

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP**

**ADRIANA MARRONI ZANIOL PALOMBO ROSSINI**

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UM  
CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA ÁREA JURÍDICA**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA  
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO  
2016**

**ADRIANA MARRONI ZANIOL PALOMBO ROSSINI**

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UM  
CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA ÁREA JURÍDICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Barbara.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**ROSSINI, Adriana Marroni Zaniol Palombo, 2016-**

O Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em um Curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica / Adriana Marroni Zaniol Palombo Rossini. – 2016.

208f; 30cm

Orientador: Leila Barbara.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Educação, 2016.

1. Inglês para Fins Específicos. 2. Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador. 3. Inglês Jurídico. 4. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. 5. Dicionários on-line. 6. Concordanciadores on-line. I. Barbara, Leila. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. O Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em um Curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

**ADRIANA MARRONI ZANIOL PALOMBO ROSSINI**

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UM  
CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA ÁREA JURÍDICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Barbara .

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Barbara– Orientadora - PUC-SP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva – PUC-SP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zuleica Antônia de Camargo – PUC-SP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos – UNIFESP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keila Rocha Reis de Carvalho – FATEC Barueri

*Dedico este trabalho aos meus maiores  
incentivadores:*

*Fabio e Maria Thereza.*

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

*Agradeço especialmente à minha  
co-orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Rosinda de  
Castro Guerra Ramos, por confiar em mim,  
apoiar-me e por ter sempre uma palavra  
amiga.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Rosinda. Sem a sua participação este trabalho não teria sido concluído. Somente um profissional comprometido com a profissão que exerce tem a sua postura. Mesmo nos momentos mais sensíveis, você seguiu com sua tarefa de educadora. Você tem todo meu respeito e admiração.

À minha querida filha Maria Thereza, sempre preocupada em me ajudar, curiosa e interessada, respeitando meus momentos de estudo.

Ao meu querido marido Fabio, que, mais uma vez, deu-me apoio e incentivo. Obrigada por me ajudar a ser uma pessoa melhor. Você é um grande companheiro.

Às Professoras Maria Aparecida Caltabiano, Leila Barbara e Keila Reis, pelas valiosas contribuições nos exames de qualificação.

Às amigas Renata Simões e Otília, pela prontidão em me ajudar.

Às funcionárias do LAEL, Maria Lucia e Marcia, sempre prestativas e atenciosas durante este meu período de estudo.

Ao CNPq, financiador de grande parte deste trabalho.

ROSSINI, A.M.Z.P. **O Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em um Curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica.** 2016. 208f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar que percepções os alunos revelam sobre o uso dos recursos digitais para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos jurídicos em língua inglesa. O referencial teórico inclui os conceitos sobre Inglês para Fins Específicos conforme Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2004, 2009), Basturkmen (2010), Paltridge (2014), Johns (2015); o uso de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de idiomas e a área de Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (*Computer-Assisted Language Learning* - CALL), segundo Chapelle (2010), Leffa (2006), Hubbard (2012); e a Proposta Pedagógica de Ramos (2004) para aplicação de gêneros no ensino de idiomas, que embasou o *design* das atividades apoiadas por TDIC e analisadas nesta pesquisa. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso (STAKE, 1998; JOHNSON, 1992; YIN, 2010), tendo sido adotados como instrumentos para coleta de dados: questionários em três momentos do curso – início, para identificar e descrever o perfil dos alunos; durante o curso, para identificar as percepções dos alunos quanto ao uso de tecnologias digitais para auxiliar na leitura; e, ao final, para identificar as percepções dos alunos quanto ao seu progresso no desenvolvimento da compreensão escrita e na aprendizagem de vocabulário. Foram, ainda, realizadas entrevistas após as atividades com os recursos digitais, e elaboradas anotações de campo. Os resultados revelaram que, apesar de pouco conhecidos, os concordanciadores on-line despertaram interesse nos participantes, pois, mesmo quando enfrentaram dificuldades, conseguiram utilizá-los. Na percepção dos participantes, os dicionários on-line foram mais eficazes no auxílio à compreensão escrita de textos jurídicos em inglês. Foi possível perceber, no entanto, que os alunos subutilizavam esse recurso digital e que as atividades aplicadas durante o curso propiciaram familiarização e maior conhecimento do recurso. Este estudo mostrou ainda que os recursos digitais, em especial os dicionários on-line, ajudaram a ampliar tanto o conhecimento da linguagem jurídica em inglês como o conhecimento da língua inglesa em geral. Foi possível constatar que os recursos potencializaram o conhecimento e ofereceram independência aos alunos no sentido de serem capazes, agora, de solucionar suas dificuldades de leitura e vocabulário. Esta pesquisa pretende contribuir para a área de Inglês para Fins Específicos, principalmente no que tange à área de inglês jurídico, e também trazer contribuições para o estudo sobre a aplicação de tecnologias digitais no desenvolvimento da compreensão escrita de textos em inglês.

**Palavras-chave:** Inglês para Fins Específicos; Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador; Inglês Jurídico; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Dicionários on-line; Concordanciadores on-line.



ROSSINI, A.M.Z.P. **The Application of Digital Information and Communication Technologies in an English for Specific Purposes Course for the Legal Area.** 2016. 208s. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

## **ABSTRACT**

This study aims at investigating how the use of digital information and communication technologies (TDIC) can help the development of reading comprehension on a course of English for Specific Purposes addressed to legal practitioners. The theoretical framework includes the concepts of English for Specific Purposes as Hutchinson and Waters (1987), Dudley-Evans and St. John (1998), Ramos (2004, 2009), Basturkmen (2010), Paltridge (2014), Johns (2015 ); the use of technological resources in teaching and learning languages in the area of Computer-Assisted Language Learning (CALL), according Chappelle (2010); Leffa (2006); Hubbard (2012) and the Pedagogical Ramos Proposal (2004) for the application of gender in language teaching that based the design of the activities supported by TDIC and analyzed in this research. Methodologically, this research is characterized as a case study (Stake, 1998; Johnson, 1992; Yin, 2010) and made use of the following instruments for data collection: questionnaires at three moments of the course – at the beginning, to raise and describe the profile of students, during the course, to identify the students' perceptions about the use of digital technologies to assist in reading; and in the end to learn about the students' perceptions as to their progress in the development of reading comprehension and vocabulary acquisition. Interviews were also held after the completion of the activities with digital resources and field notes were taken. The results revealed that, although little known online concordancers aroused interest and even facing difficulties students managed to use them. However, according to the participants' perception online dictionaries were more effective in helping the understanding of legal texts written in English. However, it was revealed that students underuse this digital resource and the activities implemented during the course enabled the familiarization and greater knowledge of these resources. This study showed that digital resources, especially online dictionaries, helped expand both the knowledge of the legal language in English and knowledge of the English language in general. Resources potentiated the knowledge and independence offered to students in order to enable them to solve their difficulties in reading and vocabulary. This research aims to contribute to the English for Specific Purposes area, mainly with respect to legal English area and aims to bring contributions to the research on digital technologies applied to the development of understanding written texts in English.

**Keywords:** English for Specific Purposes; Language Learning Computer Mediated; Legal English; Digital Information and Communication Technologies; Online Dictionaries; Online Concordancers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Quadros

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Quadro 1:  | <i>Continuum</i> no Ensino de Línguas – as propostas de cursos.....                              | 31  |
| Quadro 2:  | Exemplo de linhas de concordância com a expressão “ <i>comply with</i> ” .....                   | 61  |
| Quadro 3:  | Programa do curso <i>Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos apoiada por TDIC</i> ..... | 74  |
| Quadro 4:  | Perfil dos participantes.....  | 76  |
| Quadro 5:  | Dicionários utilizados na pesquisa.....  | 82  |
| Quadro 6:  | Componentes da microestrutura dos dicionários on-line bilíngues.....                             | 85  |
| Quadro 7:  | Modelo de ficha de glossário em <i>Power Point</i> .....   | 87  |
| Quadro 8:  | Atividades mediadas por recursos digitais, realizadas durante o curso.....                       | 88  |
| Quadro 9:  | Instrumentos de coleta de dados e datas de aplicação.....  | 95  |
| Quadro 10: | Grau de dificuldade com o uso do concordanciador on-line nas atividades.....                     | 123 |
| Quadro 11: | Melhora na dificuldade na leitura de textos jornalísticos da área jurídica.....                  | 151 |
| Quadro 12: | Melhora na dificuldade na leitura de legislação estrangeira e peças processuais.....             | 151 |
| Quadro 13: | Melhora na dificuldade na leitura de sites estrangeiros da área jurídica.....                    | 152 |

### Tabelas

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tabela 1:  | Grau de dificuldade de leitura de textos em Inglês pelos participantes.....                                  | 80  |
| Tabela 2:  | Recursos digitais utilizados no curso.....   | 80  |
| Tabela 3:  | Grau de dificuldade no uso do dicionário on-line.....  | 105 |
| Tabela 4:  | Dificuldades no uso dos dicionários on-line.....   | 107 |
| Tabela 5:  | Grau de satisfação com a atividade.....  | 109 |
| Tabela 6:  | Grau de contribuição dos dicionários on-line.....  | 110 |
| Tabela 7:  | Uso dos dicionários on-line.....   | 111 |
| Tabela 8:  | Uso do dicionário on-line nas atividades.....  | 113 |
| Tabela 9:  | Grau de dificuldade no uso do concordanciador on-line.....   | 118 |
| Tabela 10: | Dificuldades para utilizar o concordanciador on-line.....  | 118 |
| Tabela 11: | Grau de dificuldade para usar o concordanciador on-line na atividade <i>Termos Jurídicos em Inglês</i> ..... | 120 |
| Tabela 12: | Dificuldades para utilizar os concordanciadores on-line na atividade <i>Termos Jurídicos em Inglês</i> ..... | 121 |
| Tabela 13: | Grau de dificuldade para usar o concordanciador on-line na atividade <i>Tarefa Final</i> .....               | 122 |
| Tabela 14: | Grau de dificuldade nas três atividades com concordanciador on-line.....                                     | 123 |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tabela 15: | Grau de satisfação com o uso do concordanciador on-line.....       | 125 |
| Tabela 16: | Desempenho na atividade com os concordanciadores on-line.....      | 128 |
| Tabela 17: | Grau de contribuição do concordanciador on-line.....               | 128 |
| Tabela 18: | Uso do concordanciador on-line.....                                | 130 |
| Tabela 19: | Uso do concordanciador on-line nas atividades.....                 | 131 |
| Tabela 20: | Dificuldade para utilizar o aplicativo <i>MyWordBook2</i> .....    | 135 |
| Tabela 21: | Tipos de dificuldade no uso do aplicativo <i>MyWordBook2</i> ..... | 136 |
| Tabela 22: | Dificuldade para utilizar o <i>Power Point</i> .....               | 137 |
| Tabela 23: | Grau de satisfação com o curso.....                                | 139 |
| Tabela 24: | Aspectos gerais do curso.....                                      | 140 |
| Tabela 25: | Avaliação das atividades com e sem recursos digitais.....          | 142 |
| Tabela 26: | Recursos digitais considerados motivadores.....                    | 144 |
| Tabela 27: | Desempenho no curso com recursos digitais.....                     | 148 |
| Tabela 28: | Aprendizado no curso com recursos digitais.....                    | 149 |
| Tabela 29: | Continuidade no uso dos recursos digitais.....                     | 152 |

