	67
Quadro 6 – Escore comparativo do Texto 1 em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução	68
Quadro 7 – Escore comparativo do Texto 2 em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução	70
Quadro 8 – Escore comparativo do Texto 3 em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução	72
Quadro 9 – Média dos escores obtidos por texto, nos três dicionários, quanto ao grau de dificuldade	73

RESUMO

Alguns autores preconizam que, para ocorrer a aquisição em uma segunda língua, é necessário que se proporcione aos aprendizes dessa língua atividades que estejam um grau acima de sua competência lingüística. Assim, nas atividades de compreensão textual, quando o estudante não pudesse inferir os significados ou outra pista para construir o sentido do texto, por estarem acima de sua competência lingüística, o uso do dicionário seria o instrumento que permitiria a ele compreender. Desta maneira, o dicionário pode ser um poderoso aliado no ensino de uma língua estrangeira. Atualmente, nesta era informatizada, procurando facilitar as atividades realizadas pelos alunos, principalmente os estudantes de língua estrangeira, deve-se priorizar o desenvolvimento de mecanismos capazes de tornar a realização dessas atividades mais eficazes e de modo mais rápido. Deste modo, tem-se como objetivo nessa pesquisa elaborar um sistema de consulta o menos obstrutivo possível, criando um dicionário bilingüe eletrônico acoplado ao texto, isto é, um sistema gerador de vínculos entre as palavras de um texto e um dicionário bilingüe, aparecendo a tradução ao lado do texto quando o aluno clicar na palavra desconhecida, procurando facilitar a compreensão textual em língua espanhola, em termos de melhoria do nível de compreensão e em menor tempo, em comparação com o uso de dicionários tradicionais, impressos, sejam monolingües sejam bilingües. Pela análise e interpretação dos dados, pode-se concluir que os dicionários podem assistir ao aluno na tarefa de compreensão textual, sejam eles monolingües, bilingües ou eletrônicos, mas, ainda que com resultados não muito significativos, o dicionário acoplado ao texto favorece a alunos menos proficientes, principalmente em textos considerados difíceis.

RESUMEN

Algunos autores preconizan que, para lograr la adquisición en una segunda lengua, es necesario que se proporcione a los aprendices de ese idioma actividades que estén un grado sobre su competencia lingüística. Así, en las actividades de comprensión textual, cuando el estudiante no pudiera inferir los sentidos o otra pista para construir el sentido del texto, porque estén sobre su competencia lingüística, el uso del diccionario sería el instrumento que le permitiría entenderlo. De esta manera, el diccionario puede ser un poderoso aliado en la enseñanza de una lengua extranjera. Actualmente, en esta era informatizada, buscando facilitar las actividades realizadas por los alumnos, principalmente los de idioma extranjero, se debe priorizar el desarrollo de mecanismos capaces de volver la realización de esas actividades más eficaces y de modo más rápido. De ese modo, se tiene como objetivo en esa investigación elaborar un sistema de consulta lo menos obstructivo posible, creando un diccionario bilingüe electrónico acoplado al texto, esto es, un sistema generador de vínculos entre las palabras de un texto y un diccionario bilingüe, surgiendo la traducción al lado del texto cuando el alumno marque la palabra desconocida, buscando facilitar la comprensión textual en el idioma español, en términos de mejoramiento del nivel de comprensión y en menor tiempo, en comparación al uso de diccionarios tradicionales, impresos, sean monolingües sean bilingües. Por el análisis y interpretación de los datos, se puede concluir que los diccionarios pueden asistir al estudiante en la tarea de comprensión textual, sean ellos monolingües, bilingües o electrónicos, pero, aunque con resultados no muy significantes, el diccionario acoplado al texto favorece a estudiantes menos proficientes, principalmente en textos considerados difíciles.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa refere-se ao desenvolvimento da tarefa de compreensão textual em língua espanhola e o uso de estratégias que facilitem essa tarefa, entre elas, o uso do dicionário.

O que a motivou foi o fato de que, como professora de espanhol, constatou-se que, entre as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem dessa língua, a que se refere à compreensão textual, também chamada de compreensão leitora, às vezes apresenta-se como uma tarefa difícil para os alunos, principalmente se os textos são autênticos e os alunos são iniciantes.

Segundo Leffa (1996, p.15):

O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto.

Assim, de acordo com o citado, importante se faz pensar quais estratégias de leitura poderiam facilitar a construção de significado de um texto em língua espanhola.

Por serem o espanhol e o português línguas semelhantes, muitas vezes os estudantes utilizam como estratégia de leitura a inferência para compreender um texto,

estratégia que, sem dúvida, deve ser estimulada pelo professor, mas nem sempre é possível utilizá-la, porque falta aos alunos competência lingüística para realizar a tarefa, isto é, lhes falta o conhecimento do léxico apresentado no texto. Tal fato impede, na maioria das vezes, a compreensão do texto, gerando, inclusive, angústia nos alunos.

Dentro desse contexto, traçou-se dois focos de investigação: como levar alunos com baixa proficiência à compreensão de textos autênticos e como e qual dicionário usar como estratégia de leitura para facilitar a compreensão.

Em quanto a levar alunos com baixa proficiência à compreensão textual, parte-se de construtos teóricos que preconizam a utilização de materiais acima da competência lingüística do aluno e a necessidade de assisti-lo, seja através de apoio pessoal ou de algum instrumento, para que ocorra a aprendizagem em língua estrangeira. Veja-se, por exemplo, Vygotsky quando refere como levar o aluno de seu desenvolvimento real ao seu desenvolvimento potencial, no seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (2000 – p.112):

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Na mesma linha teórica, encontram-se Krashen (1985), Bruner (1977) e Tharp e Gallimore (2002).

No que diz respeito ao segundo foco: como e qual dicionário usar como estratégia de leitura para facilitar a compreensão, explicitam-se os diversos tipos e as vantagens e desvantagens do uso.

A princípio, sabe-se que o uso do dicionário pode constituir um problema, já que, quando o aluno realiza a consulta, causa uma obstrução na leitura. O aluno interrompe a leitura do texto que está lendo, vai para outro texto, que é o dicionário, volta ao texto que estava lendo. Esse procedimento causa uma dispersão na leitura e aumenta o tempo despendido pelo aluno para realizar a tarefa. Entretanto, com o advento do uso do computador, tem-se procurado amenizar esse efeito do dicionário na construção de sentido de um texto, através dos chamados dicionários eletrônicos.

Nessa perspectiva, o mais importante, porém, é o fato de se poder caracterizar o dicionário como ferramenta útil em língua espanhola, de modo que se constitua uma estratégia de leitura capaz de assistir o aluno, principalmente os menos proficientes, levando-o à compreensão de textos autênticos.

Para tanto, dividimos a pesquisa em quatro partes, além da primeira que é essa introdução. Na parte 2, faz-se a discussão das teorias que embasam esse trabalho no que se refere à compreensão textual, assim como se conceitua e se exemplifica os diversos tipos de dicionários. Na parte 3, apresenta-se a metodologia usada para se desenvolver a pesquisa, delimitando os sujeitos envolvidos, o *corpus* e os instrumentos utilizados. Na parte 4, encontram-se a análise e interpretação dos dados, e, finalmente, na parte 5, as conclusões e as recomendações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para desenvolver o tema proposto, aborda-se referenciais teóricos considerados importantes para tanto, quais sejam: a compreensão textual e o uso do dicionário.

2.1 Compreensão textual

A compreensão textual, também chamada de compreensão leitora, é uma das quatro habilidades necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira. O objetivo das atividades desta habilidade é desenvolver a capacidade do aluno para entender o conteúdo de mensagens escritas, ou seja, compreender um texto. Assim, entender um texto é saber interpretá-lo, reconstruindo, através da leitura em um diálogo contínuo entre texto e leitor, o seu sentido.

Entretanto, quando se trata de compreensão textual em língua estrangeira, para que se alcance o objetivo é necessário que se analise como se pode realizá-la, de modo a facilitar a aquisição do idioma estrangeiro.

Alguns autores afirmam que se deve partir de textos, contendo estruturas mais elevadas do que a competência dos alunos, para que estes possam adquirir uma segunda língua, isto é, ajudar ao aluno compreender um texto que contém estruturas acima de sua competência lingüística.

Entre os autores que se interessaram pelo assunto, encontramos Stephen Krashen, com a Teoria do *input* compreensível ($i + 1$); Lev Vygotsky, com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e Jerome Bruner, com a Teoria dos andaimes.

Krashen, em sua teoria do *input* compreensível, postula que, para que ocorra a aprendizagem em uma segunda língua, é relevante que se ofereça para o aluno um ótimo *input*. Esta hipótese diz que, para que o aluno passe de um estágio da língua para outro, é preciso que o *input* contenha informações lingüísticas um grau além da competência que este possui, isto é, $i + 1$. Assim, este ótimo *input* seria um texto (Krashen, 1985), contendo dados com estruturas mais avançadas que as que possuem no nível atual. Adquire-se estrutura quando se entendem mensagens e não quando se concentra e se analisa somente a estrutura. Para o autor, é necessário que sejam observados, também, alguns requisitos na escolha do texto. Um ótimo *input* deve ser interessante e/ou relevante, não seqüenciado gramaticalmente e suficiente.

Por interessante e/ou relevante entende-se em apresentar textos de acordo com o interesse dos alunos, levando-se em conta a faixa etária, condições social e familiar. Embora não se contemple o universo de alunos, deve-se oferecer textos que pelo seu conteúdo contribuam para motivar o aluno, baixando seu filtro afetivo.

Como há diferença entre aquisição e aprendizagem (Krashen, 1985), qualquer tentativa de seqüência gramatical será falha, visto que, tal procedimento, parte do pressuposto de que todos os alunos estariam na mesma fase de aquisição da língua e que todos teriam a mesma dificuldade para entender determinada estrutura. O relevante é o aluno entender a estrutura como forma de comunicação e não repeti-la à exaustão.

O *input* também deve ser suficiente. Analisando-se as características dos alunos é importante que o professor saiba dosar a quantidade deste, a fim de que permita a estes alcançar um nível intermediário de aprendizagem da língua. Caso não atinja o objetivo, o professor, então, deverá aumentar o *input* compreensível. Em resumo, se adquire, e não se aprende, um idioma ao entender dados que contenham estruturas um pouco mais avançadas das que o aluno domina.

Já Vygotsky desenvolveu estudos sobre a influência dos contextos sociais e culturais na aprendizagem. Para este autor, a reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade, sendo esta definida tanto histórica como culturalmente, é muito importante. O contexto de troca e desenvolvimento é o principal foco de atenção, visto que é aí onde se pode buscar as influências sociais que promovem o processo cognitivo e lingüístico.

O processo cognitivo é muito complexo, visto que não trata de aquisição de respostas, mas sim de um processo de construção do conhecimento. Assim, a ação humana utiliza-se de instrumentos mediadores e da linguagem.

Desta forma, parte-se da idéia que o conhecimento é construído pelo sujeito. Todo o indivíduo, antes de tudo, é membro de um grupo social particular que se apropria de ferramentas de aprendizagem característica de seu grupo. Assim sendo, a educação, em sentido amplo, é o processo pelo qual o aprendiz adquire uma versão individualizada de seu grupo cultural. Considera que a aprendizagem é produto da herança cultural sem a qual é impossível o desenvolvimento intelectual. Ele enfatiza, principalmente, o desempenho das ferramentas psicológicas. Essas ferramentas psicológicas são os mediadores simbólicos (signos, símbolos, fórmulas, textos, etc.) que permitem ao indivíduo organizar, reestruturar e controlar suas funções “naturais” de percepção, atenção, memorização, comunicação e resolução de problemas. A noção de “ferramenta psicológica” constitui um laço entre o nível social da transmissão da cultura e o nível individual de aprendizagem e desenvolvimento. Por exemplo, uma ferramenta como um dicionário, por um lado proporciona a aquisição do léxico de uma língua enquanto por outro contribui para modificar estruturas nos processos cognitivos individuais.

A educação formal escolarizada se distingue da prática informativa informal porque a primeira apresenta o conhecimento em forma de conceitos “científicos” enquanto a outra trabalha com noções cotidianas (Vygotsky, 1986).

Na teoria de Vygotsky, o aluno aparece como sujeito ativo cuja mente já traz noções espontâneas de quantidade, causalidade, tempo, espaço, etc. Estas noções devem ser tomadas em conta quando o aluno é introduzido no ensino formal. O processo da formação de conceitos no aluno ocorre entre a constante interação entre

as suas noções espontâneas e os conceitos sistemáticos introduzidos pela educação formal.

Para o autor, os processos de aprendizagem e desenvolvimento, ainda que diferentes, se inter-relacionam entre si. Para que haja uma efetiva aprendizagem é necessário que esta se situe à frente do desenvolvimento e o conduza. E é através da instrução formal – o ensino – que a aprendizagem influencia e conduz o desenvolvimento.

Assim, torna-se necessário que se determine as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, determinando, desse modo, dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível – chamado de nível de desenvolvimento real (Vygotsky, 2000, p.111) – é o nível de desenvolvimento das funções mentais do indivíduo que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Tem-se aqui que o indicador da capacidade mental de uma pessoa é aquilo que ela consegue fazer por si mesma, ou seja, a sua atuação independente.

O segundo nível – denominado de nível de desenvolvimento potencial, é a capacidade de aprender com outra pessoa ou com algum instrumento de apoio, é o espaço situado entre o desenvolvimento real e a solução do problema. Esta solução muitas vezes só é alcançada depois de serem fornecidas pistas de como resolver o proposto ou, ainda, valer-se de outro tipo de ajuda.

É exatamente entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial que se situa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Vygotsky (2000, p.112) a ZDP:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDP é um instrumento capaz de revelar o curso interno do desenvolvimento. O conceito de ZDP foi colocado pelo autor como uma nova forma de levar a cabo a avaliação do nível de desenvolvimento, centrando-o mais no potencial evolutivo que nas capacidades já alcançadas pelo sujeito, e como uma nova maneira de realizar a prática educativa.

Com a ZDP, Vygotsky realocalizou o lugar da instrução, do ensino, de maneira a expandir a aprendizagem, convertendo ditas experiências em desenvolvimento, além de provocar uma discussão sobre o processo de aprendizagem incluindo parâmetros dos docentes, dos materiais de aprendizagem e do estudante. Esta tendência moderna enfoca a adequação dos materiais ao desenvolvimento cognitivo, e o envolvimento do professor no desenho e implementação das atividades de aula de maneira a não permitir que estas sejam uma mera provisão de informação.

