



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JUCI MARA CORDEIRO

**ANÁLISE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA  
E USO DE DICIONÁRIOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES**

---

Londrina  
2011

JUCI MARA CORDEIRO

**ANÁLISE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA  
E USO DE DICIONÁRIOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Londrina  
2011

JUCI MARA CORDEIRO

**ANÁLISE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA E USO  
DE DICIONÁRIOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Mailce Borges Mota  
UFSC –Florianópolis - SC

---

Profª. Dra. Mariluci da Cunha Guberman  
UFRJ – Rio de Janeiro – RJ

---

Profª. Dra. Ester Gomes de Oliveira  
UEL –Londrina - Pr

---

Profª. Dra. Simone Reis  
UEL –Londrina - Pr

---

Prof. Dr. Aylton Barbieri Durão  
UFSC –Florianópolis – SC

---

Profª. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joaquinho  
UEL –Londrina - Pr

---

Profª. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão  
(orientadora)  
UEL/PPGEL –Londrina – Pr

Londrina, 01 de novembro de 2011.

**Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária UNIOESTE/Campus de Toledo**

**Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924**

C794a	<p>Cordeiro, Juci Mara Análise de produção escrita em língua inglesa e uso de dicionários bilíngues e monolíngues / Juci Mara Cordeiro. - Londrina, PR : [s. n.], 2011 253f.</p> <p>Orientadora: Dr<sup>a</sup> Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem</p> <p>1. Lexicografia 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino 3. Língua inglesa - Lexicografia 4. Língua inglesa - Dicionários 5. Língua inglesa - Estudo e ensino 6. Dicionários políglotas 8. Lexicografia pedagógica I. Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri, Or. II. T.</p> <p>CDD 20. ed. 423</p>
-------	---

## AGRADECIMENTOS

Dirijo meus agradecimentos a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa e, especialmente a:

**Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão**, minha orientadora, pela parceria no desenvolvimento deste trabalho;

**Philippe Humblé**, pela gentileza de enviar alguns dos trabalhos essenciais para a revisão bibliográfica;

**Minha família**, que me incentivou durante a trajetória da pesquisa e me apoiou nos momentos de fragilidade;

**Carmen Terezinha Baumgartner**, amiga de todas as horas e interlocutora atenta e crítica desta tese;

E, finalmente à **UNIOESTE**, por ter concedido o afastamento que permitiu minha dedicação exclusiva ao projeto.

“Eu estava lendo o dicionário. Eu pensei que era um poema sobre tudo.”  
(Steven Wright)

CORDEIRO, Juci Mara. **Análise de produção escrita em língua inglesa e uso de dicionários bilíngues e monolíngues**. 2011. 253 fls. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMO

O objetivo precípua desta pesquisa é investigar o suporte proporcionado pelos dicionários bilíngues e monolíngues, à produção textual (escrita) em língua inglesa. Na abordagem de uso de dicionários apresentada, reivindica-se a visão de que é um material pedagógico essencial para o processo de aprendizagem de línguas, quando elaborado dentro de um padrão referencial de qualidade e quando utilizado adequadamente pelo aprendiz. Entende-se que para que o uso de dicionários bilíngues e monolíngues contribua efetivamente para a construção de significados na L2, e para que se desenvolva a autonomia do aprendiz, faz-se necessário que ele conheça a organização estrutural dessa obra lexicográfica: a *micro a macro* e a *superestrutura*. Para uma compreensão mais abrangente sobre questões relacionadas aos dicionários, suas limitações e contribuições à aprendizagem e às necessidades dos aprendizes, as perspectivas da Lexicografia e da Metalexicografia foram fundamentais. Realiza-se, neste contexto, uma pesquisa empírica sobre o uso dos dicionários na produção escrita a fim de complementar, com dados primários, as informações obtidas nas demais fontes. A utilização da metodologia abordando as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de produção textual em língua inglesa objetivou a produção de um *texto inicial* (sem orientações teóricas ou metodológicas sobre o uso de dicionários) e um *texto final*, a partir das mediações que julgamos necessárias, sobre o gênero textual *autobiografia* e sobre uso de dicionários. Entre essas duas produções foram organizadas oficinas cujas atividades foram desenvolvidas com o intuito de superação das dificuldades observadas na primeira produção e no uso dos dicionários. Desse modo, em razão da análise pretendida, ter-se-ia parâmetros de comparação entre o texto inicial e o texto final, e também, seria um meio para se constatar (ou não) o suporte real proporcionado pelos dicionários à produção escrita. Os erros cometidos nos textos foram tomados como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa e foram analisados a partir de critérios oriundos das contribuições da Linguística Contrastiva (Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Análise de Interlíngua (IL)) e a partir das perspectivas teóricas dos gêneros textuais (BRONCKART, 2003), adotadas como referência para as oficinas de produção textual. Outros objetivos somam-se ao principal para complementar a extensão que se pretende implementar ao projeto: (1) apresentar/discutir critérios relevantes para aquisição e uso de dicionários para aprendizagem de língua inglesa, especialmente para produção escrita; (2) evidenciar a relevância das informações apresentados nos dicionários de língua inglesa, para o processo de produção escrita; (3) identificar, categorizar e analisar os erros do texto escrito, e elaborar reflexões teóricas sobre o fenômeno “erro”; (4) estabelecer uma inter-relação entre uso de dicionários (de qualidade) e produções escritas mais satisfatórias. A partir dos resultados obtidos na produção textual desenvolvida com o suporte de dicionários bilíngues e monolíngues, postula-se a relevância dessas obras para o processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. Com base nisso, destacamos a importância de se incentivar o seu uso, especialmente para o desenvolvimento de atividades de produção escrita.

**Palavras-chave:** Produção textual escrita. Dicionários bilíngues e monolíngues. Estratégias de uso de dicionários. Gêneros textuais. Análise de erros.

CORDEIRO, Juci Mara. **English writtten text analysis and the use of bilingual and monolingual dictionaries**. 2011. 253 fls. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## ABSTRACT

The main goal of this work is to investigate the real support provided by bilingual and monolingual dictionaries to the english text writing. In the approach presented for the use of dictionaries, it is postulated the view that the dictionary is an essential learning material to the language learning process, when produced in a referential quality pattern and when adequately used. For the use of bilingual and monolingual dictionaries efectively contributes to the meaning construction in the L2, and for the development of the learner authonomy, it's necessary that he knows its structure: micro, macro and superstructure. For a broader comprehension about issues related to dictionaries, their limitations and contributions to the learning and to the students necessities, the perspectives of Lexicography and Metalexigraphy were essential. An empirical research about dictionary use in writing activities completes, with primary data the information obtained from secondary sources. The use of didatic sequences approach (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) to the teaching of writing and to the text production aimed an *initial text* (without theoretical or methodological guidelines) and a *final text*, from the interventions we found necessary about the autobiography genre and the use of dictionaries. Workshops were organized between these two text writings, with the intent to overcome the difficulties faced in the first writing and in the use of dictionaries. So, by reason of the intended analysis, we would have comparison parameters between the two texts, and also, it would be a way to check the real support (or not) provided by the dictionaries to the text writing. The mistakes made were taken as a starting point to the development of this research and were analysed from the criteria coming from the Contrastive Linguistics perspectives (Contrastive Analysis, Errors Analysis and Interlanguage) and from the theoretical perspectives of text genres (BRONCKART, 2003), adopted as reference to the text writing workshops. Other objectives are joined to the main one to complement the extention we intend to implement to the project: (1) to present/discuss relevant criteria to the acquisition and use of dictionaries to the learning of English; (2) to evidence the relevance of the information presented in the English dictionaries to the learning, and specially to the text writing process; (3) identify, categorize and analyse the errors of written text and produce theoretical reflections about the error phenomena; (4) to establish an interrelation between the dictionary use and more satisfactory written texts. From the results obtained in the text writing developed with the support of bilingual and monolingual dictionaries, that we evaluate as very stisfatory, we postulate the relevance of these Lexicocografic works to the English learning process. Based on this, we stress the importance of encouraging its use, especially in text production.

**Key words:** Writing. Bilingual and monolingual dictionaries. Dictionaries use strategies. Text genres. Error Analysis.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dicionários de inglês utilizados para a produção textual.....	54
<b>Quadro 2</b> – Níveis de proficiência dos sujeitos da pesquisa .....	142
<b>Quadro 3</b> – Sujeitos e contexto da pesquisa.....	143
<b>Quadro 4</b> – Sinopse das atividades desenvolvidas.....	144
<b>Quadro 5</b> – Avaliação diagnóstica .....	149
<b>Quadro 6</b> – Códigos para a correção dos textos.....	150
<b>Quadro 7</b> – Questionário I – adaptado .....	154
<b>Quadro 8</b> – Questionário II – adaptado .....	161

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 - LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....	15
1.1 ASPECTOS METALEXICOGRÁFICOS .....	16
1.2 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA .....	19
1.2.1 A Proposta de uma Teoria Lexicográfica .....	25
1.3 O VOCABULÁRIO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	27
1.4 DICIONÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA PARA DIFERENTES FINS .....	31
1.4.1 Dicionário Pedagógico Monolíngue e Produção Escrita: Legados, Informações Essenciais, Necessidades Linguísticas e Habilidades Lexicográficas .....	37
1.4.2 Dicionários Pedagógicos Bilíngües .....	46
1.5 DICIONÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA COMO REFERÊNCIA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL .....	51
<b>CAPÍTULO 2 - CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CONTRASTIVA PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	59
2.1 ANÁLISE CONTRASTIVA: PERSPECTIVAS .....	66
2.2 ANÁLISE DE ERROS E AS IDIOSSINCRASIAS .....	68
2.3 O DIALETO DOS APRENDIZES DE LÍNGUAS .....	73
2.3.1 Interlíngua e a Aprendizagem de Línguas em Diferentes Contextos .....	77
2.3.2 Transferência, Interferência ou Influência Interlinguística? .....	81
2.4 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS ERROS OU DIALETOS IDIOSSINCRÁTICOS .....	87
<b>CAPÍTULO 3 - APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	93
3.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: PERSPECTIVAS .....	94
3.1.1 A Formação dos Professores de Línguas .....	103
3.1.2 Abordagens ou Pedagogia de Ensino? .....	109
3.1.3 Em Direção a uma Didática das Línguas .....	109
3.2 PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVA TEXTUAL- DISCURSIVA .....	113
3.2.1 Didática para o Ensino de Produção Textual: Contribuições .....	122
3.2.2 Erros na Produção Textual: Refações Reguladas e Auto-Reguladas .....	124
3.2.3 Práticas Discursivas: Autobiografia .....	127
3.2.4 Situações Significativas para a Produção: Atividades Didáticas .....	130

<b>CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	138
4.1 TIPO DE PESQUISA, TRAJETÓRIA E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO	
COMPARTILHADA DOS DADOS.....	138
4.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS, TRAJETÓRIAS E ETAPAS DESENVOLVIDAS.....	142
4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS .....	153
4.3.1 Questionário I Adaptado.....	153
4.3.1.1 Análise dos dados .....	156
4.3.2 Questionário II Adaptado .....	160
4.3.2.1 Análise dos dados .....	164
4.3.3 Análise da Entrevista Semiestruturada .....	168
<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS PRIMÁRIOS</b> .....	173
5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS (1 E 2) PRODUZIDOS.....	173
5.1.1 Excertos dos Textos, Erros Cometidos e Análise.....	174
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	204
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	209
<b>APÊNDICES</b> .....	217
Apêndice A – Cronograma da Atividade de Extensão .....	218
Apêndice B – Questionário I .....	219
Apêndice C – Questionário II.....	221
Apêndice D – Integra da transcrição das entrevistas.....	223
Apêndice E – Códigos de correção da autobiografia .....	231
<b>ANEXOS</b> .....	232
Anexo A – Paulo Freire's Biography .....	233
Anexo B – Informações/orientações sobre o gênero biografia.....	237
Anexo C – The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education .....	240
Anexo D – Autobiografias dos alunos.....	243

## INTRODUÇÃO

Dar conta das complexas demandas que caracterizam as situações de sala de aula nos diversos contextos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa não é tarefa simples, tendo em vista uma gama variada de fatores, mas principalmente, considerando-se que a realidade não é sempre a mesma. Por ser histórico, o ensino dessa língua não se fez sempre da mesma forma em todas as épocas e nos diferentes contextos educacionais. Ele se faz de acordo com as condições possíveis em cada momento do desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico. Nesse sentido, a experiência como docente da disciplina de língua inglesa, na graduação em Letras, tem-nos permitido perceber a necessidade de investigação de diversos eventos que ocorrem durante o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua. Entendemos que o estudo desses fenômenos nos permite observar com mais propriedade o contexto educacional em que eles ocorrem e, conseqüentemente, tratá-los mais adequadamente no contexto pragmático.

A partir dessa visão, destacamos que uma investigação sobre produção textual (escrita) em língua inglesa, com o suporte de dicionários (bilíngües e monolíngües), pode trazer contribuições significativas aos profissionais da educação ligados ao ensino de L2, e aos pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de língüas e da Lexicografia. A motivação para empreender essa pesquisa, e para propor uma abordagem de uso de dicionários, a partir dos resultados deste estudo, decorre principalmente do fato de que, na posição de docente da disciplina de língua inglesa do curso de Letras, observamos que, comumente os alunos utilizam obras lexicográficas durante o processo de aprendizagem dessa língua e, portanto, precisam aprender a interagir com elas adequadamente, para serem bem-sucedidos (buscar, selecionar e efetivamente, utilizar a informação) no processo de consulta.

Postulamos que uma pesquisa sobre o uso de dicionários como apoio para produção escrita é relevante, considerando que a literatura da área lexicográfica aponta apenas dois estudos (estudiosos estrangeiros), dos quais apenas um deles (HARVEY; YUILL, 1997) – que investiga o papel do *dicionário monolíngue pedagógico* para o desenvolvimento de produção escrita - produziu resultados expressivos. No cenário brasileiro, temos conhecimento de que apenas um estudo foi desenvolvido até então (GOMES, 2006), cujo foco é centrado na utilização de dicionários bilíngües para desenvolver atividades de produção em língua alemã. Estes números são uma evidência da carência de pesquisas que problematizem essa temática, tanto em sua dimensão quantitativa, quanto qualitativa.

Defendemos a perspectiva da autonomia para os aprendizes de língüas,

como algo fundamental em sua formação. Em nossa visão, esta autonomia resulta de uma abordagem de ensino adequada, por parte do professor, e do uso de estratégias eficientes de aprendizagem, por parte do aluno. Com essa perspectiva, vemos o dicionário como uma ferramenta essencial na tarefa de construção dessa autonomia, pois, ao apresentar um item lexical qualquer, pode proporcionar diversas informações sobre ele, como por exemplo, seus diferentes sentidos, os sinônimos, a grafia correta, a transcrição fonética (pronúncia), sua categoria gramatical, as relações sintáticas que podem ser estabelecidas, a variedade linguística representada, seus aspectos culturais (se for o caso), exemplos de contextos em que aparece etc., constituindo-se, dessa maneira, em um elemento impulsionador e agilizador do desenvolvimento de capacidades languageiras (por essa razão dizemos se tratar de uma ferramenta pedagógica), se utilizado adequadamente. Compreendemos que a adoção de instrumentos que dêem suporte ao desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos aprendizes pode promover aprendizagem mais rápida e significativa, o que também contribui para o desenvolvimento da referida autonomia.

Entre outras questões, na abordagem de uso apresentada aos sujeitos da pesquisa, reivindicamos a visão de que o dicionário é um material pedagógico essencial para o processo de aprendizagem de línguas, quando elaborado dentro de um padrão referencial de qualidade, e quando utilizado adequadamente pelo aprendiz. Essa perspectiva já foi defendida por vários estudiosos da área da Lexicografia pedagógica (BÉJOINT, 1981; DUBOIS, 1981; BOGAARDS, 1996; HUMBLÉ, 2001; TOSQUI, 2002; HÖFLING; SILVA; TOSQUI, 2004; HÖFLING, 2006; DURAN; XATARA, 2007). Propomos, também, estratégias de uso e atividades de exploração desse material por meio de ações diversas, porém, mais centradas na produção escrita, que é o foco deste trabalho.

Para que o uso de dicionários bilíngues e monolíngues contribua efetivamente para a construção de significados na L2, e para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, faz-se necessário que ele conheça a sua organização estrutural (sua arquitetura): a *macroestrutura* (o conjunto das palavras-entrada), a *microestrutura* (as informações específicas sobre as palavras-entrada contempladas nos dicionários), e a *superestrutura* (todas as informações adicionais como, por exemplo, a introdução, os apêndices, a lista de verbos etc.). É importante também, que ele saiba selecionar, entre os elementos informacionais ali contidos, apenas aqueles que sejam mais coerentes ao contexto linguístico-discursivo pretendido. Para nossa melhor compreensão de questões relacionadas aos dicionários (suas limitações e contribuições à aprendizagem; seu uso eficiente (ou não), e às necessidades dos aprendizes, as perspectivas da Lexicografia e da Metalexigrafia foram fundamentais.

Atualmente, o ensino de produção textual escrita, especialmente em língua estrangeira, deveria ser empreendido por meio de uma abordagem de construção criteriosa de conhecimento, que fosse desenvolvida em longo prazo. Com essa visão, e considerando que investigamos a efetiva contribuição do uso de dicionários de língua inglesa, para o processo de produção escrita, adotamos a perspectiva dos gêneros textuais (BRONCKART, 2003), e da abordagem de “sequências didáticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, para o desenvolvimento da prática de produção, um dos componentes do *corpus* deste estudo. As atividades didáticas têm a finalidade de auxiliar o aluno a dominar *um* gênero de texto, que no contexto desta proposta é a *autobiografia*<sup>1</sup>.

A utilização da metodologia abordando as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de produção textual de língua inglesa teve como objetivo a produção de um *texto inicial* (sem orientações teóricas ou metodológicas sobre o uso de dicionários) e um *texto final*, a partir das mediações (discussões teóricas e metodológicas) que julgamos necessárias sobre gêneros textuais e sobre uso de dicionários. Entre a produção inicial e a produção final, desenvolvemos oficinas, por meio das quais propusemos atividades na perspectiva de contribuir para a reflexão sobre os conhecimentos que os aprendizes já dominavam em relação à escrita e ao uso de dicionário, bem como para superação das dificuldades observadas na primeira produção escrita. Deste modo, em razão da análise pretendida, teríamos parâmetros de comparação entre o texto inicial e o texto final. Da mesma forma, entendemos que seria um meio para se constatar (ou não) o suporte proporcionado pelos dicionários, ao desenvolvimento da competência dos alunos (em produção escrita). Do nosso ponto de vista, ao desenvolvermos uma abordagem que prevê o ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros textuais, e o uso adequado de dicionários que realmente permita o acesso às informações necessárias à produção, estamos contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das suas capacidades languageiras (em produção escrita).

Assim, partindo do pressuposto de que as intervenções mediativas deveriam ser planejadas, tendo como ponto de partida as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado (no caso, a autobiografia),

---

<sup>1</sup> Neste contexto o termo autobiografia (e biografia) não está sendo usado na acepção literária. Configura-se apenas como o gênero textual selecionado para a produção escrita dos informantes da pesquisa, como forma de obtenção dos dados primários.

postulamos que a definição dos objetivos do ensino do gênero *autobiografia* inclui a exploração da arquitetura dos dicionários de inglês, do conteúdo de suas partes e de atividades orientadas de consulta, para fins diversos, mas, principalmente para fins de produção escrita.

Nos textos do gênero *autobiography* produzidos pelos informantes desta pesquisa, identificamos, categorizamos e analisamos as idiossincrasias e as dificuldades dos aprendizes durante o processo de produção. Os dados obtidos revelaram algumas limitações em relação à forma de uso dos dicionários, daí que se percebe a pertinência da abordagem proposta. As limitações por nós percebidas já haviam sido apontadas em estudos sobre o uso de dicionários de língua inglesa empreendidos no Brasil (SCHMITZ, 1990; ZACARIAS, 1997; TOSQUI, 2002; ASSIRATI, 2002; DURAN, 2004; HÖFLING, 2006). Tais estudos relatam que a maioria dos estudantes não utiliza os dicionários de forma adequada, principalmente por desconhecerem as estruturas dessas obras, por falta de familiaridade com as siglas, abreviaturas, símbolos e outros elementos da sua arquitetura (o que os estudiosos chamam de falta de habilidade lexicográfica), o que inferimos, sejam fatores decorrentes da falta de orientação/ensino sobre o uso das obras lexicográficas.

Os erros escritos tomados como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados a partir de critérios oriundos das contribuições da Linguística Contrastiva, quais sejam: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Análise de Interlíngua (IL), conforme propõe Durão (2007), e a partir das perspectivas teóricas dos gêneros textuais (BRONCKART, 2003), que também foram adotadas como referência para as oficinas de produção escrita.

As hipóteses que fundamentam este trabalho são as seguintes: (1) os aprendizes não têm critérios adequados para a seleção e aquisição de dicionários de língua inglesa; (2) eles desconhecem a variedade de informação disponível nos dicionários bilíngues e monolíngues; (3) não possuem habilidades lexicográficas para que a consulta seja realmente eficiente, e por essa razão não usufruem das informações apresentadas, na dimensão em que poderiam fazê-lo, perdendo o benefício desse suporte para a sua aprendizagem; (4) a utilização de uma abordagem para o uso de dicionários (usar critérios adequados para escolha e utilização; exploração da estrutura lexicográfica; e consultas para a prática de atividades produtivas) pode trazer melhores resultados à própria consulta e, conseqüentemente, à produção.

O objetivo precípua desta pesquisa é investigar a contribuição proporcionada, pelos dicionários bilíngues e monolíngues, ao desenvolvimento da competência dos alunos, em produção textual escrita (em língua inglesa). Outros se somam a

este para complementar a extensão que pretendemos implementar ao projeto: (1) apresentar/discutir critérios relevantes para aquisição e uso de dicionários para aprendizagem de língua inglesa, especialmente para produção escrita; (2) evidenciar a relevância das informações apresentados nos dicionários de língua inglesa, para o processo de produção escrita (por meio do desenvolvimento de atividades produtivas); (3) identificar, categorizar e analisar os erros do texto escrito, e sistematizar reflexões teóricas sobre o fenômeno “erro”; (4) estabelecer uma interrelação entre uso de dicionários (bilíngues e monolíngues de qualidade) e produções escritas mais satisfatórias.

Este trabalho apresenta a seguinte organização interna: o Capítulo I trata das contribuições da Lexicografia e da Metalexicografia para o desenvolvimento de dicionários de aprendizagem bilíngues e monolíngues, principalmente para fins produtivos; o Capítulo II traz as contribuições da Linguística Contrastiva, por meio das perspectivas da Análise Contrastiva, da Análise de Erros e de Interlíngua, para análise e avaliação de erros; o Capítulo III apresenta pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino e a aprendizagem de línguas e, mais especificamente, propõe a perspectiva textual discursiva para a produção textual em língua inglesa; o Capítulo IV apresenta a Metodologia de pesquisa, os dados obtidos e a análise dos dados secundários; e o Capítulo V desenvolve a análise dos dados primários: os textos produzidos.

## CAPÍTULO 1

### DICIONÁRIOS COMO FERRAMENTA DE SUPORTE PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao se oferecer uma visão clara sobre conceitos lexicográficos e aspectos metalexográficos, contribuimos significativamente para o conhecimento das obras lexicográficas e, indiretamente possibilitamos uma consulta satisfatória aos dicionários de aprendizagem, bilíngues ou monolíngues. A partir dessa ótica, neste capítulo, apresentamos uma revisão da literatura que fundamenta o objeto dessa pesquisa: produção textual em língua inglesa com o suporte de dicionários.

As discussões, nas áreas de metalexigrafia e de lexicografia, têm como foco principal a produção (escrita) em língua estrangeira (doravante L2). Entre outras temáticas, trataremos sobre a produção lexicográfica contemporânea, sobre uma teoria para dicionários de aprendizagem, sobre a estrutura inerente aos dicionários monolíngues e bilíngues e sobre o seu uso para compreensão e produção textual, bem como a resposta de necessidades linguísticas e de habilidades lexicográficas exigidas dos consulentes. Os diferentes tópicos proporcionarão uma panorâmica teórica fundamental para se investigar de que maneira os dicionários de língua inglesa escolhidos podem contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva (escrita) dos aprendizes dessa língua.

Estudiosos das áreas da metalexigrafia e da lexicografia mostram que, a partir da década de 80 houve uma grande evolução no *design* dos dicionários, (principalmente dos monolíngues) como resultado de mudança nos paradigmas do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, eles também apontam limitações nas informações contidas nesses dicionários quando se pretende desenvolver atividades de produção textual, as quais exigem informações mais complexas.

Editoras e autores de dicionários mais renomados têm empreendido esforços para diminuir as lacunas existentes entre as necessidades dos aprendizes e as informações oferecidas nos dicionários de aprendizagem. Isto pode ser constatado por meio dos trabalhos de Herbst (1996), Bogaards (1996) e Humblé (2006), entre outros, que analisaram alguns dicionários bilíngues e monolíngues. Como exemplos de avanços nesses dicionários, esses estudiosos mencionaram o uso de recursos gráficos, de cores diferentes, para destacar as entradas, as definições e as palavras do vocabulário de definição, o uso de exemplos e a oferta de informações mais completas sobre itens lexicais polissêmicos, ou culturalmente

específicos.

A relação entre necessidades lexicográficas, habilidades lexicográficas e informações disponibilizadas nos dicionários de aprendizagem de língua inglesa tem sido percebida como problemática. Por um lado, a necessidade dos aprendizes é maior do que as informações proporcionadas. Por outro, as habilidades lexicográficas dos alunos geralmente são precárias e, por isso, nem sempre conseguem usufruir as informações a que têm acesso. Nessa inter-relação, outra questão polêmica tratada é o ensino de habilidades lexicográficas: a maioria dos autores defende que essas habilidades deveriam ser ensinadas sistematicamente, enquanto outros mantêm a postura de que os dicionários deveriam ser tão transparentes, que dispensassem a necessidade do ensino. Entendemos que esta última decorre de uma visão do que seria um dicionário ideal, ainda não disponível. Por essa razão, argumentamos que a competência em usar essas ferramentas pedagógicas seja desenvolvida por meio de intervenções/orientações docentes.

Em um balanço entre as limitações dos dicionários contemporâneos (bilíngues e monolíngues), e as contribuições que podem oferecer para a produção textual em língua inglesa, existe uma espécie de consenso entre os estudiosos de que a utilização simultânea dos dois tipos de dicionários, cada um atendendo a necessidades específicas do aprendiz, é a melhor abordagem de uso, para que se possa tirar maior proveito das características de cada um deles.

Concordamos que essa é realmente a opção mais eficaz para o fim a que se destina. Em alguns momentos da produção, o consulente necessita apenas confirmar informações sobre um item lexical relativamente conhecido, podendo recorrer ao dicionário bilíngue. Em outros, quando não consegue esclarecer questões semânticas ou pragmáticas, por exemplo, pode consultar o dicionário monolíngue para obter informações sobre a expressão, a colocação ou a palavra em foco.

### 1.1 ASPECTOS METALEXICOGRÁFICOS NA PRODUÇÃO DE DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS

Quando se pensa em produzir um dicionário de aprendizagem, é preciso ter em mente algumas características (por exemplo, idade e nível de proficiência) e necessidades dos usuários (objetivos em relação ao uso: compreensão ou produção linguística), para que se possa compor a *macro*, a *micro* e a *superestrutura* dessa obra lexicográfica, de forma que haja maior probabilidade de que esse instrumento pedagógico venha a facilitar uma consulta efetiva e eficaz. Com essa perspectiva, algumas características metalexicográficas

indispensáveis são apontadas por estudiosos como Rundell (1999) e Duran e Xatara (2006).

Rundell (1999) argumenta que, nos dicionários pedagógicos, não é desejável reunir registros raros de uso da língua, mas, sim, focar o que é comum, típico e frequente, dando mais importância à qualidade da nomenclatura do que à quantidade de entradas que a compõe. Duran e Xatara (2006) afirmam que os lexicógrafos deveriam levar em conta o usuário a que a obra se destina, que, no caso dos dicionários pedagógicos, é o aprendiz de línguas. No entanto, afirmam que atualmente muitas decisões dos lexicógrafos ainda são tomadas com base na intuição, por falta de pesquisas na área. Destacando a importância da metalexigrafia pedagógica, essas autoras mostram componentes da macro, da micro e da superestrutura, que podem apresentar aspectos que contribuem para tornar o dicionário “pedagógico”. Entre esses componentes, são mencionados o guia do usuário, a nomenclatura, a pronúncia, as abreviaturas, a definição, as marcas de uso ou registros, as notas de uso, as colocações e expressões idiomáticas, as ilustrações e as cores. O guia do usuário, segundo esclarecem, é um recurso criado para suprir a ausência de um ensino formal sobre o uso do dicionário. Porém, alertam que, na maioria das vezes, o texto do guia do usuário é denso, por isso costuma desanimar a leitura.

A maneira mais lógica de definir a nomenclatura de um dicionário para aprendizes, explicam as referidas pesquisadoras, parece ser a frequência de uso, tarefa na qual os lexicógrafos são auxiliados pela Linguística de *Corpus*. O *corpus* utilizado como fonte da nomenclatura deve ser representativo (tanto da língua escrita, quanto da língua falada). No entanto, a carência de amostras de língua falada reduz o volume de textos orais nos *corpora*. Duran e Xatara (2006) defendem o conhecimento do *vocabulário básico* de uma língua (que gira em torno de 1000 lexemas), como pré-requisito para que os aprendizes sejam capazes de utilizar os dicionários monolíngues e bilíngues em L2.<sup>2</sup>

Embora afirmem que a informação sobre pronúncia possa ser incorporada com o auxílio do Alfabeto Fonético Internacional (AFI), ou pela transliteração<sup>3</sup>, as autoras demonstram sua preferência pelo AFI, ainda que seja preciso haver ensino formal do mesmo: “pois as transcrições fonéticas transliteradas poderiam dar ao aprendiz a falsa impressão de que

---

<sup>2</sup> Seu conhecimento é fundamental na produção e compreensão de mensagens porque inclui todos os lexemas instrumentais (advérbios, artigos, conjunções, interjeições, numerais, e preposições), cujo índice de ocorrência é altíssimo e cuja compreensão é essencial para relacionar os lexemas plenos (adjetivos, verbos, substantivos, e advérbios terminados em -mente) dentro das estruturas sintagmáticas. Esse vocabulário costuma ser expandido [...] a fim de constituir o vocabulário de definição dos dicionários pedagógicos (DURAN; XATARA, 2006, p. 45).

<sup>3</sup> Utilização dos sons da língua materna para representar o som das palavras estrangeiras.

os sons da língua estrangeira são idênticos aos de sua língua.” (DURAN; XATARA, 2006, p. 47) Acrescentam, também, que abreviaturas e símbolos deveriam ser evitados nos dicionários, já que prejudicariam o fluxo da leitura.

As autoras postulam que as marcas de uso (ou registro) são particularmente relevantes nos dicionários voltados para as necessidades de produção, para que se tenha como resultado um discurso mais natural e próximo do discurso do falante nativo. Acrescentam que as notas de uso podem trazer informações sobre aspectos pragmáticos, particularidades do comportamento sintático, alertas sobre falsos cognatos etc. Argumentam, também, que os dicionários bilíngues pedagógicos devem dedicar atenção especial aos exemplos, a fim de que eles efetivamente esclareçam as entradas. Considerando que uma grande dificuldade de aprendizagem de L2 está relacionada às expressões idiomáticas, as autoras postulam que os dicionários bilíngues deveriam dar mais atenção a elas.

Amritavali (1999) defende que as definições, em dicionários para falantes de inglês como L2, não deveriam ser mais difíceis que as palavras que definem, e acrescenta, que os exemplos (que devem ser familiares e curtos) relacionados a um determinado item lexical não deveriam apresentar mais dificuldades de compreensão ao aluno. Segundo a autora, este é um princípio que deveria ser adotado no ensino de língua inglesa (ELT<sup>4</sup>). Para ilustrar os danos que exemplos mal-elaborados podem representar ao aprendiz, a referida autora relata um episódio de consulta a termos lexicais, em que os exemplos e as explicações, nos dicionários, revelaram-se como problemas de complexidade sintática e de especificidade cultural, o que, segundo ela, desqualificam uma obra lexicográfica (o dicionário *Cobuild*) como *dicionário de aprendizagem*.

A autora qualifica a busca em uma obra lexicográfica como “uma atividade silenciosa e solitária na qual os alunos que se deparam com definições muito complexas ou insatisfatórias e muito frequentemente se perdem no caminho”.<sup>5</sup> E conclui que a Linguística de *Corpus* precisa avaliar se os exemplos de uso dos itens lexicais refletem significados realmente prototípicos.

De acordo com Rundel (1999), o papel das ilustrações (diagramas, desenhos de situações, quadros sinóticos, desenhos ou fotos, etc.), nos dicionários pedagógicos, é auxiliar o aprendiz a visualizar conceitos, transmitindo aspectos dificilmente apreensíveis pela descrição verbal. Por essa razão, eles devem ter a qualidade necessária para transmitir o

---

<sup>4</sup> English Language Teaching (ELT).

<sup>5</sup> “Typically, however, dictionary reference is a solitary and silent activity, in which students faced with unduly complex or otherwise unsatisfactory explanations too often lose their way” (AMRITAVALI, 1999, p. 264).

significado pretendido. Para o autor, é possível que, ao separar as partes da microestrutura, a utilização de cores auxilie, também, na retenção do léxico.

Outro aspecto metalexigráfico de relevância, para Tomaszczyk (1981), é a limitação do número de entradas, em dicionários de produção, já que permite um tratamento lexical aprofundado. O propósito de apresentarmos as contribuições de estudiosos que tratam dos aspectos metalexigráficos que acabamos de resenhar, deriva de nossa visão de que eles são bastante relevantes para facilitar a busca nos dicionários, e também, como elementos impulsionadores da aprendizagem de L2.

## 1.2 CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Summers (1988) afirma que os dicionários como instrumento de aprendizagem de línguas foram ignorados por linguistas, psicólogos e professores de línguas, nas publicações da área lexicográfica. Esse fato é atribuído à visão de que os dicionários reforçariam a tendência de aprender palavras isoladas durante o processo de aquisição de uma L2. Acrescenta também, que o uso de dicionários bilíngues teria sido desencorajado, até então, pelos professores de língua inglesa (como L2), em razão do seu uso “escravizado.”<sup>6</sup> Se esse for o caso e se os estudantes não receberem esclarecimentos em relação às colocações, ao contexto e às possibilidades gramaticais relacionadas àquela palavra específica encontrada, poderão cometer erros ao tentarem utilizá-la em determinado contexto comunicativo.

A autora aponta um posicionamento contrário ao uso de dicionários (até mesmo dos monolíngues), justificado pelo argumento de que eles interromperiam o fluxo de concentração do aluno no momento da leitura do texto. Isto denota uma visão de que os dicionários promovem uma solução muito fácil. No entanto, para se fazer uma consulta efetiva, o usuário precisa, primeiramente, empreender o processamento linguístico da palavra, e isto não é uma tarefa simples. Contrária a essa postura, Summers (1988) afirma que as definições e os exemplos apresentam contextos que foram especialmente criados para facilitar a inferência dos sentidos mais prováveis de uma palavra. Ao colocar palavras específicas em contextos variados e frases apropriadas, as definições e os exemplos são essenciais nos dicionários, tanto para expandir a compreensão do usuário quanto para fornecer modelos de referência, para os aprendizes até mesmo produzirem a partir deles. Então, postula o uso de

---

<sup>6</sup> Grifo da autora: *too slavishly* = muito escravizadamente. Em seu ponto de vista, eles realmente trabalham com base na palavra isolada, esperando uma correlação uma-a-uma entre as palavras de sua L1 e as palavras da língua inglesa (tradução nossa).

dicionários, associado a outras estratégias de busca de conhecimento linguístico (como por exemplo, fazer previsões) para o desenvolvimento de atividades de compreensão e de produção linguística, durante o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Na visão de Humblé (2001), mais do que um obra a ser utilizada para resolver problemas de usos da língua, o dicionário é um objeto social e cultural que agrega um valor simbólico à sociedade de onde se origina.

Dictionaries are social objects, emblems of literacy, guardians of culture, warrants of distinction. As such, they also have to respond to particular criteria, which have little to do with their declared purposes. Instead of having only a usage value, dictionaries also have a significant symbolic value, and are not only the mere answer to mere need (HUMBLÉ, 2001, p. 23, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Os dicionários sempre foram uma importante ferramenta para o aprendiz de idiomas, e isso levou à especialização da Lexicografia para finalidades pedagógicas, segundo Duran e Xatara (2007). Para as autoras, as obras lexicográficas pedagógicas<sup>8</sup> são concebidas com a preocupação de simplificar a busca, exibir informações de forma clara, alertar para os enganos mais comuns (COWIE, 1981) cometidos por estrangeiros, e fornecer informações sobre o uso do léxico. Por outro lado, afirmam também que os dicionários “verdadeiramente” pedagógicos, disponíveis no Brasil, são obras traduzidas ou adaptadas de empreendimentos lexicográficos estrangeiros, e por essa razão nem sempre apresentam a melhor adequação para o uso dos brasileiros.

Binon e Verlinde (2000, p. 95) postulam que a lexicografia pedagógica pode contribuir com o ensino e a aprendizagem de L2, pois o objetivo de um dicionário de aprendizagem é “favorecer a aquisição do vocabulário de uma língua, selecionando as informações, apresentando-as e organizando-as de maneira a facilitar a integração e a memorização do vocabulário.” Acrescentam, ainda, que ela pode mostrar, ao professor de L2, que o vocabulário pode ser organizado, simultaneamente, no plano linguístico e conceitual; que lhe oferece uma série de estratégias para o ensino do vocabulário, e indica-lhe, indiretamente, como facilitar a aprendizagem (ex: a integração e a memorização do vocabulário por meio de uma organização onomasiológica deste). Estas são as suas principais

---

<sup>7</sup> Dicionários são objetos sociais, emblemas do letramento, guardiões da cultura, provas legalizadas de mérito. Como tal, eles também têm que responder a um critério particular que tem pouco a ver com os propósitos declarados. **Em vez de ter** apenas um valor utilitário, os dicionários também têm um valor simbólico significativo e não são apenas meras respostas a meras necessidades.

<sup>8</sup> Para as autoras, estas obras compreendem tanto dicionários bilíngues quanto monolíngues para estrangeiros.

contribuições ao processo. É necessário, porém, que a lexicografia seja comunicativa, o que significa dizer que seja capaz de favorecer a comunicação, “dando ao aprendiz as informações necessárias para construir seu discurso e comunicar-se de forma produtiva” (BINON; VERLINDE, 2000, p. 111). Segundo Jain (1981), desenvolver a habilidade de usar os termos, as palavras que está aprendendo, para realizar funções pragmáticas no mundo real, é um grande desafio para o aprendiz de L2.

Segundo Duran (2008, p. 77), a primeira pesquisa sobre a utilização de dicionários em atividades de produção em L2, desenvolvida no Brasil (GOMES, 2006), postula a necessidade de instrução sobre o uso e o aperfeiçoamento dos dicionários bilíngues. Nesse trabalho, a explicação para as falhas dos alunos na consulta lexicográfica apoia-se em hipóteses como a falta de conhecimento linguístico em L1 e L2, as dificuldades em compreender algumas informações, e a tendência em ignorar parte dessas informações.

Cowie (1981) atribui o atraso no reconhecimento dos dicionários de aprendizagem, como suporte nas atividades produtivas à imagem persistente desse material lexicográfico como repositório de informações para as quais se voltaria quando se desejasse esclarecer o sentido ou a grafia de certos itens lexicais. Entretanto, argumenta que em razão de uma mudança nessa visão, os dicionários monolíngues desenvolvidos para aprendizes estrangeiros de língua inglesa passaram a ser cada vez mais usados desde a II Guerra Mundial. E aponta o reavivamento do interesse em ensinar vocabulário (na década de 70), e o crescimento da consciência crítica sobre os princípios teóricos em que cada trabalho lexicográfico está inserido, como os fatores positivos que contribuíram para que isso ocorresse.

Por outro lado, menciona alguns aspectos negativos relacionados aos dicionários de aprendizagem, afirmando que os compiladores dessas obras aplicam precariamente as descobertas da pesquisa linguística para a rotulação dos valores estilísticos. Acrescenta, ainda, que os lexicógrafos raramente explicam a razão da escolha dos rótulos utilizados, em termos de estrutura de variação da língua. A inconsistência na definição de categorias como “coloquial” e “gíria” exemplifica essa problemática. Sobre essa questão, Hartmann (1981) posiciona-se afirmando que muitos aspectos da variação estilística não podem ser equacionados, principalmente em relação idade, sexo e atitude.

Cowie (1981) alerta também sobre a possibilidade de se aumentar a lacuna já existente entre a evolução ocorrida na produção de dicionários (ex: no seu *design*), e as habilidades de uso dos estudantes, que geralmente “são rudimentares”. E acrescenta que há “necessidade de se ensinar os usuários a utilizarem os dicionários que já possuem para que

obtenham maior êxito na consulta”<sup>9</sup> (tradução nossa). Outro aspecto apontado, especificamente em relação aos dicionários de língua inglesa, envolve os sinônimos que estabelecem falsa equivalência entre os itens lexicais, levando a crer que muitos erros ocorridos nas atividades produtivas dos alunos podem ser consequência dessa estrutura. Por outro lado, o autor salienta que o progresso no *design* desses dicionários é notável e denota maior uso dos avanços da Linguística Descritiva, e maior consciência sobre a relevância de se pesquisar sobre as necessidades dos consulentes.

Entre os produtos da Lexicografia comercial, o dicionário monolíngue (*ELT monolingual dictionary*) ou dicionário de aprendizagem de língua Inglesa *como língua estrangeira* (*EFL monolingual dictionary*) apresenta-se como uma novidade, conforme explica Hartmann (1992). O autor afirma que a maioria dos estudiosos concorda que as vantagens do uso deste tipo de dicionário para os aprendizes dessa língua superam as desvantagens (ex: a proficiência inadequada do usuário), e que a busca por explicitação semântica, gramatical e estilística pode encorajar o desenvolvimento de atividades produtivas. Essa postura também ilustra a tendência ao distanciamento do dicionário *semasiológico* para propósitos de compreensão (comumente leitura), em direção ao *onomasiológico*<sup>10</sup>, para propósitos de produção (geralmente produção escrita).

Hartmann (1992) afirma que não se dispõe de uma literatura confiável sobre dicionários de aprendizagem, mas que, se houvesse, teria que descrever as suas características, em contraste com aquelas dos dicionários monolíngues e bilíngues, mostrando o que fazer para atingir as exigências desse grupo de usuários. Entretanto, argumenta que alguns autores compartilham a mesma posição em relação a alguns aspectos do *design* de dicionários de aprendizagem. Os *aspectos comuns* mencionados por eles são: (1) nomenclatura selecionada de acordo com o critério de frequência e utilidade; (2) definições adaptadas ao vocabulário mais limitado do aprendiz estrangeiro; (3) diferentes sentidos da palavra-chave claramente discriminados; (4) detalhes colocacionais providos usualmente por meio de frases exemplo; (5) codificação gramatical detalhada e explícita; (6) transcrição

<sup>9</sup> [...] there is a real danger of opening the gap which is known to exist between the sophistication of some features of dictionary design and the user's often rudimentary reference skills. [...] there is an urgent need, too, for foreign learners to be taught how to use the dictionaries they already possess to much fuller advantage (COWIE, 1981, p. 206).

<sup>10</sup> Welker (2004, p. 43) faz a distinção entre dicionários “gerais” e “especiais”. O dicionário geral, *semasiológico* (do grego *semasia* - “significado”) é alfabético, sincrônico e arrola lexemas da língua comum contemporânea, partindo da forma ao significado. Todos os outros dicionários são especiais: os históricos, os diacrônicos, os *onomasiológicos*, etc. No *onomasiológico* (do grego *onomasia* - “termo”), parte-se do conceito em direção ao significado.

fonética baseada em padrão internacional (IPA<sup>11</sup>); (7) informação estilística provida principalmente por meio de rótulos de uso; (8) transparência textual; (9) informação histórico-etimológica evitada; (10) informação cultural provida (ex: por meio de ilustrações). Entendemos que as características apontadas podem servir como referência quando da necessidade de se escolher ou de se indicar um dicionário para ser usado durante o processo de aprendizagem de língua Inglesa.

Segundo Jain (1981), a visão de que um dicionário de aprendizagem monolíngue deveria ser diferente daquele desenvolvido para falantes nativos vem sendo crescentemente enfatizada na literatura. Tem-se buscado a melhoria do dicionário de aprendizagem - um recurso tanto para atividades de compreensão, quanto para atividades de produção. A definição por meio de vocabulário controlado, por exemplo, é um movimento em direção ao esclarecimento do sentido, almejado pelo aprendiz estrangeiro. Todavia, mesmo com o uso desse recurso, e com a inserção de informação sobre gramática, a Lexicografia de L2 ainda não conseguiu atender satisfatoriamente às necessidades de compreensão e de produção desse público usuário. Na visão desse autor, “os dicionários pedagógicos deveriam auxiliar o aprendiz a ser mais consciente sobre a língua, e também, poder evitar os erros mais comuns cometidos na língua que ele está tentando aprender.”<sup>12</sup> (JAIN, 1981, p. 275, tradução nossa)

As definições, estruturadas mediante um vocabulário controlado (limitado em termos de número de itens lexicais) nos dicionários de aprendizagem levam a resultados expressivos, na medida em que trazem os diferentes sentidos dos itens lexicais dentro do alcance do repertório vocabular (reduzido) do aprendiz. Por outro lado, no entanto, o autor demonstra preocupação com a questão semântica das definições elaboradas com esse tipo de vocabulário, argumentando que “o vocabulário limitado simplesmente em termos de número de itens usados, que não revela preocupação similar com a adequação semântica, corre o risco de prover definições imprecisas”<sup>13</sup> Para justificar esse posicionamento, afirma que as relações de sentidos de certos itens lexicais estão enraizadas em fatores culturais. Por esse motivo, o significado não poderia ser expressado adequadamente, satisfatoriamente mediante esse tipo

---

<sup>11</sup> *International Phonetic Alphabet* – O Alfabeto Fonético Internacional é um padrão de referência internacional para transcrição fonética, promulgado pela *Internacional Phonetic Association*, que provê símbolos para todos os sons que foram descobertos nas línguas existentes no mundo.

<sup>12</sup> “Pedagogical dictionaries should help the learner to be aware of, and if possible, avoid, common sources of error in the language he is attempting to acquire.” (JAIN, 1981, p. 275)

<sup>13</sup> “A vocabulary limited simply in terms of the items used, but without showing an equal concern for their semantic adequacy, will thus run the risk of providing imprecise definitions.” (JAIN, 1981, p. 277)

de vocabulário.

Se há a pretensão de que um dicionário sirva como ferramenta pedagógica, para atividades de compreensão e de produção linguística, segundo o autor, seu escopo deve ser estendido para incluir informações léxico-semânticas, visão também defendida por Humblé (2001). Para Jain (1981), isso somente poderia ocorrer a partir de contribuições de perspectivas *intralinguísticas* e *interlinguísticas*, com estudos no campo da análise de erros, da análise contrastiva, da aquisição e de ensino de L2.

O autor postula, como outros estudiosos (COWIE, 1981; HARTMANN, 1992/1999; ATKINS; VARANTOLA, 1997; NESI, 1999; WERNER, 2006; DURAN; XATARA, 2007), a necessidade do ensino das habilidades lexicográficas a aprendizes de línguas, acrescentando que os próprios professores necessitam de informação para o uso adequado de dicionários. Diferentemente destes, Humblé (2001) não recomenda o ensino de habilidades lexicográficas, com o argumento de que “a estratégia mais realista é almejar dicionários cuja estrutura seja tão transparente que os aprendizes não necessitem 'aprender' a utilizá-lo, e cujo conteúdo seja apresentado de forma tão direta que o usuário não tenha dificuldade para compreendê-lo.”<sup>14</sup> (HUMBLÉ, 2001, p. 48, tradução nossa).

Como foi possível observar nas posturas dos diferentes autores citados neste capítulo, ainda é preciso avançar na área da Lexicografia teórica. Considerando-se que são vários os fatores envolvidos no processo de desenvolvimento de uma obra lexicográfica, mencionem-se os autores dos dicionários, as editoras e seus respectivos interesses comerciais, as pesquisas lexicográficas, as habilidades lexicográficas de professores e de aprendizes e suas necessidades reais. Então, a evolução dessas obras constitui-se um desafio a todos esses agentes, mas principalmente para os seus autores, que desempenharão o papel de agregar esses interesses.

Temos a visão do dicionário de aprendizagem como objeto sócio-cultural fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, principalmente para as atividades de produção textual. Então, entendemos que os avanços (ocorridos e em desenvolvimento) na área da Lexicografia, no sentido de produzir uma obra lexicográfica mais bem qualificada, com informações relevantes ao aprendiz, que respeite o seu nível de proficiência e seus interesses específicos (compreensão ou produção textual), que atenda aos princípios do design de um “dicionário pedagógico”, que traga informações claras e ajude a

---

<sup>14</sup> “A more realistic strategy is to aim for dictionaries whose structure is so transparent that students do not need to “learn” how to use them, and whose content is presented in such straight forward terms that users will have no difficulty in grasping it.” (HUMBLÉ, 2001, p. 48).

evitar os erros mais comuns, são uma grande expectativa, especialmente dos docentes de L2, sabedores de quão significativa pode ser a contribuição oferecida por esse tipo de material pedagógico.

### 1.2.1 A Proposta de uma Teoria Lexicográfica

Considerando-se que algumas limitações em relação aos dicionários de aprendizagem foram apontadas anteriormente por vários estudiosos da lexicografia, trazemos as contribuições de Tarp (2006), que propõe uma teoria geral para dicionários de aprendizagem. Para esse autor, a Lexicografia contemporânea tem uma história de 70 anos. Lexicógrafos (West, Palmer e Hornby) teriam iniciado o caminho em direção aos dicionários de aprendizagem. Após refutar as definições de outros estudiosos sobre dicionários de aprendizagem, Tarp (2006, p. 300) apresenta a sua própria definição de *dicionário pedagógico*, que segue os princípios básicos da teoria geral de funções lexicográficas que ele pretende propor:

Um dicionário de aprendizagem é um dicionário cujo princípio genuíno é o de satisfazer as necessidades de informação lexicograficamente relevantes, que os estudantes possam ter em várias situações extralexigráficas, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (TARP, 2006, p. 300, tradução nossa).<sup>15</sup>

Para o referido autor, os princípios básicos dessa teoria demandam a análise e a determinação das características do estudante da língua estrangeira, das várias situações extralexigráficas, e das necessidades lexicograficamente relevantes que os estudantes possam ter em determinados tipos de situação linguístico-pragmáticas. A análise e a determinação dessas variantes proporcionarão um conjunto sistemático de elementos que ajudarão na elaboração da chamada teoria lexicográfica de aprendizagem.

À lexicografia interessa examinar o processo de aprendizagem de língua estrangeira, para descobrir as situações que possam ser satisfeitas mediante a utilização de dicionários e, posteriormente, criar soluções lexicográficas que contemplem essas necessidades. Segundo Tarp (2006), para que seja caracterizado como objeto pedagógico, o dicionário deve desempenhar função cognitiva e comunicativa. Ou seja, as informações dele

---

<sup>15</sup> Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicograficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extralexigráficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.”

extraídas devem servir tanto para aumentar os conhecimentos do usuário, quanto para resolver problemas de comunicação. No entanto, ressalta que as informações não resultam imediatamente em maior capacidade linguística, pois, para que isso ocorra, elas necessitam primeiramente ser internalizadas, assimiladas.

Do ponto de vista da Lexicografia, a comunicação é a mediadora entre as informações obtidas nos dicionários e a sua conversão em capacidade linguística. Dito de outro modo, podemos tentar resolver as dificuldades de compreensão e de produção de um texto em L1, consultando um dicionário para fins de compreensão ou produção. A comunicação efetiva resultante dessa consulta pode repercutir na capacidade linguística, que é condição prévia fundamental para qualquer comunicação. Tal repercussão é uma possibilidade, e não uma necessidade, já que “em um sentido pleno, nem tudo que é procurado no dicionário é assimilado/internalizado”<sup>16</sup> (SCHOLFIELD apud TARP, 2006, p. 307, tradução nossa).

No processo de aprendizagem de L2, os dicionários podem, durante a comunicação, dar apoio *indiretamente* ao facilitar o conhecimento sobre seu vocabulário e gramática, e *diretamente*, ao facilitar informações que podem ser aproveitadas para resolver problemas específicos. Segundo o autor, na base dessa relação geral entre Lexicografia e processo de aprendizagem de L2, pode-se desenvolver uma teoria geral sobre os dicionários de aprendizagem e sobre as funções que eles podem desempenhar.

Para a elaboração de uma teoria lexicográfica para aprendizagem, é necessário estabelecer critérios (cf. propostos por TARP, 2006), que têm a ver tanto com qualidades linguísticas e culturais, quanto com as condições gerais em que o processo de aprendizagem da L2 acontece. O autor discute critérios relevantes para tipologizar o grupo de usuários segundo seu grau de domínio da L2, fazendo a distinção entre três grupos, conforme seu nível de capacidade linguística (*principiante*, *intermediário* e *avançado*). Segundo o autor, esses níveis relacionados com cada situação extralexigráfica rompem com posturas tradicionais do pensamento lexicográfico, mostrando a necessidade de a Lexicografia desenvolver seus próprios conceitos de modo independente, em relação a disciplinas como a Linguística e a Didática.

---

<sup>16</sup> “Not everything looked up is 'learnt' in this full sense” (SCHOLFIELD apud TARP, 2006, p. 307).

### 1.3 O VOCABULÁRIO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Summers (1988), até o final da década de 80 a aprendizagem de vocabulário não havia recebido a prioridade que se esperava na metodologia de ensino de inglês como L2. Nesse período, as propostas pedagógicas de ensino evoluíram da gramática e tradução até a abordagem comunicativa, mas nenhuma dessas tendências enfatizou a importância da competência lexical do aprendiz.

Summers (1988) posiciona-se sobre a forma como um dicionário pode prestar suporte aos alunos durante o processo de aprendizagem do vocabulário: “A maneira mais óbvia é prover mais exposições da palavra em outros contextos, com diferentes colocações e construções, e fazendo com que o aprendiz pense sobre elas tanto em relação à passagem que está sendo lida quanto à informação provida pelo dicionário”<sup>17</sup> (tradução nossa). A autora acrescenta que, no ensino de língua inglesa, os dicionários especializados, desempenham um papel fundamental para a aprendizagem dessa língua, pois estudantes e professores não nativos têm um instrumento significativo para desenvolver melhor compreensão sobre o uso da nova língua, o que os leva, eventualmente, a uma produção linguística mais precisa, principalmente na forma escrita.

A *aquisição de vocabulário* por crianças é similar ao que ocorre com crianças não nativas, porém, segundo Summers (1988), apresenta nuances muito específicos. A criança nativa está exposta às palavras em contextos amplos, formando, dessa forma, conceitos completos de seu uso e de seu sentido. Ela também dispõe de dicionários humanos (pais e professores), que frequentemente são solicitados a dar explicações sobre itens lexicais novos. Ao contrário, em um ambiente de aprendizagem, existem poucos ou nenhum falante proficiente, e também não há interação verbal constante, como no caso das crianças nativas.

A autora argumenta que o termo ‘aquisição’ levanta a questão de *quando* se pode considerar uma palavra como realmente ‘adquirida’, e *como* se mede a compreensão de uma palavra. Questiona se a habilidade dos aprendizes em traduzir precisamente a palavra, em sua L1, é o melhor indicador, ou é um instrumento eficiente de avaliação da “aquisição do vocabulário” pois, para ela, “pode-se considerar que palavras foram internalizadas somente se o aprendiz puder fazer uso delas, ativa e corretamente, ou se tiver uma lembrança eficiente

---

<sup>17</sup> “The most obvious way is through providing further exposures for the word in other contexts, with different collocates and constructions, by making the student think about the words in relation both to the passage being read and the dictionary information” (SUMMERS, 1988, p. 116).

delas, em contextos diferentes.”<sup>18</sup>

Summers (1988) postula que a maior parte do conteúdo de uma língua utilizado por um falante (ou aprendiz) está entre palavras simples (ex: *book, pencil, house, drive*, etc.), em suas concepções mais comuns, com competência quase perfeita, e aquelas ditas “impossíveis de serem deduzidas no contexto”. Nessa categoria intermediária, incluem-se as palavras polissêmicas (ex: *run, set, e turn*), que podem ter vários sentidos diferentes, seus *phrasal verbs* (e suas bem conhecidas dificuldades), e nomes compostos. E todos eles costumam provocar dificuldades ao aprendiz, no processo de compreensão de sentido.

Acreditamos que o uso adequado do dicionário pode promover uma consulta bem-sucedida e, conseqüentemente, um incremento na aquisição de vocabulário, pois se o aprendiz obtiver informações adequadas e completas sobre determinado item lexical, poderá utilizá-lo satisfatoriamente em contextos comunicativos reais e diversos. Em sendo assim, terá realmente “adquirido” (SUMMERS, 1988) novo item para seu vocabulário, já que tem domínio sobre o seu uso.

Nesse sentido, poderíamos dizer que um aprendiz que sabe usufruir da variedade de informações providas nos dicionários (bilíngues e monolíngues) tem maior domínio sobre a própria aprendizagem. Coura Sobrinho (2000, p. 74) corrobora nossa postura, quando afirma que “Um aprendiz que fizer bom uso de um dicionário estará apto a continuar aprendendo fora do ambiente de sala de aula, o que lhe proporcionará considerável autonomia sobre decisões que tiver que tomar sobre sua própria aprendizagem.”

O autor argumenta que, geralmente, os dicionários foram (e são) considerados obras de consulta que provêm respostas imediatas às dúvidas de vocabulário. Contrário a essa postura, propõe que se considere a consulta ao dicionário como um processo de leitura, ou seja, como tentativa de construção de significados de um texto. Dessa maneira, entende que o dicionário funcionaria como uma ferramenta de apoio, e a leitura do dicionário, enquanto texto, exigiria a implementação de uma estratégia semântica, que é negociar o sentido de acordo com o contexto. Para ele, encontrar o significado desejado em um dicionário é uma tarefa complexa e, por essa razão, exige prática adequada.

Defendemos a visão de que a consulta ao dicionário é um processo dialético de construção de sentidos, em que as informações obtidas fundem-se com o conhecimento anterior do consulente, sobre um determinado item lexical e seus diferentes contextos de uso.

---

<sup>18</sup> “[...] we may wish to consider words to be only really ‘acquired’ if the learner can use the word actively and correctly, or has efficient recall of it in a variety of contexts.”

Então, a partir da soma, “negociação” e eliminação de dados (informações) que não servem/atendem ao contexto em foco, chega-se à definição da construção (lexical, colocacional ou sintática) almejada.

Para esta pesquisa, escolhemos um gênero textual como referência para as atividades organizadas em uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que visa ao ensino de produção textual em língua inglesa, com o suporte de dicionários. Tendo como pressuposto que, a partir da percepção da dificuldade de expressão escrita na L2, o aprendiz recorrerá aos dicionários de língua inglesa para tentar construir adequadamente o seu texto, entendemos que o ponto de partida para a consulta é a palavra, a expressão, o sintagma que, nesse momento, oferece barreiras à comunicação. A partir dessa visão, adotamos uma perspectiva de “palavra” enquanto signo ideológico.

Bakhtin (1975, p. 92) postula que o locutor “serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas”. Dito de outra forma, para o locutor a construção da língua está orientada no sentido da enunciação, e, portanto, “o centro da gravidade da língua” reside na nova *significação* que essa forma adquire no contexto. Para o locutor e para o interlocutor, é importante que a forma linguística figure em um dado contexto, tornando-a um *signo* adequado às condições de uma determinada situação concreta. Então, podemos dizer que, do ponto de vista de ambos, não interessa a forma linguística enquanto *sinál*<sup>19</sup> estável, “sempre igual a si mesmo”, mas apenas enquanto *signo variável e flexível*. Para o autor, o que constitui a compreensão da forma linguística é a compreensão da palavra no seu sentido particular, conferido a ela por um contexto e uma situação precisos, ou seja, “uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (BAKHTIN, 1975, p. 94).

O autor defende o que constitui a base dos métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras: familiarizar o aprendiz com cada forma da língua, inserida em um contexto e em uma situação concreta. Nessa ótica, uma *palavra*<sup>20</sup> nova é introduzida a partir de seu aparecimento em diferentes contextos. Isso faz com que o reconhecimento da palavra seja associado, e dialeticamente integrado, aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade.

Embora pesquisadores e professores estejam cada vez mais convencidos de que o conhecimento do vocabulário constitui parte essencial da competência em L2, ou em língua estrangeira, nenhuma teoria foi proposta até então para explicar o desenvolvimento

<sup>19</sup> Para Bakhtin (1975, p. 93) o *signo* é ideológico e o *sinál* é uma entidade de conteúdo imutável.

<sup>20</sup> A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1975, p. 95)

lexical em L2. Nem mesmo o vocabulário é explicitamente tratado nas teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras existentes, segundo Bogaards (2001).

O autor argumenta que a tarefa que os aprendizes de línguas estrangeiras têm que enfrentar em relação ao nível lexical é muito mais complicada do que se supõe. Então, menciona um estudo (AITCHISON, 1994) sobre crianças em aquisição de L1 e, nesse contexto, distingue três tarefas lexicais inter-relacionadas, que precisam ser desempenhadas pelo aprendiz: primeiramente a tarefa de *rotulação*, que consiste em atribuir um rótulo a um objeto específico; depois, a tarefa de “*acondicionamento*”, na qual a criança tem que aprender a exata extensão da relação de significado (que categorias de objeto podem ser nomeadas com uma determinada palavra); a terceira tarefa é a *construção da rede*, ocasião em que as palavras têm que ser organizadas em uma rede semântica. Transferindo-se para um contexto de aprendizagem de língua estrangeira, essas tarefas apontadas serão bastante desafiantes para o aprendiz.

Considerando-se que apenas uma exposição ao item lexical raramente resultará em uma aprendizagem completa, o conhecimento lexical tem que ser consolidado. O conhecimento de uma determinada unidade lexical geralmente estará em vários estágios intermediários, entre um nível de ignorância total, a um conhecimento completo. Nessa condição de lacuna de conhecimento, o estudante tem que desenvolver estratégias que possam ajudá-lo a transpor os obstáculos que se colocam quanto ao uso do léxico.

Levando-se em consideração o conceito de *unidade lexical*<sup>21</sup> como “a união de uma forma lexical e um único sentido”, podemos dizer que a aprendizagem do vocabulário de língua estrangeira implica em uma ou mais das afirmações abaixo: (1) aprender uma forma desconhecida e um novo sentido – o sentido pode corresponder a um conceito familiar ou pode necessitar da formação de um novo conceito; (2) aprender um novo sentido para uma forma já existente; (3) aprender um novo sentido para uma combinação de formas já conhecidas (expressões idiomáticas e formas compostas); (4) aprender relações semânticas entre unidades lexicais em termos de sinonímia, antonímia, hiponímia, etc; (5) aprender relações morfológicas entre as unidades lexicais (ex: *gracefulness* – *grace*); (6) aprender usos corretos de unidades lexicais no nível da gramática; (7) aprender as colocações usuais; (8) aprender o uso apropriado nos níveis pragmático e discursivo.

---

<sup>21</sup> “[...] the union of a lexical form and a single sense” (BOGAARDS, 2001, p. 77).

#### 1.4 DICIONÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA PARA DIFERENTES FINS

A partir da pesquisa sobre o uso de dicionários em situações de compreensão, Scholfield (1999) postula que os autores de dicionários deveriam saber mais sobre as estratégias utilizadas no uso dos dicionários, que possibilitem projetar os seus conteúdos e a sua organização, para prover o máximo suporte aos consulentes. Em sua visão, os aprendizes necessitam ter experiência de uso de dicionários monolíngues em sala de aula, em exercícios de leitura de definições e exemplos e, também, aprender a explorar a informação adequadamente, para desenvolver estratégias apropriadas de busca.

A aprendizagem de um novo item lexical e de suas acepções requer retenção da informação na memória de longo prazo. E usar o dicionário para resolver problemas lexicais durante a leitura conduz a uma melhor retenção da nova palavra, pois tal busca requer que o aprendiz focalize seus diferentes aspectos (na sua grafia, na parte do discurso a que ela se enquadra, nas suas inflexões, e sobre os componentes de seu significado) para que, após tê-la encontrado, possa explorar a informação fornecida sobre ela.

O autor acrescenta que o objetivo do processo de busca deve ser o de entender a informação contemplada na subentrada e, de alguma forma, combiná-la com o sentido do texto. Em um dicionário bilíngue, a informação geralmente é mais curta e mais fácil de ser assimilada porque está na L1. No entanto, os seus equivalentes falham em proporcionar a equivalência semântica na tradução.

Fazendo uma comparação entre dicionários bilíngues e monolíngues, Scholfield (1999) afirma que as definições nos monolíngues são de melhor qualidade, mas apresentam ao consulente o (mais um) desafio de compreender a informação na L2 e, a seguir, fazer uso dela. Nesse sentido, os autores desse tipo de dicionário têm feito esforços para lidar com a questão, tornando as definições mais acessíveis. Além de melhores definições, os dicionários monolíngues das melhores editoras atualmente dispõem de um grande volume de informação “atualizada e de qualidade”, sobre aspectos tais como o uso gramatical das palavras, pronúncia, expressões idiomáticas, valor estilístico etc., e exemplos que são mais atuais e autênticos que aqueles dos dicionários bilíngues.

O uso de dicionários (bilíngues e monolíngues) para desenvolver atividades de tradução é tratado por Atkins e Varantola (1997), que relatam uma pesquisa na qual seus informantes utilizaram esse material de apoio para a tarefa de traduzir textos (nos sentidos L1-L2 e L2-L1). O monitoramento da utilização dos dicionários foi desenvolvido com dois grupos distintos de alunos (de Oxford e de Tamper) que possuíam diferentes níveis de

proficiência (*beginner, intermediate, e advanced*). A partir da análise dessas produções textuais, algumas constatações significativas são apresentadas pelos autores: (1) a maioria dos participantes usou mais os dicionários bilíngues que os monolíngues, mesmo tendo níveis de proficiência diferentes; (2) os tradutores mais treinados expressavam dúvida sobre o sucesso de sua busca, o que foi atribuído à cautela adquirida pela experiência sobre as armadilhas que a tradução pode oferecer; (3) o índice de falhas na busca aos dicionários foi de 40% - os consultantes não encontravam o que procuravam. A falha *não* se devia apenas à inadequação por parte dos dicionários, mas também pelo uso de estratégias inadequadas e expectativas irreais por parte dos usuários. As constatações do autor confirmam a nossa visão de que, para que uma consulta seja eficiente, demanda dicionários que forneçam informações abrangentes e adequadas, e aprendizes com habilidade para encontrar essas informações.

Os autores chamam a atenção para o fato de que as expressões que causaram mais problemas foram palavras genéricas, cuja tradução estava vinculada ao contexto. Como já o fizeram anteriormente outros estudiosos, eles sugerem o uso simultâneo de diferentes tipologias de obras lexicográficas: “dicionário bilíngue abrangente, dicionários especializados, *corpus* monolíngue em L2 (em que os *exemplos* sejam diferenciados de acordo com o sentido das palavras) como ferramenta fundamental para a tradução”.<sup>22</sup> Atkins e Varantola (1997) assinalam que as habilidades lexicográficas devem ser ensinadas cuidadosamente, e afirmam que o caminho correto para o uso eficaz de dicionários é melhorar os dicionários e a habilidade lexicográfica dos seus usuários.

Segundo Humblé (2001), apenas recentemente os autores de dicionários começaram a se preocupar com a questão da produção linguística, pois até a década de 1950, as pessoas tinham pouco contato com línguas estrangeiras, o que geralmente acontecia por meio de livros. No final do século XX, o foco do ensino de línguas, da perspectiva de compreensão começou a mudar para uma perspectiva de produção linguística, o que ocorreu mais precisamente na década de 80, quando a abordagem comunicativa tornou-se preponderante e a ênfase passou a ser a produção textual.

As pesquisas desenvolvidas nos últimos 30 anos na área de Lexicografia de língua estrangeira voltaram-se para os usuários de dicionários. O autor tece críticas aos instrumentos utilizados (predominantemente testes e questionários) nesse período, em razão

---

<sup>22</sup> “[...] a comprehensive bilingual dictionary (together with other reference works, including specialist dictionaries as appropriate) and a selected monolingual L2 *corpus* in which the examples are broadly differentiated according to word senses [...] a powerful translating tool.” (ATKINS; VARANTOLA, 1997, p. 32)

das suas limitações como meios quantificadores. Em vista disso, sugere que os questionários sejam utilizados com cautela, argumentando que há a necessidade de uma abordagem mais qualitativa, que consistiria na introspecção do pesquisador, e na análise “cuidadosa” dos próprios dicionários para determinar seus defeitos. Do seu ponto de vista, a maioria das pesquisas quantitativas experimentais sobre dicionários não tem uma base completamente objetiva.

Concordando com a postura desse autor, no caso desta pesquisa (sobre o uso de dicionários de língua inglesa para produção textual) utilizamos instrumentos diferenciados, como questionários (I e II), entrevista e o próprio texto dos informantes, como fonte dos dados, por entendermos que esses meios seriam complementares entre si, e assim poderiam trazer informações mais qualitativas sobre o objeto investigado: a contribuição dos dicionários de língua inglesa para a correção de erros cometidos na autobiografia, e também aos aspectos próprios desse gênero textual.

A ideia de que as atividades de produção, em língua estrangeira, podem se beneficiar do uso de dicionário de aprendizagem é defendida por Bogaards (1996). Ele procura estabelecer uma relação entre aprendizagem de L2 e o uso de dicionários, tentando responder *como* eles podem ser usados em uma situação de aprendizagem de línguas e *quem* são os usuários. Afirma que os usuários da tipologia monolíngue deveriam ter nível avançado, e acrescenta que os aprendizes podem ser categorizados de acordo com a idade, com o nível educacional, com o tipo de educação (geral ou vocacional), e com os objetivos em relação ao uso (produção ou compreensão de textos). Para o autor, os dicionários de aprendizagem definem seus grupos de usuários pelas escolhas dos recursos utilizados para explicar significados, e pelo tipo de informações fornecidas (gramaticais ou outras). Os autores desses dicionários não apenas presumem quem são os usuários pretendidos e o que deveriam saber, mas também as suas possíveis necessidades.

Bogaards (1996) postula que uma das principais tarefas do aprendiz de língua estrangeira é acumular conhecimento lexical. Em direção ao que ele chama de domínio lexical, os aprendizes de L2 deveriam aprender novas formas com sentidos desconhecidos; novos sentidos para formas com as quais já estão familiarizados (novos sentidos de palavras conhecidas: ex. *party*) ou significados particulares de combinações de palavras conhecidas (ex: *hot dog*); as relações entre unidades lexicais em termos de significado (diferenciar entre unidades lexicais com quase o mesmo sentido e estruturar campos lexicais); os usos corretos e apropriados das unidades lexicais aos níveis da gramática, da pragmática e do discurso; consolidar esse conhecimento; e desenvolver estratégias para lidar com as lacunas de seu

conhecimento.

Em relação aos contextos produtivos, um aspecto relacionado à *acessibilidade*, mencionado pelo autor, é a dificuldade de escolher entre palavras que têm praticamente a mesma acepção. Nesse sentido, os autores de dicionários deveriam usar todo tipo de recursos, como por exemplo, ilustrações, tabelas, referências cruzadas, notas etc., que pudessem dar suporte aos aprendizes para usar palavras e expressões desconhecidas. Para a satisfação dos consulentes, pesquisas comprovam (HERBST, 1996) que atualmente esses recursos já estão sendo disponibilizados nos dicionários pedagógicos.

Segundo o autor, o próximo desafio encontrado pelo consulente envolvido em atividades de produção é o uso correto do vocabulário, que envolve não apenas características gramaticais, mas também questões relacionadas à colocabilidade, ao nível discursivo e à adequação pragmática. Postula, que critérios relevantes para a escolha do vocabulário a ser ensinado podem ser determinados pelo princípio da *usabilidade*. Acrescenta, ainda, que os diferentes usos de uma palavra são geralmente ilustrados por meio de exemplos.

Uma vez que o aprendiz encontrou o item lexical desejado, enfrenta o desafio de “criar” a partir dele, ou de adaptá-lo adequadamente a um contexto específico. Assim, partindo do seu conhecimento básico das regras gramaticais e das regularidades linguísticas, ele consulta o dicionário com a expectativa de encontrar orientação explícita e clara sobre o tratamento sintático e morfológico que deveria ser aplicado a cada unidade lexical.

Entendemos que a consulta lexicográfica é realmente um processo complexo que exige do consulente o uso de estratégias específicas, e também, competência nas línguas envolvidas pois, a partir da obtenção da informação desejada no dicionário, a seleção e o uso dela serão pautados nessas duas bases, decisivas para a eficiência (ou não) da atividade de busca.

Para que a consulta ao dicionário seja realmente eficiente, isto é, resulte na localização do item lexical que melhor atenda às exigências do contexto comunicativo, é necessária certa competência por parte do aprendiz. Segundo Coura Sobrinho (2000), consultar dicionários demanda a aplicação de algumas habilidades, e a atenção a passos tais como: (1) localizar o item lexical desconhecido; (2) recuperar a forma canônica do termo, caso esteja flexionado; (3) consultar o item desconhecido; (4) quando se tratar de expressão idiomática, consultar cada elemento do item lexical; (5) se a palavra tiver sufixo, tentar o radical; (6) caso seja uma forma irregular flexionada, procurar verbetes próximos; (7) trabalhar por eliminação, caso a palavra seja polissêmica ou tenha homógrafo; (8) procurar

compreender a definição, e voltar ao texto para confirmar seu entendimento; (9) caso existam várias acepções que se encaixem no contexto, voltar ao texto e tentar resolver a ambiguidade.

Embora esses passos sejam sugeridos para o desenvolvimento de atividades de compreensão, entendemos que seriam úteis, também (ou até mais), se aplicados para realizar atividades produtivas, que demandam informações claras e precisas a um determinado contexto comunicativo. Em nossa visão, o aprendiz precisa dominar algumas estratégias para que tenha êxito na consulta aos dicionários pedagógicos. Precisa ter consciência que não basta apenas abrir o dicionário e esperar que a informação esteja “pronta e acabada” para ser usada em toda e qualquer situação comunicativa. E que, caso não tenha as habilidades (chamadas “habilidades lexicográficas”) necessárias para a consulta, poderá perder a oportunidade de obter informações de qualidade, essenciais para a tarefa que está desenvolvendo. Além disso, deveria ter conhecimento que as informações podem ser buscadas em diferentes partes da estrutura (micro, macro ou superestrutura) dos dicionários.