## **Figuras**

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| Figura 1: | Funcionalidade “ <i>New Word</i> ” do aplicativo <i>MyWordBook2</i> .....  | 86 |
| Figura 2: | Extrato da atividade <i>Uso do Dicionário on-line</i> – Familiarização.... | 89 |
| Figura 3: | Atividade <i>Uso do Dicionário on-line</i> – Detalhamento.....             | 91 |
| Figura 4: | Extrato da atividade <i>Uso do Concordanciador on-line</i> .....           | 93 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|               |   |
|---------------|---|
| AVA           | Ambiente Virtual de Aprendizagem  |
| CAE           | <i>Cambridge English: Advanced</i>  |
| CALL          | <i>Computer-Assisted Language Learning</i>  |
| CD-ROM        | <i>Compact Disc Read-Only Memory</i>  |
| CEFETS        | Centros Federais de Educação Tecnológica  |
| CEPRIL        | Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem   |
| CNPq          | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                   |
| COGEAE        | Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão                               |
| DDL           | <i>Data Driven Learning</i>   |
| EAP           | <i>English for Academic Purposes</i>  |
| EMP           | <i>English for Medical Purposes</i>   |
| EOP           | <i>English for Occupational Purposes</i>  |
| EPP           | <i>English for Professional Purposes</i>  |
| ESP           | <i>English for Specific Purposes</i>  |
| EST           | <i>English for Science and Technology</i>   |
| ETF           | Escolas Técnicas Federais   |
| EVP           | <i>English for Vocational Purposes</i>  |
| EUROCALL      | Associação Europeia de Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador                           |
| FCE           | <i>Cambridge English: First</i>   |
| GEALIN        | Grupo de Pesquisa Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos |
| GEALINCAP-tec | Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Acadêmicos e Profissionais e Tecnologias   |
| IFE           | Inglês para Fins Específicos  |
| LAEL          | Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem   |
| LinFE         | Línguas para Fins Específicos   |
| PUC-SP        | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo   |
| QA            | Questionário de Avaliação de Curso  |
| QP            | Questionário Levantamento de Perfil   |
| QPc           | Questionário de Percepção   |
| TDIC          | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (conferir)                                     |
| TI            | Tecnologia da Informação  |
| TIC           | Tecnologia da Informação e da Comunicação   |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>  | <b>24</b>  |
| 2.1      | Abordagem Inglês para Fins Específicos.....  | 24         |
| 2.1.1    | Breve histórico e desenvolvimento.....   | 24         |
| 2.1.2    | Características da Abordagem Inglês para Fins Específicos....                          | 27         |
| 2.1.3    | Tipos de cursos na Abordagem Inglês para Fins Específicos...                           | 31         |
| 2.2      | Abordagem Inglês para Fins Específicos no Brasil e na América Latina.....              | 34         |
| 2.2.1    | Mitos da Abordagem Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos no Brasil.....  | 40         |
| 2.3      | Proposta Pedagógica de Ramos (2004).....   | 42         |
| 2.4      | Recursos Tecnológicos e Ensino-Aprendizagem de Inglês.....                             | 46         |
| 2.4.1    | Pesquisas com TDIC e ensino-aprendizagem de línguas.....                               | 46         |
| 2.4.2    | Recursos tecnológicos e ensino-aprendizagem de Inglês.....                             | 53         |
| 2.4.3    | Dicionários on-line.....   | 55         |
| 2.4.4    | Concordanciadores on-line.....   | 61         |
| <b>3</b> | <b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>  | <b>66</b>  |
| 3.1      | Escolha Metodológica.....  | 66         |
| 3.2      | Contexto da Pesquisa.....  | 70         |
| 3.2.1    | O curso <i>Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos</i> .....                  | 70         |
| 3.2.2    | O curso <i>Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos apoiada por TDIC</i> ..... | 73         |
| 3.3      | Participantes da Pesquisa.....   | 76         |
| 3.4      | Recursos Digitais e Atividades.....  | 81         |
| 3.5      | Instrumentos e Procedimento para Coleta de Dados.....                                  | 95         |
| 3.5.1    | Questionários.....   | 96         |
| 3.5.2    | Entrevistas.....   | 97         |
| 3.5.3    | Notas de campo.....  | 98         |
| 3.6      | Procedimentos de Análise de Dados.....   | 98         |
| <b>4</b> | <b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>                                    | <b>101</b> |
| 4.1      | Dicionário on-line.....  | 102        |
| 4.2      | Concordanciadores on-line.....   | 115        |
| 4.3      | Aplicativo <i>MyWordBook2</i> .....  | 133        |
| 4.4      | <i>Power Point</i> .....   | 136        |
| 4.5      | Avaliação do Curso.....  | 138        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>155</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>161</b> |
|          | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>172</b> |
|          | Anexo 1: Questionário de Perfil.....   | 173        |
|          | Anexo 2: Questionário de Percepção 1.....  | 178        |
|          | Anexo 3: Questionário de Percepção 2.....  | 181        |
|          | Anexo 4: Questionário de Percepção 3.....  | 183        |
|          | Anexo 5: Questionário de Percepção 4.....  | 187        |

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 6: Questionário de Avaliação do Curso.....  | 190 |
| Anexo 7: Roteiro de entrevista realizada na atividade <i>Uso do Dicionário on-line</i> .....      | 195 |
| Anexo 8: Roteiro de entrevista realizada na atividade <i>Uso do Concordanciador on-line</i> ..... | 196 |
| Anexo 9: Roteiro de entrevista realizada na atividade <i>Termos Jurídicos em Inglês</i> .....     | 197 |
| Anexo 10: Roteiro de entrevista realizada na atividade <i>Tarefa Final</i> .....                  | 198 |
| Anexo 11: Atividade <i>Uso do Dicionário on-line</i> .....  | 199 |
| Anexo 12: Atividade <i>Uso do Concordanciador on-line</i> .....                                   | 203 |
| Anexo 13: Atividade <i>Termos Jurídicos em Inglês</i> .....                                       | 206 |
| Anexo 14: Atividade <i>Tarefa Final</i> .....   | 207 |

## 1 INTRODUÇÃO

A história deste trabalho começa em 2005, durante o Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde deparei-me, pela primeira vez, com a área de Inglês Instrumental (denominação da época) nas aulas das Professoras Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani e Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos. Após ter concluído o Mestrado, decidi articular o conhecimento adquirido naquele trabalho – como, por exemplo, a descrição de gênero –, à minha experiência no ensino de Inglês para advogados, para criar um curso de Inglês para Fins Específicos (IFE)<sup>1</sup> voltado para a área jurídica.

Apresentei o projeto ao Grupo de Pesquisa “Abordagem Instrumental e o Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos” (doravante GEALIN), ao qual me vinculei como pesquisadora. O Grupo GEALIN foi criado em 2002 e era vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - LAEL/PUC-SP<sup>2</sup>, tendo como líder a Professora Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, membro do corpo docente desse programa. Como parte de seus objetivos, o grupo investigava princípios e procedimentos de *design*, desenvolvimento e aplicação de materiais instrucionais para ensino-aprendizagem de línguas em ambientes digitais e presenciais, e em contextos de ensino de línguas em geral e para fins específicos.

Dentre os trabalhos de pesquisa sobre *design* e aplicação de material didático, o grupo GEALIN implementava cursos de inglês para fins específicos e os disponibilizava junto à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), setor responsável pelos cursos e atividades de especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento e extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Eu e alguns dos pesquisadores do grupo GEALIN elaboramos e propusemos, nesse setor, o curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos*.

---

<sup>1</sup> Há diferentes siglas para se referir à Abordagem Inglês para Fins Específicos como ESP (*English for Specific Purposes*), LinFE (Línguas para Fins Específicos) e IFE (Inglês para Fins Específicos). Neste trabalho, as siglas IFE e ESP são empregadas sem distinção.

<sup>2</sup> O presente trabalho de pesquisa manteve-se vinculado ao Grupo GEALIN desde seu início, em 2013, até 2014, quando o grupo desvinculou-se do LAEL/PUC-SP.

Esse curso tinha por objetivo capacitar o aluno para leitura de textos jurídicos em inglês e aprendizagem de vocabulário, além de familiarizá-lo com o gênero contratos internacionais, em Inglês. Foi oferecido semestralmente, na modalidade presencial, pela COGEAE, durante o período de 2006 a 2015, como um curso de extensão universitária.

Em 2006, quando foi implementado, o público-alvo do curso era constituído, majoritariamente, por advogados e demais operadores do Direito, como servidores do setor público judiciário. No entanto, ao longo dos anos, o público-alvo foi se diversificando e passou a incluir também profissionais de outras áreas como financeira, contábil, tradutores e pessoas interessadas em se preparar para exames de proficiência para admissão em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito e concursos públicos na área jurídica. A longevidade do curso pode ser atribuída à sua abordagem diferenciada, pautada em uma metodologia que focava o desempenho de tarefas linguísticas específicas condizentes com seu contexto de atuação, uma vez que outros cursos de inglês jurídico existentes na cidade de São Paulo exploram, geralmente, somente o léxico com foco na tradução.

Ao longo dos anos, o conteúdo programático do curso foi sendo reformulado com base nas informações mapeadas nas análises de necessidades realizadas junto aos participantes, desde sua primeira edição. Os dados coletados nessas análises mostram que a necessidade de leitura de textos jurídicos em Inglês e de contratos internacionais continua sendo o maior interesse daqueles que procuram o curso, seguido da aprendizagem de vocabulário técnico-jurídico de sua área de atuação. Corroborar essa necessidade a pesquisa de Silva (2012), que realizou um levantamento de necessidades entre advogados na região interiorana próxima à cidade de São Paulo e também constatou que a habilidade de compreensão escrita é considerada a mais importante por esses profissionais.

Embora o curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos* atendesse às expectativas dos participantes em relação ao desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, sentia a necessidade de aliar ao curso recursos tecnológicos, a fim de promover a aprendizagem que levasse o aluno à construção de conhecimento, como o acesso a diferentes meios de informação e comunicação que podem ajudá-lo a resolver sozinho suas dificuldades quanto à leitura e ao vocabulário. Havia também a necessidade de adequar o curso às novas demandas sócio-profissionais e educacionais que advogam no sentido de agregar a formação



tecnológica não só ao cotidiano profissional dos afazeres desses profissionais, mas, também, ao processo de aprendizagem.

A justificativa para a aplicação de recursos tecnológicos no ensino, como uma complementação ou substituição da forma tradicional de ensino em sala de aula, refere-se às potencialidades que os meios digitais oferecem no que diz respeito à autonomia, à interação e à motivação do aprendiz (PAIVA, 1999; FONTES, 2002; MERCADO, 2002; QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005).

Paiva (1999) lista diversas vantagens da aprendizagem de uma língua estrangeira mediada por recursos tecnológicos, como, por exemplo, contextos significativos e reais para os alunos, aumento das oportunidades de aprendizagem, incentivo à autonomia do aprendiz, facilidade no acesso a materiais autênticos, além do fato de os limites físicos da sala de aula serem ultrapassados, proporcionando a interação com falantes nativos e outros aprendizes de línguas espalhados pelo mundo.

Quevedo e Crescitelli (2005), embora com foco principal no ensino de línguas a distância, acrescentam que as tecnologias digitais são ferramentas importantes em diversos aspectos no ensino e aprendizagem. Citam, por exemplo, o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, a criação de novos espaços de aprendizagem, a possibilidade de novas formas de representação da realidade, a ampliação de contextos e o incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento.

Quevedo e Crescitelli afirmam (2005, p.49):

O ensino de línguas a distância ou que utiliza recursos tecnológicos contribui também para que os indivíduos envolvidos possam participar da cultura tecnológica e tenham a oportunidade de desenvolver as necessárias competências e habilidades. Além disso, as demandas contemporâneas impõem que sejamos capazes de participar da sociedade de informação e, para isso, precisamos saber conviver com o seu ritmo constante de mudanças; construir nosso próprio conhecimento e ter a capacidade de refletir, analisar, buscar novas informações, dialogar em um mundo interativo e saber aprender a aprender.

Nesse sentido, Mercado (2002) também argumenta que, na chamada Sociedade do Conhecimento, o processo de aquisição de conhecimento é diferente do tradicional e a abordagem de aprendizagem deve focalizar as diferenças individuais e capacitar o aluno para torná-lo um usuário – independentemente da

informação –, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica (MERCADO, 2002, p.19). O objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é promover novas ações e práticas que não podem ser realizadas de outras maneiras, para desenvolver as novas competências exigidas.

Mercado (2000) traz essa ideia, ao dizer que

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado (MERCADO, 2002, p.11).

Nas duas últimas décadas, houve uma expressiva ampliação de recursos tecnológicos voltados, em especial, para o ensino e aprendizagem de línguas, sendo o computador pessoal o de maior impacto. Com o auxílio desses recursos amplia-se a possibilidade de propiciar aos alunos condições para que aprendam, além da língua, a interagir nas novas comunidades que se formam com o surgimento das novas tecnologias e, conseqüentemente, dos novos gêneros textuais digitais que nascem das necessidades da sociedade e como resultado das mudanças de práticas sociais (QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005).

O uso de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) como suporte do ensino de línguas, seja em ambientes *online*, semipresencial ou presencial, vem sendo discutido amplamente, assim como os benefícios que esses recursos podem trazer para o aprendizado de uma língua estrangeira.