O terceiro teórico, Bruner (1977) entende a aprendizagem como um processo ativo em que o educando constrói novas idéias ou conceitos baseados no conhecimento passado ou presente, pela seleção e transformação, construção de hipóteses e a tomada de decisões, de maneira que possa ir além da informação disponível. Assim, baseando-se na ZDP de Vygotsky, cria a Teoria dos Andaimos. Esta teoria preconiza que o comportamento dos docentes possibilita a realização de condutas por parte dos alunos diante de tarefas de níveis mais altos que a competência lingüística que possuem. Nesta, os andaimos ou ajuda consistem em graduar a dificuldade da tarefa, assim como o grau de ajuda, de tal maneira que não seja tão fácil que o aluno perca o interesse por fazer a tarefa, nem que seja tão difícil de modo que o aluno desista de fazê-la. São situações em que o professor ajusta sua intervenção, seu tipo de ação e aumenta progressivamente suas expectativas no que se refere ao que o aluno pode realizar. Com esta interação, o aluno completa a tarefa satisfatoriamente. Os andaimos seriam como degraus de uma escada em que o aluno, com uma ajuda externa, seja do professor seja de materiais, subiria um a um até chegar ao topo, isto é, à aquisição do idioma. A tarefa do professor consiste em dirigir a exploração do aluno de modo que estes alcancem a aprendizagem ótima.

Nesta mesma linha e ainda aproveitando as idéias de Vygotsky sobre a ZDP encontram-se as denominadas teorias neovigotskianas. Entre elas, cita-se a do “Desempenho Assistido”, desenvolvida por Tharp e Gallimore (2002). Para eles, “o ensino consiste no acompanhamento do desempenho através da Zona de Desenvolvimento Proximal. É possível, então, dizer que o ensino ocorre quando o acompanhamento é oferecido em pontos da ZDP nos quais o desempenho requer o

acompanhamento” (in Moll, 2002,p.173). Continuam, dizendo que “na transição do desempenho assistido por outro para a auto-assistência (interiorização e automatização) há vários meios pelos quais o acompanhamento é fornecido”. Apontam seis maneiras ou meios para dar assistência ao desempenho: “modelagem, gerenciamento de contingências, realimentação (*feedback*), instrução, questionamento e estruturação cognitiva”. Embora esses conceitos sejam exemplificados em relação a crianças, pode-se perfeitamente adaptá-los para usar com alunos de qualquer idade.

A modelagem é um meio poderoso de assistência ao desempenho, principalmente nos locais de instrução, quando o comportamento de professores e colegas serve de modelo.

Já o Gerenciamento de Contingências é uma maneira de prestar assistência ao desempenho através de recompensas e punições, de acordo com o comportamento. As recompensas seriam reforços sociais de elogio e encorajamento, entre outras, e as punições estariam restritas “à perda de alguma oportunidade positiva ou a reprimendas breves e firmes” (Tharp e Gallimore, in Moll, 2002, p.175). Este meio não serve para originar novos comportamentos, mas as recompensas, elogios e encorajamentos permitem avanços na ZDP.

Por sua vez, a Realimentação (*feedback*) é também um forte meio do desempenho assistido. Por ela o aluno pode orientar-se para obter um melhor desempenho em uma próxima tarefa.

O meio mais freqüente de assistência é a Instrução. Geralmente não é usada para dar assistência ao desempenho de ações específicas e essenciais para o movimento da ZDP, mas somente para questões de conduta e atribuição de tarefas.

Quanto ao Questionamento, ou seja, as perguntas, observa-se que nem todas são usadas como assistência. Para isso é importante diferenciar-se aquelas que auxiliam das que meramente avaliam. É um meio muito importante, porque exige explicitamente uma resposta cognitiva e lingüística ativa do aprendiz.

O último meio, a Estruturação Cognitiva é importante à medida que organiza, avalia, agrupa e dá seqüência à percepção, à memória e à ação.

Utilizam-se esses meios para que o aluno avance progressivamente pela ZDP, ou seja, do desempenho assistido ao desempenho não assistido e auto-regulado. Os meios seriam os degraus de uma escada, os quais, tutelados pelos professores, seriam galgados pelos alunos um a um, levando-os do desenvolvimento real ao potencial.

Tharp e Gallimore apresentam quatro estágios de progresso pela ZDP (in Moll, 2002, p. 180-182).

Estágio I – O desempenho é assistido por indivíduos mais capazes. Antes que o aluno possa agir independentemente, ele depende do professor ou um colega mais capaz que assegure uma regulação externa ao seu desempenho. No início da ZDP, o aluno pode apresentar uma compreensão limitada da tarefa, situação ou objetivo,

ocasião em que o professor ou o colega mais capaz oferecerá orientação ou modelos, que deverá ser copiada pelo aprendiz. Este estágio se encerra quando o desempenho da tarefa é assumida pelo estudante.

Estágio II – O desempenho é auto-assistido. Nesta etapa o aluno é capaz de desempenhar uma tarefa sem ajuda externa. Entretanto, não significa que seu desempenho já esteja concluído. Neste período o aluno começa a dirigir e guiar sua conduta de acordo com seu auto-discurso, alcançando um importante estágio em transição das capacidades implicadas na ZDP. A principal função do discurso auto-dirigido é a auto-direção do aluno.

Estágio III – O desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado. Desaparece toda a exteriorização da auto-regulação. A tarefa foi interiorizada e automatizada, tornando-se amena e integrada. Não há mais necessidade de assistência ou auto-assistência. Já ocorreu o desenvolvimento pleno. Os autores dizem que Vygotsky chama esse desenvolvimento de “fossilizado, porque enfatiza sua rigidez e seu distanciamento do dinamismo da mudança social e mental” (Tharp e Gallimore, in Moll, 2002, p.182).

Estágio IV – A desautomatização do desempenho conduz a um retorno à ZDP. O aprendizado, durante toda a vida de um indivíduo, segue o mesmo caminho: da assistência externa à auto-assistência, retornando sempre para o desenvolvimento de novas capacidades.

As teorias apresentadas apresentam muitas semelhanças, principalmente no que se refere a nomear a diferença entre o que um aprendiz é capaz de fazer e o que ele realiza com a ajuda de alguém mais competente ou algum outro apoio, permitindo ao aluno compreender um texto além de sua competência lingüística, não perdendo de vista o desenvolvimento progressivo da ajuda prestada.

Entretanto se sabe, por alguns estudos, que a maior dificuldade para os leitores de uma segunda língua não é só a falta de conhecimento de estratégias de leitura ou das estruturas gramaticais básicas; é sim um vocabulário insuficiente na língua alvo. De acordo com Moreira (2000, p.6), "... A porta de entrada para a compreensão da leitura é, definitivamente, lexical". Assim, é importante, para que haja compreensão textual, que o aluno compreenda o vocabulário deste texto.

Nas vezes em que a inferência não basta para a compreensão textual, uma vez oferecidos textos acima da competência lingüística do aluno, cabe ao docente diagnosticar e dosar a necessidade do apoio que vai ser oferecido. Este apoio, no caso presente, visando a que o aluno solucione o problema da compreensão, pode ser o uso do dicionário. O uso do dicionário, então, permitiria que o aluno chegasse a seu desenvolvimento potencial, servisse de andaime, assim como transpusesse os estágios necessários para tanto.

2.2 Uso do dicionário

Nas duas últimas décadas surgiram diversos estudos sobre a importância do uso de dicionário na aprendizagem de língua estrangeira, principalmente sobre a necessidade de ensinar aos alunos o seu uso e de como usá-lo como ferramenta de aprendizado de uma língua. Segundo García (1999, p.13): "... o dicionário é um elemento fundamental, junto com o professor e com os manuais, na aquisição de uma língua, sobretudo à medida que o estudante avança na aprendizagem." (tradução minha).

Embora o dicionário não sirva para realizar qualquer tarefa, serve para ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos tanto da língua como da gramática. Segundo Battenburg (1991), citado por García (1999, p.14): "o dicionário tem limitações no sentido de que para dominar uma língua é necessário muitas outras informações além do que é apresentado nele". (tradução minha)

O dicionário desempenha duas funções no ensino de língua: ajuda à compreensão e à produção. No auxílio à compreensão, ele é um instrumento decodificador, isto é, ajuda na determinação do significado ou a equivalência léxica de uma palavra nas atividades de leitura ou de compreensão. Já, como auxiliar da produção, ele é um instrumento codificador; pois facilita informações sobre o uso de uma palavra nas atividades de produção oral ou escrita.

Apesar de o dicionário ser um importante instrumento de aprendizagem e codificador, o aluno de língua estrangeira o utiliza com mais frequência como elemento decodificador, de acordo com diversos estudos realizados. Citados por García (1999, p.14) ,Battenburg (1991) e Bogaards (1988) realizaram pesquisas com dicionários de inglês e de francês, respectivamente, para estabelecer uma ordem nas atividades segundo a importância do uso do dicionário. Encontraram os seguintes resultados por ordem decrescente: leitura, escrita, compreensão oral, expressão oral, tradução de língua estrangeira para língua materna e vice-versa.

Como se viu acima, encontramos a leitura como a atividade onde o estudante mais usa o dicionário, englobando-se aí também a compreensão de textos.

Entretanto, para que o aprendiz use o dicionário adequado, é necessário que se conheçam suas características, já que não são todos iguais, eles possuem metas e fins específicos, de acordo com certas aproximações teóricas e certos objetos. O ideal da moderna lexicografia é que os dicionários se especializem o mais possível, pensando no uso e no usuário a que são dirigidos, visto que, quanto mais direcionado o seu âmbito de aplicação, maior chances têm de êxito.

Um dicionário, segundo Quesada (2001, p.01) é organizado em: hiperestrutura; ou seja, a organização geral do dicionário; a macroestrutura, que se refere à nomenclatura principal e critérios de seleção e ordenação de unidades, e microestrutura, que diz respeito ao tratamento lexicográfico dos verbetes do dicionário.

Quanto à hiperestrutura, pode-se dividir em dicionários gerais – são os que tentam tratar a totalidade da língua – e outros que se centram somente em um aspecto da língua.

Já a macroestrutura diz respeito à terminologia lexicográfica encarregada de descrever a distribuição do conjunto de lemas – formas não flexionadas de cada entrada lexical. Neste caso, está-se referindo a dicionários monolíngües, bilíngües e multilíngües. Ainda, a macroestrutura pode estar ordenada através de uma classificação sistemática (dicionários onomasiológicos); ideológica ou analógica (dicionários ideológicos) ou alfabética (dicionários semasiológicos).

No que diz respeito à microestrutura, esta se refere à organização em acepções (caráter semasiológico) e à lista de palavras.

Ainda que os dicionários representem uma ferramenta para ajudar na compreensão textual, para eleger os que melhor se adaptem às necessidades do aluno, deve-se conhecer o que os caracteriza e porque são adequados ou não para um determinado usuário, em função de seus fins e objetivos. Neste caso, é necessário que se explicitem os diversos tipos de dicionários e suas vantagens e desvantagens, para fundamentar essa pesquisa. Entre as muitas classificações possíveis, vai-se adotar àquela que serve para auxiliar um professor na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, a utilidade lexicográfica: Dicionários Monolíngües (DM); Dicionários Monolíngües de Aprendizagem (DMA); Dicionários Bilíngües (DB); Dicionários Bilíngües de Aprendizagem (DBA), e Dicionários Eletrônicos (DE).

Dicionários monolíngües

Os Dicionários Monolíngües de língua geral (DM) oferecem uma visão ampla de uma língua e são dirigidos tanto a nativos quanto a estrangeiros. Os alunos nativos usam o dicionário para comprovar a ortografia de alguma palavra ou para compreender o sentido de outras; já os alunos estrangeiros para usá-lo devem estar em um nível alto de proficiência, tendo em vista que o seu objetivo ao consultá-lo será o mesmo dos nativos. Geralmente apresentam somente definições, não oferecendo, na maioria das vezes, outros elementos, como exemplos de uso, lema dividido silabicamente, que auxiliem a aprendizagem de um aluno de segunda língua. Neste caso, na melhor das hipóteses, pode ser usado como decodificador.

Como exemplo, encontra-se o *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. Cada verbete, além de trazer a que categoria gramatical pertence, informa as diversas acepções do vocábulo, nesta ordem: as de uso corrente, as antiquadas, as familiares, as figuradas, as regionais e hispano-americanas e as técnicas. O dicionário apresenta, também, uma lista de abreviações, além de informar como se faz a remissão a outros verbetes e de como encontrar a definição de expressões formadas por vários vocábulos. Além disso, traz, de forma esquemática, como consultar o dicionário, mostrando a entrada do verbete, a anotação gramatical, as acepções numeradas, as categorias gramaticais, os exemplos de uso e as combinações de palavras. Veja-se, na Figura 1, como estão apresentados os verbetes.

Obstar. intr. Impedir, estorbar, hacer contradicción y repugnancia. || 2. impers. **Oponerse** o ser contraria una cosa a otra. □ En esta acepción solo se usan las 3as. pers. de todos los tiempos.

Obstetricia. f. *Med.* Parte de la medicina, que trata de la gestación, el parto y el puerperio.

Obstinación. f. Pertinacia, porfía, terquedad.

Obstinado, da. adj. Perseverante, tenaz.

Obstinarse. prml. Mantenerse uno en su resolución y tema; porfiar con necedad y pertinacia, sin dejarse vencer por los ruegos y amonestaciones razonables. ni por obstáculos o reveses.

Obstrucción. f. En asambleas políticas u otros cuerpos deliberantes [aquellos cuyos acuerdos trascienden a la vida de la colectividad con eficacia ejecutiva], táctica enderezada [dirigida] a impedir o retardar los acuerdos. || 2. *Med.* Impedimento para el paso de las materias sólidas, líquidas o gaseosas en las vías de; cuerpo.

Obstruccionismo. m. Ejercicio de la obstrucción en asambleas deliberantes [aquellos cuyos acuerdos trascienden a la vida de la colectividad con eficacia ejecutiva].

Obstruir. tr. Estorbar el paso, cerrar un conducto o camino. || 2. fig. Impedir la operación de un agente, sea en lo físico, sea en lo inmaterial. || 3. prml. Cerrarse o taparse un agujero, grieta, conducto, etc. Irreg. Se conj. como *huir*.

Obtención. f. Acción y efecto de obtener.

Obtener. tr. Alcanzar, conseguir y lograr una cosa que se merece, solicita o pretende. || 2. Fabricar o extraer un material o un producto con ciertas cosas o de cierta manera. Irreg. Se conj. como *tener*.

Figura 1 – Apresentação dos verbetes no *Diccionario de lengua española de la Real Academia española*.