Humblé (2001) tece críticas aos dicionários de aprendizagem (monolíngues) e aos bilíngues. Primeiramente, afirma que os monolíngues são derivados de dicionários para falantes nativos, e que isto é transposto na lexicografia da língua estrangeira. Por essa razão, esse tipo de dicionário parece mal adaptado ao seu público e às suas necessidades. E, a partir da análise de dicionários bilíngues e de aprendizagem<sup>23</sup>, o autor afirma que as duas tipologias apresentam poucos exemplos sobre sintaxe e colocações, e, por não darem prioridade a este tipo de informação, não são instrumentos ideais para atividades de compreensão, e tampouco para as de produção. Acrescenta que, aparentemente, os bilíngues não são suficientemente flexíveis para atender as necessidades de produção, porque seus exemplos são raros e inúteis para um público, e muito escassos para o outro. Além disso, a maioria dos exemplos contemplados é de expressões fixas, que, estritamente falando, não são “exemplos”.

Uma proposta diferenciada, segundo o autor, é apresentada pelo dicionário do tipo *bridge*, que tem a pretensão de compilar um conteúdo que estabeleça uma ponte entre um dicionário bilíngue e um dicionário de aprendizagem, cuja (provável) função é mostrar as restrições sintáticas da palavra na L2, o que ele acredita ser difícil acontecer. A informação fornecida por este tipo de dicionário é idêntica àquela encontrada no dicionário de aprendizagem (monolíngue), porém, é traduzida.

Humblé (2001, p. 16) postula que os exemplos são o centro da Lexicografia

---

<sup>23</sup> A categorização do autor é diferente de Duran e Xatara (2007), as quais inserem os dicionários bilíngue e monolíngue na categoria de dicionários pedagógicos.

de língua estrangeira e, entre outras contribuições, possibilitam aos consulentes distinguir os diferentes sentidos, oferecem evidência de estruturas da língua, apresentam colocações típicas, ampliam e esclarecem as definições e mostram o uso típico das palavras.

Afirma que os tipos de exemplos dependem da atividade que o consulente esteja desenvolvendo. Para a produção de textos em língua estrangeira, por exemplo, são mais úteis aqueles que mostram as restrições sobre a palavra em um contexto de escolha aberta. O autor entende que “o processo de *produção textual* envolve a ação de traduzir uma palavra, ter uma idéia do seu registro e de suas restrições sintáticas, pragmáticas (ou outras), e são operações que atualmente implicam em procurar pela informação em lugares diferentes.” Assim, defende o ponto de vista de que “pesquisas são necessárias para se compreender a natureza de todos estes processos para, daí, desenvolver-se um instrumento (dicionário) que se adapte à necessidade deles.”<sup>24</sup> (tradução nossa) Concordamos com esse posicionamento do autor, pois temos experiência pragmática sobre a importância do suporte oferecido pelas obras lexicográficas, especialmente para os aprendizes iniciantes na aprendizagem de uma L2 em suas tentativas de expressar-se, principalmente na forma escrita.

*Sintaxe* é definida por Humblé (2001) como “um conjunto de regras que governam o uso de um item lexical dentro de uma frase. Essas regras se entrelaçam em vários graus com o significado do item lexical”<sup>25</sup> (tradução nossa). A partir dessa definição, afirma que nem todo exemplo transmite informação sintática ou colocacional adequada. E argumenta que não é tarefa do dicionário ensinar gramática, mas os aprendizes procuram informações sobre certos itens gramaticais (ex: as restrições sintáticas) no dicionário. No entanto, ele é geralmente falho em oferecer esse tipo de informação. Segundo o autor, para que os exemplos sejam verdadeiramente úteis, os dicionários deveriam prestar atenção aos problemas específicos surgidos do contraste das línguas, ou seja, possuir uma abordagem contrastiva.

Para as atividades de produção, o interesse do aprendiz centra-se nas informações estruturais que resultam de uma combinação de sintaxe e de colocação. Essas informações podem ser obtidas por meio de fórmulas gramaticais e de listas de colocações, ou por meio de exemplos. Então, se há a pretensão de que os dicionários de aprendizagem sejam úteis para atividades de produção textual, a seleção e a sequência dos exemplos deveriam

---

<sup>24</sup> “The process consists of: translating the item; having an idea of the register of the word and its syntactical, pragmatical and other constraints. These are operations which at present still imply looking for information in different places. Research is required to understand the nature of all these processes in order to design a tool that adapts to them, yet there is no consensus on how to conduct such research. (HUMBLÉ, 2001, p. 16)

<sup>25</sup> “[...] syntax is a set of rules which governs the use of a lexical item within a sentence. These rules intertwine to various degrees with the meaning of the item [...]. (HUMBLÉ, 2001, p. 150)

obedecer a uma lógica de possíveis *construções sintáticas* e não de *sentidos*, mesmo que sintaxe e significado estejam inevitavelmente interligados, argumenta o autor.

Humblé (2001) acrescenta, que em um dicionário “ideal”, a seleção e a sequência dos exemplos deveriam ser guiados pelas funções que se espera que eles atendam. Se o propósito for de produção linguística, a preferência deveria ser dada aos exemplos que mostram a palavra, primeiramente, em contextos de escolha aberta, em contextos onde uma colocação é exigida, e finalmente em expressões fixas. Caso os itens multipalavras não sejam listados como entrada separada, deveriam estar ao final da entrada. Para ele o requisito para se saber como deveria ser um dicionário, para fins de produção, seria seguir a trajetória feita pelos aprendizes, quando foram bem-sucedidos no uso correto de uma nova palavra.

Na consulta aos dicionários de aprendizagem, os aprendizes têm demandas modestas em termos de *palavras de conteúdo* e uma necessidade urgente em relação às *palavras funcionais*. Assim, na ocasião de escolher entre várias alternativas para uma palavra, o procedimento será o de comparar as frases da sua L1 com aquelas listadas em forma de exemplos. Então, os exemplos (especialmente de palavras funcionais) são de grande importância nesse tipo de dicionário, já que os aprendizes em atividades de produção nem sempre tem ideia clara sobre o item lexical a ser procurado.

O autor afirma que “eficiência implica em ajustar os meios aos propósitos”, e na medida em que os dicionários não separam “produção” e “compreensão”, esse ajuste é difícil de ser implementado. A partir desse impasse, propõe, uma abordagem integrada para a Lexicografia de língua estrangeira, que tem como característica principal a clara separação entre produção e compreensão.

#### 1.4.1 Dicionário Pedagógico Monolíngue e Produção Escrita: Legados, Informações Essenciais, Necessidades Linguísticas e Habilidades Lexicográficas

Nesta seção, trataremos de alguns aspectos especificamente relacionados aos dicionários *monolíngues* de língua inglesa, já que, no contexto desta pesquisa, serão utilizados para a produção textual. Entre outras, tratamos de questões tais como o legado de seus precursores, a trajetória na evolução do seu *design*, as habilidades lexicográficas necessárias para o seu uso, as necessidades linguísticas dos aprendizes e, especificamente, sobre o seu uso em atividades de produção, que é o foco deste trabalho.

Em sua reflexão sobre os legados dos pioneiros em dicionários monolíngues para o ensino de língua inglesa como L2, Cowie (2000)<sup>26</sup> postula que, nos últimos anos, aqueles utilizados para o ensino dessa língua (chamados de “dicionários de aprendizagem”) tornaram-se “vitalmente importante” nas pesquisas em Linguística Aplicada, e nos estudos sobre inovações no *design* desse tipo de obra, e conclui que a maneira como se passou a organizar os dicionários monolíngues é consequência do crescente volume das pesquisas sobre o uso de dicionários. Atualmente, os dicionários monolíngues ocupam lugar de destaque, entre outros aspectos, pela atenção à seleção de itens lexicais, aos padrões gramaticais, e aos exemplos neles contemplados.

Cowie (2000) menciona os primeiros lexicógrafos<sup>27</sup> dos dicionários de aprendizagem (monolíngues) como os fundadores do monolíngue, pois, já na década de 30 e 40, inspirados pelas necessidades de aprendizes não nativos, inseriram “novos” elementos nesses dicionários. O autor acrescenta, que eles “deram vida<sup>28</sup>” a esses dicionários. Apresenta Harold Palmer como o criador do termo “dicionário de aprendizagem.”<sup>29</sup>

O vocabulário de definição, originário da obra *Vocabulário de definição*,<sup>30</sup> mostrou-se bastante útil quando empregado no primeiro dicionário monolíngue da Longman<sup>31</sup>, segundo Cowie (2000). Por outro lado, em relação aos dicionários monolíngues contemporâneos, Rundell (1999) afirma que há um declínio na dependência de fórmulas convencionas para definição praticada em tempos anteriores, e um grande esforço para apresentar os fatos semânticos de uma forma próxima ao discurso “natural” não marcado, o que é um desenvolvimento expressivo para aqueles envolvidos em atividades produtivas. O autor afirma que, a partir do pioneirismo da obra de Palmer<sup>32</sup>, que introduziu um esquema de padrões verbais, todos os dicionários monolíngues passaram a inserir informações sobre o *comportamento sintático* das palavras. Segundo o autor, esse é um dos tipos de informações mais importantes para o desenvolvimento de atividades produtivas.

Outro legado dos pioneiros, em dicionários para aprendizagem de língua

<sup>26</sup> Cowie é o editor do International Journal of Lexicography.

<sup>27</sup> Palmer, West e Hornby são os primeiros lexicógrafos dos dicionários de aprendizagem de língua Inglesa.

<sup>28</sup> Destaque do autor.

<sup>29</sup> “Learner's dictionary”. Cowie (2000) postula que Palmer estava interessado em facilitar a aprendizagem do aprendiz estrangeiro de sua escola de línguas e comprometido com o preparo de literatura simplificada. (tradução nossa)

<sup>30</sup> Segundo Cowie (2000), West publicou a obra *Definition Vocabulary* (1935), que era uma descrição do vocabulário de definição e que compreendia 1.799 lemas.

<sup>31</sup> *Monolingual Language Dictionary* (MLD), 1978. Longman.

<sup>32</sup> *A grammar of English words*. Harold Palmer, 1938.

inglesa, mencionado por Cowie (2000), são os estudos sobre fraseologia<sup>33</sup>, que influenciaram o *design* dos exemplos ilustrativos nesses dicionários. Os “precursores” tinham consciência de que os exemplos ajudariam a mostrar aos aprendizes os diferentes sentidos que as palavras (em seus vários usos) poderiam ter. Focalizando especificamente a fraseologia da língua inglesa, Rundell (1999) afirma que os dicionários monolíngues podem auxiliar os aprendizes a “produzirem significados” muito próximos aos dos falantes nativos, já que certos conceitos tendem a ser lexicalizados em determinadas formas.

Dubois (1981) descreve a trajetória de evolução do *design* dos dicionários, que se inicia com o modelo tradicional, passa pelo modelo monolíngue e evolui para o modelo pedagógico. Para o autor, os *dicionários monolíngues*, no sentido de dicionários lexicais “que fornecem principalmente informações semânticas,”<sup>34</sup> são uma das categorias nas quais os trabalhos de referência padrão podem ser divididos. Os outros seriam os dicionários especializados, os enciclopédicos e as próprias enciclopédias. O autor afirma que o dicionário monolíngue “é essencialmente um suporte ou instrumento de ensino, cuja função é fornecer informação sobre a língua em questão, como um meio de comunicação dentro de uma determinada comunidade discursiva.”<sup>35</sup>

Segundo Dubois, as mudanças ocorridas, no ensino da língua materna e na Linguística Descritiva, da década de 50 em diante, levaram à publicação de uma série de dicionários monolíngues (franceses), baseados em um *modelo pedagógico*. Nessa época, a Linguística Textual trouxe as abordagens centradas no texto, e a ênfase do ensino de língua francesa passou a ser na produção textual. Assim, o dicionário foi modificado para atender às novas necessidades do ensino de línguas e, nesse contexto, em que o texto passou a ser a unidade empírica do trabalho, ele ganhou um papel importante na sala de aula, passando a ser considerado como indispensável, e foi oficialmente sancionado como uma ferramenta educacional.

O *modelo pedagógico* é direcionado por *princípios descritivos*, que são assim caracterizados: (1) refere-se à linguagem como um meio de comunicação em uso atual entre membros de uma comunidade de fala, e se preocupa, principalmente, com o que é comum aos falantes de uma língua, e menos com o que é marginal ou peculiar a certos indivíduos; (2) os exemplos são oriundos dos mais recorrentes tipos de trocas entre falantes da

<sup>33</sup> Segundo Syder (apud RUNDELL, 1999, p. 11), fraseologia e colocações são sequências de palavras institucionalizadas.

<sup>34</sup> “*which supply mainly semantic information*” (DUBOIS, 1981, p. 236).

<sup>35</sup> “[...] is essentially a teaching aid or instrument whose function is to provide information about the language in question as a means of communication within a given speech community” (DUBOIS, 1981, p. 240).

mesma língua, no caso da língua falada, conversas do cotidiano e no caso da língua escrita, os exemplos são textos de diferentes suportes, por exemplo, a mídia escrita; (3) o sistema da língua é visto como primariamente *sintático*: a frase tem precedência sobre a palavra; (4) o *léxico* é considerado como estrutura complexa: os derivativos são definidos sintaticamente em relação às raízes das quais são formadas e as ligações semânticas (entre palavras simples e complexas) são definidas em relação à construção em que elas estão inseridas. Em um dicionário pedagógico, o tratamento dispensado ao item lexical contextualizado conduz a uma organização radicalmente diferente em relação àquela dispensada aos dicionários tradicionais, pois a língua é descrita de forma que represente o uso atual, o enunciado concreto, e isso contribui para um maior e melhor domínio da língua pelo usuário.

Dubois (1981) postula que, nos estágios iniciais, a aprendizagem de uma língua estrangeira exige a habilidade de manipular estruturas de uso atual. E conclui que os dicionários refletem o uso do léxico nos pré-construídos, nos enunciados que adquirem estabilidade em um contexto cultural, e que podem ser categorizados de acordo com as necessidades lexicográficas de grupos sócio-culturais, cujos parâmetros o lexicógrafo identificou previamente. As necessidades referenciais, no último quarto do século XX, são muito diferentes daquelas de 10 ou 20 anos antes desse período, pois a linguagem e a educação passaram por mudanças profundas, o que demandou uma adaptação contínua às novas condições nas quais o conhecimento é difundido e adquirido.

O autor afirma que os lexicógrafos têm reconhecido que a escolha da informação linguística a ser contemplada em um dicionário, e as formas de acesso a ela, deveriam variar de acordo com o perfil do seu usuário. Diferentes idades e, portanto, diferenças educacionais e linguísticas dentro de uma comunidade de fala, deveriam ser consideradas, pois são refletidas no comando da sintaxe, na extensão do vocabulário, e na diversidade de esferas de interesse de vários grupos sócio-econômicos. Acrescenta que os dicionários também tiveram de levar em conta o desenvolvimento ocorrido nos métodos de ensino, os quais afetaram o ensino de L1 e de línguas estrangeiras modernas, trazendo mudanças na natureza da informação provida nos dicionários, e nos meios de acesso a ela.

Notamos, a partir da postura desse autor, que, desde a década de 80, já se defendia o dicionário (nesse caso, o monolíngue) como instrumento pedagógico para a aprendizagem de línguas estrangeiras, e isso se justifica à medida que os dicionários monolíngues provêm uma série de explicações sobre o uso das palavras, seus diferentes sentidos, as construções sintáticas em que elas normalmente funcionam, seu contexto usual (e ocasionalmente sua história), mostram, também, exemplos de expressões e de construções de

uso comum, servindo assim como um tipo de padrão cultural de referência.

Entendemos que, para se ter parâmetros de comparação para o desenvolvimento de pesquisa sobre produção textual em língua estrangeira, com o suporte de dicionários, faz-se necessário termos conhecimento de outros estudos desenvolvidos anteriormente, e dos resultados neles obtidos. Assim sendo, relatamos estudos desenvolvidos por Béjoint (1981), Harvey e Yuill (1997), e Duran (2008).

Com base em pesquisas sobre produção escrita e uso de dicionários, Duran (2008) defende a sua utilização como instrumento mediador na produção escrita, pois considera que, sem o seu suporte, as dificuldades (e o número de erros) seriam ainda maiores para o produtor do texto. Por outro lado, a autora salienta que os erros cometidos durante a produção textual, e texto de qualidade, são duas coisas distintas, pois a ausência deles *não* significa exatamente melhor qualidade de conteúdo. Na visão dessa autora, os alunos que usam dicionários ousam mais, pelo fato de tentarem utilizar palavras que não fazem parte do seu léxico mental em L2 e, conseqüentemente, poderão cometer mais erros.

Com base nos resultados de um estudo sobre as habilidades e hábitos lexicográficos de 122 estudantes franceses<sup>36</sup>, Béjoint (1981) chama a atenção para os avanços que os dicionários sofreram, em relação à rudimentar habilidade lexicográfica dos aprendizes. E esclarece que o dicionário de inglês (como L2) tem se tornado, gradativamente, uma ferramenta de referência sofisticada, conscientemente adaptada a necessidades específicas, mas em risco de a cada inovação superar as habilidades lexicográficas daqueles a quem deveria servir.

Considerando-se que, geralmente, as habilidades lexicográficas dos usuários são parcas, os lexicógrafos têm de enfrentar um desafio: ou produzem um dicionário simplificado, de acordo com as habilidades lexicográficas dos alunos, ou comercializam um material de referência de qualidade, com exigências que estão além do que se espera (da média) dos consulentes. Para o desenvolvimento de habilidades lexicográficas, segundo Béjoint (1981), é preciso desenvolver atividades relacionadas às duas partes da estrutura do dicionário: macro e microestrutura. Buscando a entrada correta ou a subdivisão de uma entrada, primeiramente, o consulente deve encontrar o *lexema* que está procurando e, a seguir, deve retirar a informação específica de que necessita, seja sobre grafia, pronúncia, ou sentidos de um item lexical etc.

Com a intenção de desenvolver habilidades lexicográficas nos informantes

---

<sup>36</sup> Estudantes da Universidade de Lyon que pretendiam ser professores de língua Inglesa.

desta pesquisa (sobre produção textual e uso de dicionários), anteriormente à produção propriamente dita, desenvolvemos atividades diversificadas de exploração da estrutura (micro, macro e superestrutura), para reconhecimento das informações disponibilizadas em cada uma dessas partes dos dicionários, e também atividades de busca sobre determinados itens lexicais ou colocacionais, em relação a informações específicas (grafia, equivalentes, definições, pronúncia, etc.) apresentadas nas obras selecionadas.

Béjoint (1981) postula que os usuários de dicionários monolíngues de língua inglesa podem ser classificados de acordo com os seguintes critérios: a necessidade de acesso à informação lexical de vários tipos, e a capacidade de recuperar e de usar tal informação. O autor menciona o estudo de Tomaszczyk, como o primeiro a tratar sobre as necessidades de alunos estrangeiros quando da utilização de dicionários, que oferece conclusões significativas.

O autor argumenta que a primeira necessidade do aprendiz é obter informação que o torne capaz de se comunicar mais efetivamente em inglês, dentro ou fora da sala de aula. Assim, para que o dicionário possa atender a essa necessidade, precisa desempenhar papéis distintos: ser um inventário razoável do vocabulário de língua inglesa, e ser um instrumento para comunicação<sup>37</sup>.

Afirma, ainda, que a amostra de língua mais adequada para o aprendiz estrangeiro ler, ouvir, falar e escrever, ou traduzir, é geral, não especializada em determinada área de conhecimento. Para o autor, mesmo dentro da classificação “inglês geral”, há diferentes categorias de palavras que podem se distinguir entre estruturais e lexicais. Entre as últimas, há palavras frequentes e comuns (ex.: *hand*, *leg*, e *take*), e aquelas mais raras, mais técnicas (ex.: *mathematic*, *passport*). Acrescenta também, que atenção especial também deve ser dada a palavras culturalmente específicas, e a expressões idiomáticas, a nomes próprios e a abreviações, por serem particularmente difíceis aos estudantes estrangeiros.

Béjoint (1981) salienta que os alunos necessitam ter acesso a diferentes categorias de informação, de acordo com as atividades que estejam desenvolvendo. Para as *atividades produtivas*, os termos estruturais e lexicais mais comuns são de fundamental importância, porque (provavelmente) serão mais frequentemente necessários. Se estiverem escrevendo, os alunos precisam conhecer a grafia e a silabação dos itens lexicais, e tanto para produção escrita como para produção oral, o dicionário deve indicar as inflexões gramaticais, a variedade da língua, as colocações usuais, as propriedades sintáticas, os sinônimos etc., do

---

<sup>37</sup> Béjoint (1981) menciona os dicionários *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE) (contempla uma explicação competente sobre os códigos utilizados nas entradas na sua Introdução) e o *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD) como dicionários “essencialmente” de aprendizagem.

referido item lexical. A partir dessa distinção, o autor define que “o melhor dicionário para produção é aquele que fornece a orientação mais detalhada sobre sintaxe e colocações, e talvez aqueles que incluam conselhos sobre como evitar ciladas na L2.”<sup>38</sup>

Os aprendizes, ocasionalmente, enfrentam algumas dificuldades para encontrar certas palavras-chave. A fonte desses obstáculos é assim apresentada pelo autor: (a) alguns dicionários têm mais de uma lista alfabética; (b) em relação às formas canônicas, cada forma de um paradigma é colocada em ordem alfabética como entrada completa ou como subentrada; (c) alguns *lexemas*, sendo unidades multipalavras, não são facilmente organizados em ordem alfabética (ex: palavras compostas e expressões idiomáticas). As estratégias de recuperação da informação provida pelo dicionário podem variar de acordo com a categoria de usuário, com a sua L1, e também da leitura (ou não) da introdução do dicionário utilizado.

Após reflexão sobre o uso de dicionários monolíngues por estudantes estrangeiros, Béjoint (1981) chega a algumas conclusões em relação a habilidades e hábitos de consulta desses usuários: (1) de uma forma geral, os dicionários monolíngues são considerados mais satisfatórios e úteis que os bilíngues; (2) os monolíngues não são utilizados na dimensão que poderiam ser; (3) muitos estudantes nem mesmo estão conscientes das “riquezas” que o seu dicionário contém; (4) os alunos necessitam de mais informações para atividades produtivas, as quais são mais difíceis de suprir; e (5) os alunos necessitam ser ensinados a usar o dicionário monolíngue para obter o máximo das informações nele disponibilizadas.

Com a mesma perspectiva desse autor, entendemos que, se o aluno não possuir as habilidades lexicográficas necessárias, não usufruirá da variedade de informações disponibilizadas nos dicionários. Este posicionamento decorre, entre outras coisas, da prática de produção textual em língua inglesa desenvolvida no contexto deste trabalho, e ocasião em que pudemos constatar a problemática sobre as habilidades e hábitos dos consulentes dos dicionários apontados pelo autor, mesmo sendo constatações feitas há mais de duas décadas. Por essa razão, defendemos a necessidade de discussão e de didatização das operações de uso, para que os alunos (em qualquer nível de escolaridade) recorram a esse instrumento de forma eficaz, e assim possam produzir textos escritos com menos dificuldades e mais competência, tanto em relação ao uso dos dicionários, quanto em relação ao gênero textual escolhido para a produção.

---

<sup>38</sup> “The best dictionary for encoding is the one that provides the most detailed guidance on syntax and collocates, including perhaps advice on pitfalls to avoid” (BÉJOINT, 1981, p. 210).

Harvey e Yuill (1997) investigaram o papel desempenhado pelo dicionário monolíngue pedagógico, utilizado para uma produção escrita elaborada por alunos aprendizes de língua inglesa (como língua estrangeira). Eles produziram textos sobre temáticas variadas, e sem delimitação de número de linhas ou páginas. A análise das produções permitiu que os estudiosos constatassem que as informações procuradas no dicionário foram, em ordem decrescente, sobre *grafia*, *sentidos das palavras* e para confirmação da sua existência. Outras categorias de informações, tais como a *sintática*, a *sinonímica* e a *colocacional*, foram solicitadas em menor grau. As dificuldades mais frequentemente relatadas dizem respeito às informações não encontradas, e à localização das mesmas em longas entradas do dicionário.<sup>39</sup> Nesse estudo, os *exemplos* auxiliaram na elucidação dos sentidos (34.3%), e as *definições* desempenharam papel importante para confirmar a existência de alguns itens lexicais. Segundo os autores, os resultados destacam o papel central dos exemplos para a obtenção de uma variada gama de informação sobre gramática e registro, por exemplo. Outra constatação desses estudiosos é que as informações sintáticas contempladas nos dicionários são bastante negligenciadas pelos aprendizes.

A partir dos resultados desta pesquisa, podemos dizer que, apesar de algumas informações serem negligenciada pelos consulentes, e de algumas limitações dos dicionários consultados, o percentual relativo à sua contribuição para a produção textual foi bastante significativo. E, como já fora feito anteriormente por estudiosos da área lexicográfica, ressaltamos a importância dos exemplos para a elucidação dos sentidos de itens lexicais buscados.

Conforme comprovam as pesquisas da área (HUMBLÉ, 2006; HERBST, 1996), que apresentaremos na última seção deste capítulo, tem havido evolução no desenvolvimento de dicionários de língua inglesa, bilíngues e monolíngues. Rundel (1999), por exemplo, argumenta que, atualmente, os dicionários monolíngues provêm informações em níveis variados, conduzindo os usuários de dicionários a escolhas lexicais, sintáticas e estilísticas, apropriadas em atividades produtivas. Especialmente sobre as facilidades oferecidas para uma escolha lexical adequada e, portanto, para evitar os erros dos aprendizes, o autor menciona o uso de *referências cruzadas*, que estabelecem relação entre termos sinônimos, antônimos e superordinados; das *notas de uso*, que explicam as diferenças entre sinônimos próximos, e inclusive, das *ilustrações*, que vêm ocorrendo de forma mais criativa, e claramente direcionadas a orientar atividades produtivas. Essas estratégias esclarecem o uso

---

<sup>39</sup> Nesse contexto, o dicionário utilizado era o *Collins Cobuild English Dictionary*.

de palavras que são frequentemente confundidas (ex: *lend* e *borrow*).

Segundo Rundell (1999), o volume e a qualidade de informação gramatical e lexical provida por um *dicionário monolíngue* raramente é superada pelo melhor *dicionário bilíngue*. As vantagens do seu uso foram constatadas por meio de pesquisa, que descobriu que os seus usuários obtiveram melhores resultados do que aqueles dos dicionários bilíngues, tanto em compreensão como em produção textual. No entanto, o autor chama a atenção para as dificuldades do aprendiz em encontrar um item lexical na L2, para lexicalizar um conceito da L1, e diz que isso não deve ser subestimado, já que a função do dicionário é dar suporte à aprendizagem e, portanto, prover a informação almejada no momento da consulta.

O autor postula que os “dicionários de produção<sup>40</sup>” surgiram como uma forma de amenizar esse problema, pois são organizados diferentemente dos monolíngues convencionais, em termos conceituais. As entradas *conceituais* são alfabeticamente listadas. No entanto, dentro de cada conceito maior existem vários grupos de palavras e frases relacionadas semanticamente. A ideia subjacente a esse material é a de que, a partir de termos mais comuns e conhecidos, existe a pretensão de trazer ao aprendiz itens vocabulares especializados ou mais sofisticados, replicando os tipos de processo que os próprios alunos usam como estratégia de comunicação. Desse modo, tal fonte de consulta abriu uma nova direção para a lexicografia pedagógica, segundo o autor.

Para finalizar sua reflexão, Rundell (1999) defende que “os dicionários monolíngues, especialmente aqueles organizados conceitualmente, são muito úteis para todos os estágios da produção de um texto (pré-produção ou durante o processo) em língua estrangeira, inclusive no momento da revisão do texto (corrigido), quando o aprendiz precisa entender o que está errado, e como corrigir o erro.”<sup>41</sup>

Os aspectos levantados em relação aos dicionários monolíngues evidenciam a sua evolução, simultânea aos avanços nas áreas da Linguística Descritiva e da Linguística Textual, e conseqüentemente, nas metodologias de ensino de línguas. A sua contribuição para a produção escrita é salientada em todas as pesquisas desenvolvidas na área lexicográfica, especialmente em relação aos exemplos, como fonte de elucidação dos sentidos, como evidência de estruturas da língua, e como ampliação e esclarecimento das definições.

<sup>40</sup> Rundell (1999) aponta os dicionários da família activator, como exemplo de dicionário de produção (ex: Longman Language Activator – LLA 199). Este dicionário é organizado em torno de 1.000 conceitos de nível básico.

<sup>41</sup> “MLDs in general, and the new conceptually-organized ones in particular, have the potential of being an invaluable resource at any stage in a productive task: [...] whether or during the writing process itself, or at a later stage, when work has been 'corrected' and the student needs to understand what went wrong and how to put it right” (RUNDELL, 1999, p.16).

#### 1.4.2 Dicionários Pedagógicos Bilingües e Produção Escrita: Fragilidades e Possibilidades

Nesta seção, apresentamos algumas perspectivas sobre o que se espera do dicionário bilíngue como material de suporte na aprendizagem de língua inglesa, as limitações impostas pela sua tipologia em relação às atividades produtivas, suas potencialidades, a proposição de seu uso como ferramenta de apoio no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, e uma análise de dicionários bilíngues de língua Inglesa (mais conceituados no contexto brasileiro). Entendemos que a discussão a respeito desses tópicos será útil para uma percepção mais abrangente e coerente em relação a esse tipo de dicionário.

Com base nos estudos de Tomaszczyk, Béjoint (1981) argumenta que, embora historicamente os dicionários bilíngues antecedam aos monolíngues, o progresso ocorrido, na área da Lexicografia, nos últimos séculos tem sido percebido na compilação de dicionários monolíngues. Do ponto de vista puramente comercial, há grande expansão dos bilíngues, o que se pode verificar pela quantidade de dicionários disponibilizados no mercado. No entanto, o autor afirma que estes vêm se desenvolvendo “à sombra” dos monolíngues.

Questões relacionadas às necessidades lexicográficas dos aprendizes de línguas estrangeiras, à especificidade cultural do vocabulário, às implicações dos contrastes interlinguísticos, à interferência da L1 e da L2, e aos hábitos e preferências dos aprendizes com relação aos dicionários, são também levantadas pelo autor.

A partir dessa reflexão, chega ao perfil do que ele chama de um “bilíngue essencial: um dicionário produtivo (L1-L2), que tem foco nos itens lexicais da cultura da L1, tratados de forma que possam ser usados ativamente em produção escrita na L2, e sobre a cultura da L1.”<sup>42</sup>

Bejoint (1981) defende a ideia de que os dicionários pedagógicos bilíngues são embasados em dicionários pedagógicos monolíngues e, juntamente com eles, constituem parte integral de um programa de ensino de línguas abrangente. De maneira geral, a necessidade de um dicionário pedagógico surgiu em função de que os dicionários tradicionais, como regra, não dispensam a devida atenção a fatores como a língua nativa do aprendiz, a diferença entre habilidades de compreensão e de produção, tentando dar um tratamento igualitário a todo vocabulário, enquanto, na realidade, o aprendiz de língua estrangeira necessita que os dicionários o ensinem ou o ajudem a aprender algo, além de suplementá-lo

---

<sup>42</sup> My conclusion was that at least one type of bilingual dictionary was essential, namely an L1-L2 productive dictionary that concentrated on the culture-bound L1 items and treated them in such a way that they could be used actively in the production of L2 texts about the L1 culture. (TOMASZCZYK, 1981, p. 288)

com informação.

Eles podem ensinar, sobretudo, que várias relações semânticas ocorrem entre diferentes palavras e classes de palavras. Obviamente, esse tipo de dicionário tem suas limitações para contribuir nesse sentido, e o papel seria mais bem desempenhado pelo dicionário monolíngue.

Além das tipologias monolíngue e bilíngue, no âmbito de dicionários para aprendizagem de L2, surgem os dicionários bilingualizados<sup>43</sup>. Ao tratar do uso desse tipo de dicionário, Laufer e Kimmel (1997) diz que as pesquisas realizadas até então, por um lado, demonstram que o dicionário monolíngue é mais útil e, por outro, demonstram a preferência dos aprendizes pelo bilíngue. A autora afirma que, “se houver intenção de que os usuários se beneficiem de produtos lexicográficos, o dicionário (monolíngue e bilíngue) necessita atender aos princípios de ‘utilidade’ (quando o dicionário é útil em prover a informação necessária ao seu usuário) e de ‘usabilidade’ (a disposição do usuário em usar o dicionário e a sua satisfação com ele)”.<sup>44</sup> (tradução nossa)

Rundell (1999) afirma que a distinção entre o que é *receptivo* e o que é *produtivo* tem limitações pouco claras. No entanto, afirma que essa separação é útil tanto para quem produz os dicionários quanto para os seus consulentes. Para a maioria dos aprendizes com baixo nível de proficiência, a produção linguística bem-sucedida depende consideravelmente de se fazer escolhas lexicais apropriada, e de adequá-las ao texto que estão produzindo, de forma a não violar as normas sintáticas e colocacionais. Entretanto, em seu ponto de vista, uma fluência produtiva verdadeira é um processo mais sofisticado que este, e implica na compreensão de questões como coesão textual, e de convenções discursivas relacionadas ao gênero textual.

O autor postula que, geralmente, quando os aprendizes estão engajados em atividades produtivas, e há uma lacuna entre os recursos linguísticos existentes, as habilidades e a informação necessárias para desenvolver aquela tarefa, costumam usar alguma estratégia de comunicação, ao invés de lançar mão de dicionários ou de gramáticas. Estratégias de

<sup>43</sup> Para se referir aos dicionários bilingualizados (subtipo do bilíngue), Duran (2004, p. 6) propõe a substituição dessa terminologia por “dicionários bilíngues pedagógicos”. Nessa categoria e na direção Port./Ingl.; Ingl.-Port., estaria o dicionário *Password* (Kernerman), que foi desenvolvido a partir do monolíngue (*Oxford Students Dictionary of Current English*) e que poderia ser classificado como um dicionário bilíngue para apoio à decodificação.

<sup>44</sup> “If the consumer is to benefit from the lexicographer's product, the dictionary should be both useful and usable. We suggest a definition of dictionary usefulness as the extent to which a dictionary is helpful in providing the necessary information to its user. Dictionary usability, on the other hand, can be defined as the willingness on the part of the consumer to use the dictionary in question and his/her satisfaction from it”. (LAUFER; KIMMEL, 1997, p. 362)

comunicação são convencionalmente definidas como alternativas comunicativas sistematicamente utilizadas por um falante, quando enfrenta dificuldades<sup>45</sup>. O lado desfavorável do uso desses artifícios é que se o aprendiz consegue estabelecer uma comunicação satisfatória sem expandir o vocabulário, terá menor incentivo para aprender novos itens lexicais. Para Rundell (1999), a consequência é o empobrecimento do repertório lexical, que traz como sintoma a tendência à utilização de termos descritivos muito genéricos, resultando em falta de clareza, de variedade, de vivacidade e de adequação estilística.

Comportamento sintático, a preferências colocacionais e restrições de seleção, características sociolinguísticas (incluindo-se registro e variedade regional), e características semânticas e efeitos contextuais, são citadas pelo autor como as principais categorias de informação que são úteis para atividades linguísticas produtivas. Por meio de alguns exemplos, esse autor mostra que o uso de dicionários bilíngues oferece limitações para dar suporte às atividades produtivas, pois o aprendiz que ainda estiver com nível de proficiência baixo ou mediano tem que fazer escolhas para as quais não está preparado, ou pior ainda, com base em informações que não são suficientemente satisfatórias. Outra questão problemática, apontada pelo autor, está relacionada aos conceitos de uma língua, que geralmente não encontram equivalentes em outra e, nesses casos, precisam ser esclarecidos perifrasticamente (ex: “*eavesdrop*” = “*escuchar a escondidas*”).

Werner (2006) postula como a melhor abordagem, para o desenvolvimento de atividades de produção escrita, a utilização simultânea de ambas as tipologias (bilíngue e monolíngue), “de tal maneira que seus defeitos se compensem e suas virtudes se complementem mutuamente”<sup>46</sup>.

Apesar das limitações desse tipo de dicionário, Rundell (1999) aponta alguns argumentos que evidenciam a preferência dos aprendizes pelo seu uso: (1) pesquisas mostraram que 75% dos aprendizes usam dicionários bilíngues, e esse percentual é ainda maior quando se trata de indivíduos com níveis de proficiência mais baixos;<sup>47</sup> (2) os dicionários bilíngues melhoraram muito e, atualmente, disponibilizam informações sensíveis ao contexto, às quais os aprendizes necessitam ter acesso quando têm de fazer escolhas

<sup>45</sup> Alguns exemplos dessas estratégias mencionados são a aproximação, a generalização, a circunlocução e a evitação.

<sup>46</sup> “Y hemos de enseñar a nuestros alumnos a consultar no sólo ambos tipos de diccionários, sino a usar ambos juntos del tal manera que sus defectos se compensen y sus virtudes se complementen mutuamente” (WERNER, 2006, p. 237).

<sup>47</sup> Os monolíngues, ao contrário, são percebidos como mais demandantes e menos prováveis de oferecer solução rápida, embora os usuários de dicionários monolíngues registrem um alto nível de satisfação.

lexicais mais complexas (melhorias restritas a alguns pares de línguas); (3) os dicionários monolíngues são menos úteis para produção do que para compreensão. O autor questiona como, se não se conhece o termo na L2, será possível procurá-lo no dicionário monolíngue? Para ele, o problema pode ser resolvido com o incentivo ao uso simultâneo dos dicionários bilíngues e monolíngues.

Os parâmetros que deveriam nortear a produção de dicionários bilíngues, apresentados por Damim e Bugueño (2005, p. 1) são o público-alvo, a direcionalidade, e a especificidade da língua. Assim, pensa-se no público que se quer atingir, nas duas direções linguísticas possíveis (L1-L2 e L2-L1) dos dicionários, para atender às diferentes funções (compreensão e produção), e a partir desses parâmetros anteriores, deveriam atender a outro: “estar equipado para responder de forma efetiva a problemas resultantes da transposição realizada pelo usuário entre as línguas envolvidas.”

A partir da análise sobre a utilização de dicionários bilíngues e monolíngues para a aprendizagem de língua estrangeira, Schmitz (2000, p. 173) afirma que: “(i) está havendo uma convergência entre os duas tipologias e (ii) os dicionários bilíngues são úteis para informação básica nos estágios iniciais dos cursos de língua estrangeira, ao passo que nos níveis mais avançados, o dicionário monolíngue torna-se necessário para se obter informação mais detalhada a respeito do idioma”.

A dificuldade de professores e estudantes brasileiros para escolher dicionários bilíngues é atribuída por Humblé (2006) a fatores como a ausência de uma sólida tradição lexicográfica no cenário brasileiro, e à falta de orientação lexicográfica na universidade. Isso resulta na aquisição, desse tipo de material, sem critérios adequados que sejam realmente relevantes para o consulente, em que predominam o preço, o peso e o número de verbetes, por exemplo, como forma de escolha.

Humblé (2006) argumenta que, para efeitos de produção, a *microestrutura*, isto é, toda a informação sobre a palavra entrada, deve ser bem elaborada, pois o aprendiz poderá ter dúvidas em relação ao uso de, palavras simples (ex: *make* e *do*). Para comprovar a eficiência dos dicionários bilíngues, analisa alguns aspectos daqueles que estão entre os mais populares no contexto brasileiro (*Larousse Essencial*, 2005; *Longman Escolar*, 2002; *Michaelis* (CD-2001); e *Oxford Escolar*, 1999). E conclui que todos eles são obras lexicográficas seriamente elaboradas, qualificando o *Longman* e o *Oxford* como dicionários apropriados para produção textual. O resultado da análise dos dicionários bilíngues brasileiros (HUMBLÉ, 2006) norteou a opção pelos dicionários *Longman Escolar* (2002) e *Oxford Escolar* (1999), como os dicionários bilíngues para a produção textual em língua inglesa,

parte integrante desta pesquisa.

As informações sobre esses dicionários bilíngues (para aprendizes brasileiros) mais renomados são de fundamental importância para todos os envolvidos na educação em língua inglesa, mas, especialmente, para os futuros professores, que necessitam ter uma visão mais clara e crítica em relação às características desses instrumentos pedagógicos, seja para poder fazer uso mais adequado deles, seja para orientar a escolha/aquisição, ancorada em critérios realmente relevantes ao processo de ensino e de aprendizagem dessa língua.

Contrariando as limitações assinaladas sobre essa tipologia, a utilização de dicionários bilíngues como apoio para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira é proposta por Tosqui (2002), que com a intenção de chamar a atenção dos professores sobre os benefícios de seu uso sistêmico, faz uma reflexão sobre seu papel, no processo. Primeiramente, são apontadas algumas características e limitações desse tipo de ferramenta. Em relação à produção textual, por exemplo, a autora afirma que o dicionário bilíngue oferece auxílio mais imediato, no entanto, mais superficial, e isso pode dar margem a erros.

Na descoberta dos sentidos e dos usos de um item lexical, numa rede complexa de conteúdos semânticos, e em diferentes níveis discursivos, essa tipologia contribui apenas em um primeiro momento do processo, segundo Tosqui (2002). Argumenta, entanto, que se pode aprender gramática na consulta a dicionários de boa qualidade, já que eles costumam trazer listas de padrões linguísticos, verbos transitivos e intransitivos, afixos etc., informações que podem levar os estudantes mais avançados a ampliar o seu vocabulário e a enriquecer seu léxico pessoal.

Com base nos argumentos dos estudiosos sobre os dicionários bilíngues, podemos dizer que, apesar das limitações apontadas, esse tipo de dicionário é fundamental para o aprendiz, durante o processo de aprendizagem de uma L2, principalmente para os iniciantes, público para o qual qualquer meio adicional de informação que contribua para a aprendizagem é bem-vindo. Compartilhamos com a visão de autores que defendem o uso simultâneo do dicionário bilíngue e monolíngue (TOMASZCZYK, 1981; RUNDELL, 1999; WERNER, 2006), pois entendemos que, dessa maneira, as informações neles obtidas podem complementar-se mutuamente durante o processo de produção textual.

Observando as posturas dos diferentes estudiosos que trataram sobre os dicionários bilíngues, percebemos que, em uma linha cronológica, há uma mudança de paradigmas em relação à visão que se tem deles. Conforme as pesquisas mostram, a sua qualidade vem aumentando com o passar do tempo e, provavelmente, como consequência dos

resultados dos estudos (e suas críticas), das necessidades reais dos aprendizes, ao utilizarem esse tipo de instrumento pedagógico. A partir dessa ótica, postulamos o uso de critérios relevantes para a aquisição de dicionários bilíngues, e a exploração adequada desse material em sala de aula, primeiramente para a familiarização do aprendiz com a sua estrutura e, posteriormente, para que obtenha melhor êxito na consulta.

### 1.5 DICIONÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA COMO REFERÊNCIA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Poucas pesquisas referentes à produção de textos em língua estrangeira com o suporte de dicionários foram desenvolvidas. Entre elas, segundo Welker (2006), apenas uma tratou do efeito do uso de *dicionários bilíngues* sobre a produção escrita (ARD, 1982). Além de ser a única na área, não trouxe contribuições representativas, considerando-se que havia apenas dois informantes, falantes de línguas nativas diferentes, e apenas um deles consultou o dicionário. Esse contexto de pesquisa não resultou em conclusão expressiva sobre o uso de dicionários em produção textual.

Outro estudo (HARVEY; YUILL, 1997) investigou o papel desempenhado pelo *dicionário monolíngue pedagógico* utilizado para uma produção escrita, elaborada por aprendizes de língua inglesa. Neste, porém, os resultados obtidos foram bastante expressivos, conforme foi relatado anteriormente. Outras pesquisas sobre esta temática limitaram-se a utilizar apenas a *produção de frases* como circunstância de uso a ser analisada.

O princípio que defendemos nesta tese é o de que a orientação adequada sobre produção textual e sobre o uso de dicionários, juntamente com a utilização de obras lexicográficas bem elaboradas, pode resultar em um texto bem escrito. A partir dessa ótica, e com o intuito de que nossas ações em relação à produção textual em língua inglesa fossem condizentes com ele, no contexto deste trabalho, optamos por dicionários monolíngues e bilíngues bem conceituados pela ótica da Lexicografia pedagógica, no cenário nacional (bilíngues) e internacional (monolíngues), como apoio para o desenvolvimento da produção textual em língua inglesa. E então, os apresentamos aos sujeitos da pesquisa como os dicionários que foram escolhidos para a tarefa.

Ao termos optado por essas obras lexicográficas, entendemos ser pertinente apresentar as impressões dos estudiosos (monolíngues - HERBST, 1996; e bilíngues – HUMBLÉ, 2006) sobre elas. Admitimos que as informações obtidas desses autores (entre outros) serviram como referência para a escolha dos dicionários monolíngues - *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE) e *Oxford Advanced Learner's Dictionary*

(OALD), e dos bilíngues *Longman Dicionário Escolar* e *Dicionário Oxford Escolar*, como os dicionários a serem utilizados durante o processo de produção escrita.

Herbst (1996, p. 328) desenvolveu uma análise crítica dos dicionários de língua inglesa (*COBUILD*, *LDOCE*, *OALD*, e *CIDE*<sup>48</sup>) em relação às definições, às valências, aos exemplos e à estrutura de acesso. Ele define valência dos verbos da seguinte maneira: “Os assim chamados de padrões verbais dão informações sobre os padrões de complementação ou valência dos verbos.”<sup>49</sup> Acrescenta, então, que a informação sobre os padrões verbais, no *OALDI*, é uma das características mais proeminentes, que distingue os dicionários de aprendizagem dos dicionários para falantes nativos.

O autor argumenta que o *OALD* esteve no mercado por mais de trinta anos sem um concorrente sério. No entanto, em 1978, surge o dicionário *LDOCE1*<sup>50</sup> e, em um momento posterior (1987), são lançados o *LDOCE2* e o *COBUILD1*, que também representam um desenvolvimento significativo dos dicionários de aprendizagem de língua inglesa. O *COBUILD1* teria sido o primeiro grande dicionário a utilizar, sistemática e extensivamente, um *corpus* computadorizado. Para o referido autor, não há dúvidas de que essa geração de dicionários beneficiou-se dos progressos ocorridos na Linguística Computacional da década de 90.

Entre outras inovações mencionadas, no *LDOCE3* são utilizados gráficos para ilustração dos contextos em que as palavras são encontradas, sendo útil especialmente para objetivos de produção textual, e para a aprendizagem de vocabulário. As principais funções das *ilustrações*, segundo o autor, são dar apoio à definição verbal, contrastar os sentidos das palavras, e ilustrar certas áreas do conhecimento, ou objetos, informações que são úteis particularmente para a produção. Outra novidade no *LDOCE3* foi a ideia de utilizar vocabulário controlado de definição.

Herbst (1996) afirma que, dos dicionários analisados, três são embasados no *International Phonetic Alphabet (IPA system)* para esclarecer questões de pronúncia, e apenas o *COBUILD* utiliza RP (*Received Pronunciation*) e inglês americano geral, cujo princípio básico, é: “se pronunciar assim, a maioria das pessoas o entenderá.”<sup>51</sup> Para concluir sua

<sup>48</sup> Entre os dicionários investigados estão os dois por nós escolhidos (*OALD* e *LDOCE*) para produção.

<sup>49</sup> “The so-called verb patterns giving information on the complementation patterns or valency of verbs [...]”.

<sup>50</sup> Segundo o autor é mais prático que o *OALD*, pois contempla a mesma informação, porém de uma forma mais clara e objetiva.

<sup>51</sup> RP (*Received Pronunciation*) and General American and the 'basic principle underlying the suggested pronunciations is “If you pronounce it like this, most people will understand you” (HERBST, 1996, p. 341, tradução nossa).

análise, o autor postula que os dicionários analisados são obras lexicográficas memoráveis, e que “podemos ficar confiantes de que estamos chegando perto do dicionário perfeito.”<sup>52</sup>

A partir dessas informações sobre os dicionários *OALD* e *LDOCE*, compreendemos que optar por eles para o desenvolvimento da produção textual em língua inglesa seria uma alternativa coerente com o critério anteriormente estabelecido (selecionar dicionários bem conceituados), já que foram qualificados como “dicionários de aprendizagem”, e apresentam características que promovem maior suporte à produção textual (ilustrações, valência dos verbos, definições bem elaboradas etc.), que é o foco deste trabalho.

Com o intuito de comprovar a eficiência dos dicionários bilíngues, Humblé (2006) analisa alguns aspectos de quatro dicionários bilíngues (Port.-Ingl.), que estão entre os mais populares no contexto brasileiro, quais sejam, o *Larousse Essencial* (2005), o *Longman Escolar* (2002), o *Michaelis* (CD-2001) e o *Oxford Escolar* (1999). O resultado dessa análise levou o autor a algumas conclusões que são assim mencionadas: (1) com exceção do *Michaelis*, os demais são explicitamente voltados para um público brasileiro; (2) no *Oxford Escolar* (1999) e no *Longman Escolar* (2002), a ênfase é claramente em produção linguística, pois os dados apresentados são documentados; (3) *Oxford* e *Longman* parecem tender a uma seleção pensada no ensino da língua e, portanto, são mais pedagógicos que os outros citados; (4) *Oxford Escolar* (1999) e *Longman Escolar* (2002) são os dicionários que mais se preocupam com o aspecto didático; (5) todos são obras de consulta elaboradas com muita seriedade.

A avaliação resultante da análise dos dicionários bilíngues *Oxford Escolar* e *Longman Escolar* também chama a atenção pelas características destacadas, pois são obras pensadas para o ensino da língua inglesa a um público brasileiro, cuja ênfase está na produção linguística e que, em sua organização, demonstram (maior) preocupação concernente a aspectos didáticos e pedagógicos. Desse modo, entendemos que as referidas obras poderiam representar bem o papel de ferramenta pedagógica de apoio à produção textual, e as selecionamos como material de suporte para a produção textual em língua inglesa.

As visões dos autores citados sobre os dicionários monolíngues e bilíngues analisados podem ser resumidas de acordo com o quadro abaixo:

---

<sup>52</sup> “We may be confident that we are getting closer to the perfect dictionary.” (HERBST, 1996 p. 345, tradução nossa)

**Quadro 1 – Dicionários de inglês utilizados para a produção textual**

**Informações sobre os dicionários selecionados para produção textual: *Oxford e Longman***

**Bilíngues**

**I *Oxford Escolar* (2000)**

- \* dicionário semibilingue: com informações do monolíngue traduzidas para o português.
- (TOSQUI, 2002)

**II *Longman Escolar* (2002)**

- \* ênfase na produção: dados documentados;
- \* aprendizagem através de *exemplos* (tradição de editoras inglesas)
- (HUMBLÉ, 2006).

**Ambos:**

- \* dicionários que mais se preocupam com o aspecto didático;
- \* os mais modernos;
- \* utilizam *corpus* como fonte de dados;
- \* são voltados para o público brasileiro.
- (HUMBLÉ, 2006)

**Monolíngues**

**I *Oxford Advanced Learners Dictionary* (OALD)**

- \* qualificado como dicionário de aprendizagem;
- \* fornece informação sobre valência dos verbos;
- \* apresenta seção de expressões idiomáticas;
- \* apresenta notas de uso;
- (HERBST, 1996)

**II *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE)**

- \* sem precedentes/paralelo na cobertura da língua falada;
- \* ilustração dos contextos e utilização de gráficos (inovação bem-vinda para produção);
- \* introduziu notas de uso nos dicionários;
- \* lançou ideia do vocabulário de definição controlado;
- \* códigos usados competentemente explicados na introdução;
- \* “essencialmente um dicionário de aprendizagem.”
- (BÉJOINT, 1981, p. 213)

**Ambos**

- \* *corpus*: British National Corpus;
- \* utilizam o *International Phonetic Alphabet* (IPA) como sistema de transcrição fonética (pronúncia);
- \* beneficiados pela Linguística Computacional da década de 90;
- \* sistema transparente de informação sobre valência dos verbos: abreviação para os padrões gramaticais.
- (HERBST, 1996)

**Fonte:** Autora

Com o intuito de ilustrar o uso dos dicionários durante o processo de produção em língua inglesa, tomamos como referência um equívoco cometido por um sujeito da pesquisa, em seu texto do gênero autobiografia. Na intenção de dizer que “Então, enquanto estava estudando línguas, creceu em mim o desejo de aprofundar meu conhecimento [...]”, diz: “*So, while I was studying languages, grow up on me the wish to deepen my knowledge [...]*”. Nesse exemplo, a aluna cometeu um equívoco na escolha do verbo, e isso compromete o sentido que se quer dar ao contexto. Para perceber a efetiva contribuição dos dicionários para resolver essa questão, consultamos todos aqueles indicados para a produção, e as informações obtidas para o verbo, “crescer” foram as seguintes:

### *Oxford Escolar* (2000)

**crescer** *vi* **1** to grow: *Como seu cabelo cresceu!* Hasn't your hair grown! **2** (*criar-se*) to grow up: *Eu cresci no campo.* I grew up in the country. **3** (*Cozinha*) to rise: *O bolo não cresceu.* The cake didn't rise. LOC **deixar crescer o cabelo a barba, etc.** to grow your hair, your beard, etc. **quando crescer** when, You, I, etc. grow up: *Quero ser médico quando ~.* I want to be a doctor when I grow up.

**rise** /raiz/ ▲ *vi* (*pret. rose* /roʊz/ *pp risen* /'rɪzn/ **1** subir **2** (*voz*) erguer **3** (*formal*) (*pessoa*) levantar-se **4** ~(**up**) (**against sb/sth**) (*formal*) sublevar-se (contra alguém/algo) **5** (*sol*) nascer **6** (*lua*) surgir **7** ascender ( *em posição*) **8** (*rio*) nascer **9** (*nível de um rio*) subir ▲ *s.* **1** subida, ascensão, **2** (*quantidade*) elevação, aumento **3** aative **4** (*GB*) (*USA raise* aumento (*de salário*)) LOC **to give rise to sth** (*formal*) ocasionar algo.

### *Longman Escolar* (2002)

**crescer** *v* **1** (tornar-se maior) to grow: *Já parei de crescer.* I've already stopped growing. **2** **deixar crescer o cabelo** to grow your hair | **deixar crescer a barba** to grow a beard **3** (*criar-se*) to grow up: *Ela cresceu em Ipanema.* She grew up in Ipanema. **4** **quando eu/você etc. crescer** (ficar adulto) when, I, you, etc. grow up: *O que você quer ser quando crescer?* What do you want to be when you grow up? **5** (bolo, suflê, etc.) to rise

**rise** /raiz/ *verbo & substantivo*

\* *v* [*intr*] (*passado rose*, *particípio risen* **1** aumentar, subir | **to rise by \$ 5,000/2% etc.** aumentar 5,000/2% etc. | **rising unemployment/tension, etc.** desemprego, tensão, etc. crescente. **2** subir [ *nível de um rio, estrada, fumaça, etc.*]

**3** levantar-se | **to rise to your feet** ficar em pé **4** ascender [*em importância*] **5** subir de tom [*voz*] **6** nascer [*o sol*] **the rising sun** o sol nascente **7** (*em culinária*) crescer [*massa, bolo*] **8** (também **rise up**) (*literário*) sublevar-se | **to rise against sb/sth** insurgir-se contra alguém/algo \* *s* **1** aumento, alta: *a rise in temperature* um aumento de temperatura **2** BrE aumento [*salárial*] ► No inglês americano diz-se **raise** **3** ascensão [ *à fama, ao poder, etc.*] **4** **to give rise to sth** dar origem a algo **5** subida [*numa rua, estrada*]

*Oxford Advanced learners Dictionary (OALD)*

**rise** → /raɪz/ *noun, verb*

● **noun**

- INCREASE 1 [C]
  - 2[C] (BrE) (NAmE raise)
- IN POWER/IMPORTANCE 3
- UPWARD MOVEMENT 4
- SLOPING LAND 5
  - SYN SLOPE
  - IDM **get a rise of sb**
  - give rise to sth**

● **verb** (rose / rəʊz/ NAmE rouz/risen /'rɪzn/) [V]

- MOVE UPWARDS 1
- GET UP 2
  - SYN
- OF SUN/ MOON 3
  - OPP SET
- END MEETING 4
  - SYN
- INCREASE 5
- BECOME POWERFUL/IMPORTANT 6
- OF SOUND 7
- OF WIND 8
  
- OF FEELLING 9 (formal) if a feeling **rises** inside you, it begins and gets stronger: *He felt anger rising inside him.* ◦ *Her spirits rose* (=she felt happier) at the news.
  
- OF YOUR COLORS 10
- OF HAIR 11
- FIGHT 12
- BECOME VISIBLE 13
- OF LAND 14
- OF BEGINNING OF RIVER 15
- OF BREAD/CAKES 16
- OF DEAD PERSON 17

**WHICH WORD?**

**rise –raise**

**verbs**

- **Raise** is a name that must have an object and **rise** is used without an object. When you **raise** something you lift it to a higher position or increase it: *He raised his hand from the pillow.* ◦ *We were forced to raise the price.* When people or things **rise**, they move from a lower to a higher position. *She rose from the chair.* ◦ *The helicopter rose into the air.* **Rise** can also mean 'to increase in number and quantity': *Costs are always rising.*

*Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE)*

**rise**<sup>1</sup> **S2** **W1** *v* *past tense* **rose** / rəʊz & ruːz/ *past participle* **risen** / 'rizən/ [I]

- 1 INCREASE
- 2 GO UPWARDS
- 3 STAND
- 4 BECOME SUCCESSFUL
- 5 BE TALL
- 6 VOICE/SOUND
- 7 SUN/MOON/STAR

8 **EMOTION** if a feeling or emotion **risen**, you feel it more and more strongly: *She could sense her temper rising again.* | *There was an atmosphere of rising excitement in the school.* | *The doctor sounded optimistic and John's hopes rose.*

- 9 **rise to the occasion/challenge**
- 10 AGAINST A GOVERNMENT/ ARMY
- 11 BREAD/CAKES ETC.
- 12 BED
- 13 ALIVE AGAIN
- 14 COURT/PARLIAMENT
- 15 WIND
- 16 RIVER
- 17 **rise and shine**
- rise above** sth *phr v*
- rise to** sth *phr v*

**rise**<sup>2</sup> **S2** **W1** *n*

- 1 INCREASE
- 2 WAGES
- 3 SUCCESS/POWER
- 4 **give rise to** sth
- 5 MOVEMENT UP
- 6 SLOPE
- 7 **get a rise out of** sb

Apresentamos todas as informações sobre o item lexical *crescer*, contidas nas entradas dos verbetes dos dicionários consultados. Entretanto, que, por motivo de economia, em função do grande volume de conteúdo, apresentamos apenas as *definições* (dos dicionários monolíngues) relacionadas especificamente ao item em foco: *crescer* no sentido de “aumentar um tipo de sentimento”, que é o sentido almejado na intenção comunicativa do produtor do texto.

Pressupomos que, a partir da percepção do equívoco cometido, por meio da indicação da pesquisadora sobre a inadequação do termo “*grow up*”, para aquele contexto, a aluna tenha buscado apoio nos dicionários sugeridos para a consulta. Assim, inferimos que ela

já teria algumas pistas, nos dicionários bilíngües, sobre o verbo pretendido “*rise*”. Contudo, se ainda houvesse dúvidas no sentido de “crescer um desejo”, elas poderiam ser sanadas por meio das definições dos dois dicionários monolíngües utilizados, conforme pode ser constatado na definição da acepção **9**, no *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, e também na definição da acepção **8**, no *Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE)*. Então, nesse caso, podemos dizer que a consulta simultânea aos dicionários bilíngües e monolíngües foi eficiente no sentido de prover o sentido desejado do termo. Esse exemplo de consulta ilustra a qualidade das informações (e da forma como são apresentadas) dos dicionários escolhidos para a produção textual em língua inglesa.

Com base nos resultados das análises dos estudiosos citados, e também no contexto pragmático da consulta realizada, concluímos que os dicionários utilizados evoluíram no sentido de atenderem as reais necessidades linguístico-discursivas dos aprendizes, e comprovaram a qualidade da sua informação. Isso foi constatado quando da necessidade, dos sujeitos desta pesquisa, de consultá-los para resolver suas dificuldades, durante o processo de produção. Todavia, acreditamos que, mesmo com toda evolução ocorrida, alguns aspectos podem ser continuamente melhorados, para atenderem a demanda educacional, que também é fluida e dinâmica.

## CAPÍTULO 2

### CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CONTRASTIVA PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Considerando que também pretendemos utilizar a perspectiva da Linguística Contrastiva (doravante LC) para a análise das idiossincrasias (erros) cometidas na produção escrita dos alunos participantes desta pesquisa, neste capítulo, entre outros tópicos, delineamos um breve histórico do processo de evolução teórica dos seus modelos Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua (daí em diante, AC, AE, e IL, respectivamente), e as implicações teóricas e metodológicas de cada um, salientando as suas contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Apresentamos os conceitos de interlíngua, transferência, erro, e também alguns critérios que podem ser utilizados em uma análise contrastiva.

Nas primeiras formulações do modelo de Análise Contrastiva<sup>53</sup> (daí em diante, AC), seguindo-se os fundamentos da Escola estruturalista norte-americana, compreendia-se que era possível prever as dificuldades de aprendizes de línguas por meio do contraste das gramáticas de L1 e L2. Nessa abordagem, segundo Durão (2004a ou b, p. 14), era vigente a ideia de que as diferenças existentes entre a L1 e a L2 provocavam interferências (positivas ou negativas) na língua em construção (Lado (versão forte) e Wardhaugh (versão fraca))<sup>54</sup>. Com essa perspectiva estabeleceu-se que uma das metas da Análise de Erros era alertar para as diferenças dos dois idiomas em questão, de modo a evitar a imposição de uma estrutura linguística sobre a outra. Segundo Durão (2007), essa visão de aprendizagem de línguas, como conjunto de hábitos automatizados, é combatida por Chomsky, com os seguintes argumentos: os seres humanos nascem com uma predisposição inata para a aquisição de línguas, e necessitam estar expostos à língua objeto para que o processo se inicie; os estudantes elaboram hipóteses (formuladas pelas restrições dos princípios que tem em sua mente) sobre as formas linguísticas que ouvem, e internalizam a

---

<sup>53</sup> A Análise Contrastiva baseava-se exclusivamente no cotejo das gramáticas das línguas envolvidas, e não se comparava às previsões elaboradas com a produção real (oral e escrita) dos aprendizes (WARDHAUGH apud DURÃO, 2004a, p. 14).

<sup>54</sup> Na versão *forte* da AC, baseando-se em ideias comportamentais, entendia-se que a aprendizagem consistia na capacidade de responder a estímulos, e que a aprendizagem de uma língua estrangeira era sinônimo de substituição de hábitos da L1, por hábitos da L2. Faziam-se previsões dos erros, sem compará-los às produções dos aprendizes. E na versão *fraca* da AC, partia-se do produto linguístico do estudante, postulando-se que se deveria utilizar a AC *a posteriori* (DURÃO, 2007, p. 12-13).

língua em forma de gramática.

Segundo Durão (2004b, p. 63), um dos principais teóricos que ajudou a desvincular o conceito de transferência<sup>55</sup> de relações comportamentais foi Selinker. Ele teria combatido a ideia de que todas as estruturas diferentes da L1 provocam dificuldades de aprendizagem, pois se comprovou, por meio de investigações empíricas, que isso nem sempre acontece. Outra postura criticada foi a suposição de que a interferência era o único fator indutor do erro dos aprendizes, pois se descobriu que outros fatores, como por exemplo, a forma de condução de alguns processos de instrução, ou a escassez de dados linguísticos, também podem induzir ao erro.

A visão de diferença como um fator de dificuldade sofreu críticas severas, e foi contestada durante a década de 70. Apesar disso, Durão (2007) afirma que a AC contribuiu de forma inegável para o desenvolvimento das pesquisas sobre os universais da linguagem, para o estudo das variações diacrônicas e dialetais, para o estudo da aquisição da linguagem, para o campo da tradução, e também propiciou uma base para a elaboração de materiais eficazes para o ensino de línguas. Por essa razão, a AC reaparece na forma do modelo de Análise de Erros (AE) e, posteriormente, na forma de Análise de Interlíngua (IL).

O modelo da AE, a princípio fundamentado na teoria de aquisição linguística chomskiana, foi criado (nos EUA entre 1915 e 1933), inicialmente, para a didática da L1, e posteriormente é estendido também aos processos de ensino e de aprendizagem de L2. No final da década de 60, passa a ser aplicado à didática das línguas estrangeiras, com a intenção de respaldar a elaboração de materiais didáticos, a partir do levantamento das dificuldades dos alunos. Assim, este modelo começa a ser percebido como uma forma de superação das limitações impostas pelo modelo de AC. E, nesse contexto, promoveu-se uma mudança de visão sobre os erros, que passam a ser vistos como indício de aprendizagem.

Posteriormente, outras concepções teóricas somaram-se aos princípios chomskianos, segundo Durão (2004a, p. 17), “solidificando as análises e possibilitando a proposição de critérios de análise embasados em estudos teórico-empíricos”, adotando-se, por exemplo, o conceito de “competência comunicativa” de Hymes, em oposição ao conceito de “competência linguística”, de Chomsky. A partir do postulado de Hymes, de que “existem regras de uso sem as quais as regras da gramática são estéreis”, ou, em outras palavras, de que o falante deve ter uma competência comunicativa para intervir em situações sociais

---

<sup>55</sup> Esta nova ótica sobre transferência com matizes mentalistas é estabelecida por Selinker, na Conferência de Michigan, em 1981 (DURÃO, 2004b, p. 63).

diferenciadas culturalmente, muda-se o foco de docentes e de linguistas para o desenvolvimento de uma habilidade de atuação sociolinguística e pragmática nos aprendizes. Acrescente-se a estas as contribuições do interacionismo vigotskyano, que postula que a língua se desenvolve mediante processo de interação entre os membros de uma comunidade linguística, sócio, histórica e culturalmente estabelecida. Podemos dizer, então, que a AE, ao ser implementada por essas outras concepções teóricas (mentalista, sociolinguística e sociointeracionista) possibilitou uma maior compreensão da construção do conhecimento do aluno, em cada momento do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Durão (2004a), o surgimento do modelo de AE aplicado ao ensino de línguas, tem como marco teórico o artigo de Corder<sup>56</sup> intitulado “*The significance of learners errors*”. Nesse trabalho, ele elabora a dicotomia entre “erros sistemáticos” e “erros não sistemáticos”, estabelecendo, juntamente com seus trabalhos posteriores, os pressupostos e procedimentos nos quais as pesquisas baseadas no modelo de AE deveriam ser fundamentadas.

Para a autora, analisar e classificar erros é uma maneira de avaliar o processo de aprendizagem e os métodos de ensino, bem como de determinar fatores que os influenciam a ocorrência dos erros. Durão, Corder teria estabelecido uma estreita relação entre os erros dos alunos e o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, quando afirma que:

Embora a natureza e qualidade dos erros que um aprendiz comete não provêm uma medida direta de seu conhecimento da língua, é provavelmente a mais importante fonte de informação sobre a natureza do seu conhecimento. A partir do estudo de seus erros somos capazes de inferir a natureza do seu conhecimento naquele momento de sua aprendizagem e descobrir o que ele ainda tem que aprender. Por meio da descrição e classificação de seus erros, em termos linguísticos, construímos um quadro das características da língua que lhe estão causando problemas.” (CORDER, apud DURÃO, 2004 a, p. 18, tradução nossa).<sup>57</sup>

<sup>56</sup> O marco é “*The significance of learners errors*” de Corder (1967), que, juntamente com seus trabalhos posteriores (1971, 1973, 1981), estabelecem os princípios teóricos da AE.

<sup>57</sup> “Whilst the nature and quality of mistakes a learner provide no direct measure of his knowledge of the language, it is probably the most important source of information about the nature of his knowledge. From the study of his errors we are able to infer the nature of his knowledge at that point in his learning career and discover what he still has to learn. By describing and classifying his errors in linguistic terms, we build up a picture of the features of the language which are causing him learning problems” (CORDER apud DURÃO, 2004a, p. 18).

A evolução da Linguística Contrastiva conduz à abordagem Análise de Interlíngua (IL). Seu proponente mais destacado, Selinker, acredita que existe uma “estrutura psicológica latente” na mente dos seres humanos que contém processos psicológicos (centrais e secundários), os quais interferem na produção linguística de estudantes de línguas. Os processos centrais mencionados são a transferência de elementos da L1 para a L2, a transferência de instrução, o uso de estratégias de aprendizagem, o uso de estratégias de comunicação e a generalização de regras. E os processos secundários apontados são a pronúncia ortográfica, a pronúncia cognata, a aprendizagem de holofrases e a hipercorreção.

Os modelos de AC, de AE, e as análises de IL, descritos como se formassem um todo evolutivo da Linguística Contrastiva, apresentam diferenças substanciais entre si, que explicam as mudanças de perspectiva em relação ao conceito de “erro”, às hipóteses explicativas, aos dados entendidos como relevantes, e às metodologias de análise usadas. Podem-se mencionar, primeiramente, que enquanto o modelo da AC fundamenta-se na teoria psicológica comportamentalista, os modelos de AE e IL têm como base a teoria de aquisição linguística chomskyana (mentalista), agregada a outras contribuições da Antropologia Linguística, da Sociolinguística e da Teoria Sociointeracional (entre outras), como destacam vários pesquisadores da temática, os quais serão mencionados na sequência.

Em relação à abordagem de análise, no modelo de AC (na versão forte) realizam-se predições de erros, sem se considerar a produção dos aprendizes e, em outro momento (na versão fraca), utiliza-se a produção dos aprendizes, levando-se em conta apenas a interferência da L1 na L2. Por sua vez, no modelo de AE, os pesquisadores trabalham sobre problemas reais sobre os erros cometidos, os quais revelam áreas de dificuldades.

Outra diferença entre os modelos contrastivos está relacionada à visão sobre os erros. Na medida em que prejudicam o processo de aprendizagem, no modelo de AC eles devem ser evitados antes mesmo da produção dos enunciados dos aprendizes. Por sua vez, no modelo de AE, os erros funcionam como indicadores das suas áreas de dificuldade. E no modelo de IL, eles são característicos dos níveis de conhecimento da língua, em diferentes momentos da aprendizagem, e utilizados para identificar as estratégias psicolinguísticas que os causaram.

Finalmente, enquanto o modelo de AC contrasta a L1 do aprendiz com a L2, o modelo de AE contrasta o que o aprendiz produz, com a L2. Por outro lado, as análises de IL identificam os erros da interlíngua, e os comparam à L1 e à L2, fazendo ao mesmo tempo uma análise contrastiva e uma análise de erros. A partir dessa reflexão, Durão (2004a, p. 22) sugere a integração das três abordagens, já que são vistas como “etapas complementares, para

propiciar um enfoque e material didático mais ajustado às necessidades dos estudantes de línguas”.

Sheen (1996) argumenta que, na década de 70, diferentemente da América do Norte, a Europa percebia a importância de Análise Contrastiva (AC) para o ensino de línguas e para os estudos comparativos, o que é evidenciado pelo número de publicações na área. Apesar da rejeição de alguns autores, o interesse pela AC foi reabilitado no início da década de 80, em função da importância do papel da transferência para os estudos sobre aquisição de L2. A evidência disso, segundo o autor, é a publicação de mais estudos (no final da década de 80) e, também, a afirmação de estudiosos da área: “Sentimos, no entanto, que há uma esmagadora evidência de que a transferência é na verdade um fenômeno real e central, que deve ser considerado em qualquer relato completo sobre o processo de aquisição de segunda língua<sup>58</sup>. (tradução nossa)

Considerando que estamos adotando a perspectiva da LC para a análise de textos produzidos em língua inglesa, entendemos ser pertinente apresentar a visão de alguns estudiosos sobre a sua relevância para o ensino e a aprendizagem de línguas. Pressupomos que a competência comunicativa seja o objetivo final de toda aprendizagem de L2, que, imaginamos, seja atingida por meio do desenvolvimento de capacidades linguageiras específicas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). A partir desse princípio, procuramos analisar a visão de competência comunicativa a partir da ótica contrastiva.

Segundo James (1981), a AC, em sua versão moderna, tem como ponto de partida<sup>59</sup> a obra de Lado, *Linguistics across cultures* (1957), que tem como foco de atenção, a forma na qual a língua nativa afeta a aprendizagem de língua estrangeira de um indivíduo. O autor esclarece que, no final da década de 60, os defensores do movimento para o ensino da competência comunicativa desenvolveram grande oposição às teorias estruturais para o ensino de línguas. Esse movimento (em prol da competência comunicativa) buscou diminuir a ênfase do ensino sobre a estrutura linguística para atribuir prioridade ao significado. A AC floresceu no clima intelectual da Semântica Gerativa. No entanto, para melhor aprovação, apostou na informação estrutural da aquisição linguística infantil.

O mencionado descrédito às teorias estruturais foi também dispensado à

---

<sup>58</sup> “We feel, however, that there is overwhelming evidence that language transfer is indeed a real and central phenomenon that must be considered in any full account of the second language acquisition process.” (SHEEN, 1996, p. 186)

<sup>59</sup> Mesmo já tendo sido publicado dois livros anteriores sobre integração linguística de imigrantes nos EUA (de Weinrich, e de Haugen), James, (1981), postula a obra *Linguistics across cultures* (de Lado) como marco teórico.

AC, em função de estar relacionada com as noções de *transferência* e *interferência*. Então, a partir desse contexto teórico, James (1981) tenta determinar em que proporção a AC e o ensino para a competência comunicativa são incompatíveis. A competência comunicativa é apresentada por esse autor, o qual adota (de outros estudiosos)<sup>60</sup> e utiliza os conceitos de *adaptabilidade*, de *versatilidade* linguística, e de *simplificação*, de *elaboração* “demonstrada por aprendizes de L2”.

A gramaticalidade, a adequação, a aceitabilidade e a probabilidade são apontadas por James (1981) como elementos significativos relacionados à competência comunicativa. A *gramaticalidade*: se (e em que grau) é formalmente possível; a *aceitabilidade*: se (e em que grau) é realizável, e também, diz respeito aos fatores de desempenho na comunicação, tais como a memória e os fatores cognitivos; a *adequação*: se (e em que grau) é apropriada, é definida em relação às características contextuais, ou em como os enunciados correspondem às situações; a *probabilidade de ocorrência*: se (e em que grau) a comunicação é de fato efetivada.

A partir desses conceitos, o autor postula que o sistema comunicativo “como uma estrutura cognitiva profunda” não precisa ser ensinado, uma vez que já é um conhecimento adquirido em adultos (com conhecimento genérico ou em áreas específicas). O que precisa ser ensinado são os recursos formais ou estruturais que realizam os atos comunicativos em L2. E, como os analistas contrastivos têm defendido (há muito tempo), quando esses recursos são isomórficos em relação aos da L2, eles não necessitam ser ensinados, já que podem ser transferidos (da L1 para a L2). Assim, conclui que podem ser transferidos apenas aqueles que são isomórficos e que têm o mesmo valor semântico, retórico e pragmático, das formas da L2 com as quais são associadas.