O cenário descrito acima, acrescido de minha experiência como membro do grupo de pesquisa GEALIN, estava desenvolvido nas pesquisas e cursos promovidos pelo Grupo na área de línguas para fins específicos com o uso de recursos tecnológicos. O conhecimento adquirido ao cursar a disciplina “*Design e desenvolvimento de cursos e materiais para contextos digitais*”, ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, que cursei no primeiro semestre de 2014, me levou a perceber a necessidade de complementar o curso presencial *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos* com recursos tecnológicos<sup>3</sup>. Para

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, as designações “recursos digitais” e “ferramentas digitais” serão usadas com o mesmo significado.

isso, introduzi no programa do curso as ferramentas digitais - dicionário on-line e concordanciador on-line. Assim, me propus a desenvolver este estudo, cujo objetivo é investigar que percepções os alunos de um curso presencial de inglês para fins específicos voltado para a leitura de textos jurídicos revelam sobre o uso de ferramentas digitais como auxílio para a compreensão de textos jurídicos em língua inglesa.

Optei pelo dicionário on-line e pelo concordanciador on-line por serem recursos gratuitos e, portanto, de livre acesso na web 2.0, além de poderem ser utilizados em situações reais de trabalho ou estudo. Não pretendo verificar se um recurso é mais eficaz que outro, mas sim como os alunos percebem tais recursos como ferramentas auxiliares para a leitura de textos jurídicos em inglês. Além dos recursos mencionados acima, foram ainda utilizados no curso o aplicativo *MyWordBook2* e o recurso computacional *Power Point* como ferramentas para a elaboração de um glossário pessoal.

O concordanciador on-line tem sido aplicado como ferramenta auxiliar tanto na leitura como na escrita acadêmica, como mostra, por exemplo, o estudo de Parya e Abdorreza (2013), que investigou o uso de concordanciadores on-line em um curso intensivo de leitura. As pesquisadoras puderam constatar que o uso dessa ferramenta trouxe benefícios para a aprendizagem de vocabulário, ajudando os estudantes a verificar palavras desconhecidas dentro de um determinado contexto, conhecer colocações e expressões idiomáticas, facilitando, assim, o processo de leitura. Em outro estudo, Yoon (2016) propôs o uso do concordanciador on-line juntamente com dicionário on-line, como ferramentas auxiliares para estudantes universitários coreanos no Canadá, que precisavam escrever trabalhos acadêmicos em inglês. A combinação dessas ferramentas mostrou-se um fator motivador, provocando o engajamento dos alunos na tarefa de produzir textos acadêmicos, pois tornaram-se mais confiantes e adquiriram autonomia na habilidade de produção escrita de textos acadêmicos.

No Brasil, a pesquisa sobre ensino-aprendizagem de idiomas aliado a diferentes tecnologias ou em ambientes virtuais de aprendizagem é expressiva, visto o número de trabalhos desenvolvidos na área (MIRANDA, 2015; PAIVA, 2015; ANJOS-SANTOS *et al.*, 2014; SOUSA e WEISSHEIMER, 2014; DIAS, 2010; REGO, 2010), além de alguns grupos de estudos trabalhando com projetos de ensino e pesquisa sobre ensino de línguas mediado por computador, como o da Professora

Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais, o do Professor Dr Wilson Leffa, da Universidade Católica de Pelotas, e o da Professora Dr<sup>a</sup> Denise Bertoli Braga, da Universidade Estadual de Campinas.

Se olharmos especificamente para a área de Inglês para Fins Específicos (doravante IFE), na qual este trabalho se insere, há igualmente um número significativo de pesquisas dedicadas ao *design* de cursos que fazem uso de recursos tecnológicos ou que são ambientados em plataformas virtuais de aprendizagem.

Dentre os estudos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) desenvolvidos na área de IFE, estão Wadt e Pereira (2004), que trabalharam o gênero *apresentação online* e que, segundo as autoras, seria uma variedade do gênero apresentações presenciais, mas voltado para o ambiente virtual. Outro trabalho é o de Damião (2011), que incorporou tecnologias digitais a um curso de inglês para estudantes de engenharia, levando em conta as necessidades e as expectativas dos alunos e da instituição. Durante o curso, os alunos construíram, coletivamente, um *site* onde eram veiculados os projetos que produziram. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver o conhecimento linguístico em inglês além dos conteúdos das áreas de engenharia. Por fim, cito Silva (2011) que investigou de que forma os recursos e as atividades no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês para fins específicos para graduandos de Química.

No que se refere ao emprego de recursos tecnológicos para o ensino de inglês na área de IFE, Dias (2011) propôs o uso de mapas conceituais com a ajuda do programa de computador CMap Tools, como forma de aumentar o nível de compreensão escrita de alunos de graduação de um curso de inglês instrumental da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nenhum desses trabalhos, no entanto, são dirigidos ao ensino do inglês jurídico. O discurso jurídico é objeto de estudo de diversos pesquisadores em diferentes áreas da Linguística, como Frade (2000, 2002, 2003), que investigou a condicionalidade na linguagem contratual, o discurso jurídico como prática social e a linguagem empregada na mitigação de conflitos em cláusulas de arbitragem. Rossini (2005) descreveu o gênero contratos internacionais em inglês, amparada pela metodologia da Linguística de *Corpus*. A autora compilou um *corpus* de contratos bancários internacionais em inglês e identificou as construções linguísticas mais recorrentes nesse tipo de documento. Ainda sob a luz da Linguística de *Corpus*,

Carvalho (2007) estudou os binômios em contratos da Common Law, de forma a auxiliar tradutores de textos jurídicos a chegarem a uma tradução natural, isto é, não literal do texto jurídico.

Na área de Lexicografia, podemos citar, entre diversos trabalhos, Laranjinha (1999), que elaborou um glossário de colocações verbais bilíngue português-inglês de termos do Direito Comercial, e Souza (2003), que também compilou um glossário alemão/português com colocações verbais, mas de contratos sociais e estatutos.

Ainda são escassos trabalhos em IFE dedicados, exclusivamente, ao ensino do inglês jurídico e que fazem uso de recursos tecnológicos. Realizei uma pesquisa nos principais portais de busca de trabalhos científicos brasileiros e pude constatar, nessa direção, somente o trabalho de China (2014). A autora desenhou um curso de IFE para discentes de Direito e profissionais da área jurídica, com foco na leitura. Trata-se de um curso de extensão, disponibilizado em uma plataforma de ensino virtual (modelo totalmente web), composto por 20 unidades, cada uma contendo uma videoaula de 30 minutos com o conteúdo teórico, acompanhada por material disponibilizado em formato de livro digital, com atividades de autoestudo que visam à leitura e à reflexão individual do aluno. Segundo China (2014, p.112), o curso tem por objetivo desenvolver primordialmente a leitura, abordando o conteúdo lexical da área jurídica e também contemplar alguns gêneros, vocabulário específico e itens gramaticais presentes nos gêneros que são utilizados pelos membros da comunidade discursiva jurídica.

O trabalho de China (2014) guarda algumas semelhanças com o curso apresentado nesta pesquisa: ensino de inglês jurídico na abordagem inglês para fins específicos e foco na leitura e na aprendizagem de vocabulário. No entanto, na proposta da autora, além do ambiente virtual de aprendizagem, o único recurso tecnológico aplicado é o livro digital, ao contrário deste trabalho, que agrega a um curso presencial ferramentas digitais que possam auxiliar na leitura de textos jurídicos em inglês.

A falta de trabalhos em IFE dedicados à área jurídica é notada não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, como pode ser observado no mapeamento realizado por Salager-Meyer *et al.* (2016) sobre a pesquisa e a aplicação de cursos na Abordagem Inglês para Fins Específicos na América Latina. Segundo as autoras, cursos de IFE para a área jurídica representam somente 4,2% do total de disciplinas ministradas nessa abordagem, enquanto na área de Ciências Sociais representam

8,7%; de Negócios, 11%; de Artes e Humanidades, 12,5%; de Ciências Naturais, 21%; de Engenharia, 21,2%; e de Ciências da Saúde, 21,4% (SALAGER-MEYER *et al.*, 2016, p.115).

Em relação às habilidades linguísticas ensinadas, Salager-Meyer *et al.* (2016, p.115-16) apontam que cursos de IFE privilegiam uma única habilidade, prevalecendo a compreensão escrita em 62,4% dos cursos, seguido da comunicação escrita ensinada, em 26,2% dos cursos. Por último, estão os cursos que abordam as quatro habilidades: representam 11,3%. No que tange a trabalhos de pesquisa desenvolvidos na área de IFE, 78% são dedicados às áreas práticas, como levantamento de necessidades, desenho de cursos e de material didático e metodologia. Pesquisas em IFE sobre gênero e análise do discurso representam 11,7%; pesquisas que investigam o emprego de TDIC representam somente 4,6%, seguido de pesquisas sobre teoria que representam 3,4% e das dedicadas à área de exames ou testes, com 2,2% (SALAGER-MEYER *et al.*, 2016, p.120).

Dessa forma, o trabalho aqui proposto tem por objetivo investigar que percepções os participantes revelam sobre o uso de recursos digitais para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos jurídicos em língua inglesa. A partir da coleta de dados realizada por meio de questionários e entrevistas, procuro responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Que percepções os participantes revelam sobre o uso de recursos digitais para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos em inglês da área jurídica?
2. Como os participantes avaliaram o curso com recursos digitais?

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de instrumentos do tipo questionários, entrevistas e notas de campo, e foram analisados seguindo os preceitos teóricos da pesquisa interpretativa, nome cunhado por Erickson (1986) para se referir à abordagem de pesquisa qualitativa desenvolvida especialmente na área da educação. Segundo o autor, pesquisa interpretativa envolve: a) intensa e ampla participação no contexto pesquisado; b) minuciosos registros do que ocorre nesse contexto juntamente com outras fontes de evidência, como documentos, gravações em áudio ou vídeo; c) análise reflexiva de todos esses registros e

evidências, assim como descrição detalhada, por exemplo, utilizando a narrativa, e transcrições literais de verbalizações dos sujeitos (ERICKSON, 1986, p.120).

Este trabalho está organizado nas seções apresentadas a seguir, iniciando por esta Introdução, em que apresentei o tema principal, a justificativa, o objetivo e as questões norteadoras da pesquisa.

Na seção 2, Fundamentação Teórica, apresento os principais pressupostos teóricos da pesquisa, ancorados no conceito de Abordagem de Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, neste caso, o ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE). Traço um breve histórico da Abordagem e sua trajetória no Brasil. Em seguida, discorro sobre as concepções de *design* adotadas neste trabalho. Finalmente, fecho a seção apresentando as concepções norteadoras de materiais e os tipos de tecnologias escolhidas nesta pesquisa.

Na seção 3, apresento a metodologia empregada para a realização da pesquisa. Descrevo, primeiramente, o curso no qual foram utilizados recursos digitais, seu contexto e participantes. Em seguida, detalho as atividades com recursos digitais. Finalmente, descrevo os instrumentos de coleta de dados – questionários e entrevistas – e a metodologia empregada na análise dos dados.

A seção 4, Apresentação e Discussão dos Resultados, é dedicada à discussão acerca das percepções dos participantes quanto ao uso dos recursos digitais na leitura de textos jurídicos em inglês.

Finalmente, encerro este trabalho com as Considerações Finais, na seção 5, destacando os resultados obtidos e possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras sobre a aplicação de tecnologias digitais em cursos na Abordagem Línguas para Fins Específicos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os construtos teóricos que embasam este trabalho. Em primeiro lugar, destaco um breve histórico da Abordagem Inglês para Fins Específicos (IFE) ou ESP (*English for Specific Purposes*). A seguir, abordo preceitos teóricos, principais características e tipos de cursos nessa Abordagem, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2004, 2009), Basturkmen (2010), Paltridge (2014), Johns (2015), entre outros. Em seguida, apresento um panorama histórico e o desenvolvimento da Abordagem Inglês para Fins Específicos no Brasil e na América Latina, segundo Salager-Meyer *et al.* (2014). Posteriormente, descrevo a Proposta Pedagógica de Ramos (2004) para aplicação de gêneros no ensino de idiomas, que embasou o *design* das atividades analisadas nesta pesquisa. Finalmente, discuto a questão do uso de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de idiomas e examino os recursos tecnológicos digitais dicionário on-line e concordanciadores on-line, utilizados nesta pesquisa.

### 2.1 Abordagem Inglês para Fins Específicos

Considerando que esta pesquisa investiga as percepções de alunos sobre o uso de recursos digitais em um curso presencial de Inglês para Fins Específicos na área do Direito, abordo, nesta subseção, aspectos da Abordagem para Fins Específicos, focalizando, em especial, o Inglês para Fins Específicos (IFE), por ser a principal área que norteia este trabalho.