Destacam-se do exemplo acima alguns verbetes para que se possa mostrar mais claramente como são apresentados em um dicionário monolíngüe. Veja-se o verbete “obstinación”: traz a letra *f*, indicando tratar-se de um substantivo feminino, segundo a lista de abreviaturas, e após somente alguns sinônimos: “Pertinacia, porfía, terquedad, sem definir o significado da palavra; fato que deixa dúvidas sobre o uso dessa palavra para um usuário não nativo. Já no verbete “obstruccionismo”, onde o *m* indica tratar-se de um substantivo masculino, segue-se a definição da palavra: “Ejercicio de la obstrucción en asambleas deliberantes”. Não apresenta sinônimos. Analisando-se o verbete que apresenta um verbo - “obstar”, aparece a indicação de que é intransitivo, seguido de alguns sinônimos: “ Impedir, hacer contradicción y repugnância”.

Apresenta também uma segunda opção do verbo - impessoal, informando a definição do mesmo nessa acepção e alertando de que, neste caso, só é conjugado em 3as. pessoas em todos os tempos. Como se pode ver por esta análise, esse tipo de dicionário apresenta poucas informações. Ressalta-se que este dicionário não mantém uniformidade na apresentação dos verbetes, ora usa sinônimos, ora define a palavra, talvez causando muitas dúvidas para os aprendizes iniciantes de segunda língua.

Já os Dicionários Monolíngües de Aprendizagem (DMA) perseguem um fim claramente didático. Este tipo de dicionário, quando dirigido a estrangeiros, deve ser diferente de dicionários dirigidos a nativos, já que um estudante estrangeiro os usará tanto para a compreensão como para a produção. Segundo García (1999, p.26), os DMA dirigidos a estudantes estrangeiros devem apresentar algumas características especiais. No que se refere ao léxico, diz que sua seleção deve ser feita de maneira coerente e sistemática para que possa ser usado somente o mínimo necessário e somente aquele que será utilizado pelo aprendiz, além de que deve ser um léxico usual, tanto na língua falada como na escrita. No tocante às definições, estas devem ser claras de maneira que o estudante possa compreendê-las sem necessidade de recorrer à busca de outras palavras contidas nessas, assim como devem estar acompanhadas de exemplos que permitam aclarar sua possível realização. Diz, ainda, que os DMA, por serem dicionários codificadores e dirigidos a alunos não nativos, necessita incluir informações sobre o uso gramatical e pragmático de maneira simples e adequada ao tipo de estudante a que se destina. Preconiza, também, que devem apresentar expressões fixas e colocações especiais, já que estas provocam problemas na hora em que serão usadas.

Assim, analisa-se o *Diccionario para la enseñanza de la Lengua Española* como exemplo de DMA. Este dicionário tem como objetivo tornar mais fácil o ensino e aprendizagem da língua espanhola e está dirigido a falantes nativos e a alunos não nativos de nível intermediário ou alto. Apresenta 22.000 entradas, oferecendo para cada entrada informações ortográfica, gramatical, semântica e pragmática necessárias para garantir um uso da língua correto e adequado a um contexto determinado. Para a redação das definições, utiliza, além de um espanhol de nível médio que facilite a compreensão sem cair na imprecisão ou ser vago, linguagem coerente, simples e facilmente compreensível por estudantes estrangeiros, fugindo das definições mediante sinônimos. O lema é apresentado dividido silabicamente, seguido de informação fonética e sobre a classe gramatical da palavra, exemplos, envios a outras entradas, assim como o uso de certas formas, a que conjugação pertencem os verbos, remissão da flexão dos verbos para o apêndice onde se encontram os modelos já conjugados mediante sinônimos. Para ilustrar, veja-se a Figura 2.

Ob-so-le-to, ta [o^βsoléto, ta] *adj. form.* Que es antiguo y no se usa: *algunas técnicas de enseñanza se han quedado obsoletas.* => anticuado, viejo.

Obs-ta-cu-li-zar [o^βstakuliθár] *tr.* [algo, a alguien] Poner obstáculos; impedir o hacer difícil: *su furgoneta está obstaculizando la salida del garaje; la falta de inversión es la que ha obstaculizado el avance de la investigación científica.* Se conjuga como 4.

Obs-tá-cu-lo [o^βstákulo] *1 m.* Cosa que impide pasar o avanzar: *la bicicleta no podía pasar porque había un - en medio de la calzada.* *2 fig.* Situación que impide el desarrollo de una acción: *¿la lluvia no fue - para que se celebrase la competición.* => impedimento. *3 DEP.* Dificultad que hay que salvar en una carrera: *el corredor francés ganó en la carrera de obstáculos.*

Obs-tan-te [o^βstánte] *■ no ~*, indica *oposición; expresa valor *adversativo: *no quiero ir de vacaciones, no ~ tomaré algunos días libres.* => *pero. No se debe decir *no ~ de*, *no ~ a*, *no ~ que*.

Obs-tar [o^βstár] *intr.-unipers.* Impedir o hacer difícil; oponerse: *su buen comportamiento de los últimos meses no obsta para que dentro de un año cometa un delito.*

Obs-ti-na-ción [o^βstinaθión] *f.* Mantenimiento excesivamente firme de una idea, intención u opinión: *no puedo entender tu ~ en oponerte a la boda de tu hija.*

Figura 2 – Apresentação dos verbetes no *Diccionario para la enseñanza de la Lengua Española*.

Retiram-se do exemplo alguns verbetes para análise. No verbete “obstinación”, encontra-se o lema dividido silabicamente, além de trazer, entre barras, a pronúncia da palavra no sistema fonético internacional. Segue-se, de forma abreviada; *f*, o gênero a que pertence, significando, no caso, que a palavra pertence ao feminino, trazendo após a definição da palavra: “mantenimiento excesivamente firme en una idea, intención u opinión”, seguida de alguns exemplos de uso. Não foram encontrados sinônimos ou algum outro esclarecimento gramatical. Por sua vez, o verbete que traz o verbo “obstar” apresenta, também, a palavra dividida em sílabas, informando logo após, pelas abreviaturas: “tr”. e “unipers”, que pode ser usado como verbo transitivo ou impessoal, seguido da definição: “Impedir o hacer difícil; oponerse”, e alguns exemplos de uso. Nota-se que não apresenta a distinção de como usar o verbo em um ou outro caso, deixando que o aluno infira pelos exemplos. A transcrição fonética só tem utilidade

se o estudante conhece o alfabeto fonético internacional, já que é assim que é apresentada.

Deste modo, a vantagem de o estudante usar um DMA é que este favorece a aprendizagem, já que apresenta três características importantes: é didático, codificador e decodificador. Entre as desvantagens podemos apontar a dificuldade de o aluno entender a estruturação do dicionário e dos verbetes; como utilizar a informação contida nesta obra, além de que, tal obra, não costuma levar em conta os diversos níveis de conhecimento dos alunos. A única maneira de um DMA ser usado por um aprendiz inicial talvez fosse ensinar a usá-lo.

Segundo Moreno Fernández (1997, IX), o DMA: “é um instrumento destinado a facilitar o ensino e aprendizagem da língua espanhola. Seu objetivo é proporcionar aos estudantes de espanhol a ajuda que necessitam para ler, falar e escrever esta língua com mais eficácia”. (tradução minha).

Moreno Fernández, porém, acrescenta que, mesmo que alguns DMA sejam concebidos para o ensino de espanhol como língua estrangeira, esses só servirão no caso de alunos em nível intermediário ou alto, e que nas fases iniciais da aprendizagem é conveniente que se use um dicionário bilíngüe (Moreno Fernández, 1997, IX).

Dicionários bilingües

O estudante iniciante de uma língua estrangeira para resolver atividades de decodificação, entenda-se aqui como compreensão textual, usa com mais frequência um DB, visto que o usuário trata de encontrar o equivalente léxico na sua língua materna de forma rápida e eficaz. É freqüentemente bidirecional (espanhol-português ou português-espanhol) e geralmente se organiza de forma alfabética. O lema costuma aparecer de forma isolada. Estes dicionários limitam-se a dar uma lista de traduções, confiando na perícia do usuário para escolher entre elas a que melhor se adapta ao uso.

Exemplifica-se um DB através do Dicionário Espanhol – Português da Editora Porto. Os autores referem que procuraram, tanto na parte portuguesa como na parte espanhola, seguir as indicações ortográficas previstas pela “Real Academia de Letras” e nos Acordos Ortográficos luso-brasileiro. A entrada dos lemas é feita em negrito. Após a entrada, encontra-se a categoria gramatical da palavra. A tradução, na medida do possível, fornece sinônimos em português e, quando estes não existem, define ou explica o termo. Os sinônimos são separados por vírgula e as acepções por ponto e vírgula. Apresenta muitos neologismos e modos usuais e populares de falar, assim como alguns arcaísmos e vozes em desuso, em virtude do interesse histórico e literário destes. Registra a tradução de todas as acepções possíveis dentro de cada lema, não se limitando só a isso, inclui, também, definições que venham a esclarecer ou determinar o conceito exato do lema. Apresenta também a conjugação de alguns

verbos irregulares. Após publica extensa lista das abreviaturas mais empregadas.

Abaixo, reproduz-se alguns verbetes como exemplo:

Obsoleto (ta), *adj.* obsoleto, que caiu em desuso, antiquado, arcaico.
Obstaculizar, *v.t.* barbarismo por *obstruir*, poner obstáculos, obstruir, por obstáculo.
Obstáculo, *s. m.* obstáculo, estorvo, embaraço, impedimento, inconveniente.
Obstante, *p. a. de obstar*, *adj.* obstante, que obsta; *no obstante*, *m. adv.* apesar de, contudo; se bem que, não obstante.
Obstar, *v. i.* obstar, impedir, estorvar; opor.
Obstetricia, *s. f. med.* obstetrícia, parte da medicina que trata da gestação, parto e puerpério.
Obstinación, *s. f.* obstinação, teima, pertinácia.
Obstinadamente, *adv. m.* obstinadamente, com obstinação, teimosamente.
Obstinarse, *v. r.* obstinar-se, aferrar-se a um propósito, perseverar com tenacidade; obstinar-se, negar-se o pecador às persuasões cristãs
Obstrucción, *s. f. ac. e ef. de obstruir* ou *obstruirse*; obstrução; *med.* obstrução, acumulação de substâncias sólidas ou líquidas, no interior dum conduto do organismo.
Obstruccionar, *v. t.* barbarismo por *obstruir*, obstruir, estorvar, impedir.
Obstruccionismo, *s. m.* obstrucionismo, oposição a todo o transe; obstrucionismo, sistema dos que praticam a obstrução política.
Obstruccionista, *adj.* obstrucionista, que pratica o obstrucionismo; *apl. a pes., u. t. c. s.*, pertencente ou relativo ao obstrucionismo.
Obstructor (ra), *adj.* obstrutor, que obstrui. *U. t. c. s.*
Obstruir, *v. t.* obstruir, impedir a passagem, tapar um conduto ou caminho; *fig. obstruir*, impedir a acção; *v. t.* obstruir, fechar-se ou tapar-se um buraco, fenda, conduto, etc.; *v. irreg.* conjuga-se como *huir*.

Figura 3 – Apresentação dos verbetes no Dicionário Porto de Espanhol – Português.

Destacam-se alguns verbetes para exemplificar esse tipo de dicionário. No verbete “obstinación” encontramos a classificação gramatical do lema, substantivo feminino, seguida da tradução: “obstinação, teima, pertinácia”. Assim, verifica-se que, neste verbete, as traduções apresentadas limitam-se a sinônimos, não oferecendo mais nenhum dado ao usuário. Apresenta, também, no verbete do verbo “obstar”, além de indicar que é um verbo intransitivo, a tradução através de sinônimos: “obstar, impedir, estorvar, opor”. Já no verbete do verbo “obstinarse”, oferece além da tradução mais algumas informações em forma de definição: “obstinar-se, aferrar-se a um propósito,

perseverar com tenacidade; obstinar-se, negar-se o pecador às persuasões cristãs”. Pela análise feita, nota-se que não há nesse dicionário preocupação com a uniformidade na maneira de apresentar os verbetes.

A desvantagem de um DB não reside só na falta de termos para nomear as realidades léxicas existentes em outra língua, mas também na diversidade de significações e usos que pode ter uma palavra (palavras polissêmicas), já que, por vezes, sua diversidade de acepções pode não coincidir com o vocábulo de outro idioma. Talvez seja por este motivo que os dicionários bilingües oferecem várias traduções. A vantagem é que, frente a dicionários monolingües, são mais fáceis e rápidos de usar.

Já o Dicionário Bilingüe de Aprendizagem (DBA), também chamado de “bilingüizado” (García, 1999, p.17), tem como característica ser um intermediário entre o DMA e DB. Em um dicionário deste tipo, as palavras estão definidas na língua que se está ensinando, como um DMA, mas também traz, em cada acepção de palavra, a tradução na língua materna do aprendiz, como um DB. Traz, ainda, informações ortográficas, fonéticas, gramaticais, semânticas e pragmáticas necessárias para orientar o aluno no uso da linguagem correta e adequada a um contexto determinado. Como exemplo, cita-se o *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños – SEÑAS*. Segundo o Editor, esse é o primeiro dicionário de espanhol concebido para estudantes brasileiros. Sua base monolingüe é réplica do dicionário já analisado como exemplo de DMA: *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española*, enriquecido, ao final de cada definição, de um termo equivalente, em

português, à palavra ou expressão definida em espanhol. Na apresentação da edição brasileira, é dito que se alia as vantagens dos dicionários bilingües às vantagens dos dicionários monolingües. Veja-se como se apresentam os verbetes:

obs-tan-te lo^βstánte. ■ no ~ indica *oposición; expresa valor *adversativo: *no quiero ir de vacaciones, no ~ tomaré algunos días libres. ⇒ pero.* △ No se debe decir *no ~ de, no ~ a, no – que.* □ **não obstante.**
obs-tar lo^βstárl intr.-unipers. Impedir o hacer difícil; oponerse: *su buen comportamiento de los últimos meses no obsta para que dentro de un año cometa un delito.* □ **impedir.**
obs-te-tri-cia lo^βstetriθia f MED. Disciplina que trata del embarazo, el *parto y el periodo posterior a éste: *la ~ se ocupa de la alimentación y cuidados médicos de la embarazada y del recién nacido.* ⇒ **toco-logía.** □ **obstetricia**
obs-ti-na-ción lo^βstinaθión f. Mantenimiento excesivamente firme de una idea, intención u opinión: *no puedo entender tu ~ en oponerte a la boda de tu hija.* □ **obstinação.**
obs-ti-nar-se lo^βstinársel pml. Mantenerse excesivamente firme en una idea, intención u opinión: *se obstinó en arreglar él mismo la avería y estropeó completamente el coche; es probable que quien se obstine en ir contra la opinión general acabe desplazado o tenga que abandonar su puesto de trabajo.* ⇒ **empecinar-se, obsecar.** □ **obstinar-se.**
obs-truc-ción lo^βstruθión 1 f Cierre o estrechamiento que impide el paso por una vía, un conducto o un camino: *una - en una vena puede provocar una trombosis; la ~ del tráfico era enorme; hay una ~ en la tubería y no sale el agua.* ⇒ **atasco, congestión, oclusión, tapón.** □ **obstrução, entupimento.** 2 Acto para impedir o hacer difícil el desarrollo de un proceso o de una actividad: *los perjudicados intentaron una ~ de la ley, fue acusado de ~ a la justicia.* □ **obstrução**

Figura 4 – Apresentação dos verbetes no *Diccionario para la enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* – SEÑAS

Ao se analisar, por exemplo, o verbete “obstinación”, encontra-se, na parte monolingüe, a mesma definição e exemplos já apresentados no DMA, seguido da tradução: obstinação. Ocorre igualmente com o verbo “obstar”.