Então, à medida que se construiu uma visão mais abrangente sobre a competência comunicativa e, conseqüentemente, sobre o fenômeno “erro”, os teóricos do ensino de língua estrangeira escolheram redesenhar suas políticas, em conformidade com a nova ótica, e decidiram que o *desvio gramatical* pode ser tolerado na medida em que os aprendizes conseguem transmitir sua mensagem. A mudança de paradigmas em relação aos erros dos aprendizes teve como consequência o surgimento de uma subdisciplina da Linguística Aplicada chamada *Análise de Erros*.

Segundo James (1981, p. 61), os erros cometidos pelos alunos foram

---

<sup>60</sup> James (1981) utiliza os conceitos de adaptabilidade (Hymes), de elaboração (Corder), de versatilidade linguística (Dittmar) e de simplificação (Widdowson).

interpretados, por Widdowson, como uma evidência do que foi chamado por Selinker de “*estratégia de comunicação*”, cujo denominador comum é o desejo do aprendiz em simplificar a linguagem. As estratégias de comunicação provêm mecanismos que estão no âmago da competência comunicativa. Nessa ótica, segundo o autor, o que se está propondo é o início de um ensino por meio do qual os erros sejam mais significativamente explorados.

Sheen (1996) estabelece uma relação significativa entre a AC e o ensino e a aprendizagem de L2, por meio do relato de uma experiência de uso de abordagens diferenciadas para o ensino. Em um grupo de estudantes que frequentava um curso intensivo de inglês, com duração de 40 semanas (homens árabes que pretendiam fazer um MBA, nos EUA), usou-se a seguinte abordagem: o grupo chamado de *grupo de controle* foi ensinado (por dois professores americanos com conhecimento mínimo de árabe), por meio de abordagem indutiva, que enfatizava mais a forma do que o significado, e com um mínimo de explicações; o *grupo experimental* foi ensinado (por um professor-pesquisador britânico e por um sudanês falante árabe, com proficiência quase nativa de inglês), utilizando-se o mesmo material do *grupo de controle*. No entanto, a explicação ocorria a partir das diferenças entre as duas línguas, ou seja, na perspectiva da análise contrastiva. O resultado dessa investigação, com base no índice de erros cometidos, levou à conclusão de que o tratamento (nas bases da AC) à abordagem dedutiva, dispensado ao *grupo experimental*, foi significativamente mais eficiente do que aquele dispensado ao outro grupo, já que se constatou a minimização do índice daqueles erros. Esse resultado evidencia a relevância da abordagem de AC para o ensino e a aprendizagem de L2.

Tentando responder se a Linguística Contrastiva ainda é relevante no campo das pesquisas em línguas estrangeiras, Fernández (2004) evidencia essa relevância, ilustrando com situações que ocorrem no ensino de línguas. Quando se transporta um modelo de ensino de L1 para a sala de aula de L2, por exemplo, desconsidera-se que, nesse caso, o aprendiz não domina o código oral nem a linguagem coloquial. A autora argumenta que é salutar ter em mente que as competências sociolinguística, discursiva e estratégica não são totalmente coincidentes em L1 e L2 e, portanto, não podem ser ignoradas.

A afirmação de alguns alunos de que passaram a entender certos aspectos da L1, depois de uma determinada aula de L2, é outro exemplo que comprova a relevância da AC para o ensino de línguas. Segundo a autora, ocorre nos dois casos ilustrados, que, mesmo subconscientemente, utilizaram-se princípios da Linguística Contrastiva. Com base nessas constatações, ela estabelece uma relação evidente entre L1 e L2 no processo de ensino e aprendizagem de L2:

A partir do momento em que se reconhece que determinado conhecimento em língua materna é essencial ou facilita a assimilação da língua estrangeira em estudo, reconhecemos que a relação entre os dois idiomas não só é estreita, mas, sim, que é inevitável (FERNÁNDEZ, 2004, p. 5).

Comumente, o estudante de L2 faz comparações entre o código que domina e o que está aprendendo, buscando em seu repertório de regras de L1 (gramaticais, fonéticas, morfossintáticas, de uso etc.), um possível correspondente para as novas regras da L2. Ao invés de se tentar evitar as comparações entre os dois idiomas, a autora propõe que se analise em que momentos a L1 pode ser aliada ao ensino de L2. E, a partir das constatações apresentadas, sugere que se deveria apropriar-se dos recursos proporcionados pela Linguística Contrastiva.

Tendo como referências as posturas apresentadas, entendemos que o processo de evolução da Linguística Contrastiva, por meio de suas diferentes abordagens (AC, AE, e IL), ocorre simultaneamente, ou como consequência das mudanças das concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem de línguas. Inicia sua trajetória evolutiva a partir dos fundamentos estruturalistas, em direção aos pressupostos de outras concepções teóricas (mentalista, sociolinguística e sociointeracionista), e isso traz como consequência uma mudança de visão sobre o fenômeno “erro”, que passa a ser entendido como estratégia de comunicação, como indicador das áreas de dificuldade do aprendiz, e como característico dos níveis de conhecimento da língua, em diferentes momentos da aprendizagem.

## 2.1 ANÁLISE CONTRASTIVA: PERSPECTIVAS

A língua como um cálculo independente, um mecanismo para a produção de orações, é uma visão tradicional de Linguística e de Análise Contrastiva que foi sustentada durante muito tempo. Essa visão deu à Linguística a aparência de uma disciplina muito próxima da matemática ou lógica formal (relacionadas a sistemas formais abstratos), segundo James (1980). E a denominação para a descrição do sistema formal de qualquer língua foi estabelecida em diferentes formas, por diferentes autores: Saussure, por exemplo, chama de “*langue*”, Chomsky de “*competence*”, e existe também o termo “*code*” utilizado para se referir a esse sistema formal. O autor refere-se a esse tipo de descrição como “microlinguística” ou “linguística do código”. Nessa abordagem (microlinguística), alguns aspectos são desconsiderados, por se entender que são irrelevantes, ou fatores complicadores. Chamada de “idealização de dados” (JAMES, 1980, p. 98), ela é manifestada pela

*regularização* (fala espontânea regularizada para análise linguística), pela *padronização* (seleção de dialeto padrão para descrição e homogeneidade de dados) e pela *descontextualização* (frases isoladas da língua em descrição). Com essa perspectiva, seu objetivo é especificar as propriedades universais e particulares das línguas humanas.

Diferentemente da perspectiva microlinguística, a macrolinguística, denominada como “linguística humana” ou “linguística ampla” (JAMES, 1980, p. 100), tem como objetivo atingir uma compreensão científica sobre como as pessoas se comunicam. Então, podemos dizer que a partir da perspectiva de análise *microlinguística*, em direção à *macrolinguística*, o foco transitou do *código* para o *processo de comunicação*. Segundo James (1980, p. 100) Hymes, fazendo oposição ao termo *competência*, propôs que a competência comunicativa do aprendiz deveria ser objeto de investigação linguística. O autor argumenta que, embora os gestos e a expressão facial (por exemplo) façam parte da comunicação, a *microlinguística* ou a “linguística de código” tem mais relevância nesse processo. Acrescenta que não é a língua (em si mesma) que comunica e, também, que o conhecimento do código não é condição suficiente para a realização da comunicação. No entanto, afirma que tal conhecimento é uma condição necessária, já que não pode haver comunicação verbal sem o código.

Durão (2004 a) afirma que, em uma análise contrastiva (AC) no âmbito da macrolinguística, são analisados elementos linguísticos dentro de contextos comunicativos, e “[...] observa-se a tendência de os estudantes transferirem não apenas as formas e a distribuição dos significados, mas também os aspectos culturais de sua L1 para a L2.”<sup>61</sup>

James (1980) evidencia algumas características da análise macrolinguística, quando afirma que em sua abordagem existe uma maior preocupação pela competência comunicativa, do que por competência “linguística”, no sentido chomskyano. Isto é, uma tentativa de descrever os eventos linguísticos dentro de seus contextos extralinguísticos e a busca por unidades de organização linguística maiores que uma simples oração. Segundo o autor, a ampliação do escopo é objetivada tanto em termos de se ter unidades linguísticas mais amplas, quanto em termos de se incorporar os contextos socioculturais aos linguísticos.

A partir dessa contextualização da análise macrolinguística, James (1980) propõe que se veja a análise de textos e a análise do discurso (doravante AD) como complementares, de forma que a AD inicie com uma estrutura de situações externas, em

---

<sup>61</sup> “Se observa la tendencia de los estudiantes a transferir no solo las formas y la distribución de los significados lingüísticos, sino también los aspectos culturales de su LM a la LE, tanto cuando hablan, como cuando descodifican mensajes escritos u orales ” (DURÃO, 2004 b, p. 33, tradução nossa).

direção ao interior do texto, para encontrar correlatos linguísticos formais para as variáveis situacionais. E a análise de textos inicia com as formas linguísticas, questionando-se em que contextos elas são apropriadas. James (1980, p. 102) diz que essa distinção é paralela àquela esboçada por Widdowson, entre “*usage*” e “*use*”: *usage* está relacionada com a gramaticalidade das orações e “envolve a aquisição da habilidade de produzir orações corretas.”<sup>62</sup> No entanto, tal capacidade, embora seja necessária, não é suficiente para “instrumentalizar” o aprendiz para comunicação em língua estrangeira. As regras de *use* necessitam ser adquiridas da mesma forma que as de *usage* o são. Desse modo, um enunciado bem elaborado pode ser apropriado ao seu contexto em duas formas diferentes: *formalmente*, não violando as regras de organização textual, e *funcionalmente*, comunicando o que o falante pretende.

Em um texto, as orações aparecem em uma ordem fixa, e os dispositivos formais sinalizam a natureza exata da relação mantida entre as frases seguintes. Esses dispositivos podem ser gramaticais, lexicais ou entonacionais (no discurso oral). Na medida em que, para se empreender uma análise contrastiva necessita-se identificar constantes e variáveis, o autor propõe que esses dispositivos sejam observados, já que eles diferem entre uma língua e outra. A organização, o encadeamento coerente de orações (ideias) resultará na coerência do texto.

Em nosso ponto de vista, a abordagem macrolinguística utiliza critérios mais coerentes para análise de textos, pois o seu foco está no processo de comunicação, e sua preocupação está relacionada com a competência comunicativa. Com essa perspectiva, analisam-se os elementos linguísticos dentro de um contexto comunicativo, procurando-se incorporar os contextos socioculturais aos linguísticos. Considerando que essa perspectiva de análise atende à nossa visão sobre como se deveria analisar e avaliar textos produzidos por alunos de L2, procuramos incorporá-la na correção da produção escrita dos sujeitos desta pesquisa.

## 2.2 ANÁLISE DE ERROS E IDIOSINCRASIAS

Durão (2004b) afirma que o modelo de AE adota alguns pressupostos da teoria sociointeracionista (Vigotsky), para a qual o desenvolvimento da linguagem é determinado por marcas históricas e culturais, mediante um processo de interação entre os

---

<sup>62</sup> “Involves acquiring the ability to compose correct sentences” (JAMES, 1980, p 102).

membros de uma comunidade linguística. A definição de erro é proposta por Durão (2004b, p. 53), quando afirma que “o erro corresponde ao uso de elementos linguísticos ou pragmáticos que dificultam ou impedem a compreensão de uma mensagem”.<sup>63</sup> (tradução nossa)

Segundo a autora, o modelo de AE foi primeiramente proposto por Corder. A metodologia da AE, que é constituída das fases de reconhecimento (das idiossincrasias dissimuladas ou ostensivas) e da descrição e explicação das idiossincrasias. Em cada ponto de seu desenvolvimento linguístico, o estudante usa um sistema próprio de língua (sua interlíngua), embora não seja aquele da L2. Assim, os erros do aprendiz, que também são sistemáticos, são a evidência dessa organização por ele elaborada. O uso do termo “sistemático,” neste contexto, significa que, em oposição a ele, pode haver erros que são casuais, ou seja, a sua natureza não pode ser prontamente determinada

O que veio a ser chamado de *Análise de Erros* diz respeito à investigação da língua dos aprendizes de L2, que, segundo Corder (1974), é um tipo especial de *dialeto*. Essa afirmação está embasada nos argumentos de que: qualquer discurso espontâneo em que se tenha a intenção de comunicar é significativo, pois é sistemático, regular, e em princípio, descritível em termos de um conjunto de regras (tem uma gramática); alguns enunciados da língua do aprendiz são isomorfos com algumas orações da língua-alvo (têm a mesma interpretação e compartilham as mesmas regras). O autor argumenta que a aplicação de teorias como a Linguística e a Psicologia, aos estudos sobre a aprendizagem de línguas, acrescentou uma nova dimensão à discussão sobre os erros.

É consenso que, na oralidade de um adulto normal, podem ser cometidos erros desta ou daquela natureza, que ocorrem devido a lapsos de memória, estados físicos de cansaço e certas condições psicológicas como forte emoção, por exemplo. São artefatos acidentais do desempenho linguístico, e não refletem um defeito no conhecimento da L1, e, portanto, não têm significância para o processo de aprendizagem de línguas. Geralmente são percebidos imediatamente após terem ocorrido, e podem ser corrigidos com mais ou menos segurança pelo próprio falante. Segundo Corder (1971), seria irracional esperar que o aprendiz de uma segunda língua não exiba tais deslizes linguísticos, já que está sujeito a condições internas e externas similares, quando se comunica em L1 ou L2. Nessas circunstâncias, os erros não sistemáticos são chamados de “erros de desempenho” (*mistakes*).

Para Corder (1974), os únicos enunciados do discurso de uma pessoa que

---

<sup>63</sup> “El error corresponde al uso de elementos lingüísticos o pragmáticos que dificultan o impiden la comprensión de un mensaje.”

deveriam ser chamados de “erros” são aqueles resultantes de alguma falha de desempenho, chamados de lapsos de língua, falsos começos, mudança de ideia etc., que podem ser resultado de falha de memória. Essa categoria de “erros” é aplicável a alguns enunciados do aprendiz de L2, e poderiam ser explicados como casos de falha em seguir uma regra conhecida, em contraste com o que o autor chama de enunciados idiossincráticos, os quais *não* envolvem falha de desempenho e *não* podem ser corrigidos pelos aprendizes, exatamente em razão de seguirem apenas as regras por eles conhecidas: aquelas do *dialeto transitório*<sup>64</sup>. Este autor distingue entre *erros de desempenho* e *erros de competência* (ou sistemáticos), e neste último os erros são atribuídos a sua *competência transitória*. No entanto, argumenta quanto a dificuldade em determinar o que é *erro de desempenho* e *erro de competência*, pois demanda, além de uma análise de erros, um estudo mais sofisticado do contexto em que tenha ocorrido.

Por sua vez, Ellis (1997, p. 17) distingue as formas “desviantes” produzidas pelos aprendizes como “*errors*” ou “*mistakes*”:

Os *erros* refletem lacunas no conhecimento de um aprendiz: eles ocorrem porque o estudante *não* sabe a forma correta. Os *equivocos* refletem lapsos ocasionais de desempenho e acontecem porque em certo momento o aprendiz é incapaz de executar o que sabe (Tradução nossa).<sup>65</sup>

No contexto daquilo que Corder (1974) chama de *dialetos idiossincráticos* (corresponde ao que Ellis (1997) chama de “erros”) e, diferentemente do que ocorre em um idioleto (dialeto pessoal), algumas regras necessárias para dar conta de sua “língua” não fazem parte de nenhum dialeto social: elas são peculiares apenas à língua daquele falante. E esta é uma característica comum a todos os dialetos idiossincráticos. O resultado disso é que alguns de seus enunciados não são prontamente interpretáveis. Segundo o autor, a natureza dos dialetos idiossincráticos é instável, e a razão para isso é óbvia, pois o objeto do discurso é comunicar, ser entendido. Essa instabilidade está relacionada, em parte, à dificuldade experienciada pelos linguistas em descrevê-los, pois os dados nos quais uma descrição é feita são fragmentários, incompletos. Outra dificuldade que pode ser experimentada pelos

<sup>64</sup> Segundo Durão (2004b), entre as diversas denominações recebidas pelos idiomas dos aprendizes de línguas estrangeiras estão: *competência transitória* (Corder), *dialeto idiossincrático* ou *dialeto transitório* (CORDER, 1971), *sistema aproximativo* (NEMSER, 1971), *Interlíngua* (Selinker), *construção transitória* (Dulay, Burt, Krashen), e *continuum em reestruturação* (McLaughlin).

<sup>65</sup> “Errors reflect gaps in a learner’s knowledge: they occur because the learner does not know what is correct. Mistakes reflect occasional lapses in performance: they occur because, in a particular instance, the learner is unable to perform what he or she knows”

lingüistas é interpretar alguns enunciados desse dialeto. Sem interpretação, não se pode iniciar a análise.

Para a análise dos dialetos idiossincráticos aplica-se a Análise de Erros. A linguagem dos poemas, o discurso de um afásico, o dialeto de uma criança aprendendo sua L1, e os dialetos dos estudantes de L2, por exemplo, são mencionados como categorias desses dialetos. Em geral, todas as características das outras categorias aplicam-se também aos dialetos dos aprendizes: é regular, sistemático, significativo (possui uma gramática), e em princípio, é descritível em termos de um conjunto de regras e de algumas sub-regras do dialeto social-alvo. O dialeto dos aprendizes *é e não é* um dialeto instável, à medida que as convenções de uma “língua” (“langue”) não são compartilhadas por um grupo social e muitos de seus enunciados apresentam problemas de interpretação para qualquer falante nativo do dialeto alvo. Selinker (1972) propôs o nome de *interlíngua* para esta classe de dialeto idiossincrático, cujas regras compartilham características de dois dialetos sociais ou línguas. Para enfatizar a natureza instável de tais dialetos, Corder (1974) apresenta uma terminologia alternativa: *dialeto transitório*.

Referir-se aos enunciados idiossincráticos do aprendiz de L2 como “desviantes” ou “errôneos” (da mesma forma que assim denominar os enunciados de uma criança) é visto por Corder (1971) como um equívoco, porque implica na pressuposição de violação intencional ou inadvertida de regras que, em certo sentido, deveriam ser conhecidas. Na verdade, as frases são idiossincráticas exatamente porque as regras da língua alvo ainda não são conhecidas.

O argumento principal para fazer objeção aos termos “erro”, “desvio” ou “mal formado”, para Corder (1974), é de que todos eles (em menor ou maior grau) pré-julgam e prejudicam a explicação sobre idiossincrasias. Uma das principais razões para estudar a língua do aprendiz é precisamente descobrir porque ela é como é, ou seja, explicar e, em última instância, dizer alguma coisa sobre o processo de aprendizagem. Então, se esses enunciados forem chamados de desviantes ou errôneos, tem-se implícita uma *explicação*, antes que se tenha feito uma *descrição*.

Outra razão ainda mais convincente, segundo o autor, para não chamar os enunciados idiossincráticos dos alunos de agramaticais é que, enquanto é verdadeiro que esses dialetos não podem ser considerados pela ótica das regras da língua alvo, são de fato gramaticais em termos de língua de aprendiz, isto é, do dialeto transitório.

Para Corder (1974), há o pressuposto subjacente de que um grupo de aprendizes de L2, com a mesma L1 e mesma experiência de aprendizagem de L2, falam mais

ou menos a mesma interlíngua, e as diferenças que possam haver (entre elas) sejam atribuídas à variação individual em inteligência, motivação e (talvez) atitude em relação à aprendizagem.

À luz de novas hipóteses, os *erros de interferência* atribuídos aos hábitos da L1 são mais bem percebidos como sinais de que o aprendiz está investigando os sistemas da nova língua, são evidências de suas estratégias de aprendizagem. Os “erros” são amostras do sistema de língua que um aprendiz está utilizando (internalizado) em um determinado ponto do percurso. Segundo Corder (1974), eles são significativos em diferentes formas: para o professor, se fizer uma análise sistemática do quanto o estudante caminhou em direção às metas de ensino, e o do que ainda resta a ser aprendido; ao pesquisador, oferece evidências sobre como a língua é aprendida ou adquirida, que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando em sua descoberta da língua-alvo; e são indispensáveis ao próprio aprendiz, na medida em que se considera que cometer erros é um dispositivo utilizado pelo aprendiz para aprender, e é, também, uma forma de testar suas hipóteses sobre a natureza da língua que está aprendendo. Em outras palavras, é uma estratégia de aprendizagem.

Para o autor, na ocasião em que um aprendiz comete um erro, a simples provisão da resposta correta pode não ser a única nem a mais eficiente forma de correção, já que, com essa abordagem, o caminho para o aprendiz testar hipóteses alternativas poderia ser barrado. Ao contrário, fazer com que o aprendiz tente descobrir a forma correta pode ser mais instrutivo (formativo), tanto para o professor quanto para o aluno, segundo Corder (1974).

Durão (2007) argumenta que, se a interlíngua tem sistematicidade, ela não é um sistema linguístico caótico e, portanto, os erros de que dela surgirem são próprios do conhecimento parcial dos aprendizes em cada etapa da aprendizagem linguística.

Tomando como base a sistematicidade dos erros, Corder (1973) distingue quatro estágios de desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes: *estágio de suposição aleatória*, em que erram e acertam por casualidade, pois eles têm apenas um domínio precário de algumas regras; *estágio emergente*, em que tentam descobrir o funcionamento do sistema, pondo à prova várias hipóteses; *estágio de erros sistemáticos*, em que a sua produção linguística é mais consistente, permitindo-lhes inclusive corrigir alguns de seus erros; e *estágio pós- sistemático* (de estabilização), em que, mesmo inconscientemente, produzem formas corretas, são capazes de se autocorrigir e de explicar as regras que subjazem à norma que rege a forma empregada.

Os pressupostos da AE são significativos, pois o resultado da análise das idiosincrasias pode trazer contribuições ao professor, ao pesquisador, também ao próprio

aprendiz, em suas diferentes expectativas/interesses de compreensão sobre o fenômeno “erro”. Esses erros passam a ser entendidos como reflexo de cada estágio de desenvolvimento do dialeto transitório do aprendiz.

### 2.3 O DIALETO DOS APRENDIZES DE LÍNGUAS

Com base em revisão de literatura compreendida entre 1967 e 1982, Durão (2004b) destaca *competência transitória*, *dialeto idiossincrático*, *sistema aproximativo*, *interlíngua*, *construção transitória*, e *continuum em reestruturação*, entre as diversas denominações que receberam os idiomas dos aprendizes de línguas.

O termo “*interlíngua*”, como se disse anteriormente, foi cunhado pelo linguista americano Selinker, em reconhecimento ao fato de que os aprendizes de L2 constroem um sistema linguístico que, de certa forma, baseia-se em sua L1, mas, é também diferente dela e da língua alvo. Para Ellis (1997), a interlíngua do aprendiz é um sistema linguístico único.

Segundo Durão (2004b), a denominação “interlíngua” se refere, ao mesmo tempo, ao produto linguístico sistemático construído pelos aprendizes de línguas (não nativas); ao sistema que permite a observação das diferentes etapas de aprendizagem dos estudantes de língua não nativas; e também ao sistema utilizado como meio de comunicação entre aprendizes, ou entre aprendizes e o professor de certa língua estrangeira.

Para Ellis (1997) o conceito de interlíngua pode ser considerado, como uma metáfora sobre a maneira como a aquisição de L2 acontece: a mente humana funciona como um computador, o aluno é exposto ao *input* que é processado em dois estágios. Primeiramente, parte do *input* é armazenada na memória de curto prazo, em um processo chamado de internalização, assimilação; a seguir, parte do que foi internalizado é armazenado na memória de longo prazo, então, como conhecimento da L2. O processo responsável pelo desenvolvimento de internalização e conhecimento da L2 ocorre na mente do aprendiz onde a sua interlíngua é construída. E, finalmente, o conhecimento da L2 é utilizado, pelo aprendiz, para a produção oral ou escrita.

Esse conceito (de interlíngua) envolve as seguintes premissas sobre aquisição de L2: (1) o aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas (vistas como uma “gramática mental”, referida como “interlíngua”) que subjazem a compreensão e a

produção em L2; (2) a gramática do aprendiz é permeável e aberta a influências externas (*input*) e internas<sup>66</sup>; (3) a gramática do aprendiz é transitória: de tempos em tempos sua gramática muda por meio de adição, extinção de regras ou reestruturação total do sistema, constituindo um contínuo de interlíngua; (4) os aprendizes utilizam várias estratégias de aprendizagem para desenvolver suas interlínguas. Os diferentes tipos de erros, como por exemplo, a *supergeneralização* e a *transferência*, podem ser vistos como evidência do uso de *estratégias de aprendizagem*; (5) há probabilidades de que a gramática do aprendiz *fossilize*<sup>67</sup>.

Selinker (1972) pressupõe que apenas 5% dos aprendizes atingirão a mesma gramática mental dos falantes nativos e, em seu ponto de vista, a persistência de alguns deslizes é um sintoma típico de erros fossilizados. Para o autor, alguns processos, como a transferência, a transferência de instrução da L1, a supergeneralização da língua-alvo, as estratégias de comunicação e de aprendizagem da língua-alvo, contribuem para a forma da interlíngua.

Para James (1981), qualquer aprendiz de língua estrangeira tem a propensão de construir para si uma interlíngua, embora tenha sido uma prática pedagógica corrente reprimir esse “ato de criatividade”. Na defesa da interlíngua como um processo de comunicação, Richards (1972) argumenta que “aceitar a interlíngua como um discurso infantil, não padrão, evita a necessidade de interromper o processo de comunicação em nome do processo de aprendizagem”<sup>68</sup> (tradução nossa). E acrescenta que, para a maioria dos estudantes de línguas, não é necessário atribuir à interlíngua um baixo estatuto, ou seja, vê-la como “transitória”, sendo um meio viável de comunicação, pode representar sua competência final.

Segundo Brown (1994), o princípio do efeito da língua nativa reforça a importância desse sistema (nativo) nas tentativas do aprendiz de L2, pois os aprendizes se apoiarão nele para fazer inferências sobre o sistema da língua meta. Na produção e compreensão da L2, o sistema da L1 promoverá efeitos, ora facilitadores, ora interferentes. Porém, há maior probabilidade de que os interferentes sejam os mais salientes.<sup>69</sup>

Da mesma forma que a criança desenvolve sua língua nativa em estágios

<sup>66</sup> A *omissão* é um exemplo de processamento interno.

<sup>67</sup> A fossilização, segundo o autor, ocorre apenas em relação à gramática da L2.

<sup>68</sup> “Accepting the Interlingua, like accepting a child’s non-standard speech, avoids the necessity to halt the communication process for the sake of the learning process” (RICHARDS, 1972, p. 89).

<sup>69</sup> “The native language of learners will be a highly significant system on which learners will rely to predict the target language system. While that native system will exercise both facilitating and interfering effects on the production and comprehension of the new language, the interfering effects are likely to be the most salient” (BROWN, 1994, p. 27).

graduais e sistemáticos, os adultos também manifestam uma progressão sistemática de aquisição de sons e palavras, estruturas e características discursivas, até atingirem a plena competência na língua meta. Esse espaço entre o desconhecimento de uma língua estrangeira, e a sua completa aquisição, é chamado de *interlíngua*. Permitir aos aprendizes progredirem por meio desses estágios de aquisição apresenta um desafio aos professores. Tanto a experiência coletiva dos docentes de línguas, quanto um número respeitável de pesquisas sobre L2, indicam que as instruções dadas em sala de aula fazem uma diferença significativa na velocidade e no sucesso com os quais os aprendizes avançam nos estágios de desenvolvimento da interlíngua. Isto ressalta a importância do *feedback* que se dá aos alunos na sala de aula. Nessa perspectiva, a mensagem do professor deveria lhe mostrar que os equívocos são indicadores de aspectos da nova língua que ainda está em desenvolvimento. Da mesma forma, seria bom solicitar aos alunos que corrigissem seus erros, pois a habilidade de autocorreção pode indicar que eles são capazes de usar aquela amostra da língua, imediata e corretamente.

Características comuns da interlíngua dos aprendizes são assim apresentadas por Durão (2004b, p. 19): o fato de ser permeável, de estar sujeita a um contínuo estado de evolução (apresenta um construto de regras variáveis), de ter sistematicidade (possui um *LAD*<sup>70</sup> que lhes impõem restrições linguísticas, mas também, atua para o desenvolvimento da L2)<sup>71</sup>, de poder fossilizar algumas estruturas, e de ser passível de ver-se afetada pelo fenômeno *plateau*. O fenômeno *plateau* é compreendido por Corder (1974) como o fato de os aprendizes deixarem de melhorar o seu nível de conhecimento da L2, ao considerarem que já possuem um nível suficiente de competência linguística para atender às suas necessidades comunicativas.

Alguns autores atribuíam a variabilidade da interlíngua à atenção que se dispensava à forma dos enunciados. No entanto, segundo Durão (2007) posteriormente entendeu-se que não era a única variável envolvida em sua constituição e se reconheceu que ela advém de outros fatores, como a função comunicativa, o ambiente linguístico, o grau de formalidade da situação comunicativa, a habilidade de ajustar a fala de acordo com as exigências da situação comunicativa.

A *fossilização*, que é o fenômeno mais característico da interlíngua de aprendizes, é definida por Selinker (1972), como o reaparecimento de estruturas linguísticas

---

<sup>70</sup> Language acquisition device (Dispositivo de aquisição linguística).

<sup>71</sup> Durão (2004b, p. 61).

da L2 que supostamente já teriam sido erradicadas. Ela se manifesta em situações, como por exemplo, quando o aprendiz não fala a L2 há algum tempo, quando está ansioso, excitado ou muito relaxado, ou quando sua atenção está voltada para algo novo.

Segundo Durão (2007), a fossilização foi investigada por vários estudiosos (Weinreich, Corder, Selinker, Vigil, Oller, Selinker, Lamendella, Nakuma) e, no entanto, apesar de seus esforços, nenhum deles atingiu uma explicação suficientemente idônea para esclarecer o fenômeno. Para a autora, o fenômeno fossilização consiste na presença de algum traço característico de um determinado estágio do desenvolvimento linguístico em outro, e uma estagnação do desenvolvimento da interlíngua em um determinado estágio de aprendizagem linguística que se pode modificar. A autora atribui o fenômeno de fossilização a fatores tais como a necessidade de construir enunciados com elementos não plenamente dominados, a quantidade insuficiente de *input* recebido, a falta de oportunidade de praticar a língua objeto, e os encaminhamentos metodológicos inadequados às necessidades específicas dos aprendizes.

Na ótica de Durão (2004a, p. 61), a variabilidade da IL pode ser sistemática ou livre:

Em cada estágio as produções dos alunos obedecem alguns mecanismos e hipóteses sistemáticas. No entanto, esta sistematicidade é variável tanto porque as hipóteses vão se reestruturando progressivamente para dar lugar à outra etapa (*variabilidade sistemática* na linha de Labov), quanto pelas flutuações próprias de cada etapa (*variação livre*).<sup>72</sup>

Entre algumas variáveis extralinguísticas, que contribuem para a constituição da interlíngua, apontadas por Durão (2007), estão algumas características do aprendiz: sua personalidade, idade, a hipótese do período crítico, o processamento das operações mentais, as variáveis cognitivas e afetivas, a situação de aprendizagem, a experiência em aprendizagem de L2; e as abordagens utilizadas pelos professores, para o ensino dessa língua (ex: o fato de o programa de ensino estar centrado (ou não) na gramática ou na comunicação).

A ampliação do conhecimento sobre a evolução linguística, sua utilidade em constituir elementos para a descrição de tipos específicos de linguagem (ex: fala do afásico e

---

<sup>72</sup> “en cada estágio, las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas. [...] Con todo, esta sistematicidad es variable, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progressivamente, para dar paso a otra etapa – variabilidade sistemática, en la línea de Labov, como por las fluctuaciones propias de cada etapa – variación libre.” (DURÃO, 2004a, p. 61).

do imigrante) podem ser mencionadas como contribuições do modelo de IL (DURÃO, 2004a). No entanto, sua contribuição mais expressiva está no campo da reflexão didática, pois, a partir da introdução de conceitos, tais como tratamento de erros, estratégias de aprendizagem e de comunicação, fossilização e do fenômeno “*plateau*”, a análise de interlíngua provocou mudanças na postura dos docentes em relação à produção, expressão e recepção linguística dos aprendizes.

Do nosso ponto de vista, o conhecimento desses aspectos, ligados ao desenvolvimento da competência transitória do aprendiz, permite-nos uma visão mais adequada do processo, e a compreensão de que variáveis extralinguísticas (ex: a característica do aprendiz e a metodologia de ensino) também podem ser determinantes em sua constituição.

### 2.3.1 Interlíngua e a Aprendizagem de Línguas em Diferentes Contextos

Richards (1972) propõe a utilização do conceito de IL (SELINKER, 1972) para caracterizar o que é chamado de “sistemas aproximativos”. O autor empreende um estudo do fenômeno da IL no contexto de aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, ou seja, em países em que a língua inglesa é estudada em ambientes formais, como a escola, por exemplo, e onde normalmente não é língua de instrução, e não está envolvida em funções sociais. É apenas um objeto de estudos puramente cultural, embora possa servir aos planos econômicos do país, como é o caso do Brasil.

Para o autor, existem diferenças motivacionais básicas em estudar língua inglesa em um contexto em que é uma L2, e em outro contexto em que é apenas uma língua estrangeira. No segundo caso, há sempre um esforço para adquirir um padrão internacional de inglês. Essa exigência não acontece no primeiro caso, pois as variedades locais são aceitas como padrão. Acrescenta, também, que estas diferenças se refletem nos livros didáticos e no uso da língua inglesa nesses dois contextos<sup>73</sup>.

De acordo com o autor, as diferentes metas de aprendizagem influenciam a natureza da IL do aprendiz. No contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira, todas as diferenças entre o inglês usado pelo aprendiz e o inglês padrão internacional são

---

<sup>73</sup> Na situação de ensino de LI como LE, os livros didáticos trazem amostras da vida americana ou britânica, e as lições são sobre a vida e as pessoas dos países de língua inglesa. Diferentemente deste, numa situação de ensino de LI como L2, o conteúdo escolar é geralmente local, e os aprendizes começam a aprender inglês sem necessariamente conhecer ou se preocupar em como é a vida na Inglaterra ou na América.

equivocos ou sinal de aprendizagem incompleta. Segundo o referido autor, nesse contexto não há espaço para o conceito de *desvio*, já que as bases socioculturais para esse fenômeno não existem. As diferenças entre o desempenho do aprendiz e o modelo internacional de língua podem ser vistas como transitórias e indesejáveis. Por outro lado, em uma situação de aprendizagem de L2, a geração de uma interlíngua pode tornar-se institucionalizada no nível daquele grupo, por meio da adaptação sociocultural da língua estudada para o contexto local, por meio de processos puramente linguísticos tais como a *generalização* e a *interferência*.

No contexto de língua estrangeira, em que a maior fonte de conteúdo de língua inglesa é o professor e o seu material didático, o conceito de *transferência de formação* pode ser uma abordagem analítica básica, na medida em que muitos erros são diretamente rastreados na maneira de apresentação das características da língua do currículo da escola. Desse modo, podemos dizer que o conceito de IL difere, de acordo com o contexto no qual a língua inglesa está sendo ensinada. E, já que a natureza de uma determinada IL depende do contexto em que se desenvolve, então, é ele que define como a manifestação linguística do aprendiz deveria ser considerada: um desvio, um equivoco, um marcador de competência transitória, ou o resultado de interferência, simplificação, generalização, e estratégia de aprendizagem ou de comunicação etc.

Segundo Richards (1972), um plano educacional que ignora essa dimensão do inglês não padrão dificilmente será bem-sucedido. A aprendizagem parcial, resultante da falta de interação com falantes nativos, reflete-se em modificações da gramática do inglês padrão, que são mais bem descritas como aspectos da geração interlinguística (transferência, estratégias de comunicação etc.).

A perspectiva de Richards (1972) sobre interlíngua em contextos de ensino de língua estrangeira nos auxilia a construir uma compreensão mais ampla em relação à interlíngua dos aprendizes brasileiros, principalmente em relação aos aspectos motivacionais para a aprendizagem e às formas de acesso à língua inglesa, que é o nosso foco de ensino. Entendemos que, neste contexto, o ensino e a aprendizagem oferecem um desafio maior aos professores e aos estudantes, em razão do distanciamento das situações concretas de uso da língua.

Para Nickel (1998), *estratégias de comunicação* podem ser definidas como as características interlinguísticas derivadas do fato de que a demanda da efetiva comunicação pode ser feita na L2, forçando o aprendiz a moldar o que ele assimilou dessa língua em uma forma de dizer o que ele deseja dizer. O conceito de estratégia de comunicação, segundo Durão (2004a), foi criado por Selinker, e ampliado por Bialystok, Faerch e Kasper, entre

outros. Bialystok teria apontado algumas características fundamentais dessas estratégias: a existência de uma dificuldade no fluxo comunicativo; a consciência do estudante de que se está utilizando um comportamento estratégico para resolução do problema; e a natureza interativa da comunicação.

*Estratégias de aprendizagem e comunicação* referem-se ao fenômeno do contato de línguas, segundo o qual, devido às circunstâncias de aprendizagem e de usos exigidos da língua inglesa, o aprendiz gera uma gramática na qual muitas das distinções marcadas/não marcadas são removidas, em que formas flexionadas tendem a ser substituídas por formas não flexionadas, em que preposições, verbos auxiliares e artigos parecem ser simplificados. A *simplificação*, segundo Nickel (1998), é uma forma pela qual de se falantes de diferentes línguas podem tornar uma nova língua mais fácil de se aprender e usar.

O autor postula que a popularidade dos estudos de interlíngua tem crescido nas últimas décadas, e que os conceitos de *transferência* e *fossilização* desempenham um papel importante para o ensino de L2. Em sua visão, há grandes diferenças entre o ensino de língua estrangeira e de L2 devido a alguns elementos determinantes, tais como a motivação, a exposição à nova língua fora da sala de aula, a intensidade do ensino e da aprendizagem, algumas questões pragmáticas importantes, o contexto social, a existência de professores nativos ou não. Estes são exemplos de fatores que podem explicar os diferentes resultados nas pesquisas sobre *erros*.

Para o autor, os *erros* (incluindo-se a *fossilização*) são inevitáveis e sua qualidade e quantidade dependem de muitos fatores sociais e individuais, como por exemplo, a idade, a motivação, as ambições de professores e de alunos. O fenômeno *fossilização* frequentemente ocorre quando se atinge certo nível comunicativo e a motivação começa a decrescer, e assim, o chamado efeito *plateau* começa a operar. Diferentemente dos aprendizes desmotivados, que dificilmente fazem algum progresso, os motivados querem avançar em áreas tais como a gramática periférica sutil, a sinonímia, a estilística etc. Salienta, contudo, que alguns erros podem ocorrer devido a estratégias de ensino equivocadas e de mudanças metodológicas.

Durão (2000, p. 57) afirma que estudiosos sugerem a utilização de estratégias de comunicação para o desencadeamento de um processo que chama de desfossilização de erros, pois pressupõe que essas estratégias são propiciadoras de aprendizagem. Em um processo comunicativo, procura-se utilizar mecanismos de comunicação que transmitam com precisão a mensagem desejada. E nessa interação entre os interlocutores, cria-se a possibilidade de aprendizagem por meio do *feedback* recebido, e da

reformulação do enunciado, por parte do falante.

A avaliação do erro, uma área complexa e altamente subjetiva, deve também beneficiar-se dos *insights* da IL. Segundo Nickel (1998), embora a distinção entre “*errors*” (competência) e “*mistakes*” (desempenho), na forma como foi entendida (CORDER 1971), nem sempre seja fácil de definir, ainda é útil do ponto de vista pedagógico. O autor postula que, mesmo sendo um processo pedagógico, a avaliação do erro pode ser mais eficaz quando se leva em consideração fatores como dificuldade linguística, aceitabilidade e comunicabilidade, por exemplo.

O autor afirma que o conceito de IL tem aplicações mais ou menos diretas ao ensino de língua estrangeira, contribuindo para que as pessoas compreendam melhor os processos de aprendizagem complexos e, dessa maneira, possam também analisar e avaliar o fenômeno IL com mais propriedade.

Acrescenta, ainda, que entre os direitos dos aprendizes, há o direito de usar a sua IL e, portanto, de cometer equívocos.

Isolado de interação direta com um falante nativo, o aprendiz pode “simplificar” a sintaxe da língua em um esforço para torná-la um instrumento de sua própria intenção. Segundo Nickel (1998), as *estratégias de simplificação*, um fator bem conhecido dentro do fenômeno de interlíngua, devem ser não apenas aceitas como também incentivadas como estratégias de sobrevivência, especialmente em processos comunicativos.

Os aprendizes frequentemente enfrentam problemas quando tentam se comunicar (dizer o que querem dizer) devido a seu parco conhecimento na L2. Para superar as lacunas de conhecimento, e recorrem a vários tipos de *estratégias de comunicação*, segundo Ellis (1997).

Podem, por exemplo, *evitar* itens problemáticos ou *substituir* outros, se não conhecem uma palavra na língua alvo, podem “*emprestar*” outra da sua L1, ou usar uma palavra próxima em significado da língua alvo, ou ainda, tentar *parafrasear* o significado da palavra, ou *construir* uma inteiramente nova (ex: “*picture place*” para “*art gallery*”).

Por outro lado, as *estratégias de comunicação* são apontadas por Selinker (1972) como um dos processos responsáveis pelos seus erros. Infere-se que as escolhas das estratégias de comunicação reflitam o estágio de desenvolvimento desses alunos. Ellis (1997, p. 61) argumenta que a atitude em relação à língua e a motivação constituem fatores gerais que influenciam o índice e o nível de sucesso em L2.

Existe a possibilidade de que esses fatores afetem a natureza e a frequência com que os aprendizes usam as *estratégias de aprendizagem*.

Estratégias de aprendizagem são abordagens ou técnicas específicas que os aprendizes empregam para tentar aprender uma L2. Elas podem ser comportamentais (ex: repetir em voz alta as palavras novas para ajudá-los a lembrar delas), ou podem ser mentais (ex: usar o contexto linguístico ou situacional para inferir o significado de uma palavra nova). Elas são tipicamente direcionadas ao problema, ou seja, os aprendizes as utilizam quando se deparam com dificuldades, como por exemplo, lembrar uma palavra nova (ELLIS, 1997, p. 77, tradução nossa)<sup>74</sup>

Segundo o autor, diferentes *estratégias de aprendizagem* foram identificadas no contexto de ensino e de aprendizagem de L2, e denominadas de *estratégias cognitivas* - aquelas envolvidas na análise, síntese ou transformação de materiais de aprendizagem; *estratégias metacognitivas* - usadas no planejamento, monitoração e avaliação da aprendizagem (ex: “atenção seletiva” - o aprendiz faz uma escolha consciente de atentar a aspectos específicos do *input*); *estratégias sociais* ou *afetivas* - dizem respeito às formas que os aprendizes escolhem para interagir com outros falantes, como por exemplo, “pedir esclarecimento” (pedir para repetir, solicitar uma paráfrase ou um exemplo).

Estudos sobre estratégias importantes para a aquisição de uma L2 concluem que os alunos bem sucedidos atentam tanto para a forma quanto para o significado linguístico são também muito ativos, e usam estratégias para assumir sua aprendizagem. Demonstram também ter consciência sobre o processo e sobre seus próprios estilos de aprendizagem e, sobretudo, são flexíveis e coerentes em seu uso de estratégias. Da mesma forma, parecem ser especialmente adeptos a usar estratégias metacognitivas.

Em nosso ponto de vista, olhar para os erros advindos das manifestações linguísticas dos aprendizes, como estratégias de aprendizagem e de comunicação, que deveriam ser aceitas e incentivadas em processos comunicativos, denota uma visão coerente e abrangente sobre o processo de construção da sua interlíngua, bem como possibilita tratar dos erros de forma adequada, quando da sua análise e avaliação.

### 2.3.2 Transferência, Interferência ou Influência Interlinguística?

Ringbom (1992) define *transferência* como: “[...] a influência de elementos

---

<sup>74</sup> “Learning strategies are particular approaches or techniques that learners employ to try to learn an L2. They can be behavioral (for example, repeating new words aloud to help you to remember them) or they can be mental (for example, using the linguistic or situational context to infer the meaning of a new word). They are typically problem-oriented. That is, learners employ learning strategies when they are faced with some problems, such as how to remember a new word.” (ELLIS, 1997, p. 77).

e procedimentos da L1 na compreensão e produção textual em L2.”<sup>75</sup> O autor, que trata da *transferência* (da L1) na compreensão e produção de L2, salienta que, nas pesquisas sobre transferência, predomina o foco sobre transferência em produção textual e, em tais ocasiões, como indutoras ao erro. Por esta razão, a *transferência* está primeiramente preocupada com a *análise dos erros* do aprendiz e tem mostrado que as formas e padrões da L1 têm sido a sua causa. No entanto, na perspectiva interacionista, a transferência poderia não ser considerada e categorizada como um tipo de “erro,” ou como facilitadora dele, considerando-se que os usos que o aprendiz faz da língua são apoiados em conhecimentos social e historicamente produzidos. Nesse caso haveria um estágio de aquisição ou de desenvolvimento no processo de aquisição.

Ellis (1997), tratando dos aspectos psicolinguísticos<sup>76</sup> da interlíngua, isto é, da transferência (que ele chama de influência interlinguística), afirma que, em algumas ocasiões a L1 pode facilitar a aquisição de L2 e, nesse caso, é chamada de transferência positiva.

Durão (2004b) adota a visão de que os aprendizes adultos de L2 possuem uma organização mental prévia anterior à aprendizagem do idioma que estudam, a qual é embasada na sua cognição, e forjada sobre a sua L1. Dito de outro modo, a L1 funciona como um *input* de base para a aprendizagem da L2.<sup>77</sup> Detentora de um conjunto de trabalhos que versam sobre o fenômeno da transferência, Durão (2007) ressalta que as transferências podem ocorrer no nível fonético, morfológico, sintático, semântico, cultural e discursivo, e também que elas podem atuar de forma facilitadora, ou interferente, na aprendizagem ou na comunicação do aprendiz de língua estrangeira. Na transferência positiva ou facilitadora, o aluno transfere estruturas da L1 para a L2, as quais o ajudam a formular coerentemente seus enunciados em L2, e o auxiliam a promover uma comunicação adequada. Na transferência negativa (ou interferência<sup>78</sup>) ocorrem problemas de entendimento, de comunicação e de aprendizagem.

Segundo Corder (1974), existe consenso na observação de que muitos

---

<sup>75</sup> “Transfer is defined as the influence of L1-based elements and L1-based procedures in understanding and producing L2 text.”

<sup>76</sup> Psicolinguística, segundo Ellis (1997), é o estudo das estruturas mentais e processos envolvidos na aquisição e uso da língua.

<sup>77</sup> “Essa organização previa les sirve de ‘start’ para desencadenar el aprendizaje de esse idioma, por tanto, esos aprendices usan los bagajes lingüísticos que ya adquirieron y su LM es un importante recurso con el que cuentan, o sea, la LM sirve como *input* sobre el que construyen el idioma que aprenden.” (DURÃO, 2004b, p. 54)

<sup>78</sup> Segundo James (1981, p. 62), o conceito de *interferência* foi criado por Weinrich, em 1953.

enunciados idiossincráticos dos aprendizes de L2 têm algum tipo de relação habitual com os enunciados de sua L1. Uma das explicações seria que o aprendiz está carregando os hábitos da L1 para a L2. Esse fenômeno é chamado de interferência. A implicação da interferência, na aprendizagem de uma L2, é que a L1 do aprendiz o impede (de alguma forma) de adquirir os hábitos da L2. Outra explicação é a de que a aprendizagem de uma língua é uma espécie de processamento cognitivo de dados e uma atividade de formação de hipóteses. De acordo com esta visão, os enunciados idiossincráticos são sinais de falsas hipóteses, e por meio de correção e de exemplos, podemos capacitar os estudantes a reformulá-las de acordo com os fatos da língua alvo. Para o autor os erros dos aprendizes são inerentes ao processo de aprendizagem e a “‘correção’ dos erros provê precisamente a evidência negativa que é necessária para a descoberta da regra ou conceito correto.”<sup>79</sup>

A transferência é a primeira característica identificada por Selinker (1972), na interlíngua dos aprendizes, e caracterizada como *transferência linguística* ou *transferência de instrução*, segundo Durão (2004b, p. 64). Na elaboração de sua interlíngua, os aprendizes empregam recursos chamados de estratégias de aprendizagem e de estratégias de comunicação (SELINKER, 1972). A revisão das proposições desse autor leva alguns teóricos a identificarem outros tipos de transferências (interferências) mencionadas como *subprodução*, *evitação*, *transferência intrusiva* e *transferência criativa*.

Segundo Durão (2007), a transferência negativa (interferência) provoca erros de produção, subprodução, superprodução, má interpretação ou hipercorreção. Os *erros de produção* podem ocorrer por *substituição* (uso de formas da L1 na L2), *calque* (empréstimo de expressões ou orações curtas da língua estrangeira), ou *criação de palavras novas*. Os *erros por subprodução* revelam a *evitação* de uso de estruturas linguísticas que parecem difíceis, ou que anteriormente levaram a experiências frustrantes. E os *erros de superprodução* denotam o uso reiterado de determinadas estruturas, ou de um mesmo enunciado, por se ter consciência de não se ter chegado à expressão adequada. Já os *erros por má interpretação* (ou pragmáticos) evidenciam uma compreensão diferente dos falantes nativos da língua objeto, ao se produzir um enunciado. Por sua vez, os erros de *hipercorreção* resultam de uma preocupação exagerada por correção gramatical, ao ponto de se chegar a corrigir inclusive o que estava correto.

Para Durão (2004b, p. 64), a *transferência intrusiva* ocorre quando não

---

<sup>79</sup> “The alternative view suggests that the making of errors is an inevitable and indeed necessary part of the learning process. The “correction” of errors provides precisely the sort of negative evidence which is necessary to discovery of the correct concept or rule.” (CORDER, 1974, p. 170, tradução nossa).

existe na L1 uma forma possível de ser transferida para a L2, e, portanto, usa-se deliberadamente a forma da L1 para suprir essa lacuna percebida. E finalmente, a *transferência criativa* acontece quando o estudante “cria” unidades lexicais com fragmentos de vocábulos/estruturas fixas da L1 e da L2, caracterizando um processo criativo próprio.

Segundo Jiang (2000), os erros lexicais cometidos na produção escrita em L2, categorizados como erros de interferência, ocorrem quando uma palavra na L2 e a sua tradução na L1 não tem completa sobreposição em especificações semânticas ou gramaticais. Na verdade, a interferência da L1 é tida como a maior causadora desse tipo de erro. Os erros de interferência aparecem na forma de escolha inadequada de um item lexical (ex: *My father is a long (instead of tall), thin man*), ou na forma de inadequação sintática de uma palavra (*usage*). A análise desses tipos de erros sugere que as escolhas das palavras em L2 são feitas ou usadas com base na informação sintática ou semântica de suas traduções em L1.

O autor argumenta que a seleção de uma palavra, morfológicamente apropriada, ocorre inicialmente pela escolha da raiz, e, então, em um passo seguinte, pela seleção da forma flexionada, aplicando-se o conhecimento morfológico. Portanto, é mais provável que os erros morfológicos aconteçam quando a forma flexionada é exigida, do que o contrário. Nessas circunstâncias, uma forma incorreta da raiz da palavra é usada por falta de atenção em aplicar o conhecimento morfológico. Este tem sido o padrão de erro encontrado nas produções escritas em L2.

Questões teóricas relacionadas à *transferência* sofreram várias revisões desde os primeiros estudos sobre aquisição de L2. A reconceitualização de *transferência*, dentro de uma estrutura cognitiva (em seu segundo estágio de desenvolvimento), foi iniciada por Selinker (1972). Em sua formulação da teoria de interlíngua, o autor identificou a transferência como um processo mental responsável pela *fossilização*. Posteriormente, houve um reconhecimento difundido de que os aprendizes utilizam suas L1 na formação de hipóteses interlinguísticas. Em outras palavras, eles não constroem regras em um vácuo, mas trabalham com qualquer informação que esteja a seu dispor e isso inclui o seu conhecimento da L1, que pode ser vista como um tipo de “conteúdo interior<sup>80</sup>”. De acordo com esta visão, *transferência* não é “interferência”, mas um processo cognitivo.

Durão (2004a, p. 15) afirma que Barallo aponta alguns fatores (além da transferência) que induzem ao erro: “certas formas de condução dos processos de instrução, a pobreza dos dados linguísticos aos quais o aprendiz é exposto, a falta de adequação de certos

---

<sup>80</sup> “Input from the inside”.

materiais didáticos e a metodologia utilizada”. Outros fatores que contribuem para o fenômeno “erro” são também apontados pela autora:

[...] e. a transferência de elementos de outras línguas estudadas antes; f. a limitação na capacidade de retenção de elementos na memória; g. a sobregeneralização de regras; h. a falta de motivação; i. a idade; j. a falta de aptidão para o estudo de línguas; e k. a impossibilidade de identificar todas as dificuldades surgidas no processo de ensino e aprendizagem (DURÃO, 2004a, p.15).

Uma nova contribuição ao fenômeno transferência é proposta por Faerch e Kasper (1987), que apresentam uma diferenciação funcional de transferência, de acordo com sua ativação na aprendizagem, na recepção e na produção linguística. Vários parâmetros são sugeridos e em seu ponto de vista, a transferência como um procedimento de produção pode ser assim descrita: parâmetros relacionados ao conhecimento declarativo de L1 transferido, e sua interação com o conhecimento do aprendiz sobre a L2 (sua interlíngua), bem como com os modos cognitivos nos quais os procedimentos de transferência podem operar na produção do discurso.

A noção de transferência adotada é predominantemente de uma perspectiva cognitiva e psicolinguística, e definida como “um procedimento psicolinguístico por meio do qual os aprendizes de L2 ativam seu conhecimento de L1, no desenvolvimento ou uso de sua interlíngua.”<sup>81</sup> (tradução nossa). De acordo com os autores, essa definição reflete a visão de que a transferência deveria ser caracterizada como um processo, independentemente do efeito que ela provoque. Nessa ótica, as distinções entre transferência “positiva”, “negativa”, e “neutra”, devem ser abandonadas por serem claramente relacionadas ao produto.

Farch e Kasper (1987) fazem distinção entre transferência em aprendizagem e transferência em comunicação, explicando que os aprendizes podem ativar seu conhecimento da L1 com o objetivo de produzir um enunciado na interlíngua, ou então com o objetivo de compreender mensagens recebidas, “sem” reter essas regras ou itens em seus sistemas de interlíngua. Isso “pode” acontecer no caso de uma transferência ser utilizada, primeiramente, como um procedimento de comunicação e tendo um efeito (secundário) de aprendizagem. Assim, entendem ser útil manter essa distinção funcional entre transferência como um procedimento de comunicação (usada para produção ou recepção linguística), e transferência como um procedimento de aprendizagem.

---

<sup>81</sup> “A psycholinguistic procedure by means of which L2 learners activate their L1/Ln knowledge, in developing or using their Interlanguage” (FAERCH; KASPER, 1987, p. 12).

Como procedimento de produção, a transferência refere-se à ativação do conhecimento da L1, no estabelecimento de um plano de discurso interlinguístico (IL), por meio do qual o aprendiz procura atingir um objetivo comunicativo. O conhecimento ativado pode ser de diferentes tipos de representações cognitivas (fonológico, sintático, pragmático, declarativo, procedimental), e a própria ativação pode envolver diferentes graus de controle cognitivo. Já como procedimento de recepção, a transferência implica em que o aprendiz interprete os enunciados recebidos da L2, com base no seu conhecimento em L1, ocorrendo assim uma “inferência interlinguística”.

Como *transferência em aprendizagem*, inferência é um procedimento essencial relacionado com a produção de *input* compreensível, uma exigência frequentemente mencionada para que a aprendizagem ocorra. Os autores acrescentam que os modelos de processamento de informação (como por exemplo, aquele proposto por Corder (1967) acomodam a transferência como um procedimento de aprendizagem. De acordo com esses modelos, a transferência é usada na tentativa de o aprendiz estabelecer hipóteses sobre as regras e itens da L2. Essas hipóteses podem ser formuladas somente nas bases de seu conhecimento da L1 ou como resultado de uma interação entre tal conhecimento e o *input* que o aprendiz recebe na L2.

A transferência pode ser descrita como um caso especial de formação e testagem de hipóteses. Nessa abordagem (FAERCH; KASPER, 1987), a transferência na aprendizagem de L2 foi caracterizada como um caso particular de inferência (baseada em conhecimento linguístico já existente). Então, transferência não está restrita ao uso da L1 (“transferência interlinguística”), mas também acomoda o uso de conhecimento anterior da L2, para propósitos de inferência (“transferência intralinguística”).

Alguns estudiosos, como Faerch e Kasper, (1984/1987), descreveram dois tipos de *conhecimento comunicativo*, chamados de declarativo e de procedimental. O *declarativo* compreende o conhecimento (em uma ou mais línguas) de regras linguísticas, incluindo-se conhecimento discursivo e pragmático do usuário da língua. Segundo os autores, é um tipo de conhecimento estático que é independente de seu uso para fins comunicativos em tempo real. Não pode ser empregado imediatamente a não ser por meio de procedimentos de ativação de suas partes relevantes na recepção da fala, na produção e na aprendizagem de línguas. A soma de tais procedimentos é referida como *conhecimento procedimental* (saber “como”).

A transferência relacionada ao conhecimento declarativo pode ocorrer em diferentes níveis linguísticos. Tradicionalmente, há a predominância da forma de análise de

transferência de orientação linguística, o que se reflete nas pesquisas da área. A literatura oferece evidências de transferência, em nível fonológico, sintático e lexical. Mais recentemente, no entanto, a transferência começou a ser investigada também nos níveis pragmático e discursivo.

Diferentemente da perspectiva tradicional sobre transferência nos estudos sobre aquisição de L2, em que a transferência é usualmente investigada como a influência unidirecional do conhecimento da L1 sobre a aquisição e uso da L2, Pavlenko e Jarvis (2002) investigam a transferência bidirecional, ou seja, transferência da L1 para a L2 e vice-versa, constatando que ela influencia o uso tanto da L1 quanto da L2.

Os autores expandem a visão inicial sobre transferência, incluindo a noção de bidirecionalidade, na qual se compreende que na produção oral ou escrita de um mesmo usuário adulto, a influência interlinguística pode trabalhar tanto na direção da L1 para a L2, como da L2 para a L1. Estabelecem também as dimensões paradigmáticas e sintagmáticas como categorias de análise. A dimensão paradigmática (relacionada à ocorrência de palavras individuais ou unidades estruturais) refere-se a estruturas linguísticas, escolha de palavras e inflexões de palavras. Já, a dimensão sintagmática (quando a combinação de palavras ou/e unidades estruturais está em questão) refere-se aos sintagmas semânticos, aos sintagmas sintáticos, e à ordem das palavras.

#### 2.4 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE ERROS OU DIALETOS IDIOSSINCRÁTICOS

Na perspectiva da Linguística Contrastiva, a metodologia a ser utilizada para descrever o que se denomina dialeto idiossincrático (ou erros, ou deslizos) é a chamada “Análise de Erros”. Em sendo o dialeto “*une langue*”, no sentido saussurreano, então, segundo Corder (1974), seria um equívoco concentrar-se apenas naqueles enunciados que são evidentemente idiossincráticos. Os enunciados superficialmente bem formados em termos de um dialeto social (dialeto alvo) são tão importantes quanto aqueles, pois também evidenciam o que o aprendiz sabe. O “valor” a ser atribuído às produções “bem elaboradas” é detectável apenas no sistema do dialeto como um todo. Significa que, a princípio, todos os enunciados do aprendiz deveriam ser analisados, já que muitos deles podem ter uma derivação diferente daquela regida pelas regras do dialeto alvo (ex: *After an hour it (was) stopped.*) (CORDER, 1974, p. 165).

O primeiro estágio na “análise de erros” é o reconhecimento da idiossincrasia. Corder (1974) enuncia uma regra geral para esse fim: “cada enunciado deve ser

considerado idiossincrático até que se prove o contrário.”<sup>82</sup> Conforme argumentado anteriormente, o enunciado do aprendiz pode ser superficialmente bem elaborado e ainda assim ser idiossincrático (dissimuladamente idiossincrático), isto é, superficialmente “mal elaborado” em termos de regras da língua alvo, por exemplo. O ponto final do processo de identificação da idiossincrasia (enunciado idiossincrático) é a produção de um enunciado reconstruído (enunciado bem elaborado). Em um contexto de sala de aula, e à medida que conhece o dialeto da classe, o docente pode solicitar ao aprendiz que forneça uma interpretação do enunciado em sua L1.

Segundo Corder (1974), não se pode pressupor que a natureza idiossincrática do dialeto do aprendiz seja apenas explicável em termos de sua L1, pois pode estar relacionada à *como* e *o que* lhe foi ensinado. A metodologia para a descrição é fundamentalmente a comparação bilíngue. Nesta, as duas línguas são descritas em termos de um conjunto comum de categorias e relações, ou seja, em termos de um mesmo modelo formal

Na visão de Ellis (1997), o primeiro passo na análise de erros (a identificação) é fazer uma comparação das orações produzidas pelos estudantes com aquelas (“corretas”) da língua alvo, as quais sejam semanticamente correspondentes a elas. A segunda etapa da análise é a *descrição* dos dados, que são os enunciados idiossincráticos do dialeto dos aprendizes em relação àqueles do dialeto alvo. Para o autor, há diversas maneiras de se fazer a descrição dos dados, e uma delas poderia ser a sua classificação em *categorias gramaticais*, por exemplo. Outra possibilidade é tentar identificar de que forma as construções linguísticas dos alunos diferem da adequação linguístico-discursiva da língua alvo.

O terceiro estágio e último objeto da análise de erros é a *explicação*. Enquanto os anteriores foram linguísticos este é psicolinguístico, pois procura explicar *como* e *porque* o dialeto idiossincrático do aprendiz tem a natureza que tem. Tentar explicar porque os desvios aconteceram é a mais interessante tarefa dessa trajetória, (ELLIS, 1997). Os erros são em grande extensão *sistemáticos* e, em certa extensão *previsíveis*. A sistematicidade dos erros (recorrência do mesmo erro) pode sugerir que o aprendiz construiu algum tipo de *regra*, embora seja uma regra diferente daquelas da língua alvo. Além da categoria de *erros sistemáticos*, muitos deles podem ser classificados também como *erros universais*, ou seja, podem ser percebidos na fala de muitos aprendizes, refletindo as tentativas dos estudantes em aprender e em usar a L2 de uma forma mais simples. Outros, porém, são comuns a aprendizes

---

<sup>82</sup> “Every sentence is to be regarded as idiosyncratic until shown to be otherwise” (CORDER, 1974, p. 166).

que compartilham a mesma L1, ou àqueles cujas línguas maternas manifestem a mesma propriedade linguística.

Corder (1974) argumenta que o engajamento no processo de análise de erros justifica-se apenas se servir como *objeto teórico* para elucidar *o quê e como* um aprendiz assimila (aprende) uma L2, e/ou como *objeto aplicado*, para propósitos pedagógicos, ou seja, para possibilitar uma aprendizagem mais eficiente, por meio da exploração do dialeto do aprendiz. O autor justifica que não se pode fazer qualquer tipo de uso dos enunciados idiossincráticos dos aprendizes, a menos que se entenda *como e por que* eles ocorreram.

Entendemos que a visão de Corder (1974) sobre os dialetos idiossincráticos dos estudantes, bem como as formas de tratamento que lhes deveriam ser dispensadas estão em harmonia com a abordagem escolhida para a análise, tratamento (mediações formativas e etapas de correção), e para descrição dos erros cometidos na produção escrita dos sujeitos desta pesquisa, pois pressupõe praticamente os mesmos estágios propostos pelo autor. Outra questão relevante é a postura de que, mesmo que os enunciados sejam bem elaborados, ainda assim podem ser idiossincráticos, o que desmistifica a visão de texto ruim associada apenas aos erros evidentes.

Ellis (1997) defende que a principal forma de investigar a aquisição em L2 é coletar e descrever amostras da língua do estudante. A descrição linguística pode mostrar os tipos de erros cometidos e como eles mudam, de tempos em tempos. Da mesma maneira, pode identificar os padrões de desenvolvimento por meio da descrição dos estágios de aquisição de características gramaticais específicas (ex: *past tense*). À medida que os aprendizes criam suas próprias regras, independentemente do tipo de erro que cometeram, eles devem ser considerados como ativamente envolvidos em formar as “gramáticas” que estão aprendendo.

Segundo o autor, as manifestações interlinguísticas são significativas em diferentes maneiras pois, além de serem características fundamentais da língua do aprendiz, são úteis para que os professores conheçam os tipos de erros que eles cometem. Pode-se dizer também que, de certa forma, a (auto)correção dos erros promove a aprendizagem dos alunos. Estas são algumas das razões para se centrar a atenção nos deslizes dos aprendizes.

A descoberta de que padrões comuns à estrutura da língua do aprendiz mudam de tempos em tempos foi uma das mais importantes descobertas das pesquisas em aquisição de L2, provendo, assim, maior suporte aos estudos sobre os erros dos aprendizes. Estas pesquisas levam à conclusão de que a aquisição é *sistemática* e, em grande extensão, *universal*, refletindo as formas nas quais os mecanismos cognitivos internos a controlam,

independentemente do conhecimento do aluno ou do contexto de sua aprendizagem.

Os erros dos alunos são sistemáticos e revelam o estágio de desenvolvimento que eles atingiram. Descobriu-se também que os estudantes parecem ir além do *input* disponível, produzindo erros que evidenciam que eles ativamente constroem regras que (mesmo sendo diferentes daquelas da língua alvo) definem suas performances na L2. Acredita-se que as construções linguísticas dos aprendizes deveriam ser comparadas àquelas produzidas por um falante nativo. Para Ellis (1997) isto de certa forma se justifica, pois o discurso do falante nativo é frequentemente um objetivo para o aluno. Entretanto, alerta para o fato de que estão sendo avaliados na condição daquilo que não são, ou seja, de falantes nativos.

Segundo algumas pesquisas sobre aprendizagem de L2, os aprendizes teriam o direito de serem julgados por padrões apropriados para eles, e não por aqueles usados para os falantes nativos. As produções dos alunos refletem mais seu sistema linguístico temporário, do que um conhecimento imperfeito da língua alvo. Se eles cometem erros, estes devem ser tomados como uma parte inerente ao processo de aprendizagem. Não importa quão peculiares e limitados possam ser os seus enunciados, são o produto do próprio sistema linguístico deles, ou seja, seus discursos em L2 mostram regras e padrões próprios, diferenciados em cada nível de aprendizagem. Dessa maneira, descobrir como os estudantes aprendem uma L2 significa começar a observar as regras e as estruturas curiosas que inventam para eles mesmos, à medida que evoluem seus estudos, sua ‘interlíngua’.

Como o propósito da análise de erros é auxiliar na aprendizagem de uma L2, há a necessidade de se *avaliar* os erros. Alguns deles podem ser considerados mais sérios que outros, considerando-se sua maior probabilidade de interferir na inteligibilidade do que alguém diz. Diferentemente dos *erros locais*, que afetam apenas um único constituinte da frase (o verbo, por exemplo), os *erros globais* violam a sua estrutura total, tornando a sua compreensão difícil em razão de a estrutura básica estar errada (ex: *The policeman was in this corner whistle*).

Ellis (1997) defende que, quando os aprendizes adquirem uma determinada estrutura gramatical, eles o fazem de forma gradual, passando por uma série de estágios a caminho da aquisição das regras do falante nativo. Essa aquisição deve, portanto, ser vista como um processo que envolve construções transitórias.

Durão (2004b) afirma que, após o estabelecimento das bases do modelo de AE (CORDER, 1974), foram propostos diferentes critérios de análise oriundos das diversas imbricações da Linguística Contrastiva com outras correntes teóricas. Dessa maneira, os *erros*

*linguísticos sistemáticos* passaram a ser agrupados segundo critérios gramaticais, linguísticos, comunicativos, pedagógicos e etiológicos.

De acordo com o *critério gramatical*, o erro afeta as categorias gramaticais em todos os seus níveis: fonológico, ortográfico (grafia), morfológico (forma), sintático (construção)<sup>83</sup>, e léxico-semântico (significado das lexias). Por sua vez, o *erro linguístico* pode ocorrer por *adição* (agregar um morfema ou palavra redundante ou inadequada ao contexto); *omissão* (suprimir um morfema/palavra imprescindível ao contexto), o quê, nas palavras de Ellis (1997), é excluir um item necessário para que uma oração seja considerada gramatical (ex: omitir os artigos “*the*” e “*a*”); *falsa colocação*: ausência de ordem oracional, ou seja, colocar as palavras em uma sequência errada na oração; e *emprego de forma errônea*: escolha inadequada de morfema ou palavra em determinado contexto linguístico, ou então, usar uma forma gramatical no lugar de outra; *supergeneralização*: generalizar demais as formas que acharam fáceis de aprender e processar (ex: usar “*eated*” no lugar de “*ate*”). Outros erros refletem a tentativa dos aprendizes em usar seu conhecimento da L1, os chamados erros de *transferência*. O autor afirma que o erro mais comum é o uso de *informação errônea* (ex: the use of *big* instead of *bigger*). A *classificação* dos erros pode ajudar a diagnosticar os problemas de aprendizagem dos estudantes em cada estágio de seu desenvolvimento e, também, auxilia a caracterizar o modo que as mudanças ocorrem, ao longo do tempo, nos padrões desses erros.

Com base no critério comunicativo, o erro baseia-se no efeito que os enunciados causam a partir da perspectiva do ouvinte, e podem ser classificados como *global* (afeta todo o enunciado), *local* (afeta algumas partes do enunciado), *estigmatizador* (induz a juízos negativos de valor), *irritante* (afeta estruturas de sentido comum), *por ambiguidade* (gera ambiguidades) e *pragmático-cultural* (desrespeita normas pragmáticas). O critério pedagógico estabelece que o erro pode ser *individual* ou *coletivo*, oral ou escrito, de compreensão ou produção.

A partir do critério etiológico, os erros são classificados como *transferência* ou *erros intralinguísticos*. Na transferência, os aprendizes empregam elementos da L1 na produção da L2. E o *erro intralinguístico* revela dificuldades quanto ao uso de regras da língua objeto de estudo. Nesta categoria, estão inseridos os *erros por simplificação*, por *generalização* (ou hipergeneralização), por *indução* (a partir de uma orientação errônea) e por

---

<sup>83</sup> Os erros podem ser morfológicos e sintáticos quando afetam simultaneamente a forma e a construção. (DURÃO, 2004a, p. 77).

*produção excessiva* (repetição exagerada de uma determinada forma em um mesmo contexto).

Durão (2004b) argumenta que identificar e classificar erros não são processos simples, pois todo analista de erros se depara com a dificuldade de especificar o que é erro e, também, com a necessidade de estabelecer critérios de classificação que sejam coerentes com a abordagem de ensino utilizada, e com os propósitos de ensino e de aprendizagem que se tenha como docente. Acrescenta, também, que o modelo de AE não está isento de limitações, porque obriga o investigador a fazer referências a uma determinada situação e não a todo contexto; os erros são parte somente dos dados da interlíngua dos aprendizes, e não da própria interlíngua; um erro pode pertencer, ao mesmo tempo, a mais de uma categoria; a capacidade de identificar e de explicar erros implica na própria competência linguística e comunicativa do investigador, nas línguas envolvidas. A argumentação se limita ao conhecimento que ele tem da literatura da área. No entanto, segundo a autora, mesmo apresentando algumas limitações, ao proporcionar uma melhor compreensão das dificuldades dos aprendizes, propiciando ao docente a possibilidade de intervir mais adequadamente nas diferentes situações de ensino, o modelo de AE tem uma aplicabilidade incontestável.

A incursão teórica nos modelos da Linguística Contrastiva permite ter uma visão mais coerente da interlíngua dos aprendizes de L2, percebendo-a como estágios de evolução da aprendizagem da língua objeto. Da mesma forma, amplia a percepção sobre os deslizes cometidos na sua produção linguística, que passam a ser vistos como fruto das tentativas de aprendizagem, e ocasião em que utilizam estratégias de aprendizagem e de comunicação como forma da sua expressão.

Nesse contexto, a transferência passa, então, a não ter conotação X ou Y, mas é percebida como resultado de um processo cognitivo, comum ao desenvolvimento do seu dialeto. Esperamos que essa referência, somada aos critérios adotados para a análise dos erros lingüísticos sistemáticos, permita tratar com mais propriedade as manifestações idiossincráticas da interlíngua dos estudantes, (sujeitos desta pesquisa) nas produções textuais em língua inglesa.

## CAPÍTULO 3

### APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E PRODUÇÃO TEXTUAL

Em um momento sócio-histórico de grandes desafios às competências humanas, contexto em que quem tem mais conhecimento e mais informações costuma ocupar melhor espaço social e, conseqüentemente, melhor usufruir os bens de consumo, a educação e os educadores não podem ter uma postura apática, desarticulado e alienado. O lugar que se ocupa na sociedade está diretamente ligado às posições que se tem em relação ao mundo social, econômico e político em que estamos inseridos. E a construção dessas posturas (críticas ou não) passa pela educação que se recebe, e pela percepção de como se estabelecem as relações sociais por meio da linguagem.

Nessa ótica, a educação, por meio da linguagem (de um modo mais significativo), à medida que toda forma de comunicação é estabelecida por essa via, tem uma responsabilidade social: fomentar a formação de cidadãos conscientes das questões sociais, capazes de contribuir para as mudanças que se fizerem necessárias em sua realidade. A formação de um sujeito autônomo, letrado (na essência da palavra), capaz de fazer suas escolhas e de posicionar-se diante dos movimentos da sociedade, depende de vários fatores, dentre eles, das escolhas feitas pelos educadores para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Considerando que pretendemos investigar um ambiente de ensino e de aprendizagem, neste capítulo, apresentamos perspectivas teóricas sobre ensino e aprendizagem de línguas, e também especificamente sobre o ensino de produção textual. Para esse fim, propomos a utilização da abordagem de sequências didáticas como referência teórica e metodologia, já que utilizamos quando da oficina de produção textual em língua inglesa, do gênero autobiografia, parte integrante desta pesquisa.

Em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas, trabalhamos com a perspectiva de uma pedagogia que pressupõe a adaptação dos meios de ensino, às condições iniciais reais dos aprendizes. Para que essa pedagogia seja implementada no ambiente educacional, faz-se necessária uma formação adequada do profissional de línguas. Por essa razão, essa questão é também tratada neste espaço. As reflexões sobre essas temáticas são essenciais para o objeto deste nosso estudo: produção escrita com o suporte de dicionários de língua inglesa.

A escolha da metodologia ancorada na sequência didática, aplicada à

produção de um gênero textual não é aleatória, mas o resultado da nossa opção firmada no entendimento de que é a abordagem que melhor atende a essa visão de ensino.

Partimos do pressuposto de que as intervenções didáticas devem ser planejadas, neste contexto de ensino, tendo como ponto de partida as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado (no caso, a autobiografia), postulamos o desenvolvimento de atividades que promovam um processo de mediação instrumental em relação a esse gênero e, à medida que dicionários de língua inglesa serão utilizados como ferramentas pedagógicas para a produção textual, o seu uso será também incluído nas atividades. Como resultado dessa intervenção, esperamos o desenvolvimento das suas capacidades linguageiras em produção textual (no gênero autobiografia), e também o desenvolvimento das suas habilidades lexicográficas.