#### 2.1.1 Breve histórico e desenvolvimento

O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, marcou o início de uma nova ordem na economia mundial. A expansão nas áreas da ciência, da tecnologia e do comércio fomentou o intercâmbio entre os povos. Os Estados Unidos tiveram um papel preponderante nesse novo cenário e, por consequência, a língua inglesa



tornou-se a língua franca nas relações internacionais (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

Segundo Dudley Evans e St. John (1998), a abordagem ESP surgiu entre os anos de 1950 e 1960, a partir dessa nova ordem mundial e do crescente contingente de alunos estrangeiros que procuravam cursos de Inglês em países como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido.

Hutchinson e Waters (1987) atribuem o início do desenvolvimento do Inglês para Fins Específicos a três fatores: enorme expansão científica, técnica e econômica, desenvolvimento das pesquisas em Linguística e desenvolvimento da Psicologia Educacional.

A enorme expansão científica, técnica e econômica afirmou a preponderância do inglês e fez surgir uma nova geração de aprendizes, interessados em aprender o idioma para satisfazer necessidades relacionadas à profissão como forma de inserir-se no mundo globalizado. Assim, comerciantes queriam vender seus produtos, mecânicos precisavam ler manuais e médicos precisavam manter-se informados acerca de pesquisas científicas em suas áreas.

O segundo fator que contribuiu para o desenvolvimento do ESP advém do desenvolvimento da própria Linguística. A partir das novas demandas nos cursos de Inglês, mais focados nas necessidades dos alunos, começaram a surgir novas ideias sobre o uso efetivo da língua para comunicação, provocando uma mudança de foco: da descrição de regras gramaticais para a visão de linguagem como veículo de comunicação.

Ainda segundo Hutchinson e Waters (1987), o terceiro fator responsável pelo desenvolvimento da Abordagem Inglês para Fins Específicos é o desenvolvimento da Psicologia Educacional, que enfatizou a importância do aprendiz e sua atitude em relação ao aprendizado. Diferentes necessidades e interesses dos alunos eram vistos como fatores de motivação e, conseqüentemente, garantiam a eficácia no aprendizado. Surgiram, assim, os cursos baseados nas necessidades e interesses dos alunos.

Hutchinson e Waters (1987, p.9) apontam cinco fases que contribuíram para o desenvolvimento da Abordagem Inglês para Fins Específicos:

a) Primeira fase - análise de registro, entre os anos de 1960 e 1970, que visava identificar características lexicais e gramaticais de textos de áreas específicas.

- b) Segunda fase - análise retórica ou do discurso, tendo como foco entender de que modo as sentenças se combinam no discurso, para produzir significado.
- c) Terceira fase - análise da situação-alvo, focalizando as razões que levam o aprendiz a se comunicar em uma língua em determinada situação-alvo, considerando-se ainda suas necessidades.
- d) Quarta fase – fase das Habilidades e Estratégias, centrada na observação dos *“processos de pensamento (raciocínio e interpretação) que subjazem ao uso da língua e nos permitem extrair significado do discurso”*<sup>4</sup> (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.13). Nessa fase, o foco está nas estratégias interpretativas que auxiliam o aluno a lidar, por exemplo, com a forma do texto (*layout*), a inferir o significado de palavras a partir do contexto, entre outras. É a fase que marca o início do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras e do Projeto de Inglês Instrumental na Universidade da Malásia.
- e) Quinta fase – abordagem centrada na aprendizagem, tendo como foco a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, para descobrir *como* o aluno aprende. Justificando essa fase, Hutchinson e Waters (1987, p.13) afirmam que *“Não podemos simplesmente assumir que descrever e exemplificar o que as pessoas fazem com a língua capacitará alguém a aprende-la”*<sup>5</sup>.

Essas cinco fases se complementam e convergem para a noção de necessidades, considerada um dos pilares da Abordagem Inglês para Fins Específicos. As três primeiras concentram-se em necessidades relacionadas ao funcionamento da língua; a quarta fase ocupa-se em atender às necessidades do aprendiz quanto ao uso da língua na situação-alvo; e a quinta fase leva em conta as necessidades de aprendizagem do aluno.

Alguns autores reconhecem a análise de gênero como a sexta fase no desenvolvimento de ESP (RAMOS, 2006; BAWARSHI e REIFF, 2010; FLOWERDEW, 2011; JOHNS, 2015).

Assim como Dudley Evans e St. John (1998), Ramos (2006) também considera a análise de gêneros tão importante quanto a análise da situação-alvo para a elaboração de cursos na Abordagem Inglês para Fins Específicos. Na mesma

<sup>4</sup> Tradução minha, do original *“The principal idea behind the skills-centred approach is that underlying all language use there are common reasoning and interpreting processes, which, regardless of the surface forms, enable us to extract meaning from discourse”*.

<sup>5</sup> Tradução minha, do original *“We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it”*.

direção, Flowerdew (2011) afirma que desde o trabalho seminal de Swales (1990) a análise de gêneros tem influenciado fortemente a Abordagem Inglês para Fins Específicos, tanto para a pesquisa como para o ensino.

Bawarshi e Reiff (2010, p.42), ao discorrerem sobre a importância da análise de gêneros para a Abordagem ESP ressaltam que a partir dos anos de 1960 a Abordagem Inglês para Fins Específicos foi se “*estreitando e aprofundando*”, desviando o foco do estudo das ocorrências de elementos linguísticos em determinados registros para uma perspectiva sócio-retórica voltada para o propósito comunicativo e seus efeitos, e para a análise de gêneros, possibilitando a articulação entre as características linguísticas do texto, seu contexto social e função.

A análise e a descrição de gêneros são fortes dentro da área de IFE no Brasil e no mundo. A descrição de gêneros tem gerado diversos trabalhos, como ferramenta de pesquisa (SWALES, 1990, 1992; BHATIA, 1993; MARCUSCHI, 2002; FLOWERDEW, 2011; TARDY, 2011; MARTIN, 2012) ou voltados para o ensino (STAA, 2003; VIAN JR., 2003; RAMOS, 2004); também tem sido adotada na área de formação de professores, como no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (CELANI, 2005) e no curso Buscando Novos Caminhos: Inglês Instrumental (RAMOS, 2009, p.41), oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) e ministrado pela Professora Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos. A temática descrição de gêneros também é defendida por autores como Vian Jr. (2006) e Cristóvão e Beato-Canato (2016).

Na próxima seção, apresento as principais características e os elementos formadores da Abordagem Inglês para Fins Específicos, conforme os teóricos que embasam este trabalho.

### **2.1.2 Características da Abordagem Inglês para Fins Específicos**

A Abordagem Inglês para Fins Específicos não nasce de uma visão tradicional de linguagem e de ensino-aprendizagem mas sim de uma visão inovadora, de uma nova percepção do que é linguagem e do que é ensinar e

aprender (RAMOS, 2005, p.112), o que imprime a essa abordagem características muito próprias.

Swales (1990) sugere cinco itens basilares para a Abordagem em ESP: autenticidade, baseado em pesquisa, linguagem e texto, necessidades e metodologia de ensino-aprendizagem. Estes itens, guardadas algumas variações, são consensuais entre os principais autores da área de ESP, alguns deles apresentados a seguir.

Hutchinson e Waters (1987, p.53-4) afirmam que Inglês para Fins Específicos é uma abordagem para aprendizagem de uma língua que se fundamenta nas necessidades do aluno, isto é, nos motivos pelos quais ele precisa aprender inglês. Nesse sentido, cursos na abordagem Inglês para Fins Específicos devem ter como principal propósito capacitar o aluno para atuar adequadamente em uma situação-alvo, isto é, usar a língua que está aprendendo em uma situação real (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.19).

Hutchinson e Waters (1987) fazem uma distinção entre necessidades da situação-alvo (denominada por eles de *target needs*) e necessidades de aprendizagem (*learning needs*). As necessidades da situação-alvo correspondem ao que o aprendiz precisa saber para poder atuar de maneira eficiente em uma situação específica. Já as necessidades de aprendizagem estão relacionadas à maneira pela qual o aprendiz aprende itens linguísticos e desenvolve habilidades e estratégias para o uso da língua.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), as necessidades da situação-alvo (*target needs*) abrangem diversos aspectos e devem ser analisadas considerando os seguintes fatores: necessidades (*necessities*), desejos (*wants*) e lacunas (*lacks*) a serem contemplados pelo curso. Necessidades (*necessities*) correspondem ao que o aprendiz deve saber para atuar com eficiência na situação-alvo. A esse respeito, destacam-se as seguintes características: discursivas, linguísticas, estruturais, funcionais e lexicais. Desejos (*wants*) correspondem ao que o aprendiz deseja ou acha que precisa aprender e lacunas (*lacks*) indicam a distância entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber.

Ao levar em conta a situação-alvo, em um curso baseado na Abordagem Inglês para Fins Específicos, Hutchinson e Waters (1987, p.59-60) apontam alguns questionamentos essenciais para análise: (a) por que os alunos estão fazendo o curso?; (b) como eles aprendem?; (c) quais recursos estão disponíveis ao

professor?; (d) quem são os alunos?; (e) onde ocorrerão as aulas?; e (f) quando ocorrerão as aulas? Esses fatores auxiliam o professor na avaliação do caminho a seguir em termos de itens linguísticos, habilidades, estratégias de aprendizado, conhecimento dos alunos sobre o assunto, bem como sua motivação para fazer um curso na Abordagem Inglês para Fins Específicos.

A noção de centralidade no aluno e suas necessidades são corroboradas por Dudley-Evans e St. John (1998, p.4). Para os autores, Inglês para Fins Específicos é uma abordagem de ensino mais ligada a uma profissão ou a uma disciplina que visa resultados práticos e mais imediatos se comparados aos de cursos de inglês geral. Outro diferencial dessa abordagem é a atuação do professor e a do aluno no curso. O primeiro pode atuar como um consultor no que diz respeito à língua e o segundo, sendo o detentor do conteúdo de sua área de especificidade, assume o papel de um consultor técnico.

Stevens (1988, p.1-2) ressalta que se trata de uma abordagem focada nas necessidades do aprendiz, no processo da aprendizagem, na otimização do tempo e dos custos. O autor ainda distingue quatro características absolutas e duas variáveis. Quanto às absolutas, o curso: a) é desenhado para suprir necessidades específicas do aprendiz; b) é relacionado ao conteúdo de disciplinas e ocupações ou atividades específicas; c) é centrado na linguagem apropriada às atividades de sintaxe, léxico, discurso, semântica e análise do discurso; d) contrasta com o ensino-aprendizagem de inglês geral. Quanto às características variáveis, a abordagem pode estar restrita às habilidades a serem aprendidas e não utiliza metodologia estabelecida previamente.

Assim como Stevens (1988), Dudley-Evans e St John (1998, p.4-5) também estabelecem características absolutas e variáveis para cursos ESP. Para os autores, as características absolutas incluem o foco nas necessidades específicas do aluno, uso de metodologias e atividades da disciplina em questão, centralidade na língua (gramática, registro, léxico), habilidades, discurso e gênero condizentes com essas atividades.

Para Dudley-Evans e St John (1998), as características variáveis de um curso de inglês para Fins Específicos referem-se ao seu desenho (voltado para disciplinas específicas), ao uso de metodologias específicas, diferentes das aplicadas em cursos de inglês geral, e ao público-alvo, formado, em geral, por adultos que frequentam um curso universitário ou pertencem a um contexto profissional

específico, mas poderia também ser direcionado a alunos do nível médio. E mais: cursos de Inglês para Fins Específicos são direcionados a alunos com nível de proficiência no idioma entre o intermediário e o avançado, mas podem ser aplicados a alunos de nível básico.

Da mesma forma, Basturkmen (2010, p.12) enumera três características variáveis em um curso de Inglês para Fins Específicos. A primeira refere-se à gama de áreas para as quais um curso dessa natureza é desenvolvido, podendo abranger desde uma área relativamente geral (por exemplo, cursos de escrita acadêmica em Inglês) até áreas mais específicas (por exemplo, Inglês para recepcionistas de hotel). A segunda característica variável diz respeito ao nível de envolvimento do aluno com sua comunidade de prática ou estudo. Alunos que trabalham ou estudam, ou que já trabalharam ou estudaram na situação-alvo, possuem conhecimento na área. Por outro lado, há alunos que estão se preparando para atuar ou estudar na área e, nesse caso, devem adquirir conhecimento necessário para tal. A terceira e última característica variável indicada pela autora diz respeito ao nível de familiarização do professor em relação à disciplina ou profissão em questão.