Embora os dicionários impressos sejam uma excelente ferramenta no ensino de idiomas, podem, também, obstruir a compreensão do aluno. Tal fato ocorre porque o aluno, quando vai consultar um dicionário, sai do texto da leitura e vai para outro texto.

Ao examinar o dicionário, deverá procurar o verbete, decidir qual palavra se adapta melhor ao significado da palavra no idioma estrangeiro, sem deixar de citar que os verbos se encontram no infinitivo, o que levaria o aprendiz a consultar também a conjugação dos verbos. Todo este mecanismo obstrui a leitura, eis que, quando o aluno volta ao texto anterior, teria que recommençar a leitura. Tudo isso demanda tempo, provocando, muitas vezes, desinteresse do aluno, assim como a não compreensão global do texto. Segundo Leffa (1991):

A mudança de texto implica uma mudança de contexto, a realidade do trecho que está sendo lido é substituída pela realidade do dicionário, e uma série de decisões, mais ou menos desligadas da tarefa de compreensão, precisam ser tomadas. Ao voltar ao texto original e tentar retomar o processo de leitura, há um segmento maior ou menor do texto que precisa ser reconstruído.

Assim sendo, com o uso do computador surgiu a possibilidade de automatizar a tarefa de consulta aos dicionários através dos chamados Dicionários eletrônicos (DE).

Dicionários eletrônicos

Os Dicionários Eletrônicos (DE) são aqueles apresentados em *CD ROM'S* (Compact Disc – Read Only Memory) ou via Internet .

O dicionário em formato eletrônico oferece mais possibilidades de uso das que permitem os dicionários impressos. Segundo Torruella (2001, p. 4), entre as características ideais de um dicionário eletrônico, pode-se citar: "a) facilidade de

manejo; b) acessos múltiplos às informações; c) saltos hipertextuais; d) multidicionário; e) multimídia; e f) interação e atualização. (tradução minha).

Na facilidade de manejo o autor refere que é preferível usar o suporte informático porque a consulta torna-se mais fácil, tendo em vista que, em um espaço reduzido, são armazenadas tantas ou mais informações do que em um dicionário volumoso em papel.

Quanto aos acessos múltiplos diz que, no caso de consulta a um dicionário de papel, só se pode obter a informação através de lista alfabética, mas que no dicionário eletrônico pode-se chegar não só pela rota alfabética, mas também por outras como a conceituação, por exemplo.

No que se refere a saltos hipertextuais, compara a agilidade da consulta em relação aos suportes em papel e eletrônicos; dizendo que, nos suportes em papel esses saltos são sempre fixos e dentro da mesma obra, enquanto no suporte informatizado são ilimitados já que se pode consultar dentro da mesma obra ou fora dela.

Diz, ainda que, em relação aos multidicionários, esses podem funcionar como dicionários gerais ou particulares, tanto pelo tipo (sinonímico, etimológico, dialetal, etc.) como pelo nível de informações (acepções principais, acepções terminológicas, etc.). Assim, em uma mesma obra, se pode extrair a informação necessária para cada usuário.

O uso de multimídia traz, além do texto e imagem contidos também em um dicionário impresso, integração de sons e imagens em movimento.

Refere-se à atualização quando diz que, por ser a língua dinâmica, os lemas de um dicionário impresso tornam-se obsoletos e outros aparecem, mas, entretanto, não é possível fazer a atualização imediatamente. No dicionário eletrônico, existe uma imediata evolução e atualização da obra; além de que é possível haver interação entre usuário-autor, quando facilita que as pessoas interessadas, a partir das informações contidas no dicionário, possam acrescentar dados que, por sua vez, reflitam de maneira quase imediata na obra atualizada.

Atualmente, ainda que exista a oferta de muitos dicionários eletrônicos, a elaboração e exploração neste suporte é insipiente, visto que a maioria desses são versões de obras que estavam concebidas e editadas como livro, citando-se, como exemplo, em espanhol, o *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* e o *Diccionario General de la Lengua Española - Vox*, ambos monolíngües.

Consultando-se, por exemplo, no *Diccionario General de la Lengua Española - Vox*, monolíngüe de língua geral, via Internet, os lemas “obstinación” e “obstar”, encontramos os seguintes resultados:

Diccionario General de la Lengua Española Vox

Te ofrece la definición de

obstinación

1 f. Mantenimiento tenaz de una resolución, propósito, opinión, etc.

obstar1 *intr.* Impedir, estorbar, hacer contradicción y repugnancia: - una cosa a, o para, otra.2 *unipers.* Oponerse o ser contraria una cosa a otra.Figura 5 – Resposta à consulta no *Diccionario General de la Lengua Española – Vox*

Necessário se faz esclarecer que a consulta a este dicionário é feita introduzindo-se o lema em uma janela, pulsando-se após “buscar”, ocasião em que, em outra página, aparece a resposta.

Analisando-se a resposta à palavra “obstinación”, encontra-se a letra *f*, indicando ser um substantivo feminino, presume-se ser feminino já que os dicionários em formato eletrônico não trazem introdução nem lista de abreviaturas. Segue-se uma pequena definição e após sinônimos da última palavra “resolución”: “propósito, opinión”. Além de não apresentar mais nenhuma informação, como, por exemplo, locuções ou usos, traz um significativo “etc.”, não permitindo que se saiba a que se refere. Já o verbo “obstar” traz duas regências, como intransitivo e impessoal, mostrando, na primeira, uma série de sinônimos: “impedir, estorbar, hacer contradicción y repugnancia” e como é usada tal regência; na segunda apresenta a significação do verbo sem indicar o seu uso. Ressalte-se que as abreviaturas “*intr.*” e “*unipers.*” parecem se referir às regências “intransitivo” e “unipessoal”, pois se reforça que este tipo de dicionário não apresenta lista de abreviaturas, além de não mostrar constância ao apresentar os verbetes, usando ora sinônimos ora definição.

Em relação a dicionários bilingües on-line (espanhol-português), refere-se à dificuldade de encontrá-los em versão eletrônica. Após muita procura pela Internet, encontrou-se os seguintes: Dicionário Melhoramentos, Dicionário Terra e *Spanish-Portuguese On-line Dictionary Search Results*.

O Dicionário Melhoramentos apresenta *softs* de tradução para diversos idiomas. Em uma janela deve-se digitar a palavra, fazer a opção de qual *soft* se vai usar, clicar em “consultar”. A resposta aparece em uma nova tela de vídeo. Apresenta-se em versão on-line e somente se estiver conectado a Internet. Não foi possível consultar esse dicionário uma vez que só pode ser utilizado mediante registro e senha para aqueles que assinam determinado provedor de Internet.

Nesta mesma linha, temos o Dicionário Eletrônico Terra, que permite traduzir palavras do português para os idiomas disponíveis (inglês, espanhol, francês e italiano) ou vice-versa. Para traduzir uma palavra do espanhol para o português, por exemplo, deve-se digitar a palavra em uma janela e clicar no botão de tradução, ocasião em que aparece a palavra traduzida. Também se apresenta em versão on-line e somente se estiver conectado a Internet.

DICIONÁRIO TERRA

Você pode consultar de duas formas:

1. digite uma palavra em português e clique em “Traduzir”;
2. digite uma palavra em um dos idiomas ao lado e clique no idioma correspondente.

PALAVRA:

- **obstinación** - A palavra “obstinación” não foi encontrada.

- **obstar** - A palavra “obstar” não foi encontrada.

Figura 6 – Resposta à consulta no Dicionário Terra

Para consultá-lo seguiu-se os seguintes passos: digitou-se as palavras na janela, escolheu-se a opção – espanhol – e clicou-se no botão de tradução. O resultado foi que, tanto para “obstinación” como para “obstar”, não foram encontradas traduções para essas duas palavras.

Ainda, no dicionário em inglês *Spanish-Portuguese On-line Dictionary Search Results*, em versão on-line, também se deve digitar a palavra, marcar o botão *submit*, aparecendo abaixo a resposta. Nesse caso, infelizmente, também não foram encontradas as traduções das palavras.

Spanish-Portuguese On-line Dictionary Search Results

This dictionary database is from the freeware multilingual program Ergane.

It contains over 5,000 terms. Also see travlang's Portuguese-Spanish Dictionary.

Enter a word or words to search for: obstinación – obstar

Result of search for "obstar":

No matching entries found.

Result of search for "obstinación":

No matching entries found.

Figura 7 – Resposta à consulta no *Spanish-Portuguese On-line Dictionary Search Results*

Assim, segundo ainda Torruella (2001, p.6), mesmo frente às vantagens apresentadas, o dicionário eletrônico on-line apresenta alguns inconvenientes, como: “enlaces caducos; autorias e fontes desconhecidas, e a grande quantidade de informação prescindível encontrada” (tradução minha).

Já no que se relaciona a dicionários eletrônicos (espanhol-português) em CD-ROM achou-se, no momento, dois. São eles: O Dicionário “Vamos Hablar” da Lexikon Informática (não encontrado, se conseguiu só o seu prospecto) e o DICMAXI Michaelis

6 idiomas. Segundo a indicação desse último, além de trazer dicionários em seis idiomas, entre eles, o espanhol-português, inclui, ainda, conjugador verbal (só em português), palavras sonorizadas (só em inglês), pesquisa contextual nos dicionários de português, inglês, sinônimos, antônimos e informática. Permite a comunicação direta com o Microsoft Word (através de instalação), com os principais editores de textos e correios eletrônicos.

Para usá-lo, deve-se marcar no texto a palavra que se quer traduzir, acionar o botão do dicionário na barra de ferramentas, ocasião em que aparece a tela, cobrindo o texto. Aparece, então, em uma lista de palavras, à direita da tela, em cor mais forte, a palavra selecionada. No lado esquerdo, então, tem-se a tradução. Pode-se imprimir ou copiar a resposta. Ao clicar outra vez no botão do dicionário, sua tela desaparece, voltando a tela do Word. Permite também consulta isolada, acionando o ícone na área de trabalho e repetindo os mesmos mecanismos já referidos. Ao se efetuar a consulta, obteve-se os seguintes resultados para os vocábulos “obstinación” e “obstar”:

obstinación

[obstinaC'jon] *sf* obstinação; teimosia; persistência.

obstar

[obst'ar] *vi* obstar, impedir, dificultar, embaraçar

Figura 8 – Resposta à consulta no DICMAXI

Ao se analisar as respostas, verificamos que esse dicionário se apresenta como um dicionário bilingüe impresso. Traz a transcrição fonética, a classe gramatical à que pertence a palavra e a sua tradução através de sinônimos. Considere-se que todos os mecanismos anunciados pelo dicionário não estão disponíveis para o espanhol.

Assim, embora esses dicionários procurem agilizar o trabalho dos alunos, dependendo da forma de consulta, podem trazer, tal como os dicionários impressos, obstrução à leitura e por consequência prejuízo à compreensão textual, porque também se apresentam como qualquer outro texto, cortando o fluxo de raciocínio do estudante, interrompendo a leitura, prejudicando o desenvolvimento da compreensão.

Em decorrência da carência de dicionários eletrônicos bilingües espanhol-português (on-line ou CD-ROM), foi-se à procura de outra fonte eletrônica que suprisse esta falta. Pensou-se, então, nos tradutores eletrônicos.

Tradutores eletrônicos

Os tradutores eletrônicos permitem que se possa traduzir de uma língua para outra textos, páginas WEB e até palavras. São apresentados em *CD-Rom* ou on-line.

Encontrou-se alguns tradutores, como: *Altavista*, *Babelfish*, *Babylon*, *Infolink*, *Systran*, entre os mais conhecidos. Entretanto constatou-se que todos eles são dirigidos do inglês a outras línguas, inclusive o russo, japonês, coreano, etc., e vice-versa, não contemplando, nenhum deles, a opção - espanhol-português.

Após minuciosa busca, localizou-se um chamado de *World Lingo*, onde se poderia selecionar a opção espanhol-português. Realizada a operação, verificou-se,

com muita surpresa, embora houvesse sido marcada a opção – espanhol-português, que a resposta dada encontrava-se em inglês, como se pode ver abaixo:

Texto original (Español)
Para traducir, escriba o pegue el texto debajo.

- **obstinación**
Texto traducido (Portugués Brasil)

- obstinacy

Figura 9 – Resposta à consulta no tradutor *World Lingo*.

Ainda que em princípio as fontes eletrônicas possam aportar uma grande quantidade de informações lingüísticas, que podem servir como ponto de partida para a criação de uma base de dados léxicos, na prática é difícil aproveitar todas as informações que essas fontes eletrônicas contêm. As informações nos dicionários e tradutores em formato eletrônico parecem fáceis de serem extraídas, porém, depois de muitos anos de investigação e de muitos projetos dedicados ao assunto, os resultados obtidos na aquisição de informação léxica a partir dos DE estão longe de ser satisfatórios, haja vista, também, a dificuldade de se encontrar esses mecanismos dirigidos à língua espanhola. Segundo Hulstijn, citado por Coura Sobrinho (2000:85), "a leitura, e mesmo a consulta a dicionários através do computador, não apresenta diferença significativa com o texto impresso".

Assim sendo, atualmente, nesta era informatizada, procurando facilitar as atividades realizadas pelos alunos, principalmente os estudantes de língua estrangeira, deve-se priorizar o desenvolvimento de mecanismos capazes de tornar a realização

dessas atividades mais eficazes e de modo mais rápido. Por essa razão e tendo em vista o que já foi explicitado em relação à compreensão textual através do uso de dicionários, pensou-se em testar o desenvolvimento de um dicionário bilingüe on-line que traduzisse somente os lemas vinculados ao texto.