*A didática das línguas* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009) empenha-se em criar boas condições para a aprendizagem e em desenvolver as capacidades linguageiras, também chamadas de competência ou de habilidades práticas (falar, ouvir, ler, escrever) dos alunos, partindo das suas condições reais iniciais de acordo com seus interesses intrínsecos. Por essa razão, apoiamos-nos em tais pressupostos para defendermos a construção de um ensino significativo e de uma formação docente eficiente. Entendemos que essas duas seções propõem uma visão abrangente sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, e também, sobre o ensino de produção textual, por meio da utilização da abordagem de sequências didáticas que, neste contexto, foram aplicadas à produção do gênero autobiografia.

### 3.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: PERSPECTIVAS

Partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, compreendemos que, durante o processo de ensino e de aprendizagem de uma L2, ocorre uma redefinição da identidade do aprendiz, já que, ao estar exposto a ela também estará em contato com a cultura de onde emana. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 69), “As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade.”

A constituição de uma nova identidade está diretamente associada ao conhecimento sobre a cultura do povo falante dessa L2, que é construído por meio do processo de ensino e de aprendizagem. Nossa visão sobre a relação língua-cultura apoia-se na concepção de língua conforme definido por Durão (1999, p. 140):

Concebemos a língua como produto social, reflexo direto da cultura, assim como elemento ideológico e definidor, por isso entendemos que aprender a falar uma L2 [...] também ao aprendizado do funcionamento da cultura inserida no processo comunicativo original, porque é dessa maneira que se reconhece o que é apropriado ou inapropriado dentro de uma comunidade lingüístico-social específica.

Da mesma forma, defendemos uma pedagogia de ensino e de aprendizagem de L2 como um processo de construção de um sujeito (aprendiz) que saiba usar a língua com propriedade que tenha habilidade no autogerenciamento de sua aprendizagem, e que, nesse momento de formação lingüístico-cultural, a partir de sua história pessoal, coloque-se como um sujeito atuante e consciente das condições em que algumas línguas estrangeiras foram aprendidas em diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, adotamos a noção de “voz” como criação e transformação de possibilidades, pois a “construção tripartite de voz sugere três domínios importantes de ação: o lingüístico, o discursivo e o subjetivo.” Esses três domínios, segundo o autor, “aparentemente ajudam a pensar como desenvolver pedagogias críticas para o ensino de língua inglesa.”<sup>84</sup> (PENNYCOOK, 1994, p. 311, tradução nossa).

Tudo o que se consegue realizar em sala de aula depende, em última instância, do que ocorre na mente do aprendiz. Mesmo assim, o professor, conscientemente ou não, tem responsabilidade sobre essa aprendizagem. Nesse sentido, Cook (1997) salienta a importância do conhecimento teórico para a atuação docente:

Sem uma compreensão do porquê as pessoas precisam aprender outras línguas e como o conhecimento de outras línguas é armazenado e apreendido, os professores serão menos eficientes do que poderiam ser. O conhecimento sobre a aprendizagem de L2 é um complemento valioso para as outras habilidades e conhecimentos do professor (COOK, 1997, p. 1, tradução nossa).<sup>85</sup>

As pesquisas sobre aquisição de L2 advindas de perspectivas lingüísticas e psicológicas, geralmente diferem do ensino de L2, em relação aos seus conceitos sobre língua e sobre ensino de línguas. Um exemplo disso é a convenção que estabeleceu uma divisão das

---

84 “The tripartite construction of voice (language, discourse and subjectivity) suggests three important domains for action here: the discursive, the linguistic and the subjective. [...], they do seem to help in thinking through how to develop critical pedagogies of English” (PENNYCOOK, 1994, p. 311).

85 Without an understanding of why people need to learn other languages and how knowledge of other languages is stored and learnt, teachers will always be less effective than they could be. Knowledge about L2 learning is a valuable complement to the teacher’s other skills and knowledge.

discussões em torno de quatro habilidades (compreensão auditiva, produção oral, produção escrita e leitura) para o ensino de línguas.

Segundo Cook (1997) os pesquisadores sobre aquisição de L2, no entanto, raramente dividem suas tarefas em diferentes habilidades, percebendo, ao contrário, cada uma delas consistindo de vasto número de sub-habilidades, muitas das quais ultrapassam as fronteiras estabelecidas entre si. Esses estudiosos rejeitam a própria noção de “habilidade” como uma concepção equivocada do que seja língua, e postulam que ela é oriunda de ideias behavioristas, ultrapassadas, sobre aprendizagem de línguas. Segundo Cook (1997), na melhor das hipóteses, a divisão em quatro habilidades parece ser uma forma conveniente de categorizar as atividades de ensino.

Em nossa trajetória docente, algumas vezes, levantamos a questão do uso dessa terminologia (“habilidades”) utilizada em língua estrangeira, para fazer referência às diferentes competências dos aprendizes (em leitura, produção e compreensão oral, e produção escrita), em função de nos causar um estranhamento, uma sensação de inadequação semântica e conceitual, já que o termo “habilidade”, no contexto brasileiro, remete mais comumente, a habilidades físicas ou manuais (FERREIRA, 1999, p. 1024)<sup>86</sup>.

Cook (1997) alerta para o fato de que, acima de tudo, a aprendizagem ocorre na mente dos aprendizes e, independentemente do que o professor planejou, eles podem adotar vários tipos de estratégias, podem utilizar alguns processos que sejam fomentadores da sua aprendizagem, mas que às vezes são invisíveis ao professor. Nessa mesma linha de raciocínio do autor citado, Corder (1974) afirma não ser possível ensinar língua, mas apenas criar condições nas quais ela se desenvolverá espontaneamente. Então, é necessário que o docente de línguas melhore sua competência para criar essas condições favoráveis.

O simples fato de apresentar certa forma linguística ao aprendiz em classe, não necessariamente a qualifica com o estatuto de conteúdo apreendido (*input*), porque *input* é “o que é internalizado, e não o que está *disponível* para ser internalizado”<sup>87</sup>, segundo Corder (1974, p. 23). O autor acrescenta, também, que podemos supor que é o aprendiz quem controla seu *input*, ou seja, a internalização do “seu” conteúdo.

Nesse sentido, Ellis (1997, p. 3) define aquisição em termos de manifestação dos padrões de uso da língua que sejam mais ou menos os mesmos dos falantes nativos da língua alvo. Alerta, no entanto, que a “aquisição” deve agregar o que o aluno *sabe*

<sup>86</sup> **Habilidade** [Do lat. *habilitate*] *s. f.* Qualidade de hábil; **habilidades**. *S. f. plural.* Exercícios ginásticos de agilidade e destreza (FERREIRA, 1999, p. 1024).

<sup>87</sup> “*what goes in*’ *not what is available for going in*”.

com o que ele *pode* fazer, já que, em alguns casos, *saber* não significa efetivamente *praticar*, uma vez que a aquisição pode ser definida como a forma pela qual as pessoas aprendem outra língua (que não a língua 1), dentro ou fora da sala de aula<sup>88</sup>.

As teorias interacionistas reconhecem a importância tanto do *input*, quanto do processamento linguístico interno para a aquisição de L2, quando consideram que “aprendizagem acontece como resultado de uma interação complexa entre o contexto sociocultural e os mecanismos internos do aprendiz”<sup>89</sup> (ELLIS, 1997, p. 44). Em suas premissas, a aprendizagem acontece como resultado de uma interação complexa entre o ambiente linguístico e os mecanismos internos do aprendiz.

Compreendemos que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP<sup>90</sup>) é um conceito fundamental para o avanço da interlíngua dos aprendizes, e para o ensino de línguas. A metáfora ZDP foi originalmente proposta como uma forma de traduzir o processo por meio do qual a escolaridade institucionalizada impacta sobre a inteligência. Segundo Ellis (1997, p. 48), ela é utilizada como referência para a observação e a compreensão sobre *como* os meios mediacionais são apropriados e internalizados: “A definição de Vigotsky postula que a ZDP é a diferença entre o que uma pessoa pode atingir quando atuando sozinha e, o que a mesma pessoa pode realizar quando agindo com o suporte de outros e/ou de artefatos culturais”<sup>91</sup> (ELLIS, 1997, p. 48).

Alguns pesquisadores assumiram que a ZDP envolve necessariamente a interação entre um *expert* e um iniciante, ocasião em que, por meio de interação social, o primeiro estimula o desenvolvimento das capacidades do segundo. Lantolf (2000, p. 17) diz que o conceito original de ZDP recebeu contribuições de outros estudiosos, e então “a ZDP é mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades para os indivíduos desenvolverem suas capacidades mentais”.<sup>92</sup> Esse autor argumenta que, mesmo em situações de ensino, os novatos não meramente copiam as capacidades dos mais experientes. Melhor que isso, à medida que se apropriam do conteúdo que lhes é proporcionado, o transformam. Desse modo, ensinar em uma “zona de desenvolvimento proximal” significa

<sup>88</sup> L2 acquisition, then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom.

<sup>89</sup> Learning takes place as a result of a complex interaction between the linguistic environment and the learner’s internal mechanisms.

<sup>90</sup> “Zone of Proximal Development” (ZDP) é o local onde as formas de mediação social se desenvolvem.

<sup>91</sup> “Vygotsky’s definition states that the ZDP is the difference between what a person can achieve when acting alone and what the same person can accomplish when acting with support from someone else and/or cultural artifacts.”

<sup>92</sup> “The ZDP then, is more appropriately conceived of as the collaborative construction of opportunities for individuals to develop their mental abilities”.

desenvolver a sensibilidade às habilidades atuais dos aprendizes e seu desenvolvimento potencial.

Outros teóricos se embasaram nas teorias de Vigotsky para explicar como a interação serve de alicerce para a aquisição. Os dois construtos-chave da chamada “teoria da atividade” são o “motivo” e a “internalização”. O primeiro diz respeito à forma ativa na qual os indivíduos definem (para si mesmos) os objetivos de uma atividade, decidindo o que fazer e o que não fazer. A segunda refere-se a como os novatos resolvem problemas com a assistência de um especialista que provê o andaime, e a seguir, internalizam a solução. Percebemos, aqui, a aplicação da noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é criada por meio de interação de aprendizes com outros sujeitos mais informados. De acordo com a teoria da atividade, o conhecimento de L2 socialmente construído, é uma condição necessária para o desenvolvimento da *interlíngua*.

Ellis (1997, p. 5) aponta fatores internos e externos que influenciam a aquisição de uma L2. Os fatores externos são o contexto/meio social em que a aprendizagem acontece, e onde se encontram os artefatos socioculturais que constituem o objeto, e as atitudes que os estudantes desenvolvem em relação a ela. Outro fator externo é o *input* (“As amostras da língua às quais o aprendiz é exposto”.<sup>93</sup>) que o aluno recebe. Então, afirma que a preocupação fundamental na seleção dessas amostras deveria ser sobre o tipo de *input* que facilitasse a aprendizagem.

A aquisição de L2 pode ser parcialmente explicada por esses fatores externos, mas alguns fatores internos precisam também ser considerados. Os aprendizes possuem mecanismos cognitivos que lhe permitem extrair a informação sobre a L2 a partir do *input* recebido.

Os aprendizes trazem consigo um conhecimento considerável para a aprendizagem de uma L2. Como já aprenderam uma língua (L1), pode-se esperar que recorram a esse conhecimento prévio e ao seu conhecimento de mundo como auxiliares para a compreensão do *input* em L2. Acrescentem-se a isso as estratégias comunicativas desenvolvidas por eles, e que os ajudam a fazer uso de seu conhecimento na L2. Outro fator interno, chamado “atitude à língua<sup>94</sup>” (sua disposição natural para a aprendizagem de uma L2), explica as variações nos índices de aprendizagem dos aprendizes, e define quão bem sucedidos serão.

---

<sup>93</sup> “The samples of language to which a learner is exposed”.

<sup>94</sup> Language aptitude (their natural disposition for learning a L2).

A produção dos alunos também desempenha papel significativo na aquisição de L2, segundo Ellis (1997), pois uma produção compreensível tem a função de sensibilizar, já que os ajuda a perceberem as lacunas em suas interlínguas. E, em permitindo que eles experimentem uma regra e que percebam se ela conduz a uma efetiva comunicação, também os auxiliam a testarem suas hipóteses pois, se a comunicação não acontecer, obterão um *feedback* negativo do professor.

Allwright (1984) fala da importância da interação para a aprendizagem de línguas, salientando que o termo *interação* não deve ser entendido como sinônimo de *comunicação*, na forma como é entendida na Abordagem Comunicativa. Tomando esta posição como ponto de partida, o autor defende que, para que o conteúdo seja efetivamente compartilhado, a interação tem que ter um gerenciamento conjunto de professor e aluno. A visão de que interação em sala de aula é mais do que uma forma superior de prática da linguagem levou a uma reavaliação do conceito de interação na pedagogia de línguas. Segundo o autor, a *interação* é o processo pelo qual tudo o que se desenvolve na sala de aula caminha na direção de se tornar real.

Alguns argumentos favoráveis à interação são apresentados pelo autor, e podem ser assim resumidos: (1) a prática de comunicação, em sala de aula, é pedagogicamente útil na transferência da aprendizagem escolar para o mundo exterior, e prover atividades práticas, desenvolvidas para simular problemas de comunicação da vida real, é uma forma objetiva de estabelecer uma ponte entre os exercícios de sala de aula e uma comunicação genuína; (2) usando-se os meios de comunicação para resolver problemas de comunicação, não meramente se pratica comunicação, mas se estende os comandos do meio de comunicação para a própria língua; (3) espera-se uma aprendizagem mais efetiva na medida em que mais profundamente ela envolva o aprendiz - visão de interação como “investimento” ou “envolvimento”. (ALLWRIGHT, 1984, p. 157); (4) a importância do papel da interação interpessoal - a interação é a condição *sine qua non* da pedagogia de sala de aula; (5) o professor deve “gerenciar” no sentido de desempenhar um papel de forte liderança na sala de aula. Entretanto, à medida que as aulas são eventos socialmente construídos e, portanto, uma questão social, uma co-produção, esse gerenciamento não pode ser unilateral.

O gerenciamento de turno (de cada contribuição individual), do assunto (do conteúdo da contribuição), da tarefa (exigências aos outros participantes), do tom (estabelecer uma atmosfera sócio-emocional para a interação), e do código (dos meios básicos da comunicação), são alguns aspectos do gerenciamento da interação, mencionados por Allwright (1984). O autor argumenta que o valor principal do envolvimento do aprendiz, no

gerenciamento da interação é que isso constitui prática do gerenciamento da sua própria aprendizagem.

Compreendemos que os aspectos interacionais apontados anteriormente são fundamentais para o processo de ensino de línguas, pois a condução adequada da interação, por parte do professor e do aluno, determinarão a eficácia (ou não) dessa interação em sala de aula, bem como podem (e devem) resultar na sua extensão bem sucedida fora do ambiente escolar. Em nosso ponto de vista, essas oportunidades de atuação e de engajamento do aluno, em situações comunicativas significativas promovem, não apenas o seu desenvolvimento linguístico-discursivo, como também sua autonomia de aprendiz e de futuro professor.

A consciência sobre alguns aspectos ligados à aprendizagem de uma L2, por exemplo, a importância do conhecimento teórico para a atuação docente, a nova identidade (e suas nuances) desenvolvida pelo estudante de línguas e, a aprendizagem condicionada a fatores internos e externos, promovem uma visão mais ampla sobre o próprio processo de ensino e de aprendizagem, sobre a importância do conhecimento do docente e, também, sobre a condição do aprendiz.

Brown (2002) caracteriza as bases da pedagogia de ensino de línguas em termos de princípios, denominados *cognitivos*, *afetivos* e *linguísticos*, que representam um número não exaustivo do que ele diria serem pressupostos teóricos amplamente aceitos sobre aquisição de L2. O referido autor propõe a observação desses princípios (BROWN, 1994) para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Acrescenta que os princípios *cognitivos* são assim chamados porque se referem a funções mentais e intelectuais, e cita alguns exemplos de princípios desta categoria: a *automaticidade*, a *aprendizagem significativa*, a *antecipação de recompensa*, a *motivação intrínseca* e o *investimento estratégico*.

Sob a rubrica de *automaticidade*, salienta a importância da absorção subconsciente da língua por meio de seu uso significativo, e em direção aos propósitos dela (comunicação), e a resistência à tentação de analisar as formas da língua. O autor afirma que, pensar demais nas formas e, conscientemente persistir nas regras linguísticas, tende a impedir a evolução para a automaticidade, para a fluência.

A *aprendizagem significativa* ocorre quando se agrupa uma nova informação às estruturas e sistemas de memórias existentes. Dessa maneira, as conexões associativas resultantes criam uma retenção mais forte, e deste modo, a aprendizagem *significativa* conduzirá a uma retenção em longo prazo.

Os seres humanos são movidos a agirem ou a se comportarem pela

*antecipação de algum tipo de recompensa* (tangível ou intangível a curto ou longo prazo), a qual surge como resultado de um determinado comportamento<sup>95</sup>, segundo Brown (1994). Utiliza-se esse princípio em sala de aula quando, por exemplo, o professor elogia uma resposta correta, encoraja os alunos para se manterem confiantes em suas habilidades, faz com que eles vejam as vantagens em aprender a língua, a longo prazo.

O princípio da *motivação intrínseca* é que as mais poderosas recompensas são aquelas intrinsecamente motivadas no aprendiz, o comportamento origina-se das necessidades, do desejo interior dele. Assim, o professor pode prover uma grande contribuição aos aprendizes, e ao processo de aprendizagem, se considerar cuidadosamente os motivos intrínsecos dos alunos.

Brown (1994) atribui ao *princípio de investimento estratégico*, em grande extensão, o domínio bem sucedido de uma segunda língua, e o define como “investimento pessoal do aprendiz em tempo, esforço e atenção a segunda língua, na forma de uma bateria individualizada de estratégias para compreender e produzir a língua”.<sup>96</sup>

Os princípios mais centrais ao processamento emocional do seres humanos, em relação à aprendizagem de uma L2 são o ego da língua, a autoconfiança, a postura de assumir riscos em usar a língua, e a capacidade de fazer a conexão da língua com a cultura de onde emerge. Os seres humanos aprendem a utilizar uma L2, e, conseqüentemente, desenvolvem um novo modo de pensar, de sentir e agir que harmoniza com a cultura dessa língua. Em outras palavras, adquirem uma nova *identidade*<sup>97</sup>, o novo “*ego da língua*”, imbricado com a L2, pode facilmente criar em seu interior um senso de fragilidade, uma defensividade, e um aumento de inibição. Para amenizar essa situação, o professor pode, por exemplo, mostrar claramente uma atitude suportiva aos seus alunos, e avaliar o estado do ego linguístico deles. Isso provavelmente será útil para determinar *quem* será solicitado a voluntariar uma informação; *quando* corrigir o *erro* na fala de um aluno; *o quanto* se deve explicar um determinado conteúdo; *quem* colocar em pequenos grupos ou pares etc. A avaliação do ego linguístico serve, então, como diretriz para as futuras ações docentes em relação a cada aprendiz.

No centro de toda aprendizagem subjaz a condição de que uma pessoa

<sup>95</sup> Segundo Brown (1994), o princípio de antecipação da recompensa está embasado no princípio do paradigma de condicionamento ‘*operant*,’ de Skinner.

<sup>96</sup> “[...] learner’s own personal “investment” of time, effort, and attention to the second language in the form of an individualized battery of strategies for comprehending and producing the language.” (BROWN, 1994, p. 20)

<sup>97</sup> Visão compartilhada por Rajagopalan (2003).

acredite em sua própria habilidade para realizar a tarefa. O princípio da autoconfiança, segundo Brown (1994), é acreditar que se pode fazer. O sucesso que os aprendizes obtêm em uma atividade é, pelo menos parcialmente, um fator de sua crença de que são completamente capazes de realizá-la. Dar ampla segurança verbal e não verbal, auxilia o aluno a reafirmar essa crença.

É muito importante levar os aprendizes a assumirem riscos calculados, na tentativa de usar a língua com propósitos significativos, fazer perguntas e se impor. Se os dois princípios anteriores forem satisfeitos (ego linguístico e autoconfiança), cria-se o trabalho de base para se correr riscos. Para que isso ocorra, deve-se criar na sala de aula uma atmosfera que os encoraje a experimentar a língua, a aventurar uma resposta, e responder as suas tentativas com afirmação positiva.

Outro princípio afetivo, segundo Brown (1994), é estabelecer conexão entre língua e cultura. Quando se aprende uma língua, aprender-se-á também alguma coisa da cultura dos falantes dessa língua, um sistema complexo de hábitos, valores e formas de pensar, sentir e agir. Para promover essa formação, o autor sugere que se discutam as diferenças interculturais e que se apontem as conotações culturais aos alunos, especialmente dos aspectos sociolingüísticos.

A última categoria de princípios de ensino e de aprendizagem de línguas centra-se na própria língua, e em como os aprendizes lidam com estes complexos sistemas linguísticos. Na maior parte do tempo, pensamos na língua nativa exercendo um efeito interferente na língua alvo. Os erros dos aprendizes são janelas para uma compreensão da L2 internalizada no aprendiz e, portanto, provêm algo observável para se reagir. Pensar diretamente na língua alvo geralmente ajuda a minimizar os erros de interferência. Mas o que é possível observar pode ser apenas parte da realidade. Os efeitos facilitadores da L1 são certamente tão poderosos quanto (ou até mais) no processo de aprendizagem, mesmo que sejam menos observáveis.

Brown (1994) afirma que os estudos sobre competência comunicativa provêm o que talvez seja o princípio linguístico mais importante para o ensino e a aprendizagem de línguas. Para o autor, a tão almejada “*competência comunicativa* dos aprendizes de língua estrangeira as instruções precisam apontar em direção aos seus componentes organizacionais: pragmáticos, estratégicos, e psicomotores, obtidos por meio de uma formação adequada, em direção aos objetivos comunicativos, dando-se a devida atenção

ao uso real da língua, à fluência, à língua, e aos contextos autênticos.”<sup>98</sup>

Nessa ótica, precisamos ter em mente que é necessário dar alguma atenção à gramática, mas sem negligenciar os aspectos funcionais, sociolinguísticos e estratégicos, segundo o autor. Da mesma forma, não se pode esquecer também de preparar os alunos para serem aprendizes e manipuladores independentes da língua, fora da sala de aula.

Mencionamos os princípios propostos por Brown (1994, 2002) porque acreditamos em sua relevância para o processo de ensino e de aprendizagem. Essa crença decorre de nossa experiência docente, da interação cotidiana com aprendizes de línguas, e para quem a consciência e a aplicação desses princípios podem determinar a significância de sua aprendizagem (e conseqüentemente, do ensino que a promoveu). Da mesma forma, as perspectivas das teorias interacionistas, as contribuições das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas são contribuições essenciais para a visão de ensino que hoje defendemos.

### 3.1.1 A Formação dos Professores de Línguas

Nossa visão é a de que o futuro professor de língua estrangeira tem uma responsabilidade muito grande em relação à educação crítica por meio das línguas, pois a linguagem é permeada por ideologias que não podem ser ignoradas quando do ensino e da aprendizagem de uma L2. Se entendermos que a língua tem uma função social, então a aprendizagem dessa nova língua deve possibilitar que o aluno se constitua como um ser crítico e capaz de entender o seu contexto social real. Isso significa, também, perceber os aspectos relacionados ao poder que permeia a sociedade, e que é constituído principalmente por meio da linguagem.

Compartilhamos com a postura de Almeida Filho (2000) de que, para que a formação de professores de línguas nos cursos de Letras atenda as novas demandas educacionais, implica a provisão de discussões que agrupem três dimensões de competência do professor. Essas competências são chamadas de *linguístico-comunicativas* (inclui as subcompetências sociocultural, estratégica, metalinguística, lúdica e estética), *competência aplicada* (subcompetência teórica advinda da interrelação entre a teoria conhecida e a prática implícita), e *competência formativo-profissional* (compreensão da história do ensino de

---

<sup>98</sup> “ [...] then instructions needs to point toward all of its components: organizational, pragmatic, strategic, and psychomotor. Communicative goals are best achieved by giving due attention to language use [...], to fluency and [...] to authentic language and contexts. (BROWN, 1994, p. 29)

línguas e do papel do professor de línguas). Entendemos que a formação do futuro docente, que contemple essas dimensões fundamentais e complementares entre si, terá mais chances de atender à difícil demanda de uma educação linguística (em L2) que ultrapasse o uso da língua em sala de aula (atividades curriculares), para uma situação de comunicação genuína.

Da mesma forma, entendemos que o aluno (em nosso caso, professor em formação) tem um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem, pois necessita ocupar seu espaço social e assumir a sua identidade (e autoridade) de produtor de linguagem. Nesse sentido, a visão de Ellis (1997) sobre aprendizes bem sucedidos vem ao encontro do que entendemos que deveriam (na essência) ser os aprendizes: “(...) são aqueles que refletem criticamente sobre como se engajam com os falantes nativos e que estão preparados para desafiar a ordem social por meio da construção e da afirmação de identidades sociais de sua própria escolha”.<sup>99</sup> (tradução nossa)

Outras questões relacionadas à formação dos professores de línguas foram mencionadas por vários estudiosos: Allwright (1984) fala da importância do papel do professor como “gerenciador” da aprendizagem, que desempenhe uma forte liderança em classe; Cook (1997) ressalta a relevância do conhecimento teórico para a atuação docente; Brown (1994) aponta a necessidade de contribuições do docente para a implementação de uma pedagogia de ensino; Brown (2002) salienta a necessidade de uma atitude suportiva do professor para lidar com o novo “ego linguístico” do aprendiz de L2; e Dolz, Gagnon e Decâncio (2009) apontam a necessidade de o professor ser o especialista da L2 e dos componentes (a gramática, o léxico, a literatura, etc.) que ministra. Ressaltamos, particularmente, o papel do professor de L2 brasileiro como uma autoridade para fazer a transposição didática do conteúdo a ser ministrado (de forma coerente) ao contexto educacional do país.

Segundo Dolz (2009), melhorar o acesso e a qualidade do sistema educativo exige investir em infraestruturas materiais, estabelecer projetos curriculares e criar dispositivos didáticos adequados, e também tomar iniciativas políticas e práticas que permitam desenvolver os recursos didáticos humanos, indispensáveis para a implementação de um ensino eficaz.

O docente representa o saber em relação à disciplina que ministra e isso exige dele o domínio do conteúdo a ser ensinado, assim como a atualização constante desses

---

<sup>99</sup> “Successful learners are those who reflect critically on how they engage with native speakers and who are prepared to challenge the accepted social order by constructing and asserting social identities of their own choice” (ELLIS, 1997, p. 42).

saberes e dos processos implicados na transposição desses conhecimentos durante as aulas. Assim sendo, além da formação clássica promovida pelos cursos de Letras aos professores de línguas, os conteúdos didáticos e pedagógicos inerentes à prática docente são fundamentais. Para o autor, planejar o conteúdo que vai ensinar, criar e adaptar mecanismos didáticos, introduzir inovações, assegurar a gestão da dinâmica da classe, regular as interações com os alunos para assegurar a aprendizagem, e avaliar as aquisições e resultados de seu trabalho, são tarefas essenciais à docência que este profissional necessita desempenhar. E a pertinência de cada uma dessas atividades demanda uma adequação ao contexto de ensino, principalmente com relação às capacidades e às necessidades dos alunos.

Com o intuito de apontar os grandes desafios para a formação dos docentes de línguas a partir de uma perspectiva didática, Dolz (2009) procura responder a questões como, por exemplo: *Quais são as necessidades dos professores de línguas? Como melhorar a sua capacitação profissional? Que competências profissionais há que se levar em consideração? Com que critérios organizam-se a formação inicial e contínua do professorado?*

A partir desses questionamentos, e argumentando que não podemos ensinar o que ignoramos, afirma que o primeiro desafio se refere ao domínio da língua a ser ensinada, necessário ao exercício da profissão docente. Já que uma das finalidades do ensino de línguas é a comunicação, a possibilidade de ensinar uma língua estrangeira é duvidosa se as capacidades orais e escritas do professor são limitadas. O professor desempenha papel de modelo nas interações com os alunos, e isso exige dele o domínio da variedade padrão, das normas e das convenções linguísticas. Da mesma forma e para poder orientar o aluno, necessita reconhecer a diversidade de usos em função das situações de comunicação.

O desafio da formação dos professores consiste fundamentalmente em estudar os processos transpositivos, ou seja, analisar como se transformam os conhecimentos linguísticos para que se possibilite seu ensino e aprendizagem. A história das gramáticas escolares, a organização de uma gramática escolar, a transformação e a organização dos conteúdos linguísticos no currículo, a organização da progressão desses mesmos conteúdos e, sobretudo, a adaptação das atividades propostas nos materiais didáticos, são temas fundamentais na formação desses profissionais.

As referências culturais são indispensáveis ao ensino de uma língua. Então, o que se espera de um profissional do ensino é a capacidade de estabelecer uma relação com o saber e com a cultura literária, questionando a sua própria relação com o saber e com a cultura da língua em foco, e o lugar dessas referências culturais e literárias na aprendizagem da

língua. Em suma, o primeiro desafio à formação docente consiste em aperfeiçoar a formação linguística de base, em direção ao ensino.

O segundo desafio à formação docente, segundo Dolz (2009), é analisar as capacidades e as dificuldades dos alunos. Em se referindo ao desenvolvimento da linguagem, a preocupação central deveria ser com as capacidades e dificuldades evidenciadas durante o processo de aprendizagem da expressão oral, da leitura ou da produção textual. Um dos questionamentos para servir como diretriz para a reflexão/ação docente poderia ser, por exemplo: *Como examinar os componentes pragmáticos, textuais, gramaticais, fonéticos e ortográficos das produções dos alunos? Como organizar a progressão da aprendizagem em função das capacidades dos alunos?*

A habilidade de fazer um diagnóstico da situação do aluno, identificando as fontes eventuais de dificuldades é algo muito importante na formação de professores de línguas. Saber descrever e interpretar os erros como indicadores de seu processo de desenvolvimento é fundamental para esses profissionais. Em alguns casos, a possibilidade de situar o erro em categorias (ex: os erros ortográficos) constitui uma grande ajuda para orientar o trabalho escolar, embora a maior fonte de orientação para o trabalho do professor esteja sobre os problemas específicos a cada gênero textual. O tratamento de problemas de contextualização, e dos relacionados com a arquitetura textual (planificação, coesão e coerência do texto) são questões relacionadas aos gêneros, que requerem uma decomposição e um tratamento que Dolz (2009) chama de “elementarização”. Para aqueles docentes que optarem pela metodologia embasada em sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) é indispensável saber analisar as produções iniciais dos alunos, para situar as suas zonas de desenvolvimento proximal, e elaborar oficinas, módulos e atividades mais adequadas para aquele grupo específico.

O terceiro desafio é criar e adaptar os meios de ensino. Os dispositivos didáticos são ferramentas do trabalho do professor, ou seja, meios para ensinar línguas, e como tal constituem papel fundamental na sua formação. Entre os diversos instrumentos para o ensino de línguas podemos mencionar, por exemplo, os textos orais e escritos, os dicionários, os suportes orais e visuais, os exercícios, as sequências didáticas etc. Para Dolz (2009), os discursos são os principais meios de ensino do professor de línguas. Trabalha-se com os textos por meio das interações verbais e com a intenção de desenvolver a percepção sobre o funcionamento discursivo. Assim, avaliar e questionar esses dispositivos, as vantagens e os inconvenientes de cada um, constitui parte importante da formação docente. Da mesma forma, é necessário desenvolver nesses profissionais a capacidade (profissional) de

criar situações de aprendizagem, considerada como uma das mais importantes a ser desenvolvida.

A partir de um ponto de vista técnico, os dispositivos da engenharia didática podem ser elaborados por um especialista. Mesmo assim, faz-se necessário que o professor saiba identificar e contrastar criticamente os diferentes materiais existentes, pois se espera que uma formação profissional adequada não se limite à simples apresentação e aplicação de meios pré-existentes.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, e especialmente no caso da língua inglesa, é comum a adoção de materiais didáticos elaborados por renomadas editoras, principalmente europeias e americanas. Mesmo sendo ferramentas de qualidade como auxílio para o ensino e a aprendizagem, o seu uso necessita ser cuidadosamente analisado em relação ao público alvo e aos objetivos da aprendizagem dessa língua. Os *experts* que elaboram esses materiais têm um conhecimento profundo da língua, mas pressupomos que são os educadores brasileiros que melhor compreendem o seu ambiente de ensino e, portanto, aqueles que estão aptos a fazer uma transposição didática adequada do conteúdo a ser ministrado.

O quarto desafio para a formação docente é o desenvolvimento dos *gestos profissionais*. Entre eles destacam-se a criação de situações de ensino, a apropriação e a transformação dos saberes e sua “elementarização” (ou segmentação), a regulação das interações e da aprendizagem, a memória didática e a institucionalização de novos saberes sobre a língua e a comunicação.

Dolz (2009) apregoa a necessidade de alternância entre a realização das primeiras práticas e a conceituação teórica, o que pressupõe uma divisão do tempo e dos espaços de formação. A educação profissional exige saberes “para ensinar”, e “sobre o ensino” e, ao mesmo tempo, a sua implementação por meio da prática docente. O autor defende que a prática pode ser um lugar significativo para esse fim. No entanto, sem os aportes teóricos pode se perder a orientação base dessa formação. Assim, estabelecer uma dialética e uma articulação entre ambas é a condição para uma formação eficaz. O desafio atual consiste em encontrar a fórmula adequada para permitir uma preparação e uma realização progressiva das práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, em que se ponha atenção especial nos objetos de ensino e nos gestos profissionais para gerenciar a aprendizagem do grupo. E isso deveria acontecer sempre com o acompanhamento adequado de (tutores) formadores.

A formação universitária dos professores precisa estar ancorada na

*investigação*, que constitui o quinto desafio da educação docente. A investigação é fundamental para uma profissionalização que almeje a autonomia e a busca de soluções criativas, adaptadas a contextos específicos, e para construir, experimentar e transformar ferramentas pedagógicas. Além disso, esse tipo de formação exige que os saberes sejam legítimos do ponto de vista científico. Nesse sentido, a leitura da literatura científica da área constitui parte da formação universitária do professor. Mas, para além da leitura, a investigação é muito importante para o desenvolvimento da profissionalização, e a análise dos fenômenos de ensino e aprendizagem das diversas capacidades verbais, por exemplo, pode converter-se em objeto de estudo.

Comungando com as ideias de Dolz (2009), entendemos que a formação do professor de línguas que contemple, entre outras, perspectivas como uma sólida educação linguístico-discursiva, o desenvolvimento de gestos profissionais (por meio da teoria e prática docentes), e que promova a articulação entre investigação, inovação e formação docente, tem grandes chances de se constituir em uma qualificação profissional abrangente, verdadeiramente comprometida com a essência de “educar”, e com possibilidades de atender aos desafios atuais por uma educação significativa.

Compreendemos que as contribuições dos diferentes teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas tenham promovido ampla reflexão sobre esses processos educacionais pelas línguas. Tratar dessas dimensões do ensino e da aprendizagem permite-nos ter, cada vez mais, a consciência da grandeza de ser um “educador”, da importância de conhecermos e de discutirmos as teorias e abordagens de ensino, para fazermos escolhas mais coerentes tanto em relação ao conteúdo que ministramos e o meio para tal, como em relação ao tratamento que devemos dispensar aos aprendizes, que, a princípio, buscam uma boa formação, mas que também são seres humanos com potencialidades e fragilidades, que demandam o conhecimento, a habilidade e a clareza da ação do docente para estabelecer os caminhos mais coerentes para essa trajetória. Com essa perspectiva, como docente, entendemos que deveríamos promover um ensino fundamentado, e utilizar metodologias coerentes com as teorias adotadas, que sejam adequadas ao contexto e às necessidades dos aprendizes, para que elas efetivamente contribuam para a aprendizagem dos alunos.

### 3.1.2 Abordagens ou Pedagogia de Ensino?

#### 3.1.3 Em Direção a uma Didática das Línguas

O termo “*didática das línguas*” surgiu na década de 50, em uma perspectiva de caráter prescritivo e aplicacionista, e foi rapidamente difundido por meio de uma “explosão” de novas metodologias inspiradas na Psicologia e na Linguística. Ao abandonarem progressivamente as perspectivas dessas áreas aplicadas à educação, essas metodologias foram criticadas e rejeitadas.

Atualmente, a *didática das línguas* é apresentada por Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 46), como disciplina emergente (tanto no Brasil quanto na Europa) “com um futuro importante para o desenvolvimento da linguagem e da educação”, que tomou impulso nos dois últimos decênios, em decorrência do grande número de pesquisas desenvolvidas na área. Seus dois novos marcos de referência são o *construtivismo piagetiano* (que põe em perspectiva a atividade dos aprendizes na aquisição dos conhecimentos) e o *interacionismo social*, inspirado na obra de Vigotsky (que considera a ação recíproca dos membros do grupo e a linguagem como fenômenos fundamentais na elaboração dos conhecimentos). Assim, a partir dessa ótica, a didática das línguas considera as interações verbais não somente um objeto prioritário, mas também como a principal *ferramenta* das aprendizagens verbais e não verbais.

A emergência da *didática das línguas* no Brasil é notada na segunda metade da década de 90, quando da incursão brasileira na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) para o ensino e a aprendizagem das línguas. Isso ocorreu devido aos intercâmbios acadêmicos entre pesquisadores da Universidade de Genebra e pesquisadores brasileiros. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009), a partir da difusão de seus pressupostos teórico-metodológicos do ISD, criou-se, à época, um cenário de discussões sobre (Cristovão; Machado; Guimarães; Coutinho, Machado e Matêncio). As pesquisas que se inscrevem nessa área preconizam um trabalho de reelaboração e de construção dos *objetos de ensino* adaptados às situações didáticas. Os objetos a ensinar e a maneira de permitir a sua aquisição é uma questão crucial.

A *didática das línguas* foi constituída como discurso crítico frente ao ensino existente e, também, como tentativa de inovação. Ela estuda os fenômenos de ensino e de aprendizagem das línguas e as interdependências entre as três instâncias do chamado *triângulo didático*: o ensino, o aluno e as línguas ensinadas. O estudo da transmissão e da

apropriação das línguas, os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar são o seu objeto central. Entretanto, a sua eficácia depende da capacidade dos envolvidos no processo, para gerar novos saberes e para resolver os problemas sociais e educativos.

A constituição da disciplina didática das línguas, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 25), pressupõe a elaboração de um sistema conceitual e a atenção sobre as relações que ela mantém com as disciplinas de referência, já que se ancora em objetos de outras ciências constituídas, como por exemplo, a Linguística, a Psicologia, a Sociologia e a História. As interações entre as didáticas e essas disciplinas desenvolvem-se, sucessivamente, em movimentos de empréstimo e em movimentos de “restituição do empréstimo com um interesse”.

Nesse contexto, existe um conjunto de conceitos compartilhados pelos didaticistas, sendo que o conceito central é o de *sistema didático*, que é a estrutura constituída pelos professores, pelos aprendizes e pelos diferentes conteúdos (saberes, habilidades, valores etc.) mobilizados. Em consequência da importância das imposições relativas ao funcionamento dos sistemas educativo e didático, a didática precisa contribuir com estudos sobre os contextos políticos, culturais e estruturais dos quais faz parte. Por um lado, para garantir sua legitimidade e, por outro, para promover uma visão completa e coerente dos fenômenos de ensino de línguas estudados.

Segundo os autores, os métodos precisam ser adotados na perspectiva de uma metodologia geral coerente, que leve em consideração as finalidades educativas, o contexto escolar específico, a natureza dos conteúdos e as características dos aprendizes. Em relação a estes últimos, a preocupação do professor deveria ser sobre quais capacidades e competências devem ser esperadas deles no processo de ensino, por exemplo.

A transposição didática que evoca as transformações pelas quais os saberes passam desde que entram no sistema didático é outro conceito compartilhado. Designa um processo fundamental (constitutivo de todo dispositivo escolar de ensino) que permite transpor certo conteúdo do saber para uma versão didática desse objeto (ex: os conteúdos de ensino de um currículo). No caso específico das línguas, a transposição concerne aos saberes sobre as línguas (os gramaticais, por exemplo) e também às práticas languageiras de referência. No que diz respeito à ação do ensino, alguns conceitos como o de tarefa, de sequência didática, de regulação da aprendizagem, de institucionalização e de avaliação, apresentam-se como essenciais.

A didática das línguas busca responder a questões como: *O que ensinar? A*

*quem? Como? Onde e quando? Por quê? Visando a quais resultados? O estabelecimento dessas finalidades permite esclarecer a lógica e as tensões subjacentes a outros questionamentos relacionados ao ensino: Como são constituídos os objetos de ensino? Como levar em conta o estágio inicial do conhecimento dos alunos e a progressão da aprendizagem? Quais metodologias e quais ferramentas serão adotadas? Como avaliar os resultados?*

As finalidades do ensino de línguas, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009), são: (1) comunicar-se de maneira adequada: produzir e compreender diferentes textos orais e escritos mostra-se indispensável para a participação na vida cotidiana e garante acesso à cultura e aos saberes; (2) refletir sobre a língua e sobre a comunicação assegura um domínio consciente dos comportamentos languageiros; e (3) construir referências culturais, por meio de textos literários, pelos conhecimentos ligados à história, aos usos, às normas e ao patrimônio da língua.

Argumentando que o contexto educacional atual tende para o intercultural e para o plurilinguismo, Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 32) afirmam que o termo *língua materna* tende a desaparecer e a ser substituído por outros que integrem diferentes situações linguísticas. Assim sendo, preferem o termo língua primeira (L1 ou línguas primeiras se for o caso), porque ele se aplicaria também, a situações geolinguísticas e políticas mais complexas ou diferentes. Esse conceito remete à primeira língua no plano social, ou seja, “aquela utilizada pelo conjunto dos indivíduos que formam a comunidade discursiva do meio ou da família.”

Como explicitado anteriormente, os conteúdos de ensino e da didática de (uma ou mais) línguas incluem conteúdos ligados às habilidades práticas (falar, ouvir, escrever e ler), chamadas de *competências* ou *capacidades languageiras*. Compreendem, igualmente, todas as questões relativas aos saberes e às normas linguísticas. A multiplicidade de *objetivos* no domínio da língua torna difícil a delimitação dos conteúdos e dos procedimentos para ensinar e para aprender, tendo em vista que cada subdisciplina da língua (a comunicação oral, o vocabulário, a escrita, a literatura etc.) tem seus próprios objetos e seus próprios modos de ensino.

Segundo os autores, na visão de ensino e de aprendizagem oriunda da “didática das línguas”, o professor deve ser o especialista da língua e de seus componentes (a gramática, o léxico, a ortografia, a expressão oral e escrita, a leitura, a literatura, os discursos em sua diversidade, as dimensões culturais inerentes à análise dos textos), pois com todo esse domínio, estará mais seguro para o ensino e para escolhas coerentes com o contexto escolar e

com as necessidades dos alunos. No desenvolvimento do processo de ensino, suas preocupações serão: *Que método privilegiar aos novatos? Que papel atribuir aos conhecimentos metalinguísticos no desenvolvimento da competência linguageira? Qual gramática ensinar? Em quê o estudo da linguagem pode contribuir para o desenvolvimento das “competências linguageiras” dos aprendizes?*

A *didática das línguas* empenha-se em criar boas condições para a aprendizagem, que se desenvolve graças ao ensino, cujas situações são criadas em um dispositivo escolar progressivo (sequência didática), projetado em uma trajetória de complexificação e de especialização de saberes construídos.

Em uma concepção vygotskiana, o desenvolvimento humano constitui uma adaptação artificial mediatizada pelas ferramentas psíquicas que transformam fundamentalmente as capacidades psíquicas, que existem inicialmente sob forma excêntrica nos produtos da sociedade humana, dotados de significações sociais [...]. O desenvolvimento consiste então, na apropriação das ferramentas inicialmente excêntricas nos seus usos, em uma (re)construção progressiva desse capital cultural (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 38)

Na contemporaneidade, “em uma era pós-método” (BROWN, 2002), existe a vantagem de se poder utilizar uma metodologia flexível e capaz de adaptar-se às diferentes situações de ensino-aprendizagem. Entretanto, como ressaltam Dolz, Gagnon e Decândio (2009), sua legitimidade, pertinência e coerência estão condicionadas a uma sólida formação dos professores.

A *progressão*, organização temporal do ensino para se chegar a uma aprendizagem ideal, ainda se apresenta como uma questão complexa de se resolver. Assim sendo, introduziu-se a noção de *validade didática*, para se estabelecer a progressão a partir de critérios objetivos. A partir dessa ótica, três dimensões devem ser consideradas no momento da organização curricular: 1) as possibilidades efetivas dos professores (contexto de trabalho); 2) a coerência e a harmonização dos conteúdos ensinados nas diferentes etapas; 3) os ganhos observáveis para a aprendizagem. Desse ponto de vista e, em razão das dimensões citadas, um currículo de línguas aberto é, então, um currículo suscetível a ajustes.

Em nosso entendimento, a proposta “didática das línguas” é uma opção muito significativa para o empreendimento do ensino de línguas. A princípio, em função de seus conceitos (entre outros) de “sistema didático”- que integra a mobilização de docente, aprendiz e conteúdos na promoção de um sistema educativo eficiente; e de “transposição didática”, que assinala a transposição do conteúdo (saberes sobre a língua e práticas

linguageiras) em uma versão didática, por meio de sequências didáticas, o que se pressupõe tornar-se-á mais acessível ao estudante. Notamos, nesta abordagem, uma visão abrangente sobre/para o ensino e a aprendizagem de língua, sobre o papel fundamental do professor como um profundo conhecedor do conteúdo e das formas mais adequadas para tratá-lo e para se relacionar com o aprendiz, sobre o importante papel que necessita ser desempenhado pelo estudante, por meio de seu empenho na realização das atividades, na interação com colegas e professor, na superação de sua interlíngua etc. Diríamos que uma proposição séria de ensino se enquadra dentro das características que acabamos de descrever. Por essa razão, adotamos as diretrizes da “didática das línguas” como referência para o desenvolvimento do trabalho docente e, neste contexto, das atividades relacionadas à produção textual em língua inglesa (no gênero autobiografia), objeto de análise do capítulo V desta tese.

### 3.2 PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA

Partindo do princípio de que a educação, especialmente por meio da linguagem, deveria contribuir para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade em que vivem, compreendemos que a adoção da teoria dos gêneros textuais para o ensino de produção textual em língua inglesa, aos alunos dos Cursos de Letras, é uma opção que atende ao panorama que acabamos de descrever. A escolha da metodologia baseada nos gêneros textuais não é aleatória, mas o resultado da nossa opção, firmada no entendimento de que é a abordagem que melhor atende a essa visão de ensino.

Para dar suporte à nossa postura sobre o processo de *produção escrita*, apresentamos a visão de alguns estudiosos que tratam dessa questão. Diversos tópicos relacionados à produção textual são contemplados nesses estudos, entre os quais podemos mencionar, por exemplo, os fatores que influenciam a produção textual, o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, as abordagens utilizadas para o ensino da escrita, e as etapas necessárias para uma produção textual na perspectiva dos gêneros.

Álvarez (2003) afirma que redigir não é apenas um ato de criação individual, mas também um ato comunicativo, pois exige do autor conhecimento prévio e claro do que quer transmitir, em benefício daquele que irá ler o seu texto. Por um lado, mantém vigente o vínculo do autor com o receptor e, por outro, mantém a atenção do escritor às partes do discurso. Nessa situação comunicativa determinada, ele ativa um código sintático e semântico, em parte regulamentado e em parte inventado. No entanto, ele não pode perder de vista que o receptor terá que estabelecer o mesmo código, a partir das informações

recebidas. Este segue a trajetória estabelecida pelo autor/escritor.

Segundo Silva (1996), os docentes de língua inglesa como L2 (*ESL*), precisam ter uma visão real do que está envolvido em uma produção escrita. Necessitam de modelos e princípios coerentes (como instrumentos para se pensar sobre produção escrita em L2 em geral e, particularmente, na produção escrita em inglês).<sup>100</sup> O autor faz uma retrospectiva histórica sobre o ensino de produção escrita no contexto americano, a partir de 1945, que, segundo ele, é o início da era moderna para o ensino de L2 nos Estados Unidos. Apresenta uma discussão que tem como foco as origens, princípios, métodos e implicações em relação às abordagens mais influentes nesse período, que são: (a) a produção controlada; (b) a retórica atual-tradicional; (c) a abordagem do processo; e (d) a abordagem de Inglês para fins específicos (*ESP*). Para além das perspectivas das abordagens descritas, o referido autor argumenta que metodologias viáveis para o ensino da produção escrita em Inglês (como L2) necessitam estar embasadas em uma concepção mais abrangente e mais coerente em relação ao que está envolvido nesse processo.

O panorama histórico sobre o ensino de produção textual em língua inglesa elaborado pelo autor nos permite inferir que as abordagens de ensino mudam à medida que surgem novas teorias relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Consequentemente, mudam os paradigmas educacionais, favorecendo, também, o surgimento de novas necessidades dos aprendizes de línguas. Assim sendo, e para atender às demandas do ensino de línguas, entendemos que os docentes da área necessitam atualizar-se em teorias e metodologias contemporâneas para o desenvolvimento de seu trabalho, procurando ser sempre crítico em relação às recém-chegadas proposições teóricas e metodológicas.

Segundo Garrido e Montesa (1990, p. 184), o objetivo pedagógico geral, no ensino da produção escrita, é ajudar os estudantes a adquirirem uma competência textual para o desenvolvimento do processo de produção. A denominada competência textual demandará do aluno não apenas o domínio das regras de boa formação textual, mas também

---

<sup>100</sup> “They need to coherent perspectives, principles, models – tools for thinking about second language writing in general and ESL composition in particular, and for analyzing and evaluating competing views.” (SILVA, 1996, p. 11).

Terá que desenvolver outras tarefas pedagógicas como, por exemplo, o planejamento textual, os diferentes esquemas de cada tipo de discurso e suas realizações textuais, a realização sintática complexa como a ordem correta, a ligação e subordinação de frases e sequências, bem como à estruturação lógica, argumentativa e retórica que a expressão do pensamento implica (GARRIDO; MONTESA, 1990, p.184).<sup>101</sup>

A literatura que trata de estudos empíricos sobre a produção escrita em L2 apresenta pontos de convergência, conforme é apontado por Duran (2008, p. 34): (1) os aprendizes menos habilitados planejam menos e revisam mais; (2) a habilidade para a escrita em L1 transfere-se para a L2; (3) o “talento” para a escrita, independentemente do nível de proficiência, afeta a produção em L2; (4) o uso da L1 pode melhorar a qualidade da redação; (5) a qualidade das redações parece estar mais associada a estratégias de escrita do que à proficiência em L2.

Esses estudos trazem à tona questões que podem ser percebidas no contexto real de produção textual. Com base em nossa trajetória docente, podemos dizer que, geralmente, os aprendizes que têm hábitos de leitura (mais atentos e frequentes) em L1, escrevem melhor nessa língua e, como consequência, constroem uma competência mais sólida também em produção escrita na L2. A competência linguístico-discursiva, construída por meio de observação, de conhecimento sobre as diferentes nuances de cada gênero textual e da prática de escrita, transfere-se para a L2, porque o aluno desenvolve maior habilidade para perceber e articular as sutilezas da linguagem de uma maneira geral, seja em L1 ou L2.

Segundo Duran (2008), outros estudos empíricos sobre *produção escrita*, indicam que a competência escrita é influenciada pelo nível de conhecimento que se tem da L2. Na análise do processo de escrita em L2, descobriu-se que a proficiência linguística pode afetar os textos escritos, as estratégias de escrita e a participação da L1 nessa atividade. Inferimos que esses resultados são perfeitamente compreensíveis, pois à medida que os aprendizes evoluem em sua proficiência, sentem-se mais seguros (autônomos), mais capacitados linguística e estrategicamente para o desenvolvimento da atividade de escrita. Nessas condições é natural que produzam textos de melhor qualidade em L2, reduzindo gradativamente as interferências da L1.

Algumas abordagens para a produção textual são propostas por autores tais

---

<sup>101</sup> “[...] habrá que abordar otras tareas pedagógicas como la planificación textual, los diferentes esquemas de cada tipo de discurso y sus realizaciones textuales, la realización sintáctica compleja en lo que al buen ordenamiento, enlace y subordinación de frases y secuencias se refiere, así como la estructuración lógica, argumentativa y retórica que la expresión del pensamiento implica.”

como Brown (1994, 2002), Lindgren e Sullivan (2002) e Lopes-Rossi (2002, 2005), Wilson (2010). Mesmo apresentando algumas particularidades, todas essas propostas veem a escrita como um processo construído lenta e sistematicamente pelos alunos, com intervenção dos professores, e em um exercício contínuo de produção, revisão e reconstrução. Em todas elas, notamos uma proposta de produção escrita muito similar àquela das sequências didáticas, perspectiva metodológica adotada como referência neste trabalho.

Brown (1994) defende uma abordagem de ensino para a produção escrita que signifique uma visão simultânea de texto como processo e como produto, à medida que o produto é o maior objetivo, a razão pela qual se passa pelo processo de pré-escrever, rascunhar, revisar e editar: “Sem o produto final firmemente em vista, poderíamos muito simplesmente afogar-nos em um mar de revisões. Processo não é o fim: é o meio para o fim”. (BROWN, 1994, p. 322, tradução nossa).<sup>102</sup>

Outro ponto tratado pelo autor é a questão da autenticidade no ensino de produção escrita. Em outras palavras, ele questiona a autenticidade dos exercícios de produção textual solicitados aos alunos em classe. Para responder a esse questionamento, diz que, na era da comunicação eletrônica, cada vez há menos solicitação para a escrita. E aponta o inglês para fins acadêmicos (EAP<sup>103</sup>) como o maior consumidor de abordagens de escrita, especialmente aquelas relacionadas com processo, desenvolvimento de ideias, argumentos, lógica, e causa e efeito, por exemplo.

Então, propõe outra forma de olhar a questão da autenticidade, ou seja, fazendo a distinção entre produção escrita real e produção escrita como demonstração (*display*). A produção escrita real, segundo Brown (1994), ocorre quando o escritor não conhece a “resposta” e genuinamente quer a informação. No entanto, argumenta que, em muitos contextos escolares e acadêmicos, se o instrutor for o único leitor, a produção escrita será principalmente para a demonstração do conhecimento do aluno. Acrescenta, ainda, que, por um lado, devemos incorporar mais práticas de produção escrita real em nossas aulas, para que seja dada aos alunos oportunidade de traduzirem informações genuínas em tópicos de interesse intrínseco. Por outro, diz que a produção como demonstração do conhecimento não é totalmente injustificada, pois em se conseguindo que os aprendizes desempenhem bem essa

---

<sup>102</sup> “The new emphasis on process writing, however, must be seen in the perspective of a balance between process and product. [...] the product is after all, the ultimate goal: it is the reason we go through the process of prewriting, drafting, revising, and editing. Without the final product firmly in view, we could quite simply drown ourselves in a sea of revisions. Process is not the end: it is the means to the end” (BROWN, 1994, p. 322).

<sup>103</sup> English for Academic Purposes

forma de produção, eles podem desenvolver habilidades que os ajudarão a serem bem-sucedidos em outras atividades acadêmicas.

Em uma perspectiva de produção textual similar a que vimos perseguindo, Lindgren e Sullivan (2002) postulam que a elaboração de um texto envolve a interação contínua de planejamento, produção, crítica/revisão e correção. Estes subprocessos são influenciados pela memória do escritor, pela língua em que está escrevendo (L1 ou L2), pelo meio utilizado (computador ou papel e caneta), pela atividade e pelo gênero escolhidos. Os autores afirmam também que a habilidade de escrever não é inata e geralmente é aprendida em contexto formal. Além disso, produzir um texto não é uma tarefa simples, já que “muitos anos de prática podem ser necessários para atingir um desempenho de *expert* em qualquer gênero de escrita”.<sup>104</sup>

Considerando que escrita é uma habilidade aprendida, os autores defendem compreensão mais clara do processo, melhor consciência sobre como as capacidades de escrita do aprendiz são desenvolvidas, e maior entendimento de que essas capacidades dos alunos diferem das habilidades dos *experts* (escritores). Todo esse conhecimento deveria conduzir a metodologias de ensino mais apropriadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção escrita.

O aprendiz precisa desenvolver a habilidade de planejamento ou reflexão, para desenvolver uma produção escrita e para tomar decisões entre soluções alternativas, isso ocorrendo em um processo contínuo. É necessário também que aprendam a rever e a corrigir os textos que produziram. A habilidade de avaliar o texto produzido é, indubitavelmente, fundamental para uma boa revisão, que pode ser entendida como detecção e correção de equívocos gramaticais e de ortografia, de incoerência e de ambiguidades de referência, por exemplo.<sup>105</sup>

Há poucas décadas, segundo Brown (1994), os professores de produção textual estavam mais preocupados com o produto final da escrita. Nessa ótica, o texto deveria atender a certos padrões de estilo retórico prescrito pela língua, refletir uma gramática precisa e ser organizado em conformidade com o que o público consideraria convencional. No

---

<sup>104</sup> “The ability to write is not innate and is generally learned in a formal setting. Further, the composition of a text is no simple task. Hayes (1996, p. 26) suggested, based on studies of composers, artists, and poets, that “many years of practice may ... be required to attain expert performance in any of the genres of writing” (LINDGREN; SULLIVAN, 2002, p. 566).<sup>104</sup>

<sup>105</sup> “Revision can be seen as the detection and correction of, for example, spelling and grammar mistakes, errors of fact, incoherence, disorganization, faulty text structure, inappropriate tone, and ambiguities of reference” (LINDGREN; SULLIVAN, 2002, p. 567).

entanto, oportunamente, percebeu-se a vantagem proporcionada ao aprendiz quando ele era visto como *criador de linguagem*, quando lhe era permitido focar no conteúdo e na mensagem, e quando seus motivos pessoais eram colocados no centro da aprendizagem. Com essa perspectiva, começa a ser desenvolvido o que se convencionou chamar de *abordagem do processo* para o ensino de escrita.

As abordagens direcionadas ao processo, segundo esse autor, geralmente provocam as seguintes ações: focam no processo de escrita que conduz ao produto final; auxiliam os alunos a compreenderem o seu próprio processo de escrita; ajudam-lhes a construir repertórios de estratégias para pré-escrever, rascunhar e reescrever; atribuem importância central ao processo de revisão; permitem aos estudantes descobrirem o que eles querem dizer, à medida que escrevem; proporcionam *feedback* durante todo o processo de produção, no sentido de auxiliá-los a trazerem suas expressões cada vez mais próximas da intenção comunicativa; encorajam *feedback* tanto de instrutores quanto de outros pares; e propõem conferências individuais entre professor e aluno durante o processo de produção.

A posição de Brown (2002, p. 324) sobre um ensino de produção escrita significativo inscreve-se na sua afirmação de que, se a intenção é desenvolver um ensino objetivo e intrinsecamente motivante, é aconselhável descobrir as motivações para os alunos produzirem um texto e acionar os procedimentos em direção a esses propósitos e formas: “Assim, a produção escrita será “real”, significativa e comunicativa, no melhor sentido do termo.”<sup>106</sup>.

Com o compromisso de um ensino de produção textual eficiente em L2, o autor apresenta alguns princípios para o desenvolvimento de capacidades de produção: focalizar em um objetivo ou ideia principal durante a produção; seguir um plano organizacional, solicitar e utilizar *feedback* em relação a seu texto; perceber o texto como um equilíbrio entre processo e produto; esclarecer as convenções retóricas da língua, possibilitando ao aprendiz um uso aceitável da retórica dessa língua; conectar leitura e escrita, pois, por meio da leitura e do estudo de uma ampla variedade de gêneros de textos relevantes, os alunos podem receber *insights* sobre como deveriam escrever e sobre o assunto tópico da escrita; promover, tanto quanto possível, produção *escrita autêntica*,<sup>107</sup> organizar suas

---

<sup>106</sup> “[...] and if you are to keep your teaching purposeful and intrinsically motivating, then you must discover why your students need to write, what form their writing will therefore take, and steer your techniques in the direction of those purposes and forms. Then, writing will be “real”, meaningful, and communicative in the best sense of the term” (BROWN, 1994, p. 324).

<sup>107</sup> Se a escrita é real ou para demonstração (display) de conhecimento, ainda assim pode ser autêntica se o propósito for claro para os alunos, se o público é especificado e se houver pelo menos alguma intenção em

abordagens de ensino em termos de pré-escrita, rascunho e estágios de revisão.

A descrição de procedimentos desenvolvidos, durante o processo de produção textual é apresentada por Wilson (2010), que enfatiza as etapas de rascunho e edição, ensino de estratégias transferíveis em termos de linguagem e organização de ideias, e a adoção da prática de exercícios nos quais os aprendizes analisam e comentam sobre amostras de produções escritas de outros alunos.

Segundo Conde (2004), as estratégias de compreensão e de produção textual tornam o escritor mais capacitado para a tarefa de produção pois, ao ensiná-las, também estamos ensinando a pensar e a aprender de forma significativa.<sup>108</sup>

A necessidade de construção do hábito de escrita nos aprendizes de L2 desde os níveis mais elementares, por meio de seu engajamento em atividades fáceis e agradáveis, é mencionada por Harmer (2007). O hábito deve ocorrer de forma que a produção escrita não somente se torne parte do cotidiano de sala de aula, mas também apresente oportunidade para os alunos atingirem sucesso quase instantâneo. O autor acredita que somente depois de adquirirem essa familiaridade, eles serão capazes de atentar para os diferentes gêneros textuais, e de se envolverem em um processo de produção escrita com entusiasmo.

Fatores que influenciam a produção textual em L2 são apresentados por Duran (2008), como se fossem peças de um quebra-cabeça. Na parte superior desse jogo, estariam aqueles fatores relacionados ao aprendiz e, na inferior, outros elementos facilitadores ou dificultadores do processo de escrita. Em relação *ao aprendiz* e numa sequência inter-relacionada, estariam a proficiência em L2, a habilidade de consulta, o talento para a escrita e o conhecimento dos gêneros. Os outros fatores (na parte inferior do quebra-cabeça) inter-relacionados seriam a qualidade dos dicionários utilizados, os recursos computacionais disponíveis, a distância entre L1 e L2, e o uso (ou não) de *corpora*.

A adequação, a coerência, a coesão e a correção gramatical são as características formais mais importantes no processo de produção textual, segundo Giovannini (1996). A *adequação* é a propriedade do texto que determina a variedade e registro que se deve empregar: a variedade dialetal ou estandar e o registro. A propriedade do texto que seleciona a informação (relevante e irrelevante) e organiza a estrutura comunicativa em uma

---

expressar significado (BROWN, 1994, tradução nossa)

<sup>108</sup> “Todo programa de instrucción debe incluir estrategias para penetrar em el significado de los textos, estrategias para apelar a los conocimientos previos y estrategias de regulación, com el fin de transformar estrategias inmaduras de lectura/producción por aquellas que caracterizan a los sujetos más competentes ” (CONDE, 2004, p. 85).

determinada forma (introdução, desenvolvimento, conclusão etc.) é chamada de *coerência*. Esta estruturação ajuda a construir e organizar o significado do texto. No plano textual, as diferentes orações que compõem o texto se conectam entre si formando uma densa rede de relações. Os mecanismos utilizados para conectá-las são denominados *formas de coesão*, os quais podem ocorrer por meio de mecanismos variados, como por exemplo, pelas repetições e anáforas, por relações semânticas entre palavras (antonímia e homonímia) e pelo uso de conectores. Por fim, a *correção gramatical* ocorreria como resultado do conhecimento, sobre fonética, ortografia, morfossintaxe, léxico e gramática, aplicados ao contexto de produção textual.

Schlig (2010, p. 2) afirma que os alunos precisam estar conscientes de que uma produção escrita de qualidade<sup>109</sup> está relacionada, para além da correção gramatical, aos aspectos da textualidade, como já o dissera anteriormente Giovannini (1996). Algumas estratégias que poderiam ser desenvolvidas pelo aprendiz, durante o processo de produção escrita, são apontadas pelo autor e assim denominadas: (1) estratégias de seleção e identificação de objetivos, é o momento em que o aluno se prepara para a tarefa; (2) estratégias de memória, quando seleciona o tema que quer tratar e ativa o vocabulário correspondente (as imagens mentais e as estratégias de memorização); (3) estratégias de organização, utilizadas quando aluno analisa e argumenta a importância de cada um dos pontos sobre os quais quer tratar (cria uma estrutura); (4) estratégias de compensação, é o uso de técnicas para encontrar uma palavra, quando não se lembra ou não conhece aquela que está necessitando; (5) estratégias de autocorreção e estratégias sociais (implementadas individualmente ou com colegas).

Em nosso ponto de vista, o conhecimento e a utilização de estratégias dessa natureza, durante a produção escrita, proporcionam ao aluno maior consciência sobre o *processo* e, também, gradativamente, auxiliam no fortalecimento de sua autoconfiança em produzir um texto, uma espécie de autonomia para o desenvolvimento desse tipo de atividade. Entendemos que produzir um texto de qualidade demanda conhecimentos de ordens diversas (linguístico, discursivo, teórico e pragmático sobre gêneros textuais etc.), uma organização anterior à produção, grande atenção à linguagem (registro/discurso) para corresponder ao gênero almejado, e várias revisões e reescrituras, até se chegar ao que se pode chamar de texto final.

---

<sup>109</sup> “[...] students need to be aware that good writing is not just grammatically accurate and that other factors, such as organization, coherence, and use of cohesive devices, are essential elements of good writing” (SCHLIG, 2010, p. 2).

Algumas (micro)habilidades necessárias ao escritor para uma produção escrita satisfatória são apontadas por Brown (1994): (1) habilidades de produzir um núcleo (*core*) aceitável de palavras e padrões apropriados de sequências; (2) utilizar regras, padrões e sistemas gramaticais aceitáveis; (3) expressar um determinado significado em diferentes formas gramaticais; usar recursos coesivos no discurso escrito; (4) usar formas retóricas e convenções do discurso escrito; (5) realizar apropriadamente as funções comunicativas dos textos escritos de acordo com a sua forma e seu propósito; (6) expressar ligações e conexões entre eventos e comunicar tais relações; (7) organizar a estrutura comunicativa: ideia principal, ideias de apoio, informação nova, informação dada, generalização e exemplificação; (8) distinguir, durante a produção, entre significado literal e implícito; (9) expressar corretamente as referências culturalmente específicas, no contexto do texto escrito; (10) desenvolver e utilizar um conjunto de estratégias (do “bom escritor”, conforme proposto por Giovannini (1996) e por Brown (1994).

Uma visão do que seja um “bom” escritor é proposta por Giovannini (1996, p. 77), que reúne o objetivo da escrita, o público e a linha de argumentação de um determinado gênero, quando afirma que “podemos considerar um(a) bom(a) escritor(a) a pessoa que tem claros os objetivos da produção, que tem sempre presente o público e também, tem uma boa noção de onde se quer chegar com o texto”.<sup>110</sup>

Com base nas posturas apresentadas sobre o aluno/escritor, notamos quão ampla é a competência exigida do aluno/escritor para que produza satisfatoriamente um texto escrito. Perpassam questões concernentes à proficiência linguística, ao reconhecimento das estruturas dos diferentes gêneros textuais, à atenção aos aspectos textuais, ao uso de estratégias de produção, à visão de produção textual como um processo construído gradativamente e, ao desenvolvimento de habilidades de escrita, as quais estão relacionadas com as competências linguística (estrutural: lexical e sintática) e discursiva.

Em nossas experiências (docentes ou não) em/sobre produção textual, verificamos que a tarefa de redigir um texto tem várias implicações: o trabalho inicia-se com uma organização estratégica (buscar referências, internalizadas ou não, sobre o gênero almejado e seus esquemas discursivos e arrolar os argumentos que serão utilizados); a preocupação em escolher um vocabulário adequado ao contexto (registro) em foco; segue-se com a busca da adequação sintática do texto; e encerra-se (como etapa de produção) com a

---

<sup>110</sup> “podemos considerar buen escritor/a a la persona que tiene claros los objetivos de la escritura, que tiene siempre presente a la audiencia y también tiene un buen sentido de hacia dónde debe ir el escrito”.

intenção de perseguir um discurso coerente com o gênero textual escolhido.

### 3.2.1 Didática para o Ensino de Produção Textual: Contribuições

Acreditamos que o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção escrita (seja em L1 ou L2) é o maior desafio enfrentado por estudantes e professores de línguas. Especialmente no caso da língua estrangeira, em que a falta de proficiência linguística (nos níveis mais elementares da aprendizagem) é um fator limitador para o desenvolvimento de uma argumentação escrita fluida. A escolha de uma metodologia adequada por parte do professor e a consciência do processo e dedicação dos alunos (por meio da prática contínua) são fundamentais para o desenvolvimento dessas capacidades para o “agir” pela linguagem.

Quando se analisam os textos para leitura ou para a escrita apenas pela perspectiva das modalidades retóricas (narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais, exortativas), corre-se o risco de limitá-los a fórmulas ou a esquemas, e de descaracterizá-los de seus propósitos enunciativos, daí a apontar a necessidade de uma mudança de concepção no ensino e na aprendizagem de produção escrita. Lopes-Rossi (2002, p. 24), destaca que o ensino sob a perspectiva dos gêneros textuais inspira-se “no sócio-interacionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da lingua(gem) para seu uso e funcionamento discursivos enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente”.

Bronckart (2003) afirma que a obra de Vigotsky constitui o fundamento mais radical do *interacionismo* em Psicologia. Por essa razão, a abordagem interacionista (ISD) está articulada a ela. “A tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Segundo o autor, para aderir à tese de Vigotsky sobre a precipitação do psiquismo elementar em um pensamento consciente, é necessário admitir, primeiramente, que o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, que lhe teriam permitido criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, de empreender uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais, e de desenvolver formas verbais de comunicação. Admitir-se também que a *reapropriação*<sup>111</sup>, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de

---

<sup>111</sup> Segundo Nascimento (2009a), a *(re) apropriação* é entendida como aprendizagem de capacidades que levam

um meio (sócio-histórico), é a condição do surgimento de capacidades autorreflexivas ou conscientes, que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Na perspectiva de desenvolvimento de competências ou capacidades linguageiras e, portanto, de autonomia do aprendiz, temos a contribuição de Lopes-Rossi (2005), que afirma que para o aluno ser capaz de agir como sujeito ativo na produção de textos, ou seja, para que perceba as condições de produção e de circulação dos gêneros, e para que saiba utilizar os recursos expressivos necessários a cada gênero específico, faz-se necessário que sua competência comunicativa seja desenvolvida. Além do conhecimento linguístico referente ao léxico e à estrutura da língua, essa competência deve contemplar conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros textuais, alertando, no entanto, para o fato de que conhecimento e domínio de *um* gênero não implicam no domínio de *outros*, pois cada gênero deve ser conhecido e praticado em experiências sociais ou escolares significativas.

Para Lopes-Rossi (2005), todos os gêneros textuais têm características típicas. A autora salienta que alguns têm uma organização mais rígida em função das convenções socio-historicamente estabelecidas (ex: carta comercial). Outros gêneros (ex: cartaz) permitem uma organização mais flexível em relação à ordem das informações e das ilustrações, ao uso das cores, aos tipos de letras e recursos gráficos, necessitam manter algumas características básicas que o definem como “aquele” gênero e não como “outro”. Deve-se considerar como parte da organização textual, o texto verbal e todos os elementos não verbais que compõem os gêneros, como por exemplo, os aspectos gráficos característicos de cada gênero, que são social, histórica e culturalmente determinados.

Além das características linguístico-textuais específicas, os gêneros apresentam características discursivas que não são totalmente visíveis. Elas se referem às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade, e são reveladas por meio de perguntas tais como: *Quem escreve? Com que propósito? Para quem? Onde? Quando? Como? Com base em que informações?* etc. Lopes Rossi (2002) argumenta que o conhecimento do gênero discursivo, nesse nível

---

a uma ação de linguagem. Esta ação apresenta-se externamente como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação (pelo agente produtor) dos critérios dessa avaliação.

Possibilita a escolha vocabular adequada, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos e a seleção de informações mais eficientes ao propósito do texto, a determinação do tom e do estilo culturalmente esperados ou exigidos e a identificação das condições de êxito para a produção de um gênero. (p. 28)

A autora ressalta que a transgressão das convenções estabelecidas socialmente para a organização e apresentação oral ou escrita de um gênero específico, mesmo que o conteúdo da informação seja adequado, pode resultar em uma produção rejeitada nos meios em que deveria circular.

A produção de textos, na perspectiva de gêneros, exige que o professor desenvolva um projeto pedagógico que apresente um planejamento das atividades necessárias para se atingir o objetivo final. Lopes-Rossi (2002) relata que os projetos que lhe são familiares têm sido organizados em três etapas. Na primeira, ocorre a leitura do gênero para destacar suas propriedades discursivas e linguístico-textuais. Na segunda, desenvolve-se a produção escrita do gênero, que envolve as várias etapas de organização dos alunos, como por exemplo, o planejamento (de acordo com as condições reais de produção do gênero), a elaboração da primeira versão do texto, a revisão colaborativa, a elaboração de outras versões (colaborativas) até a versão final do texto, e a fase de divulgação ao público. Como se pode perceber, as etapas das atividades aqui relatadas correspondem àquelas das abordagens de produção escrita anteriormente apresentadas e, praticamente, a todas àquelas da proposta de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) adotada neste trabalho.

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra e também, entre outros, com Lopes-Rossi (2005), um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros textuais é que ele promove o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e de produção textual, em razão do domínio do funcionamento da linguagem, em situações de comunicação.

### 3.2.2 Erros na Produção Textual: Refações Reguladas E Auto Reguladas

Entendemos que o tratamento dispensado aos erros (em qualquer nível) detectados na produção textual dos aprendizes será determinante para a construção (ou não) do seu conhecimento sobre o assunto. A forma como o professor escolhe para destacá-los, e as orientações dadas no sentido de evitá-los, refletem as suas perspectivas teóricas em relação ao “erro”, e podem facilitar ou dificultar sua compreensão e superação. Em outras palavras, as orientações dadas pelo professor serão as diretrizes para a reelaboração do texto e também

uma referência sobre o processo de escrita.

Com o intuito de investigar a eficácia das respostas dos professores para as produções escritas dos alunos de inglês como L2, Zamel (1985) examinou as reações e comentários sobre/nesses textos. Desse modo, chegou à conclusão de que, quando em contato com essas produções, os docentes são (entre outras coisas) “inconsistentes em suas reações, fazem correções arbitrárias, escrevem comentários contraditórios, impõem padrões e regras abstratas, respondem aos textos como produtos fixos e finais e, raramente fazem comentários específicos ao conteúdo ou oferecem estratégias específicas para revisar o texto.”<sup>112</sup> Estende sua crítica dizendo que esses profissionais se percebem mais como professores de língua do que de produção escrita, já que concentram sua atenção principalmente nas características superficiais do texto, e parecem reagir mais a frases isoladas do que a uma unidade discursiva.

