

REFERÊNCIA:

LEFFA, Vilson J. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. p. 39 (resumo).

O USO DE DICIONÁRIOS ON-LINE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vilson J. Leffa (Universidade Católica de Pelotas)

ABSTRACT: One of the greatest challenges in materials production for long distance learning with an emphasis on reading is to offer students the help they need according to their needs. This investigation tries to demonstrate how an on-line dictionary can be used as scaffolding to make the foreign language text comprehensible to the student.

KEYWORDS: On-line dictionaries; reading comprehension; foreign languages

0. Introdução

Quando se ensina uma língua estrangeira para fins instrumentais, com ênfase na leitura, duas coisas são necessárias: (1) primeiro é necessário que o aluno compreenda o texto; (2) segundo, não basta que o aluno compreenda o texto; é necessário também que o texto esteja acima do nível de compreensão do aluno, ou seja, para haver aprendizagem é necessário que o aluno compreenda um texto que seja inicialmente incompreensível para ele.

Isso pode parecer um paradoxo, mas está na base do processo de aprendizagem; ensinar é tornar o desconhecido conhecido. A idéia pode ser encontrada em diferentes autores usando diferentes terminologias. Em Vygotsky (1999), por exemplo, temos a idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é aquela diferença entre o que o aluno já sabe – seu conhecimento real – e o que ele ainda não sabe, mas tem condições de aprender se for ajudado – o seu nível potencial. Em Bruner (1985, 1986)

é a idéia do andaimento, isto é, a noção de que se deve oferecer um andaime ao aluno para que ele possa se apoiar e subir a um novo nível de conhecimento. Em Krashen (1985), fala-se em input + 1, ou seja, a necessidade de se expor o aluno a exemplos de uso da língua que estejam um nível acima de sua competência – em condições que ele possa inferir o significado do que ele até então não sabia.

Outros autores menos conhecidos oferecem também propostas semelhantes. Stanovich (1980), por exemplo, apresenta o que chama de hipótese da compensação: a compreensão de um texto envolve várias fontes de conhecimento – lexical, sintática, textual, discursiva, etc. Deficiência em uma dessas fontes pode ser compensada por competência em outra ou outras. A dificuldade que o aluno pode ter em reconhecer o vocabulário de uma língua estrangeira, por exemplo, pode ser compensada pelo conhecimento do tópico.

Este é o lado teórico do problema. São diferentes abordagens que remetem a uma idéia comum de interação. O que varia são os elementos que participam dessa interação. Nas abordagens sócio-culturais (e.g. Vygotsky), a interação se dá entre subjetividades: aluno/professor, aluno/aluno, etc. Já nas abordagens cognitivas (e.g. Stanovich, 1980), a interação se dá entre fontes de conhecimento do próprio indivíduo.

Do lado prático, a questão fundamental está em como levar o aluno de seu nível de conhecimento real ao seu nível potencial; no caso da leitura em língua estrangeira, como levar o aluno à compreensão do texto. Note-se que esta compreensão deve ser alcançada através da própria língua que está sendo estudada. Não cabe aqui, por exemplo, oferecer uma tradução do texto. Neste caso deixaria de ocorrer a aprendizagem da leitura na língua estrangeira, que é justamente o que se está buscando.

Existem várias maneiras de auxiliar o aluno na construção do significado de um texto em língua estrangeira. As propostas mais freqüentes envolvem o uso de estratégias, buscando pistas que podem ser retiradas do texto (ilustrações, palavras cognatas, destaques tipográficos, etc.) ou do contexto (previsões a partir do que se sabe sobre o autor, local de publicação, etc.).

A tendência é valorizar as estratégias que envolvam o uso da inferência, geralmente numa visão global de leitura. Estratégias locais, com fixação no léxico, e que possam levar a uma leitura linear, estritamente da esquerda para a direita, palavra por palavra, essas estratégias são geralmente vistas como improdutivas. O uso do dicionário, por exemplo, na medida em que pode levar a essa leitura linear, deve ser evitado.

O trabalho apresentado aqui questiona essa idéia. Parte do pressuposto de que o dicionário pode ser extremamente útil na construção do significado de um texto em língua estrangeira. O problema não está no uso – ou não – do dicionário; o problema está no tipo de dicionário usado pelo aluno e como o dicionário é usado.