Deste modo, em vista do problema que se apresenta, obstrução e perda de tempo na leitura para a compreensão textual no ensino de língua espanhola, usando dicionários impressos ou eletrônicos, tem-se como **OBJETIVO** nessa pesquisa elaborar um sistema de consulta o menos obstrutivo possível, criando um dicionário bilingüe acoplado ao texto, isto é, um sistema gerador de vínculos entre as palavras de um texto e um dicionário bilingüe, aparecendo a resposta ao lado do texto, quando o aluno clicar na palavra desconhecida, procurando facilitar a compreensão textual em língua espanhola, em termos de melhoria do nível de compreensão e em menor tempo, em comparação com o uso de dicionários tradicionais, impressos, sejam monolíngües sejam bilingües.

Para tanto, a **HIPÓTESE** desta pesquisa é a verificação de que o uso de um dicionário on-line bilíngüe vinculado a um texto facilitará e aumentará a compreensão textual em língua espanhola por alunos de baixa proficiência nesta língua, comparado com o uso de dicionários tradicionais impressos, diminuindo o tempo para realizar a atividade proposta. A idéia que subjaz a esta hipótese é a de que um dicionário deste tipo auxilia mais o aluno não quando traduz o texto para o leitor, mas quando fornece apenas o vocabulário necessário para a compreensão do texto.

3 METODOLOGIA

Como o objetivo é avaliar a eficácia do Dicionário On-line bilingüe acoplado ao texto (DOL) na compreensão textual, comparado com os dicionários DM e DB tradicionais impressos, nesta parte apresenta-se a descrição dos sujeitos envolvidos, o *corpus* utilizado, os instrumentos para a coleta dos dados e os procedimentos para realizar a pesquisa.

Os sujeitos envolvidos foram 15 (quinze) alunos universitários do primeiro semestre do Curso de Letras - habilitação em Espanhol, iniciantes e, portanto, com baixa proficiência nessa língua, divididos em três grupos, cada grupo com cinco alunos. Grupo A: alunos 1 a 5; Grupo B: alunos 6 a 10; Grupo C: alunos 11 a 15.

O *corpus* do teste de compreensão da leitura consistiu de três textos autênticos, retirados de maneira aleatória do Jornal "El País" do Uruguai, pressupondo que todos eles estivessem um nível acima da competência lingüística dos informantes por serem iniciantes, com baixa proficiência em língua espanhola. O primeiro (Texto 1) tratava de uma carta de um assinante desse jornal ao editor; o segundo (Texto 2), sobre um atentado de rua de um grupo separatista espanhol, e o terceiro (Texto 3), sobre uma onda de frio no Peru (Ver Anexos 1, 2 e 3).

No que se refere aos instrumentos, foram usados nos testes, além dos textos já mencionados, os seguintes dicionários: “Diccionario Escolar Santillana de la Lengua Española” (monolíngüe - DM); Dicionário Saraiva de Espanhol – Português e Português – Espanhol (bilingüe - DB), e o que se convencionou chamar Dicionário On-line acoplado ao texto (bilingüe - DOL).

O *Diccionario Escolar Santillana de la Lengua Española*, na sua parte introdutória, informa que mostra em definições muito simples 24.000 palavras. Informa, ainda, como se apresentam as palavras e como procurar quando estas formam frases e expressões, além de também apresentar sinônimos e antônimos. Quanto aos verbos, dedica um parágrafo, dizendo que os verbos irregulares remetem para o verbo modelo da irregularidade e os regulares apresentam as desinências de número e pessoa no verbete do verbo. Veja-se o modelo:

LadRAR v. Dar ladridos el perro.
LadrIDO s. m. Sonido que emite el perro.
LadrILLO s. m, Pieza rectangular de barro cocido que se utiliza para construir.
LadrÓN, na adj. y s.1. Persona que roba. || s. m. 2. Enchufe con varios agujeros para poder conectar varios aparatos a la vez. SIN. 1. Ratero, atracador, caco.
Lagar s. m. lugar donde se prensa la uva, la manzana o la aceituna para elaborar el vino, la sidra o el aceite respectivamente.
Lagarta o lagartona s. f. Mujer astuta y algo malvada.
 eptil parecido
Lagartija s. f. Reptil parecido al lagarto pero más pequeño.
Lacón s. m. Pata delantera del cerdo, sobre todo cuando está cocida.
Lacónico, ca adj. Conciso, con pocas palabras. SIN. Breve, escueto, sintético.
 ANT. Hablador, locuaz.
LadRAR v. Dar ladridos el perro.
LadrIDO s. m. Sonido que emite el perro.
LadrILLO s. m, Pieza rectangular de barro cocido que se utiliza para construir.

Figura 10 – Apresentação dos verbetes no *Diccionario Escolar Santillana de la Lengua Española*

Já o Dicionário Saraiva Espanhol/Português/Espanhol (bilingüe) apresenta os verbetes divididos silabicamente. Traz ainda descrição fonética, categoria gramatical, locuções e expressões idiomáticas, indicação da sílaba tônica, regionalismos, feminino, assim como o tratamento fonético, linguagem figurada e frases exemplificando o uso do verbete, além de sinônimos e antônimo e falsos cognatos. Alguns verbetes de verbos, sejam regulares ou irregulares, trazem a conjugação, servindo de modelo para outros em que se faz a remissão. Abaixo, amostra de alguns verbetes do dicionário:

- **La.di.lla** [ladiˈlla] *sf* Zoo 1. Chato, inseto parasita do homem que vive nas regiões pubianas. *adj* 2. A AND/MÉX/VEN *Col* Enfadonho; cansativo; aborrecido.
- **Ladi.no/a** [ladino/a] *adj/s* 1. Ladino: esperto. 2. AC/MÉX Mameluco; mestiço; índio que fala espanhol. 3. MÉX Som agudo. *sm* 4. Dialeto judeu-espanhol.
- **La.do** [lado] *sm* 1. Lado. 2. Lateral. 3. Setor. 4. *Geom* Face. 5. *Fig* Aspecto. *Al* ~ Do lado. *De un ~ para otro*. *De lá para cá*. *Dejar a un ~* - Deixar de lado. *Hacerse a un ~* Afastar-se. *Ponerse del ~ de Apoiar*. *Por otro ~* Por outro lado.
- **La.drar** [ladrar] *vi* 1. Ladrar; latir. 2. *Fig* . Berrar; gritar.
- **La.dri.do** [ladrido] *sm* Ladrado; latido.
- **La.dri.lla** [ladriˈlla] *sm* 1. Ladrilho. 2. Tijolo.
- **La.drón/na** [ladron/drona] *adj/s* 1. Ladrão. *sm* 2. Ladrão; dispositivo para escoamento de líquidos. 3. *Elét* Benjamim.
- **Lai.co/a** [laiko/a] *adj/s* Laico.
- **La.ma** [lama] *sm* 1. Sacerdote budista. *sf* 2. Lama; lodo. 3. Alga. 4. CHI/COL/HON/MÉX/PR Musgo.
- **La.me.du.ra** [lamedura] *sf* Lambida.
- **La.me.cu.los** [lamekulos] *s* *Vul* Puxa-saco. *P/* lameculos. *Sin* adulón; quitamotas.

Figura 11 – Apresentação dos verbetes no Dicionário Saraiva Espanhol/Português

No que diz respeito ao Dicionário On-line bilingüe com a tradução acoplada às palavras do texto, usou-se o *software* do sistema de autoria do Projeto Elo (Ensino de Línguas On-line). Esse projeto está sendo desenvolvido em língua inglesa e espanhola. Para elaborar a atividade, seguiu-se procedimentos constantes do *software* para criar um texto com dicionário acoplado.

É importante ressaltar que esse dicionário não interfere e não é visível na tela onde se apresenta o texto, ao contrário dos demais dicionários que, na maioria das vezes, encobrem o texto com nova tela. As palavras traduzidas estão atrás das palavras do texto, sem *links* visíveis, mas que, se acionadas pelo clique do *mouse* sobre uma delas, permite sua visualização imediata pelo estudante, não necessitando selecionar palavras em uma lista ou digitar em uma janela a palavra a ser traduzida, desviando-o da atividade proposta. Nesta modalidade de dicionário, o professor, ao elaborar a atividade, pode usar de alguns recursos que facilitem a tarefa de compreensão, como, por exemplo, a tradução de expressões idiomáticas, locuções verbais. No Texto 1, por exemplo, aparece “se quedó”; em espanhol, o verbo “quedarse” é reflexivo, correspondendo, se traduzido ao português, ao verbo ficar. A tendência do aluno, após procurar a tradução em um dicionário, é traduzir como “se ficou” e não como “ficou”; já no dicionário ELO, o professor pode, além de colocar a tradução correta, explicar ao aluno esta diferença. No mesmo Texto 1, destaque-se a locução verbal “he leído”, que em português corresponde a “li”. Caso o aluno fosse utilizar um dicionário tradicional, deveria procurar o verbo “haber”, isto é, se souber a que infinitivo pertence, conjugá-lo, para saber que “he” se encontra na primeira pessoa do singular; depois teria que procurar o verbo “leer”, verificar que se encontra no particípio, perceber que a junção dos dois verbos formam uma locução verbal, traduzindo, então, para “hei lido”, forma verbal não corrente em português. No dicionário acoplado, pode ser colocado o infinitivo dos dois verbos, a tradução correta e também uma explicação da equivalência do uso desse tempo verbal entre o português e o espanhol.

O programa ELO produz atividades em documentos *html*, permitindo que a tarefa possa ser realizada não só via Internet, mas também com qualquer outro programa, divididos em dois *frames*: no primeiro e mais espaçoso é apresentado o texto já com as palavras acopladas ; o segundo, localizado à esquerda do primeiro, mostra as traduções e as explicações, se houver, quando o aluno clica sobre a palavra. Mostra-se um modelo de um dos textos já prontos para aplicação da atividade:

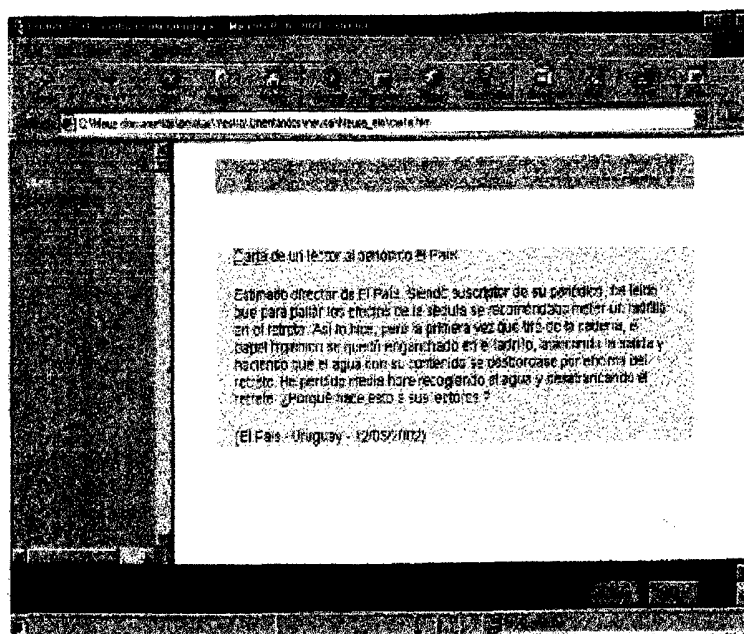


Figura 12 – Modelo de atividade de compreensão textual com dicionário acoplado

Convém ressaltar que os dicionários monolíngüe e bilingüe, impressos, utilizados na pesquisa não são os que os alunos usam habitualmente em sala de aula.

Procedeu-se à investigação em três etapas: na primeira etapa, Texto 1, o grupo A utilizou o DM; o grupo C usou o DB, e o grupo B, o DOL; na segunda etapa, Texto 2,

teve-se o grupo B com o DM; A com DB, e C com DOL, e na terceira e última etapa, Texto 3, então, teve-se o grupo C com o DM; B com o DB e A com o DOL. Deste modo, cada texto era analisado, nas três modalidades de dicionário, ao mesmo tempo. Foram analisados os três textos, nas três modalidades de dicionários, por todos os sujeitos, conforme tabela explicativa abaixo:

Tabela 1 – Esquema de distribuição da atividade de compreensão textual

TIPO DE DICIONÁRIO	TEXTO 1 GRUPOS	TEXTO 2 GRUPOS	TEXTO 3 GRUPOS
Dicionário monolíngüe	A	B	C
Dicionário bilíngüe	C	A	B
Dicionário on-line	B	C	A

Para o desenvolvimento da tarefa, usou-se o Laboratório de Informática do Centro Universitário La Salle, localizado na cidade de Canoas, e uma sala de aula localizada ao lado do laboratório. Os textos com o dicionário acoplado já haviam sido previamente instalados no arquivo informatizado da professora-pesquisadora. Os alunos receberam orientação de um monitor sobre como acessar os textos. Não foi esclarecida em voz alta a ordem da atividade, já que, em todos os textos, essa apareceu por escrito. Pediu-se aos pesquisados que realizassem a tradução dos textos.

A tradução foi a maneira escolhida para medir a compreensão dos textos. Para a avaliação da atividade foi atribuída uma nota entre zero e dez para cada texto

analisado, descontando-se 0,1 (um décimo) para cada erro cometido, efetuando-se, após, uma média de acertos por modalidade de dicionário. A tradução dos textos foi avaliada por outro professor de espanhol, sem acesso ao nome do informante ou modalidade de dicionário utilizada para a tradução.

Avaliou-se, também, o tempo usado pelos alunos na realização da tarefa, marcando-se a hora de início e anotando-se, rigorosa e individualmente, a hora da entrega.

Além disso, foi avaliado o grau de dificuldade dos textos: o Texto 3 foi considerado medianamente difícil; o Texto 2, difícil, e, por último, o Texto 1, considerado o mais fácil.

Classificou-se os textos por grau de dificuldade, observando-se algumas características.

O Texto 1 – *Carta de un lector al periódico El País* - foi considerado fácil porque, além de não ser muito extenso, apresentava uma linguagem simples, quase coloquial, vez que se tratava de um texto escrito por alguém do povo, não usando, portanto, linguagem jornalística ou técnica. Embora apresentasse algumas palavras difíceis, como: *ladrillo* - um falso cognato que, em português, se traduz por tijolo; *retrete* – que traz nos dicionários a tradução como privada e não vaso sanitário, como deveria ser, neste caso; a expressão *tirar de la cadena* – que não permite a tradução literal, significando “puxar a descarga”, a tradução dessas permitia inferir algumas outras.

Por sua vez, o Texto 3 – *Ola de frío en Perú*, considerado medianamente difícil, era mais extenso do que o anterior e apresentava-se em linguagem mais formal, visto tratar-se de um texto jornalístico. Algumas palavras possuíam mais de uma tradução, como, por exemplo, *damnificados*, *azotados* (que, nos dicionários, traz o verbo no infinitivo), *departamentos*. Apresentava ainda outras dificuldades, como o vocábulo *granizar*, que não permite tradução literal, já que em português corresponde a chuva de granizo.