Quanto às características absolutas, Basturkmen (2010, p.12) concorda com Dudley-Evans e St John (1998) e aponta as necessidades do aluno e a situação-alvo. Esses dois fatores são determinantes para a definição das habilidades e da linguagem a ser ensinada no curso, aspectos a serem estudados por meio de textos e descrição da linguagem em uso na situação-alvo, ou seja, da língua usada pela comunidade de prática ou pela disciplina.

Para encerrar esta seção, cito Ramos (2005, p.113), que sintetiza os princípios norteadores da abordagem Inglês para Fins Específicos e que embasam este trabalho. São eles: análise de necessidades, objetivos definidos, conteúdos e temas relacionados à área de atuação do aluno, seja acadêmica ou profissional.

A autora considera como características opcionais da abordagem em ESP: duração determinada do curso, uso de material autêntico, relevância do conhecimento prévio do aluno, oferecimento de condições para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Em relação aos papéis do professor e do aluno, ao primeiro são atribuídas as funções de pesquisador, *designer* e avaliador de materiais, além de atuar como colaborador da aprendizagem. Ao aluno, sendo especialista da área em estudo, cabe a função de compartilhar conhecimento. Em outras palavras, a

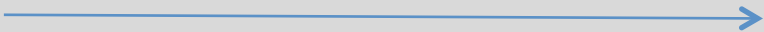
aprendizagem envolve também a troca de experiências e a negociação de conhecimentos.

Ramos (2005) aponta as contribuições que a abordagem pode trazer: indivíduo como centro do processo de ensino-aprendizagem, processo voltado para a satisfação de necessidades identificadas nos contextos de atuação do indivíduo, conteúdos voltados para esses contextos (acadêmico ou profissional) e preocupação em tornar o indivíduo um aluno autônomo.

### 2.1.3 Tipos de cursos na Abordagem Inglês para Fins Específicos

Dudley-Evans e St John (1998, p.6-8) propõem o ensino de língua inglesa em um *continuum*, partindo do geral ou mais amplo para o mais específico, de acordo com o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: *Continuum* no Ensino de Línguas – as propostas de cursos

| <div> <b>Geral</b>  <b>Específico</b> </div> |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Perspectiva 1<br>Cursos de Inglês para principiantes.  | Perspectiva 2<br>Cursos de Inglês para propósitos gerais, em nível intermediário ou avançado, com foco em uma habilidade específica. | Perspectiva 3<br>Cursos para fins acadêmicos ou para negócios, baseados em um núcleo comum de linguagem e habilidades gerais não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas. | Perspectiva 4<br>Cursos para áreas profissionais ou educacionais amplas. Ex: cursos de escrita de relatórios para cientistas e engenheiros, inglês para médicos, inglês jurídico, etc. | Perspectiva 5<br>Cursos de suporte acadêmico, para uma área acadêmica específica ou cursos individuais para profissionais da área de negócios. |

Fonte: traduzido de Dudley-Evans e St. John (1998, p.9).

O Quadro 1, acima, mostra diferentes tipos de cursos de línguas, indicando, na Perspectiva 1, cursos de inglês para principiantes, no contexto de inglês geral. A Perspectiva 2, em um *continuum*, mostra que a ênfase recai na habilidade específica para cursos de inglês com propósitos gerais, em nível intermediário ou avançado. Na Perspectiva 3, os cursos são elaborados para fins acadêmicos ou de negócios, com foco em habilidades gerais não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas. Na Perspectiva 4, o curso passa a ser muito específico no que se refere

às habilidades ensinadas, mas o grupo de alunos propriamente dito pode ser heterogêneo dentro de uma mesma disciplina ou área profissional. Como exemplo, Dudley-Evans e St. John (1998) mencionam os grupos de engenheiros, cientistas ou médicos, cujas necessidades individuais podem ser mais específicas.

Na posição 5, conforme mostra o *continuum*, o curso torna-se, de fato, específico, podendo ser direcionado para as necessidades específicas dos aprendizes e da situação-alvo. Quanto aos cursos com alto nível de especificidade, Basturkmen (2010, p.58) faz algumas ressalvas. Entre elas, a de que um curso com alto nível de especificidade não é garantia de motivação, pois os participantes, mesmo pertencentes à comunidade de prática, nem sempre estão focados na situação-alvo abordada no curso; a rotatividade é grande, isto é, alunos trocam de cursos e profissionais trocam de funções constantemente e, no final, poucos, efetivamente, irão estudar ou trabalhar nessa situação-alvo.

Outras desvantagens são apontadas por essa autora sobre esses cursos, justamente por estarem inseridos em uma abordagem que considera um espectro de língua muito restrito, que poderia limitar a atuação do aluno, que, em contextos reais, lida com a diversidade de papéis desempenhados nas empresas, com diversos cursos no meio acadêmico. Esses fatores dificultam um curso de IFE, por este ter de tratar de todos os assuntos em profundidade, o que implica em grande quantidade de horas e alto custo para pesquisa e preparação, necessárias para a elaboração de materiais altamente específicos. Por fim, há ainda a limitação de acesso aos locais de trabalho e a necessidade de considerar-se que profissionais ou membros de disciplinas são pessoas ocupadas, nem sempre com tempo para discutir a linguagem em uso nas suas comunidades de prática.

Basturkmen (2010, p.58) conclui que cursos de IFE com alto grau de especificidade podem ser considerados mais como um “treinamento” e se justificam quando aplicados mais de uma vez e elaborados para atender a uma empresa ou a um grupo em particular.

Este trabalho de pesquisa insere-se na perspectiva 4 do *continuum* descrito por Dudley-Evans e St. John (1998), pois trata-se de um curso voltado para diferentes profissionais que atuam em diferentes áreas do Direito, como advogados, funcionários do Poder Judiciário e estagiários. Mesmo sendo o desenvolvimento da compreensão escrita a principal necessidade desse público, são consideradas as necessidades particulares de cada participante.



A abordagem Inglês para Fins Específicos pode assumir diferentes classificações e siglas, mas sempre levando em consideração as necessidades do aprendiz, isto é, se ele necessita aprender inglês para fins acadêmicos ou profissionais. A esse respeito, Robinson (1991, p.3-4) propôs dois grandes grupos: Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes - EAP*) e Inglês para Fins Ocupacionais (*English for Occupational Purposes - EOP*). Essa classificação considerou a experiência ou o momento profissional ou educacional do aluno, podendo ser: pré-serviço/estudo (*pre-experience/study*), em serviço/estudo (*in-service/ study*) ou pós-serviço/estudo (*post- experience/study*).

Dudley-Evans e St. John (1998, p.6-7) acrescentaram outras subdivisões baseadas em áreas profissionais e considerando o grau de especificidade. Assim, dentro de EAP há, por exemplo, o EST (*English for Science and Technology*), o EMP (*English for Medical Purposes*), entre outros. A área de EOP foi dividida em EPP (*English for Professional Purposes*) e EVP (*English for Vocational Purposes*). O primeiro, EPP, com ramificações como inglês para negócios (*English for Business Purposes*), inglês para fins médicos (*English for Medical Purposes*) e também o curso Inglês *Instrumental: leitura de textos jurídicos*, analisado neste trabalho, direcionado a profissionais em serviço (*in-service*) e em pré-serviço; o segundo, EVP, com ramificações como inglês pré-vocacional (*Pre-Vocational English*) e inglês vocacional (*Pre-Vocational English*).

Para Johns (2015), EAP e EOP guardam muitas similaridades, como o levantamento contínuo de necessidades e a análise da situação-alvo. No entanto, segundo a autora, há muitas diferenças entre as duas áreas: EOP, por exemplo, refere-se ao aprendizado “imediatamente” (*just in time*), enquanto EAP está voltado ao aprendizado que futuramente poderá ou não ser aproveitado (*just in case*).

Além do tipo de curso, outra escolha a ser feita ao elaborar um curso em ESP é a abordagem a ser empregada. Hutchinson e Waters (1987, p.65) sugerem três abordagens para a elaboração de cursos de Inglês para Fins Específicos, a saber:

- Abordagem centrada na língua - foco na língua utilizada na situação-alvo ao invés de priorizar o aluno e suas necessidades.
- Abordagem centrada nas habilidades - foco no processo de uso da língua e não no processo de aprendizagem desta. Essa abordagem, segundo Ramos (2009), foi amplamente usada no Brasil graças ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, a partir de 1980, que implementou

curso de leitura em diversas universidades brasileiras. O objetivo desses cursos é fornecer conhecimento linguístico e estratégias e técnicas que otimizem o processo de leitura e auxiliem na identificação de informações de forma mais eficiente, propiciando maior autonomia ao aluno.

- Abordagem centrada na aprendizagem - foco nas condições de aprendizagem e na situação-alvo. Esses dois fatores influenciarão o desenho do curso, os materiais, a metodologia e o sistema de avaliação.

Essas duas últimas abordagens foram adotadas no curso analisado neste trabalho, uma vez que seu objetivo era capacitar os participantes para a leitura de textos jurídicos e, portanto, o desenvolvimento da compreensão escrita, considerando suas necessidades e situação-alvo.

## **2.2 Abordagem Inglês para Fins Específicos no Brasil e na América Latina**

A abordagem Inglês para Fins Específicos surgiu na América Latina em 1969, com o lançamento da obra "*A Course in Basic Scientific English*", de Ewer e Latorre, duas professoras do Departamento de Inglês da Universidade do Chile, com o propósito de ensinar Inglês científico básico para alunos de cursos como Medicina, Engenharia e Agricultura (SALAGER-MEYER *et. al.*, 2014, p.110).

No Brasil, a abordagem Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (ou Inglês Instrumental, como era chamado na época) surgiu na década de 1970, voltada, inicialmente, para o ensino de Francês (RAMOS, 2005, p.115). Em 1978, com o início do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental (doravante Projeto), coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o ensino de Inglês para Fins Específicos foi levado às universidades brasileiras de todo o Brasil.

O Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras foi desenvolvido entre os anos de 1978 a 1990, tendo sido implementado em duas fases. Na primeira fase, de 1978 a 1980, foi realizado um levantamento de necessidades junto a 26 universidades federais brasileiras, que identificou como principal demanda o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores e técnicos, para leitura de textos especializados de suas respectivas áreas de atuação (RAMOS, 2009, p.36). Definiu-se nessa fase o objetivo do Projeto:

capacitar os professores de inglês dessas universidades para atender à demanda levantada.

Posteriormente, outras instituições aderiram ao Projeto: as Universidades Católicas do Rio de Janeiro, de Porto Alegre e de Goiânia, assim como quatro Escolas Técnicas Federais (ETF), hoje conhecidas como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CELANI, 2005).

A fase dois do Projeto ocorreu no período de 1980 a 1985 e foi marcada pela chegada de três especialistas britânicos, patrocinados pelo Conselho Britânico. Nessa fase, importantes decisões foram tomadas, norteadas o Projeto até seu encerramento, como a não adoção de um livro didático e a criação de um centro de comunicação entre os envolvidos no Projeto (RAMOS, 2009, p.37).

Outro fato que impulsionou o Projeto, conforme relata Ramos (2008, p.69) foi a necessidade de se criar um centro de excelência na área de línguas para fins específicos, surgida a partir da demanda de diversos professores universitários de Inglês que, na década de 70, cursavam o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, na PUC-SP. Esses professores sentiam-se pressionados a atender a demanda dos departamentos de ciências puras e aplicadas das universidades onde trabalhavam, mas não se sentiam suficientemente preparados para atuarem em cursos com foco na abordagem ensino de línguas para fins específicos.

Embora houvesse essa evidente necessidade, os departamentos de línguas, que até então se ocupavam dos cursos de graduação em Letras, não estavam preparados para oferecer cursos especializados na área de Línguas para Fins Específicos. Além disso, muitos professores de Letras consideravam a área como *“uma atividade menos nobre do que ensinar língua inglesa e literatura em um curso de graduação em Letras Português-Inglês”* (CELANI, 2005, p.14).