2. Como usar o dicionário na leitura

A primeira regra fundamental sobre o uso do dicionário na leitura é que ele deve ser usado esporadicamente. Na leitura tradicional, com texto impresso em papel, a consulta feita ao dicionário é extremamente obstrutiva. O leitor precisa interromper totalmente a leitura, mover-se para um outro texto e iniciar um outro tipo de leitura, geralmente precedida de uma busca em várias páginas, até achar a palavra que procura, num verbete com maior ou menor grau de complexidade. Lido o verbete, faz a viagem de volta ao texto original, onde vai ter que se localizar novamente, provavelmente relendo partes do texto até o ponto onde ocorreu a interrupção. A consulta ao dicionário, portanto, só é aceita como último recurso, quando todas as demais estratégias de construção do sentido falharem.

Existe também a questão do tipo de dicionário. Deixando de lado os dicionários especializados, como aqueles voltados para áreas específicas de conhecimento (dicionários estatísticos, filosóficos, etimológicos, ortográficos, regionais, de termos porto-alegrenses, etc.), temos basicamente quatro tipos: (1) dicionário monolíngüe, voltado para as necessidades dos falantes nativos, com ênfase nas palavras menos freqüentes ou acepções mais raras; (2) dicionário bilíngüe, com uma preocupação maior nas palavras mais freqüentes e expressões idiomáticas pelos problemas de polissemia que podem apresentar; (3) dicionário de aprendizagem, com inúmeros exemplos de uso da língua, e que servem

tanto para atividades de leitura como de produção textual; e finalmente (4) os dicionários mistos, que reúnem as características do bilíngüe e do dicionário de aprendizagem. Um exemplo deste último tipo é o *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers* (Konder, 1983).

Há dicionários que podem oferecer uma ajuda maior ou menor ao leitor de um texto em língua estrangeira. Um dicionário monolíngüe, feito para leitores nativos, provavelmente será menos útil do que um dicionário de aprendizagem, com inúmeros exemplos de uso. No caso específico da leitura em língua estrangeira, um dicionário bilíngüe de bolso, provavelmente será mais útil do que um dicionário monolíngüe de aprendizagem.

A consulta ao dicionário durante a leitura pode ser vista como uma estratégia usada pelo aluno para resolver um problema de compreensão. Uma estratégia de aprendizagem, como tal, pode ajudar mais ou ajudar menos na solução do problema. Uma questão importante no estudo das estratégias é a constatação de que há uma correlação entre tempo e eficiência: as estratégias mais obstrutivas, aquelas que tomam mais tempo, são as que produzem melhor resultado. A estratégia de reler um segmento de texto várias vezes, parando e consultando um dicionário sempre que encontrar uma palavra desconhecida, gera uma compreensão melhor do texto do que a estratégia de ir adiante no texto, tentando apenas adivinhar o significado da palavra. Paga-se um preço, no entanto, por essa maior certeza na obtenção do significado, que é o maior tempo despendido na execução da tarefa. O ideal seria reunir o melhor dos dois mundos: uma estratégia que não tomasse tempo e que produzisse os melhores resultados.

O dicionário ideal, portanto, é aquele que ajuda mais em menos tempo, diminuindo o mínimo possível o ritmo de leitura, para que o fluxo das idéias necessário para a compreensão do texto não seja interrompido. Esse dicionário deve ter duas características básicas:

Permitir acesso instantâneo ao verbete. O tempo gasto entre a decisão de consultar uma palavra e a leitura do verbete no dicionário deveria ser imperceptível para o leitor. A leitura para ser significativa requer uma velocidade mínima de processamento, de tal modo que

qualquer interrupção é sempre prejudicial à construção do sentido. Em princípio, quanto maior o tempo gasto para acessar um verbete, maior será o prejuízo e qualquer redução que se conseguir nesse acesso ao dicionário deverá representar um ganho na compreensão.

Estar subordinado ao texto. A consulta ao dicionário, se possível, não deve afastar o texto da frente do leitor. Se para consultar uma palavra, o leitor precisa abandonar o texto que está lendo e substituí-lo pelo dicionário, cria-se uma concorrência entre um e outro; idealmente, o dicionário deve ajudar o leitor das margens do texto, discretamente, subordinadamente, sem competir com o texto e sem substituí-lo. Essa sujeição do dicionário ao texto é fundamental na compreensão de leitura, porque o significado da palavra não está no dicionário, mas no texto que está sendo lido. O dicionário apenas dá pistas; quem dá o significado da palavra é o texto.