Para promover uma mudança nessa limitação do *feedback* proporcionado às produções escritas dos alunos, a autora afirma que precisamos propor estratégias de correção e diretrizes compatíveis com esse fim, isto é, sugere que se evidencie a forma de lidar com os problemas experienciados no processo. Nessa ótica, deveríamos adotar um padrão flexível de avaliação do texto, cuja preocupação fosse com a eficácia comunicativa.

Da mesma forma, deveríamos prover tempo e oportunidade aos aprendizes para aplicarem os critérios estabelecidos e incorporarem as mudanças necessárias aos seus textos, e conduzi-los a “ciclos de revisão.”<sup>113</sup> Argumenta também que, em provendo assistência antes que um texto seja considerado acabado, estamos facilitando a escrita e reforçando a ideia de que aquela exploração e esclarecimento contínuo podem ser necessários antes que um significado se torne articulado<sup>114</sup>. Ao testar, desafiar, levantar questões e apontar ambigüidades, existe a possibilidade de auxiliar os alunos a compreenderem que as resoluções devem ser direcionadas primeiramente ao nível do significado.

À luz do que se pode aprender e ensinar, nesse processo recíproco e dialético, deveríamos reexaminar as abordagens típicas para responder à produção escrita dos alunos, e tentar ensinar a partir de “onde o aluno está e não onde o professor quer que ele esteja”. Segundo Zamel (1985, p. 95), não se deve responder tanto “[...] à produção escrita do

---

<sup>112</sup> “ESL writing teachers as read student texts, are inconsistent in their reactions, make arbitrary corrections, write contradictory comments, provide vague descriptions, impose abstract rules and standards, respond to texts as fixed and final products, and rarely make content-specific comments or offer specific strategies for revising the text.” (ZAMEL, 1985, p. 86).

<sup>113</sup> Cycles of revision (ZAMEL, 1985, p. 95).

<sup>114</sup> Abordagem compatível com o *process writing* proposto por Susser.

aluno, mas ao aluno escritor.” (ZAMEL, 1985, p. 97, tradução nossa)<sup>115</sup>

Na intenção de responder quão eficiente é o *feedback* proporcionado pelo professor para melhorar a produção escrita dos alunos, temos a contribuição de Fathman e Whalley (1996) que, com base no resultado dos seus estudos, afirmam que os comentários que encorajavam e sugeriam revisões, ajudavam a melhorar o conteúdo na reescrita do texto, independentemente do tipo de comentário recebido. Isso sugere que a reescrita em si mesma é uma forma importante de melhorar as capacidades de linguagem para a produção escrita.

Schlig (2010, p. 2) reivindica o termo *process writing*<sup>116</sup> para sugerir a produção textual como uma trajetória que envolve etapas de pré-escrita, rascunho, *feedback* e revisão, como parte de um modelo não linear. Esses passos estariam de acordo com os dois pressupostos para a produção textual que, na ótica desse autor, são a consciência e a intervenção. A metodologia utilizada para este tipo de produção escrita surgiu como uma resposta às pedagogias que valorizam mais o produto do que o processo, e é caracterizada pela consciência do escritor, no desenvolvimento da competência escrita, e a intervenção do professor (ou outros pares) durante o desenvolvimento da tarefa, com o objetivo de melhorar as capacidades linguageiras para a produção escrita, ao invés de exclusivamente corrigir os erros. A maioria dos alunos espera e valoriza o *feedback* recebido em relação aos seus textos escritos. Estudos mostram uma conexão entre correção e melhoria das habilidades em produção textual, enfatiza o autor.

Pesquisas endossam diferentes abordagens de correção que culminam em duas principais categorias: a *explícita* (o instrutor indica o erro e apresenta a forma correta); e a *não explícita* (o instrutor marca o erro de alguma forma (ex: codifica) e o aluno tem que decidir sobre a melhor forma de correção. Segundo Schlig (2010, p. 4), alguns pesquisadores<sup>117</sup> utilizaram a correção indireta (não explícita) para o desenvolvimento de suas investigações sobre a correção de erros. Tal procedimento se tornou uma prática comum em sala de aula, uma vez que, na opinião desses estudiosos, encorajaria a aprendizagem por meio da resolução de problemas.

Tomando este princípio como bastante relevante ao processo de produção e de correção da escrita, utilizamos esse procedimento (correção indireta) quando da correção

<sup>115</sup> “as Murray puts it ‘ where the student is, not where the teacher wishes the student was’ ; “to the student writing but to student writers” (ZAMEL, 1985, p. 97).

<sup>116</sup> Processo de produção escrita (tradução nossa).

<sup>117</sup> Segundo Schlig (2010, p. 4), foram Chastain, 1990; Scott, 1996; e Ruiz-Funes, 2001.

das *autobiographies* dos sujeitos desta pesquisa. A partir dos erros cometidos, elaboramos um sistema de códigos para a autocorreção dos textos, os quais davam aos alunos as diretrizes para a sua correção.

Em nossa percepção, na abordagem do *processo de produção escrita* já se percebe a visão de produção textual como um longo processo de orientações e reescrituras, em que professor e aluno estabelecem uma parceria de construção sólida dessa competência. E isso acontece em decorrência da consciência do aluno sobre os equívocos cometidos e a intervenção adequada do professor orientador. Com essa convicção, e utilizando uma sequência de atividades didáticas, conduzimos os alunos sujeitos desta pesquisa a ciclos de revisões colaborativas de seus textos.

Do nosso ponto de vista, todos os procedimentos propostos nesta seção para o desenvolvimento de capacidades em produção textual (escrita), durante o processo de ensino de línguas, têm a mesma visão, ou seja, que ela é construída passo a passo. Essa trajetória de construção da competência (em produção escrita) do aprendiz necessita de uma abordagem coerente do professor e da consciência do aluno sobre o que é produzir um texto, e quais diretrizes deve seguir para o desenvolvimento satisfatório dessa tarefa.

### 3.2.3 Práticas Discursivas: Autobiografia

Segundo Bronckart (2003, p. 103), os gêneros “[...] em termos marxistas, são, portanto, instrumentos, ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo”, e a apropriação deles constitui-se como um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Partindo desse princípio, nesta seção são apresentadas algumas implicações teóricas e metodológicas para o ensino na perspectiva dos gêneros textuais, pois, no contexto desta pesquisa, foi tomado como referência para o desenvolvimento de uma oficina de produção escrita em língua inglesa.

Entre várias outras implicações, faz-se necessário, por exemplo, a adoção de práticas educacionais eficientes a um verdadeiro letramento; a compreensão de que as escolhas linguístico-discursivas são condicionadas pelo gênero em foco, e que, portanto, as convenções precisam ser conhecidas previamente e respeitadas; a necessidade do ensino sistemático das capacidades de linguagem que cada gênero exige; e a necessidade de que os interlocutores desempenhem seus papéis nas diferentes situações de comunicação.

A proposição de uma abordagem de ensino que atenda às exigências atuais da educação pelas línguas exige do docente não apenas se desvincular de métodos pré-estabelecidos<sup>118</sup> para qualquer contexto educacional/cultural, como também, a adoção de uma abordagem que leve em conta as capacidades iniciais dos aprendizes, o contexto de ensino e aprendizagem e o objetivo final do ensino (BRONCKART, 2003, p. 103).

Motta-Roth e Meurer (2002, p. 10) afirmam que, em um “contexto de trocas materiais e culturais, de busca pela informação e de posterior utilização desta para construção de conhecimento, a linguagem se inscreve como sistema mediador de todos os discursos”. Em razão da potencialidade de mediar a nossa ação sobre o mundo, de levar os outros a agir, de exercer ações (tais como declarar, negociar, persuadir, representar, avaliar etc.), há maior necessidade e relevância de novas práticas educacionais relacionadas ao uso de diferentes gêneros textuais e à exigência de um letramento adequado a esse contexto. Na perspectiva dos autores mencionados, a vida social contemporânea exige que se desenvolvam habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo, de maneira a interferir positivamente na dinâmica social. Exercitamos essas habilidades quando interagimos no mundo social por meio da linguagem oral e/ou escrita, em situações cotidianas. Nós e nossos interlocutores desempenhamos papéis nas interações sociais (que se estabelecem por meio da linguagem) e, nesse contexto, há pressuposições compartilhadas sobre como essas atividades e esses papéis serão explicitados pela linguagem.

Alguns aspectos básicos definem o contexto (e ao mesmo tempo, dependem dele) em que uma atividade humana mediada pela linguagem se desenvolve: sobre o que se fala, para quem se fala e como se fala, segundo os referidos autores. E a consciência desses aspectos possibilita-nos utilizar a linguagem de forma mais adequada para alcançar objetivos propostos e apropriarmos e expandirmos o repertório de gêneros textuais disponíveis em nossa cultura.

Ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana recorrente em um dado tempo e espaço, a linguagem se constitui como gênero. A partir de Bakhtin (1986), gênero é pensado como um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem. É responsabilidade central do ensino formal o desenvolvimento da consciência sobre como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso ou, como preferimos chamar, em gêneros textuais (MOTTA-ROTH; MEURER, 2002, p. 11).

---

<sup>118</sup> Segundo Brown (2002), vivemos uma era “pós método”.

De acordo com Marcuschi (2005), a proposta dos gêneros textuais é interdisciplinar, e dispensa uma maior atenção ao funcionamento da língua e às atividades culturais e sociais. Por um lado, deve-se perceber os gêneros como entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem. Por outro lado, é necessário ter consciência de que os diferentes gêneros têm uma identidade, e são entidades poderosas que, durante o processo de produção textual, condicionam escolhas, que não podem ser totalmente livres ou aleatórias em relação ao léxico, ao grau de formalidade ou à natureza dos temas, segundo o autor. Por meio dessa ótica de fluidez controlada, Marcuschi (2005) identifica o gênero como “linguagem estândar” que, por um lado, impõe restrições e padronizações e, por outro, convida a escolhas, estilos, criatividade e variação.

O autor trabalha com a perspectiva da dinamicidade, da situacionalidade, da historicidade e da plasticidade dos gêneros, argumentando que eles não são classificáveis como formas puras e não podem ser catalogados de maneira rígida. Argumenta, também, que os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas, e no interior da cultura. “Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.” E afirma que, “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Acrescenta, ainda, que as manifestações linguísticas ocorrem como textos, que são enunciados<sup>119</sup> no plano das ações sociais situadas e históricas, ou seja, elas acontecem como discurso, uma totalidade viva e concreta da língua.

Na direção da escolha de um gênero a ser ensinado, temos a contribuição de Bonini (2001, p. 21) que, referindo-se a princípios mínimos relacionados ao aluno, propõe critérios para a seleção dos gêneros a serem estudados:

- i) possibilitar-lhe a construção de uma ação de linguagem até certo ponto condizente com a sua realidade e com os seus objetivos pessoais; ii) propiciar-lhe uma comparação entre os recursos de linguagem que já usa e os que estão sendo apreendidos, de modo a ampliar-lhe o conjunto de experiências com a linguagem; iii) estarem minimamente adequados às suas possibilidades de apreensão, suas vivências, gostos e ao seu grau de

---

<sup>119</sup> “O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, pois diz respeito aos usos coletivos da língua, os quais são sempre institucionalizados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada”. (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

maturidade.

Então, podemos dizer que, a partir da definição do contexto (*o quê? para quem? como?*) e para que se inicie o processo de ensino, faz-se a escolha do gênero que se trabalhará em uma determinada turma. Isso deveria ser feito com base nas necessidades linguístico-discursivas reais dos aprendizes e considerando-se suas competências/capacidades languageiras (ou a falta delas) naquele momento da iniciação do processo. A visão dos autores citados nos dá a clara dimensão das implicações de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais, isto é, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva.

Considerando os argumentos apresentados sobre as implicações para o ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros, no contexto desta pesquisa, escolhemos o gênero *autobiografia* para ser produzido durante as oficinas de produção escrita e de uso de dicionários. Esta opção deu-se a partir da análise das condições em que os alunos estavam aprendendo (suas referências e capacidades languageiras desenvolvidas ou não), e pensando em propor um gênero que pudesse ser produzido por alunos com diferentes níveis de proficiência na língua inglesa.

Acrescentamos a isso, a possibilidade de obter dados sobre a competência escrita dos sujeitos da pesquisa e, ainda, de ter acesso a informações sobre a sua trajetória na aprendizagem dessa língua. Essas informações são relevantes, considerando que estamos investigando sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

### 3.2.4 Situações Significativas para a Produção: Atividades Didáticas

Nosso posicionamento é de que a adoção de uma proposta de ensino de línguas não pode nem deve ser aleatória. Necessita estar firmemente direcionada por teorias adequadas ao contexto de ensino e, principalmente, ser eficiente no sentido de produzir conhecimento satisfatório no aluno, atendendo as suas reais necessidades comunicativas.

Com esta perspectiva, adotamos a visão de González (1990), que estabelece uma relação entre o ensino de segunda língua e perspectivas atuais para o seu desenvolvimento, segundo os quais o processo de ensino ocorre a partir de uma situação comunicativa, e em direção ao domínio da língua e dos mecanismos de interação, conforme exposto pelo autor:

O aluno é colocado diante de um texto em que aparece um fato da vida diária, para que, estimulado pela curiosidade e pelo desejo de aprender uma língua e comunicar-se, realize o esforço que o levará à aquisição da língua e dos mecanismos de interação. O trabalho do professor é explicar, partindo de uns textos, as regras que dominam a conduta linguística desse grupo social (GONZALÉZ, 1990, p. 189, tradução nossa).<sup>120</sup>

As pesquisas sobre a produção escrita como processo sugerem que modelos de referência para “estímulo, orientação e suporte”<sup>121</sup> (tradução nossa) podem ser mais úteis quando completamente integrados a uma sequência de atividades de produção textual. Entendemos que a abordagem de *sequência didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004) atende à perspectiva de Watson (1982, p. 12), quando afirma que os modelos de referência para produção oral e escrita, deveriam ser introduzidos e utilizados de forma que permitissem uma ação colaborativa “oral e escrita tanto na discussão da pré-escrita quanto na crítica da pós-escrita, para a análise do modelo e a avaliação da própria produção dos aprendizes.”<sup>122</sup>

Ao decidirmos desenvolver uma oficina de produção textual em língua inglesa, utilizamos a perspectiva dos gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004). Esta abordagem propõe o agrupamento dos gêneros textuais a partir de diferentes eixos, e que sejam produzidos com base nos seguintes critérios: o domínio social a que os gêneros pertencem, as capacidades de linguagem envolvidas na produção e na compreensão desses gêneros, e sua tipologia predominante.

O ensino da expressão oral e escrita deveria atender a algumas exigências, como por exemplo, centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita, oferecer material rico em textos de referência, escritos e orais (para servirem de inspiração às produções dos alunos), e ser modular, para permitir uma diferenciação no ensino (e até atender particularidades de certos estudantes). Segundo os autores, para que os aprendizes se apropriem das noções, dos procedimentos e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação, é necessária a criação de contextos de produção claros e objetivos e o desenvolvimento de

<sup>120</sup> “Las actuales tendencias metodológicas en la enseñanza de una segunda lengua parten para el desarrollo de la clase de una situación de comunicación: el alumno es situado ante un texto en que aparece un hecho de la vida diaria, para que, estimulado por la curiosidad y por el deseo de aprender una lengua y comunicarse, realice el esfuerzo que le llevará a la adquisición de la lengua y de los mecanismos de interacción. La labor del profesor estriba en explicar, partiendo de unos textos, las reglas que dominan la conducta lingüística de ese grupo social” (GONZALÉZ, 1990, p. 189).

<sup>121</sup> For stimulus, guidance and support.

<sup>122</sup> “[...] both oral and written, for both pre-writing discussions and post-writing critique, for both analysis of the model and evaluation of students’ own productions” (WATSON, 1982, p. 12).

atividades múltiplas e variadas.

No sentido de atender a essa necessidade dos aprendizes, Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004, p. 97) propõem o procedimento “sequência didática”. “Uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Esse conjunto de atividades didáticas tem a finalidade de auxiliar o aluno a dominar melhor *um*<sup>123</sup> gênero de texto, o que, conseqüentemente, permitirá que escreva ou fale de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Proporcionar aos alunos o acesso a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio é a sua função.

Acreditando que a proposta apresentada pelos autores contempla uma visão abrangente e atual para o ensino de línguas, neste contexto de pesquisa, adotamos a abordagem de *sequências didáticas* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004) como referência para o desenvolvimento de uma produção textual em língua inglesa: um texto do gênero autobiografia. Considerando que produzir textos é um processo complexo, e que sua aprendizagem é “lenta e longa”, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem a iniciação precoce de seu ensino e a retomada dos mesmos gêneros em etapas posteriores. Segundo os autores, essa prática é fundamental para se observar o efeito do ensino em longo prazo, e para assegurar uma construção contínua.

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pela seguinte ordem: (1) apresentação da situação; (2) produção inicial; (3) oficina I; (4) oficina II; (5) oficina *n*; e (6) produção final. Na apresentação da situação, é feita a descrição detalhada da atividade de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

Durante a apresentação da situação, ocorre um momento chamado pelos autores de “crucial” e “difícil”, quando os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida. Neste contexto, duas dimensões principais podem ser percebidas: a primeira é chamada pelos autores de *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, o qual deve ser proposto aos alunos de maneira bem explícita para que compreendam claramente a situação de comunicação na qual devem atuar. Essa exposição deve dar conta de responder a questões como: *Qual gênero será abordado* (pode-se solicitar aos alunos que leiam/escutem um exemplo do gênero visado)? *A quem se dirige a produção?* *Que forma assumirá a produção* (gravação em áudio ou vídeo, por exemplo)? É necessário que os alunos percebam imediatamente a importância dos conteúdos

---

122 Grifo dos autores.

e saibam com quais irão trabalhar. Estes conteúdos constituem a segunda dimensão da apresentação.

A partir dessas orientações os aprendizes elaboram o texto inicial (ou primeira produção) no gênero em foco. Nessa etapa, há a possibilidade de o professor avaliar as capacidades adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos, na sequência, às possibilidades e dificuldades reais da turma, evidenciando as representações que os alunos têm dessa atividade, e as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero textual em questão.

Considerando que, para a obtenção dos dados desta pesquisa, procuramos analisar as produções textuais elaboradas com o auxílio de dicionários de língua inglesa, no momento da produção inicial. Observamos também como os alunos interagem com esses dicionários selecionados (por eles) e utilizados para produzir o texto do gênero autobiografia. Nessa fase dos trabalhos, assim como o diagnóstico da própria produção, é necessário diagnosticar as suas habilidades lexicográficas, para se ter parâmetros de comparação com essas mesmas habilidades, quando da elaboração do texto final.

Todos os aprendizes são capazes de produzir um texto escrito ou oral, mesmo que não atendam a todas as características do gênero visado, se a situação de comunicação for bem definida. Esse sucesso parcial, segundo Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004), é condição *sine qua non* para o ensino, já que permite circunscrever as capacidades que os alunos já têm, suas potencialidades, como também, define o ponto exato em que o professor deve intervir.

Essas primeiras produções constituem momentos privilegiados de observação para o professor, já que possibilitam rever a sequência didática, remodelá-la, para melhor atender às necessidades imediatas aos objetivos visados para aquele nível de escolarização. Então, os autores sugerem que o professor utilize uma grade de avaliação diagnóstica, que atua como um instrumento para o levantamento dos fatores (que podem ser) associados às dificuldades de aprendizagem da produção escrita.

As diretrizes que ora apresentamos, e que norteiam as sequências didáticas, serviram como referência ao trabalho de produção textual em língua inglesa, desenvolvidas junto ao grupo de informantes desta pesquisa. No contexto deste trabalho, cujo foco é investigar o uso de dicionários em produções escritas, os instrumentos utilizados para o estabelecimento das capacidades iniciais dos alunos, em relação ao gênero de texto *autobiografia*, e as suas habilidades lexicográficas para o uso de dicionários (bilíngues e monolíngues) de língua inglesa, para a produção textual desse gênero, foram: um teste de

proficiência linguística<sup>124</sup> (*Attitude Placement Test*); dois questionários: o **Questionário I** - para investigar sobre o uso de dicionários e habilidades lexicográficas e a produção escrita inicial no gênero escolhido. Esses instrumentos permitiram a constatação do nível de proficiência dos alunos em língua inglesa, as suas dificuldades linguístico-discursivas, na produção textual, o seu conhecimento em relação ao gênero *autobiografia*, e as suas habilidades lexicográficas (ou inabilidades).

Os critérios utilizados para essa escolha foram estabelecidos no intuito de perceber a condição inicial real (capacidades) dos aprendizes de língua inglesa, para uma produção escrita (do gênero autobiografia), com o auxílio de dicionários. A partir do diagnóstico proporcionado pelos instrumentos mencionados anteriormente, estabelecemos o gênero autobiografia e o uso de dicionários como objetos de ensino que contaram com discussões teórico-metodológicas e outras atividades práticas que serviram como instrumentos de mediação formativa. O relato completo dos instrumentos e a forma como foram explorados nas oficinas de produção textual estão contemplados no *Cap. IV* desta tese.

Constituídas por várias atividades, as oficinas contemplam os conteúdos necessários para o domínio do gênero textual visado, já que as questões relacionadas a esse gênero são trabalhadas (idealmente), de forma sistemática e aprofundada. Nelas, discutem-se os problemas que apareceram na primeira produção, proporcionando aos aprendizes os instrumentos necessários para superá-los. Deste modo, as atividades de observação e de análise de textos (orais ou escritos, autênticos ou produzidos) constituem um ponto de referência indispensável à aprendizagem. Para se proporcionar esse referencial, podemos partir da análise de um texto completo ou de parte de um texto, comparando vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) distinguem quatro níveis principais na produção de textos. Na primeira etapa, que é a representação da situação de comunicação, o aluno deve aprender a fazer uma imagem (mais exata possível) do destinatário do texto, da finalidade visada, da sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado. No nível de elaboração dos conteúdos, segundo nível, os alunos devem conhecer abordagens para buscar, elaborar ou criar conteúdos, os quais podem diferir muito em função dos gêneros objetivados. Como gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional, os autores sugerem que o aluno estruture seu texto de acordo com um planejamento

---

<sup>123</sup> Nossa intenção em utilizar este tipo de teste foi para perceber como alunos com diferentes níveis de proficiência linguística interagem com os dicionários utilizados na produção textual.

condicionado à finalidade do texto ou ao destinatário visado. Configura-se aqui a terceira etapa do processo. No desenvolvimento do texto, quarta e última etapa, os autores sugerem que o aluno escolha a linguagem mais adequada e eficaz para redigir, utilize um vocabulário apropriado à situação e sirva-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou para introduzir argumentos.

Na produção final (como resultado de um processo de várias reestruturações), o aprendiz pode pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nas oficinas e, juntamente com o professor, medir/avaliar os progressos alcançados. A visão de um texto como provisório (um objeto a ser revisto, refeito) é proposta pelos autores quando afirmam que:

Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial no ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Nas *sequências didáticas*, adota-se uma perspectiva textual-discursiva que está centrada, mais especificamente, no nível da textualização e por essa razão propõe-se atividades de leitura, produção e de análise linguística. Deste modo, o trabalho com a linguagem centrar-se-á “nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112) por exemplo.

As questões relacionadas, no âmbito da gramática, da morfologia, da sintaxe e da ortografia, mesmo fazendo parte de um nível de estruturação da língua e não sendo o foco nos procedimentos didáticos, necessitam estar articuladas à proposta das sequências didáticas, pois, ao produzir um texto, o aluno se depara com problemas provenientes desses domínios, e aí evidenciam-se alguns elos entre esses diferentes níveis linguísticos. Por exemplo, a recorrência de formas verbais ligadas a um gênero textual (ex: o pretérito perfeito e imperfeito nos textos narrativos) proporciona a oportunidade de abordar ou retomar essas formas de um ponto de vista morfológico, paralelamente às atividades da sequência didática.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) argumentam que o domínio de uma sintaxe mais elaborada passa pela compreensão e apropriação das regras gerais que dizem respeito à

organização da oração, e requer conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Isso reflete a necessidade de desenvolver capacidades de análise que possibilitem aos alunos melhorar esses conhecimentos.

Os erros ortográficos percebidos nos textos produzidos são uma fonte de informação muito útil para o professor, pois, por meio do levantamento dos mais frequentes, podemos escolher as noções a serem estudadas ou revistas em um momento específico para esse fim. Contudo, a correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que estão em jogo na produção textual, como por exemplo, incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases e inadequação à situação de comunicação.

O procedimento de sequências didáticas objetiva transformar a maneira de falar e de escrever dos alunos, proporcionando uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis, por exemplo, nos momentos de escolher as palavras, adaptar ao público, colocação da voz e organização do conteúdo. As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de oralidade e estão focadas principalmente na aquisição de procedimentos e práticas. Necessitam, no entanto, apoiar-se em certos conhecimentos construídos em outros momentos, para levar o aluno a um melhor domínio da língua, “[...] o princípio fundamental da proposta, [...] é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127). Entre as finalidades gerais das sequências didáticas, reside a intenção de que os aprendizes construam uma representação da atividade de escrita, em situações complexas, como produto de uma demorada elaboração.

Dentre outros assuntos, neste capítulo, tratamos da importância de uma formação abrangente dos educadores pelas línguas, da necessidade do engajamento sério e dedicado dos alunos no empreendimento da aprendizagem de uma nova língua, das exigências para que uma aprendizagem realmente aconteça, da importância da interação dos agentes educacionais no processo de ensino e de aprendizagem, de fatores (internos e externos) que interferem na aprendizagem de uma língua, de princípios que podem/possam ser seguidos para se implementar uma boa formação em língua estrangeira, e que sejam resultantes do uso de uma “didática das línguas”.

No contexto desta pesquisa, buscamos dados sobre uma produção textual (em língua inglesa) do gênero autobiografia, elaborada com o auxílio das ferramentas pedagógicas

dicionários (bilíngues e monolíngues). Deste modo, a *transposição didática*<sup>125</sup> foi implementada para promover o desenvolvimento das capacidades dos aprendizes, tanto em relação ao gênero de texto pretendido (*autobiography*), quanto em relação ao uso eficiente dos dicionários. O relato completo das oficinas de atividades sequenciadas desenvolvidas é apresentado no *Cap. IV*.

Em harmonia com os argumentos apresentados, entendemos que a aquisição da habilidade em escrita é construída sistematicamente por meio de práticas, orientações, reescrituras e de interação e compromisso entre professor e aluno, durante o processo. No entanto, como esta não se tratava de uma turma regular, já que fora criada exclusivamente para o desenvolvimento da atividade de produção escrita e uso de dicionários (como etapa integrante do projeto de pesquisa), não foi possível acompanhar os alunos em uma caminhada mais longa (e necessária) em relação especificamente à produção escrita, já que tínhamos o foco também direcionado à Lexicografia, isto é, ao suporte de dicionários de língua inglesa para a produção do gênero *autobiography*.

Entendemos que, mesmo com as limitações de tempo para o desenvolvimento das oficinas, as discussões e orientações feitas sobre a produção escrita foram bem incorporadas pelos alunos, como se pode perceber em seus depoimentos e na sua prática escrita. Salientamos que, em razão dos argumentos apresentados, o trabalho não foi desenvolvido tão rigorosamente dentro das etapas sugeridas pelas sequências didáticas em relação à produção de gêneros textuais, mas foi ancorado nos princípios gerais dessa abordagem.

---

<sup>126</sup> “No processo de transposição didática (Chevallard) os dados obtidos a partir do diagnóstico da produção inicial sinalizam *potencialidades* para o desenvolvimento dos aprendizes e revelam pontos para a materialização e operacionalização do objeto de ensino” (NASCIMENTO, 2009b, p. 3).

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Entendemos que a definição do tipo de pesquisa desenvolvida e a metodologia utilizada não podem ser casuais, tendo em vista a necessidade de haver coerência com a visão que temos do objeto a ser investigado, e com a sua natureza. Com base nesse pressuposto, e tendo como objetivo principal investigar a contribuição proporcionada pelos dicionários de língua inglesa à produção escrita dos graduandos em Letras, orientamo-nos por estudos que tratam de pesquisa na perspectiva qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; MARCONI; LAKATOS, 1990; CHIZZOTTI, 1991; CRUZ NETO, 1994; THIOLENT, 1996; FINI, 1997; DEMO, 2000, 2009).

Algumas hipóteses que fundamentam esta pesquisa são: (1) os aprendizes desconhecem a variedade de informação disponível nos dicionários bilíngues e monolíngues; (2) não possuem habilidades lexicográficas para uma consulta eficiente, e por essa razão não usufruem as suas informações na dimensão em que poderiam fazê-lo, perdendo o benefício desse suporte a sua aprendizagem; (3) a utilização de uma abordagem para o uso de dicionários (critérios de escolha e utilização, exploração da estrutura e prática de atividades produtivas) pode trazer melhores resultados à consulta, e à produção escrita.

#### 4.1 TIPO DE PESQUISA, TRAJETÓRIA E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO COMPARTILHADA DOS DADOS

A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação (CHIZZOTTI, 1991, p. 85).

A *abordagem qualitativa* fundamenta-se em alguns pressupostos que contrariam o modelo experimental, o qual defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, a partir do paradigma das ciências da natureza, e que legitima seus conhecimentos por meio de processos quantificáveis (CHIZZOTTI, 1991). Os cientistas adeptos da trajetória qualitativa afirmam que as ciências humanas são ciências singulares, tendo em vista a especificidade do seu foco sobre o comportamento humano e social, e que por essa razão

deveriam ter uma metodologia (ou trajetória) <sup>126</sup> própria.

A finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, e mudar as condições percebidas como transformáveis. Nesse contexto, e unidos pelo mesmo objetivo, pesquisador e pesquisados assumem uma posição reativa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, os dados são coletados em várias etapas, e constantemente analisados e avaliados. Os novos aspectos descobertos nesse processo são investigados para orientar uma ação que modifique as condições indesejadas. Em nosso trabalho, pressupomos que a produção textual em língua inglesa, com o suporte de dicionários, necessita de uma orientação planejada especificamente em relação aos gêneros textuais e ao uso dos dicionários, para que se produzam textos de melhor qualidade.

Na pesquisa qualitativa, os dados são fenômenos que se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. Todos os fenômenos são igualmente importantes, sejam manifestações constantes ou ocasionais, frequentes ou interrompidas, concretizadas por meio da fala ou do silêncio. Assim sendo, para assegurar que os dados desta pesquisa fossem satisfatoriamente investigados, utilizamos meios diversos de coleta: um teste de proficiência, questionários (I e II), produções textuais (I e II), e entrevista.

Diferentemente da perspectiva positivista, a qualitativa não segue uma sequência tão rígida das etapas estabelecidas para o seu desenvolvimento. A coleta e a análise dos dados, por exemplo, não são necessariamente divisões estanques (TRIVIÑOS, 1987), e as informações obtidas são interpretadas. Essa interpretação pode demandar novas buscas de dados.

Entendemos que a adoção da abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta tese proporciona uma dimensão mais ampla ao trabalho, pois pressupomos que a interrelação entre os elementos envolvidos (pesquisador, sujeitos da pesquisa e objeto de investigação), resulta em uma interação mais abrangente e profunda e, portanto, pode resultar em dados mais significativos. Mesmo sendo aparentemente uma abordagem mais flexível que as tradicionais, em relação aos meios de coleta, observação e análise dos dados, pressupõe, em contrapartida, maior habilidade do pesquisador na condução de todas as etapas do processo, para desvendar os aspectos predominantemente qualitativos da questão tratada. Assumimos, também, que ela demanda uma postura ética do investigador, para não desvirtuar a interpretação dos fenômenos obtidos.

---

<sup>126</sup> A forma de interrogar o fenômeno indica o caminho a ser seguido, o quê, na visão de Bicudo e Espósito (1997), denomina-se trajetória, e não método no sentido cartesiano das Ciências Naturais.

Pela natureza do trabalho aqui desenvolvido, desempenhamos o papel de observador participante, cuja identidade (de pesquisador) e os objetivos do estudo foram revelados ao grupo pesquisado desde o início. Tanto o tipo de observação quanto o período de permanência do pesquisador em campo são dimensões variáveis, na pesquisa em foco. Diferentemente dos estudos antropológicos e dos sociológicos, que duram meses ou anos, os estudos na área de educação têm sido mais curtos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e a permanência varia entre seis semanas e três anos.

No caso específico desta pesquisa, a permanência no contexto investigado foi de 10 semanas para cada fase, as quais ocorreram em dois momentos diferentes (Fase I e Fase II) da Atividade de Extensão denominada *Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários*. A intenção em relação às oficinas era produzir um texto do gênero autobiografia, na perspectiva dos gêneros textuais (o que nos levou a utilizar uma abordagem específica para esse fim: a de sequências didáticas) e, também, apresentar uma abordagem para o uso de dicionários (monolíngues e bilíngues) de língua inglesa.

Existem formas variadas de se registrar as observações feitas durante o desenvolvimento da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em nosso caso, utilizamos a transcrição da entrevista semi-estruturada e os Questionários I e II (pré e pós-produção textual). A entrevista semi-estruturada ocorreu ao final de todas as etapas da atividade de extensão (diretrizes iniciais; *Placement Test*; Questionário I; produção textual (texto I); orientação para as correções dos textos escritos; reelaboração dos textos (texto II); e Questionário II, como um instrumento de obtenção de *feedback* sobre a abordagem utilizada para a produção textual e uso de dicionários.

Os princípios gerais para a elaboração de questionários como um instrumento de pesquisa (THIOLLENT, 1996) deveriam ser: a clareza nos questionamentos e a utilização de diferentes tipos de perguntas (*fechadas, abertas, múltipla escolha* etc.). Nos questionários utilizados no contexto deste trabalho, as questões eram predominantemente abertas. Em alguns casos, na pesquisa-ação, por exemplo, que é o tipo de pesquisa aqui desenvolvida, somente o questionário como instrumento de coleta de dados não é suficiente. Por essa razão, além dos questionários (I e II), utilizamos outros meios de obtenção de dados. O processamento adequado (não apenas estatístico) requer uma função argumentativa que dê “relevância social às interpretações” (THIOLLENT, 1996, p. 65). Sugere-se (MARCONI; LAKATOS, 1990; THIOLLENT, 1996) que o *questionário* seja testado em grupo experimental antes de ser utilizado, para melhorar a formulação e eliminar as ambiguidades de linguagem. E este também foi o nosso procedimento de adequação do instrumento

questionário.

Admitimos que, após contribuições feitas por um leitor sobre os questionários utilizados (I e II), entendemos que em algumas de suas questões, inadvertidamente, ocorre o que se denomina de “fenômeno de indução”, pois, parte das respostas estaria “embutida” nas perguntas. Concordamos com esse argumento, mas, infelizmente, em função do contexto da pesquisa (especialmente relacionado ao tempo disponível) não foi possível readequá-las, nem aplicar os questionários novamente. Isso significaria criar novamente um espaço de trabalho com os mesmos informantes da pesquisa que, em alguns casos, já concluíram o Curso de Letras e, portanto, desligaram-se da Instituição.

A *entrevista*, que é uma das técnicas de coleta mais dispendiosas pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pode ser *estruturada* e *não-estruturada*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas (CRUZ NETO, 1994). Na modalidade *estruturada*, utilizam-se perguntas previamente formuladas, e na outra, o informante aborda livremente o tema proposto. No entanto, existe uma terceira tipologia denominada *entrevista semiestruturada*, que articula as duas modalidades anteriormente mencionadas. Na *entrevista semiestruturada*, um dos instrumentos de coleta de dados escolhidos para o desenvolvimento desta investigação, as perguntas de natureza descritiva, são de máxima importância (TRIVIÑOS, 1987). Esse tipo de pergunta foi predominante em nossa abordagem de entrevista.

Cruz Neto (1994) aponta algumas finalidades para a etapa de *análise*: (1) estabelecer uma compreensão dos dados coletados; (2) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; e (3) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Entendemos que a análise dos dados empreendida por meio dos instrumentos aqui citados atende satisfatoriamente às finalidades mencionadas pelo autor e aos objetivos da pesquisa que, entre outros, é investigar a contribuição proporcionada, pelos dicionários bilíngues e monolíngues, ao desenvolvimento da competência em produção textual escrita em língua inglesa, e postular a sua relevância ao processo de ensino e de aprendizagem.

#### 4.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS, TRAJETÓRIAS E ETAPAS DESENVOLVIDAS

Existem três fontes de dados que podem ser combinadas para se avaliar o uso do dicionário na codificação: o usuário, os dicionários consultados e o texto produzido em L2. Confrontar dados coletados nessas três fontes pode fornecer informações úteis tanto para o ensino do uso do dicionário quanto para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de dicionários (DURAN, 2008, p. 80).

Os sujeitos que participaram desta investigação, cujas produções escritas em língua inglesa constituíram o objeto deste estudo (*corpus*), são alunos do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel, que frequentam a disciplina de Língua Inglesa (com níveis de proficiência básico, intermediário, pós-intermediário e avançado) e estão configurados conforme quadro a seguir:

**Quadro 2** – Níveis de proficiência dos sujeitos da pesquisa

ALUNO	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA
1	avançado (A)
2	avançado (A)
3	avançado (A)
4	pós-intermediário (PI)
5	intermediário (I)
6	intermediário (I)
7	básico (B)
8	pós-intermediário (PI)
9	avançado (A)

Fonte: Autora

Um quadro de resumo sobre os sujeitos, os instrumentos de coleta, o contexto e a duração da investigação é apresentado a seguir:

**Quadro 3** – Sujeitos e contexto da pesquisa

<b>Sujeitos envolvidos</b>	09 alunos da disciplina de Língua Inglesa do Curso de Letras, com níveis de proficiência básico (1), intermediário (2), pré-avançado (2) e avançado (4); 01 professora pesquisadora.
<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	Questionários (I e II); textos do gênero <i>autobiography</i> (1 e 2) produzidos pelos alunos; e entrevista semi-estruturada.
<b>Contexto</b>	Atividade de Extensão intitulada <i>Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários</i> , ocorrido na Universidade Estadual do Oeste do PR – Unioeste.
<b>Duração</b>	10 semanas (agosto, setembro e outubro/2009; março e abril/2010)

Fonte: Autora

Tendo como referência os argumentos apresentados pelos estudiosos que tratam da abordagem qualitativa, anteriormente apresentados, passamos a relatar as etapas (em ordem cronológica) desenvolvidas nesta pesquisa. A proposta inicial da Atividade de Extensão, intitulada *Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários*, era trabalhar com aprendizes que tivessem níveis de proficiência *básico* e *intermediário*, considerando que haveria a possibilidade de esse público específico consultar, com mais frequência, o dicionário e, portanto, estaria mais adequado ao foco de investigação pretendida: o desenvolvimento de capacidades languageiras em produção escrita, mediadas por dicionários de língua inglesa.

Contudo, houve algumas contingências que alteraram as diretrizes e a organização da proposta. Primeiramente (por meio de um *Placement Test*), a evidência de que alguns alunos já ingressam (felizmente) no Curso de Letras com nível de proficiência intermediário. Por outro lado, enfrentamos uma questão de interesse e de disponibilidade para as atividades. O maior interesse pelo curso foi demonstrado por alunos com nível intermediário e avançado. Como era um curso optativo, uma atividade extracurricular realizada no segundo semestre, quando a maioria já escolheu os cursos anuais e regulares de extensão que lhes interessava, não tivemos muitas alternativas quanto à composição do grupo de participantes da pesquisa.

Além desses fatores, outro acontecimento alheio à organização acadêmica desestimulou os alunos, e comprometeu a qualidade e o andamento do projeto. Exatamente quando iniciariamos o curso (julho e agosto/2009), a cidade de Cascavel foi acometida por um surto de gripe suína, e todas as atividades acadêmicas foram suspensas durante um mês. Assim sendo, tivemos que fazer readequações no cronograma, para dar conta do conteúdo nos meses de setembro e outubro (meses de intensas atividades no Curso de Letras da Unioeste). O resultado disso foi que a metade dos alunos desistiu, para não deixar de cumprir outros

compromissos da graduação, tais como TCC, estágios etc. A consequência desses percalços foi a necessidade de selecionar um novo grupo, e de ministrar o curso novamente, em 2010, para atingir o número mínimo estabelecido de sujeitos para a obtenção dos dados de pesquisa.

Na atividade de extensão ministrada, cujo foco era uma produção textual em língua inglesa (na perspectiva dos gêneros textuais), propúnhamos o uso de dicionários bilíngues e monolíngues como suporte para o processo. Para a apresentação e o desenvolvimento da proposta, utilizamos a abordagem de sequências didáticas. E para a utilização dos dicionários, também apresentamos uma abordagem específica que será descrita a seguir.

Com o intuito de investigar o uso dos dicionários de língua inglesa nas produções textuais, primeiramente observamos as condições iniciais dos aprendizes (nível de proficiência, habilidades lexicográficas, conhecimento sobre os gêneros textuais etc.). Em outro momento, com base em estudos desenvolvidos, apresentamos as qualidades e limitações dos dicionários selecionados para a produção escrita. Da mesma forma, abordamos as questões teórico-metodológicas implicadas na abordagem de gêneros, que foi escolhida para a produção textual em língua inglesa.

Para o planejamento das oficinas sequenciadas, tomou-se como referência a estrutura de base de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). As atividades foram elaboradas visando proporcionar o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (em relação ao gênero *autobiografia*) dos alunos, e empreender uma abordagem de uso mais eficiente dos dicionários, durante a produção textual. As atividades foram desenvolvidas em 08 oficinas, ocorridas durante dois meses, conforme o cronograma do curso (Anexo 1), e de acordo com o que mostra o quadro a seguir:

**Quadro 4** – Sinopse das atividades desenvolvidas

<b>ATIVIDADE DE EXTENSÃO:</b> <i>Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários</i>		
<b>MÓDULOS</b>	<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b>	<b>OBJETIVOS DA AÇÃO</b>
<b>I Apresentação da situação</b>	* Apresentação da proposta da Atividade: <i>Produção textual em língua inglesa</i> (do gênero “autobiography”) e <i>o uso de dicionários</i> (bilíngues e monolíngues).	*Construir nos alunos uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida.
	* Apresentação de <i>biografia e autobiografia</i> (Ruth Rocha) e de <i>biography</i> (Paulo Freire), e <i>autobiography</i> (John Nash) – para uma	* Sondar as capacidades dos alunos quanto à situação de comunicação e à planificação do gênero textual.

	referência inicial sobre o gênero. (leitura e discussão).	* Promover o reconhecimento da prática de referência: gênero <i>autobiografia</i> .
	* <i>Placement Test</i> – Teste para estabelecer os níveis de proficiência em língua inglesa;	* Estabelecer o nível de proficiência linguística de cada aluno.
<b>II Avaliação diagnóstica</b>	* Questionário (I) – sobre o uso de dicionários de língua inglesa;	* Investigar as habilidades lexicográficas dos alunos.
	* Produção inicial (I) do texto (sem orientações sobre o uso de dicionários): um relato da experiência de ensino-aprendizagem em língua inglesa - autobiografia.	* Diagnosticar os problemas para a definição das intervenções a serem feitas; * obter dados sobre as condições iniciais dos sujeitos; * aplicar uma grade de avaliação diagnóstica.
	* Devolução dos textos (I), com as observações que se fizeram necessárias (códigos de correção) para a sua correção; * Explanação sobre os códigos criados (e utilizados) para a correção.	* Instrumentalizar os alunos para o levantamento e a correção dos erros cometidos.
<b>III Oficinas – sequências didáticas</b>		
Oficina 1	*estabelecimento dos <i>objetos</i> de ensino: (1) gênero autobiografia e (2) uso de dicionários de língua inglesa.	* Estabelecer as diretrizes iniciais para o processo de ensino de produção textual em língua inglesa.
	* apresentação de uma <i>biography</i> (Paulo Freire), e uma <i>autobiography</i> (John Nash) – leitura e discussão sobre esse gênero textual;	* Construir um referencial sobre o gênero biografia/autobiografia (como prática social) em língua inglesa.
Oficina 2	* apresentação de uma abordagem para o uso de dicionários de língua inglesa (monolíngues e bilíngues) e de subsídios teóricos sobre o tópico;	* Despertar nos alunos uma visão crítica e consistente sobre o uso adequado de dicionários.
Oficinas 3 e 4	* exploração das diferentes estruturas dos dicionários selecionados: <i>Longman</i> e <i>Oxford</i> (bilíngues e monolíngues) e atividades de consulta; * informações sobre o IPA – <i>International Phonetic Alphabet</i> e exercícios de reconhecimento dos símbolos fonéticos;	* Desenvolver as habilidades lexicográficas dos alunos; * Levar os aprendizes ao reconhecimento da arquitetura do dicionário; * Promover a sua instrumentalização para o uso eficiente dos dicionários.
Oficina 5	* apresentação da abordagem de gêneros textuais para produção escrita e discussão teórica; * implementação de sequências didáticas em torno do gênero autobiografia;	* Promover mediação formativa em torno de produção escrita; * Desenvolver as capacidades linguageiras dos aprendizes em relação ao gênero textual <i>biografia</i> .
Oficina 6	* Retomada da discussão sobre a produção dos alunos ( <i>autobiography</i> I) – dificuldades constatadas.	* Promover um <i>feedback</i> como instrumento de mediação para a <i>produção final</i> .

Oficina 7	*Reelaborações do texto (I) – <i>autobiography</i> – subsidiado pelas discussões teóricas e metodológicas sobre gênero e sobre o uso de dicionários para produção textual, com o auxílio dos dicionários selecionados para esse fim ( <i>Oxford Advanced Learners Dicionary (OALD) 2007, Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) 2007, Oxford Escolar (2000), e Longman Escolar (2002).</i>	* Praticar as noções e os instrumentos elaborados nos módulos; * Praticar revisões do próprio texto (alunos) e refações até o <i>texto final</i> ; * Medir/avaliar os progressos alcançados (professor e aluno).
Oficina 8	* <i>Feedback</i> sobre os textos produzidos; * <i>Feedback</i> sobre o curso: avaliação do conteúdo, da abordagem, do tempo disponibilizado, etc. (Questionário (II) e entrevista semiestruturada).	* Divulgar os progressos alcançados; * Obter a visão dos alunos sobre a proposta das atividades desenvolvidas nos módulos.
<b>IV Divulgação</b>	* Divulgar no <i>site</i> da universidade (ou em CD ROM) os textos produzidos e a análise empreendida nesta pesquisa.	* Estabelecer outros interlocutores para os textos produzidos e divulgar o trabalho desenvolvido.

Fonte: Autora

A proposta do curso *Produção textual em língua inglesa e o uso dicionários* é apresentada no módulo de *apresentação da situação*<sup>127</sup>. Explicamos aos alunos que a produção textual seria do gênero *autobiography I*, com a intenção de se publicar esse conjunto de textos produzidos (e a sua análise), utilizando o *site* da Unioeste como meio. Esclarecemos aos alunos que as discussões teórico-metodológicas seriam em torno de gêneros textuais e do uso de dicionários (bilíngues e monolíngues), e mencionamos as atividades que seriam desenvolvidas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse momento fizemos uma pequena introdução à discussão sobre os gêneros biografia e autobiografia (em português), apresentando a biografia e a autobiografia da escritora brasileira Ruth Rocha (Oficina 1).

Com o intuito de ingressar em uma *etapa de avaliação diagnóstica*, que é anterior ao desenvolvimento das oficinas, aplicamos um teste de proficiência linguística (*Attitude Placement Test*<sup>128</sup>) (Anexo A) aos alunos inscritos na atividade de extensão, para diagnosticar o nível de proficiência. Pressupomos que o nível de proficiência é um elemento importante no momento de se analisar os erros cometidos pelos alunos, porque são de natureza diversa, em seus diferentes níveis. O teste foi aplicado no primeiro dia do curso, e serviu como ponto de partida para a seleção dos candidatos, já que, a princípio, o nível de proficiência era um dos critérios estabelecidos para a frequência ao curso.

<sup>127</sup> Momento em que o aluno constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, e é exposto e motivado ao projeto de apropriação de um gênero de texto.

<sup>128</sup> FUSCOE, 2008.

O passo seguinte da *avaliação diagnóstica* foi a aplicação do *Questionário* (I) (Apêndice B), para investigar sobre as habilidades lexicográficas dos alunos e o uso de dicionários de língua inglesa. O questionário continha 16 questões, sendo a maioria delas questões abertas, e apenas algumas de múltipla escolha. A seguir, foram feitas orientações e discussões sobre o gênero textual *biography/ autobiography* (Anexo B), e sobre produção textual na perspectiva dos gêneros.

A partir dessa fundamentação, e seguindo as diretrizes de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), procuramos familiarizá-los com o gênero textual escolhido (*autobiography*), expondo-os a diversos textos (em português e inglês) do gênero biografia/*biography* e autobiografia/*autobiography*. Desta maneira, eles puderam perceber as convenções estruturais e linguísticas do gênero, e também, os diferentes estilos de linguagem dos autores, nas duas línguas. O critério de escolha das biografias e autobiografias a serem analisadas foi estabelecido para, além de expô-los ao gênero em foco, apresentar personalidades históricas, que pudessem proporcionar referências culturais, educacionais e científicas aos alunos. Assim, decidimos por biografia e autobiografia da escritora/educadora Ruth Rocha (em língua portuguesa) e pela *biography* do escritor/educador Paulo Freire, e pela *autobiography* do matemático americano John Nash, ganhador do prêmio Nobel de 1994 (em língua inglesa).

Na sequência, os alunos foram convidados a produzir (*produção inicial*) um texto do gênero autobiografia, utilizando seus próprios dicionários (monolíngues e bilíngues), sem nenhuma indicação, orientação ou restrição. Nesse texto, além de os alunos relatarem sobre sua vida pessoal, atendendo ao gênero, também forneceram informações sobre a sua trajetória na aprendizagem da língua inglesa. Considerando que, na pesquisa em desenvolvimento, investigamos exatamente uma situação de ensino e de aprendizagem (a produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários), tínhamos o entendimento de que uma *autobiography*, além de ser um texto que poderia ser analisado como uma “amostra” do gênero textual, poderia também prover informações relevantes sobre a aprendizagem na língua inglesa aos sujeitos da pesquisa (Oficina 2).

Os textos produzidos foram analisados por meio da *aplicação de uma grade de avaliação diagnóstica*<sup>129</sup>, ou *avaliação formativa*, definida por Nascimento (2009a p. 10) como aquela que está a serviço da regulação da aprendizagem, estando diretamente ligada à

---

<sup>129</sup> É o instrumento que permite avaliar o texto do aluno, por meio do levantamento de um conjunto de fatores que podem ser associados às dificuldades de aprendizagem da produção escrita.

ideia de revisão e de re-elaboração. Assim, nesse modelo de ensino modular baseado nos gêneros textuais, a avaliação será reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, desempenhando dupla função: de avaliação diagnóstica e de monitoramento.

A avaliação diagnóstica da produção inicial deve responder a questões centrais sobre o aluno, como por exemplo: *Com quais capacidades o aluno está iniciando o processo de aprendizagem? Até que ponto ele aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas (anteriormente) em termos de capacidades esperadas neste projeto de aprendizagem? Que procedimentos serão adotados para o monitoramento do processo de desenvolvimento do aluno?* Desse modo, o diagnóstico do desenvolvimento real contribuiu para que elaborássemos o planejamento (as oficinas, os objetos e os respectivos objetivos em cada módulo da sequência didática), com o intuito de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento, atingindo um novo nível de desenvolvimento real no aprendiz.

A grade diagnóstica da produção inicial transformou-se em uma lista de constatações dos “erros” cometidos, com a finalidade de orientar a reescrita. Na *primeira fase*, a análise contém critérios relacionados às características mais gerais do gênero, como prática social de referência, na forma como representada pelo aluno *antes* do processo de *mediação formativa*. Na *segunda fase*, além das características do gênero, evidenciam-se os *objetos de ensino* estabelecidos anteriormente: (1) gênero biografia/autobiografia; e (2) uso de dicionários na produção escrita. A grade diagnóstica configura-se, dessa maneira, como *um instrumento de mediação* entre os textos da produção inicial, e as refacções posteriores. Estas duas etapas de avaliação julgam e avaliam a produção textual do aluno, com a pretensão de propiciar o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*. A grade de avaliação diagnóstica aplicada no contexto desta pesquisa é resumidamente apresentada no quadro a seguir:

**Quadro 5 – Avaliação diagnóstica**

<b>Grade de avaliação diagnóstica</b>	
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Objetivos</b>
(1) Teste de proficiência (Anexo 1)	- estabelecer os níveis de proficiência dos sujeitos da pesquisa, a partir de padrões de referência.
(2) Questionário (I) (Anexo 2)	- diagnosticar as suas habilidades lexicográficas e o seu conhecimento sobre dicionários de língua inglesa.
(3) Texto do gênero autobiografia (I)	- avaliar as capacidades linguageiras (iniciais) na produção escrita em língua inglesa; - obter dados (“erros”) para análise do texto; - estabelecer um parâmetro de comparação com a produção final do gênero; - avaliar as habilidades lexicográficas dos aprendizes.
<b>Avaliação da autobiografia</b>	
<b>Perspectivas</b>	<b>Crítérios e categorias para a avaliação/classificação dos erros</b>
<b>* Linguística Contrastiva</b>	<p>* <i>crítérios gramaticais</i>: “erro” afeta as categorias gramaticais nos níveis fonológico, ortográfico, morfológico, sintático e léxico-semântico;</p> <p>* <i>linguísticos</i>: por adição, omissão, falsa colocação, emprego de forma errônea, supergeneralização;</p> <p>* <i>comunicativos</i>: global, local, estigmatizador, irritante, por ambiguidade e pragmático-cultural;</p> <p>* <i>pedagógicos</i>: individual/coletivo, oral/escrito, de compreensão/produção;</p> <p>* <i>etiológicos</i>: erros de transferência ou intralinguísticos por – simplificação, generalização, indução ou produção excessiva.</p>
<b>* Gêneros textuais</b>	A produção: a) está de acordo com o projeto de comunicação mobilizado? b) está adequada às características do gênero textual em foco? c) respeita a estrutura convencional do gênero autobiografia (tipos de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)? d) mobiliza unidades linguísticas pertinentes ao gênero? e) essas categorias são complementadas pelos elementos transversais à gramática, à ortografia e ao léxico (vocabulário)?

Fonte: Autora

Nos textos produzidos, os erros foram sinalizados por meio de códigos, especialmente criados para indicar o tipo de erro cometido, a partir do qual os alunos deveriam encontrar uma melhor solução para aquele contexto comunicativo, utilizando os dicionários indicados pela pesquisadora, e também observando as orientações (orais) feitas individualmente. Os códigos de correção (Apêndice E), que serviram como diretrizes para a autocorreção foram desenvolvidos com base nos erros cometidos na produção inicial, em uma linguagem que fosse compreensível a eles, e de forma que contemplassem os critérios

contrastivos e as características dos gêneros textuais, conforme mostrados no quadro a seguir:

**Quadro 6 – Códigos para a correção dos textos**

<b>Autobiography correction code</b>
<p>I Observe these symbols and codes to correct the mistakes of your written text:</p> <p><b>MCW</b> – mistaken connecting word</p> <p><input type="checkbox"/> - not necessary</p> <p>∨ - something is missing</p> <p>___ ___ ___ - too many repetition of the same word</p> <p><b>C WM</b> - connecting words are missing</p> <p><b>MP</b> – mistaken preposition</p> <p><b>MS</b> – mistaken spelling</p> <p><b>MR</b> – mistaken register (formal, informal)</p> <p><b>MO</b> – mistaken ordering (sequência)</p> <p><b>MV</b> – mistaken verb (or verb form)</p> <p><b>MVT</b> – mistaken verb tense</p> <p><b>MPVF</b> – mistaken plural verb form</p> <p><b>MPF</b> – mistaken plural form</p> <p><b>MCSM</b> – mistaken choice for a suitable meaning</p> <p><b>MCSP</b> – mistaken choice for a singular pronoun</p> <p><b>MWC</b> – mistaken word class (verb, adjective, noun, etc.)</p> <p><b>MSP</b> – mistaken spelling for the person</p> <p><b>NCU</b> – not a conventional use</p> <p><b>TMIP</b> - too much information in the same paragraph</p> <p><b>WIE</b> – write in English</p> <p><b>WYM</b> – what do you mean?</p> <p><b>RP</b> – revise punctuation</p> <p>II Use only the chosen dictionaries if you need to look up the words again: Oxford Advanced Learners Dictionary (OALD) 2007, Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) 2007, Oxford Escolar (2000), e Longman Escolar (2002) .</p>

**Fonte:** Autora

A partir da avaliação diagnóstica, foram estabelecidos os procedimentos de mediação formativa, vistos como necessários para a superação das fragilidades dos aprendizes evidenciadas pelos diferentes meios de avaliação. Então, escolhemos os conteúdos teórico-metodológicos a serem utilizados nas oficinas, para dar início ao processo de

“monitoramento”.<sup>130</sup>

Como ponto de partida para as oficinas (1 e 2), apresentamos os dicionários indicados para a produção escrita. Os dicionários escolhidos foram os bilíngues *Oxford Escolar (ODE)* e *Longman Escolar (LDE)*, e os monolíngues *Oxford Advanced Learners Dictionary (OALD)* e *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)*. A escolha deu-se a partir da visão de alguns estudiosos (BÉJOINT, 1981; HERBST, 1996; TOSQUI, 2002; HUMBLÉ, 2006; DURAN, 2008) sobre os que são considerados os melhores na categoria de dicionário de aprendizagem de língua inglesa, e os mais indicados para produção escrita.

Por meio de atividades exploratórias nas diferentes estruturas das obras lexicográficas (micro, macro e superestrutura), para que os alunos reconhecessem e tivessem clareza sobre o tipo e a qualidade das informações que poderiam ser obtidas, procuramos chamar a atenção dos alunos para todos os tipos de informação e facilidades disponíveis nos dicionários de língua inglesa, ou seja, tanto sobre informações genéricas (ex: guia do usuário, ilustrações e cores, apêndices), quanto sobre informações específicas (notas de uso, informações sobre pronúncia (símbolos fonéticos), equivalentes e definições, por exemplo) sobre um determinado item lexical. Ressaltamos que não empreendemos uma análise formal escrita sobre o conteúdo das obras lexicográficas, mas sim uma exploração pragmática dessas obras (em sala de aula) selecionadas para a produção textual em língua inglesa.

Na sequência, houve a proposição de uma abordagem para o uso adequado de dicionários, tomando como referência principalmente os pressupostos de Nesi (1999) e de Höfling, Silva e Tosqui (2004) (Anexo D), que propõem algumas estratégias que precisam ser utilizadas para se desenvolver uma consulta eficiente. (Oficinas 3 e 4)

Da mesma forma, aprofundamos a discussão sobre a produção escrita, na perspectiva dos gêneros textuais (LOPES-ROSSI, 2002; NASCIMENTO, 2009a) apresentando textos do gênero biografia e autobiografia, em língua portuguesa e língua inglesa, produzidos por diferentes autores que, mesmo respeitando as características específicas do gênero biografia/autobiografia, apresentavam diferentes estilos de linguagem. (Oficinas 5 e 6)

Tendo como referência as discussões promovidas sobre a abordagem de produção escrita na perspectiva dos gêneros textuais; as informações sobre os dicionários

---

<sup>130</sup> O monitoramento busca propiciar condições para o progresso do aluno, direcionando o trabalho e complementando a avaliação de forma a torná-la formativa.

selecionados; os erros cometidos; e de estratégias de uso de dicionários (bilíngues e monolíngues), os alunos foram convidados a reescrever os textos tantas vezes quantas necessárias. Nessa ocasião, utilizaram apenas os dicionários indicados pela professora (mencionados anteriormente), em um processo de reelaboração (em alguns casos apenas uma, em outros foram necessárias três refacções) que levou à produção final do texto (Oficina 7). Então, o texto inicial desencadeou um processo de orientações, por meio dos códigos de correção, das interações orais e das reescrituras, que culminaram no texto final *autobiography*.

Em nosso ponto de vista, mesmo com tempo restrito para desenvolver as atividades didáticas que culminaram na produção do texto autobiografia, já que se tratava de uma atividade de extensão (organizada em oito oficinas), realizamos todas as etapas que são geralmente desenvolvidas na abordagem de gêneros textuais. A sequência das atividades contemplou a apresentação da proposta de produção textual e o suporte de dicionários, a produção inicial, o apontamento dos erros e os códigos de correção e a sistematização do conteúdo a ser trabalhado (avaliação diagnóstica), as necessárias discussões teórico-metodológicas relacionadas aos gêneros textuais e ao uso de dicionários (mediação formativa), e as refacções do texto inicial. Temos consciência de que, em um contexto contínuo de ensino e aprendizagem (turma regulares), o processo de ensino de produção textual seria mais longo, e a aprendizagem seria construída gradativamente, como deveria ser.

Com a intenção de obter um *feedback* dos alunos sobre a proposta e o desenvolvimento do curso *Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários*, aplicamos o *Questionário (II)* (Apêndice C). Entendemos que, embora as questões do questionário sejam bem elaboradas (pela professora) e bem compreendidas (pelos alunos), limitam o escopo das informações que podem ser obtidas dos alunos, por serem escritas. E, acreditando que nem sempre conseguimos ser objetivos, claros e abrangentes, ao usarmos diferentes formas de comunicação (ex: oral e escrita), imaginamos que, para complementar as informações que porventura não foram transpostas para o questionário (escrito), poderíamos utilizar a *entrevista semiestruturada* (oral) (Apêndice D).

Então, como última etapa do processo (Oficina 8) utilizamos esse instrumento para o fechamento de todas as atividades desenvolvidas. Elaboramos uma questão ampla (genérica) sobre os encaminhamentos teóricos e metodológicos empreendidos durante o curso, para que os alunos se posicionassem criticamente sobre eles. Quando percebíamos dificuldades na compreensão ou na comunicação do aprendiz, tentávamos atuar como agente esclarecedor/incentivador da sua manifestação oral. Por meio dos questionários

(I e II), dos textos produzidos, da observação participante e da entrevista semiestruturada, acreditamos que lançamos mão de instrumentos de pesquisa que se complementam e que possibilitam uma compreensão mais abrangente dos dados obtidos.

#### 4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS

Nesta seção, relatamos os dados obtidos por meio dos *questionários* (I e II) e da *entrevista semiestruturada*, e as suas correspondentes análises. Por se tratar de instrumentos de pesquisa que proporcionam dados primários (fins) e secundários (meios), optamos por separar a análise utilizando terminologia similar: *dados primários* e *dados secundários*. Neste capítulo, trataremos apenas dos *dados secundários*. A análise dos *dados primários* (os textos produzidos pelos alunos) consta no capítulo V, em razão da sua importância para a pesquisa, e por entendermos ser essa a melhor opção metodológica.

##### 4.3.1 Questionário I: Análise dos Dados

De forma sucinta, apresentamos o conteúdo das questões do *Questionário I* (Anexo 3), os dados obtidos por meio delas, e a análise dos mesmos. Para efeito de organização e de identificação, quando necessário, os alunos informantes da pesquisa são identificados como *aluno 1*, *aluno 2*, e assim sucessivamente (números de 1 a 9). Com o mesmo intuito de fornecer mais referências, ressaltamos que seus níveis de proficiência são *avançado* (1, 2, 3, e 9), *pós-intermediário* (4 e 8), *intermediário* (5 e 6) e *iniciante* (7). Entendemos que o conhecimento prévio de seu nível de proficiência nos possibilita um tratamento mais adequado às suas respostas, bem como aos erros oriundos de sua produção escrita. Essas informações estão traduzidas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Questionário I - adaptado

Questões	Respostas
1. Possuem dicionários:	( ) Sim – 9 alunos ( ) Não – 0 alunos  Oxford Escolar – 2 alunos Password – 1 aluno Longman Dictionary – 2 alunos Michaelis – 2 alunos Michaelis online - 1 Macmillan online – 1 Mini-dicionário Inglês-Português I- Silveira Bueno – 3 alunos Babilon <i>on-line</i> – 1 aluno Webster <i>on-line</i> – 1 aluno
2. Frequência de uso:	(0) Nunca. (3) De vez em quando. (3) Frequentemente. (3) Sempre.
4. Para desenvolver atividades de:	(6) Leitura. (4) Compreensão auditiva. (4) Produção oral. (9) Produção escrita.
5. Critérios para a aquisição:	(2) Não houve. (1) Autor. (2) Custo. (4) Indicação de professor. (1) Colega professor.
6. Acreditam que ( ) os dicionários seguem uma orientação teórico-metodológica:	(4) Todos. (3) Alguns. (0) Nenhum.
7. Justificativas:	* São produzidos visando necessidades específicas de um leitor. * Faz-se necessário um embasamento teórico-metodológico para produzir um dicionário. * Nem todos os dicionários são produzidos de forma a dar suporte ao consulente (alguns atrapalham). * Os dicionários seguem um padrão de construção e buscam organizar as informações. * A elaboração de uma ferramenta de suporte à aprendizagem (“boa e confiável”), demanda critérios e metodologia apropriados. * Para serem precisos necessitam de uma metodologia de elaboração.
8. Dominam a terminologia relacionada à arquitetura do dicionário:	(1) Não. (8) Razoavelmente. (0) Com excelência.
9. Itens relacionados à arquitetura do dicionário:	(2) microestrutura (2) macroestrutura (1) leitura (7) verbete (9) resumo (2) introdução (2) apêndices (8) abreviatura (1) referência cruzada (7) definição (5) exemplos (8) transcrição fonética (2) prefácio (2) lexicografia (2) entrada (2) informação estrutural.

10. Sabem <i>definir</i> os itens assinalados:	(2) não (7) alguns (0) todos
11. Produção textual e informação procurada	<p><b>Monolíngue:</b> (4) pronúncia (3) grafia (3) marcas de uso (4) definição (3) tradução (1) significado (1) informações gramaticais.</p> <p><b>Bilíngue:</b> (2) grafia (3) pronúncia (1) significado (4) tradução.</p> <p><b>Ambos:</b> (7) significado (4) grafia (1) pronúncia (4) marcas de uso (6) definição (2) tradução (7) exemplos de uso (4) informações gramaticais.</p>
12. Dificuldades na busca:	(8) sim (1) não. Apenas dúvidas sobre pronúncia.
13. Tipo de dificuldade:	<p><b>Monolíngue:</b> (01) dificuldades com palavras polissêmicas.</p> <p><b>Bilíngue:</b> (07) em relação ao significado das palavras, aos sinônimos, aos usos linguísticos (expressões e gírias), às abreviaturas, às palavras compostas, os <i>phrasal verbs</i>, etc.</p>
14. O conhecimento sobre dicionários permite usufruir toda a informação provida:	<p>Todos (09) afirmam <i>não</i> ter conhecimento suficiente para usufruir a gama de informações proporcionada pelos dicionários.</p> <p><b>Razões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* desconhecem a sua arquitetura e não tem conhecimento de todo o conteúdo proporcionado.</li> <li>* suas limitações linguísticas, as abreviações e convenções lexicográficas os impedem usar eficientemente essas obras.</li> </ul>
15. Contexto em que recebeu orientação sobre o uso de dicionários:	<p>(5) Não recebeu.</p> <p>(4) <b>Sim:</b> (3) Orientação superficial apenas sobre pronúncia (símbolos fonéticos no dicionário bilíngue) nas aulas de língua inglesa da graduação; (1) nas aulas de <i>Fonética e Fonologia</i> (que era uma <i>Disciplina Optativa</i>).</p>
16. Haveria diferença em tê-las recebido:	<p>(9) <b>Sim.</b></p> <p><b>Justificativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* usufruiriam mais competentemente o seu conteúdo.</li> <li>* resultaria em mais segurança durante a produção de textos.</li> <li>* melhor compreensão das informações obtidas.</li> <li>* a consulta orientada produziria melhores resultados, em menos tempo.</li> </ul>

#### 4.3.1.1 Análise dos dados

Observamos, por meio das respostas dos alunos (Questão 1), que todos possuem dicionários de inglês, como já era esperado de qualquer estudante de línguas estrangeiras. Desse total, poucos sabem relatar as referências das obras adquiridas e frequentemente utilizadas por eles. Os dicionários usados são de autores/editoras reconhecido(a)s no mercado brasileiro, alguns de qualidade comprovada por estudiosos da área lexicográfica, outros são de menor custo e mais comumente disponíveis nas livrarias locais. Outra questão evidente é que os alunos que já tem um melhor nível de proficiência, e que tem mais anos de estudos no Curso de Letras, escolheram dicionários de melhor qualidade, e são também os que ousam utilizar dicionários *monolíngues*. É provável que isso se deva à facilidade que o seu conhecimento linguístico proporciona durante a consulta a esse tipo de dicionário e, também, a alguma orientação que os docentes de língua inglesa tenham proporcionado a eles, sobre as opções existentes no mercado.

Os números indicam uma média de uso frequente (Questão 2 e 3) desse material de apoio, utilizado para desenvolvimento de atividades diversas (Questão 4). Em relação aos objetivos de uso, temos o seguinte resultado: para produção escrita (09), para leitura (07), para produção oral (06) e para compreensão oral (04). Como podemos observar, a utilização dos dicionários de língua inglesa proporciona suporte nas atividades de, em ordem decrescente, produção escrita, leitura, produção oral e, em menor proporção, nas atividades de compreensão oral.

Os critérios (Questão 5) para a aquisição de dicionários de língua inglesa mencionados são: indicação de professor de inglês da graduação, do curso de idiomas e do curso preparatório para o vestibular (04); indicação de colega/professor (01); o custo (02), sendo que um deles também aponta o autor (01) do dicionário como critério de escolha; e 02 disseram *não* ter havido critérios de escolha. As respostas confirmam uma das hipóteses que tínhamos levantado antes da investigação. Primeiramente, os alunos informantes não têm critérios adequados para a seleção e aquisição de dicionários de língua inglesa, monolíngues e bilíngues.

Considerando o contexto real de produção dos dicionários de língua inglesa em relação a pressupostos teórico-metodológicos (Questão 6 e 7), entendemos que a resposta adequada seria aquela que apresenta a afirmativa “*alguns dicionários*”. O argumento dos sujeitos (03) que escolheram essa alternativa é a de que alguns dicionários não devem seguir princípios/critérios de elaboração, já que, além de prover escassas informações,

ocasionalmente até atrapalham a aprendizagem de quem os utiliza. Tomando como base o número de escolhas para essa alternativa (33,3% dos informantes), diríamos que a maioria (06) deles desconhece as diretrizes que subjazem à produção de dicionários.

Da mesma forma, acreditar que *todos* os dicionários (05) foram produzidos com base em princípios/critérios teórico-metodológicos pode ser entendido como uma visão ingênua e irreal, tendo em vista a qualidade de alguns dicionários disponíveis no mercado editorial. Esses informantes acreditam que tal material obedece a um padrão oficial de organização das informações, para garantir a sua qualidade, e são elaborados de maneira a atender necessidades reais de pesquisa dos aprendizes. O não posicionamento em relação ao questionamento (02) também denota desconhecimento da questão. Então, podemos dizer que, de forma geral, os alunos não têm ideia sobre como esse material de consulta é planejado e elaborado.

Vale salientar aqui que, talvez, a alternativa correta para estar melhor formulada e refletir o que realmente gostaríamos de investigar, deveria ser: **(b)** *Alguns foram produzidos com base em perspectivas teóricas e metodológicas, e sobre necessidades de uso real*. Pressupomos que em todos os dicionários utilizam-se critérios de seleção e de compilação dos itens lexicais e das informações que seriam relevantes sobre esses itens e que, portanto, seguem uma metodologia de organização. No entanto, a questão crucial para educadores e aprendizes, em relação aos dicionários, é sobre *a qualidade da informação* disponibilizada quando da real necessidade de consulta, durante o processo de aprendizagem. É nesse contexto que se percebe sua verdadeira eficácia. E é, também, nessa situação que muitos deles apresentam limitações.

Notamos em seus posicionamentos que, apesar de não terem conhecimento claro sobre como os dicionários são elaborados, pela própria experiência de uso e pela observação desse material lexicográfico, intuem/inferem que eles são regidos por alguma diretriz organizacional. Por outro lado, percebem quando a informação é insuficiente ou equivocada, e não responde as suas dúvidas e dificuldades linguístico-discursivas. E que, em assim sendo, não devem ter seguido critérios muito sérios e adequados para a sua formulação.

Com exceção de um aluno, que diz não dominar a terminologia relacionada à arquitetura do dicionário (Questão 8), os demais (08) acreditam ter domínio *razoável*. Essa crença será confirmada (ou não) quando da análise dos resultados da próxima questão que, sintetizada, configura o seguinte resultado: os alunos desconhecem que os termos *referência cruzada* (08); *introdução e apêndice* (07); *prefácio* (07); *entrada* (07); *informação estrutural* (07); *microestrutura e macroestrutura* (06); *exemplo* (04); *verbete* (02); *definição* (02);

referem-se à arquitetura do dicionário. O fato de a maioria dos aprendizes não associar alguns termos (*referência cruzada, introdução, apêndice, prefácio, entrada, informação estrutural e micro e macro-estrutura*) à arquitetura do dicionário (questão 9), demonstra que, diferentemente do que afirmaram na questão anterior, apresentam dificuldades quanto ao domínio da compreensão e do uso da terminologia lexicográfica. E mesmo sendo um número menor de alunos que não relacionaram os termos *exemplo, verbete e definição* ao dicionário, ainda assim entendemos esse desconhecimento como uma limitação deles, considerando que os utilizam frequentemente, e que são estudantes do Curso de Letras e, portanto, serão docentes de línguas (materna e estrangeira).

Sete (07) alunos afirmaram saber definir (Questão 10) *alguns* dos itens relacionados à arquitetura do dicionário, e apenas dois (02) disseram *não* o saber. Se fosse verdadeiro, significaria que eles detêm pelo menos um conhecimento parcial da terminologia lexicográfica. No entanto, as respostas dadas à questão anterior (em que se constatou desconhecerem a terminologia lexicográfica) permitem inferir que estas respostas também *não* correspondem à sua condição real de conhecimento sobre a terminologia relacionada à arquitetura do dicionário.

Considerando-se as informações almejadas (Questão 11) e *onde* se pode encontrá-las (no dicionário *monolíngue, bilíngue*, ou em *ambos*, as alternativas adequadas resultariam assim: no *monolíngue* = definição; no *bilíngue* = equivalente/tradução; e em *ambos* = o significado, a grafia correta, a pronúncia, as marcas de uso, os exemplos e as informações gramaticais. Observando as escolhas dos alunos, notamos, primeiramente, que todas foram muito diferentes umas das outras. Isto não ocorreria se eles realmente soubessem *o que e onde* resolver as suas dúvidas. Assim, fica evidente que nenhum aluno desse grupo investigado tem conhecimento de que a maioria das informações citadas pode ser encontrada em ambos os dicionários.