É importante ressaltar que o projeto Inglês Instrumental no Brasil foi um programa educacional e não um treinamento para professores, pois os professores eram responsáveis por seu desenvolvimento por meio de reflexões sobre sua prática e de trocas de ideias e experiências em contato direto com seus colegas (CELANI, 2005). Ramos (2009, p.37) ressaltava que o Projeto teve um caráter “participativo”, pois priorizou a troca de ideias e experiências entre os diferentes grupos e, principalmente, sem impor regras ou materiais didáticos.

Ramos (2005, p.115) aponta o grande desafio inicial do Projeto: “*o ensino de uma única habilidade, em detrimento das quatro habilidades, além de trabalhar com a noção do que era ensinar e aprender compreensão escrita, pois vigorava o uso do texto como pretexto para se ensinar vocabulário e gramática*”. Conforme relata Ramos (2005; 2009), o Projeto priorizou a habilidade de leitura, o ensino estratégico, a leitura de textos autênticos, e a língua materna foi usada como um dos itens da metodologia. Essas escolhas coincidem com a quarta fase de desenvolvimento do ESP no mundo, de acordo com Hutchinson e Waters (1996) e discutido anteriormente, na seção 2.1.1.

O resultado concreto da aplicação dessa metodologia inovadora na época foi a capacitação do aluno para lidar com textos em inglês de forma rápida e eficiente, partindo da compreensão geral para níveis mais detalhados, conscientizando-o do processo de leitura e tornando-o autônomo para lidar com problemas de leitura até mesmo em sua língua materna.

O Projeto trouxe significativas contribuições para o ensino de línguas no Brasil. Além da metodologia inovadora, baseada em estratégias, foi responsável pela mudança no vestibular das principais instituições de ensino superior, que passaram a adotar a compreensão escrita em suas provas de admissão, inicialmente com textos adaptados e, mais recentemente, com textos de gêneros variados (RAMOS, 2005).

Ramos (2005, p.116) destaca, ainda, que outro mérito do Projeto “*foi capacitar o professor a elaborar seus próprios materiais, já que dentro dos princípios da abordagem o que se tinha no mercado não dava conta das necessidades a serem trabalhadas*”. Para auxiliar os professores na elaboração do material didático, foram produzidos, ao longo do Projeto, os *Resources Packages*, periódicos que publicavam modelos de atividades e metodologias possíveis para o ensino e aprendizagem de leitura, além de textos explicativos sobre questões como: aplicação de estratégias de leitura, uso de textos autênticos com alunos iniciantes, ensino de uma gramática mínima e aprendizagem de vocabulário (RAMOS, 2008).

Na comemoração dos 25 anos do Projeto, Celani (2009) fez uma avaliação pessoal dessa experiência, sintetizando, em algumas palavras, as linhas diretrizes do Projeto: Inovação - pois se optou por não seguir nenhum modelo de projetos que já haviam sido realizados em outros países, mas sim por “correr o risco” de ir desenvolvendo o Projeto à medida que este avançava; Ousadia – a disponibilidade

para mudanças e descobertas permitiu novas experimentações; Diversidade - houve o cuidado de respeitar as diferentes identidades culturais das universidades participantes do Projeto, valorizando os contextos locais e conhecimento/experiências prévias dessas instituições; Rompimento - algumas crenças vigentes na época em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês foram desfeitas, como, por exemplo, somente alunos com determinado grau de proficiência no idioma seriam capazes de lidar com um texto “não-didático”, e também o fato de o Português não ser usado na sala de aula de língua estrangeira.

Para Celani (2009), os resultados mais significativos deixados pelo Projeto são:

- mudança na relação professor-aluno (CELANI, 2005, p.396);
- aprendizagem com um propósito definido e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- necessidades de aprendizagem definidas pelo contexto;
- conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseadas nas “razões para aprender”;
- melhora na autoestima do professor de Abordagem Línguas para Fins Específicos;
- contribuição significativa para a teoria e prática na área de formação de professores, na área de ensino de Línguas para Fins Específicos e na área de ensino de Línguas para Fins Gerais;
- adesão de professores de outras línguas ao Programa;
- conscientização do papel social da língua, segundo a autora “o despertar a percepção de que a língua em si não é o objeto da aprendizagem”, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e “o mundo grande e comum” (CELANI, 2009, p.25).

O Projeto produziu também importantes publicações, como os *Working Papers* e os *Resource Packages* (mencionados anteriormente), direcionados a discutir a nova metodologia, suas implicações, auxiliar o trabalho de capacitação docente e a produção de material. Outra publicação que surgiu durante o Projeto foi a revista *The ESpecialist*, que continua a ser publicada, sendo o único periódico especializado em Línguas para Fins Específicos no Brasil. Durante o Projeto, foi também criado o Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL)<sup>6</sup>, que continua ativo e serve hoje ao programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.pucsp.br/lael/cepril/cepril-info.php>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

O CEPRIIL abrigava o grupo de Ensino de Línguas para Fins Específicos, formado por estudantes e professores do Projeto, que, em 2002, tornou-se um grupo de pesquisa cadastrado junto ao CNPq sob a denominação GEALIN (Grupo Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos)<sup>7</sup>, liderado pela Professora Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, membro do corpo docente do programa de LAEL, e cujos pesquisadores e alunos de mestrado e doutorado faziam parte. Dentre os objetivos do Grupo GEALIN, está a “*investigação de princípios e procedimentos de design, desenvolvimento e aplicação de materiais instrucionais para ensino-aprendizagem de línguas em ambientes digitais e presenciais e em contexto de ensino de línguas em geral e para fins específicos*”.

Como parte dos trabalhos de pesquisa sobre *design* e aplicação de material didático, o grupo GEALIN implementava cursos de inglês para fins específicos e os disponibilizava junto à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), setor responsável pelos cursos e atividades de especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento e extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Dentre os inúmeros cursos criados e ofertados pelo grupo GEALIN, estão: *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Para Fins Acadêmicos* (composto por três módulos), ofertado na modalidade presencial; *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Acadêmicos* (composto por dois módulos) e *Formação on-line de professores para a área de Línguas para Fins Específicos*, ambos ofertados na modalidade a distância; *Inglês Instrumental: Redação de Textos Jurídicos* e *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos*, ofertados na modalidade presencial; e o curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos*, objeto de estudo desta pesquisa, elaborado por mim e por alguns dos pesquisadores do grupo.

Durante o período de 2002 a 2014, foram produzidos também pelo Grupo GEALIN cerca de 88 trabalhos de pesquisa, entre mestrados e doutorados, inseridos nas linhas de pesquisa: “Linguagem e Educação”, com trabalhos sobre análise de necessidades em contextos profissionais diversos (MOREIRA, 2012; SILVA, 2012; ONODERA, 2010; CARVALHO, 2008; BELMONTE, 2003, entre outros), e na linha

---

<sup>7</sup> O grupo de pesquisa GEALIN manteve-se vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – LAEL, até 2014.

de pesquisa “Linguagem, Educação e Tecnologia”, com trabalhos sobre avaliação e elaboração de material didático para ensino-aprendizagem de línguas em ambientações e contextos diversos (SIMÕES, 2014; SOARES, 2014; ABDALLA, 2013; CARDOSO, 2008, entre outros).

Além da produção acadêmica, o Grupo GEALIN atuava junto a empresas e instituições de ensino, para atender demandas específicas. Um relevante trabalho que pode ser citado foi o mapeamento das necessidades de uso do inglês por profissionais da área de tecnologia da informação (TI), especificadamente na área de suporte técnico. Foi feito um minucioso levantamento de necessidades que serviu de base para o encaminhamento de um curso de inglês voltado para esses profissionais (RAMOS, 2011). O Grupo participou ainda da elaboração do conteúdo e metodologia para o ensino de inglês nas escolas técnicas brasileiras, hoje denominadas CEFETS. Em 2015, já desvinculado do LAEL, o Grupo ganhou nova denominação: Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Acadêmicos e Profissionais e Tecnologias (denominado GEALINCAP-tec), passando a atuar também na área de Tecnologia Educacional.

O Projeto Nacional de Inglês Instrumental deixou fortes raízes da área de ESP no Brasil, não apenas nas universidades onde ocorreu, mas também criou ramificações em outras instituições de ensino que iniciaram sua própria prática na área.

Salager-Meyer *et al.* (2016) fizeram um minucioso mapeamento das Abordagens Inglês para Fins Específicos e Inglês para Fins Acadêmicos na América Latina. Baseado em uma pesquisa com profissionais da área, de diferentes universidades, e também nos trinta anos de experiência das autoras como professoras e pesquisadoras da área, o estudo resultou em um Estado da Arte da situação dessas áreas na América Latina. As autoras puderam constatar que a habilidade de compreensão escrita ainda predomina entre os cursos de Inglês para Fins Específicos, representando 62,4%, enquanto cursos que abordam a escrita acadêmica representam 26,2%, e os que abordam as quatro habilidades, 11,3%.

Os cursos em ESP desenvolvidos nas principais universidades do continente latino americano têm como principal propósito capacitar os alunos de graduação (37%) e pós-graduação (63%) para lidarem com textos de sua área de especialidade. As principais áreas atendidas por cursos são: Ciências da Saúde (21,4%), Engenharia (21,2%) e Ciências Naturais (21%) (SALAGER-MEYER *et al.*,

2014, p.115). As autoras ressaltam que uma característica da área de ESP na América Latina é a justaposição da pesquisa com a prática pedagógica, fazendo dos profissionais da área pesquisadores e desenvolvedores de material didático.

As áreas de maior interesse de pesquisa em EAP/ESP são, em primeiro lugar, as áreas práticas (78%), como levantamento de necessidades, *design* de cursos e material e metodologia. Em segundo lugar, está a pesquisa sobre gêneros e análise do discurso (11,7%), seguido de tecnologias da informação e comunicação (4,6%), teoria (3,4%) e exames de proficiência (2,2%).

Algumas observações e recomendações são feitas pelas autoras para o futuro da área de EAP/ESP na América Latina, dentre elas a necessidade de políticas institucionais que fomentem cursos e pesquisas em EAP/ESP, de modo a capacitar mais pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento para a escrita acadêmica e, conseqüentemente, expandir mundialmente as contribuições científicas da região. Outra recomendação das autoras diz respeito à necessidade de mais encontros entre os membros da comunidade de prática em ESP, como *workshops* e seminários, tanto em nível regional como nacional.

### **2.2.1 Mitos da Abordagem Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos no Brasil**

Conforme mencionado acima, o Projeto Nacional Inglês Instrumental trouxe uma metodologia inovadora para o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos no Brasil. Algumas práticas adotadas pelo Projeto justificavam-se devido à sua demanda, que visava atender a ênfase na habilidade de leitura, como constatado pela análise de necessidades feita junto às universidades envolvidas.

No entanto, ao longo do tempo, algumas percepções equivocadas foram surgindo acerca da Abordagem Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, que Ramos (2005, p.116-18) passou a chamar “*Mitos do Instrumental no Brasil*”. São eles:

- *Instrumental é leitura*. Conforme mencionado anteriormente, a habilidade de leitura foi escolhida pelo Projeto baseada nas análises de necessidades realizadas junto às universidades brasileiras participantes. De fato, a habilidade de leitura ainda é a mais desenvolvida em cursos em ESP, como apontam Salager-Meyer *et al.* (2016)



em levantamento feito sobre as habilidades ensinadas em cursos em ESP na América Latina. Segundo as autoras, a compreensão escrita predomina em 62,4% dos cursos em ESP, seguida da produção escrita, com 26,2%. As quatro habilidades juntas são abordadas somente em 11,3% dos cursos em ESP na América Latina.

- *Instrumental é mono-skill*. Novamente, no Projeto foi trabalhada somente a habilidade de leitura, mas esta não é uma condição da abordagem. Para ilustrar, podemos citar o curso desenvolvido por Ramos (2011) voltado a profissionais de TI, cujo objetivo era o desenvolvimento da interação em inglês, tanto oral, via telefone, quanto escrita, via mensagens de textos.

- *Instrumental é inglês técnico*. Esse mito baseia-se no fato de que, da década de 1970 até o início da década de 1980, muitos materiais no mercado focalizavam a linguagem das ciências, como a linguagem da química, da medicina, entre outras. Além disso, na década de 1980, o Projeto foi implantado nas Escolas Técnicas do país (hoje CEFETS), reforçando a ideia do inglês técnico.