Um dicionário, com essas duas características – acesso instantâneo e sujeição ao texto – não é possível na forma tradicional de texto impresso em papel; há aqui uma exigência de interatividade que os meios tradicionais de fixação de dados, justamente pela sua natureza estática, não têm condições de atender. Esse dicionário, instantâneo e escravo do texto, só é viável em suporte eletrônico.

A elaboração de um dicionário eletrônico com essas duas características foi uma das preocupações básicas em nosso projeto de pesquisa sobre o ensino de línguas online (Projeto ELO). Esse projeto tem por objetivo elaborar e testar atividades para o ensino de línguas a distância. Não é portanto um curso de educação a distância. Pretende ser um laboratório de testagem de atividades.

O dicionário foi um componente importante desse projeto e, como sistema de autoria, parece estar praticamente pronto. Já foi usado para elaborar um dicionário bilíngüe inglês/português com mais de 27.000 verbetes, incorporando os dados de um dicionário anterior, sem apresentar qualquer problema de funcionamento (trancamentos, perda de dados, etc.). Pretende-se descrever aqui como funciona esse dicionário, tanto no módulo do professor, como sistema de autoria, onde ele aparece de modo visível, como depois no módulo do aluno, onde atua por trás do texto, de modo automático e

invisível.

3. Descrição do dicionário eletrônico

O dicionário do projeto ELO foi feito para a leitura de um texto na tela do computador, com objetivos bastante específicos. Não se trata aqui de leitura feita com o objetivo da fruição, por lazer, e nem mesmo da leitura com objetivos acadêmicos. Trata-se especificamente do ensino da língua estrangeira pela leitura e para a leitura. O pressuposto é de que o aluno vai aprender a ler lendo – basicamente um texto que está acima de seu nível de competência lingüística e, portanto, incompreensível – mas tornado compreensível com a ajuda do dicionário. A atenção do aluno vai estar no texto, que é de onde ele construirá o significado, não no dicionário.

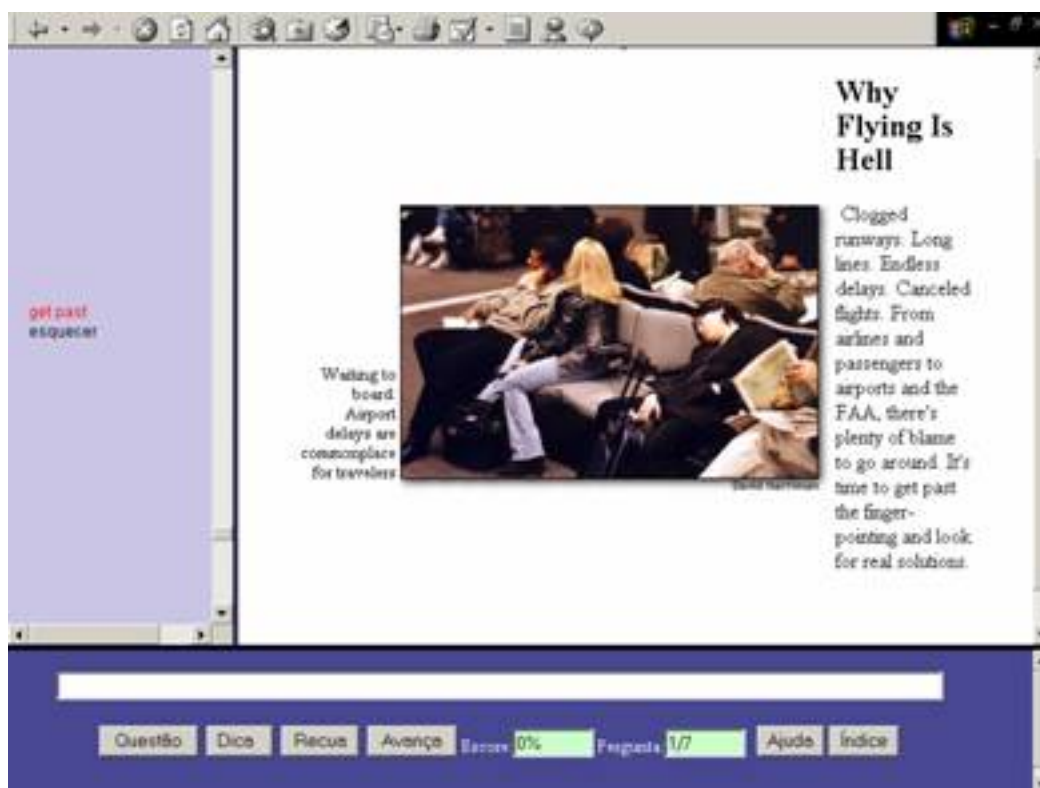


Figura 1 – Página do Projeto ELO com o dicionário acionado.