Oito (08) alunos afirmam ter dificuldades na busca de informações nos dicionários de língua inglesa (Questões 12 e 13), quando do desenvolvimento de diferentes atividades linguísticas (leitura, produção textual, compreensão e produção oral). Especificamente em relação ao dicionário *monolíngue*, um (01) aluno afirma ter dificuldades quanto às palavras polissêmicas, devidas a sua limitação vocabular. Os demais (07) apontam limitações em relação aos dicionários *bilíngües*, e citam problemas, por exemplo, relacionados ao significado das palavras, aos usos linguísticos (expressões e gírias), às abreviaturas, às palavras compostas, os *phrasal verbs* etc. Apenas um (01) aluno diz não ter “grandes dificuldades” para encontrar o que busca, mas tem dúvidas sobre pronúncia e sobre a

melhor maneira de utilizar o dicionário. Notamos, então, que a maioria dos alunos tem dificuldades nas consultas ao *dicionário bilíngue*, já que algumas lacunas em relação a questões linguísticas e discursivas são mencionadas. O fato de somente um (01) aluno referir-se ao dicionário *monolíngue* pode significar que os aprendizes usam pouco esse tipo de dicionário e, não apenas que não encontram dificuldades no seu uso. Assim, confirmamos o que já fora percebido anteriormente por estudiosos da lexicografia: os aprendizes de língua estrangeira preferem utilizar os dicionários bilíngues.

Todos os alunos (09) afirmam *não* ter conhecimento suficiente para usufruir a gama de informações proporcionada pelos dicionários (Questão 14). Alegam desconhecer a sua arquitetura, e não ter conhecimento de “todo” o conteúdo disponível. Acrescentam, também, que suas limitações linguísticas e outras dificuldades (as abreviações e convenções lexicográficas) os impedem de usar eficientemente essas ferramentas. Posteriormente à aplicação do questionário, entendemos que esta questão estaria mais bem formulada da seguinte maneira: “... *conhecimento para usufruir a ‘variedade’ de conteúdo disponível?*”

Cinco (05) alunos dizem *não* ter recebido orientações em relação ao uso dos dicionários (Questão 15); três (03) relatam que apenas tiveram uma orientação superficial sobre pronúncia (símbolos fonéticos) em relação ao dicionário *bilíngue*, nas aulas de língua inglesa da graduação; um (01) aluno diz ter recebido orientação nas aulas de *Fonética e Fonologia (Disciplina Optativa)*. Isso se refere à mesma orientação sobre pronúncia que os colegas haviam mencionado. Assim, confirmamos a hipótese de que os alunos não recebem orientações para o uso de dicionários.

Os alunos foram unânimes (09) em afirmar que faria diferença se tivessem recebido orientações para o uso de dicionários (Questão 16). Dessa maneira, acreditam que poderiam usufruir melhor do seu conteúdo, e de uma maneira mais rápida e eficaz. Isso resultaria em maior segurança durante a produção textual, e em melhor compreensão das informações obtidas sobre certos itens lexicais. Ressaltamos que, neste momento, os alunos ainda não haviam sido orientados sobre uso de dicionários, nem solicitados a produzir um texto. Depreendemos, então, que eles próprios, por intuição e pelas dificuldades já enfrentadas nas consultas, sentiram falta dessa orientação. Por outro lado, esta questão também estaria, infelizmente, produzindo o chamado fenômeno de indução, em que o informante será induzido a selecionar um dos pólos binaristas.

Os dados obtidos no Questionário I trazem algumas revelações: (a) alguns sujeitos da pesquisa não sabem discernir entre dicionários de qualidade e os outros; (b) os sujeitos mais proficientes e com mais anos de estudo da língua escolhem os melhores

dicionários e ousam utilizar os *monolíngues*; (c) o critério predominante para a escolha dos dicionários é a indicação de outros (professores); (d) a maioria deles não domina a terminologia lexicográfica, não conhece a arquitetura dos dicionários, tampouco sabe explorar as informações que podem ser obtidas em cada uma dessas partes; (e) não lhes foi ensinado utilizar adequadamente os dicionários; (f) não sabem como os dicionários são produzidos; (g) e a maioria deles (08) afirma ter dificuldades na consulta aos dicionários de língua inglesa. Diante desse quadro, entendemos que não há muitas possibilidades de que os aprendizes consigam obter (buscar, selecionar e utilizar) as informações de que necessitam, as quais são providas nos dicionários. E, neste contexto, os dicionários de língua inglesa, que poderiam funcionar como um suporte real e eficaz à produção textual, limitar-se-ão a algumas poucas e superficiais contribuições.

Concluimos, então, que os informantes não demonstram ter conhecimento suficiente sobre: a nomenclatura lexicográfica, as diferentes estruturas dos dicionários, a diversidade de informações que podem ser encontradas, e tampouco critérios relevantes para fazer uma escolha adequada às suas necessidades comunicativas. Ressaltamos, então, a necessidade de os docentes de língua inglesa conhecerem detalhadamente as obras de consulta disponíveis no mercado (pois no caso do ensino de língua estrangeira, é um material de suporte que acompanha o aluno em quase todos os momentos da aprendizagem) para, primeiramente, eles próprios serem críticos em relação a essas obras, e posteriormente, para orientarem seus alunos quando da necessidade de seleção e aquisição de um dicionário. Vale salientar, também, a importância da exploração da arquitetura dos dicionários e das informações que podem ser obtidas, por meio de consultas orientadas, para que eles aprendam a obter melhor êxito na consulta.

#### 4.3.2 Questionário II adaptado

O Questionário II (Anexo 8) foi aplicado ao final de todas as atividades da extensão, com a intenção de se obter um *feedback* sobre a abordagem de uso de dicionários utilizada para a produção textual em língua inglesa. O conteúdo das suas questões, os dados obtidos por meio delas, e a sua análise, são resumidamente apresentados. As informações mencionadas anteriormente estão contempladas no quadro que segue, acompanhadas da respectiva análise:

Quadro 8 – Questionário II - adaptado

Questões	Respostas
<p>1. Acreditam que o conteúdo e a metodologia propostos contribuem para o conhecimento das questões lexicográficas:</p>	<p>( ) Sim – 9 alunos. ( ) Não – 0 alunos.</p> <p><b>Justificativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Novos critérios para escolha e para utilização de dicionários.</li> <li>* Melhores estratégias no momento do manuseio do dicionário.</li> <li>* Ampliação do conhecimento sobre a terminologia lexicográfica.</li> <li>* Despertou um “novo olhar” para o uso dos dicionários.</li> <li>* “Por não haver recebido instrução anterior, fazia pouco proveito do dicionário, deixando passar muitas informações úteis.”</li> <li>* O conhecimento que provê suporte para utilizar os dicionários mais eficientemente, possibilita produzir um texto de melhor qualidade para mim e para meus futuros alunos.</li> <li>* Aprendi equilibrar o uso do dicionário bilíngue e do monolíngue.</li> <li>* Aprendizagem sobre os símbolos fonéticos e a sua função para a pronúncia.</li> <li>* Dicionário - objeto de estudo essencial para quem aprende uma nova língua. Aprendeu a escolher e utilizar melhor essa ferramenta.</li> <li>* Conhecer o conteúdo do dicionário é uma grande ajuda no domínio da língua.</li> </ul>
<p>2. Utilizariam os mesmos critérios de escolha de dicionários utilizados anteriormente (ao curso):</p>	<p>( ) Sim – 0 alunos. ( ) Não – 9 alunos.</p> <p><b>Justificativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Hoje me importaria com o conteúdo e as informações adicionais.</li> <li>* Aprendi a analisar a estrutura do dicionário e tenho conhecimento sobre os títulos que são reconhecidos como melhores dicionários.</li> <li>* Faria uma análise mais profunda do material e faria uma pesquisa mais elaborada para adquirir um dicionário de qualidade.</li> <li>* Tenho noções para escolher um dicionário que forneça o máximo possível de informações.</li> <li>* Tenho critérios de escolha mais específicos. Pretendo escolher dicionários que me ofereçam mais possibilidades de uso, mais informações.</li> <li>* Reconheço partes importantes que um dicionário deve ter.</li> <li>* Sei que existem critérios estudados para se produzir um dicionário. Sei também, que um dicionário pode oferecer muito mais do que o significado das palavras.</li> <li>* Hoje vejo o dicionário muito mais do que apenas mais uma ferramenta para descobrir o significado das palavras.</li> </ul>
<p>3. Acreditam que a abordagem proposta (uso de dicionários) será útil para as suas consultas:</p>	<p>( ) Sim – 9 alunos.</p> <p><b>Argumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Via o dicionário apenas como um livro, um manual onde eu encontraria a equivalência de uma palavra, mas aprendi que posso encontrar muito mais informações em bons dicionários.</li> <li>* Aprendi a explorar muitas coisas, as informações que os dicionários monolíngue e bilíngue podem oferecer, os exemplos, os usos, (<i>collocation</i>), etc.</li> <li>* Sei utilizar melhor os dicionários com todos os recursos que apresentam.</li> <li>* Depois da análise dos dicionários, percebo que eles me ofertam mais do que imaginava. Pretendo transmitir aos meus alunos todas essas possibilidades de pesquisa.</li> <li>*Conhecendo estratégias de uso, as consultas terão melhores resultados.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* As estratégias facilitam o trabalho com o dicionário e possibilitam uma pesquisa mais completa durante a consulta.</li> <li>* Ampliou a visão que eu tinha sobre o uso de dicionários.</li> <li>* Aprendi a aprofundar minha consulta para uma maior satisfação (transcrição fonética, exemplos para cada uso, a classe gramatical, etc.)</li> </ul>
<p><b>4. Avaliam a relação tempo/conteúdo disponibilizado para cada um dos tópicos tratados como:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Dada a importância dos tópicos para a aprendizagem, para que fossem melhor aproveitados e estudados, seria melhor ter tido mais tempo.</li> <li>* Poderia ter sido dispensado mais tempo para o estudo da estrutura do dicionário propriamente dita, que era o objetivo do curso.</li> <li>* Apesar de uma carga horária reduzida, acredito que tivemos um bom aproveitamento e cada assunto foi devidamente tratado.</li> <li>* Poderia ter sido um pouco mais longo.</li> <li>* Se tivesse sido um pouco mais extensa a parte de produção da <i>autobiography</i> o resultado poderia ser melhor.</li> </ul>
<p><b>5. Aspectos positivos e/ou negativos dos dicionários de língua inglesa propostos (Oxford Escolar, 2000; Longman Escolar, 2002; OALD, 2007, e LDOCE, 2007):</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Os dicionários propostos são ricos em informações extras, as quais são de suma importância para a aprendizagem.</li> <li>* Os dicionários monolíngues possuem mais exemplos de frases com as palavras, isso ajuda muito na hora de elaborar as próprias frases. E os bilíngues provêm equivalentes em português.</li> <li>* Se mostraram melhores do que os outros que utilizei para a primeira redação, pois continham todas as palavras que precisei consultar.</li> <li>* São de fato dicionários de alta qualidade que nos proporcionam buscas mais aprofundadas.</li> <li>* Não percebi qualquer aspecto negativo nos dicionários que utilizei. As palavras que procurei, encontrei: definição e uso, no dicionário monolíngue e, equivalentes em inglês no dicionário bilíngue.</li> <li>* Gostei mais do <i>Longman</i> por achá-lo mais completo, mas, todos contribuíram muito para a reelaboração do texto. Por meio deles consegui compreender aspectos que antes tinha muita dúvida.</li> <li>* São vários os aspectos positivos, mas o que achei mais interessante foram os apêndices.</li> <li>* Tive um pouco de dificuldades para encontrar as palavras que precisava.</li> </ul>
<p><b>6. Acreditam que os dicionários sugeridos ofereceram mais e melhores informações para a reescritura do texto:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sim, pois o dicionário utilizado na 1ª elaboração do texto era um “manual de equivalência de palavras”, com poucas informações extras.</li> <li>* Não. Na primeira versão, utilizei o <i>Password</i> que mistura características do monolíngue e do bilíngue (Oxford) e o <i>Longman Dictionary of Contemporary English</i> que foram muito úteis. Todos (do texto I e II) foram úteis e são excelentes escolhas de dicionário.</li> <li>* Sim, os dicionários <i>Longman</i> e <i>Oxford</i> continham todas as informações que precisei consultar, diferentemente do dicionário (<i>Michaelis</i>) utilizado na primeira redação.</li> <li>* Não detectei grandes diferenças, já que no 1º texto utilizei o <i>Longman</i> (monolíngue), e no 2º procurei auxílio no <i>Oxford</i> (bilíngue).</li> <li>* Não diria “mais e melhores” informações, mas aquelas que eu precisava no momento.</li> <li>* Um dos dicionários monolíngues atendeu minhas necessidades com mais eficiência, por proporcionar equivalentes na língua inglesa (uma lista de sinônimos).</li> <li>* Com certeza. O dicionário da primeira elaboração era um “desastre”. O seu uso foi totalmente frustrante pelo fato de ter obtido pouquíssimas informações, as quais não ajudaram em quase nada.</li> <li>* Sim. Os dicionários sugeridos contêm uma grande lista de informações</li> </ul>

	úteis sobre produção textual (expressões, etc.) e isso ajudou muito.
<p><b>7. Importância dos dicionários de inglês (monolíngues e bilíngues) para produção textual:</b></p>	<p>* Os dois tipos de dicionário são importantes, pois o bilíngue auxilia com palavras equivalentes e proporciona melhor entendimento da língua estrangeira quando a associa à L1. O monolíngue, além de ajudar na escolha do vocábulo adequado, estimula a prática da leitura e interpretação da língua estrangeira.</p> <p>* O monolíngue possui mais informações relativas à <i>collocation</i>, <i>Grammar (usage)</i>.</p> <p>* Ter acesso aos sinônimos das palavras é uma das características mais importantes no monolíngue. O dicionário bilíngue é importante para se produzir um texto ou traduzi-lo, para se saber a tradução da palavra desejada.</p> <p>* O uso do monolíngue é relevante para produções textuais, para se verificar as definições e os sinônimos.</p> <p>* O monolíngue é útil para se certificar sobre o uso de determinada palavra em determinado contexto.</p> <p>* Bilíngue – tradução e o uso da palavra; monolíngue – definição da palavra.</p> <p>* Pelo fato de eu ser iniciante, apenas o bilíngue ajudou na produção, mas, o monolíngue promove grande apoio para o processo de domínio da língua.</p> <p>* Prefiro recorrer aos monolíngues que contém uma explicação mais abrangente sobre os termos.</p>
<p><b>8. Consideram que as informações da superestrutura do dicionário são úteis para a aprendizagem, para a produção textual em língua inglesa:</b></p>	<p>* São de extrema importância para o usuário do dicionário, pois com elas aprende-se a explorar ao máximo o conteúdo desse tipo de obra. O aprendiz necessita de informações extras para poder se expressar de maneira adequada e melhorar sua fluência.</p> <p>* São informações muito úteis.</p> <p>* O conteúdo da superestrutura do dicionário possibilita extrair mais informações sobre a língua.</p> <p>* Para produção textual, depende do conteúdo do apêndice ou das partes integrantes. Contudo, estas informações extras servem para um maior aprendizado da língua inglesa.</p> <p>* Acredito que sejam importantes num primeiro contato com o dicionário para se saber mais sobre sua organização e, oportunamente, utilizá-las no momento da produção.</p> <p>* São informações adicionais que têm certo grau de importância e que não são encontradas em um dicionário simples.</p>
<p><b>9. Colocações finais relevantes:</b></p>	<p>* Percebo que há dificuldade por parte dos usuários de dicionários em aproveitá-los como material informativo e metalinguístico. Acho que os cursos bilíngues deveriam se preocupar mais com essa questão.</p> <p>* Sempre tive curiosidade em saber mais sobre dicionários de inglês. Os textos discutidos sobre este assunto e sobre gêneros textuais foram muito interessantes.</p> <p>* Em relação ao aspecto visual, o dicionário <i>Longman</i> supera o <i>Oxford</i>, pois traz imagens para ilustrar alguns termos (ex: <i>astonished</i>). Apenas ler sua tradução não seria suficiente para realmente entendê-la.</p> <p>* Para além do conhecimento sobre o dicionário, acredito que o curso tenha contribuído para a produção na língua inglesa.</p> <p>* O estudo da teoria de gêneros textuais para depois se caminhar para a produção textual somente aconteceu no contexto deste curso de extensão.</p>

#### 4.3.2.1 Análise dos dados

Os alunos foram unânimes em afirmar que as discussões e as atividades promovidas pela Atividade de Extensão (Questão 1) contribuíram para o seu conhecimento sobre a arquitetura, as convenções lexicográficas (símbolos, abreviaturas, etc.) e a terminologia relacionadas a dicionários. Aprenderam, também, novas estratégias de consulta e novos critérios para escolha do material lexicográfico, argumentando, inclusive, que isso facilitará a sua consulta e os ajudará a melhor escolher e utilizar essa ferramenta de aprendizagem. Um dos alunos menciona o despertar de “um novo olhar sobre o uso de dicionários de língua inglesa”.

Observamos claramente uma mudança da visão dos alunos em relação aos *critérios* utilizados para a aquisição de dicionários de língua inglesa (Questão 2). Comparando as respostas (à Questão 5, do Questionário I) sobre os critérios de escolha, antes das discussões teóricas e metodológicas sobre uso de dicionários, predominavam os critérios *custo* e *indicação de terceiros*. Após os módulos de mediação formativa, os aprendizes demonstram ter expandido a sua percepção sobre as possibilidades (em quantidade e qualidade) de informações que os dicionários monolíngues e bilíngues de língua inglesa podem proporcionar, e também demonstraram estar mais capacitados para estabelecer critérios mais relevantes (como por exemplo, “que me ofereça mais possibilidade de uso”, ou então “títulos que são mais reconhecidos” etc.) para a aquisição dessa ferramenta.

Houve unanimidade dos alunos na afirmação de que a abordagem proposta no curso (Questão 3) lhes será útil nas próximas consultas a dicionários de língua inglesa. De maneira geral, seus argumentos demonstram que (agora) percebem todas as possibilidades de informações que podem ser obtidas nos dicionários bilíngues e monolíngues. Da mesma forma, entendem que a expansão desse conhecimento (inclusive sobre a arquitetura e as convenções lexicográficas) e as estratégias de uso que lhes foram propostas, tornarão a consulta mais eficiente, pois facilitam o trabalho com o dicionário e possibilitam uma pesquisa mais completa, mais aprofundada sobre um determinado item lexical.

A maioria dos sujeitos da pesquisa (07) acha que o tempo disponibilizado para a *Atividade de Extensão* (Questão 4) poderia ter sido, a fim de possibilitar o aprofundamento dos estudos sobre os conteúdos, e de expandir a prática desenvolvida (seja em relação à produção textual, seja em relação ao uso de dicionários). Mesmo assim, cinco (05) deles avaliam positivamente a relação *tempo-conteúdo* proporcionado no curso. O tempo de 10 semanas disponibilizado para o curso foi planejado para atender às necessidades do

ensino, da pesquisadora e também, às disponibilidades dos alunos (e às contingências do momento vivido na Universidade, conforme apontamos anteriormente). Entendemos claramente que uma intervenção com a intenção de desenvolver capacidades de produção escrita, com o suporte de dicionários, demandaria muito mais tempo. No entanto, para o desenvolvimento de uma pesquisa temos que adaptar o cronograma de todo o trabalho a ser desenvolvido, dentro de possibilidades reais dos sujeitos e da instituição envolvida. Em decorrência disso, afirmamos que o tempo foi estabelecido a partir da análise dos critérios mencionados.

Nos argumentos dos alunos predominaram *aspectos positivos* em relação aos dicionários indicados (Questão 5) para as refações do texto *autobiography* (*Oxford Escolar, 2000; Longman Escolar, 2002; OALD, 2007, e LDOCE, 2007*). Entre os aspectos citados pode-se mencionar, por exemplo, que são melhores que os usados na elaboração do *texto inicial*; que oferecem mais e melhores informações que outros utilizados; são “ricos em informações extras”; são dicionários de “alta qualidade”; que os *monolíngues* indicados têm mais exemplos de frases com as palavras consultadas (auxiliam nas produções escritas), e que os *bilíngues* proporcionam maior segurança quando da necessidade de um equivalente em português; que auxiliaram na compreensão de aspectos que anteriormente ofereciam muitas dúvidas.

Como já se esperava, pela sua qualidade já comprovada por alguns estudiosos, e pela própria constatação dos alunos, por meio da exploração desses dicionários, a aceitação e sua eficiente utilização foi geral. Ressaltamos que apenas um (01) aluno (com nível de proficiência *avançado* em língua inglesa) diz não ter encontrado (apenas) *uma* palavra buscada, e outro ((01) com nível de proficiência *básico*<sup>131</sup>) afirma ter tido dificuldades para encontrar as palavras de que necessitava. Essa dificuldade pode ser atribuída, primeiramente, (mais) ao seu nível de proficiência, do que aos próprios dicionários. E uma possível segunda explicação é o fato de o aluno ter faltado à metade das aulas do curso, o que pode ter contribuído para o não desenvolvimento de suas capacidades de uso desse material pedagógico. Assim sendo, podemos dizer que os dicionários indicados e a utilização de estratégias promoveram um resultado mais satisfatório nas consultas empreendidas pelos alunos.

A maioria dos alunos (06) concorda que os dicionários sugeridos oferecem

---

<sup>131</sup> O aluno mencionado faltou em quase 50% das aulas da Atividade de Extensão.

*mais e melhores informações* (Questão 6) que aqueles utilizados na produção do texto I (1). No caso do aluno (2) (com nível de proficiência *avançado* em língua inglesa) que responde “não” à questão, entende-se que seu posicionamento é devido à utilização do *LDOCE* (dicionário indicado para a refacção dos textos) e do *PASSWORD*<sup>132</sup>, também um dicionário de qualidade que “mistura características do *Oxford* monolíngue e do bilíngue. A afirmação de (01) aluno de que: “não detectei [...] grandes diferenças”, é atribuída, primeiramente, à utilização do *LDOCE* (dicionário indicado para a refacção dos textos), e também aos poucos erros cometidos em razão de seu nível de proficiência (com nível de proficiência *pós-intermediário* em língua inglesa). Para haver maior isenção na resposta dos sujeitos, e, portanto, para ser mais adequada, talvez esta questão deveria apenas questionar sobre as informações proporcionadas nos dicionários indicados, e não qualificá-las como “mais e melhores informações”. Nesse sentido vimos a postura de um (01) aluno: “Não diria “mais e melhores” informações, mas aquelas que eu precisava no momento”, como uma forma de adequar a questão ao sentido que ele desejava expressar e não responder a ela de uma forma induzida.

Sobre a importância dos dicionários bilíngues e monolíngues para produção textual (Questão 7), os alunos responderam que os *dicionários bilíngues* auxiliam (mais particularmente os alunos iniciantes) na tradução (equivalente) e uso de uma palavra, para produção ou tradução de textos, e “proporciona melhor entendimento da língua estrangeira quando a associa à nossa língua materna”. Por sua vez, os dicionários *monolíngues* promovem suporte: “na escolha do vocábulo mais adequado, que transmitirá realmente o que queremos expressar em outra língua”; na leitura e interpretação da língua estrangeira; com mais informações relacionadas à estrutura e ao uso da língua; na busca de sinônimos das palavras; para verificar as definições das palavras (“para o texto ser mais bem construído”); “no processo de domínio da língua”; com uma “explicação mais abrangente sobre os termos”; “para se certificar sobre o uso de determinada palavra em determinado contexto”.

Os dicionários bilíngues e monolíngues utilizados mostraram-se bastante significativos, segundo os informantes, também pelas informações adicionais que apresentam na *superestrutura* (Questão 8). A maioria dos aprendizes (07) as avalia como úteis e importantes, por serem informações adicionais “que não se encontram em todos os tipos de

---

<sup>132</sup> Segundo Duran (2004), o dicionário *PASSWORD* pode ser classificado tipologicamente como um *dicionário bilíngue pedagógico* mais apropriado à decodificação, tendo em vista algumas limitações para codificação nele apontadas.

dicionários”. Eles afirmam, ainda, que por meio dessas informações é possível explorar ao máximo o conteúdo das obras lexicográficas. E acrescentam que elas contribuem para a aprendizagem da língua inglesa, e também que “um indivíduo bilíngue necessita de informações extras para poder se expressar de maneira adequada e melhorar sua fluência”. Um aluno (01) acredita que sejam importantes, num primeiro contato com o dicionário, para que se possa “utilizá-las da melhor maneira no momento da produção”. Outro aluno (01) pensa que “talvez não contribuam tão valorosamente” para a produção escrita. Então, podemos concluir que de uma forma geral, os alunos compreendem a importância desse conteúdo extra, adicional àquela informação sobre um item lexical específico (na micro e macroestrutura), principalmente para o processo de aprendizagem da língua inglesa. Assim, depreendemos que as informações da *superestrutura* dos dicionários promovem apoio, mesmo que sutil e indiretamente, à produção escrita.

Alguns argumentos apresentados pelos aprendizes podem ser mencionados como *questões relevantes adicionais* (Questão 9) em relação à Atividade de Extensão ministrada e ao seu conteúdo: (a) a dificuldade de os usuários perceberem os dicionários e os utilizarem como um material pedagógico (ferramenta) útil para o desenvolvimento de suas capacidades lingüísticas. Em seu ponto de vista, a mudança dessa visão deveria ser promovida pelos cursos bilíngues; (b) que o curso ministrado “valeu à pena”, e que os conteúdos teóricos sobre uso de dicionário e sobre gêneros textuais “também foram muito interessantes”; (c) que o “aspecto visual” do dicionário *Longman* é melhor do que o do *Oxford*, por trazer ilustrações para explicar alguns termos mais difíceis de se entender; (d) que o curso contribuiu tanto para o conhecimento sobre os dicionários e seu uso quanto para a produção escrita em língua inglesa; (e) deseja saber (01 aluno) a “efetiva relevância do dicionário para a produção textual em língua estrangeira e língua portuguesa”; e f) o estudo (teórico e a análise pragmática) do gênero textual anterior à produção escrita é uma novidade em termos de abordagem de ensino.

Acreditamos que não apenas os apontamentos feitos em classe sobre uma abordagem de uso de dicionários de língua inglesa, mas também a sua própria experiência de consulta, fizeram com que os alunos percebessem a sua frágil habilidade lexicográfica, na primeira etapa das atividades. Entretanto, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem (da mediação formativa), como revelam as respostas a este questionário, notamos uma ampliação na sua visão em relação aos conteúdos dos dicionários, à utilização dessas informações, e às estratégias de uso dos dicionários. Então, pressupomos que essa “nova ótica” refletir-se-á em uma melhor competência para a consulta aos dicionários, e também, em suas capacidades languageiras para a produção textual em língua inglesa.

Do nosso ponto de vista, as evidências observadas nas diferentes respostas dos informantes da pesquisa respondem parcialmente às hipóteses formuladas inicialmente: (1) os aprendizes desconhecem a variedade de informação disponível nos dicionários bilíngues e monolíngues; (2) não possuem habilidades lexicográficas para uma consulta eficiente, e por essa razão não usufruem as suas informações na dimensão em que poderiam fazê-lo, perdendo o benefício desse suporte para a sua aprendizagem; (3) a utilização de uma abordagem para o uso de dicionários (critérios de escolha e utilização, exploração da estrutura e prática de consulta e de atividades produtivas) pode trazer melhores resultados à consulta, e à produção escrita. Pressupomos que os outros instrumentos complementarão as informações necessárias para refutá-las ou confirmá-las.

#### 4.3.3 Análise da Entrevista Semiestruturada

Ao final de todas as ações desenvolvidas na Atividade de Extensão: *Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionário*, com o intuito de ampliar o escopo das informações obtidas por meio de outros instrumentos (Questionário I e II, textos produzidos), optamos por realizar uma entrevista semiestruturada. O intuito era de que os alunos sujeitos da pesquisa que participaram das oficinas expusessem mais completa e livremente, o seu posicionamento sobre a organização, o tempo e o conteúdo/abordagem propostos (como uma forma de *feedback* sobre o trabalho desenvolvido pela pesquisadora). Nessa ocasião, atuamos como investigadora e também como incentivadora de suas manifestações orais<sup>133</sup>. Por motivos de economia, a transcrição das falas dos informantes e da pesquisadora, em sua íntegra, foi disponibilizada em forma de anexo (Apêndice D).

Primeiramente, percebemos, na posição dos alunos, a ênfase que se dá em relação à abordagem de produção escrita utilizada no contexto da atividade de extensão. Antes de serem solicitados a produzir o texto do gênero *autobiography*, foram orientados teórica e metodologicamente, na perspectiva de gêneros textuais, e expostos a textos do gênero *biografia/autobiografia* (em português e em inglês), para lhes possibilitar a construção de uma referência. Segundo seus depoimentos, isso é uma novidade em termos de metodologia de ensino de produção escrita em língua inglesa no curso de graduação. Seus argumentos mostram a sua aprovação e a compreensão de que esta é uma abordagem muito

---

<sup>133</sup> Para a transcrição da entrevista semi-estruturada foi utilizado como referência o quadro das normas para transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC). (DIONÍSIO, 2003, p. 72-83).

eficiente para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras para produção escrita. Por outro lado (e como já fora salientado anteriormente), ficou o entendimento (coerente) de que teria sido melhor se houvesse mais tempo para a produção escrita especificamente. Isso denota (da parte dos alunos) a compreensão de que o desenvolvimento da competência em produção escrita é um processo longo, complexo, e determinado pela metodologia do professor e pelo interesse e dedicação (prática) dos alunos.

Outra evidência que se observa em suas falas é em relação à contribuição proporcionada pelas discussões e práticas sobre *o uso de dicionários* de língua inglesa: exploração da sua arquitetura, dos tipos de informação oferecidas nas suas diferentes estruturas (micro, macro e superestrutura); as estratégias que visam uma consulta mais eficaz; exercícios variados, que o próprio dicionário proporciona (para o desenvolvimento do vocabulário, etc.). Mesmo que dois (num total de nove) aprendizes afirmaram que já utilizavam algumas das estratégias por nós sugeridas (ex: a utilização simultânea do bilíngue e do monolíngue), verificamos que a maioria deles desconhecia a nomenclatura, as convenções lexicográficas, e também não tinha o hábito de explorar as informações extras proporcionadas na *superestrutura* dos dicionários, o que já havia sido evidenciado por meio das respostas aos questionários I e II.

Em seus discursos, notamos também que, anteriormente, a busca ao dicionário estava mais restrita a encontrar equivalentes para as palavras (em inglês ou português). Mas essa visão mudou depois da mediação formativa, de tal forma que agora sabem que podem se beneficiar de mais e melhores informações (estruturais, culturais, transcrição fonética, exemplos de uso, expressões idiomáticas, etc.) providas nos dicionários. Um aluno levanta, por um lado, a importância da familiaridade com os símbolos fonéticos para a compreensão da pronúncia das palavras. Por outro, aponta uma limitação em relação ao ensino de língua inglesa proporcionado no curso de graduação, já que “Não se tem aula de Fonética/Fonologia [...] a gente não entende que símbolo é aquele que está no dicionário”.

Em relação à escolha de dicionários, percebemos também que, após o manuseio (conhecimento e exploração da sua arquitetura e das informações, por meio de atividades diversas) dos mais renomados dicionários de língua inglesa, eles sabem mais claramente as características de um “dicionário de qualidade”, e os critérios que devem ser observados, quando necessitarem fazer uma aquisição. Podemos mencionar, inclusive, a sua capacidade de comparar os quatro dicionários sugeridos e utilizados para a refacção dos textos: *Oxford Escolar (ODE)*; *Longman Escolar (LDE)*; *Oxford Advanced Learners Dictionary (OALD)* e o *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)*. Da mesma

forma, outra constatação é o seu entendimento de que essa referência adquirida (teórica e estratégica), não contribui apenas com a sua própria competência, mas que também será transmitida aos seus futuros alunos, quando afirmam que vão “ensinar o aluno a escolher o melhor dicionário para as suas necessidades e a utilizá-lo de maneira mais eficiente”. Eles salientam a importância de se ensinar o uso de dicionários, considerando-se que eles próprios perceberam, pragmaticamente, o benefício (o resultado) que esse conhecimento traz ao aprendiz de língua estrangeira.

Com base nos dados obtidos por meio dos instrumentos de produção compartilhada, faremos algumas afirmações em relação à condição dos aprendizes, *antes* (A) e *depois* (B) da mediação formativa: (A) (1) os alunos mais proficientes são mais hábeis na consulta (utilizam estratégias) e ousam utilizar os dicionários monolíngues; (b) o uso dos dicionários de língua inglesa ocorre (em ordem decrescente) para as atividades de produção escrita, leitura e produção oral; c) a média de frequência de uso dos dicionários (principalmente os bilíngues) é *frequente*; d) de maneira geral, os alunos desconhecem os diferentes dicionários existentes no mercado, e não sabem discernir entre os que têm qualidade, daqueles que não têm; e) o critério de escolha predominante era o preço ou a indicação de terceiros; f) eles não conheciam as diferentes estruturas (*micro, macro e superestrutura*) dos dicionários e, conseqüentemente, não sabiam usar eficientemente as informações nelas providas; g) perceberam, intuitivamente, quando a informação é insuficiente ou equivocada e não responde as suas dúvidas e dificuldades linguístico-discursivas (mesmo não tendo ideia de como esse material de consulta é planejado e elaborado); h) eles *não* dominavam a terminologia lexicográfica; i) desconheciam que a maioria das informações sobre um item lexical pode ser encontrada em ambas as tipologias (bilíngue e monolíngue); j) confirma-se o que já fora percebido anteriormente por estudiosos da lexicografia: os aprendizes de língua estrangeira preferem utilizar os dicionários bilíngues; k) os aprendizes *não* têm conhecimento suficiente para usufruir de todas as informações proporcionadas pelos dicionários; l) eles *não* receberam orientações para o uso de dicionários e afirmaram que faria diferença se as tivessem recebido (resultaria em “mais segurança durante a produção de textos e melhor compreensão das informações obtidas”). (B) (m) os aprendizes foram unânimes em afirmar que as discussões e as atividades promovidas na Atividade de Extensão contribuíram para o seu conhecimento sobre a arquitetura dos dicionários (como são organizados e a informação apresentada em cada uma das partes) e seu uso; n) os critérios dos aprendizes para a aquisição de dicionários de língua inglesa mudaram após os módulos de *mediação formativa* e agora são mais condizentes com a sua necessidade;

o) eles foram unânimes em afirmar que a abordagem proposta no curso lhes será útil nas próximas consultas aos dicionários de língua inglesa, tornando-as mais eficazes; p) a aceitação dos dicionários indicados e o reconhecimento da sua qualidade (*Oxford Escolar, 2000; Longman Escolar, 2002; OALD, 2007, e LDOCE, 2007*) foi geral, e a consulta a eles foi avaliada pelos sujeitos da pesquisa como “muito satisfatória”.

A maioria dos estudiosos da área da Lexicografia se preocupa com a interrelação entre habilidades lexicográficas, necessidades linguístico-discursivas dos aprendizes e qualidade das informações contidas nos dicionários bilíngues e monolíngues. Como eles, atualmente defendemos o ensino de habilidades lexicográficas, com o argumento de que elas propiciam condições para que os aprendizes sejam bem-sucedidos na consulta aos dicionários (encontrem a informação desejada, saibam selecioná-la de acordo com suas necessidades comunicativas, e, saibam efetivamente utilizá-las em contexto comunicativo real) e, como consequência, sejam capazes de produzir textos mais bem escritos. Podemos afirmar que esse pressuposto foi confirmado na ocasião das oficinas de produção textual, quando os alunos receberam orientação (teórica e prática) sobre o uso dos dicionários, antes das refações do texto inicial. Os dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos (questionários I e II e entrevista) e a sua correspondente análise traduzem uma nova visão sobre o uso de dicionários e uma clara satisfação dos informantes em relação a esse novo conhecimento. Então, nossa expectativa é a de que os seus argumentos favoráveis às discussões/práticas promovidas na atividade de extensão tragam resultados significativos para a versão final de sua autobiografia, o que virá a confirmar uma das nossas hipóteses de pesquisa.

Outra questão tratada pelos lexicógrafos é a importância dos aspectos metalexográficos (na micro e na macroestrutura) para os dicionários pedagógicos. Eles são os recursos utilizados na elaboração de dicionários, que contribuem para facilitar a busca e para esclarecer o sentido e o uso de um item lexical. Tais aspectos estão relacionados ao guia do usuário, à nomenclatura, à pronúncia, às abreviaturas, à definição, às marcas e notas de uso, às expressões idiomáticas, às ilustrações e ao uso de cores, por exemplo, que devem ser cuidadosamente elaborados para que realmente produzam o suporte esperado à aprendizagem de línguas. Observamos nos depoimentos dos informantes que, no momento das consultas aos dicionários indicados para a produção, eles foram capazes de perceber, comparar e destacar esses aspectos naquele dicionário em que eles eram mais evidenciados, mais cuidadosamente abordados.

Compreendemos que as habilidades lexicográficas (que incluem estratégias

de consulta) dos consulentes, os aspectos metalexográficos e a informação de qualidade, que responda às necessidades comunicativas dos aprendizes, são os três elementos fundamentais para que uma consulta aos dicionários seja bem-sucedida, isto é, que traga as respostas, os esclarecimentos esperados, para os fins a que se destinam (compreensão ou produção). Esse posicionamento também é difundido por estudiosos da área.

Estudos lexicográficos ressaltam a necessidade de se estabelecer critérios relevantes (de acordo com o objetivo da consulta) para a escolha de um dicionário. E nosso critério fundamental para a tarefa de produção textual é que ele forneça informações de qualidade para esse fim. Por essa razão, a avaliação de dicionários de língua inglesa (HERBST, 1996 – monolíngues: *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE) e *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD); e HUMBLÉ, 2006 – bilíngues: *Longman Dicionário Escolar* e *Dicionário Oxford Escolar*), resultante da análise dessas obras lexicográficas, foram fundamentais para a nossa própria informação e, principalmente, para a seleção desses dicionários como “aqueles” a serem utilizados para o processo de produção escrita.

Compartilhamos com a visão de alguns autores (TOMASZCZYK, 1981; RUNDELL, 1999; WERNER, 2006) de que, considerando os diferentes níveis de proficiência dos aprendizes e as especificidades (e talvez, limitações) das informações fornecidas em cada tipo de dicionário, a abordagem mais adequada é o uso simultâneo de dicionários bilíngues e monolíngues, para desenvolver atividades de produção escrita.

Entre os argumentos de estudiosos sobre os monolíngues (HERBST, 1996), mencionamos: são qualificados como “dicionários de aprendizagem” e apresentam características que promovem maior suporte à produção textual (ilustrações, valência dos verbos, definições bem elaboradas etc.); e sobre os bilíngues (HUMBLÉ, 2006), afirma que: são obras pensadas para o ensino da língua inglesa a um público brasileiro, cuja ênfase está na produção linguística e que, em sua organização, demonstram (maior) preocupação concernente a aspectos didáticos e pedagógicos. Tendo como referência esses dados, entendemos que as referidas obras poderiam representar bem o papel de ferramenta pedagógica de apoio à produção textual. Nossa expectativa é que essas “qualidades” dos dicionários utilizados para a produção escrita sejam traduzidas no texto final dos informantes desta pesquisa: um texto mais bem elaborado.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE DOS DADOS PRIMÁRIOS

As contribuições teóricas sobre Lexicografia e Metalexigrafia apresentadas no **Cap. I** e sobre gêneros textuais, produção textual e sequências didáticas apresentadas no **Cap. III**, nortearam os encaminhamentos dispensados à atividade de produção textual em língua inglesa, com o suporte de dicionários (bilíngues e monolíngues), desenvolvida com os sujeitos da pesquisa. As orientações que lhes foram dispensadas, a partir dessas áreas, foram no sentido de que, primeiramente, compreendessem a proposta da abordagem de gêneros textuais para produção escrita em língua inglesa, com o suporte de dicionários. E, posteriormente, para que possam tomá-las como referência quando consultarem dicionários de aprendizagem, e também, quando necessitarem produzir textos escritos. A descrição completa da metodologia utilizada para a produção escrita da autobiografia é relatada no Cap. IV.

No texto do gênero *autobiografia*, além de os alunos relatarem sobre sua vida pessoal, atendendo ao gênero, também forneceram informações sobre a sua aprendizagem da língua inglesa. Esta informação foi formalmente solicitada pela professora no intuito de conhecer, ao menos parcialmente, a sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem experienciado por eles.

#### 5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS (1 E 2) PRODUZIDOS

Com o intuito de uma organização didática dos dados, utilizamos a mesma referência (números) usada no **Cap. I**, para nos referirmos às produções escritas dos alunos sujeitos (1-9) desta pesquisa. Os “erros” cometidos nesses textos são o ponto de partida para a análise, e para tal fim, tomamos as perspectivas da Linguística Contrastiva e dos Gêneros textuais como referência, pois foram as áreas que fundamentaram as discussões/orientações, anteriores à produção textual.

Da mesma forma, foram observados os códigos de correção criados (pela pesquisadora) e utilizados na ocasião dos apontamentos feitos sobre os “deslizes”, para a autocorreção dos textos. Destacamos que os códigos de correção foram dispostos à direita do item lexical/expressão/enunciado que apresenta algum tipo de idiosincrasia. Além da utilização desses códigos, e para que não houvesse ruído na comunicação entre pesquisadora e

alunos (sobre os equívocos cometidos), procuramos dar orientações individuais (orais) a eles.

Os critérios utilizados para a classificação e análise dos erros cometidos nos textos (Anexo E), são oriundos dos pressupostos da Análise de Erros (DURÃO, 2004b), dos conceitos (de interferência e de erro) de Interlíngua (cf. DURÃO, 2007; ELLIS, 1997), e também de algumas categorias propostas para a análise de diferentes gêneros textuais (cf. Nascimento, 2009).

### 5.1.1 Excertos dos Textos, Erros Cometidos e Análise

#### aluno 1

##### Excerto 1

*I was born on January 17, 1991, in Cascavel - Paraná. My father is a grower and my mother is a housewife, They always lived (MVT<sup>134</sup>) in the farm and mostly worked (MVT) with agriculture. (texto 1)*

*I was born on January 17, 1991, in Cascavel, Paraná. My father is a grower and my mother is a housewife, They have always lived in the farm and have mostly worked with agriculture. (texto 2)*

#### Análise

O aluno, com nível *avançado* de proficiência, pretendendo se referir às ações de “viver e trabalhar” dos pais, a partir de certo momento do passado e até o presente momento, o aluno usa a forma do *Simple Past Tense* “*lived*”, quando na verdade, para ser coerente com as normas da língua inglesa, deveria utilizar a forma do *Present Perfect Tense*, “*have lived/ have worked*”. Nesse contexto, incorre em *erro por emprego de forma errônea* (critério gramatical), que a partir das orientações (orais e códigos de correção), passa então a ser: “*have always lived*” e “*have mostly worked*” no texto final.

##### Excerto 2

*During the high school, I didn't have so many special happenings. My father gave me a computer when I was 11. I really liked it and, after that, I fell in love with cinema and obtained (MCSM) a good taste for it. (texto 1)*

*During the high school, I didn't have so many special happenings. My father gave me a computer when I was 11. I really liked it and, after that, I fell in love with*

---

<sup>134</sup> *Mistaken verb tense (MVT).*

*cinema and developed a good taste for it. (texto 2)*

## Análise

Neste parágrafo observamos o uso equivocado da palavra “*obtained*” (v. *obtain* = obter) com o sentido de “desenvolver um bom gosto”. A partir do *critério gramatical de análise*<sup>135</sup>, classificamos (tipologicamente) este equívoco como um *erro léxico-semântico*, já que a escolha lexical conduziu a um problema semântico. Então, na revisão da pesquisadora recebe o código de correção (MCSM)<sup>136</sup>. Após a revisão colaborativa do texto, o termo mencionado foi substituído por “*developed*” (v. *develop* = desenvolver um sentimento, elaborar), que melhor traduz o sentido pretendido. Por outro lado, a partir do critério comunicativo, podemos dizer que o aluno cometeu um *erro pragmático-cultural*, pois feriu uma convenção pragmática dessa língua, que provocaria ruído no contexto de uma comunicação real. Segundo os critérios utilizados para a análise e como podemos observar, o texto deste aluno apresentou poucos erros. Provavelmente isso se deu exatamente em função de seu bom nível de conhecimento linguístico-discursivo, comprovado por meio do teste de proficiência na língua inglesa.

Da mesma forma, em relação às especificidades relativas ao gênero textual *autobiografia*, entendemos que o aluno atendeu as exigências, considerando que respeitou as características estruturais (linguísticas, informacionais, discursivas, etc.) desse gênero. E, salvo os problemas apontados anteriormente, podemos dizer que, de uma forma geral, o texto contempla aspectos textuais fundamentais, tais como o uso de uma linguagem adequada (registro), coerência na organização da estrutura comunicativa, coesão estabelecida por meio de mecanismos variados e correção gramatical. Esses aspectos mencionados podem ser mais bem percebidos nos textos completos (**texto 1 e 2**), em anexo (Anexo 9).

## aluno 2

### Excerto 1

*I didn't like to be an only child when I was younger but now I love it, because I don't need to share attention and things with siblings (MR). (texto 1)*

*I didn't like to be an only child when I was younger but now I love it, because I*

<sup>135</sup> Critérios de análise apresentados por Durão (2004b): gramaticais, linguísticos, comunicativos, pedagógicos, e etiológicos.

<sup>136</sup> “Mistaken choice for a suitable meaning” (MCSM).

*don't need to share attention and things with brothers or sisters. (texto 2)*

### **Análise**

Neste exemplo, o equívoco cometido é classificado como um *erro* ocorrido em nível *léxico-semântico* (critério gramatical), já que a aprendiz (com nível *avançado* de proficiência) no intuito de dizer “dividir a atenção e as coisas com irmãos e irmãs”, utiliza o termo “*siblings*” (que recebe o código de correção (MR)<sup>137</sup>) que é mais adequado a contextos formais ou técnicos. Da perspectiva do critério comunicativo, ao se utilizar um registro (formal/informal) equivocadamente para o contexto, comete-se um *erro pragmático-cultural*, já que seu uso denota uma fuga das convenções comunicativas dessa língua. Este termo é substituído na versão final por “*brothers and sisters*”, o que, em nosso ponto de vista, melhor atende ao contexto comunicativo.

### **Excerto 2**

*However, when I started “junior school” I felt the happiest child in the world. The teacher was my best teacher ever (WYM), she was very kind, patient and intelligent (...). (texto 1)*

*However, when I started “junior school” I felt the happiest child in the world. The teacher was the best teacher I've ever had, she was very kind, patient and intelligent (...). (texto 2)*

### **Análise**

De acordo com as regras de uso da língua inglesa, (2) o termo “*ever*” (**texto 1**) está incompleto para promover o sentido “*a melhor professora que eu já tive*”, e por essa razão recebe o código (WYM)<sup>138</sup>. Se o “*ever*” estivesse sendo usado com o sentido de “*sempre*”, então deveria estar colocado após o verbo “*to be*” (“*was ever...*”) o que também configuraria o uso equivocadamente deste *advérbio*. A partir das orientações (orais e dos códigos de correção) e da correção do aluno, passou a ser “*was the best teacher I've ever had*”, dando o sentido que se perdera na primeira construção. Classificamos este equívoco como um *erro intralinguístico por simplificação* (critério etiológico).

---

<sup>138</sup> *What do you mean?* (WYM)

### Excerto 3

*Until the 5<sup>th</sup> grade I developed my skills very well, I liked a lot to study but, as I turned a teenager I became some kind (MCSP<sup>139</sup>) of lazy person. (texto 1)*

*Until the 5<sup>th</sup> grade I developed my skills very well, I liked a lot to study but, as I turned a teenager I became a lazy person. (texto 2)*

### Análise

Neste contexto a aprendiz utiliza inadequadamente (3) “some” (*pron./adj.* utilizado com *subst.* incontáveis ou no plural) no sentido de “tornei-me uma pessoa preguiçosa”, quando poderia optar pela *locução adverbial* “a kind of”, para promover concordância com o *pron. singular* (“I”). Por essa razão, “some” recebe o código (MCSP) no **texto 1**. Este exemplo apresenta *um erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). Após a reescritura do texto (por razões desconhecidas pela pesquisadora) a locução mencionada desaparece da oração, e é simplificada para “I became a lazy person”.

Em toda a sua produção, a aluna (com nível *avançado* de proficiência em língua inglesa) comete três erros pontuais, que são equacionados na versão final do texto. Inferimos, neste caso também, que as orientações feitas e os dicionários utilizados para a correção do texto inicial atenderam satisfatoriamente ao propósito a que se destinavam: contribuir para uma produção textual mais bem elaborada, dentro das características textuais do gênero *autobiografia*. Esta aprendiz afirma utilizar a seguinte estratégia de consulta: deixa fluir a produção textual em língua inglesa sem se preocupar com os possíveis erros cometidos. Ao final do texto, se ainda houver inseguranças em relação ao sentido pretendido, consulta os dicionários. Entendemos ser esta uma estratégia adequada e produtiva, de quem já possui certa fluência na língua-alvo e que detém certa segurança e autonomia nesta modalidade de produção.

Entendemos que o texto da aluna atendeu às especificidades relativas ao gênero *autobiografia*, pois respeitou as características estruturais desse gênero (linguísticas, informacionais, discursivas, etc.). E, com exceção dos equívocos apontados anteriormente e corrigidos na versão final, podemos dizer que o texto apresenta: uso de linguagem adequada (registro), coerência na organização da estrutura comunicativa, uso de mecanismos variados para estabelecer coesão, e também, correção gramatical, que são aspectos textuais

---

<sup>139</sup> *Mistaken choice for a singular pronoun* (MCSP).

fundamentais.

**aluno 3 -**

*My contact with English started eight years ago. I was eleven and went to 5<sup>th</sup> grade that year. A lot of kids used to go to English school in the afternoon and one of my best friends was going to start that week and she invited me to go.*  
**(texto 1)**

*I'm Luna Garbin and I was born in a small town called São Lourenço d'Oeste, state of Santa Catarina. This was back on April 26, 1990. My parents have always worked out full-time, so, me and my brother Lucas (6 years older than me) used to have a nanny to take care of us.*  
**(texto 2)**

Considerando-se os critérios a serem utilizados para a análise (gramatical, linguístico, comunicativo, pedagógico e etiológico), esta aprendiz<sup>140</sup> (com nível de proficiência *avançado*) não cometeu “erros” que devam ser apontados. Por essa razão não foi necessário usar os códigos de correção em seu texto. Ela apenas recebeu orientações sobre algumas lacunas percebidas em relação às características linguístico-textuais específicas ao gênero *autobiografia*. No **texto 1** a estudante relata, de forma bem sintética, a sua experiência na aprendizagem de língua inglesa. No entanto, como se trata de sua *autobiografia*, e para que se caracterize esse gênero, necessitamos de outros elementos informacionais sobre sua experiência de vida em outras áreas, e também, de informações primárias como seu nome completo, local de nascimento, família, etc. Estas questões podem ser constatadas nos fragmentos dos primeiros parágrafos (textos **1** e **2**) que foram apresentados anteriormente e, principalmente, na íntegra do texto (Anexo 9).

Este texto, no geral, reflete o bom domínio linguístico-discursivo da aluna. Porém, o texto inicial não atendia satisfatoriamente aos aspectos relacionados especificamente ao gênero *autobiografia*. Após orientação colaborativa, passa a apresentar os elementos informacionais, a estrutura comunicativa própria da *autobiografia* que estava ausente do texto inicial.

---

<sup>140</sup> Aprendiz com certa experiência de uso da língua inglesa em país falante, Estados Unidos, onde permaneceu por um ano. Ela afirma ter utilizado os dicionários da Longman (monolíngue e bilíngue), na versão final do texto, apenas para checar a grafia correta do *adv.* “*definitely*” e o significado da palavra “*hot spot*”.

## aluno 4

## Excerto 1

*Francisco Beltrão is a lovely city in the Paraná's southwest and v was there that my life began. In 1988 my mom discovered that she was pregnancy (MWC<sup>141</sup>) so, in April 21<sup>st</sup>, I was born.*

*When I was two years old, my mom made some papers with words to teach me to read. There were parts of human body, colors and objects. (texto 1)*

*Francisco Beltrão is a lovely city in the Paraná's southwest and it was there that my life began. In 1988 my mom discovered that she was pregnant so, in April 21<sup>st</sup>, I was born.*

*When I was two years old, my mom used to make some papers, like posters, with words to teach me to read. There were parts of human body, colors and objects. She showed me the words and read all of them. After that, it was my turn and every time that I read the word correctly my mom was thrilled. (texto 2)*

## Análise

Neste primeiro fragmento do texto (aluna com nível de proficiência *pós-intermediário*) observa-se que: (1) onde há (texto 1) o código v, sinalizando que falta alguma coisa naquele contexto, ela insere (texto final) corretamente o pronome “it”, atendendo assim, a estrutura da língua inglesa que exige a presença do *pronome pessoal* antecedendo os verbos. Neste exemplo incorre em um *erro por omissão* (critério linguístico). Entende-se que aqui houve também um (2) *erro por interferência* da L1 (critério etiológico), já que nesta não há a necessidade de o verbo estar sempre acompanhado do pronome; (3) Na tentativa de dizer que a mãe estava “grávida”, utiliza “*pregnancy*” (= *subst.* “*gravidez*”) quando deveria utilizar “*pregnant*” (*adj.*), que é o termo adequado para o sentido almejado, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). Após revisão colaborativa com o suporte dos dicionários indicados, o texto final apresenta o termo adequado “*pregnant*”.

Comparando-se o texto inicial (1) com o texto final (2), percebe-se que o segundo parágrafo deste último apresenta maior progressão e informatividade em relação à situação comunicativa. Configurando-se, desta maneira, em um texto linguístico-discursivamente mais bem elaborado.

---

<sup>141</sup> Mistaken word class (MWC).

**Excerto 2**

*I always studied (MVT) at the same school for fourteen years. So, the material was known for me. I didn't like too much (MCSM) when we had to read and translate. It is (v) a superficial activity that nobody learns. (texto 1)*

*I have been studying at the same school for fourteen years. So, the material was known for me. Every year the books were a continuation of the books that we used a year before. But, even the material following a sequence, sometimes the activities weren't interesting. They were some kind of superficial, translation activities. A lot of students didn't do their homework and just made copies of their classmates. (texto 2)*

**Análise**

O fragmento (2) do texto apresenta os seguintes problemas em relação ao uso da língua inglesa: (1) o verbo *estudar*, com o sentido de “estudo há anos”, não poderia estar na forma do *passado simples* (“*always studied*”), pois esse tipo de ação (*durante* certo período no passado) é expressa em língua inglesa por meio da forma do *presente perfeito*. O mesmo acontece em relação ao *advérbio* “*always*” que antecede o *verbo*, pois exige que ele esteja nesse mesmo tempo verbal. Assim, incorre em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (2) para dizer “não gostava muito quando (...)” a aluna utiliza o *advérbio* “*too much*” (= demais) quando deveria ter utilizado o *advérbio* “*much*” (= muito), incorrendo em um (3) *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). Na versão final do texto ela prefere expressar suas idéias de outra forma e elimina esta oração; (4) Neste parágrafo nota-se falta de coesão (e conseqüentemente de coerência) entre os enunciados, pois a aluna o inicia falando sobre o material utilizado para o ensino e passa imediatamente a falar das atividades desenvolvidas, sem estabelecer uma conexão adequada entre as duas temáticas. Assim, a última oração é sinalizada com código (v) para alertá-la de que “está faltando alguma coisa” para melhorar a estrutura sintática.

**Excerto 3**

*In 2003, I started to study at an idiom school (NCU<sup>142</sup>): CCAA. I would like to study English so many years before, but my father decided that I could start just in that year. (texto 1)*

*I liked so much the language and I really wanted to learn more than we had in the school. So I enrolled at a language school called CCAA. I was thirteen years old*

<sup>142</sup> It's not a conventional use (NCU)

*and I had really determination and interest in learning. I loved the classes and I always did my homework with so much dedication. My teacher always backed me in my future intentions in the area of English language. (texto 2)*

*I liked so much the language and I really wanted to learn more than we had in the school. So I enrolled at a language school called CCAA. I was thirteen years old and I really had determination and interest in learning. I loved the classes and I have always done my homework with much dedication. My teacher always backed me up in my future intentions in the area of English language. (texto 3)*

## Análise

No primeiro fragmento, com a intenção de dizer que “estudava em uma escola de idiomas” a aluna (1) utiliza o termo “*idiom school*”, e incorre em um *erro léxico-semântico* (critério gramatical), que também pode ser categorizado como um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo), já que a sua escolha não corresponde às convenções de uso de língua para o sentido desejado, o que conseqüentemente inviabilizaria um contexto real de comunicação. A partir das orientações (orais e dos códigos de correção), o termo equivocado (“*idiom school*”) é corrigido, e passa a ser “*language school*”.

Notamos que no texto 2, ela expande significativamente a informatividade sobre o tema em foco. No entanto, como esta “nova informação” não havia sido revisada pela pesquisadora, o que significa uma “nova” tentativa de expressão da aluna, surgem novos erros: (1) na estrutura sintática “*I had really...*”, o *adv.* deveria anteceder o *verbo* para ficar adequada: “*I really had...*”. Portanto, apresenta um problema na sequência dos elementos da oração, o que leva a aluna a cometer um *erro por falsa colocação* (critério linguístico); (2) para dizer: “sempre fiz minha tarefa com muita dedicação” utiliza erroneamente a forma do passado simples (“*always did*”) quando deveria usar a forma do presente perfeito (“*have always done*”). Esta dificuldade é recorrente em alunos de língua inglesa que tem a língua portuguesa como L1, e por essa razão, pode ser classificada como um *erro de transferência* atribuído ao fato de não se ter esse tempo verbal nesta língua; (3) diz: “so much dedication” quando deveria dizer “much dedication”, já que, para ser coerente com o contexto, o sentido deve ser: “com muita dedicação” e não: “com tanta dedicação”, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). (4) para dar o sentido de “sempre me apoiou nas futuras intenções de...” diz “*always backed me*” (passado simples), quando deveria usar a forma do presente perfeito, que é o tempo verbal adequado para a situação, e também, esquece da partícula (“*up*”) que acompanha o “*phrasal verb*” (*back up* = apoiar): “*have always backed me up*”, incorrendo em um *erro por omissão* (critério linguístico).

#### Excerto 4

*In 2007, I moved to Cascavel because I entered in the college. But the course wasn't what I wanted. I had chosen Pharmacy and studied this for one year. In the same year I continued my English course at CCAA until advanced level. (RP<sup>143</sup>) (texto 1)*

*In 2007 I moved to Cascavel because I entered the college. I had chosen Pharmacy and remained in this course for one year. But I couldn't afford (v) anymore. However, during this year I continued my English course at CCAA until advanced level. (texto 2)*

*In 2007 I moved to Cascavel because I entered the college. I had chosen Pharmacy and remained in this course for one year. But I couldn't afford it anymore. However, during this year I continued my English course at CCAA until advanced level. (texto 3)*

#### Análise

Nestes parágrafos constatam-se vários problemas: (texto 1) - (1) o uso inadequado da preposição “in” junto ao verbo “entered” no sentido de “ingressar na universidade”, quando a forma correta é apenas “entered”, cometendo um erro (intralinguístico) por produção excessiva (critério etiológico); (2) o uso inadequado de vírgulas. Apesar de ter corrigido os problemas do texto 1, no outro fragmento (texto 2), quando pretende dizer que: (3) “não podia mais suportar a graduação em Farmácia”, elabora a construção sintática “I couldn't afford anymore”, incorrendo em erro por omissão (critério linguístico) do pronome “it”, necessário à construção “I couldn't afford it anymore”. Podemos inferir que é, também, um caso de transferência linguística, já que esse pronome seria desnecessário em um enunciado equivalente em língua portuguesa. No texto final, todos os equívocos ficam resolvidos.

#### Excerto 5

*The next year, 2008, I did the tests (NCU) for the college again, and started to study languages, that were (MCSP) <sup>V</sup><sup>144</sup> I really want. But my English begins to be forgotten. (NCU)*

*The classes wasn't (MCPP) so interesting and the competition that had (MC among the classmates was very bad – and still is.*

*So I turned down (WYM<sup>145</sup>), and stopped to study (MV) the language. Now,*

<sup>143</sup> Revise punctuation. (RP).

<sup>144</sup> Something is missing.

<sup>145</sup> What do you mean? (WYM)

*I'm trying to study English again, because I always liked the languages in general, so I can't give up doing a course that brings me opportunities to retry. (texto 1)*

*The next year 2008, I took other college entrance examination to study languages that was what I really wanted. But, meanwhile, my English was being forgotten. The classes weren't so interesting and the competition that there was among the classmates was very bad – and still is.*

*While I was studying the subjects I didn't feel well, I discouraged and stopped studying languages. Now I'm trying to study English again because I've always liked the languages, so, I just can't give up. Furthermore, my course gives me opportunities to teach in the future and I can't waste this chance. (texto 3)*

### Análise

Com a intenção de dizer que “prestou o vestibular novamente” elabora a seguinte construção sintática: (1) “*I did the tests for the College again*”, (forma linguística não convencional para esse fim), incorrendo em um *erro léxico-semântico* (critério gramatical) e *erro pragmático cultural* (critério comunicativo). No texto 2 utiliza, então, a forma adequada “*I took the college entrance examination again*”; (2) na sequência do parágrafo, com a intenção de comunicar sobre a ideia de estudar línguas: “que era o que eu realmente queria”, serve-se da seguinte construção sintática: “*that were v I really want*”, que ficaria adequada assim: “*that was what I really wanted*”, incorrendo em três problemas de uma só vez: (1) usa a forma do verbo *to be* como “*were*” quando deveria usar “*was*”, já que este estava relacionado ao pronome relativo singular (*that*) “*that was*”, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (2) omitiu o pronome “*what*” (= o que) em “*what I really want*”, cometendo um *erro por omissão* (critério linguístico); (3) o verbo que é apresentado na forma de presente simples “*want*” deveria estar no passado simples “*wanted*” para promover concordância temporal com o passado do verbo *ser* (“*was*”), configurando um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico).

Querendo dizer: “meu conhecimento sobre a língua inglesa estava sendo esquecido” utiliza a construção “*But, my English begins to be forgotten*” causando um estranhamento, uma sensação de “tradução” da forma de expressão da L1 e não da língua objeto. Mas, no texto final corrige para “*But, meanwhile, my English was being forgotten*”.

Na oração: “*The classes wasn't so interesting and the competition that had among the students...*”, a aluna comete dois equívocos: (1) utiliza “*wasn't*” quando deveria usar “*weren't*”, já que o verbo se referia ao substantivo plural “*classes*” (para dizer que “as aulas não eram muito interessantes”), incorrendo em *erro por emprego de forma errônea* (critério

linguístico); (2) para dizer “...a competição que havia entre os estudantes...”, utiliza erroneamente o verbo “*had*” quando deveria usar o verbo “*there was*”.

No último parágrafo utiliza a seguinte construção sintática: “*So, I turned down and stopped to study the language*”, com o intuito de dizer que “*Então, desencorajou-se e parou de estudar línguas*”, quando deveria dizer: “*I discouraged and stopped studying languages*”, cometendo os seguintes equívocos: (1) usa a expressão “*turned down*” (que significa baixar o volume (do som) ou baixar um objeto para uma posição (física) inferior, ou rejeitar algo) que não faz sentido naquele contexto (a partir de uma conversa com a aluna, descobrimos que sua intenção era dizer que, naquele contexto de aprendizagem ela “desencorajou-se” de estudar línguas), o que caracteriza um *erro léxico-semântico* (critério gramatical); (2) quando diz: “*stopped to study*”, produz um sentido exatamente contrário ao pretendido (= “*parei para estudar*”), incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico).

Segundo as regras de uso da língua inglesa, para se referir a uma ação que inicia no passado e continua no presente, devemos utilizar o *presente perfeito* do verbo em questão. No entanto, a aluna continua usando a forma do *passado simples* como em: (1) “*because I always liked the languages*”, quando deveria dizer: “*because I've always liked the languages*”. Após as revisões colaborativas, todos os problemas destacados nos excertos foram solucionados.

Este texto sofreu três refacções em função das muitas dificuldades da aluna. Mesmo assim, sabemos que, para o desenvolvimento efetivo das capacidades languageiras o processo de produção (produção/orientação/refacção/nova revisão/refacção/etc.) teria que ser mais longo e teria que promover várias práticas de produção escrita. Apesar de não termos essa condição naquele contexto de ensino e aprendizagem (curso de extensão), notamos que a sua qualidade evoluiu muito em sua versão final, pois, além da correção dos erros linguísticos sistemáticos (apontados), é evidente a melhoria nos aspectos textuais: maior informatividade e progressão textual, e também, melhor utilização de recursos coesivos para estabelecer conexão entre os enunciados e parágrafos.

## **aluno 5**

### **Excerto 1**

*I was born on March 4, 1988 in Nova Aurora, a small city near Cascavel. When my parents got married they moved to Cascavel, because my father had been*

*worked (MVT) here, although their parents lived (and still live) in Nova Aurora. So, when I was born my mother had to go back to that town. Because there would be more people to help her v. It was the same thing<sup>146</sup> v the time my twin brothers were born (eleven months after me), she had v come back too (MCSM). (texto 1)*

*I was born on March 4, 1988 in Nova Aurora, a small city near Cascavel. When my parents got married they moved to Cascavel, because my father was working here, although their parents lived (and still live) in Nova Aurora. So, when I was born my mother had to go back to that town. Because there would be more people to help her [to take care of me]. It was the same thing at the time my twin brothers were born (eleven months after me), she had to come back again. (texto 2)*

## Análise

Na intenção de dizer que o pai “estava trabalhando em Cascavel”, a aluna (com nível de proficiência intermediário) mistura as formas do *presente perfeito* com a do *presente perfeito contínuo* do verbo (*work*) e diz “...my father *had been worked here*”, ao invés de usar a forma (*passado contínuo*) adequada para dizê-lo: “my father *was working here*”, incorrendo em um *erro morfológico* (critério linguístico). Entendemos que a dificuldade em utilizar essas formas verbais mencionadas deve-se ao fato de que elas não existem na L1 e, por essa razão, é um conhecimento que não pode ser transferido para a aprendizagem de língua inglesa.

Na oração: “Because there would be more people to help her”, para dar o sentido de “porque haveria mais pessoas para ajudá-la a cuidar de mim”, ficaria mais coerente, em nosso ponto de vista inicial, se inserisse a informação complementar [“to take care of me”]<sup>147</sup>. E comete um *erro por omissão* (critério linguístico).

Para dizer que “aconteceu a mesma coisa quando meus irmãos gêmeos nasceram, pois ela teve que voltar novamente”, diz: “It was the same thing v the time my twin brothers were born (eleven months after me), she had v come back too.”<sup>148</sup> Neste contexto podem ser apontados os seguintes problemas: (1) para expressar: “à época”, a aluna utiliza equivocadamente a expressão “the time” quando deveria utilizar “at the time”, incorrendo em um *erro por omissão* (critério linguístico); (2) omite a partícula infinitiva “to” que deveria anteceder o verbo “come”, desrespeitando a regra de uso do verbo “have” no sentido de “ter

<sup>146</sup> A orientação da pesquisadora deveria ter sido sobre a expressão toda, que deveria ser: “The same happens”.

<sup>147</sup> Intervenção da pesquisadora. O complemento sugerido estaria subentendido no enunciado original.

<sup>148</sup> A estrutura, “It was the same thing v the time...”, ficaria mais adequada como: “The same happens...”. Se esta tivesse sido a intervenção inicial da pesquisadora, o erro 2 deixaria de existir.

que fazer algo”, e que seria então: “*had to come*”, incorrendo em um *erro léxico-semântico* (critério gramatical); (3) em “*had to come back too*”, ao invés de usar “*too*” (= *adv.* também), deveria ter utilizado “*again*” para ser coerente ao sentido da ação “*teve que voltar novamente*”, incorrendo no *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico).

## Excerto 2

*Our first school was SESI, in Maria Luiza neighborhood. We studied there till I were (MPVF) 6 years old. After there (MCSM), I started v at Costa e Silva school, in Maria Luiza, and I stayed there for one year and a half, when we moved to Country neighborhood.*<sup>149</sup> (texto 1)

*Our first school was SESI, in Maria Luiza neighborhood. We studied there till I was 6 years old. Then, I started studying at Costa e Silva school and I stayed there for one year and a half, when we moved to Country neighborhood.* (texto 2)

Neste contexto podem ser apontadas as seguintes idiossincrasias: (1) repetição desnecessária do nome do bairro (*Maria Luiza*), categorizado como *erro por superprodução*<sup>150</sup> (critério etiológico); (2) uso inadequado da forma *plural* do verbo *to be* para se referir a primeira pessoa do singular em “*I were*”, quando deveria utilizar a forma adequada do verbo no singular “*I was*”, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (3) uso de elementos coesivos não convencionais (“criados” por ela) como em “*After there*” (algo como = “*depois de lá*”) que traduz mais uma forma de expressão da língua portuguesa do que da língua inglesa. Este erro é categorizado, a partir do conceito de interferência (DURÃO, 2007), como *erro de produção por criação de palavra nova*. A expressão é substituída por “*then*” (*adv.* = depois, em seguida) no texto final; (4) tentando expressar a ideia “*Comecei a estudar no Costa...*”, diz “*I started v at Costa e Silva School*”, omitindo equivocadamente o verbo “*studying*” (=v. estudar), incorrendo em um *erro por omissão* (critério linguístico).

## Excerto 3

*So, I started to study at Alto Alegre School where I studied until 3<sup>rd</sup> year of Ensino*

<sup>149</sup> Posteriormente a primeira correção do texto, observamos que o termo “*neighborhood*” (*subst.* = bairro, vizinhança) não era adequado para o contexto comunicativo, pois no caso de termos o substantivo acompanhado do nome do bairro, o que é o caso, os termos “*area*” ou “*district*” seriam mais apropriados (*Country district/area*).

<sup>150</sup> Ocorre o erro por *superprodução*, quando há o uso reiterado de um termo ou expressão. (DURÃO, 2007).

Médio (WIE). I started to like English when I was in Ensino Fundamental (WIE). I had an English teacher whose classes I loved. Due to that, I began to study English at Wise School, where I took classes for 2 years and a half. After finished (MVT/MVF), I only started to study English at university, in 2007, and only in the degree classes. (texto 1)

So, I started to study at Alto Alegre School where I studied until 3<sup>rd</sup> year of Secondary Education. I started to like English when I was in Primary Education. I had an English teacher whose classes I loved. Due to that, I began to study English at Wise School, where I took classes for 2 years and a half. After finishing, I only started to study English at university, in 2007, and only in the degree classes. (texto 2)

### Análise

Neste parágrafo, foram apontadas as seguintes questões: (1) ao se referir ao Ensino Médio e Fundamental, a aluna o faz em língua portuguesa, e então, é convidada a escrever na língua objeto, o que vem a acontecer na versão final do texto: “*Secondary Education*” e “*Primary Education*”. A partir do conceito de *transferência negativa* (Interlíngua), este erro é categorizado como um *erro de produção por substituição* (da L1 na L2); (2) ao tentar expressar “depois de terminar o curso de inglês na Wise...”, usa erroneamente o verbo “*finish*” na forma do passado em “After finished, I only...”, quando deveria dizer “After finishing...”, para atender a regra de uso que determina que a todo verbo no *presente*, que vem depois das preposições *after/before* devemos acrescentar a terminação “*ing*”. Incorre, então, em um *erro morfológico* (critério gramatical) e também, um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). Como se pode observar, esta questão também fica resolvida no texto final.

### Excerto 4

This year I felt necessity to enter to more one (MO) course on (MP) English, so I started PEL in the beginning of the year. I think that I've not study (MVT) like (MCSM) it should be. I've studied (MVT) a little at home. It would be better if I did (MVT) it more. I've tried. (texto 1)

This year I felt necessity to enter one more course of English, so I started PEL, in the beginning of the year. I think that I've not been studying like it should be. I've been studying a little at home. It would be better if I had studied more than this. I've tried. (texto 2)

## Análise

Ao tentar dizer “*Este ano senti a necessidade de fazer/iniciar/ingressar em mais um curso de Inglês*”, a aluna diz; “*This year I felt necessity to enter to more one course on English*”<sup>151</sup> e comete os seguintes equívocos: (1) utiliza desnecessariamente a preposição “to” (= para) junto ao verbo “enter” para dar o sentido de *ingressar*, cometendo um *erro por adição* (critério linguístico). Podemos dizer que a aluna utilizou a forma de expressão da L1 (“*entrar para a universidade*”) e, portanto, cometeu um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (2) usa a expressão “more one” para dizer “mais um”, e assim, desrespeita a ordem convencional da expressão que é “one more”, portanto, cometendo um *erro por falsa colocação* (critério linguístico), dando-se a impressão que novamente transferiu uma forma de construção da L1; (3) para dizer “curso de inglês”, usa a preposição “on” (“course on English”), incorrendo no *emprego de forma errônea* (critério linguístico), quando deveria usar “of” (course of English ou English course); (4) utiliza equivocadamente a forma do verbo “study” em “*I’ve not study*”, quando deveria usar a forma do *presente perfeito contínuo*: “*I’ve not been studying*”, para dizer “*não tenho estudado como deveria*”, incorrendo em um *erro morfológico* (critério gramatical) e também, um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (5) usa equivocadamente “like” (*preposição* = igual a) ao invés de usar a *conjunção* “as” (= como) para dizer “*como deveria ser*”, cometendo um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (6) na oração condicional: “*Seria melhor se eu tivesse estudado mais*”, usa erroneamente a forma do *passado simples* “*If I did it more*”, quando deveria usar a forma do *passado perfeito* “*If I had done*”, ou “*If I had studied more*”, incorrendo em um *erro morfológico* (critério gramatical).

Notamos que após as orientações individuais orais, os códigos de correção utilizados para apontar os erros cometidos e, após três revisões colaborativas, a aluna consegue resolver todos os problemas apontados, com se pode constatar na versão final do texto. De uma forma geral, o que notamos no texto desta aluna, são dificuldades relacionadas exatamente com o que há de diferente, incomum entre as duas línguas para expressar situações semânticas similares (ex: tempo verbal; uso de preposições; *uso de “ing”* depois de preposição) e aos aspectos mais culturalmente específicos. Percebemos uma significativa fragilidade em sua competência linguística/comunicativa escrita, evidenciada pelos erros de diferentes categorias cometidos. Isto pode ser atribuído tanto ao seu nível de proficiência,

<sup>151</sup> Para expressar o sentido almejado: “...*necessidade de ingressar em...*”, o termo mais adequado seria “*the need to...*”, que, em primeira análise, inadvertidamente, não foi destacado para ser corrigido.

quanto à falta (segundo informações dos próprios alunos) de uma prática de produção escrita satisfatória nas aulas de língua inglesa.

Por outro lado, após a mediação formativa, a aluna consegue atender relativamente bem às exigências relacionadas ao texto *autobiografia*, já que apresenta, por exemplo, coerência na organização da estrutura comunicativa, ao constituir-se em um relato de “experiências vividas e situadas no tempo<sup>152</sup>” específicas a esse gênero (informações como data e lugar onde nasceu, sobre sua família, sobre sua aprendizagem de língua inglesa, etc.) e em ordem cronológica. A produção está de acordo, também, com o projeto comunicativo proposto, pois, além dos dados autobiográficos comuns, traz informações sobre sua trajetória na aprendizagem da língua inglesa, que era uma solicitação formal da pesquisadora. Entendemos que, por essa razão, e apesar dos erros cometidos (predominantemente linguísticos), o texto está adequado e atende a estrutura convencional do gênero.