- *Não se usa dicionário, não se dá gramática, tem que usar português*. Ramos (2005, p.117) esclarece que no Projeto o ensino de leitura era baseado em estratégias, sendo uma delas a “conscientização” do aluno acerca do seu conhecimento prévio. Segundo a autora, “*Evitava-se o uso do dicionário com o intuito de fazer com que o aluno pudesse explorar outros conhecimentos e recursos que não aquele que se pressupunha mais familiar (o dicionário)*”. Quanto ao ensino de gramática, a estratégia era abordar a gramática contextualizada e não a gramática estrutural (RAMOS, 2008, p.75). Em relação ao uso do português, foi uma opção do Projeto manter nesse idioma as explicações do professor, assim como as interações entre professor e alunos na sala de aula e as instruções escritas das atividades.

- *Só dá para ensinar depois que o aluno domina o “inglês básico”*. Essa ideia de que a Abordagem Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos não pode ser adotada com alunos com baixa proficiência em inglês mostra-se equivocada, pois devemos considerar que um dos princípios basilares dessa Abordagem é o foco nas necessidades do aluno; em outras palavras, “*o que é básico para um garçom, não o será para um piloto, recepcionista e assim por diante*” (RAMOS, 2005, p.117).

- *A aprendizagem é “manca”*. Essa ideia vem do fato de que o Projeto lidava somente com uma única habilidade. O foco em uma única habilidade, conforme já

mencionado acima, era para atender à necessidade dos alunos na época, ou seja, a compreensão escrita.

- *Essa abordagem é totalmente pragmática, utilitária e, nesse sentido, não pode levar em conta o indivíduo como um todo.* Essa é uma visão equivocada da Abordagem, pois ela considera aspectos como: indivíduo como centro do processo ensino-aprendizagem; atendimento de necessidades específicas; conteúdos voltados para os contextos específicos; preocupação em formar alunos autônomos; capacitação eficaz apesar da pouca carga-horária, entre outros (RAMOS, 2005, p.115).

Como forma de desvincular a abordagem de todos esses mitos e abrir novas possibilidades de trabalho, a Professora Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, em palestra realizada em 2009, no XXII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e X Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, ocorrido em Ilhéus, na Bahia, propõe a mudança de nomenclatura de “*língua instrumental*” para “*línguas para fins específicos*” e passa a utilizar a sigla LinFE. Em 2012, Ramos apresenta a palestra “*Afinal, o que é LinFe?*” em que reforça a importância da mudança de nomenclatura para a abordagem.

### 2.3 Proposta Pedagógica de Ramos (2004)

Nesta seção, apresento a Proposta Pedagógica de Ramos (2004), que defende o uso de gêneros para o ensino de línguas na Abordagem Inglês para Fins Específicos. Essa proposta vem sendo utilizada por diversos autores para o ensino dos mais variados gêneros, como Carvalho (2011), que analisou o gênero *introducing people* (apresentando pessoas), e depois, apresentou uma sugestão de tarefas voltadas a compreensão e produção orais; Araújo (2015), que propôs o desenho de uma unidade didática com o gênero textual *Abstract*, aplicada a alunos de graduação de Letras; e CARDOSO (2003), que, a partir de uma análise das necessidades realizada junto a funcionários da recepção em hotéis de São Paulo, constatou que o *check in* é uma das atribuições da recepção e, para desempenhar essa função em inglês, são necessárias a compreensão oral e a fala. A autora, então, apresentou uma sugestão de atividades para um programa de curso de IFE,

destinado a funcionários em serviço de recepção. A proposta Ramos (2004) foi utilizada nesse trabalho, para a elaboração da atividade *Uso do dicionário on-line*.

Ramos (2004) defende que os gêneros “*oferecem ao professor acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações alvo identificadas como necessárias*” (RAMOS, 2004, p.116). Além disso, a motivação da autora para a elaboração dessa proposta partiu da preocupação em “*desenvolver um trabalho que, do ponto de vista pedagógico, não levasse a uma ‘aprendizagem de conhecimentos fragmentada ou estanque’*” (RAMOS, 2004, p.110).

Os objetivos a serem alcançados com a aplicação da proposta, segundo Ramos (2004, p.116-17), são:

- Conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características linguísticas, contextuais e socioculturais significativas e representativas;
- Criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção linguística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- Proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdo, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;
- Fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção.

O sucesso desse tipo de ação instrucional depende de atividades que contemplem alguns aspectos considerados fundamentais por Ramos (2004, p.117), como contextualizar o texto (discutindo aspectos como propósito, audiência, crenças, valores institucionais, entre outros) para evidenciar a função dos traços linguísticos do texto dentro daquele contexto específico. Esses pontos podem auxiliar o aluno a enxergar o gênero de uma maneira crítica, bem como suas intenções, que nem sempre são explícitas; mostrar que as estruturas genéricas não são prescritivas, mas permitem variações moldadas conforme fatores culturais e até mesmo individuais. Esse ponto poderá evitar que se crie um modelo único do gênero, que não permite variações, e poderá ainda capacitar o aluno a ser um produtor competente, isto é, apropriar-se do gênero e explorá-lo criativamente; utilizar exemplos autênticos do gênero. O professor deve assegurar que o aluno se familiarize e vivencie o que circula no mundo real; adotar procedimentos que facilitem e promovam a interação, seja com outros ou com o meio.

Ramos (2004, p.116) ressalta a necessidade do professor estudar detalhadamente o gênero, antes de proceder à sua aplicação pedagógica, para identificar aspectos fundamentais a ele inerentes; por exemplo, contexto de circulação, propósito, público-alvo e constituição.

Outro ponto relevante da Proposta de Ramos (2004) é a gradação e progressão de conteúdo, isto é, fazer com que o conteúdo seja desenvolvido de forma espiralada (apresentação de itens novos com retomada dos pontos já apresentados), partindo do geral para o específico, começando pela apresentação do gênero aos alunos, depois, ensinando-os a reconhecer seus componentes e, por fim, fazendo com que se apropriem desse conhecimento para seu uso prático. (RAMOS, 2004, p.110).

Em termos práticos, a autora propõe que o ensino de gêneros em cursos de idiomas em ESP seja dividido em três fases – *Apresentação*, *Detalhamento* e *Aplicação* –, que se articulam entre si, por meio do desenvolvimento do conteúdo de forma gradual e progressiva, partindo do geral para o específico, mas sempre retomando, na fase seguinte, o que foi feito na anterior.

Na primeira fase, intitulada *Apresentação*, são criadas condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla – Contextualização –, sob o foco do seu contexto de situação e de cultura. São explorados, nessa fase, dois conceitos: Conscientização e Familiarização.

Caso o aluno já conheça o gênero, a Conscientização (*genre awareness*) visa sensibilizá-lo para aspectos do contexto de situação e de cultura, inerentes ao gênero, como, por exemplo, onde o gênero circula, quem são seus usuários (seu produtor e sua audiência), quais os porquês de aí circular e como isso é feito, a que propósitos serve, a quais grupos, interesses, entre outros (RAMOS, 2004, p.119). A Familiarização, por sua vez, visa identificar o gênero e introduzi-lo ao aluno. Nessa primeira fase, o professor poderá identificar o quanto cada aluno conhece do gênero, para saber o quanto de trabalho de conscientização e de familiarização precisará ser feito, além das necessidades específicas de cada um em relação ao aprendizado do gênero.

Ramos (2004, p.119) sugere que, na fase de *Apresentação*, o aluno deve ser exposto a diferentes “versões” do mesmo gênero, para que possa identificar similaridades e diferenças entre elas e, ainda, que sejam realizadas atividades que explorem aspectos do gênero, como: fonte ou lugar de circulação do gênero;

identificação do propósito e/ou propósitos comunicativos; identificação dos conteúdos tratados; dos participantes desse evento comunicativo e suas relações (por exemplo, papéis e status); identificação dos contextos de situação e de cultura, para a compreensão do propósito desse evento e a que interesses ou grupos ele serve.

Na segunda fase, *Detalhamento*, são explorados componentes mais específicos do gênero, como sua organização textual e características léxico-gramaticais. Os objetivos dessa fase são: fornecer condições para a compreensão e produção geral e detalhada do gênero em pauta, explorar sua função discursiva e componentes léxico-gramaticais; compreender os significados e a relação entre gênero e seu contexto de situação. Segundo Ramos (2004, p.121), essa fase visa “*conduzir o aluno a usar e vivenciar, na prática*”, os componentes específicos do gênero.

Para tanto, a autora sugere que as atividades, nessa fase, sejam feitas indagações como: Qual é a atividade social desenvolvida? Onde ela tem lugar? Qual é o assunto do texto? Quem fala/escreve no texto? Quais são os movimentos e passos do texto? (aqui, para se trabalhar a estrutura do texto), Qual é o papel da língua (auxiliar ou constitutiva?), o tipo de interação (isto é, dialógico ou monológico), o meio (falado / escrito) e o canal (fônico / visual / gráfico)?

Na terceira e última fase, *Aplicação*, o trabalho feito nas duas fases anteriores é articulado para reintegrar os vários conhecimentos estudados. Essa fase, portanto, tem por objetivo fazer o aluno trabalhar com o gênero como um todo e “*se espera que o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero em questão*” (RAMOS, 2004, p.124).

Essa fase é dividida em: *Consolidação* e *Apropriação*. Na *Consolidação*, é retomado o conceito do todo para consolidação do gênero. Isso pode ser feito por meio de atividades que exponham o aluno a muitos exemplos do gênero anteriormente praticado, com a diferença que agora este será apresentado na íntegra.

Na *Apropriação*, é feita a transferência do gênero para a vida real. Isso pode ser feito com a produção efetiva desse gênero pelo aluno, “*expondo-o às várias situações em que o gênero é usado, suas formas prototípicas e às várias nuances que possa ter, decorrentes das variáveis de contexto em que é utilizado pelos seus*

*membros, a fim de que possa ser ele mesmo um usuário competente”* (RAMOS, 2004, p.124).

Nesta seção, apresentei a Proposta Pedagógica de Ramos (2004), utilizada neste trabalho para elaborar as atividades com recursos tecnológicos *Uso do Dicionário on-line* e *Uso do Concordanciador on-line*. Na próxima seção, discorro sobre o uso de recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Inglês e descrevo os dois recursos utilizados nesta pesquisa.

## **2.4 Recursos Tecnológicos e Ensino-Aprendizagem de Inglês**

Nesta subseção, discuto sobre a aplicação de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) como ferramentas que podem auxiliar na compreensão escrita e na aprendizagem de vocabulário. Primeiramente, traço um breve histórico das pesquisas sobre Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e o ensino-aprendizagem de línguas; em seguida, abordo o uso de TDIC no ensino-aprendizagem de Inglês, e, finalmente discorro sobre os recursos digitais aplicados nesta pesquisa – dicionários e concordanciadores on-line.

### **2.4.1 Pesquisas com TDIC e ensino-aprendizagem de línguas**

A Revolução Industrial, a partir de meados do século XVIII, provocou novos arranjos socioeconômicos responsáveis por mudanças nas práticas comerciais, na produção de bens e consumo, nas relações de trabalho e na organização da sociedade como um todo. Essas mudanças propiciaram o surgimento de uma nova etapa da sociedade industrial, que recebeu diversas denominações, cada qual com o intuito de identificar o alcance dessas mudanças, como “Aldeia global”, “era tecnocrônica”, “sociedade pós-industrial”, “era – ou sociedade – da informação” e “sociedade do conhecimento” (SANTOS e CARVALHO, 2009).

O termo “Sociedade da Informação” foi usado pela primeira vez no ano de 1969, por cientistas japoneses, para designar a sociedade pós-industrial, apoiada nas ciências e na informação, e acabou prevalecendo, conforme conta o autor Lazlo Z. Karvalics (2090), em sua obra *Information Society Dimensions*. Nessa obra, o

autor analisa a fundo esse conceito. Apresenta diversas definições, conforme diferentes teóricos, dentre eles a de Daniel Bell (1976), que definiu a Sociedade da Informação como "*Uma sociedade organizada ao redor do conhecimento voltada para o controle social e a gestão da inovação e mudança*"<sup>8</sup>. Segundo o sociólogo americano, nessa nova organização social, o conhecimento será o eixo central da nova economia e de uma sociedade sustentada na informação (KARVALICS, 2009).

O caráter social e inclusivo da “sociedade da informação” é explicitado na definição de Santos e Carvalho (2009, p.46):

Podemos, portanto, entender por “sociedade da informação” a sociedade que está em constituição, na qual a utilização das tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação são produzidas com baixo custo, para que possa atender às necessidades das pessoas, além de se preocupar com a questão da exclusão, agora não mais social, mas também digital.