Já o Texto 2 – *Políticos condenan un atentado callejero* - considerado difícil, estava escrito em linguagem jornalística e, portanto, mais formal e com mais termos técnicos, além de o assunto não fazer parte da realidade dos informantes: explosão de uma bomba. A simples tradução de algumas palavras não permitia que se inferisse outras, como, por exemplo: o numeral *sendos* que, em português, não possui tradução literal, e, embora não tenha o mesmo significado, deve ser traduzido por “respectivos”, ainda que em espanhol *sendos* e *respectivos* são usados diferentemente; *desperfectos* que possui mais de um significado, assim como *planteamientos*; *el chantaje*, palavra heterogénica.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta parte traz a análise e interpretação dos dados levantados pela utilização, em três textos, dos dicionários on-line (acoplados aos textos – DOL), bilingüe (DB) e monolingüe (DM), impressos, em uma tarefa de compreensão textual em língua espanhola. A unidade de medida da compreensão foi uma tradução avaliada de zero (0) a dez (10). Também foram avaliados outros aspectos, quais sejam: a contagem do tempo usado pelos informantes para concluir a tarefa e o grau de dificuldade dos textos.

Conforme foi descrito na metodologia, os textos foram traduzidos em três etapas distintas. Em cada etapa as traduções foram realizadas com modalidades diferentes de dicionário e com grupos diferentes de informantes; por essa razão, os quadros comparativos trazem o escore obtido por informante em cada etapa do teste. Ressalte-se que se iniciou a análise pelas médias gerais dos três dicionários com os três textos juntos, para depois realizá-la por texto em relação aos dicionários, em todos os aspectos propostos para a realização da pesquisa.

4.1 Análise dos dados

4.1.1 Resultados obtidos pelo desempenho dos informantes na tradução, por dicionário, em relação aos três textos:

4.1.1.1 Médias obtidas por dicionário nos três textos

Quadro 1 – Média obtida por dicionário nos três textos

	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
Texto 1 – <i>Carta de un lector al periódico El País</i>	9,24	9,28	9,58
Texto 2 – <i>Políticos condenan un atentado callejero</i>	8,92	8,44	9,50
Texto 3 – <i>Ola de frío en Perú</i>	8,94	8,80	9,48
Média	9,03	8,84	9,52

Examinando-se esse quadro, onde se apresenta a média geral obtida por dicionário, em relação aos três textos, observa-se, em primeiro lugar, que os três dicionários parecem ter auxiliado bastante na construção do significado dos textos. Mesmo o DB, que parece ter ajudado menos, e mesmo considerando que outros fatores possam ter contribuído para a compreensão, o escore de 8,44 no texto aparentemente mais difícil, sugere um elevado índice de compreensão. Dos três dicionários, o DOL foi o que mais auxiliou os informantes na tarefa das traduções, ainda

que a diferença não seja estatisticamente significativa, em relação ao DM – 0,49, e, em relação ao DB – 0,68. Note-se, entretanto, que as médias obtidas pelo DOL, nos três textos, apresentam uma variação homogênea, em comparação aos outros dois tipos de dicionários, com médias ora acima de 9,0 ora abaixo desse escore. Esse resultado indica que o DOL permitiu que informantes menos proficientes tivessem praticamente o mesmo desempenho dos mais proficientes. A variação entre 9,48 e 9,58, entre o Texto 1 e o Texto 3 no DOL, corresponde a apenas um décimo da unidade, ou seja, um centésimo do total possível (entre 0 e 10). Parece que o DOL foi capaz de ajudar mais a quem mais precisava de ajuda.

4.1.1.2 Texto 1 - Carta de un lector al periódico El País

Quadro 2 – Escore comparativo do Texto 1 em relação aos três tipos de dicionários

TEXTO 1			
INFORMANTES	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
1	9,5		
2	8,8		
3	9,3		
4	9,0		
5	9,6		
6			9,4
7			9,5
8			9,9
9			9,4
10			9,7
11		9,6	
12		9,6	
13		9,0	
14		8,8	
15		9,4	
MÉDIA	9,24	9,28	9,58

Analisando-se o Quadro 2, nota-se pela média dos resultados obtidos que os informantes apresentaram um bom desempenho na compreensão desse texto, nas três

média das traduções foi acima de 9,0. Entretanto, houve melhor aproveitamento com o DOL (Média 9,58), ainda que por pouca diferença $-0,34$ em relação ao DM e $0,30$ ao DB. Em vista do resultado, não se pode afirmar que, nesse texto, houve resultados significativos do uso do dicionário acoplado ao texto sobre os impressos, em vista do baixo escore da diferença existente. Ainda assim, comparando-se por informante os escores das traduções, verifica-se que, no DOL, foram homogêneos, acima de 9,0, enquanto, nos outros dicionários, encontramos alguns escores acima de 9,0 e abaixo desse $-8,8$.

4.1.1.3 Texto 2 - *Políticos condenan un atentado callejero*

Quadro 3 - Escore comparativo do Texto 2 em relação aos três tipos de dicionários

TEXTO 2			
INFORMANTES	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
1		8,9	
2		8,8	
3		7,9	
4		7,8	
5		8,8	
6	9,3		
7	9,3		
8	8,8		
9	8,9		
10	8,3		
11			9,9
12			9,8
13			9,4
14			9,5
15			8,9
MÉDIA	8,92	8,44	9,50

No Texto 2, a média dos resultados obtidos permite dizer que o desempenho na compreensão foi beneficiado pelo DOL – média 9,5, em comparação aos DM e DB,

Verifica-se que, nesse texto, a diferença entre o DOL e o DM foi menor do que a diferença entre o DOL e o DB. Os escores individuais permitem constatar que no DOL apresentam-se acima de 9,0 ou aproximadas desse, já, nos demais dicionários, encontram-se escores abaixo de 9,0 e até abaixo de 8,0, ratificando, dessa forma, o melhor desempenho com a utilização do DOL.

4.1.1.4 Texto 3 - *Ola de frío en Perú*

Quadro 4 - Escore comparativo do Texto 3 em relação aos três tipos de dicionários

TEXTO 3			
INFORMANTES	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
1			9,7
2			9,5
3			9,5
4			9,4
5			9,3
6		8,8	
7		8,6	
8		8,8	
9		8,6	
10		9,2	
11	9,6		
12	8,0		
13	8,5		
14	9,4		
15	9,2		
MÉDIA	8,94	8,80	9,48

O Texto 3 também apresenta o DOL como facilitador da tarefa de compreensão textual – 9,48, em relação ao DB, com média 8,80 e diferença de 0,68, e ao DM, com

mais uma vez, o DOL beneficiou à compreensão textual, visto que, também nesse texto, manteve um escore homogêneo. Ressalta-se que a diferença existente entre o DM e o DOL (0,54) foi menor que a diferença entre o DOL e o DB (0,68). Como esse texto foi classificado como medianamente difícil e tendo em vista os escores do DOL, percebe-se o quanto o DOL ajuda à compreensão dos textos mais difíceis em relação aos mais fáceis e como aproxima os alunos mais proficientes dos menos proficientes.

4.1.2 Resultados obtidos em relação ao tempo utilizado pelos informantes para realizar a tarefa, por dicionário

É importante que se diga que a execução da tarefa com o DOL foi realizada com o informante olhando os textos e consultando a tradução das palavras na tela do computador e traduzindo em uma folha de papel, ao passo que, com os outros dois dicionários, a tradução era feita diretamente na folha onde já estavam os textos. Esta variável possivelmente tenha alterado para mais o tempo utilizado pelos informantes para concluir a tarefa com o DOL.

4.1.2.1 Média obtida em relação ao tempo utilizado pelos informantes para realizar a tarefa, por dicionário

Quadro 5 – Média obtida em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução

	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
Texto 1 – <i>Carta de un lector al periódico El País</i>	37,2min	21,4min	21min
Texto 2 – <i>Políticos condenan un atentado callejero</i>	32,4min	19,2min	29,2min
Texto 3 – <i>Ola de frío en Perú</i>	40,2min	37,8min	21min
MÉDIA	36,6min	26,13min	23,73min

Este quadro (Quadro 5), que traz a média geral obtida por dicionário nos três textos, em relação ao tempo utilizado para cumprir a tarefa, demonstra que o DOL, frente ao DM, obteve uma diferença significativa – 12,87min. Já, em relação ao DB, apresentou uma diferença de – 2,4min. Entretanto, ainda assim, pode-se dizer que o DOL foi o dicionário que mais favoreceu os informantes. Notou-se também, quanto as médias obtidas pelos dicionários, nos três textos, que o DOL apresentou escores homogêneos, vez que os três grupos de informantes, ao traduzirem os textos, realizaram a tarefa utilizando quase o mesmo tempo, não se podendo dizer o mesmo dos outros dois dicionários que apresentaram escores heterogêneas, principalmente o DB. Essa homogeneidade das médias do DOL indica que esse favoreceu não-só os informantes mais proficientes, mas especialmente permitiu que os informantes menos proficientes se igualassem aos primeiros, levando-se em conta que os textos possuíam diferentes graus de dificuldade.

4.1.2.2 Texto 1 - Carta de un lector al periódico El País

Quadro 6 - Escore comparativo do Texto 1 em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução

TEXTO 1			
INFORMANTES	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
1	31min		
2	30min		
3	40min		
4	40min		
5	45min		
6			25min
7			20min
8			20min
9			20min
10			20min
11		18min	
12		21min	
13		26min	
14		27min	
15		15min	
MÉDIA	37,2min	21,4min	21min

No que se refere ao fator tempo, vê-se que o DOL, no Texto 1, obteve melhor resultado em relação aos outros dois dicionários. Em relação ao DM a diferença foi

bastante significativa - 16,2 min. Já, em relação ao DB, não se pode dizer que houve uma diferença estatisticamente significativa – 0,4min. Entretanto, ainda assim, pode-se constatar que o DOL auxiliou os informantes. É de se ressaltar, ainda, os escores homogêneos, obtidos pelo DOL. Chama-se a atenção do tempo dilatado utilizado pelos informantes para realizarem a tarefa, usando o DM, nesse texto que é considerado fácil, em comparação com o tempo que usaram com o DB e o DOL, nos textos considerados medianamente difícil (Texto 3) e difícil (Texto 2), respectivamente.

4.1.2.3 Texto 2 - *Políticos condenan un atentado callejero*

Quadro 7 - Escore comparativo do Texto 2 em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução

TEXTO 2			
INFORMANTES	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
1		25min	
2		20min	
3		16min	
4		15min	
5		20min	
6	30min		
7	30min		
8	31min		
9	31min		
10	40min		
11			31min
12			26min
13			27min
14			34min
15			28min
MÉDIA	32,4min	19,2min	29,2min

Por esse quadro (Quadro 7), verifica-se que o dicionário que mais auxiliou os informantes na tradução, em relação ao tempo usado pelos informantes para realizar a

tarefa, nesse texto, foi o DB (19,2min), com diferença significativa em relação ao DOL (29,2min) – 10 min. Já em relação ao DM (32,4min), tem-se uma diferença razoavelmente boa de 3,2 min em favor do DOL (29,2min). Assim, embora a tarefa tenha sido facilitada pelo menor tempo de consulta com o DB, constata-se que o DOL, em relação ao DM, favoreceu os informantes.

O que chama a atenção nesse texto foi o fato de ser o único texto que os alunos levaram mais tempo com o DOL. Em relação a isso, deve-se informar que, por ocasião da tarefa de compreensão com o DOL, dois informantes(11 e 14) não realizaram-na imediatamente; primeiro ocuparam-se em correr o *mouse* sobre todas as palavras do texto, do princípio para o fim e vice-versa, para depois tentar fazer a tradução, resultando daí que perderam tempo para executar a tarefa. Ao final, tendo sido perguntado a eles qual o motivo de demorarem para iniciar a tarefa, cerca de seis minutos cronometrados pela pesquisadora, responderam que acharam muito interessante como se apresentava a tarefa, que nunca haviam visto esse tipo de exercício de compreensão textual e que também queriam ver se todas as palavras, realmente, traziam a tradução.

4.1.2.4 Texto 3 - *Ola de frío en Perú*

Quadro 8 - Escore comparativo do Texto 3 em relação ao tempo utilizado pelos informantes, por dicionário, para concluir a tradução

TEXTO 3			
INFORMANTES	DICIONÁRIO MONOLINGÜE	DICIONÁRIO BILINGÜE	DICIONÁRIO ON-LINE
1			15min
2			15min
3			30min
4			20min
5			25min
6		40min	
7		35min	
8		38min	
9		39min	
10		37min	
11	50min		
12	30min		
13	36min		
14	35min		
15	50min		
MÉDIA	40,2min	37,8min	21min

No Texto 3, verificou-se uma diferença significativa do uso do DOL (21min) sobre os outros dois dicionários: DB (37,8min) e DM (40,2min). Em relação ao DB, encontrou-se uma diferença de 16,8min e, em relação ao DM, 19,2min. Pode-se afirmar

que, neste caso, o DOL favoreceu, mais uma vez, em questão de tempo, a tarefa de traduzir o texto. Tal resultado mostra quanto o DOL auxiliou a compreensão textual de textos considerados difíceis, já que o texto ora analisado foi classificado de medianamente difícil, e aproximou os extremos, ou seja, auxiliou, mais uma vez, os que sabem dos que não sabem. O resultado da média de tempo do DOL poderia ser outro se o informante 3 não tivesse demorado para entender como deveria proceder para realizar a tarefa. Esse informante só entendeu o que devia fazer após ter perguntado à pesquisadora e essa lhe tivesse esclarecido.

4.1.3 Resultados obtidos pelos informantes na tradução pelo grau de dificuldade dos três textos, por dicionário

Quadro 9 – Média dos escores obtidos por texto, nos três dicionários, quanto ao grau de dificuldade

	TEXTO 1 – <i>Carta de un lector al periódico El País</i>	TEXTO 2 – <i>Políticos condenan un atentado callejero</i>	TEXTO 3 – <i>Ola de frío en Perú</i>
Dicionário monolíngüe	9,24	8,92	8,94
Dicionário Bilingüe	9,28	8,44	8,80
Dicionário On-line	9,58	9,50	9,48
Média	9,36	8,95	9,07

Elaborou-se o Quadro 9, utilizando-se as médias obtidas, por texto, em relação aos três dicionários. Para proceder à análise é conveniente lembrar a classificação dos textos quanto ao grau de dificuldade: o Texto 1 é o mais fácil; o Texto 3, o

medianamente difícil, e o Texto 2, o mais difícil, segundo os critérios já apresentados na metodologia.