Entendemos que as orientações (orais e escritas) proporcionadas pela pesquisadora para a correção dos erros e o uso de dicionários como ferramenta de apoio (que no caso desta estudante é fundamental, em função das dificuldades demonstradas pelo número de erros cometidos) foram eficientes, na medida em que os problemas apontados no *texto 1*, ficaram resolvidos em sua versão final.

## Aluno 6

### Excerto 1

*I am Estela Mariano descendant (MCSM) of Ukraines (MS) from my father, and Italians (MPF) from my mother. I live in Corbélia, a small town of Paraná State, Brazil, since I was born. My childhood was full of healthy, happiness and plays, fruit's taste (MO) and discovery with my cousins, brother and sister, almost all at the same age as me. I lived in a peaceful and very beautiful farm. (texto 1)*

*I am Estela Mariano of Ukrainian descent from my father, and of Italian descent, from my mother. I live in Corbélia, a small town of Paraná State, Brazil, since I was born. My childhood was full of health, happiness and plays, taste fruit and discoveries with my cousins, brother and sister, almost all at the same age as me. I lived in a peaceful and very beautiful farm. (texto 2)*

---

<sup>152</sup> Isto denota a *capacidade de linguagem* necessária ao desenvolvimento do gênero (auto)biografia. (NASCIMENTO, 2004)

## Análise

Na tentativa de dizer que tinha “*ascendência ucraniana e italiana*” a aluna (com nível *intermediário* de proficiência) comete três deslizos: (1) usa o termo “*descendant*” (*subst.* = descendente, decrescente) quando deveria usar “*descent*” (= com ascendência em) para dar o sentido desejado, incorrendo em *erro léxico-semântico* (critério gramatical), que também pode ser categorizado como um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo), já que utiliza um termo que não atende às convenções de uso da língua, para o sentido desejado; (2) grafa erroneamente o *adjetivo* “*ucranianos*” (“*Ukraines*”), cuja forma correta é “*Ukrainian*” e ainda, (3) acrescenta “*s*” final aos adjetivos (*Ukraines/ Italians*), para sugerir que estão no *plural*, o que não corresponde às regras de uso de *adjetivos* na língua inglesa (sua forma é a mesma para o singular e para o plural), cometendo um *erro morfológico* (critério gramatical) e ao mesmo tempo, um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico) . Acredita-se que no primeiro caso a aluna, inadvertidamente, pressupôs ser uma palavra cognata para “*descendente*”, e no terceiro caso, há a possibilidade de estar ocorrendo uma transferência linguística, já que em língua portuguesa, como regra geral, é necessário acrescentar “*s*” aos substantivos e adjetivos para que tenham a forma do plural.

Com a intenção de dizer “*minha infância foi muito saudável, repleta de alegrias e brincadeiras, de provar frutas e de descobertas (...)*”, comete os seguintes equívocos: (1) ao invés de utilizar apenas “*healthy*” (*adj.*= saudável) ou “*very healthy*”, usa a expressão “*full of healthy*”, que não produz o sentido desejado, tampouco é coerente com as convenções da língua inglesa, incorrendo em um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (2) para dizer “*provar/saborear frutas*” diz “*fruit’s taste*” (= sabor de fruta), quando deveria dizer “*fruit tasting*” para dar o sentido da ação de saborear, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (3) usa “*discovery*” para se referir a descobertas, quando deveria usar a forma do *plural*, “*discoveries*”, e comete um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico) .

## Excerto 2

*My student career (NCU) began at two local schools, which I remember even today, because it were (MPVF) very important to me. (...) I had been having English classes on (MP) High School since the first year but it was in 2004 that I began to study on (MP) an English course (NCU) that I availed (MCSM) my previous knowledge to improve whatever I had learned. (texto 1)*

*My student life began at two local schools, which I remember even today, because they were very important to me. (...) I had been having English classes in High School since the first year, but it was in 2004, when I began to study in an English Language School, that I improved my previous knowledge. (texto 2)*

Os equívocos percebidos neste parágrafo são os seguintes: (1) para se referir a sua “*vida de estudante*” utiliza a expressão não convencional “*student career*” quando seria mais adequado dizer “*student life*”, pois, segundo as regras de uso da língua, o termo “*career*” (*subst.* = carreira, trajetória profissional) é utilizado para se referir a profissionais, cometendo assim, um *erro léxico-semântico* (critério gramatical) e também, um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (2) para se referir “às escolas” em que estudou, diz “*it were*”, quando deveria usar “*they were*”, para se adequar ao verbo que está no plural, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (3) para dizer que “*tinha tido aulas de inglês na escola de Ensino Médio*”, e também para dizer “*em uma escola de línguas*”, usa equivocadamente a preposição “*on*” (*on High School/ on an English course*) quando deveria usar a preposição “*in*”, para ser coerente com as regras de uso da língua, e comete um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico) e também, um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo). (A dificuldade em utilizar corretamente as preposições da língua inglesa é recorrente em alunos brasileiros); (4) com a intenção de dizer que: “... mas foi em 2004, quando comecei a estudar inglês na escola de idiomas que melhorei o meu conhecimento na língua”, estranhamente diz: “*It was in 2004 when I began to study on an English course that I availed my previous knowledge to improve whatever I had learned*”, quando a construção sintática adequada para dar o sentido almejado seria: “*It was in 2004 when I began to study in an English Language School, that I improved my previous knowledge*”. A partir do questionamento **WYM**<sup>153</sup>, prefere expressar sua ideia apenas como: “*took the advantage of prior knowledge to improve everything I had learned*. No fragmento do *texto 1*, comete o seguinte equívoco: usa o termo “*English course*” (= curso de inglês), quando deveria utilizar “*English Language School*”, cometendo um *erro léxico-semântico* (critério gramatical) e, ao mesmo tempo, um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo).

---

<sup>153</sup> (= *What do you mean?*).

### Excerto 3

*All this situation started when my sister (older than me) asked to my father to do (MV) an English course to be prepared for the exams at the end of the year (vestibulares) (WIE<sup>154</sup>). So, while I was studying languages grow up (MCSM) on me the wish to deepen my knowledge and I had already decided to study Arts on (MP) the university. (texto 1)*

*All this situation started when my sister (older than me) asked my father to take an English course to be prepared for the entrance exams at the end of the year. So, while I was studying languages, it has arisen in me the wish to deepen my knowledge and I had already decided to study Arts at the university. (texto 2)*

### Análise

Podemos apontar as seguintes questões neste parágrafo: para dizer que a irmã mais velha “*pediu ao meu pai para fazer um curso de inglês, para estar preparada para o vestibular*”, diz “*asked to my father to do an English course to be prepared for the exams at the end of the year (vestibulares*”, usa (1) equivocadamente a preposição “to” que é desnecessária (em língua inglesa) para esse contexto, cometendo um *erro por adição* (critério linguístico); (2) utiliza erroneamente o verbo “do” quando deveria usar o verbo “take” (“to take an English course”), cometendo um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico) e também, um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (3) escreve a palavra “vestibulares” em português, quando deveria fazê-lo em inglês: “entrance exam”, que a partir do conceito de transferência negativa (DURÃO, 2007), é um *erro de produção por substituição* (da L2 por elementos da L1). Para dizer: “*enquanto estudava línguas surgiu/cresceu em mim o desejo de aprofundar meus conhecimentos, e eu já havia decidido estudar Letras na universidade*”, utiliza a seguinte construção sintática: “*while I was studying languages, grow up on me the wish to deepen my knowledge and I had already decided to study Arts on the university*”, quando deveria dizer: “*...while I was studying languages, it has arisen in me the wish to deepen my knowledge and I had already decided to study Arts at the university*”, incorrendo nos seguintes problemas: (1) usa equivocadamente a preposição “on” ao invés de “at” (“at the university”) como seria adequado, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (2) usa a expressão “*grow up on me*”, (v. grow up = crescer, tornar-se adulto) quando a estrutura correta para situação comunicativa seria “*it has arisen in me*” (v. arise = surgir, resultar de), incorrendo em um

<sup>154</sup> Write in English (WIE).

*erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico), e ao mesmo tempo, em um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo).

Percebemos uma significativa fragilidade na competência em produção escrita dessa aluna, que ficou evidenciada pelos erros de diferentes categorias apresentados (predominantemente *pragmático-culturais* – critério comunicativo) em seu texto. Isto pode ser atribuído tanto ao seu nível de proficiência (*intermediário*), quanto à falta de uma prática de produção escrita satisfatória nas aulas de língua inglesa.

Por outro lado, após a mediação formativa, ela consegue atender relativamente bem às exigências relacionadas ao texto *autobiografia*, pois a produção está de acordo com as características do gênero (dados autobiográficos específicos), e traz também, informações sobre sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa, que foi uma solicitação formal da pesquisadora. Entendemos então que, apesar dos erros cometidos, o texto está adequado e atende a estrutura convencional do gênero.

Entendemos que, a abordagem de ensino utilizada, as orientações (orais e escritas) proporcionadas para a correção dos erros, e o uso dos dicionários como apoio (fundamental neste caso, em função das dificuldades traduzidas pelos números de erros) foram eficientes, na medida em que os problemas apontados no *texto 1*, ficaram resolvidos em sua versão final.

## **Aluno 7**

### **Excerto 1**

*My name is Robson Souza. My mother v called (MVF) Serlei and my father, Valdir. I was born on January 14<sup>th</sup>, in 1993, in Pato Branco, that city which became famous due to the character “Bozena” from the Brazilian series called “Toma lá da cá”. After three years I moved to Cascavel, but when I was seven my parents separated and v, my mother, my sister and I went to Paranaguá. Three years ago we come back (MVT) to Cascavel v. (texto 1)*

*My name is Robson Souza. My mother’s name is Serlei and my father’s is Valdir. I was born on January 14<sup>th</sup>, 1993, in Pato Branco, that city which became famous due to the character “Bozena” from the Brazilian series called “Toma lá da cá”. After three years I moved to Cascavel, but when I was seven, my parents separated and my mother, my sister and I went to Paranaguá. Three years ago we came back vto Cascavel. (texto 2)*

## Análise

No primeiro fragmento do texto (**texto 1**) deste aluno (com nível de proficiência *básico*) observamos as seguintes idiossincrasias: (1) na tentativa de dizer “*minha mãe se chama Serlei*”, utiliza apenas “*called*” (v. call = chamar alguém, telefonar), quando deveria usar a forma adequada do verbo “*is called*” (= chama-se), incorrendo em um *erro morfológico* (critério gramatical), e ao mesmo tempo, em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). Na produção final (**texto 2**) ele preferiu usar outra forma de expressão: “*my mother’s name*”; (2) para dizer “*Nasci no dia 14 de Janeiro de 1994*”, diz “*I was born on January 14<sup>th</sup>, in 1993*”, usa a *preposição* “*in*” antecedendo o ano (que é desnecessária em língua inglesa, para a situação comunicativa mencionada), cometendo um *erro por adição* (critério linguístico) e, a partir do conceito de transferência (já que entendemos que a fonte desse erro seja a forma de expressão em língua portuguesa) comete um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo). Esta questão fica resolvida no texto final; (3) Para dizer: “*Há três anos voltamos para Cascavel novamente*”, diz apenas “*Three years ago we come back vto Cascavel*”, utiliza o verbo no *presente* quando deveria usá-lo no forma do *passado* do verbo, acrescida do *adv. again* (“*...came back again*”), cometendo um *erro morfológico* (critério gramatical) e ao mesmo tempo, um *erro por omissão* (critério linguístico). Na versão final o aluno resolve o problema do tempo verbal, mas não consegue introduzir o *adv.* esperado: “*again*” (“*come back again*”).

## Excerto 2

*Since I was a kid I was interested in English, v liked how the words sounded, v the British accent. v Never done (MVF) (NCU) courses, so my English from come (MO) translations of music (NCU), movies and series subtitled (MO), and listenings. So, I v listen very well, but I have problems for to organize the words for (MP) speak and mainly to write. (texto 1)*

*Since I was a kid I was interested in English, I liked how the words sounded and the British accent. I have never taken courses, so my English is not perfect, mainly the grammatical structure. What I know about English language come from translations of songs, movies, subtitled series and listenings. So, I v listen very well, but I have problems to organize the words to speak and mainly to write. (texto 2)*

## Análise

Com a intenção de dizer “eu gostava do som das palavra e do sotaque britânico”, utiliza a construção: “... *v liked how the words sounded, v the British accent*”, quando deveria dizer: “*I liked how the words sounded and the British accent*”, incorrendo nos seguinte equívocos: (1) omite o pronome “*I*”, cometendo um *erro por omissão* (critério linguístico); (2) para promover coesão com o enunciado anterior e para dar continuidade a ideia, deveria ter utilizado o recurso coesivo “*and*”, o que não acontece, e comete novamente um *erro por omissão* (critério linguístico). Poderíamos dizer que, neste caso, ocorre também um *erro intralinguístico por simplificação* (critério etiológico). Com a intenção de dizer: “Nunca fiz cursos de inglês, então, a minha competência na língua, vem de traduções de músicas, filmes e seriados legendados, e atividades de compreensão oral”, diz “*v Never done courses, so my English from come translations of music, movies, series subtitled, and listenings*”, cometendo os seguintes equívocos: (1) omite o pronome “*I*”, produzindo um *erro por omissão* (critério linguístico); (2) utiliza o verbo “*done*” que além de apresentar a forma inadequada do verbo em relação ao tempo exigido pelo contexto (*present perfect* = “*have done*”), foge às convenções do uso comunicativo (“*have taken*”), incorrendo em um *erro léxico-semântico* (critério gramatical) e ao mesmo tempo, a um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (3) para dizer: “*vem de*”, diz “*from come*” quando a ordem correta dos elementos é “*come from*”, incorrendo em *erro por falsa colocação* (critério linguístico); (4) usa a expressão “*series subtitled*” quando deveria dizer “*subtitled series*”, cometendo novamente *erro por falsa colocação* (critério linguístico), e ao mesmo tempo, um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo). No texto final, o enunciado é reelaborado da seguinte maneira: “*I have never taken courses, so my English is not perfect, mainly the grammatical structure. What I know about English language come from translations of songs, movies, subtitled series and listenings*”.

Para dizer: “*Então, eu posso ouvir bem*”, utiliza a estrutura: “*So, I v listen very well*” quando as convenções da língua inglesa para o sentido pretendido é: “*So, I can listen very well*”, cometendo, assim, (1) um *erro por omissão* (critério linguístico), e ao mesmo tempo, um *erro (intralinguístico) por simplificação* (critério etiológico). Com o intuito de dizer “*Tenho problemas para organizar as palavras para falar, e principalmente para escrever*”, diz: “*I have problems for to organize the words, for speak and mainly to write*”, estrutura que apresenta problemas em relação ao uso *desnecessário* da preposição “*for*”

(antecedendo a preposição “to”), e leva o aluno a produzir um *erro* (intralinguístico) *por produção excessiva* (critério etiológico); e na sequência utiliza apenas a preposição “for” (“*for speak*”) quando deveria usar a preposição “to” que é adequada para o contexto. Como se pode observar no fragmento, todos os demais problemas aqui apontados foram sanados no texto final deste aluno.

Neste texto, notamos erros bastante comuns a aprendizes *iniciantes* (pois nessa condição, ele ainda não foi capaz de construir conhecimento linguístico-discursivo elaborado (na língua alvo) para possibilitar a elaboração fluente de um texto escrito): *erros pragmáticos-culturais, por falsa colocação, por omissão, por simplificação e por produção excessiva*. Atribuímos as suas dificuldades, à falta de prática de produção escrita e ao seu parco conhecimento sobre a língua inglesa. Inclusive, podemos afirmar que alguns dos equívocos são decorrentes da *transferência* do seu conhecimento sobre a língua portuguesa. Apesar das limitações apontadas, entendemos que os dicionários de língua inglesa utilizados promoveram suporte para a reescritura/reelaboração do texto final, já que quase todos os problemas apontados foram sanados.

No que diz respeito ao gênero, o aluno consegue atender às exigências relacionadas à *autobiografia*, pois seu texto apresenta coerência na organização da estrutura comunicativa de um relato de experiências vividas (em ordem cronológica) e situadas no tempo (lugar e data onde nasceu; informações sobre sua família e sobre a aprendizagem de língua inglesa, etc.).

## Aluno 8

### Excerto 1

*It was March v 1988, early in the morning. When I say early it's because it was very early, 06 am exactly (NCU). And I was born on day 8 (NCU). That happened because I like mornings, the sun is sympathetic (MCSM), the air is good and there is less noise. (texto 1)*

*I was born on March 8<sup>th</sup>, 1988, early in the morning (when I say early, it's because it was very early, at 6 a.m sharp). That happened because I like mornings, the sun is nice, the air is good and there is less noise. (texto 2)*

### Análise

Antes de iniciarmos a análise do texto desta aluna (com nível de proficiência pós-intermediário), pensamos ser relevante fazer uma observação sobre a sua linguagem oral, em língua portuguesa: em seus depoimentos orais, observamos que ela não organiza sua

linguagem adequadamente e fala com se fosse um processo de “*brainstorming*” (diz as coisas como lhe vêm à mente, sem muita preocupação com objetividade e clareza). Pensamos que essa maneira de produção de linguagem oral, pode também se refletir, de alguma forma, na produção escrita em língua inglesa.

Na tentativa de dizer “*Nasci, bem cedo, no dia 08 de março de 1988 (...) exatamente às 6h00 da manhã*”, a aluna utiliza uma construção sintática que fere as convenções de uso da língua: “*It was March 1988, early in the morning. When I say early it’s because it was very early, 06 am exactly. And I was born on day 8*”, incorrendo nos seguintes problemas: (1) dissocia dia, mês e ano, cometendo um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (2) usa a expressão “*06 a.m. exactly*”, quando deveria usar “*6 a.m. sharp*”, incorrendo novamente em um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo). O enunciado completo estaria mais adequado da seguinte forma: “*I was born on March 8<sup>th</sup>, 1988, early in the morning (when I say early, it’s because it was very early, at 6 a.m. sharp)*”.

No intuito de dizer que “*o sol é simpático*”, e pensando se tratar de termo transparente, utiliza “*sympathetic*” (= *adj.* solidário, compreensivo) como equivalente em inglês, quando na verdade o termo que promove o sentido desejado é “*nice*”, incorrendo em um *erro léxico-semântico* (critério gramatical), *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico), e ao mesmo tempo, *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo).

## Excerto 2

*My childhood. This part of my life had so much noise (NCU), that today I think how my mom dealt with all those children making noise. I forgot to say, but I have two sisters and one brother. So, think about the noise v. I had a happy and healthy childhood: games, neighborhood, fruits, picnics, laughs, etc. (texto 1)*

*My childhood. This part of my life was so noisy that today I think how my mom dealt with all those children making noise. I forgot to say, but I have two sisters and one brother. So, think about the noise. I had a happy and healthy childhood. Games, neighborhood, fruits, picnics, laughs, etc. (texto 2)*

## Análise

Questões problemáticas que podem ser mencionadas neste parágrafo são as seguintes: no intuito de dizer “*minha infância foi tão barulhenta, que hoje penso como minha mãe conseguiu lidar com todas aquelas crianças fazendo barulho*”, usa uma forma de expressão completamente estranha à língua inglesa: “*My childhood. This part of my life had so much noise, that today I think how my mom dealt with all those children making noise*” (A

forma mais adequada para o sentido desejado seria: “*My childhood was so noisy that today I think how my mom dealt with all those children making noise*”). Assim, comete (1) (“*had so much noise*”) um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo), já que não corresponde ao uso convencional da língua; (2) repete várias vezes o substantivo “*noise*”, incorrendo em um *erro por produção excessiva* (critério etiológico).

### Excerto 3

*So I grew up. I started to like to read, to listen to good songs, v go out with my friends, v make dramatic art and, in the middle of that, I started to learn English, because I thought it would be important to my career. I v forgot to say something too (NCU), my dream is (is, because it's still my dream) v became an actress. I used to make research (NCU) about everything that was involved (MCSM) with English, v learn v the meaning of words and how to have a good pronunciation. (texto 1)*

*So I grew up. I started to like to read, to listen to good songs, to go out with my friends, to make dramatic art and in the middle of that, I started to learn English, because I thought it would be important to my career. I also forgot to say something, my dream is (is, because it's still my dream) to became an actress. I used to research about everything that was concerned with English, such as learn v the meaning of words and how to have a good pronunciation. (texto 2)*

### Análise

Neste fragmento da autobiografia apontamos as seguintes idiossincrasias: (1) omissão da partícula “*to*” para denotar que os verbos “*go out*”, “*make*”, “*become*” estão no infinitivo (= *to go out*; *to make*, *to become*), incorrendo em *erro por omissão* (critério linguístico); (2) com a intenção de dizer “*também esqueci de dizer algo*”, diz: “*I v forgot to say something too...*”, usando equivocadamente o adv. “*too*” no meio da oração, o que não corresponde às convenções da língua, quando deveria usar o adv. “*also*” antes do verbo principal: “*I also forgot...*”, cometendo um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico).

Para dizer que “*costumava pesquisar sobre tudo o que dizia respeito à língua inglesa, por exemplo, aprender o sentido das ...*”, usa a seguinte construção sintática: “*I used to make research about everything that was involved with English, v learn v the meaning...*”, utilizando *desnecessariamente* (1) o verbo “*make*” antes do verbo “*research*”, cometendo, assim, um *erro por adição* (critério linguístico); usando equivocadamente o verbo “*involved*” (= envolvido, implicado) onde deveria usar o verbo “*concerned*” (= dizer respeito

à), e assim, comete um *erro léxico-semântico* (critério gramatical), já que ao escolher o item lexical “*involved*”, comprometeu o aspecto semântico do contexto, e ao mesmo tempo, *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); e, omitindo a *locução* “*such as*” (essencial para promover coesão e coerência ao contexto) antes do verbo “*learn*” (que como sujeito, levaria a terminação “*ing*”, e portanto teria outra forma: “*such as learning the meaning...*”), incorre em um *erro por omissão* (critério linguístico). Com exceção do verbo “*learn*”, que deveria ter a terminação “*ing*”, e que não foi corrigido pela aluna, o restante dos problemas apontados foram sanados no texto final.

#### Excerto 4

*My dad put me (MCSM) in an English School (NCU) and I studied (MVT) v one year there, but unfortunately I couldn't stay because it was too expensive. I learned what I know about English by myself (MO). When I thought about the possibility of make a course in a College (MVF / NCU), Unioeste came to my head (NCU). I studied a lot v I got my chance. (texto 1)*

*My dad enrolled me in an English Language School and I have studied there for one year but, unfortunately, I couldn't stay because it was too expensive. What I know about English I learned by myself. When I thought about the possibility to take a college degree, Unioeste came to my mind. I studied a lot and I got my chance. (texto 2)*

#### Análise

Para dizer “*meu pai matriculou-me em uma escola de idiomas e eu estudei lá durante um ano...*”, a aluna diz: “*My dad put me in an English School and I studied v one year there (MO)*”, cometendo os seguintes erros: (1) usa equivocadamente o verbo “*put me*” ao invés de usar o verbo adequado “*enrolled me*” (= matriculou-me), incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico), e um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (2) para se referir a uma “*escola de idiomas*” usa o termo “*English School*”, que não caracteriza exatamente um curso de língua inglesa em uma escola de idiomas, pois segundo as convenções da língua seria “*English Language School*”, cometendo, novamente um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (3) usa a forma/tempo “*studied*” do verbo quando deveria usar a forma do *present perfect tense*: “*have studied*” para se referir a uma ação ocorrida em um passado indeterminado, cometendo um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (4) omite a preposição (essencial) “*for*” para dar o sentido de

“durante, por (= período de tempo)”, antecedendo o tempo mencionado: “*I’ve studied there for one year*”, incorrendo em um *erro por omissão* (critério linguístico).

Utiliza a estrutura: “*I learned what I know about English by myself*”, para dizer: “*o que eu sei sobre a língua inglesa aprendi sozinha*”, quando a ordem adequada da oração seria: “*What I know about English I learned by myself*”, cometendo (1) um *erro por falsa colocação* (critério linguístico).

Usa a estrutura “*...the possibility of make a course in a College, Unioeste came to my head. I studied a lot I got my chance.*”, com a intenção de dizer “...na possibilidade de fazer um curso universitário, a Unioeste veio à minha mente”, quando (1) a forma convencional para dar esse sentido seria “*the possibility to take a college degree, Unioeste came to my mind. I studied a lot and I got my chance.*”, incorrendo ainda, nos seguintes equívocos: (2) uso de “*head*” (*subst.* = cabeça) ao invés de “*mind*” (*subst.* = mente), cometendo um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico) e um *erro pragmático-cultural* (critério comunicativo); (3) omite a conjunção “*and*” para promover coesão (e coerência ao contexto) entre as orações, incorrendo em um *erro por omissão* (critério linguístico).

Os equívocos cometidos por esta informante (apesar de ter nível de proficiência *pós-intermediário* e cursa o primeiro ano de Letras) levam a crer que, por falta de hábito de produção escrita (segundo seus próprios argumentos) e, por não dominar algumas convenções de uso da língua inglesa, utiliza uma forma de expressão mais condizente com a sua L1. Então, podemos dizer que, a maioria dos seus erros (corrigidos na versão final) é decorrente da *transferência* do seu conhecimento sobre a língua portuguesa. A sua dificuldade na L1 (sua fragmentada forma de expressão linguística) mencionada anteriormente, parece, de certa forma, se refletir também na língua inglesa. Entendemos que, apesar da problemática apontada, este texto atendeu às especificidades relativas ao gênero *autobiografia*, pois respeitou as características estruturais do formato relato de experiências vividas (também sobre a aprendizagem de língua inglesa) situadas no tempo.

## Aluno 9

### Excerto 1

*As soon as arriving there, I began to study in a Japanese school. Fortunately I had an awesome (MS) teacher. One who had patience enough to teach me everything just from the beggining (MS). Despite of the difficulties of been the only foreign in the class and knowing nothing about the language and costumes, my classmates and teacher were very kind. Eventually (MCW) I was unable to*

*handle the pressure of not understanding things for long, and I knew that the following year would be even worst. (texto 1)*

*As soon as arriving there, I began to study in a Japanese school. Fortunately I had an awesome teacher. One who had enough patience to teach me everything just from the beginning. Despite of the difficulties of been the only foreign in the class and knowing nothing about the language and costumes, my classmates and teacher were very kind. Sometimes I was unable to handle the pressure of not understanding things for long, and I knew that the following year would be even worst. (texto 2)*

## **Análise**

Neste fragmento de texto (aluna com nível de proficiência *avançado*) observamos as seguintes questões: (1) grafia errada das palavras “*awesome*” e “*beginning*”, o que leva a aluna a cometer *erros ortográficos* (critério gramatical); (2) no intuito de dizer “*ocasionalmente eu não conseguia aguentar a pressão...*”, usa equivocadamente o *adv.* “*eventually*” (= finalmente) em “*Eventually I was unable...*”, que promove um sentido diferente do esperado, cometendo assim, um *erro léxico-semântico* (critério gramatical), *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). No texto final (substitui adequadamente o *adv.* “*eventually*” pelo *adv.* “*sometimes*”) os equívocos apontados foram solucionados.

## **Excerto 2**

*I began to go to a (MA) international school and the interesting fact is that this school was formed by American missionaries, directed by a Japanese man and most of the students were Brazilians (MPF). There I had my first "English lesson." Since no one in my class had fluency in the language, we had total freedom to talk loud and make mistakes. After one year in this school, mu church pastor's kids (WYM) began to home school and I was invited to join them. And so I did, beginning my whole classes in English, studying American heritage and everything related to English speaking countries. At the age of 13 I began to do English to Portuguese translations for my church. (texto 1)*

*I began to go to an international school and the interesting fact is that this school was formed by American missionaries, directed by a Japanese man and most of the students was Brazilian. There I had my first "English lesson." Since no one in my class had fluency in the language, we had total freedom to talk loud and make mistakes. After one year in this school, the kids of my church's pastor began homeschooling and I was invited to join them. And so I did, beginning my whole classes in English, studying American heritage and everything related to English speaking countries. At the age of 13 I began to do English to Portuguese translations for my church. (texto 2)*

## Análise

No excerto 2 notamos as seguinte idiossincrasias: (1) uso incorreto do *artigo* “a” antecedendo o *adj.* “*international*” quando deveria ser utilizado o *artigo* “an” (= “*an international*”), o que a leva a cometer um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (2) na intenção de dizer “a maioria dos estudantes era brasileira”, utiliza a construção sintática: “... *most of students were Brazilians*”, que denota o uso inadequado da forma plural tanto para o *verbo* quanto para o *adjetivo*, quando a forma adequada seria “*most of students was Brazilian*”, incorrendo em um *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico); (3) com o intuito de dizer que “os filhos do pastor da minha igreja iniciaram a educação doméstica (em casa)...”, diz: “*my church pastor's kids began to home school*” (WYM), contexto que apresenta um erro na grafia do *pronome possessivo* “my” (que confundia o leitor sobre o sentido do enunciado), e equívoco na forma de expressão: “*began home scholing*”, incorrendo respectivamente em *erro ortográfico* (critério gramatical) e *erro por emprego de forma errônea* (critério linguístico). Todos os problemas aqui destacados foram resolvidos na versão final do texto.

Em função de os erros cometidos serem, em sua maioria, elementares, e por se tratar de aprendiz com nível de proficiência *avançado* e com experiência (fora do Brasil) significativa na língua em foco, podemos inferir que esses deslizes aconteceram por falta de uma maior atenção, no momento da produção. Salvo os problemas apontados anteriormente, no geral, notamos uma elaboração bastante satisfatória para o gênero *autobiografia*, já que o texto contempla aspectos textuais fundamentais, tais como informatividade (informações autobiográficas e sobre a aprendizagem de língua inglesa), uso de uma linguagem adequada (registro), coerência na organização da estrutura comunicativa, coesão estabelecida por meio de mecanismos coesivos variados e correção gramatical.

De uma forma geral, percebemos nos posicionamentos apresentados nos questionários aplicados e também na própria produção do gênero *autobiografia*, que as orientações teóricas e metodológicas a partir da perspectiva dos gêneros textuais, das sequências didáticas, da Lexicografia e da Metalexicografia, foram essenciais para o desenvolvimento satisfatório do texto e para as adequações efetivadas durante o processo. Essa percepção fortaleceu ainda mais nossa convicção em relação ao procedimento escolhido para o ensino de produção textual em língua inglesa.

A partir dos pressupostos de Interlíngua, postula-se que os erros são inerentes à interlíngua dos aprendizes e denotam os seus diferentes estágios de evolução na

aprendizagem da L2. Na análise dos textos escritos observamos que os erros cometidos são de categorias diferenciadas e de acordo com seus diferentes níveis de proficiência linguística. Quanto menor o seu nível de proficiência dos informantes, maior foi o número e qualidade de erros (de categorias diversas) cometidos, o que reforça a visão defendida anteriormente.

Compreendemos que os encaminhamentos feitos para a produção textual com o suporte de dicionários (a seleção de obras lexicográficas bem conceituadas por estudiosos da Lexicografia; a utilização de estratégias de uso dos dicionários selecionados para a produção; a abordagem de ensino de produção textual do gênero autobiografia como um processo de etapas criteriosas; o processo cuidadoso de orientações e refações do texto) determinaram a construção bem-sucedida do gênero autobiografia. Isto pode ser constatado por meio da comparação entre o *texto inicial* e o *texto final* de todos os alunos, conforme a apresentação que acabamos de empreender. Entre esses dois diferentes estágios (limites) da produção escrita, nota-se uma grande evolução na sua qualidade linguístico-discursiva, o que, em nosso ponto de vista, comprova que os dicionários de língua inglesa realmente ofereceram o suporte necessário para uma produção textual mais adequada, aos objetivos comunicativos estabelecidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a efetiva contribuição dos dicionários bilíngues e monolíngues para a produção de um texto do gênero *autobiografia* teve como ponto de partida o desenvolvimento das oficinas de produção escrita, que se constituíram no espaço de obtenção do *corpus* desta pesquisa. Com a intenção de definir o conteúdo a ser explorado/discutido, tivemos que sondar as capacidades dos informantes em produção e, também, as suas habilidades lexicográficas. A partir dessa sondagem, elaboramos um plano de mediação formativa, que envolvia os gêneros textuais e o uso de dicionários. Pressupúnhamos que, munidos de conhecimentos sobre o gênero textual em foco (autobiografia), sobre a micro, a macro e a superestrutura (informações adicionais como tabelas, informações culturais e estruturais, listas de verbos, etc.) dos dicionários, e sobre estratégias de uso dos dicionários, os alunos investiriam menos tempo na tarefa de consulta, e usufruiriam mais competentemente dessa ferramenta didática. Como consequência, produziram textos, em língua inglesa, com características mais próximas ao gênero almejado, com a possibilidade de apresentarem menos problemas linguísticos e discursivos.

O que era pressuposto ficou constatado ao emprendermos a análise dos *textos iniciais* comparados aos *textos finais*, como produto da abordagem utilizada e do processo de refações. Esta análise, especificamente dos dados primários (fins) desenvolvida no capítulo V, revelou que a intervenção mediativa, tanto em relação ao próprio gênero *autobiografia*, quanto em relação ao uso de dicionários como ferramenta de apoio para produção escrita, resultou em textos mais adequadamente elaborados ao final do processo. Acreditamos que esse avanço na competência dos estudantes em produção escrita se deva ao trabalho de mediação desenvolvido: orientação quanto ao uso adequado e simultâneo de dicionários bilíngues e monolíngues, associada ao uso da metodologia das sequências didáticas para o processo de produção escrita do gênero textual *autobiografia*.

A adoção dessa perspectiva de trabalho com a linguagem, para o desenvolvimento da produção em língua inglesa, articulada ao uso de dicionários, como os anteriormente especificados, decorre de nosso entendimento de que o ensino de produção textual, especialmente em L2, necessita de uma abordagem cuidadosamente elaborada, para desenvolver as competências do aprendiz. Compreendemos que o ensino e a aprendizagem de produção textual não podem ocorrer em um vácuo, isto é, devem ser ancorados em pressupostos teóricos e metodológicos que estejam inter-relacionados com o contexto real de comunicação do aprendiz, que se preocupem com as suas limitações ou capacidades no início

do processo, e que, principalmente, seja construído gradativa e solidamente, em uma trajetória significativa e eficiente para o desenvolvimento da sua autonomia comunicativa.

A visão dos estudiosos quanto ao ensino e a aprendizagem de línguas, e especialmente sobre produção textual foi fundamental para as nossas escolhas relacionadas, neste contexto, à abordagem de ensino de produção escrita. Entre as diversas contribuições, mencionamos a importância em se adotar uma pedagogia de ensino de línguas que respeite alguns princípios *cognitivos, afetivos, e linguísticos* relacionados ao processo; que proponha a interação dinâmica entre professor, aluno e material instrucional; e que utilize uma abordagem que permita um processo cuidadoso de *diagnose, tratamento e avaliação* da aprendizagem. Enfatizamos a relevância em se adotar uma “didática das línguas”, que se empenhe em criar condições favoráveis à aprendizagem, partindo das condições iniciais reais dos aprendizes.

A produção escrita vista como um processo construído de forma sistêmica, em um exercício de elaboração, revisão e reconstrução, objetivando um texto-produto de qualidade, é a diretriz de referência para o desenvolvimento da produção textual em língua inglesa, no contexto deste trabalho. Da mesma forma, entendemos como primordial a percepção sobre a necessidade de se desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, o que envolve conhecimento linguístico referente ao léxico e à estrutura da língua, e conhecimentos específicos relacionados às práticas sociais de linguagem, produzidas efetivamente nas variadas esferas de atividade humana.

Relevante também é a clareza de que existem alguns fatores relacionados aos próprios aprendizes (sua proficiência, conhecimento dos gêneros, a habilidade de consulta aos dicionários, etc.) e a outros elementos externos (qualidade dos dicionários, a distância entre as línguas, etc.), que podem influenciar na produção escrita, e que, portanto, não podem ser negligenciados durante a análise da produção escrita. Outra questão tratada que consideramos crucial para o processo de produção, é a relevância do *feedback* que se proporciona ao aluno, no que se refere ao seu texto escrito. O *feedback* proporcionado possibilita-lhe refletir, revisar e refazer seu texto, orientado pelas considerações feitas pelo professor. Considerando a relevância dos aspectos mencionados, procuramos utilizá-los como princípios norteadores do trabalho de produção escrita em língua inglesa, com o uso de dicionários bilíngues e monolíngues.

Conceitos lexicográficos e aspectos metalexográficos, apresentados pelos estudiosos mencionados nesta tese, contribuíram significativamente para a construção de uma visão mais abrangente sobre as obras lexicográficas e sobre dos fatores que determinam como elas serão desenvolvidas, e para conhecimento e compreensão da sua estrutura (micro, macro

e superestrutura) e dos conteúdos referentes a ela, dos aspectos inerentes aos dicionários de aprendizagem, das informações específicas apresentadas nos dicionários bilíngues e monolíngues, das informações necessárias para atender às necessidades linguísticas do aprendiz e à finalidade de uso (compreensão ou produção), e das habilidades lexicográficas necessárias para uma consulta adequada (que inclui o uso de estratégias de consulta), entre outros. O domínio de conhecimentos sobre a organização e o uso dicionários de aprendizagem bilíngues e monolíngues possibilitam uma consulta mais eficiente e satisfatória aos seus usuários.

Os pressupostos da Linguística Contrastiva (AC, AE, e IL) foram fundamentais para o tratamento dos desvios cometidos nos textos dos alunos, que são considerados como inerentes ao processo de desenvolvimento da sua interlíngua. Com base nessas contribuições, as dificuldades foram analisadas e categorizadas a partir de critérios gramaticais, linguísticos, comunicativos, pedagógicos e etiológicos, considerando-se, também, as características específicas relacionados à estrutura comunicativa do gênero autobiografia.

Na abordagem de uso apresentada aos sujeitos desta pesquisa, reivindicamos, como já o fizeram outros estudiosos, a visão de que o dicionário é um material pedagógico essencial para o processo de aprendizagem de línguas, quando elaborado dentro de um padrão referencial de qualidade, e quando utilizado adequadamente pelo aprendiz, por meio de estratégias de uso e de atividades de exploração desse material. Ao apresentar um item lexical qualquer, o dicionário proporciona diversas informações sobre ele, relações sintáticas que podem ser estabelecidas, seus aspectos culturais, exemplos de contexto em que ele aparece, etc., constituindo-se, dessa forma, como uma ferramenta pedagógica impulsionadora e agilizadora do desenvolvimento de capacidades linguageiras

Os pressupostos lexicográficos e metalexicográficos, apresentados anteriormente, somados às informações sobre alguns dicionários bilíngues e monolíngues (*Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD), *Longman Dicionário Escolar* e *Dicionário Oxford Escolar*), determinaram a sua escolha para o desenvolvimento do processo de produção textual em língua inglesa como língua estrangeira, já que foram considerados como os mais adequados a esse propósito.

As hipóteses desta pesquisa foram: (1) os estudantes universitários do Curso de Letras não têm critérios adequados para a seleção e aquisição de dicionários de língua inglesa; (2) eles desconhecem a variedade de informação disponível nos dicionários bilíngues

e monolíngues; (3) não possuem habilidades lexicográficas para que a consulta seja realmente eficiente, e por essa razão não usufruem das informações apresentadas, na dimensão em que poderiam fazê-lo, perdendo o benefício desse suporte para a sua aprendizagem; (4) esses estudantes não receberam formação lexicográfica em nenhum dos níveis de ensino que percorreram; (5) a utilização de uma abordagem para o uso de dicionários (usar critérios adequados para escolha e utilização; exploração da estrutura lexicográfica; e consultas para a prática de atividades produtivas) pode trazer melhores resultados à própria consulta e, conseqüentemente, às produções escritas desenvolvidas na disciplina de língua inglesa. Com o estudo desenvolvido, as hipóteses (1), (2), (3) e (4) foram confirmadas, primeiramente, por meio dos argumentos apresentados nos instrumentos de coleta de dados (Questionário I e II e Entrevista semiestruturada), e reforçadas pela forma de utilização (faltava-lhes critérios adequados para a escolha das obras e habilidades para a consulta) dos dicionários para a atividade de produção.

Podemos dizer que a hipótese (5) também se confirmou, primeiramente, por meio de seus posicionamentos em relação à abordagem de uso de dicionários e de produção escrita utilizada pela pesquisadora, apresentados nos instrumentos secundários de coleta de dados (questionário e entrevista). Posteriormente, foi novamente confirmada pelos textos do gênero *autobiografia*, produzidos pelos informantes desta pesquisa, conforme evidenciam os resultados das análises anteriormente explicitadas. A partir do desenvolvimento da abordagem de produção textual com o suporte de dicionários, os textos de todos os alunos, com diferentes níveis de proficiência, melhoraram em todos os aspectos, inclusive naqueles relacionados ao gênero autobiografia. A maioria dos erros apontados no texto inicial foi sanada no texto final, apesar das condições de ensino não terem sido as mais favoráveis ao seu desenvolvimento.

O empreendimento da investigação sobre a efetiva contribuição dos dicionários bilíngues e monolíngues para a produção de um texto do gênero *autobiografia* foi um trabalho árduo. Primeiramente, porque o contexto de ensino de produção textual foi criado pela pesquisadora, e as atividades foram desenvolvidas em apenas oito semanas e, portanto, não ofereceu as condições (de tempo e de prática) mais adequadas para tal. Entendemos como contexto ideal, aquele que possui um grupo de pessoas (docente e alunos), que estão engajados em um projeto de construção conjunta das competências dos aprendizes, desenvolvido regular, continuamente e em longo prazo. Até mesmo estabelecer o gênero textual a ser produzido pelos informantes foi um desafio, considerando que esta não era uma turma regular, e que a pesquisadora desconhecia a sua experiência/competência para a produção escrita. Esse conhecimento, essa proximidade com o aprendiz é fundamental para o

estabelecimento de uma abordagem de ensino coerente, e nesse sentido também estávamos em desvantagem.

Os objetivos estabelecidos em relação a esta pesquisa foram: (1) investigar a contribuição proporcionada, pelos dicionários bilíngues e monolíngues, ao desenvolvimento da competência dos alunos, em produção textual escrita (em língua inglesa); (2) apresentar/discutir critérios relevantes para aquisição e uso de dicionários para aprendizagem de língua inglesa, especialmente para produção escrita; (3) evidenciar a relevância das informações apresentados nos dicionários de língua inglesa, para o processo de produção escrita (por meio do desenvolvimento de atividades produtivas); (4) identificar, categorizar e analisar os erros do texto escrito, e sistematizar reflexões teóricas sobre o fenômeno “erro”; (5) estabelecer uma interrelação entre uso de dicionários (bilíngues e monolíngues de qualidade) e produções escritas mais satisfatórias. O trabalho ora apresentado expressa que os mesmos foram atingidos.

Entendemos que também está confirmada a tese por nós defendida, de que um processo de produção textual que desenvolva etapas de discussão teórico-metodológica em torno do gênero textual almejado, somado a: orientações sobre o conteúdo das diferentes estruturas (micro, macro e superestrutura) do dicionário, estratégias para consulta adequada aos dicionários, e que envolva uma abordagem cuidadosa de orientações e refações do texto em produção, resulta em uma consulta mais eficiente, e conseqüentemente, em uma produção mais adequada e, portanto, resulta também no desenvolvimento da competência do aprendiz em produção escrita.

A partir dos resultados obtidos na produção textual em língua inglesa, desenvolvida com o suporte de dicionários bilíngues e monolíngues, postulamos a relevância dos dicionários, monolíngues e bilíngues, para o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua. Com base nisso, destacamos a importância de se incentivar o uso de dicionários como uma ferramenta essencial, especialmente para o desenvolvimento de atividades de produção escrita.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- ÁLVAREZ, M. **Tipos de escrito I: narración y descripción**. 6. ed. Madrid: Arco Libros, 2003. (Cuadernos de lengua española, 5).
- AMRITAVALI, R. Dictionaries are unpredictable. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 53, n. 4, p. 262-269, Oct. 1999.
- ARD, J. The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing. **ITL, Review of Applied Linguistics**, n. 3, p. 1-27, 1982.
- ASSIRATI, E. T. **Uma análise crítica de dicionários escolares bilíngues inglês-português/português-inglês adotados no Brasil e o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras**. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2002.
- ATKINS, B. T. S.; VARANTOLA, Krista. Monitoring dictionary use. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 10, n. 1, p. 1-45, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1975.
- BÉJOINT, H. The foreign student's use of monolingual english dictionaries: a study of language needs and reference skills. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 3, p. 207-222, 1981.
- BICUDO, M. A V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Unimep, 1997.
- BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 95-115.
- BOGAARDS, P. Dictionaries for learners of English. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 9, n. 4, p. 277-320, 1996.
- BOGAARDS, P. Lexical units and vocabulary learning. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 23, p. 321-343, 2001.
- BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37, p.7-23, 2001.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, D. H. English Language Teaching in the “post-Method” Era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Madrid: Cambridge University Press, 2002. p. 9-18.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONDE, A. F. Comprensión y composición de textos em E/LE. In: ASENSIO, J. G.; LOBATO, J. S. (Dir.). **Estrategias en el aprendizaje de E/LE**. Madrid: SGEL, 2004. p. 79-95.

CONNOR, U.; FARMER, M. The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. In: KROL, B. **Second language writing: research insights for the classroom**. Madrid: Cambridge University Press, 1996. p. 126-139.

COOK, V. **Second language learning and language teaching**. 2<sup>th</sup>. ed. London: ARNOLD, 1997.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. **Iral**, v. 9, n.2, p. 147-160, 1971.

CORDER, S. P. **Introducing applied linguistics**. Harmondsworth: Penguin books, 1973.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: RICHARDS, J. C. **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Essex: Longman, 1974. p. 158-171.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.) **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 73-94.

COWIE, A. P. Lexicography and its pedagogic applications: an introduction. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 2, n. 3, p. 203-206, 1981.

COWIE, A. P. The EFL dictionaries and their legacies. **Newsletter**, Kernerman Dictionary

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. III, p. 51-66.

DAMIM, C.; BUGUEÑO, M. F. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues (port./ingl.). **Entrelinhas**, v. 2, n. 3, set./dez. 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. In: DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. p. 145-159.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 2, p. 72-83.

DOLZ, J. Los cinco retos de la formación del profesorado de lenguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET. O ensino em foco, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2009.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUBOIS, J. Models of the dictionary: evolution in dictionary design. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 3, p. 236-249, 1981.

DURAN, M. S. **Dicionários bilíngues pedagógicos: análise, reflexões e propostas.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

DURAN, M. S. **Parâmetros para elaboração de dicionários bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras.** 2008. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. São José do Rio Preto.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. A metalexicografia pedagógica. **Cadernos de Tradução.** v. 2, n. 18, p. 42-66, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. **Delta**, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

DURÃO, A. B. A fossilização de erros: o estado da questão. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 1, p. 47-61, set. 2000.

DURÃO, A. B. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 2, p. 139-154, out. 1999.

DURÃO, A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português.** Londrina: Eduel, 2004b.

DURÃO, A. B. La interlengua. **Cuadernos de didáctica del español/LE.** Madri: Arco Libros, 2007.

DURÃO, A. B. Os três modelos da lingüística contrastiva frente a frente. In: DURÃO, A. B. (Org.). **Lingüística contrastiva: teoria e prática.** Londrina: Moriá, 2004a. p.14-23.

ELLIS, R. **Second language aquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

FAERCH, C.; KASPER, G. Perspectives on language transfer. **Applied Linguistics**, v. 8, n. 2, p.111-136, 1987.

FATHMAN, A. K.; WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form

versus content. In: KROL, B. **Second language writing: research insights for the classroom**. Madrid: Cambridge University Press, 1996. p. 178-190.

FERNÁNDEZ, G. M. E. A linguística contrastiva é uma área de estudos fora de época? In: DURÃO, A. B. de A. B. (Org.). **Linguística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moria, 2004. p. 3-9.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 1024.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Sociedade de Estudos e pesquisa qualitativos. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997. p. 23-33.

FUSCOE, Kate. **Attitude placement test**. Ciudad de México: Macmillan de México, 2008.

GARRIDO, A.; MONTESA, S. Principios teóricos de la enseñanza de lengua en el arte de hablar bien francés o gramática completa de Pedro Nicolas Chantreau. In: CONGRESO NACIONAL DE ASELE, 1., 1990, Granada. **Actas del primer...** Granada, 1990. p. 183-187.

GERALDI, Wanderlei João. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPIN, Ligia (Coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 17-24.

GIOVANNINI, A. La expresión escrita. In: \_\_\_\_\_. **Profesor en acción**. Madrid: Edelso, 1996. p. 75-85.

GOMES, D. **O uso do dicionário bilíngüe na produção escrita em alemão como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GONZÁLEZ, A. M. Textos y pragmática. In: CONGRESO NACIONAL DE ASELE, 1., 1990, Granada. **Actas del primer...** Granada, 1990. p. 189-194.

HARMER, J. **How to teach english**. Pearson: Longman, 2007

HARTMANN, R. R. K. Case Study: the Exeter University survey of dictionary use. In: HARTMANN, Reinhard R. K. (Ed.). **Thematic Network Project in the area of Languages. Sub-project 9: Dictionaries in language learning**. Exeter University, 1999. p. 37- 52.

HARTMANN, R. R. K. (Ed.). **Thematic network project in the area of languages. sub-project 9: Dictionaries**. Dictionaries in Language Learning. Disponível em: <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>>. Acesso em: 24 ev. 2009.

HARTMANN, R. R. K. Lexicography with particular reference to English learners' dictionaries. **Language Teaching**, v. 25, n. 3, p. 150-159, 1992. Disponível em: <<http://www.journals.cambridge.org.>>. Acesso em 8 abr. 2009.

HARTMANN, R. R. K. Style values: Linguistic approaches and lexicographical practice. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 3, p. 263-273, 1981.

HARVEY, K.; YUILL, D. A study of the use of monolingual Pedagogical dictionary by

learners of English engaged in writing. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 3. Oxford University Press: 1997. p. 253-278.

HERBST, T. On the way to the perfect learners' dictionary: a first comparison of OALD5, LDOCE3, COBUILD2, and CIDE. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 9, n. 4, 1996.

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários** – estudantes de letras com habilitação em língua inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo. 2006. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Araraquara.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P. da; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula de LE. **Revista Intercâmbio**, v. 13, p.1-7, 2004.

HUMBLÉ, P. **Dictionaries and Language Learners**. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.

HUMBLÉ, P. Melhor do que muitos pensam. Quatro dicionários bilíngües Português- Inglês de uso escolar. **Cadernos de Tradução**. v. 2, n. 18, p. 253-273, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

JAIN, M. P. On meaning in the foreign learner's dictionary. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 3, p. 274-286, 1981.

JAMES, C. **Contrastive analysis**. Singapore: Longman, 1980.

JAMES, C. The transfer of communicative competence. In: FISIÁK, Jacek. **Contrastive Linguistics and the language teacher**. Great Britain: Pergamon Press, 1981. p. 57-69.

JIANG, Nan. Lexical representation and development in a second language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 21, n. 1, p. 47-77, 2000.

KRIEGER, M. da G. A obra e o fazer dicionarísticos. **Caderno do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 10, p. 9-16, 1993.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p. 1-26.

LAUFER, B.; KIMMEL, M. Bilingualized dictionaries: how learners really use them. **Science**. Pergamon, v. 25, n.3, p. 361-369, 1997.

LINDGREN, E.; SULLIVAN, K. P. H. The LS graph: a methodology for visualizing writing revision. **Language Learning**. v. 52, n. 3, p. 565-595, Sep. 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2002. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, M. A. Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karina Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p.

79-93.

LOPES-ROSSI, M. A. Procedimentos para o estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karina Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (materna e estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 211-222.

MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: Edusc, 2002.

NASCIMENTO, E. L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 18-29.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (Org.) **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: EDUEL, 2009a.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ensino em foco. **Anais...** Caxias do Sul, 2009b.

NESI, Hilary. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: Hartmann, R.R.K. (Ed.). **Thematic Network Project in the area of Languages**. Sub-project 9: Dictionaries. Dictionaries in Language Learning. 1999. Disponível em: <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2009.

NICKEL, G. The role of Interlanguage in foreign language teaching. **Iral**, v. 36, n. 1, p. 1-10, Feb. 1998.

OXFORD, R. L. Language learning styles and strategies: concepts and relationships. **Iral**, v.41, p. 271-278, 2003.

PAVLENKO, A.; JARVIS, S. Bidirecional transfer. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 2, p. 190-214, 2002.

PENNYCOOK, A. Towards a critical pedagogy for teaching English as a worldly language. In: \_\_\_\_\_. **The cultural politics of English as an international language**. Harlow, Essex,

UK: Longman, 1994. p. 295-327.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDS, J. C. Social factors, Interlanguage and language learning. **Language Learning.** v. 22, n. 2, p. 64-91, 1972.

RICHARDS, J. C. The significance of learners' errors. In: RICHARDS, J. C. **Error Analysis.** Perspectives on Second Language Acquisition. Essex: Longman, 1974. p.19-29.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RINGBOM, H. On transfer in L2 comprehension and L2 production. **Language Learning.** A journal of applied Linguistics. v. 42, n. 1, p. 85-112, Mar., 1992.

RUNDELL, M. Dictionary use in production. **International Journal of Lexicography,** Oxford, v. 12, n. 1, p. 35-53, 1999.

SCHLIG, C. **Improving Foreign Language Writing Competence.** Georgia State University. Disponível em: <[www.education.gsu.edu/.../Schlig\\_FLWriting\\_revised.htm](http://www.education.gsu.edu/.../Schlig_FLWriting_revised.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

SCHMITZ, J. R. Dicionários para aprendizagem (learner's dictionaries) e o ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** v. 16, p. 47-53, 1990.

SCHMITZ, J. R. Algumas considerações sobre as dificuldades da utilização de dicionários de aprendizes dentro e fora da sala de aula. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2000. p.167- 176.

SCHOLFIELD, P. Dictionary use in reception. **International Journal of Lexicography,** Oxford, v. 12, n. 1, 1999.

SELINKER, L. Interlanguage. **Iral,** n. 10, v. 3, p. 209-31, 1972.

SHEEN, R. The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. **Iral,** v. 34, n.3, p.183-197, 1996.

SILVA, T. Second Language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROL, Barbara. **Second Language Writing: research insights for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 11-23.

SUMMERS, D. The role of dictionaries in language learning. In: CARTER, Ronald; McCARTHY, Michael (Ed.). **Vocabulary and language teaching.** London: Longman, 1988. p. 111-125.

TARP, S. Lexicografia de Aprendizagem. **Cadernos de Tradução.** v. 2, n. 18, p. 295-317, 2006. Disponível em:<[www.periódicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view](http://www.periódicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view)>. Acesso em: 16 mar. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMASZCZYK, J. Issues and developments in bilingual pedagogical lexicography. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 2, n. 3, p. 287-296, 1981.

TOSQUI, P. O dicionário bilingue como ferramenta de ensino aprendizagem de uma LE. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 40, p. 101-114, jul./dez. 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**.. São Paulo. Martins Fontes: 1993.

WATSON, C. B. The use and abuse of models in the ESL writing class. **Tesol Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 5-14, Mar. 1982.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

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

WERNER, Reinhold. El diccionario bilingue y la enseñanza del español como lengua extranjera. **Signum**: Estudos da Linguagem, v.1, n. 9, p.209-239, 2006.

WILSON, Rosemary. Review. Writing Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching. **Journal of Second Language Writing**, v. 19, p. 59-60, 2010.

ZACARIAS, R. A. S. **Lexicografia e Ensino de línguas**: Estudo das estratégias de utilização dos dicionários por alunos brasileiros na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Assis, 1997.

ZAMEL, V. Responding to student writing. **Tesol Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 79-101, Mar. 1985.

## APÊNDICES

## Apêndice A

### Cronograma de atividades para o Curso de Extensão *Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários*.

março/2010

09/03

- Apresentação da proposta do curso;
- orientações sobre o *Placement Test* e aplicação do mesmo para estabelecer os níveis de proficiência;
- orientações sobre o questionário e aplicação do mesmo (sobre o uso de dicionários).

16/03

- orientação sobre *terminologia* relacionada com dicionários;
- Discussão sobre o gênero textual biografia/autobiografia (sequência didática – Dolz e Schneuwly, 1998, apud Nascimento, 2004; Lopes-Rossi, 2002 );
- apresentação de biografias e autobiografias em português e Inglês (Paulo Freire, John Nash, Ruth Rocha).
- Elaboração do 1.o texto em inglês – *autobiography* – usando qualquer dicionário (relatando a experiência de ensino-aprendizagem de LI ).

23/03

- Devolução dos textos (versão 1) com as observações que se fizerem necessárias (símbolos e códigos para a correção dos mesmos);
- explanação sobre os códigos e símbolos utilizados para a correção;
- apresentação da proposta da abordagem de uso de dicionários;
- apresentação de subsídios teóricos sobre o uso de dicionários (HOFLING, 2004; Nesi, 1999).
- análise da macro, micro e superestrutura dos dicionários selecionados: Longman e Oxford (bilíngue e monolíngue);
- informações sobre o IPA – *International Phonetic Alphabet*;
- exercícios para familiarização com os dicionários; para exploração da estrutura (micro e macro) do dicionário; para desenvolvimento do vocabulário e expansão das habilidades lexicográficas.

06/04

- Retomar a discussão sobre a produção dos alunos: autobiografia;
- Elaboração do texto (2) – *autobiography* – subsidiado pelas discussões teóricas e metodológicas sobre gênero e sobre o uso de dicionários de LI para produção textual, como também, com o auxílio dos dicionários selecionados para esse fim (Oxford Advanced Learners Dictionary (OALD) 2007, Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) 2007, Oxford Escolar (2000), e Longman Escolar (2002).

Encerramento: \* *Feedback* sobre os textos produzidos (versão 2);

\* Avaliação do curso (conteúdo, abordagem, tempo, etc.): questionário (II); entrevista.

## Apêndice B

## Projeto de Extensão – Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários

**Questionário I - Uso de dicionários no processo de desenvolvimento da competência linguística escrita em língua inglesa (anterior a mediação formativa)**

1. Você possui dicionários de inglês? Se sim, que tipo(s) (monolíngue, bilíngue, etc.) possui? Mencione todas as informações possíveis (título, autor, editora, edição, ano de publicação, tipo de dicionário).

---

2. Você o(s) utiliza? \_\_\_\_\_

3. Com que frequência?

a ( ) nunca      b ( ) de vez em quando      c ( ) frequentemente      d ( ) sempre

4. Em que momentos efetivamente o(s) utiliza? Para desenvolver atividades de:

a ( ) leitura      b ( ) compreensão oral      c ( ) produção oral      d ( ) produção escrita

5. Utilizou algum critério de escolha no momento da aquisição? Se sim, quais foram?

---

6. Assinale a alternativa que corresponda a sua visão em relação aos dicionários de LI.

a ( ) Todos foram produzidos com base em perspectiva teórica e metodológica  
 b ( ) Alguns foram produzidos com base em perspectiva teórica e metodológica  
 c ( ) Nenhum foi produzido com base em perspectiva teórica e metodológica

7. Justifique a sua resposta.

---

8. Domina a terminologia relacionada a arquitetura do dicionário?

a ( ) não      b ( ) razoavelmente      c ( ) com excelência

9. Assinale as alternativas que considera estarem relacionadas a essa arquitetura:

a ( ) microestrutura    b ( ) macroestrutura    c ( ) leitura    d ( ) verbete    e ( ) resumo    f ( ) introdução  
 g ( ) apêndices      h ( ) abreviaturas    i ( ) referência cruzada  
 j ( ) definição      l ( ) exemplos      m ( ) transcrição fonética    n ( ) prefácio  
 o ( ) lexicografia    p ( ) entrada      q ( ) informação estrutural

10. Saberá definir cada um dos itens assinalados anteriormente?

a ( ) não      b ( ) alguns      d ( ) todos

11. Que informações você busca no dicionário quando está produzindo um texto?

Use (1) para dicionário **monolíngue**      (2) para dicionário **bilíngue** e (3) para **ambos**

**a** ( ) o significado de uma palavra    **b** ( ) a grafia correta de uma palavra    **c** ( ) a pronúncia correta de uma palavra    **d** ( ) marcas de uso relativas a uma palavra (formal, informal, tecnicismo, etc.)    **e** ( ) a definição de uma palavra    **f** ( ) um equivalente/tradução da palavra na língua-meta    **g** ( ) exemplos de uso da palavras

**h** ( ) informações gramaticais    **i** ( ) outros \_\_\_\_\_

12. Encontra dificuldades ao buscar no dicionário a informação que necessita para desenvolver atividades (de leitura, produção escrita, produção oral, ou compreensão auditiva) em língua inglesa?

a ( ) sim

b ( ) não

13. Se sim, quais são elas?

---



---



---

14. Em relação as suas consultas, acha que tem conhecimento suficiente para usufruir de toda a gama de informação (cf. **questão 9**) proporcionada pelos dicionários (monolíngue e bilíngue)? Justifique.

---



---

15. Recebeu alguma orientação em relação ao uso de dicionários? Se a resposta for sim, onde ocorreu essa instrução?

---



---

16. Acha que faz/faria diferença ter/se tivesse recebido esse tipo de orientação mencionada em sua maneira de utilizá-lo? Justifique.

---



---

Obs. Este questionário além de servir como subsídio para o Curso de Extensão *Produção Textual em LI e o uso de dicionários*, servirá como fonte de dados para o Projeto de Pesquisa de pós-graduação (doutorado) *O desenvolvimento da competência linguística - escrita - em língua inglesa em um Curso de Letras e o uso de dicionários*. Você gostaria de participar?

( ) Sim. Quero participar como sujeito da pesquisa e **autorizo** a pesquisadora a utilizar este questionário como fonte de dados.

( ) Não. Não gostaria de participar desta pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

nível de proficiência \_\_\_\_\_ telefone: \_\_\_\_\_ cel. \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ disponibilidade de horário para contatos: \_\_\_\_\_

**Obrigada por sua colaboração com este trabalho de pesquisa.**

Profa. Ms. Juci Mara Cordeiro (aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem)

## Apêndice C

Projeto de Extensão – Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários

**Questionário II - sobre o uso de dicionários no processo de desenvolvimento da competência escrita em língua inglesa**

1. Em relação ao **conteúdo e discussões** promovidas neste curso de extensão, acredita que contribuiram para o seu conhecimento sobre a arquitetura, as convenções lexicográficas (símbolos, abreviaturas, etc.) e terminologia relacionadas a dicionários de LI? Justifique.

( ) sim ( ) não

---

---

2. Se hoje fosse fazer a aquisição de um dicionário de língua inglesa, utilizaria os mesmos **critérios** usados anteriormente ao curso? Justifique.

( ) sim ( ) não

---

---

3. Acredita que **abordagem** proposta neste curso para o uso de dicionários de língua inglesa (monolíngues e bilíngues) será útil para suas consultas? Argumente.

---

---

4. Como avalia a **relação tempo/conteúdo** disponibilizado para cada um dos tópicos tratados: gêneros textuais, abordagem de uso de dicionários, propostas de atividades para o uso de dicionários de LI, atividades de uso e atividades para o desenvolvimento do vocabulário?

---

---

5. Quais os aspectos positivos e/ou negativos percebidos nos dicionários de língua inglesa (monolíngues e bilíngues) propostos e utilizados na reelaboração da *autobiography* (Oxford Escolar, 2000; Longman Escolar, 2002; OALD, 2007, e LDOCE, 2007)?

---

---

6. Acredita que os dicionários de língua inglesa mencionados anteriormente ofereceram mais e melhores informações para a reescrita do texto do que os dicionários utilizados na 1ª. elaboração do texto? Argumente.

---

---

7. Qual o grau de importância do dicionário de língua inglesa monolíngue e bilíngue (separadamente), na ocasião em que vai produzir um texto?

---

---

- 
8. Qual a sua visão em relação às partes da superestrutura dos dicionários de língua inglesa: introdução, instrução de uso do dicionário, caderno de atividades e apêndices? Considera que são informações úteis para a aprendizagem e para a produção textual em língua inglesa? Argumente.
- 
- 

1. Esta questão é aberta a colocações que você acredita serem relevantes e não tenham sido contempladas nas questões anteriores.
- 
- 

**Obrigada por sua colaboração com este trabalho de pesquisa.**

## Apêndice D

### Integra da transcrição das entrevistas

Passamos a transcrever as falas dos alunos informantes e da pesquisadora, que neste contexto agia primeiramente como investigadora do processo, mas, também, como incentivadora das manifestações orais deles<sup>155</sup>. Para efeito de esclarecimento, os alunos de números 1 a 6 participaram da chamada *Fase I* da Atividade de Extensão (agosto, setembro e outubro/2009) e os de número 7 a 9 participaram da *Fase II* (março e abril/2010).

**Pesquisadora:** Agora vocês podem falar com propriedade, né? A partir do momento que nós discutimos algumas questões, eu acredito que elas não ficaram no vazio. Vocês têm elementos agora, para dizer o que é uma produção, é... textual, o que é uma autobiografia, né? É..., o que é esse gênero, né? A abordagem que nós escolhemos, que sugerimos que se utilizasse em relação ao uso do dicionário... Claro que nós vimos isso tudo muito rapidamente, eu gostaria de ver tudo isso muito melhor, com muito mais tempo. Mas, para que a gente visse todo o material, então: a gente teve que acelerar um pouco, inclusive em função da gripe suína, aquelas coisas todas, não é? Mas, eu gostaria muito de ouvir de vocês... assim... Claro que vocês vão responder o questionário daí a pouco, né? Mas, assim..., coloquem-se, digam alguma coisa em relação às aulas, ao tempo, à abordagem, enfim... Porque, pode ser que o questionário não tenha contemplado tudo o que vocês gostariam de dizer, né? Então, podem ficar à vontade. Não precisam ficar preocupados, ok?

**Alunos:** ... (silêncio)

**Pesquisadora:** Gente, vamos lá. Fiquem à vontade... Normalmente quando a gente vai fazer um curso, a gente tem uma expectativa, não é? E quando a gente vai para o curso, a expectativa, às vezes, ah..., quer dizer, não é exatamente aquilo que a gente esperava, né? Mas assim, independente da sua expectativa sobre a abordagem, eu tenho consciência que o que eu selecionei para vocês é..., seria a abordagem e o que a gente poderia ter discutido. Eu não poderia aprofundar a questão teórica com vocês num curso de dois meses, né? Então, assim, é para dar uma pincelada mesmo para que vocês percebessem que a gente pode utilizar o dicionário de uma forma, eu imagino, mais eficiente. Quer dizer, percebendo todas as informações que ele pode oferecer a vocês, né? Então, agora vocês é que vão me dizer o que acharam, como vocês se sentiram... Não tenham medo de fazer críticas, eu não tenho medo de críticas desde que elas sejam bem fundamentadas, né? Certo?... Então, fiquem à vontade... Podem falar sem medo, tá bom? Finjam que não estamos gravando, ok?

**Aluno 1:** Então professora eu vou falar...

**Pesquisadora:** Fique à vontade...

**Aluno 1:** O que eu achei importante foi a primeira vez que eu produzi algo em LI, que foi estudado para produzir, assim... Nós estudamos gênero, nós fizemos acompanhamento de uma abordagem, a gente leu outras biografias para produzir... Foi a primeira vez que isso aconteceu na graduação... Eu já produzi outras coisas em inglês, mas, foi a primeira vez que a gente estudou algo para produzir. Então, eu acho que proporcionar essa escrita, assim..., com essa reflexão, esse embasamento teórico foi o mais importante, foi o que eu mais gostei.

**Pesquisadora:** Umhum...

---

<sup>155</sup>Para a transcrição da entrevista semi-estruturada foi utilizado como referência o quadro das normas para transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC). (DIONÍSIO, 2003, p. 72-83).

**Aluna 3:** ( ) porque eu nunca tinha:, nem um professor tinha trabalhado gênero..., e também aprender um termo relacionado ao dicionário... eu não tinha a menor idéia...

**Pesquisadora:** Umhum... Aprender a terminologia relacionada ao dicionário... porque vocês conheciam alguns termos, mas, a maioria deles você não conheciam e faziam um pouquinho de confusão, né?... é, é: entre os termos referentes aos dicionários.

**Aluna 3:** É, então... [...]

**Pesquisadora:** [Você acha que nesse sentido melhorou seu conhecimento?]

**Aluna 3:** Sim, [...] sobre o dicionário, porque era desconhecido, pelo menos para mim, né. Usava o dicionário para pesquisar, né? ... achar uma palavra equivalente do português para o inglês.

**Pesquisadora:** Certo...

**Aluna 3:** E até acho que, dependendo da qualidade, da origem do dicionário, né? Pode-se dizer que tem dicionários muito bons que trazem muitas outras informações além da equivalência das palavras. Foi bem interessante...

**Pesquisadora:** Umhum... E, claro que, à medida que você tem conhecimento que esse dicionário tem muito mais informações a proporcionar, você começa a explorar mais essas informações, né? Muito bom... Enfim, se quiserem criticar também, fiquem à vontade. Não tem problema. ... Joana, você quer falar um pouquinho?

**Aluna 5:** Ah..., eu também gostei muito do curso, e, concordo também com a professora que... eu tinha uma expectativa de ver MA:IS coisas, mas pela carga horária, é..., eu acho que foi muito bom. Eu também faltei umas aulas... então..

**Pesquisadora:** Só para eu entender... “mais”... O que significa mais? “Eu esperava mais”. Deixe claro para mim o que é esse “mais”.

**Aluna 5:** Ah!... Em relação ao primeiro questionário, tinha algumas nomenclaturas, eu esperava mais explicações sobre isso...

**Pesquisadora:** Entendi...

**Aluna 5:** Mas, o que nós vimos, eu achei muito bom também... Algumas coisas eu já, já: vinha praticando com relação aos dicionários. É..., por exemplo, quando eu não acho alguma palavra no dicionário, é..., ou quando encontro uma palavra no dicionário bilíngue, é..., aí para ter certeza que é a palavra que eu posso utilizar, eu vou para o monolíngue. Então, eu já vinha fazendo essa relação.

**Pesquisadora:** Essa é a sua estratégia... Então, quando você está escrevendo, você primeiro consulta o bilíngue e depois o monolíngue para uma espécie de confirmação através da definição. Muito bem! E é inclusive uma das sugestões dos autores que você faça isso. Primeiro você tenta achar e às vezes você não consegue achar ou fica em dúvida, aí você vai para o monolíngue, é uma excelente estratégia, né?

**Aluna 5:** O curso foi bom também com relação ao uso do dicionário.

**Pesquisadora:** Que bom..., que bom..., Joana. Se você quiser perguntar pode perguntar em relação à nomenclatura se porventura tenha passado, porque a gente viu meio *an passant* sobre a terminologia..., mas, eu tenho a impressão, gente, que no dia em que fizemos os exercícios sobre essa terminologia você não estava ( ). Foi exatamente quando a gente retomou e aí fez exercícios de vocabulário e tal... ( ). Você precisa pegar o material e depois se quiser até falar comigo, não tem problema..., ok? Mariana quer falar um pouquinho?

**Aluna 4:** Como eu já tinha falado na outra aula..., claro que eu aprendi e tal mas, não teve, assim..., TANTA novidade em relação ao dicionário por causa disso..., porque minha mãe sempre falava bastante como eu devia procurar... Eu não fazia, assim... procurar no bilíngue e no monolíngue para ter certeza e tal... Também teve aquela palavra que a gente não achou, né? do *language school* lá, que a gente não tinha achado...

**Pesquisadora:** Não achamos nem no monolíngue? Pois é..., então, vemos nisso aí um probleminha... Vocês vejam bem como um dicionário é falível... A gente pensa, um dicionário!... Nossa! Não é bem

assim... São autores e materiais, falíveis, né...? Que podem cometer erros. Então..., é bom a gente tomar consciência disso e não confiar tanto neles, né? Vocês vejam só, são quatro dicionários estudados por vários autores e..., sugeridos como os melhores na língua Inglesa. Percebem? Então, vejam bem que mesmo assim a gente teve alguma coisinha..., um termo, uma expressão que a gente buscou e não encontrou... Então, eles são excelentes, mas ainda podem oferecer algumas lacunas, né? É... então você acha que não acrescentou muito ao conhecimento que já tinha, é isso?

**Aluna 4:** Não... Eu acho que acrescentou, mas assim..., algumas dicas para a gente procurar, a maioria eu já fazia, mas em relação aos termos essas coisas, eu não sabia, né? Eu digo assim, mais para facilitar, sei lá..., o nosso trabalho, assim, de como procurar e tal, em relação à língua...

**Pesquisadora:** Entendi, entendi... Mas, em relação àqueles critérios que a gente propôs..., né? Você pode usar o critério do dicionário mais barato ou aqueles que a professora sugeriu, né? Mas daí, você TEM critérios de escolha, quer dizer, [saber como utilizar os dicionários...

**Aluna 4** [ Isso também...

**Pesquisadora:** saber os dicionários mais atuais...

**Aluna 4:** [usei o que eu já tinha comprado, né?

**Pesquisadora:** Umhum... Vocês acham que esses critérios de escolha que vocês tinham/... Eu quero acreditar que vocês tenham um pouco mais de consciência em relação à compra, à aquisição do dicionário e também, ao uso, né? Tem momentos que vocês podem até, hã... achar melhor não usar, né? Especialmente na leitura, para que flua, né? No nosso caso é um pouquinho mais complicado, a gente tem que ser preciso, usar o termo adequado, se é coloquial, se é mais formal, enfim..., nós temos que ter um padrão de escrita, senão pode ficar um pouco... é..., inadequado mesmo. Na oralidade você pode se permitir algumas misturas de algumas expressões, enfim..., mas na escrita temos que ter um padrão, até porque nós tivemos uma referência a respeito de biografia, de autobiografia e aí a gente tem que seguir mais ou menos esses parâmetros. Claro que vocês quando escreveram tiveram o seu estilo, né? Teve gente que até brincou um pouquinho, fez descrições..., né? E eu achei muito legal, porque vocês incorporaram bem a idéia, quer dizer, é uma autobiografia, mas eu também posso me colocar enquanto sujeito e mostrar o meu estilo. [...] Tá bom? Muito bem senhorita! Quero agradecer a presença de vocês que ficaram até o final. Achei bacana a sua postura, sabe? Porque afinal de contas vocês foram convidados exatamente porque eu estou desenvolvendo o projeto de pesquisa, então... a presença de vocês aqui do começo ao fim foi muito importante, né? Eu consigo perceber, é... em suas colocações, nas suas produções, enfim... e isso vai dar elementos para a minha pesquisa, e esse era o meu objetivo, não é? Então, claro que eu vou ter que repetir o curso em função das desistências... mas enfim, isso faz parte da vida do pesquisador. É... *Pedro*, você quer falar alguma coisa? Apesar de que você assistiu poucas aulas...

**Aluno (#)**<sup>156</sup>: Se eu puder contribuir...

**Pesquisadora:** Fique à vontade. Do que você assistiu, se você quiser comentar alguma coisa, enfim, se quiser fazer alguma crítica, né?