A Figura 1 mostra um exemplo do dicionário em ação. A figura representa a tela de uma atividade de leitura preparada dentro do Projeto ELO, incorporando o dicionário. Cada tela do projeto está sempre dividida em três painéis: (1) um painel central, onde está o texto a ser lido; (2) um painel de instruções, à esquerda e à margem

do texto, onde vão aparecer instruções, perguntas, feedback, sugestão de estratégias, explicações, etc.; e (3) um painel de controle, na parte inferior, onde o aluno gerencia a própria atividade, avançando, recuando, pedindo ajuda, etc. – e é também informado de seu desempenho. A tela, no momento, mostra o resultado de uma consulta feita no dicionário, informando ao aluno que “get past” significa “esquecer”.

Alguns aspectos precisam ser ressaltados aqui.

Note-se, em primeiro lugar, que “get past” é uma expressão idiomática, normalmente não registrada nos dicionários como um verbete separado. Em alguns dicionários, aparece dentro do verbete “get”, no meio das dezenas de acepções do verbo, cabendo então ao aluno achar a expressão dentro do verbete, uma tarefa que pode levar mais de cinco minutos (lembrando que o verbete no *Longman Dictionary of Contemporary English* tem mais de três páginas). Para isso, no entanto, o aluno precisa dar-se conta – o que já é bastante improvável – de que “get past” é uma expressão idiomática com unidade de sentido e não duas palavras separadas.

No dicionário eletrônico, por outro lado, tudo isso é feito automaticamente e de modo praticamente instantâneo, tanto no módulo do professor como no módulo do aluno. No módulo do professor, existe um verbete para “get”, outro para “past” e um terceiro para “get past”; quando a atividade é criada, para produzir o módulo do aluno, o dicionário seleciona automaticamente o maior segmento encontrado dentro do texto, no caso, “get past”. Isso vale não só para expressões idiomáticas mas para qualquer outro segmento, incluindo, por exemplo, locuções, provérbios, clichês, frases prontas, etc. (as rotinas e padrões da língua na terminologia de Dulay, Bert e Krashen, 1982). No módulo do aluno, depois que a atividade foi produzida, ao correr o mouse sobre o texto, cada segmento é discretamente destacado, mudando de cor e mostrando que há por trás da palavra um link para uma tradução ou explicação. Se o aluno clicar na palavra com o mouse, aparece a tradução, tão geral ou tão específica quanto desejar o professor no momento de preparar a atividade.

Outro aspecto que deve ser mencionado é o que podemos chamar de invisibilidade do processo. Em primeiro lugar,

não há qualquer marca de remissão no texto que o aluno está lendo; na Figura 1, por exemplo, embora todas as palavras do texto apresentado possuam um link para o dicionário, nenhum sinal desses links aparece para interferir na leitura do aluno. Em segundo lugar, o acionamento do dicionário, que poderia ser feito pela frente do texto, com grande saliência do processo, incluindo, por exemplo, abertura de janelas e digitação da palavra desconhecida pelo leitor, dificultando, no caso, a identificação de expressões idiomáticas – tudo isso, no projeto ELO, é feito por trás do texto, com interferência mínima do leitor: basta clicar com o mouse sobre a palavra ou expressão. Em nenhum momento, ao acionar o dicionário, o texto desaparece da frente do leitor ou fica obstruído por alguma janela.

A atividade final, gerada para uso do aluno, está em arquivos do tipo “html”, ou seja, é suficientemente genérica para rodar em praticamente qualquer tipo de computador, conectado – ou não – à Internet. Sem entrar em detalhes técnicos, quando a atividade é criada, o sistema de autoria gera um glossário automático, que é anexado ao texto, e que permite, desse modo, um acesso rápido a qualquer consulta.