Analizando-se os textos em relação aos três dicionários, encontrou-se para o Texto 1 uma média de 9,36. Para o Texto 2, de 8,95, e para o Texto 3, de 9,07. Comparando-se estas médias com a ordem de classificação pré-selecionada, tem-se que se confirmou o grau de dificuldade dos textos.

Como a diferença do desempenho dos informantes nos Textos 2 e 3 foi estatisticamente insignificante (0,12), pode-se dizer que, embora considerados difíceis, foram tomados igualmente fáceis pelos dicionários. Chama-se a atenção de que, também, neste aspecto, constata-se a homogeneidade dos escores do DOL. Neste caso, devido a pouca variação dos escores encontrados na tradução dos textos com consulta a este tipo de dicionário, pode-se dizer que o DOL auxiliou mais em relação a textos considerados difíceis (T2 e T3), igualando-os quanto a grau de dificuldade ao mais fácil

Após a apresentação da análise quantitativa dos dados colhidos, passa-se a proceder à análise qualitativa, ou seja, a interpretação desses dados.

4.2 Interpretação dos dados

Conveniente se faz trazer alguns aspectos já referidos na fundamentação teórica, quais sejam a compreensão textual em língua estrangeira e o uso do dicionário como ferramenta para ajudar essa atividade. Alguns autores preconizam que, para ocorrer a aquisição em uma segunda língua, é necessário que se proporcione aos aprendizes dessa língua atividades que estejam um grau acima de sua competência lingüística. Assim, nas atividades de compreensão textual, quando o estudante não pudesse inferir os significados ou outra pista para construir o sentido do texto, por estarem acima de sua competência lingüística, o uso do dicionário seria o instrumento que permitiria a ele compreender. Desta maneira, o dicionário pode ser um poderoso aliado no ensino de uma língua estrangeira, principalmente no caso de alunos não possuidores de competência lingüística para realizar atividades de compreensão textual. Seria ele o +1 do *input* compreensível de Krashen (1985), a ajuda que levaria o aluno do seu nível de conhecimento real ao seu nível potencial – a ZDP de Vygotsky (2000), e os andaimes de Bruner (1977). Andaimes que seriam dosados e acompanhados pelo professor e galgados um a um pelos alunos, de acordo com o descrito como desempenho assistido por Tharp e Gallimore (2002). Entretanto, não é qualquer dicionário que facilita essa atividade, há dicionários que, por vezes, podem obstruir a compreensão e outros que podem facilitar. É dentro desse universo que se interpreta os dados desta pesquisa.

4.2.1 Desempenho dos informantes na tradução, por dicionário, em relação aos três textos (Quadros 1, 2, 3 e 4)

No que se refere ao desempenho dos informantes na tradução, por dicionário, em relação aos três textos, observando-se a análise das médias obtidas pelos textos, por dicionário (Quadro 1), constatamos, em primeiro lugar, que os escores foram elevados nas três tarefas de compreensão (DM, DB e DOL), demonstrando que os alunos entenderam os textos. Partindo do pressuposto de que os alunos não seriam capazes de compreender os textos, principalmente por falta de competência lingüística, já que, por exemplo, um dos textos pressupunha domínio dos falsos cognatos, esses escores elevados de compreensão sugerem que o dicionário foi um instrumento capaz de assistir o desempenho do aluno.

Em segundo lugar, nota-se que não houve uma diferença significativa entre os três dicionários, embora o DOL apresente uma pequena vantagem. Assim, em uma primeira interpretação parece que para compreender um texto qualquer dos três dicionários seria adequado. Entretanto, esse resultado permitiu que se indagasse como poderiam obter resultados quase iguais a compreensão de textos classificados como fáceis ou difíceis (item 4.3.1) Talvez se possa explicar o fato através de estratégias de leitura para compreender um texto.

Para se compreender um texto, são usadas certas estratégias. O conhecimento de mundo ou conhecimento prévio é uma delas. Esse conhecimento prévio – também

chamado de esquema – consiste em representações mentais abstratas que um indivíduo possui sobre determinados acontecimentos, lugares, tipos de textos, etc. (Leffa, 1996, p.68), guardados em sua memória de longo prazo. Quando uma pessoa começa a ler, objetivando a compreensão do texto, aciona o esquema correspondente ao assunto do texto. O acionamento do esquema permite inferir o significado de algumas palavras. Assim, se o leitor já possui um conhecimento prévio sobre o assunto tratado e conseguiu inferir alguns significados das palavras, é provável que atinja a compreensão global do texto sem necessitar ajuda para tanto, às vezes, até mesmo quando o texto esteja em uma língua estrangeira. Porém, há ocasiões em que, mesmo que o leitor possua o conhecimento prévio sobre o assunto, a inferência dos significados das palavras torna-se difícil, talvez por não conhecer determinadas palavras, como, por exemplo, palavras técnicas, e também por não encontrar pistas suficientes para construir o sentido do texto. É o que pode acontecer como no Texto 1; por exemplo, com o vocábulo “ladrillo”, um falso cognato, que em português se traduz por tijolo. Nesse caso, há formas que ajudam ao leitor. Uma delas é o uso do dicionário.

Acredita-se que esta é a resposta que se fez à indagação de como a compreensão de um texto difícil poderia obter o mesmo escore da compreensão de um texto fácil. O explicitado acima permite dizer que os informantes para compreender o texto fácil acionaram um esquema que lhes permitiu inferir o significado de certas palavras, significados estes que proporcionaram a compreensão do texto, consultando minimamente o dicionário. Já, em relação ao texto difícil, ainda que possam ter acionado o esquema correspondente ao assunto tratado, não lhes foi possível inferir o significado das palavras que lhe dariam as pistas para compreender o texto. Nesse

caso, foi necessário consultar um dicionário. Não qualquer dicionário, mas aquele que mais favoreceu a compreensão.

Assim, observando-se, mais uma vez, os resultados obtidos (Quadro 1), percebe-se que os escores relativos ao DOL são homogêneos em relação aos três textos, sejam eles fáceis, medianamente difíceis ou difíceis (T1-9,58/T2-9,50/T3-9,48), enquanto os outros dois dicionários, a medida que os textos se tornam mais difíceis, reduzem, também, proporcionalmente os escores obtidos: DM (T1-9,24/T2-8,92/T3-8,94) e DB (T1-9,28/T2-8,44/T3-8,80). Nesse caso, em vista dos resultados apresentados, pode-se dizer que o DOL foi o dicionário que mais facilitou a tarefa de compreensão textual, ou seja, que permitiu aos informantes a construção do sentido do texto, pois ajudou, não só nos textos considerados fáceis, mas principalmente nos considerados difíceis, além de aproximar quem sabe menos de quem sabe mais, isto é, alunos menos proficientes na língua de alunos mais proficientes.

Comprova-se, também, a afirmação acima, pela interpretação dos dados obtidos por texto. Observando-se o Quadro 2, que traz os escores obtidos pelo Texto 1 – classificado como fácil, com a consulta aos dicionários, por informante, verifica-se que esses são quase iguais, permitindo-se dizer, então, que os informantes usaram muito mais seu conhecimento de mundo do que algum dos dicionários. Entretanto, quando se observa o Quadro 3, que apresenta os escores obtidos pelo Texto 2 – classificado como difícil, usando as três modalidades de dicionário, por informante, verifica-se que, conforme o tipo de dicionário usado, os escores são regulares, homogêneos, como é o caso do DOL, ou apresentam um decréscimo nos resultados, caso do DM e do DB,

caso do DOL, ou apresentam um decréscimo nos resultados, caso do DM e do DB, reafirmando-se, deste modo, a utilidade do uso do DOL, principalmente em textos considerados difíceis e em casos de alunos menos proficientes.

4.2.2 Tempo utilizado pelos informantes para realizar a tarefa, por dicionário (Quadros 5, 6, 7 e 8)

Observando-se o Quadro 5, constatou-se que o DOL foi o dicionário que mais favoreceu os informantes, já que, usando-o esses conseguiram realizar a tarefa em menos tempo, comparando com o tempo que levaram usando os outros dois dicionários.

Em relação ao Texto 1 (Quadro 6), pelo tempo em que os informantes levaram para concluir a tarefa com o DM – 37,2min, permite-se dizer que esse dicionário ajudou menos na compreensão, visto que esse era o texto mais fácil. Ou os alunos pararam muitas vezes para consultar o dicionário, obstruindo, dessa forma, a compreensão, ou usaram outra estratégia de leitura, como conhecimento de mundo, inferências, etc. , ou utilizaram os dois meios. Segundo Leffa (2001, p.3), na utilização de estratégias de leitura, “há uma correlação entre tempo e eficiência”. A eficiência da compreensão no Texto 1, que obteve escores semelhantes no desempenho com o DB e DOL (Quadro 2), cobrou um preço: maior tempo para cumprir a tarefa. Já não se pode aplicar a afirmativa ao DB e ao DOL, visto que conseguiram, quase com os mesmos escores de

tempo, auxiliar eficientemente aos informantes na resolução da tarefa (Quadro 2). Nesse caso, pode-se dizer que o DB e o DOL foram instrumentos que prestaram assistência ao desempenho dos alunos, em menos tempo.

Já em relação ao Texto 2, constatou-se que o DB foi o dicionário que proporcionou aos informantes realizar a tradução em menos tempo. Entretanto, por ser esse texto classificado como difícil, o escore obtido pelo DB chamou a atenção. Tentou-se levantar hipóteses para explicar essa ocorrência, como: talvez esse texto fosse o mais fácil, os alunos conseguiram inferir mais palavras, entre outras. Pensou-se, então, mais uma vez, examinar os quadros dos escores por desempenho. Ao cruzar os dados do Quadro 3 – escore comparativo do Texto 2 em relação aos três tipos de dicionários, na coluna referente ao DB, com o Quadro 7 – escore comparativo do Texto 2 em relação ao tempo utilizado, por dicionário, para concluir a tarefa, também com o DB, constatou-se que os informantes 3 e 4, que tinham completado a tarefa em menos tempo do que os outros – 16min e 15min, respectivamente, também foram os que obtiveram menor resultado no desempenho da tarefa – 7,9 e 7,8. Deste modo, ainda que não se possa afirmar, em um primeiro momento, os indícios sugerem que esses dois informantes usaram muito pouco o DB ou não usaram o dicionário para resolver a tarefa de compreensão. Esse dado revela que, na medida em que mostra que o não-uso do dicionário corresponde a um escore mais baixo, também mostra a contribuição do dicionário na compreensão, já que eleva o escore quando é usado.

Assim, como os textos estavam acima da competência lingüística dos informantes, principalmente esse texto – considerado como medianamente difícil, ao

não usarem o dicionário – o instrumento de apoio, estes dois informantes não conseguiram percorrer o caminho do seu desenvolvimento real para alcançar o seu desenvolvimento potencial, ou seja, a ZDP de Vygotsky; não se apoiaram nos andaimes de Bruner, não saíram do Estágio 1 do desempenho assistido de Tharp e Gallimore. Comprova-se, assim, a necessidade de os alunos se apoiarem, muitas vezes, em alguém mais capaz ou em algum outro meio que lhes permita desenvolver uma tarefa acima de sua competência lingüística, principalmente quando se trata de língua estrangeira. Talvez, pela razão exposta, esses resultados foram prejudicados, não permitindo dizer se realmente houve diferença para concluir a tarefa em menos tempo com o DB em relação ao tempo que os informantes usaram com a consulta ao DOL.

Constatou-se também, através da análise do Quadro 7 - Texto 2, que dois informantes usaram um tempo excessivamente alto (Informante 11 – 31min, Informante 14 – 34min), para realizar a tarefa de tradução com consulta ao DOL, em relação ao tempo usado pelos demais informantes do grupo, tardando aproximadamente mais seis minutos para começarem o trabalho. Ao final da tarefa, tendo a pesquisadora perguntado o porquê demoraram para iniciar a tarefa, obteve como resposta que acharam a tarefa interessante e queriam saber se todas as palavras do texto, realmente, apresentavam a tradução. Procurou-se, então, verificar se houve reflexo desse fato no desempenho da tarefa. Examinou-se, então, o Quadro 3, constatando-se que não houve interferência nos escores – Informante 11 – 9,9 e Informante 14 – 9,5, não fugindo da regularidade dos demais escores obtidos. Assim, pode-se dizer que a única interferência havida na questão tempo foi de fato a apontada. Pensa-se que, se

não tivesse havido essa interferência, provavelmente os resultados sobre o tempo utilizado com a consulta ao DOL seriam outros.

Quanto ao Texto 3, classificado como medianamente difícil, constatou-se que o DOL foi o dicionário que permitiu que os informantes completassem a tarefa em menos tempo. Em vista disso e constatando, outra vez, a uniformidade dos escores de tempo, consultando o DOL, pode-se dizer que esse dicionário facilitou a compreensão de texto considerados difíceis, até mesmo para os informantes menos proficientes, pois conseguiram realizar a tarefa na mesma período de tempo dos mais proficientes.

4.2.3 Grau de dificuldade dos textos em relação ao uso dos três dicionários (Quadro 9)

Esse aspecto reveste-se de importância não-só por classificar o grau de dificuldade dos textos utilizados na pesquisa, mas também por permitir o seu uso como diferenciador na interpretação dos outros dois itens.

Assim, interpretando-se os resultados do Quadro 9, que utiliza os índices fornecidos pelo desempenho na tradução, verificou-se que a classificação dos textos pelo grau de dificuldade obedeceu à ordem selecionada: Texto 1, o mais fácil; Texto 3, o medianamente difícil, e Texto 2, o difícil. Como a diferença entre o Texto 2 e o Texto 3 não foi muito grande – 0,12, pode-se dizer que o uso de dicionário os tornou fáceis,

mesmo frente aos elementos que os compunham, já explicitados na metodologia. Neste item é que se pôde constatar claramente que o DOL realmente favorece a compreensão em qualquer tipo de texto, seja ele fácil ou difícil, demonstrando com isso que também auxilia aos alunos menos proficientes frente aos mais proficientes. Essa afirmativa é perfeitamente comprovável, observando-se os resultados individuais, por texto. Enquanto o DM e DB apresentavam escores mais baixos na proporção em que os textos tornavam-se mais difíceis, o DOL manteve uma regularidade nos escores, tanto no texto fácil – Texto 1, como nos difíceis – Texto 2 e Texto 3. Verifica-se que, nesse caso, o DOL foi o dicionário que melhor assistiu os informantes na tarefa de compreensão.