**Aluno (#):** Então, o que eu pude acompanhar do curso, é que a proposta era uma produção escrita e, justamente eu tenho uma dificuldade com o uso de dicionários... eu/... pelo menos me despertou para uma nova perspectiva de conhecimento do dicionário, como analisar o material propriamente dito, porque aquele e não outro, porque monolíngue ou bilíngue, vai me ajudar, por exemplo, mesmo para uma tradução de alguma palavra, se ela vai ser adequada para aquele contexto, ou algo que eu queira produzir, vai ser adequada aquela palavra? vai tá passando o que eu quero dizer? Usando no:, por exemplo, na:, na autobiografia, que seria uma coisa pessoa:l, determinada estrutura ou palavra do dicionário vai transmitir o que eu quis dizer? [...] relacionada com sentimentos ou valores, vai passar? Então, é bom ter um material de qualidade, o dicionário no caso, para contribuir... Me despertou realmente prá:, prá pesquisar se é válido ou não..., se é pertinente ou não. Vale à pena investigar, por

<sup>156</sup> Este aluno não foi considerado informante em relação aos instrumentos anteriores por ter faltado a algumas aulas.

isso tem que estar... Não selecionar aleatoriamente o material, porque tem que saber como fazer [...]

**Pesquisadora:** [Umhum... Utilizar alguns critérios... Pena que você também não participou de todo curso... Teve uma proposta de atividades para você utilizar os dicionários, entendeu? e... isso é importante, você perceber os recursos que o próprio dicionário oferece, utilidades em relação ao vocabulário, em relação a uma série de coisas, né? Pena que você não assistiu... Mas..., mas, enfim... Ana Maria, você acha que mudou a sua postura em relação aos dicionários?

**Aluno 8:** Então..., com relação, assim, ao que a gente teve que escrever..., a gente teve que escrever a *autobiography*, eu sinto dificuldades ainda bastante, né? [...] E..., é uma coisa que eu vou aprender conforme o aprendizado do inglês mesmo. Mas com relação aos dicionários, MEU DEUS, eu evolui 100%, total..., até vou comprar os dicionários (risos...). Vou até comprar quando eu tiver dinheiro, como sou iniciante, o bilíngue. [...] E... Nossa! Me ajudou muito! Se eu não tivesse feito esse curso, eu estaria usando o mesmo dicionário, esse dicionário ruim, né?... É..., falta a tradução, falta..., é..., ele não tem a [transcrição] fonética universal, lá né? [International Phonetic Alphabet – API], só tem uma transcrição aportuguesada. Então..., eu senti muita falta, porque a gente precisa estudar isso, tô sentindo isso aqui na faculdade. E, falta até a definição da própria palavra. E..., aprender cada partezinha do dicionário também é muito importante, para depois você saber manusear, né? Nem o próprio dicionário português a gente não sabe direito, quanto mais o de inglês, né? Quando você aprende a manusear o dicionário, ver o que significa cada coisinha e tal, você vai para frente... vai com qualquer um, depois do inglês para o espanhol, entendeu? Foi muito, muito útil MESMO. Muito bom! E também, para gente ver os tipos de dicionários... A gente trabalhou com o *Oxford*, com o..., como é mesmo o nome do outro?

**Pesquisadora:** *Longman*...

**Aluno 8:** *Longman*..., as diferenças entre eles, né? Os exercícios que eles têm, né? Foi muito bom, porque eu estou no primeiro ano e meu inglês é bem capenga... Então, foi muito bom. Só senti dificuldade mesmo na parte de escrever, que não é meu forte, sabe?

**Pesquisadora:** Você colocou um aspecto interessante... Porque assim..., é claro que se eu fosse a professora de vocês, nós teríamos uma caminhada muito mais longa, entendeu? E, e..., a escrita você sabe que é a habilidade mais complicada de se adquirir. Aí você tem que mostrar seu domínio ME:SMO, né? Na fala, você substitui uma expressão que não lembra por outra, né?... E você tem as pausas, enfim, para ajudar na sua na comunicação, mesmo que você tenha problemas. Mas na escrita, tem que ser uma coisa mais pontual, mais precisa, uma linguagem mais estruturada e tal. Não tem como você dizer, “Ah!...eu quero dizer isso...” você pode até dizer mais não fica muito bom, né? ficar se explicando no próprio texto. Então, claro, ótimo! Muito bom que você compreenda isso. É..., o processo de aquisição dessa competência é uma construção que vocês tem que realizar no seu dia-a-dia. Então, assim..., aqui foi somente um ponto de partida para vocês perceberem que para dominar um gênero textual, não é bem assim... Sabem que isso é difícil até mesmo na língua portuguesa, né? Então, imagina na língua estrangeira... A questão é essa, o exercício é esse: vocês serem expostos a esses gêneros textuais, perceberem os diferentes nuances, né? do gênero escolhido. Mais especificamente na língua portuguesa, que a gente viu aqueles escritores humorísticos e até irônicos, né? Deu para vocês perceberem a questão do estilo de cada um, e... [...]

**Aluno 8:**[...] É..., e também... Desculpa... E também, a importância de..., nós estamos formando aqui, em Letras para sermos professores, né? Então se você for professor de uma língua estrangeira, né?... ensinar o seu aluno a utilizar. Por exemplo: eu tenho este que meu pai comprou há muito tempo e foi o que a pessoa da livraria MOSTROU. Como ele não tem conhecimento, não sabe mesmo, ele achou que seria um bom dicionário. Mas, por exemplo, se a professora mostrar três, quatro tipos de dicionários e diz: “este é assim o outro é assado... este é melhor para você que usa pouco, este é mais simples..., este é mais complexo” [orienta sobre qual o melhor de acordo com o perfil do aprendiz]. Então, você vai saber, ter uma noção do que vai ser útil para você. ISSO é muito bom... Por exemplo, no colégio, eu duvido que aqui também, que teve aula sobre como usar o dicionário, né? Principalmente de inglês, né?... Então, é IMPORTANTE.

**Pesquisadora:** Então você acha que as técnicas e sugestões que a gente passou, também foram importantes como referência para o ensino?

**Aluno 8:** Com certeza!

**Pesquisadora:** É...? Até porque a gente escolheu esses dicionários não à-toa. Sabe que foi com base em estudos de pesquisadores nacionais e estrangeiros que falaram muito bem desses dicionários, inclusive se referem a eles como “os melhores dicionários de língua inglesa...”, é...

**Aluno 8:** Outra coisa,... não é tão caro... NÃO É tão caro. Se a demanda fosse maior, ele iria custar menos, porque daí não precisaria pedir pouquinho porque eles vêm de fora e tudo o mais, então..., né? Se a demanda fosse grande, se todo mundo se interessasse, nossa...! Iria baratear muito o preço. Dos bilíngues principalmente...

**Pesquisadora:** E, principalmente em se tratando da qualidade, né? Você pode perceber na sua própria produção do texto, quanta coisa que não achava no seu dicionário, você comentou... e depois, nos outros [indicados] você achou. Claro que, que..., eles são muito bons, mas ainda tem algum aspecto, alguma coisa que..., alguma falhazinha, mas é ALGUMA falha... Tem dicionários que você não consegue quase nada, né? [Então acho que...]

**Aluno 8:** [Ao invés de buscar conhecimento você consegue mais dúvidas, né?]

**Pesquisadora:** É, exatamente... Você acha aquela palavra e não fica satisfeita com aquela tradução, ou com aquela definição e aí você não sabe muito bem o que fazer, né? [...] Agora você sabe que se a palavra for flexionada, você não pode procurá-la naquela forma, [...] Então, eu acho que essas são questões que facilitam muito mais... Eu acho, né...?

**Aluno 8:** Mas foi muito bom para mim...

**Pesquisadora:** Que bom então... Então, *be free* vocês dois para falar o que quiserem...

**Aluno 9:** Então, tá. Bom..., no meu ponto de vista, eu achei que o curso teve um ótimo resultado. A questão..., dos dicionários. Eu realmente não sabia como manusear os dicionários (risos). Mal sabia procurar uma palavra no dicionário em português. Assim..., saber a gente sabe, mas fica assim..., aquela coisa: LIMITADA. Pega, olha o significado e pronto, né? Sem olhar a transcrição fonética ou a..., classe gramatical às vezes, os exemplos... Então, eu achei que ajudou muito as explicações, o estudo que a gente fez, né? É...

**Pesquisadora:** Você acha que melhorou a sua *performance* em termos de procura, acha que agora procura de uma [maneira mais adequada... ]

**Aluno 9:** [Ah! Sim!...] Com certeza... Sem contar também a questão de..., saber agora, é..., diferenciar os dicionários. De uma forma melhor. Porque antes eu me baseava simplesmente na quantidade de palavras, para dizer se era bom ou não... [...]

**Pesquisadora:** [Agora você tem critérios] que foram propostos por alguém, por alguns estudiosos. Então..., agora não vai escolher dicionários com olhos leigos, você já tem uma certa..., né? [...]

**Aluno 9:** [Um certo conhecimento, né?] Não vou me basear mais simplesmente pela quantidade de palavras que ele tem, mas...

**Pesquisadora:** Umhum...

**Aluno 9:** A única coisa que..., eu achei que foi uma pena, ter faltado tempo para gente trabalhar melhor os textos mesmo, EM CLASSE. Na sala de aula...

**Pesquisadora:** A questão de produção...

**Aluno 9:** A questão da produção... Mas, no mais eu achei que foi tudo ótimo.

**Pesquisadora:** Talvez eu tivesse, é... Deveria ter designado uma aula a mais só para a produção, né?... Talvez... Você acha que poderia ter sido melhor? Porque a gente começou a fazer aqui e aí vocês tiveram que terminar em casa, né?

**Aluno 9:** Umhum. [...] Talvez, é porque a gente é mesmo [...]

**Pesquisadora:** Não..., e..., a sensação que vocês têm como estudantes, eu tenho como professora... Porque eu tenho consciência de que o processo de escrita é uma coisa delicada, que você constrói na medida em que pratica, entendeu? Tanto que quando eu estava lecionando a disciplina de Língua Inglesa, eu gostava muito de assumir uma turma e ir até o final com ela, pelo menos até o terceiro ano. Porque aí você vê o resultado do trabalho que você fez, de uma abordagem que utilizou. Porque se você começa a mudar muito e a abordagem do professor também, você não consegue ter uma sequência, não consegue perceber, não é verdade? [...]

**Aluno 7** [Principalmente na universidade pública, né?]

**Pesquisadora:** É..., você quer dizer...?

**Aluno 7:** Essa mudança de professores...

**Pesquisadora:** Ah! Sim...

**Aluno 7:** Eu tive uma professora de Inglês no Ensino Médio inteiro. Foi tendo uma caminhada, né? É muito melhor, né? Um professor só do que ficar mudando.

**Aluno 8:** Cada um tem um método diferente, né?

**Pesquisadora:** [É, na verdade...]

**Aluno 7:** [De Português], por exemplo, só no Ensino Médio tive cinco professores. (...) Então..., trocava o ritmo..., totalmente diferente. Não tinha [...]

**Pesquisadora:** [É... assim,] se houvesse um consenso maior entre os professores, tanto lá fora quanto aqui na universidade, com relação a..., a uma metodologia, digamos, mais adequada... E no caso de vocês é MUITO mais sério. Porque eu..., eu me preocupo MUITO com isso. Vocês não são meramente alunos que fazem um curso, né? Vocês são FUTUROS professores. Então, nós temos muita responsabilidade sobre vocês, sobre a sua formação. CLARO que, como eu já disse, a sua proficiência, o seu desempenho, em termos de língua estrangeira principalmente... Aliás, em relação a tudo. Mas, eu digo mais particularmente em relação em língua estrangeira, porque é uma questão de prática e exercício, prática e exercício. E é uma busca particular porque vocês têm quatro aulas por semana só. É MUITO pouco, gente... Então, se vocês não forem curiosos em relação a essa língua estrangeira, não buscarem, não exercitarem, vocês irão sair daqui um pouquinho melhor do que entraram, MAS... E, principalmente dependendo da abordagem utilizada para o ensino, é bem complicado, né? Então, assim, é uma preocupação muito grande que eu tenho em relação a qualquer aluno, enfim..., né? E, CLARO que, foi meio frustrante aqui no caso, a questão desse tempo, porque seria necessário mais tempo para esse processo... Eu adoro quando tenho meus alunos... Ah! Inclusive, só para vocês terem uma idéia [da minha abordagem de ensino], eu costumava organizar uma espécie de DOSSIÊ. Eu arquivava os textos dos alunos desde o primeiro ano, aqueles mais interessantes, e..., à

medida que nós íamos passando para o para o 3º, 4º. ano, entendeu? O aluno mesmo tinha o seu dossiê e, no final do ano quando eu deixava deles, nós podíamos comparar o progresso que houve do primeiro para o último texto.

**Aluno 9:** Muito bom!

**Pesquisadora:** E, esse processo de correção, de vai-e-volta, eu sempre procurei praticar, porque eu acho que é uma maneira que você tem de você ir construindo sua consciência em relação aos erros, né? Então... Desculpa, mas não é para eu ficar falando agora. (risos) O que mais?

**Aluno 9:** Ummmm...

**Pesquisadora:** Só isso mesmo? Em relação ao tempo, você acha que faltou um pouco mais para produção dos textos também?

**Aluno 9:** Não que tenha faltado, mas acho que seria interessante se tivesse assim..., mais tempo para a gente trabalhar. Ainda mais pelo fato de os dicionários estarem aqui... [disponíveis na universidade]

**Pesquisadora:** Umhum... Meio pesadinhos para vocês ficarem carregando e tal... Umhum... Pois é. Inclusive o curso era para ser um pouquinho mais longo. Mas, inclusive pensando em vocês, nas suas dificuldades. Comecei a ficar PREOCUPADA porque a turma era uma e de repente, foi diminuindo, e surgiram algumas dificuldades. Alguém tem que trabalhar e o outro tem que voltar para o teatro, etc., etc.... Então, tive que dar uma enxugada para garantir que o pessoal ficasse até o final, né? Mas, espero que não tenha ficado tão à descoberto algumas questões...

**Aluno 8:** Na primeira produção, se tivesse alguém ajudando na hora, principalmente quando a gente começou, né?

**Pesquisadora:** Umhum... Se bem que algumas coisas que eu fiz com vocês, não fiz com os outros alunos. Vocês lembram que além de utilizar os códigos, eu fiquei preocupada tanto com a sua compreensão dos códigos quanto na orientação sobre os erros. Porque, assim..., se você cometeu erros, você tem alguma dificuldade ali, né?

Não é só de vocabulário, mas é também, sintática, de construção mesmo do texto. Então, só colocar os códigos de correção não vai resolver o seu problema. Então, vocês lembram que eu conversei com vocês em relação a algumas dessas expressões, né? Então, essa é uma abordagem que eu sugiro que vocês utilizem com seus alunos. De conversar e tentar fazer com que ele compreenda melhor onde está o erro, para tentar ajudar. Porque se você só corrige, não ajuda e, se você só coloca o código também pode não ajudar, né?

**Aluno 8:** Ele tem que se interessar...

**Pesquisadora:** Isso! Ele tem que entender o que a professora está querendo dizer. Por exemplo, um erro de preposição no texto, aí eu utilizo os códigos e vocês pensam: “e agora?” Claro que ele vai ter que PESQUISAR. E vocês agora sabem que, por exemplo, qualquer dificuldade que tenham, vocês podem procurar naquelas informações extras [do dicionário], né? Naquela parte estrutural, a gente explorou bastante isso..., o dicionário oferece muita informação nas diversas partes, nos apêndices... Então, vocês percebem que não só aquela palavra, mas assim, é..., em relação ao contexto maior, né? sintático mesmo, vocês podem resolver muitas vezes sozinhos, em sabendo procurar a informação... Então... André, *let's go!*

**Aluno 7:** No geral achei muito bom. Acho que foi muito bom mesmo! Pena que não pude participar de todas as aulas. E, principalmente mudou minha visão quanto ao uso do dicionário, porque geralmente eu procurava só a tradução. Não por não QUERER procurar a classe gramatical, ou outras informações. Mas, por não saber. Não saber realmente a questão da fonética. Não se tem aula de fonética. Saber que aquela palavra é assim... A gente não entende que símbolo é aquele que está no

dicionário. Achei também que o tempo poderia ser um pouquinho maior. Acho que das aulas... Pela questão da produção textual, mas também pelo dicionário, porque acho que..., tem muito a ser descoberto...

**Pesquisadora:** Pois é..., ficamos a aula passada toda, né? falando sobre os dicionários, vendo as diferentes partes e, se quiséssemos, ficaríamos muito mais. Tem MUITA coisa, muita informação mesmo, que se vocês souberem utilizar... Até, inclusive em relação à produção textual mesmo, lembram? Exemplos de textos que tem nos dicionários, não sei se você chegou a perceber isso?

**Aluno 7:** Umhum... Nem fazia idéia como utilizar...

**Pesquisadora:** Chegou a olhar?

**Aluno 7:** Sim...

**Pesquisadora:** Umhum... É isso então pessoal? Nossas aulas estavam um pouco difíceis, pela incompatibilidade de horários, mas enfim... Eu gostei muito de estar com vocês, voltar para a universidade e conversar com vocês. Obrigada pela sua presença e seriedade no desenvolvimento das atividades. Penso que nós, professores e alunos de Letras, quando estamos produzindo textos, a gente precisa saber utilizar essa ferramenta pedagógica. No entanto, quando falei com algumas pessoas aqui na universidade, eu senti certo desprezo, sabem? Como quem diz assim: “Ah! Nossa! vai pesquisar sobre dicionário!” Gente! Mas dicionário para professores de línguas é fundamental, né? Porque, como você vai tirar sua dúvida? Às vezes você fala com o professor, o professor tem obrigação de ter um grande conhecimento, mas existem exceções que a gente não sabe, que a gente esquece. Mesmo em língua portuguesa às vezes a gente esquece, não é verdade? Então, assim, eu acho que o dicionário é a fonte mais imediata para nós que não temos muita convivência com falantes, com a cultura de língua inglesa, né? Tiraria nossas dúvidas... Então, eu acho que nós temos que olhar com mais atenção pra esse:, pra esse dicionário, né? Saber utilizá-lo, saber explorar, enfim... Eu espero que isso tenha ficado em vocês, né? Que vocês possam utilizar esses critérios para escolha e, em sabendo utilizar e em sabendo orientar seus alunos, as produções podem ser muito melhores. Aqui no caso vocês utilizaram para produção escrita ( ). Mas, vocês podem utilizar para qualquer atividade em termos de aprendizagem de língua estrangeira. Eu espero que isso tenha ficado para vocês, hã... mesmo que em algum momento vocês tenham ficado, não sei se desapontados... Eu sei..., estamos em um momento muito difícil, de:, de..., vocês estão fazendo estágio, é final de ano... Eu compreendo isso, especialmente vocês que estão no 3º. e 4º. anos, a gente sabe que é difícil esse período... Mas enfim, foi o que nós pudemos fazer, ((rindo)), né? Bom, eu quero agradecer vocês muito por terem ficado até o final. Gostei muito dessa turma, foi..., foi pequena, mas foi um grupo de qualidade, né? Obrigada.

## Apêndice E

**Autobiography correction code**

I Observe these symbols and codes to correct the mistakes of your written text:

**MCW** – mistaken connecting word

- not necessary

v - something is missing

— — — - too many repetition of the same word

**C WM** - connecting words are missing

**MP** – mistaken preposition

**MS** – mistaken spelling

**MR** – mistaken register (formal, informal)

**MO** – mistaken ordering (sequência)

**MV** – mistaken verb (or verb form)

**MVT** – mistaken verb tense

**MPVF** – mistaken plural verb form

**MPF** – mistaken plural form

**MCSM** – mistaken choice for a suitable meaning

**MCSP** – mistaken choice for a singular pronoun

**MWC** – mistaken word class (verb, adjective, noun, etc.)

**MSP** – mistaken spelling for the person

**NCU** – not a conventional use

**TMIP** - too much information in the same paragraph

**WIE** – write in English

**WYM** – what do you mean?

**RP** – revise punctuation

II Use only the chosen dictionaries if you need to look up the words again: Oxford Advanced Learners Dictionary (OALD) 2007, Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) 2007, Oxford Escolar (2000), e Longman Escolar (2002).

## **ANEXOS**

## Anexo A

## Paulo Freire's Biography

**Paulo Freire's Biography**

There is no detailed biography of Paulo Freire. The most complete account has been written by Robert Mackie. [1] Mackie's book has helped clarify some aspects of Freire's life, as well as aspects in the development of his ideas. But this work is only the beginning. Bits and pieces of Freire's life can be obtained through the many personal anecdotes with which Freire illustrates his points of view in the seminars and conferences to which he is invited each year. Brief autobiographical notes appear in a **booklet** entitled *Concientización*, published in Colombia. [2] Let us briefly review what is known about Paulo Freire up to his first visit to the United States. [3]

Freire was born of a middle-class family in northeastern Brazil -- the city of Recife, capital of the state of Pernambuco -- in 1921. His father was an officer in the military police of the state of Pernambuco. Freire describes his father as a Spiritist that was not religiously affiliated, and who taught him to respect the opinions of others by respecting the religion of Freire's mother, who was a Catholic. Paulo opted to adopt his mother's religion, a decision also respected by his father. As will be demonstrated further on, Catholicism has been a very strong force in the development of Freire's thought to this day.

Freire has stated that he was already **literate** when he entered primary school, and that he did his first school years in a private school. [4] The economic depression of 1929 **struck** the Freire family. Freire was ten years old when he knew hunger for the first time. Still, he "shared the hunger but not the class" with the oppressed: there was a German piano at home and a **necktie** was considered a part of a man's proper **attire**. At some point, Freire faced academic problems and had trouble in being admitted to secondary school: his father had died, and as stated by Freire, [5] I could not understand the lessons of primary school. I got zero. I cried, I suffered. I was hungry and feeling guilty. [Because of his bad grades.]

By 1939, the economic situation of his family had improved, as Freire's **elder** brothers were working. Freire was 18 years old. "I began to eat more," says Freire, "and then I began to understand everything." [6] His academic record improved.

By 1941 a twenty year old Freire was a secondary schoolteacher of Portuguese and a university student at a law school. He had also initiated independent studies in philosophy and the psychology of language. Three years later, with "an irresistible vocation to become a father," he married Elsa Maia Costa Oliveira, a Catholic elementary schoolteacher and later on a school director. Elsa is still his wife and the couple has five children. Freire has stated that it was "precisely after my marriage when I started to have a systematic interest in educational problems." [7]

By his own account, he was a "mediocre" law student, perhaps because he was more interested in the philosophical and sociological foundations of education than in the law. **Nonetheless**, he obtained a degree in Law and tried to practice his profession. His first case, he says, had to do with an **indebted** young dentist. After a conversation with this person, Freire states that he left the profession. [8] Another source places Freire working "for some years as a **labor union lawyer**." [9]

There is no chronology of Freire's career development in Brazil. Dates for the **positions he held** are, for the most part, not available. Freire has written that he worked at SESI, an agency he describes as belonging to the **welfare type**. [10] Freire directed SESI's Department of Education and Culture. Later on he was a Superintendent at this agency (1946-54). Freire says that it is from this period on that he had the experiences that would result in his now famous literacy method. [11]

Early in the forties, he and Elsa became involved in the Catholic Action Movement. [12] In 1959, Freire submitted a doctoral dissertation to the University of Recife on the subject *Educação e atualidade brasileira* (which **roughly** translates into "Education and the Present Moment in Brazil"). [13] Mackie says that "**not long after**, the university appointed [Freire] to a chair in the history and philosophy of education." [14] In 1960 Freire founded Recife's Popular Culture Movement, which later on was transferred to the Cultural Extension Service of the University of Recife. [15] It seems safe to conclude that Freire's career development in Brazil was one of **upward mobility**, as an

educated member of the middle class.

I think it would be helpful to turn our attention to the development of Brazil during the first four decades of Freire's life, prior to his exile in 1964. Miguel Arraes, who was **Mayor** of Recife and later on Governor of Pernambuco, and the person said to have been the first who **sponsored** Freire's experiments with his literacy method, [16] categorizes the modern economic development of Brazil into two major periods: (1) 1930-1945 and (2) 1945-1964. [17]

The first period (1930-1945), which encompasses ages 9-24 in the life of Freire, saw Brazil's incorporation into modern times. Foreign capital investments were in **retreat** due to the crisis of 1929 and, later on, to World War II. The developing national industrial **bourgeoisie** faced little foreign competition. An **urban workforce** had been growing, both in the industry and in the public and private service occupations during the first three decades of the century. A policy of conciliation between the national bourgeoisie and the workforce was deliberately adopted and implemented by a **paternalistic government**. The rural areas were relatively quiet. [18] Illiterates could not vote, and about 90% of the **peasants** was illiterate. Mass organizations and movements were limited to urban areas.

The second period, 1945-1964, was characterized by a massive penetration of foreign capital and the ultimate **defeat** of the national industrial bourgeoisie which emerged in Brazil during the former period. In Arraes' explanation, the core of the process was a struggle between imperialism and a national capitalism that over the fifties had a more or less liberal and populist **outlook**. [19] The **overt political struggle** took the form of broad political *Fronts* which included workers, industrialists, liberals and Communists. The **banners** were nationalism and the construction of an anti-imperialist (though capitalist) national economy. [20] The fifties were a period of rapid social, economic and political evolution. The mostly rural northeast evidenced a considerable **unrest**, an example of which was the formation of Peasant Leagues which demanded land for those who **tilled** it. [21] The Church became involved in the organization of rural syndicates. Political (electoral) victories blinded reformists to the reality of foreign penetration *and control* of the Brazilian economy. **Amidst** a vociferous nationalistic rhetoric, foreign capital was defeating the national industry. [22] Freire was in his mid-thirties.

It is important to understand that progressive forces in Brazil during the late fifties, including Paulo Freire, were not aiming at 'revolution,' [23] if this term is understood as armed struggle for structural transformation. The objective was democratic reform and capitalist national development. [24] The political programme to attain this objective was mostly formulated by the *Instituto Social de Estudos Brasileiros* (ISEB). It seems that ISEB was a very important entity in Brazil's development during the fifties and early sixties. [25] Among the intellectuals who wrote for it, we can mention Helio Jaguaribe (founder), Alberto Guerreiro Ramos, Gilberto Freyre, Roland Corbisier and Alvaro Vieira Pinto. The impact of these and other Brazilian writers upon Paulo Freire, his ideas and methods, is discussed in careful detail by Vanilda Pereira Paiva. [26]

In Pereira Paiva's theory, the intellectual environment of Brazil between 1930 and 1960 changed **in tune** with the country's social and economic transformation: what originated in the thirties as theories to defend an authoritarian government based upon a selective voting system whereby voters would be the most educated and cultured citizens, was transformed by ISEB into a defense of formal liberal democracy, and into the acceptance of **universal suffrage** as the foundation of democracy. [27] Brazilian society was seen by ISEB as moving from the closed **confines** of the colonial legacy (an archaic or closed society) towards a "modern" society. It was felt that new ideas were needed to orient this transition and that those who represented promising new ideas should be in control of the State. In order to obtain democratic political control it was necessary to mobilize the civil society. Political control was to be obtained through the vote. Yet, the majority of the population was seen as "unprepared" for democracy. [28] Education was one possible solution to the dilemma.]

Pereira Paiva states that Freire's pedagogy was an instrument of this ideological process because (1) it helped to form and mobilize the civil society for the electoral conquest of the state machinery, and/or (2) it prepared the civil society to support the reforms proposed by the State itself. The method was intended by the government as a means to readjust "archaic" ideas and beliefs to make them compatible with urban, industrial life (assumed to be modern and rational), to promote a struggle against "magical consciousness," characteristic of an "archaic" society, and to open up a discussion of themes that could make it possible to develop "new" forms of consciousness, more

adequate to the new era. [29]

The above was not dissonant with Freire's Catholicism, as during the fifties it became increasingly common in progressive Catholic circles to state that in order to humanize people it was first necessary to offer them human living conditions, including a minimum of material conditions that would be brought by economic development. [30]

The practical purposes of Freire's literacy method are seen by Pereira Paiva as evidenced in the use of the words *voto-povo* (vote the people) as key ('generating') words in many of Freire's literacy experiments. The use of those words, she affirms, was a concrete translation of the political ideals that were *behind* the elaboration of the method itself. The idea, again, was to prepare the Brazilian people for participation in the electoral process (democracy) on behalf of the ideology developed by ISEB during the fifties (developmental nationalism). [31] This becomes transparent, according to Pereira Paiva, in the doctoral dissertation which Freire submitted to the University of Recife in 1959. She asserts that Freire's *Education as the Practice of Freedom* is a reformulation of his 1959 doctoral dissertation, and was first published in 1965.

Brevity **precludes us** from entering into a detailed analysis of the changes Pereira Paiva observes between the 1959 and 1964 versions of Freire's thesis. [32] Yet, the reader of *Education as the Practice of Freedom* can examine the influence of ISEB and its ideology of developmental nationalism, by paying special attention to the footnotes which appear in the book.

There is another aspect of Freire's work in Brazil that must be mentioned. We refer to the fact that in 1963 the U.S. AID financed the use of Freire's literacy method in Brazil. Pereira Paiva explains the incidents that led to U.S. AID assistance as an effort by the United States to prevent northeast Brazil from being influenced by the Cuban Revolution. The **Peasant Leagues** and the popular movements in Brazil's northeast were coupled with the formation of broad **Popular Fronts** for electoral purposes. These *Fronts* included the Communists. Pereira Paiva establishes that in 1946, the *Front of Recife* was created, including Communists, Socialists, **Leftist Catholics**, and **Leftist wings** of the Brazilian Worker's Party and the Social Democratic Party. Since then the electoral impact of the *Front* started to grow due to an increased rural-urban migration: by 1964 the city of Recife accounted for 33% of the electorate in the entire State of Pernambuco. The *Fronts'* strategy was to elect their candidates as mayors of the states' capitals, and later on, as state governors. This strategy succeeded in the State of Pernambuco, where in 1962 the former Mayor of Recife, Miguel Arraes, was elected governor. [33] The United States government **panicked**. [34]

The Cuban Revolution had triumphed in 1959. In 1961 President Kennedy created the Alliance for Progress and created an U.S. AID office for Brazil, locating it precisely in Recife. An officer of the AID, quoted by Pereira Paiva, stated that the United States government saw Brazil's northeast as an international security problem. The economic assistance provided to Brazil was intended as a weapon against a threat that the United States government thought was not "unanimously perceived in Brazil." It was a matter of **defeating "the Communist threat,"** which the United States government saw evidenced in the Peasant Leagues and the electoral victories of the *Fronts*. [35]

Educational reforms were present in the platform of all the political candidates brought into power by the *Fronts*, specifically, a literacy campaign. [36] The "radicalization" of the northeast coincided with the availability of what appeared to be a non-threatening, **cost-effective method** to teach literacy. Freire was offered financial assistance by AID to experiment with his method in a large scale campaign that would be conducted in the state of **Río Grande del Norte** (the next one in line planned by the *Front* for electing as governor a former mayor). Freire's Catholicism and apparent anti-Communism [37] seemed to guarantee that his method, as stated by a Brazilian **rightist newspaper**, would not only teach illiterates to read and write, but *also* "to love democracy." [38] AID's intention was to pacify the northeast.

It is said by Pereira Paiva that Freire's acceptance of AID's offer created tensions among the forces of the Left, because the campaign was seen as a threat to the above-mentioned electoral strategy planned by the *Front* for **Río Grande del Norte**. Tensions were **eased**, says Pereira Paiva, when Freire obtained two important concessions: (1) there would be no interference from authorities with his program's contents, and (2) students would be incorporated at all program levels, including program direction. [39] Freire, says Pereira Paiva, truly believed that U.S. financing was due to the success of his literacy *technique*, and that it was convenient to accept assistance. [40]

The program announcement (January, 1963) was welcomed by everyone, asserts Pereira

Paiva, including some rightist elements. Yet, soon after, the program was denounced by the Right as "Communist." [41] AID **withdrew** its support, officially arguing "an inadequacy of the method's didactic procedures" as its reasons, but, in fact, seeing the method as a factory of 'revolutionaries'. [42] It was far from that, in the opinion of Pereira Paiva. Yet, the anti-Communist paranoia of the United States, as well as of the rightist elements in Brazil after **the coup** of 1964, gave Freire's method precisely such an aura at the international level. [43]

When AID withdrew its financial support, the method was ready to be launched at the national level. It had attracted the attention of the constitutional President, Joao Goulart. Plans had been **laid out** (end of 1963-1964) for a National Literacy Campaign using Freire's method, which was considered by the government as an instrument capable of rapidly preparing illiterates to support its liberal reforms program by means of their votes. [44] Christian students, on the other hand, supported the method as "a means to transform the masses into a people" *without being directive*. The militants in the Left saw the method as a means to initiate the political organization of the popular classes, who would be motivated by the contents *transmitted* by the program. Such were, in Pereira Paiva's theory, the arguments and practices which claimed to be inspired in Freire's program. As it would happen a decade later in the United States, Freire's ideas in Brazil were given the most diverse meanings due to the ambiguity of his theoretical formulations. [45]

A crucial issue in Brazil and **elsewhere** is whether or not the method is **directive** and if so, to what extent. Pereira Paiva says that the Brazilian Left opposed the method because it was *not* directive, but nonetheless, *used it* for the political organization of the new literates. The progressive Christians were more interested in the transformation of the illiterate into a "person," leaving untouched any specific plans for a concrete political organization. The *contents* of the program seemed to be adequate both for the use of populist politicians and the more leftist northeastern *Fronts*. [46] At the end of Goulart's regime, to use the method meant to defend national reforms against imperialism. The method's objective was the "democratization" of Brazil, and this could be interpreted in many ways. [47]

The **military coup** brought the reform movement to an end. Freire was **expelled** from his university position, arrested and jailed by the military. This increased his popularity in leftist circles as a revolutionary hero. He was 43 years old.

Through negotiations Freire was allowed political **asylum** in the Bolivian embassy, after which he became a political exile. [48] He lived in the **pre-Allende Chile** developing his literacy method from 1964 to 1969. Then he accepted an invitation by Harvard University to become a visiting professor. Also, late in the sixties, he spent two summers in Ivan Illich's Center for Information and Documentation (CIDOC) in Cuernavaca, Mexico, and published what is perhaps his most famous book, *Pedagogy of the Oppressed*. In 1971 he created the Institute for Cultural Action (IDAC) in Geneva, Switzerland, where he also lived and worked with the World Council of Churches. Freire's visit to Harvard led to his evaluation of U.S. Society.

IDAC has produced a series of **monographs**, one of which summarizes the impact of Freire's direct encounter with the United States: "Freire's illusions about democracy gave way to a more rigorous analysis of the contradictions -- existing in each society -- between oppressor and oppressed." According to IDAC, this **came about** due to Freire's observation of two things that struck him: (1) "massive oppression in a place which he had previously thought as the center of material prosperity," and (2) "the degree of alienation and domestication which an entire series of social control institutions imposed on large sections of the American public, including the working class." [49] The United States was, indeed, an alien world when compared to Latin America.

Fonte: [www.uou.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/section1.html](http://www.uou.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/section1.html)

## Anexo B

## NASH (mathematician) - Alfred Nobel 1994 Autobiography

## NASH (mathematician) - Alfred Nobel 1994 Autobiography

My beginning as a legally recognized individual occurred on June 13, 1928 in Bluefield, West Virginia, in the Bluefield Sanitarium, a hospital that no longer exists. Of course I can't consciously remember anything from the first two or three years of my life after birth. (And, also, one suspects, psychologically, that the earliest memories have become "memories of memories" and are comparable to traditional folk tales passed on by tellers and listeners from generation to generation.) But facts are available when direct memory fails for many circumstances.

My father, for whom I was named, was an electrical engineer and had come to Bluefield to work for the electrical utility company there which was and is the Appalachian Electric Power Company. He was a veteran of WW1 and had served in France as a **lieutenant** in the supply services and consequently had not been in actual front lines combat in the war. He was originally from Texas and had obtained his **B.S. degree** in electrical engineering from Texas Agricultural and Mechanical (Texas A. and M.).

My mother, originally Margaret Virginia Martin, but called Virginia, was herself also born in Bluefield. She had studied at West Virginia University and was a school teacher before her marriage, teaching English and sometimes Latin. But my mother's later life was considerably affected by a partial loss of hearing resulting from a **scarlet fever** infection that came at the time when she was a student at WVU.

Her parents had come as a couple to Bluefield from their original homes in western North Carolina. Her father, Dr. James Everett Martin, had prepared as a physician at the University of Maryland in Baltimore and came to Bluefield, which was then expanding rapidly in population, to start up his practice. But in his later years Dr. Martin became more of a **real estate investor** and left actual medical practice. I never saw my grandfather because he had died before I was born but I have good memories of my grandmother and of how she could play the piano at the old house which was located rather centrally in Bluefield. A sister, Martha, was born about two and a half years later than me on November 16, 1930.

I went to the **standard schools** in Bluefield but also to a kindergarten before starting in the elementary school level. And my parents provided an encyclopedia, Compton's Pictured Encyclopedia, that I learned a lot from by reading it as a child. And also there were other books available from either our house or the house of the grandparents that were of educational value.

Bluefield, a small city in a comparatively remote geographical location in the Appalachians, was not a community of scholars or of high technology. It was a center of businessmen, lawyers, etc. that owed its existence to the railroad and the rich nearby coal fields of West Virginia and western Virginia. So, from the intellectual viewpoint, it offered the sort of challenge that one had to learn from the world's knowledge rather than from the knowledge of the immediate community.

By the time I was a student in high school I was reading the classic "Men of Mathematics" by E.T. Bell and I remember succeeding in proving the classic **Fermat theorem about an integer multiplied by itself p times where p is a prime**. I also did electrical and chemistry experiments at that time. At first, when asked in school to prepare an essay about my career, I prepared one about a career as an electrical engineer like my father. Later, when I actually entered Carnegie Tech. in Pittsburgh I entered as a student with **the major** of chemical engineering.

Regarding the circumstances of my studies at Carnegie (now Carnegie Mellon U.), I was lucky to be there on a full scholarship, called the George Westinghouse Scholarship. But after one semester as a **chem. eng.** student I reacted negatively to the regimentation of courses such as mechanical drawing and shifted to chemistry instead. But again, after continuing in chemistry for a while I encountered difficulties with quantitative analysis where it was not a matter of how well one could think and understand or learn facts but of how well one could **handle a pipette** and perform a **titration** in the laboratory. Also the mathematics faculty were encouraging me to shift into mathematics as my major and explaining to me that it was not almost impossible to make a good career in America as a mathematician. So I shifted again and became officially a student of mathematics. And in the end I had learned and progressed so much in mathematics that they gave me an **M. S.** in addition to my **B. S.** when I graduated.

I should mention that during my last year in the Bluefield schools that my parents had arranged for me to take supplementary **math.** courses at Bluefield College, which was then a 2-year institution operated by Southern Baptists. I didn't get official advanced standing at Carnegie because of my extra studies but I had advanced knowledge and ability and didn't need to learn much from the first math. courses at Carnegie.

When I graduated I remember that I had been offered **fellowships** to enter as a graduate student at either Harvard or Princeton. But the Princeton fellowship was somewhat more generous since I had not actually won the Putnam competition and also Princeton seemed more interested in getting me to come there. Prof. A.W. Tucker wrote a letter to me encouraging me to come to Princeton and from the family point of view it seemed attractive that geographically Princeton was much nearer to Bluefield. Thus Princeton became the choice for my graduate study location.

But while I was still at Carnegie I took one elective course in "International Economics" and as a result of that exposure to economic ideas and problems, arrived at the idea that led to the paper "The Bargaining Problem" which was later published in *Econometrical*. And it was this idea which in turn, when I was a graduate student at Princeton, led to my interest in the **game theory studies** there which had been stimulated by the work of von Neumann and Morgenstern.

As a graduate student I studied **mathematics fairly broadly** and I was fortunate enough, besides developing the idea which led to "Non-Cooperative Games", also to make a nice discovery relating to **manifolds** and real algebraic varieties. So I was prepared actually for the possibility that the game theory work would not be regarded as acceptable as a thesis in the mathematics department and then that I could realize the objective of a Ph.D. thesis with the other results.

But in the **event** the game theory ideas, which deviated somewhat from the "line" (as if of "political party lines") of von Neumann and Morgenstern's book, were accepted as a thesis for a mathematics Ph.D. and it was later, while I was an instructor at M.I.T., that I wrote up *Real Algebraic Manifolds* and sent it in for publication.

I went to M.I.T. in the summer of 1951 as a "C.L.E. Moore Instructor". I had been an instructor at Princeton for one year after obtaining my degree in 1950. It seemed desirable more for personal and social reasons than academic ones to accept the higher-paying instructorship at M.I.T. I was on the mathematics faculty at M.I.T. from 1951 through until I resigned in the spring of 1959. During academic 1956 - 1957 I had an Alfred P. Sloan **grant** and chose to spend the year as a (temporary) member of the Institute for Advanced Study in Princeton.

During this period of time I managed to solve a classical unsolved problem relating to differential geometry which was also of some interest in relation to the geometric questions arising in general relativity. This was the problem to prove the **isometric embeddability of abstract Riemannian manifolds in flat** (or "Euclidean") **spaces**. But this problem, although classical, was not much talked about as an **outstanding** problem. It was not like, for example, the **4-color conjecture**.

So as it happened, as soon as I heard in conversation at M.I.T. about the question of the embeddability being open I began to study it. The first break led to a curious result about the embeddability being realizable in surprisingly **low-dimensional ambient spaces** provided that one would accept that the embedding would have only limited smoothness. And later, with "heavy analysis", the problem was solved in terms of embeddings with a more proper degree of smoothness.

While I was on my "**Sloan sabbatical**" at the IAS in Princeton I studied another problem involving partial differential equations which I had learned of as a problem that was unsolved beyond the case of 2 dimensions. Here, although I did succeed in solving the problem, I ran into some bad luck since, without my being sufficiently informed on what other people were doing in the area, it happened that I was working in parallel with Ennio de Giorgi of Pisa, Italy. And de Giorgi was first actually to achieve the **ascent of the summit** (of the figuratively described problem) at least for the particularly interesting case of "**elliptic equations**".

It seems conceivable that if either de Giorgi or Nash had failed in the attack on this problem (of a priori estimates of Holder continuity) then that the **lone climber** reaching the **peak** would have been recognized with **mathematics' Fields medal** (which has traditionally been restricted to persons less than 40 years old).

Now I must arrive at the time of my change from scientific rationality of thinking into the **delusional thinking** characteristic of persons who are psychiatrically diagnosed as "schizophrenic" or "paranoid schizophrenic". But I will not really attempt to describe this long period of time but rather avoid embarrassment by simply omitting to give the details of truly personal type.

While I was on the **academic sabbatical of 1956-1957** I also entered into marriage. Alicia had graduated as a physics major from M.I.T. where we had met and she had a job in the New York City area in 1956-1957. She had been born in El Salvador but came at an early age to the U.S. and she and her parents had long been U.S. citizens, her father being an M. D. and ultimately employed at a hospital operated by the federal government in Maryland.

The mental disturbances originated in the early months of 1959 at a time when Alicia happened to be pregnant. And as a consequence I **resigned** my position as a faculty member at M.I.T. and, ultimately, after spending 50 days under "observation" at the McLean Hospital, travelled to Europe and attempted to gain status there as a refugee.

I later spent times of the order of five to eight months in hospitals in New Jersey, always on an involuntary basis and always attempting a legal argument for release.

And it did happen that when I had been long enough hospitalized that I would finally renounce my delusional hypotheses and revert to thinking of myself as a human of more conventional circumstances and return to mathematical research. In these **interludes of**, as it were, **enforced** rationality, I did succeed in doing some respectable mathematical research. Thus there came about the research for "Le Probleme de Cauchy pour les E'quations Differentielles d'un Fluide Generale"; the idea that Prof. Hironaka called "the Nash **blowing-up** transformation"; and those of "Arc Structure of Singularities" and "Analyticity of Solutions of Implicit Function Problems with Analytic Data".

But after my return to the **dream-like delusional hypotheses** in the later 60's I became a person of delusionally influenced thinking but of relatively moderate behavior and thus tended to avoid hospitalization and the direct attention of psychiatrists.

Thus **further** time passed. Then gradually I began to intellectually reject some of the **delusionally influenced lines of thinking** which had been characteristic of my orientation. This began, most recognizably, with the rejection of **politically-oriented thinking** as essentially a hopeless waste of intellectual effort.

So at the present time I seem to be thinking rationally again in the style that is characteristic of scientists. However this is not entirely a matter of joy as if someone returned from physical disability to good physical health. One aspect of this is that rationality of thought imposes a limit on a person's concept of his relation to the cosmos. For example, a non-Zoroastrian could think of Zarathustra as simply a madman who led millions of naive followers to adopt a cult of **ritual fire worship**. But without his "madness" Zarathustra would necessarily have been only another of the millions or billions of human individuals who have lived and then been forgotten.

Statistically, it would seem improbable that any mathematician or scientist, at the age of 66, would be able through continued research efforts, to add much to his or her previous achievements. However I am still making the effort and it is conceivable that with the gap period of about 25 years of partially deluded thinking providing a sort of vacation my situation may be atypical. Thus I have hopes of being able to achieve something of value through my current studies or with any new ideas that come in the future.

From [Les Prix Nobel](#). *The Nobel Prizes 1994*, Editor Tore Frängsmyr, [Nobel Foundation], Stockholm, 1995

This autobiography/biography was written at the time of the award and later published in the book series [Les Prix Nobel/Nobel Lectures](#). The information is sometimes updated with an addendum submitted by the Laureate. To cite this document, always state the source as shown above.

Copyright © The Nobel Foundation 1994

**Fonte:** [www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/.../nash.autobio.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/.../nash.autobio.html)

## Anexo C

## The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education

NESI, Hilary  
University of Warwick

**Introduction: A taxonomy of reference skills at university level**

This report is in three parts. The first part lists the dictionary **skills that might be taught at university level**, the second part reports on the way these skills are actually being taught by informants at a range of universities in the UK and overseas, and the third part reports on my informants' **attitudes and beliefs relating to the teaching of dictionary skills**.

The following list aims to be exhaustive, including all the skills that a university-level language student might need in order to use dictionaries effectively. The skills vary in difficulty and degree of abstraction but are grouped chronologically rather than according to level, the first five groups representing stages in the process of dictionary use, starting with the choice of which dictionary(-ies) to have available for consultation, and ending with the application and recording of dictionary information. Skills that are independent of the consultation process are listed at stage six.

**Stage one: Before study**

1. Knowing what types of dictionary exist, and choosing which dictionary/ies to consult and/or buy.
2. Knowing what kinds of information are found in dictionaries and other types of reference works.

Choosing a dictionary is the first operation in the process of dictionary consultation, according to Scholfield (1982). Training in this skills area might include discussion of bidirectional bilingual dictionaries, 'mono-bilingual' or 'bilingualized' dictionaries intended for native speakers of only one of the two languages featured, monolingual dictionaries for native and non-native speakers, specialist and technical dictionaries, thesauruses, thematic dictionaries, and dictionaries in electronic form. Such training would enable students to make informed choices about dictionary purchase, and would be particularly useful to learners of popular modern languages who have a wide choice of dictionaries to choose from.

**Stage two: Before dictionary consultation**

3. Deciding whether dictionary consultation is necessary
4. Deciding what to look up
5. Deciding on the appropriate form of the look-up item
6. Deciding which dictionary is most likely to satisfy the purpose of the consultation
7. Contextual guessing of the meaning of the look-up item
8. Identifying the word class of the look-up item

According to Horsfall (1997:7), 'one of the most useful dictionary skills is to know when **not** to use a dictionary'. Berwick & Horsfall (1996:18-20) pay the skill some attention, and specify the questions that English-speaking language learners at secondary school should ask themselves before they use a dictionary. These include, while reading:

- Do I really need to know the meaning?
- Can I work out the meaning from context, using my common sense?

**Stage three: Locating entry information**

9. Understanding the structure of the dictionary
10. Understanding alphabetization and letter distribution
11. Understanding grapho-phonemic correspondence (and the lack of it)
12. Understanding the use of wildcards in electronic dictionary searches
13. Choosing amongst homonyms
14. Finding derived forms
15. Finding multi-word units
16. Understanding the cross-referencing system in print dictionaries, and hyperlinking in electronic dictionaries

Dictionary skills specifications tend to concentrate on stages three and four of the consultation process, and direct or indirect teaching about dictionary macrostructure is mentioned both in the literature and in

comments from my informants.

Berwick & Horsfall (1996) mention the skill of recognizing the two part structure of a **bilingual** dictionary - a skill that cannot be transferred from monolingual dictionary use. Most learners at university level are already familiar with the organization of a bilingual dictionary, and this is probably why it is not mentioned as a training need by my informants. The **semi-** or **mono-bilingual** dictionary, which is weighted heavily towards the target language, might be a new concept for university level students, however. Most dictionaries of this kind are designed for English language learners, but they were not mentioned by any of the English language lecturers who contacted me, many of whom concentrated on **monolingual dictionary** use because they taught multilingual groups in an English-speaking environment.

Electronic dictionaries on CD-ROM often have a complex hypertextual macrostructure, and each one is organized differently, so even expert dictionary users need to learn how to access information in a new product. Users without prior experience of hypertext may need particular support (Nesi 1996, 1999).

#### **Stage four: Interpreting entry information**

17. Distinguishing the component parts of the entry
18. Distinguishing relevant from irrelevant information
19. Finding information about the spelling of words
20. Understanding typographical conventions and the use of symbols, numbered superscripts, punctuation
21. Interpreting **IPA** and pronunciation information
22. Interpreting etymological information
23. Interpreting morphological and syntactic information
24. Interpreting the definition or translation
25. Interpreting information about collocations
26. Interpreting information about idiomatic and figurative use
27. Deriving information from examples
28. Interpreting restrictive labels
29. Referring to additional dictionary information (**in front matter, appendices, hypertext links**).
30. Verifying and applying look-up information

As a first step in interpreting entry information, learners must be able to distinguish the various component parts of the entry. The skill seems to be associated with the teaching of low-level students, or students who have not been taught dictionary skills prior to university study, as is often the case with speakers of English as a second language who have acquired their language knowledge informally. Checking spelling in the dictionary is a common but relatively simple look-up activity, which does not require the user to interpret the dictionary entry in any detail.

Grammar and syntax information is usually explained in the dictionary **front matter** and/or in companion workbooks which a number of informants said they used to train their students in dictionary skills. A companion skill to that of recognising the component parts of a dictionary entry is that of distinguishing between what is relevant and what is irrelevant to a given consultation. This may involve identifying the appropriate sense in a polysemous entry, and **sifting** information in a long definition to find key words. If users do this badly they may mistakenly believe that the dictionary consultation has been satisfactory, and misapply the information they have gathered.

Mitchell (1983) and Miller & Gildea (1984) both found that primary school age children tended to avoid reading the whole dictionary entry, and picked out just one familiar-looking part of the definition instead. This resulted in some amusing but potentially disastrous **errors** in the children's own language production. Tono 1984 (cited in Béjoint 1994), Müllich (1990) and Nesi & Meara (1994) found the same 'negative choice strategy' in university students, who often misread dictionary entries because they did not select information appropriately. Barnard (1989) points out that it may be necessary for the user to search a long way down a dictionary entry to find the meaning that he or she requires.

Tasks to find one correct answer in a dictionary or collection of reference books also involve interpreting definitions. Such tasks, however, do require students to apply many skills, especially if the look-up items are culturally loaded, as some informants reported. The look-up items they mentioned included faux amis, popular expressions, idioms and phrases, sometimes necessitating the consultation of more than one dictionary, or a dictionary and an encyclopedia. Wise (1997) suggests tasks to interpret **turns of phrase** and advertising slogans, and to investigate the origins of idiomatic expressions.

Barnard (1989:15) draws attention, however, to the difficulty of interpreting **examples** correctly: "Because examples are the least abstract way of giving information, they are also the least explicit. The user has to infer the usage or grammatical "rule" from an example of realistic language. ....The danger is that an inexperienced or unskilful user of the dictionary may have no idea of what **grammatical information** is conveyed in an entry....".

After look-up information has been identified and understood, it needs to be adapted to a particular writing context, or checked against a particular reading context.

#### **Stage five: Recording entry information**

31. Sifting entry information
32. Deciding how to record entry information
33. Compiling a vocabulary notebook or file of index cards
34. Using the notebook section of an electronic dictionary

The final stage in the look-up process is that of recording dictionary information. Rare words might not be worth writing down, but a learner might make a mental note of some words, **mark up** translations of others in the text (a method Barnard does not recommend), and use a vocabulary notebook to keep a permanent record of the dictionary information deemed most important.

'Sifting' entry information involves deciding which information to record in a notebook, and which to discard. Berwick & Horsfall (1996:26) also point out that the compiler must decide on the format, the organizational system, whether to record word information in the first or the foreign language, and whether to use abbreviations. Barnard (1989:17) suggests that a vocabulary notebook entry should contain '**usable chunks of language**', accompanied by citation forms and a systematic coding system. Leeke & Shaw's findings (forthcoming) suggest that vocabulary notebook keeping is most widespread amongst beginner language learners, but they also cite a number of examples of wordlist-making amongst overseas students studying at a British university. They found that for these students vocabulary storage was a highly personal process.

#### **Stage six: Understanding lexicographical issues**

35. Knowing what people use dictionaries for
36. Knowing lexicographical terminology
37. Understanding principles and processes of dictionary compilation
38. Recognizing different defining and translating styles
39. Comparing entries
40. Dictionary criticism and evaluation

Some of the courses described in published papers or by informants include discussion of lexicographical issues, designed to help learners select dictionaries and/or relevant dictionary information. Dictionary criticism and evaluation is perhaps the most complex skill in dictionary skills training, because it presupposes more basic skills of choosing, interpreting and comparing dictionary information. At this level students might discuss myths about the authority of the dictionary, and the impossibility of defining and translating meaning perfectly.

#### **Attitudes and beliefs relating to the teaching of dictionary skills**

1. Students enter university with poor dictionary skills
  2. There is insufficient dictionary skills training at university level
  3. Some dictionary training tasks are unpopular with staff and students
2. Obs. Este material é uma adaptação do *Thematic Report 3* (Nesi, 1999) - *The specification of dictionary reference skills in higher education*, mencionado na bibliografia abaixo:

#### **Bibliografia**

NESI, H. 1999. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: Hartmann, R.R.K. (ed.) *Thematic Network Project in the area of Languages. Sub-project 9: Dictionaries. Dictionaries in Language Learning*. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>. Acesso em 24/02/2009.

## Anexo D

21

## My autobiography

I'm Cheron Gonçalves de Pinho, I'm studying to be a Portuguese and English teacher. I live in Brazil, in a city called Cascavel, which is not so big but it's not that small. I study in a very important University in my state, Paraná, which is called "Unioeste". I was born on October, 18<sup>th</sup>, 1988 in a very small town called "Cafelândia".

My mother's name is Sylvania, she was also born in a small city near Cafelândia, she's 40 now. She moved to Cafelândia as a little child. My father is Adão, he was born in the city of Corbélia, on November, 16<sup>th</sup> 1963. He moved to Cafelândia to work. He has been working at Cafelândia City Hall since he was very young, up to now. He has always been a very protective father, especially because I'm an only child. I didn't like to be an only child when I was younger but now I really love it, because I don't need to share attention and things with <sup>brothers and sisters.</sup> ~~siblings.~~ MR.

My most evident characteristic has always been my shyness, which gave me lots of trouble. It also has been my greatest challenge. When I entered kindergarten I suffered a lot, because it was really difficult for me to make friends and the teacher gave me at least one punishment a day; I can really say she didn't like me. I had only one friend at that time.

However, when I started "junior school" I felt the happiest child in the world. The teacher was <sup>the</sup> ~~my~~ best teacher <sup>MR or M.C.S.M</sup> ~~ever~~, she was very kind, patient and intelligent. She loved her profession and she believed all <sup>that I've ever had,</sup> ~~the~~ students could be the best students. I could reach a high level of intelligence, I was really the best student in class, I always got the best grades. This teacher really changed my life. I think that if she hasn't come across me, I wouldn't be what I am today, I wouldn't have what I have these days. Then I realized the importance of a teacher in a person's life.

As a child, I loved to play with my *Barbies*, to imitate characters of soap operas with my friends, especially of Mexican soap operas, to dance, to sing (even out of tune), to study English, to play the keyboard, to go to the swimming pool, to write, to eat pizza (it's still my favorite food). At the age of 12 I suffered from depression, just a few people know that. I cried alone in my bedroom, I was very sad and I was too afraid of dying at that time. I thought I could have a serious disease. Fortunately, this feeling went away and now I'm really better.

Until the "5<sup>th</sup>" grade, I developed my skills very well, I liked a lot to study, but I as I turned a teenager I became <sup>MCS P Q</sup> some kind of lazy person. I still could get good grades, but not as good as they used to be. The subject I liked the most to study was English. It was really a passion!! I graduated from the Fisk course in 2003, I was 15 years old. I got an "A" in the final tests (the Fisk test and TOEFL). I've always had a facility for languages, I found it easy to learn English.

I've never known what career I could follow as an adult, sincerely. I've thought of many things, but nothing pleased me! I wanted to be an artist!! Just that... to make any kind of art... especially to write, which is the thing I still like to do the most. Actually I don't like very much to read, I like to go and write but I know that to be a great writer I have to read a lot. When I watched live the terrorist attack of September 11<sup>th</sup>, I got the idea of being a journalist in my mind, and I couldn't get it out. I just found exciting to be near the facts and to travel around the world in search of the news. After some years I gave this idea up... or at least put it in the drawer. Maybe I may rescue it some day in the future.

Nowadays, I study to be a Portuguese and English teacher and I got a job as an English teacher at a language school (Wizard). I really like my job, but I know that isn't what I want to do all my life. There I realized that I still have to improve my English a lot. I dream to go abroad one day to improve it. This is my first job and I learned a lot from it, I also became more confident and improved my English. Also, working is a good way to learn how to deal with different kind<sup>(S)</sup> of people.

Another good thing about it is that I'm taking a free French course at this school where I work. There are 4 books and I'm at book 2. I really love this language. Actually I wanted to take a Spanish course there, but I changed my mind when I did the first lesson of the French book. It's such a wonderful language that I could not resist it! Something that I've always wanted to <sup>(S)</sup>is to learn many languages... it's such a wonderful thing to know how to express ourselves in different ways! I still want to learn Spanish and Italian.

Nowadays, my great passion is the French music. At first, I only knew the famous song "Ne me quitte pas"... I looked for it on the Internet and then I was able to find other French songs. I love the classics, Jacques Brel, Françoise Hardy, Serge Gainsbourg, Francis Cabrel, Patrick Bruel, Jacques Dutronc... and many others.

I think that my greatest challenge at work is to make students learn, of course. It's really difficult for them to realize that a foreign language uses another system of

saying the things. They want to say everything as they would say them in Portuguese. But I can say that my students are good, there are just a few with more serious problems. I learn a lot from them too. I don't know if it's good, but I'm a perfectionist person regarding the learning of other languages, and I make most of my students feel the same way too. However, I'm not perfectionist about other things.

This perfectionism made me get excellent grades at the French course and now they want me to give French classes. I already got a student. I like it, sometimes I feel insecure, of course, because I don't know French as I know English, for example. But I'm doing my best to do it well. I'm studying a lot for it.

Another passion that I have is writing poems. I think I write well. This is a way I found to relax, to express myself, to do some kind of art. I feel the need of expressing myself creatively. When I'm too sad or anxious I stop and write a poem, which relieves me a lot.

This is my last year at University and I can hardly wait to graduate because this is getting really tiresome. I don't know what I'm going to do after I graduate. I will keep on teaching English, rest a lot from all this time studying and plan what I want to do. I want to take another course at college and be happy, just that.

#### Dicionários utilizados:

- 1ª versão ⇒ Longman, "Dictionary of Contemporary English."  
 2ª versão ⇒ " " " " → 2 vezes  
 Longman, "Dicionário Escolar" → 1 vez  
 Oxford, "Advanced Learner's dictionary" → 1 vez

I entered ~~the~~ University in 2006, after studying all my life in public schools. I got really fascinated with ~~the~~ <sup>the</sup> course, I ~~also~~ discovered a new world of possibilities. I loved the literature and culture classes, that could make me think about life. I ~~also~~ chose this course because I wanted to learn more about language and culture and I wanted to be an English teacher, which was an idea that pleased me; ~~also~~ it was a nice profession and I could earn a good amount of money for that.

~~also~~ I really got frustrated with the English classes at the University because I couldn't learn much more than <sup>what</sup> I already know. I also ~~don't~~ like the syntax classes I have this year. I don't like ~~the~~ <sup>note</sup> <sub>subject</sub> this

2/2/19  
2

### My autobiography (2<sup>nd</sup> version):

I'm Cheron Gonçalves de Pinho, I'm studying to be a Portuguese and English teacher. I live in Brazil, in a city called Cascavel, which is not so big but it's not that small. I study in a very important University in my state, Paraná, which is called "Unioeste". I was born on October, 18<sup>th</sup>, 1988 in a very small town called "Cafelândia". My mother's name is Silvania, she was born in a small city near Cafelândia, called "Corbélia", she's 40 now. She moved to Cafelândia as a little child. My father is Adão, he was also born in the city of Corbélia, on November, 16<sup>th</sup>, 1963. he moved to Cafelândia to work. He has been working at Cafelândia City Hall since he was very young, up to now. He has always been a very protective father, especially because I'm an only child. I didn't like to be an only child when I was younger but now I really love it, because I don't need to share attention and things with brothers and sisters.

My most evident characteristic has always been my shyness, which gave me lots of trouble. It also has been my greatest challenge. When I entered kindergarten I suffered a lot, because it was really difficult for me to make friends and the teacher gave me at least one punishment a day; I can really say she didn't like me at all. I had only one friend at that time.

However, when I started Junior School I felt the happiest child in the world. The teacher was the best teacher that I've ever had, she was very kind, patient, and intelligent. She loved her profession and she believed all the students could be the best students. I could reach a high level of intelligence, I was really the best student in class, I always got the best grades. This teacher really changed my life. I think that if she hasn't come across me, I wouldn't be what I am today, I wouldn't have what I have these days. Then I realized the importance of a teacher in a person's life.

As a child, I loved to play with my *Barbies*, to imitate characters of soap operas with my friends, especially of Mexican soap operas, to dance, to sing (even out of tune), to study English, to play the keyboard, to go to the swimming pool, to write, to eat pizza (it's still my favorite food). At the age of 12 I suffered from depression, just a few people know that. I cried alone in my bedroom, I was very sad and I was too afraid of dying at that time. I thought I could have a serious disease. Fortunately, this feeling went away and now I'm really better.

Until the 5<sup>th</sup> grade, I developed my skills very well, I liked a lot to study, but as I turned a teenager I became a lazy person. I still got good grades, but they were not as

good as they used to be. The subject that I liked the most to study was English. It was really a passion!! I graduated from the Fisk course in 2003, I was 15 years old. I got an "A" in the final tests (the Fisk test and TOEFL). I've always had a facility for languages, I found it easy to learn English.

I've never known what career I could follow as an adult, sincerely, I've thought of many things, but nothing pleased me! I wanted to be an artist! Just that.. to make any kind of art. Especially to write, which is the thing I still like to do the most. Actually I don't like very much to read, I like to go and write but I know that to be a great writer I have to read a lot. When I watched live the terrorist attack of September 11<sup>th</sup>, I got the idea of being a journalist in my mind, and I couldn't get it out of it. I just found exciting to be near the facts and to travel around the world in search of the news. After some years I gave this idea up.. or at least put it in the drawer. Maybe I may rescue it some day in the future.

Nowadays, I study to be a Portuguese and English teacher and I got a job as an English teacher at a language school (Wizard). I really like my job, but I know that isn't what I want to do all my life. There I realized that I still have to improve my English a lot, I dream to go abroad one day to improve it. This is my first job and I learned a lot from it, I became more confident and improved my English. Also, working is a good way to learn how to deal with different kinds of people.

Another good thing about it is that I'm taking a free French course at this school where I work. There are 4 books and I'm at book 2. I really love this language. Actually I wanted to take a Spanish course there, but I changed my mind when I did the first lesson of the French book. It's such a wonderful language that I could not resist it! Something that I've always wanted is to learn many languages.. it's such a wonderful thing to learn how to express ourselves in different ways! I still want to learn Spanish and Italian.

I entered the University in 2006, after studying all my life in public schools. I got really fascinated with the Arts Course. I discovered a new world of possibilities. I loved the Literature and Culture classes, that could make me think about life. I chose this course because I wanted to learn more about languages and culture and I wanted to be an English teacher, which was an idea that pleased me, it's a nice profession, and I could earn a good salary for that one day.

I really got frustrated with the English classes at the university, because I couldn't learn much more than I already know. Except this year, we have a very good

teacher and the classes are much better. I also don't like the syntax classes, I don't like this subject.

Nowadays, my greatest passion is the French music. At first, I only knew the famous song "ne me quitte pas". I looked for it on the internet and then I was able to find other French songs. I love the classics, Jacques Brel, Françoise Hardy, Serge Gainsbourg, Francis Cabrel, Patrick Bruel, Jacques Dutronc, and many others.

I think that my greatest challenge at work is to make students learn, of course. It's really difficult for them to realize that a foreign language uses another system of saying the things. They want to say everything as they would say them in Portuguese. But I can say that my students are good, there are just a few with more serious learning problems. I learn a lot from them too. I don't know if it's good, but I'm a perfectionist person regarding the learning of other languages, and I make most of my students feel the same way too. However, I'm not perfectionist about other things.

This perfectionism made me get excellent grades at the French course and now they want me to give French classes. I already got a student, and now I'm also a French teacher. I like it, sometimes I feel insecure, of course, because I don't know French as I know English, for example. But I'm doing my best to do it well, I'm studying a lot for it.

Another passion that I have is writing poems. I think I write well. This is a way I found to relax, to express myself, to make some kind of art. I feel the need of expressing myself creatively. When I'm too sad or anxious I stop and write a poem, which relieves me a lot.

This is my last year at University and I can hardly wait to graduate because this is really getting tiresome. I don't know what I'm going to do after I graduate. I will keep on teaching English, rest a lot from all this time studying and plan what I want to do. I want to take another course at college and be happy, just that.

#### **Dicionários utilizados:**

**1ª versão:** Longman, Dictionary of contemporary English. 2003.

**2ª versão:** Longman, Dictionary of contemporary English 2003 (2 vezes).

Longman, Dicionário escolar. (1 vez)

Oxford, Advanced Learner's Dictionary. (1 vez).

7a

Bernice Glória de Almeida Dantas.  
 Prof.<sup>a</sup> Juci Mara Cordeiro.  
 Produção Textual em Língua Inglesa e o uso de dicionários.

I was born in 04<sup>th</sup> March 1988, in Nova Aurora, a little city near Cascavel.

When my parents got married they moved to Cascavel, because my father had been <sup>MV</sup>worked here, although their parents lived, and still live, in Nova Aurora. So, when I was born my mother had to come back to that small city, because there would have more people to help her. It was the same, the time my twin brothers were born eleven months after me, she had come back, too. (MOCM)

My brothers and I were grown up in Cascavel. We lived in, first that I remember, Sta. Felicidade neighborhood. But one of my brothers needed physical treatments, so my mother thought that it would be better we moved to another neighborhood, which it would be near clinics and school.

Our first school was SEEI, in Maria Luiza neighborhood. We studied there till I was <sup>MVF</sup>6 years old. After there I started at César e Silva school, in Maria Luiza, and I stayed there for one year and a half, when we moved to Country neighborhood.

Because we moved to there, we changed school again, we went to Robert Francis Kennedy School, where I studied until I was 10 years old. And then we had to move to Alto Alegre neighborhood, because my parents bought their own house. So I started to study at Alto Alegre school, nowadays Padre Carmelo Perreni School, where I studied until 3<sup>rd</sup> year of Ensino Médio <sup>WIE</sup>.

I started to like English when I was in Ensino Fundamental. I had an English teacher whose classes I loved. Due to that, I began to study English at Wise up School, where I took classes for a year and a half, because this was their system. After

*monografia de mestrado* (2º)

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Curso: Produção Textual em Língua Inglesa e o uso de dicionários  
 Profª Juci Mara Cordeiro  
 22 de Setembro 2009

Berenice Glória de Almeida Dantas

I was Born in 04<sup>th</sup> March 1988, in Nova Aurora, a little city near Cascavel.

When my parents got married they moved to Cascavel, because my father was working here, although their parents lived, and still live, in Nova Aurora. So, when I was born my mother had to come back to that small city, because there would have more people to help her. It was the same the time my twin brothers were born eleven months after me, she had to come back, too.

My brothers and I were grown up in Cascavel. We lived in Santa Felicidade neighborhood. But one of my brothers needed physical treatments, so my mother thought that it would be better we went to another neighborhood, which would be near clinics and school.

Our first school was SESI, in Maria Luiza neighborhood. We studied there till I was 6 years old. Then, I started at Costa e Silva school, in Maria Luiza, and I stayed there for one year and a half, when we moved to Country neighborhood.

Due to that, we changed school again, to Robert Francis Kennedy School, where I studied until I was 10 years old. And then we had to move to Alto Alegre neighborhood, because my parents bought their own house. So I started to study at Alto Alegre School, nowadays Padre Carmelo Perrone School, where I studied until 3<sup>rd</sup> year of High School.

I started to like English when I was in Elementary School. I had an English teacher whose classes I loved. Due to that, I began to study English at Wise up School, where I took classes for 2 years and a half, because this was their system. After finished, I only started to study English at University, in 2007, and only in the degree classes.

This year I felt necessity to enter to more one course in English, so I started PEL, in the beginning of the year.

I think that I'm not studying like it should be; I've studied a little at home. It would be better if I had been doing that, I've tried.

*\* (L) tenho estudado pouco em casa*  
*melhorar a utilização do novo dicionário - o + usar as keys*

Dicionário utilizado: "Oxford" (1994)  
 Consultas: 4

3ª



UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Curso: Produção textual em Língua Inglesa e o uso de dicionários  
 Profª: Juci Mara Corduro

Maurice Glória de Almeida Dantas

I was born in 04<sup>th</sup> March 1988, in Nova Aurora, a little city near Cascavel.

When my parents got married they moved to Cascavel, because my father was working here, although their parents lived, and still live, in Nova Aurora. So, when I was born my mother had to come back to that small city, because there would have more people to help her. It was the same the time my twin brothers were born eleven months after me, she had to come back, too.

My brothers and I were grown up in Cascavel. We lived in Santa Felicidade neighborhood. But one of my brothers needed physical treatments, so my mother thought that it would be better we went to another neighborhood, which would be near clinics and school.

Our first school was SESI, in Maria Luiza neighborhood. We studied there till I was 6 years old. Then, I started at Costa e Silva school, in Maria Luiza, and I stayed there for one year and a half, when we moved to Country neighborhood. Due to that, we changed school again, we went to Robert Francis Kennedy school, where I studied until I was 10 years old. And then we had to move to Alto Alegre neighborhood, because my parents bought their own house. So I started to study at Alto Alegre school, nowadays Padre Carmelo Perone School, where I studied until 3<sup>rd</sup> year of High School.

I started to like English when I was in Elementary School. I had an English teacher whose classes I loved. Due to that, I began to study English at Wise up School, where I took classes for 2 years and a half, because this was their system. After I had finished, I only started to study English at University, in 2007, and only in the degree classes.

This year I felt necessity to enter to more one course in English, so

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Curso: Produção Textual em Língua Inglesa e o uso de dicionários.  
 Profª Juci Mara Cordeiro  
 22 de Setembro 2009

Berenice Glória de Almeida Dantas

I was Born in 04<sup>th</sup> March 1988, in Nova Aurora, a little city near Cascavel.

When my parents got married they moved to Cascavel, because my father was working here, although their parents lived, and still live, in Nova Aurora. So, when I was born my mother had to come back to that small city, because there would have more people to help her. It was the same the time my twin brothers were born eleven months after me, she had to come back, too.

My brothers and I were grown up in Cascavel. We lived in Santa Felicidade neighborhood. But one of my brothers needed physical treatments, so my mother thought that it would be better we went to another neighborhood, which would be near clinics and school.

Our first school was SESI, in Maria Luiza neighborhood. We studied there till I was 6 years old. Then, I started at Costa e Silva school, in Maria Luiza, and I stayed there for one year and a half, when we moved to Country neighborhood.

Due to that, we changed school again, to Robert Francis Kennedy School, where I studied until I was 10 years old. And then we had to move to Alto Alegre neighborhood, because my parents bought their own house. So I started to study at Alto Alegre School, nowadays Padre Carmelo Perrone School, where I studied until 3<sup>rd</sup> year of High School.

I started to like English when I was in Elementary School. I had an English teacher whose classes I loved. Due to that, I began to study English at Wise up School, where I took classes for 2 years and a half, because this was their system. After finished, I only started to study English at University, in 2007, and only in the degree classes.

This year I felt necessity to enter to more one course in English, so I started PEL, in the beginning of the year.

I think that I'm not studying like it should be; I've studied a little at home. It would be better if I had been doing that, I've tried.

Dicionário utilizado: "Oxford" (1999)  
 Consultas: 4

AUTOBIOGRAPHY 1 of 2

My name is **Rodolfo César Mafra Previato**, my mother called Serlei and my father, Valdir. I was born on January, 14<sup>th</sup> in 1993, in Pato Branco, <sup>(MVT)</sup> That city which became famous due to the character "Bozena" from the Brazilian series called "Toma lá da Cá", after three years <sup>(MC)</sup> I moved to Cascavel, but when I had seven, my parents separated and, my mother, my sister and I went to Paranaguá. Three years ago we come back to Cascavel. ✓

Since I was a kid I was interested in English, <sup>(MVT)</sup> liked how the words sounded, <sup>(MC)</sup> the British accent, <sup>(M)</sup> never done courses, so my english is not perfect, mainly to the grammatical part, what I know about English <sup>(MO)</sup> from come translations of music, movies and series <sup>(MO)</sup> subtitled, and <sup>(M)</sup> listening. So, I listen very well, but I have problems for to organize the words for speak and mainly to write.

- Tive problema para escrever a expressão "That city which became famous due to the character" acabei usando um tradutor virtual.
- Palavras que eu não conhecia como, "sounded", "accent", "grammatical" "mainly" encontrei facilmente no meu dicionário.
- Meu maior problema foi achar palavras para ligar as idéias do texto, tive que usar o tradutor virtual para isso, pois não consegui encontrar nada claro no dicionário.

**Versão Final: Texto 2**

My name is Rodolfo César Mafra Previato, my mother's name is Serlei and my father's Valdir I was born on January, 14<sup>th</sup> in 1993, in Pato Branco, which became famous due the character "Bozena" from the Brazilian series called "Toma lá da cá", after three years, I moved to Cascavel, but when I was seven, my parents separated and my mother, my sister and I went to Paranaguá. Three years ago, we come back to Cascavel.

Since I was a kid I was interested in English, liked how the words sounded and British accent. I have never taken on English course, so my English is not perfect, mainly the grammatical part. What I know about English come from translation of songs, movies and subtitled series, and listening. So, I listen very well, but I have problems to organize the words, to speak and mainly to write.