4. O dicionário no módulo do professor

O Projeto ELO é um sistema de autoria, com vários componentes, entre os quais está o dicionário. Existem no momento três dicionários: (1) português/português, (2) espanhol/português e (3) inglês/português, sendo este último o mais completo dos três, com cerca de 27.000 verbetes. Correções ou acréscimos feitos em qualquer um dos dicionários são obviamente incorporadas a qualquer atividade gerada a partir daquele momento. Contribuições para o dicionário de diferentes professores em diferentes lugares podem ser integradas em um único dicionário, facilitando assim o trabalho em grupo. O módulo do dicionário é o componente mais desenvolvido do sistema de autoria.

O dicionário permite a inserção de palavras, conjuntos de palavras e regras morfológicas. Vimos acima que não só expressões idiomáticas, mas qualquer segmento de texto pode ser considerado um verbebo, incluindo, por exemplo, provérbios. Se o professor inserir *The early bird catches the worm* (“o pássaro madrugador é o que pega a

minhoca”) como verbete e fornecer como tradução *Deus ajuda a quem madruga*, é esta tradução que vai aparecer no módulo do aluno, caso o provérbio esteja no texto lido – e obviamente resolvendo problemas de espaço, alternância entre maiúsculas/minúsculas, etc.

A inserção de regras morfológicas é uma questão de economia para o professor. Não será necessário, por exemplo, repetir para cada verbo regular todas as suas desinências. Querendo, o professor pode inserir essas desinências, uma vez e, a partir dali, apenas a forma infinitiva de cada verbo.

5. Controle e automatização

Uma das preocupações do sistema de autoria do Projeto ELO foi manter um equilíbrio adequado entre o nível de controle oferecido ao professor na elaboração da tarefa e o nível de automatização oferecido pelo sistema. Em geral, quanto mais se automatiza a tarefa, diminuindo o trabalho de quem elabora a atividade, menos controle se dá ao professor, permitindo poucas opções na atividade final que vai ser apresentada para o aluno. A solução foi desenvolver um sistema que funcione de modo integrado para o aluno, com invisibilidade do processo, e de modo modular para o professor, com alta visibilidade dos componentes do sistema. O sistema de autoria é aberto e o professor pode, querendo, interferir em cada um dos componentes, que foram produzidos de modo automático mas que, por serem modulares, podem ser alterados à vontade. O preço que o professor tem a pagar é o conhecimento a mais que ele deve possuir. Tendo esse conhecimento, o esforço adicional para fazer essas alterações é mínimo.

A Figura 2, por exemplo, mostra alterações feitas em dois lugares; no painel do texto, onde o tamanho da fonte foi ampliado, e no painel do dicionário, onde a tradução da palavra foi substituída pelo uso da ilustração. Em vez da ilustração, o professor também poderia ter usado uma animação, ou fazer com que a palavra fosse pronunciada em voz alta, ou até introduzir um videoclipe. Os únicos limites possíveis são a criatividade do professor, de um lado, e os recursos do computador, do outro. O sistema de autoria, em si, não tem limites. Ele é apenas um integralizador de componentes.