Assim, a análise e interpretação dos dados da pesquisa permitiu que se chegasse a algumas conclusões que, certamente, poderão ajudar os professores de espanhol na atividade de compreensão textual e o uso do dicionário.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

Iniciou-se este trabalho em decorrência da preocupação como professora de espanhol com as atividades de compreensão textual, também chamada de compreensão leitora, já que essa atividade, por vezes, é bastante prejudicada pelo fato de os alunos não possuírem competência lingüística para realizá-la, principalmente os iniciantes e, portanto, com baixa proficiência nessa língua. Em virtude disso, o aluno lança mão de estratégias que lhe permitam realizar a tarefa, facilitando-a. Entre elas, aparece o dicionário. Procurou-se verificar até que ponto o dicionário é capaz de ajudar o aluno, esclarecendo o significado dos itens de que ele necessita, ou se, por outro lado, obstrui a leitura.

A seguir, apresentaram-se teorias que se propunham explicitar como se poderia facilitar a compreensão, de modo a proporcionar a aquisição da língua estrangeira. Para isso, buscou-se principalmente em Krashen (*input + 1*), Vygotsky (ZDP), Bruner (Andaimes) e Tharp e Gallimore (Desempenho Assistido) a fundamentação teórica desse trabalho. Posteriormente, examinou-se o uso do dicionário, mostrando os diversos tipos: monolíngües, bilingües e eletrônicos.

Partindo do problema detectado e dos aspectos teóricos desenvolvidos, traçou-se uma metodologia: criar uma atividade que permitisse ao aluno buscar a compreensão textual, em três situações diferentes: com dicionário monolíngüe, bilingüe e eletrônico. Partiu-se da hipótese de que uma tradução de textos com o uso de um dicionário eletrônico seria mais eficiente, tanto em termos de nível de compreensão como de tempo de leitura. Assim, usando o *software* do Projeto ELO, elaborou-se um dicionário acoplado a cada texto, em que as traduções das palavras apareciam quando se clicava sobre elas e se convencionou chamar-se Dicionário On-line (DOL).

Para tanto, utilizando três textos autênticos em língua espanhola, acima da competência lingüística dos alunos, aplicou-se os testes, usando um dicionário monolíngüe (DM), um bilingüe (DB) e o dicionário acoplado ao texto (DOL). Convencionou-se que a unidade de medida da avaliação seria a tradução dos textos, corrigida por outra pessoa que não soubesse quem eram os informantes e qual dos dicionários fora usado. Avaliou-se o desempenho dos informantes com os dicionários, o tempo que levaram para completar a tarefa e o grau de dificuldade dos textos.

Tabulou-se os resultados, os quais foram analisados e interpretados. Deste procedimento, então, chegou-se às conclusões.

5.1.1 Quanto ao desempenho

Pelas médias elevadas no desempenho dos informantes nas traduções, nos três tipos de dicionários, constatou-se em um primeiro momento que, entre as estratégias de leitura, encontra-se o dicionário como instrumento capaz de assistir o desempenho dos alunos na construção do sentido do texto já que permitiu que pudessem recuperar a quase totalidade das idéias textuais. Entretanto, posteriormente, constatou-se que, dependendo do grau de dificuldade do texto, pode-se dizer que há dicionários que ajudam mais que os outros. Assim, o DOL foi o que mais ajudou, haja vista os escores homogêneos obtidos nos três textos, tendo em vista que, à medida em que os textos tornavam-se mais difíceis, os escores do DM e do DB decresciam. O DOL, ao ajudar tanto nos textos fáceis como nos difíceis, permitiu perceber-se que nivelou alunos menos proficientes com mais proficientes, pois, se assim não fosse, os escores não manteriam a regularidade apresentada. Deste modo, quanto ao desempenho, pode-se concluir que os três dicionários favoreceram a compreensão, embora o DOL, em comparação com o DM e o DB, foi o dicionário que mais contribuiu para que os alunos executassem mais eficientemente a compreensão textual. Na medida em que essa contribuição estendeu-se para os textos fáceis e difíceis, aproximando os extremos, pode-se concluir que o DOL, ainda que não tenha produzido escores altamente significativos quando comparado aos outros dois dicionários, teve o mérito de aproximar os alunos menos proficientes dos mais proficientes.

5.1.2 Quanto ao tempo

Neste item fica bastante evidenciado a vantagem do DOL, em relação ao DM e DB, vantagem essa que fica visível ao se observar as médias obtidas no tempo despendido pelos informantes para realizar a tarefa. Chamou particular atenção o fato de que, no Texto 1, considerado fácil, os informantes que consultaram o DM levaram muito mais tempo do que os que consultaram o DOL. Ainda, no Texto 3, considerado medianamente difícil, o escore do DOL foi mais alto em comparação com os escores do DM e do DB. Isso sugere que o DOL não-só facilita a tarefa de compreensão textual, como também favorece para que os alunos a executem em tempo menor do que levariam usando o DM e o DB, principalmente em textos considerados difíceis, além de que, pelos resultados, nota-se o quanto favoreceu os informantes menos proficientes. Assim, também nesse aspecto, pode-se dizer que o DOL foi o instrumento capaz de assistir o aluno para que realizasse a compreensão textual em menos tempo, em relação ao DM e DB, principalmente nos textos difíceis. Por favorecer nos textos difíceis, conclui-se que também permitiu que alunos menos proficientes concluíssem a tarefa no mesmo espaço de tempo do que os mais proficientes.

5.1.3 Quanto ao grau de dificuldade

Embora já se tenha utilizado esse aspecto para interpretar os outros dois itens, pelos escores obtidos pelos dicionários, permite-se dizer que o DOL, em comparação ao DM e DB, favorece não-só a compreensão de textos fáceis, mas também, muito especialmente, os textos difíceis. Mais uma vez também se reafirma que, se favorece a textos fáceis e difíceis, em fração de tempo menor que os demais dicionários, também auxilia aos alunos menos proficientes para que se desempenhem como os mais proficientes. Nesse aspecto o DOL apresentou-se também mais eficiente, assistindo a alunos menos proficientes na compreensão de textos considerados difíceis.

Nesse caso, voltando-se as teorias sobre a compreensão textual, pode-se dizer que, embora os textos estivessem acima do grau de competência do aluno, os três dicionários assistiram os alunos, durante a passagem de seu desenvolvimento real ao seu desenvolvimento potencial, conforme preconiza Vygotsky. Foram os dicionários que serviram de andaime para atingir a compreensão, de acordo com Bruner. E foram os dicionários que ajudaram o aluno a sair do desempenho assistido para a auto-regulação da tarefa proposta, segundo Tharp e Gallimore.

Acredita-se que, desta forma, se conseguiu comprovar a hipótese proposta. Embora os três dicionários conseguiram assistir ao aluno na tarefa proposta, o dicionário bilingüe acoplado ao texto – DOL não-só obteve melhores resultados em

facilitar e aumentar a compreensão textual em língua espanhola, como também permitiu que fosse realizada em menos tempo.

5.2 Recomendações finais

Sabe-se que materiais dirigidos ao ensino de língua espanhola são escassos e os que existem, por vezes, não atendem às necessidades de professores e alunos. Não foi por outra razão que se motivou o presente trabalho.

Por essa razão, crê-se que, com as possibilidades que o uso do computador proporciona, pode-se desenvolver outras tarefas que não sejam simples cópia de material impresso ou a simples transposição de um plano de aula para o computador, ainda mais, atualmente, com o grande desenvolvimento do ensino a distância. Para tanto, sugere-se que se façam mais pesquisas que possam aportar melhorias nas tarefas de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, principalmente em língua espanhola.

Sugere-se aos que realizarem pesquisas semelhantes a aplicação de um questionário pós-teste, com a finalidade de colher as impressões dos alunos ao executarem atividades como essa, já que a pesquisadora ouviu algumas impressões orais que poderiam complementar e elucidar outros aspectos nas interpretações dos resultados.

E, por último, crê-se que, com esse trabalho, se tenha contribuído de alguma forma para auxiliar a outros professores de espanhol na sua tarefa de ensinar e para tornar mais agradáveis para os alunos as aulas dessa língua.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Cristina Gelpí. *El diccionario del español actual: un diccionario nuevo*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Barcelona: Biblio 3W, n. 239, 14.06.2000.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

———. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARIONI, Lilia. Aquisição de Segunda Língua. In: Bohn, H. & Vandresen, P. (org). *Tópicos de lingüística aplicada*. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

COURA SOBRINHO, Jerônimo. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: Leffa, Vilson J (org). *As palavras e sua companhia*. O léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO MELHORAMENTOS. Disponível em:
<http://www.uol.com.br/bibliot/dicionar/>

DICIONÁRIO ELETRÔNICO TERRA. Disponível em <http://terra.com.br/dics/>

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Madrid: Espasa Calpe, 1996.

DICCIONARIO ESCOLAR SANTILLANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Buenos Aires: Santillana, 1999.

DICCIONARIO GENERAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA VOX. Disponível em:
<http://www.diccionarios.com>

DICMAXI MICHAELIS 6 IDIOMAS. São Paulo. Melhoramentos. Software Amigo Mouse.

DICCIONARIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Universidad de Alcalá de Henares. Barcelona: Bibliograf, 1997.

DICCIONARIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA BRASILEÑOS – SEÑAS. Universidad de Alcalá de Henares. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Salamanca, España: Santillana, 1996.

DICCIONARIO SARAIVA–ESPANHOL/PORTUGUÊS, PORTUGUÊS/ESPANHOL. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARIÑAS, Luis F. Alzola. *Las presentaciones de los diccionarios escolares*. Breve historia de un elemento didáctico olvidado por las editoriales, los profesores y los usuarios. Tenerife: Universidad de La Laguna, 2002. Disponível em: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n6/alzola.html>

FRAWLEY, William. *Vygotsky e a ciência cognitiva*. Linguagem e interação das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação*. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª reimpressão, 2002.

GARCÍA, Josefa Martín. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros SL, 1999.

GIOVANNINI, Arno et alli. *Profesor en acción*. Áreas de Trabajo. Madrid: Edelsa: 1996. v. 2.

———. *Profesor en acción*. Destrezas. Madrid: Edelsa, 1996, v. 3.

KRASHEN, S.D. *Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985

LEFFA, Vilson J. *O uso do dicionário eletrônico na compreensão do texto em língua estrangeira*. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional da Sociedade de Computação. Santos, agosto/1991.

———. *Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

———. *Ensino de línguas online (ELO)*. Pelotas:, UCPel. 2001. [Projeto de Pesquisa]. Disponível em <http://www.leffa.pro.br> ou <http://atlas.ucpel.tche.br/~elo>.

———. *Making Foreign language texts comprehensible for beginners: experiment with electronic glossary*. *System*. v. 20, 1992.

———. *Reading with electronic glossary*. *Computers Educ.* v. 19, n. 3, 1992.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

MILLÁN, José Antonio. Las muchas palabras. Una afortunada eclosión de diccionarios para varias necesidades y en distintos soportes. *El País*, Montevideo, 5 de julio 1997.

MOREIRA, M^a Amélia Quêlhas. *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. Trabalho acadêmico, UFPR, 2001.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Diccionario para la enseñanza de la lengua Española*. Madrid: Vox, 1997.

QUESADA, Mercedes García. Lexicografía. *Estudios de lingüística española*. Granada: Universidad de Granada., v. 14, 2001.

RODRÍGUEZ, Félix Córdoba. *El diccionario del español actual de M. Seco, O. Andrés y G. Ramos*. Disponível em:
<http://www.upol.cz/res/ssup/hispanismo2/cordobarodriguez.htm>

———. *Los diccionarios monolingües en la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua*. Disponível em:
<http://www.upol.cz/res/ssup/hispanismo1/cordoba.htm>

SABATER, Marta Prat. *Los Vocabularios de definición en los diccionarios de aprendizaje*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1997.

SANTOS, Vera Maria Xavier dos; NEVES, Tânia Regina Pires. O processamento da informação na leitura de textos em sala de aula. In LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy Ernst (org). *O ensino da leitura e produção textual*. Alternativas de renovação. Pelotas: EDUCAT, 1999.

SLAGTER, Peter Jan. *Diccionarios bilingües y monolingües para extranjeros*. Apuntes de un usuario. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Barcelona: Universitat Pompeu Fabri, Cicle de Conferències 1997 – 1998.

SPANISH-PORTUGUESE ON-LINE DICTIONARY SEARCH RESULTS. Disponível em:
<http://dictionaries.travlang.com/spanishportuguese>

TORRUELA, Joan i Casañas. *Los diccionarios en la red*. Seminario de Filología e Informática. Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In COLE, Michael et al. (org.) São Paulo: Martins Fontes, 2000.

———. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TEXTO Nº 1

Carta de un lector al periódico El País.

Estimado director de El País. Siendo suscriptor de su periódico, he leído que para paliar los efectos de la sequía se recomendaba meter un ladrillo en el retrete. Así lo hice, pero la primera vez que tiré de la cadena, el papel higiénico se quedó enganchado en el ladrillo, atascando la salida y haciendo que el agua con su contenido se desbordase por encima del retrete. He perdido media hora recogiendo el agua y desatracando el retrete. ¿Porqué hace esto a sus lectores?

TEXTO N° 2

Políticos condenan un atentado callejero

Los partidos políticos UPN, U-EB y EA han condenado, en sendos comunicados, el atentado perpetrado hoy contra el domicilio del corresponsal en Navarra del periódico El País, cuyo inmueble sufrió diversos desperfectos al estallar un artefacto casero.

UPN asegura en su nota que "con esta cobarde acción, la banda terrorista ETA quiere, una vez más, atemorizar a los medios de comunicación y coaccionar a las instituciones democráticas para imponer por la fuerza sus planteamientos".

"A pesar de la 'tregua', los violentos pretenden amordazar y condicionar la libertad de expresión para imponer sus tesis a la sociedad", agrega UPN, para quien "la libertad y la paz no pueden lograrse mediante el chantaje que utiliza ETA y que pretende que la sociedad acepte sus imposiciones para que dejen de actuar violentamente".

TEXTO N° 3

Ola de frío en Perú

ASCIENDEN A 59 LOS MUERTOS Y A 70.000 LOS DAMNIFICADOS POR OLA DE FRÍO. Por lo menos 59 muertos y 70.000 damnificados es el saldo de la crítica situación que afrontan ocho departamentos del sur del país azotados por una ola de frío, nevadas y granizadas, que se calcula persistirá por treinta días más, alcanzando también la región amazónica, según reportes de autoridades peruanas. Las víctimas fatales se produjeron mayoritariamente en las últimas tres semanas en que se abatió el temporal en la región sur, pero también en otras zonas afectadas por el descenso de temperaturas, afirmó el ministro de Salud, Fernando Carbone. La mayoría de las víctimas son niños, dos de los cuales fueron encontrados el martes en una zona por encima de los 4.000 metros de altitud sepultados por la nieve junto a su hato de ganado, añadió Carbone. La ola de frío no está cediendo y es probable que las malas condiciones climáticas se mantengan por treinta días más, estimó el ministro.