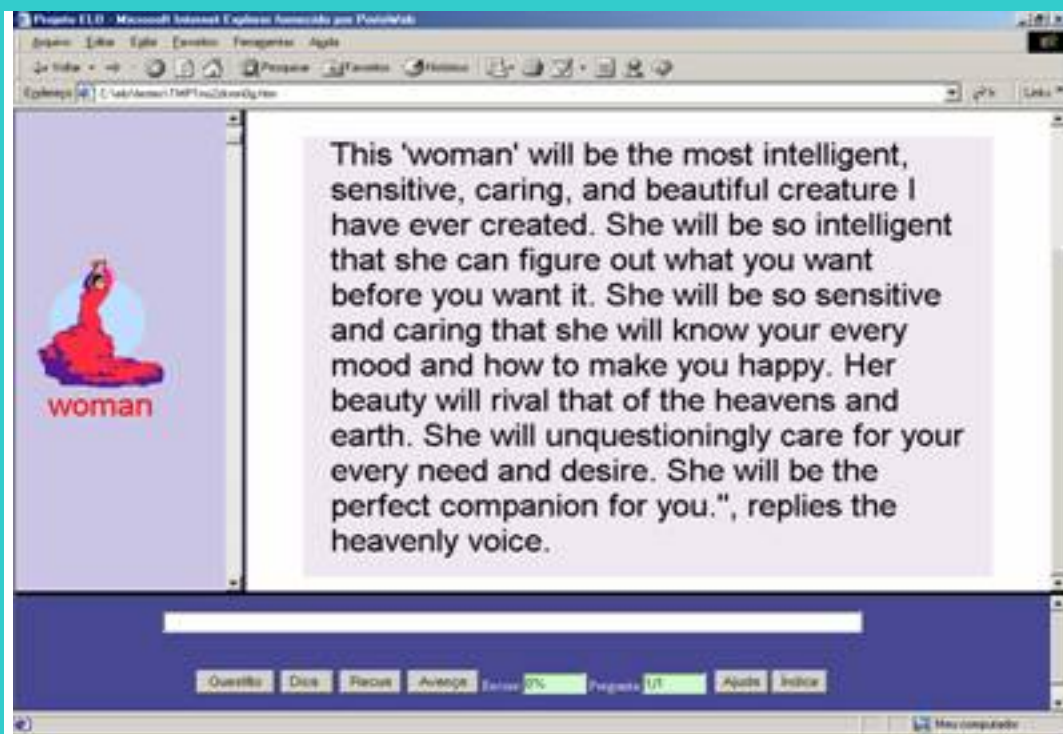


Figura 2 – Dicionário com ilustração

6. Resultados

Os resultados obtidos até agora com o uso do dicionário referem-se principalmente a alunos de graduação lendo texto em inglês e têm sido usados basicamente para realimentar o próprio dicionário, ampliando alguns verbetes e reduzindo outros. Mudanças de design também foram introduzidas a partir do feedback dos alunos, buscando-se cores mais adequadas e um redimensionamento dos painéis. O problema do uso do espaço é bastante complicado na tela do computador, principalmente nas bordas superiores e inferiores, já altamente disputadas pelo software que o roda o programa.

Em termos de compreensão, em caráter ainda informal e partindo dos comentários dos próprios alunos e de alguns protocolos iniciais colhidos durante a leitura, os resultados parecem sugerir que a compreensão aumenta com o uso do dicionário eletrônico. Frases que não eram compreendidas com texto impresso e dicionário tradicional, tiveram um nível melhor de compreensão. Considerando que os alunos eram de diferentes níveis de competência lingüística, não se observou muita diferença entre alunos principiantes e adiantados, o que sugere que o dicionário parece ser mais útil àqueles que têm menos

conhecimento da língua.

Houve também uma diferença significativa em termos de tempo consumido pelos alunos na leitura do texto, principalmente com os alunos principiantes. Quando comparada com o uso do dicionário tradicional, a leitura feita com o dicionário eletrônico, era feita aproximadamente na metade do tempo.

Quando solicitados a comparar os dois tipos de leitura, os alunos disseram preferir o dicionário eletrônico, principalmente pela rapidez e facilidade na obtenção do significado das palavras. Alguns chegaram a sugerir que houvesse mais textos disponíveis para leitura.

7. Conclusão

Os resultados, embora preliminares e obtidos pela observação informal de alguns alunos, sugerem que o uso do dicionário eletrônico, tem condições de tornar um texto autêntico em inglês compreensível para falantes de língua portuguesa, mesmo que possuam um nível de conhecimento básico na língua.

É óbvio que muitos outros fatores, além da facilitação do vocabulário, são necessários para a compreensão de um texto. Considera-se aqui que esses fatores estejam presentes. Nos dados apresentados acima, por exemplo, os alunos liam textos de sua área de conhecimento.

O sistema de autoria testado permite que os verbetes sejam orientados para uma área específica de conhecimento, o que não foi feito. Se isso tivesse sido feito, é provável que os resultados tivessem sido ainda melhores, em termos de compreensão, se não de aprendizagem. Considerando só o aspecto da aprendizagem, é possível que a adaptação fosse prejudicial, já que poderia induzir o aluno a uma visão errônea da língua, como se fosse feita de termos de significado único e preciso, independentes do texto, em que possam ocorrer.

7. Referências bibliográficas

BRUNER, J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard U. Press, 1986.

BRUNER, J. Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (Ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York, Cambridge University Press, 1985.

DULAY, Heide; BURT, Marina & KRASHEN, Stephen D. *Language Two*. Oxford : Oxford University Press, 1982.

KONDER, R. W. *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers*. London: Longman, 1983.

KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis*. New York: Pergamon Press, 1985.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive compensatory model in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 16, n.1, p. 32-71, 1980.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.