Assim, na “Sociedade da Informação”, a informação e o conhecimento são agentes transformadores e passam a ser considerados bens valiosos, que possibilitam o acesso a grupos e comunidades proeminentes ou hegemônicos. Isso leva a uma grande informatização da sociedade acompanhada pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), como telefonia móvel, redes de computadores, blogs, fóruns de discussões, entre outros.

As novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), ampliaram a troca de informações, o que, por sua vez, propiciou novas formas de construção e socialização do conhecimento, exigindo novos letramentos. Além disso, muitos recursos desenvolvidos para o meio analógico ou impressos como fitas cassete e filmes, migraram para o meio digital. Essa migração do analógico para o digital permitiu a integração de linguagens, trazendo novas práticas comunicativas (BRAGA, 2013, p.39).

Esso novo paradigma impactou sobremaneira também a educação. Nessa área, o uso de computadores teve início na década de 1960, com o projeto Plato, implantado em algumas universidades americanas. Na época, as aulas eram realizadas em laboratórios ligados a um grande computador central denominado *mainframe* (LEFFA, 2006, p.7).

---

<sup>8</sup> Tradução minha, do original “*A society that organizes itself around knowledge in the interest of social control, and the management of innovation and change...*”

Foi, no entanto, com a chegada dos computadores pessoais (ou *personal computers* - PC) que houve o grande salto do uso da tecnologia voltada para a educação. Junto com esse movimento, iniciaram-se as pesquisas voltadas para o uso do computador no ensino de línguas. Essa área de investigação foi chamada de *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), que, no português, ganhou a tradução de Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador e, nesta pesquisa, também é tratada como Aprendizagem com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Alguns pesquisadores consultados para este trabalho (CHAPELLE, 2010; LEFFA, 2006; HUBBARD, 2012; EUROCALL, 2010) são unânimes em considerar a área de CALL ligada à Linguística Aplicada. A seguir, apresentamos as definições de CALL ou da pesquisa em TDIC, segundo alguns autores que consideramos pertinentes para esta pesquisa.

Segundo Leffa (2006, p.26), CALL “*é uma área de investigação que tem por objetivo pesquisar o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeiras*”. O autor defende que é intencional a substituição da palavra “*Assisted*” (“assistida”) por “*Mediada*” pois esta última “*reflete uma tendência da área, mesmo em inglês, de ver o computador mais como um instrumento de mediação do que como um assistente de ensino*” (LEFFA, 2006, p.6).

A Associação Europeia de Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (EUROCALL)<sup>9</sup>, instituída em 1993, oferece uma definição de CALL um pouco mais abrangente. Segundo essa instituição, CALL é uma área acadêmica que investiga o papel das TDIC no ensino e aprendizagem de línguas, de forma a oferecer suporte interativo e de comunicação para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de comunicação oral e escrita, como o uso da internet, além do desenvolvimento de materiais didáticos, práticas pedagógicas e pesquisa. Segunda a EUROCALL, a pesquisa em CALL pertence ao campo da Linguística Aplicada e, como tal, está ligada ao trabalho em educação, pedagogia educacional, processos e estilos específicos de aprendizado, gerenciamento de salas de aula entre outros.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.eurocall-languages.org/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.



Em seus documentos oficiais<sup>10</sup>, a EUROCALL (2010) relata que a pesquisa em CALL vem sendo realizada há mais de trinta anos, tendo atingido um alto grau de maturidade e importância, e vem contribuindo significativamente para a melhoria do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e materna<sup>11</sup>.

Chapelle (2010) considera a pesquisa em CALL uma subárea área da Linguística Aplicada dada sua preocupação na investigação do uso do computador para o ensino-aprendizagem de línguas. A autora define CALL da seguinte forma:

A expressão “Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador” refere-se a uma variedade de tecnologias utilizadas para o aprendizado de idiomas como CD-ROMs com mídias interativas e exercícios, materiais eletrônicos de referência como dicionários on-line e verificadores de gramática e veículos de comunicação como e-mails, blogs e wikis (CHAPELLE, 2010, p.66)<sup>12</sup>.

Segundo Chapelle (2010, p.66), as diversas tecnologias utilizadas para o ensino de línguas se propagaram. Esse movimento se deu de duas formas: houve a propagação horizontal ou geográfica, que levou as tecnologias para estudantes ao redor do mundo, e a propagação vertical, que ocorreu nos currículos dos cursos de idiomas, sendo esse segundo movimento o foco de investigação em CALL da pesquisadora (CHAPELLE, 2010).

Outro autor que trazemos para esta pesquisa é Hubbard (2012), que oferece uma definição de CALL mais abrangente. O autor considera CALL qualquer tentativa de ensino-aprendizagem de línguas que faça uso significativo de computadores e outras tecnologias aliadas, por exemplo, a *tablets*, *laptops*, telefones celulares, tocadores de mp3 e lousas interativas. Segundo o autor, o ensino baseado em CALL pode acontecer de diversas formas: durante exercícios on-line de gramática, com um programa de troca de mensagens, como e-mail, ou com uma ferramenta de busca da *internet*, como o Google (HUBBARD, 2012, p.1).

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.eurocall-languages.org/about/research-policy>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.eurocall-languages.org/about/research-policy>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

<sup>12</sup> Tradução minha, do original “*The expression ‘computer-assisted language learning’ (CALL) refers to a variety of technology uses for language learning including CD-ROMs containing interactive multimedia and other language exercises, electronic reference materials such as on-line dictionaries and grammar checkers, and electronic communication in the target language through email, blogs, and wikis*”.

Para Hubbard (2012), há diversas formas de conceituar a área de CALL. Uma delas baseia-se no papel desempenhado pelo computador, que pode ser o de “tutor” ou o de uma “ferramenta”. O computador, no papel de “tutor”, exerce a função de um professor, sendo uma máquina que entrega material e atividades interativas para a prática do idioma, como, por exemplo, exercícios on-line de gramática ou programas de *flashcards* para vocabulário. O autor ressalta que a questão não está mais centrada no uso do computador, mas sim de que forma este será usado no ensino-aprendizagem.

O computador como ferramenta funciona como um veículo capaz de propiciar ao aprendiz o contato com a língua autêntica e oportunidades de comunicação, como, por exemplo, uma atividade que envolva um programa de edição de texto do tipo “Office Word” ou uma ferramenta de busca da internet como o Google. Em ambas as situações, o computador não desempenha uma função óbvia de ensino mas é somente uma ferramenta.

Por fim, apresentamos o conceito de CALL segundo Cardoso (2012, p.13), que reúne elementos das definições mencionadas:

CALL e o ensino pode acontecer com ou sem a internet quando alunos e professores utilizam CD-Roms com medias e exercicios interativos, ou quando professores utiliza dispositivos de mp3 ou um DVD na aula. CALL também pode acontecer com o uso da internet por meio do uso de wikis e materiais de referência como dicionarios on-line. Estas ferramentas podem ser utilizadas para o desenvolvimento das quatro habilidades, compreensão escrita e oral de forma interativa até mesmo por meio de um aparelho de celular.

Depois de conceituar CALL, traçaremos, a seguir, um breve histórico dessa área, segundo Warschauer e Healey, que, em 1998, publicaram um artigo considerado um estado da arte sobre o uso de computadores no ensino de idiomas. Os autores dividiram CALL em três fases, conforme o nível de tecnologia e a abordagem pedagógica vigente da época: CALL Behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo.

A primeira fase de CALL, chamada de Behaviorista, ocorreu entre 1960 e 1970, baseada no modelo de aprendizagem Behaviorista, que acreditava ser o processo de aprendizagem um hábito formado a partir da repetição de comportamentos. No caso de aprendizagem de línguas, o comportamento era adquirido por repetição ou *drills*. Sob esse paradigma, os computadores eram vistos

como tutores (mencionados acima por Hubbard (2012)) que ofereciam explicações gramaticais, traduções e extensos exercícios de repetição. Os aprendizes podiam praticar exaustivamente, pois não dependiam de outras pessoas.

A segunda fase de CALL, denominada Comunicativa, surgiu entre final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Essa nova fase foi impulsionada pelo surgimento dos computadores pessoais e, no que diz respeito à abordagem de ensino, pela grande rejeição ao método Behaviorista. Segundo Warschauer e Healey (1988), os proponentes do CALL Comunicativo defendiam a ideia de que as atividades deveriam focar o uso da língua em detrimento à forma. A gramática seria ensinada implicitamente e o objetivo era encorajar os alunos a usar a língua de forma mais natural.

O CALL comunicativo apoiava-se nas teorias cognitivas, que defendiam ser a aprendizagem um processo de descobrimento. Nesse período, foram desenvolvidos programas computacionais para elaboração de textos e simulações. No primeiro, os alunos, em grupos ou individualmente, deveriam re-arranjar palavras ou descobrir padrões linguísticos em um texto. No segundo, simulação, os alunos eram estimulados a discutir e fazer descobertas, e podiam trabalhar em pares ou em grupos (WARSCHAUER e Healey, 1988).

Segundo Warschauer e Healey (1988), no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o CALL Comunicativo passou a ser criticado pelo uso que fazia do computador, como um fim em si mesmo, priorizando elementos marginais em vez de elementos centrais do processo de aprendizagem de língua. Muitos professores, nessa época, já se sentiam atraídos pela visão mais social ou sociocognitiva de aprendizagem, que enfatizava o uso da língua em contextos sociais autênticos, com abordagens baseadas em tarefas, projetos e conteúdo, de forma a engajar os alunos em situações reais que demandavam a integração de várias habilidades de uso da língua e de aprendizagem.

A partir dessa nova perspectiva de ensino de línguas e uso da tecnologia, surge o CALL Integrativo, cuja proposta é integrar as quatro habilidades linguísticas (audição, leitura, escrita e compreensão) com o uso das tecnologias no processo de aprendizagem de línguas. No CALL Integrativo, prevalece o computador multimídia conectado em rede, capaz de oferecer, amplamente, ferramentas de informação, comunicação e publicação. O propósito é que o aluno faça uso dessas diferentes

ferramentas tecnológicas como um processo contínuo de aprendizagem do idioma. (WARSCHAUER e HEALEY, 1988, p.58).

Abre-se, assim, um novo paradigma também em relação ao papel do professor, que deixa de ser o único detentor do conhecimento e da informação, atuando mais como um facilitador da aprendizagem, devendo também atender às necessidades específicas dos aprendizes e não somente seguir um planejamento previamente determinado. Os autores (WARSCHAUER e HEALEY, 1988, p.58) ressaltam que o papel de facilitador implica em conhecer novos materiais, saber atuar em salas de aula mais flexíveis, com recursos multimídia disponíveis, bem como saber atender, individualmente, às diferentes necessidades.

Os aprendizes, por sua vez, assumem um papel mais ativo, tendo que interpretar e organizar a informação que recebem, além de associá-la ao seu conhecimento prévio. Na fase do CALL Integrativa, os alunos acessam material linguístico disponível em diversas mídias e são estimulados a explorar a língua e a utilizá-la como necessitam (WARSCHAUER e HEALEY, 1988).

Cardoso (2012) ressalta que, apesar do panorama proposto por Warschauer e Healey (1988) sobre as fases de CALL, nos últimos trinta anos diferentes abordagens de ensino-aprendizagem têm sido aplicadas para o ensino de línguas em CALL, assim como tem ocorrido a multiplicação de recursos digitais impulsionados pelo fácil acesso à internet, como os dicionários on-line e as “*gramáticas moderadamente sensíveis ao contexto*” (ou *grammars couplets*), que permitem ao aprendiz de um idioma ter contato com material autêntico e situações da vida real, do tipo buscar significado de uma palavra desconhecida (CARDOSO, 2012, p.42).

Passando para o contexto brasileiro, Reis (2010), defende que o ensino em CALL, assim como a pesquisa, não acompanha o quadro de Warschauer e Healey (1988), pois a internet como conhecemos hoje surgiu no Brasil no final da década de 90. A autora defende que as pesquisas e o ensino em CALL, no Brasil, são orientados pelas concepções estruturalistas de linguagem e por uma visão comunicativa e sociointeracionista que privilegia o uso e o ensino de um idioma por meio da interação dos participantes em determinado gênero e contexto.

A partir de minucioso levantamento de dissertações e teses na área de CALL realizadas no Brasil, Reis (2010) propõe uma nova organização das pesquisas nessa área, com três grandes fases: Fase 1 – Inserção de tecnologias nas aulas de

línguas estrangeiras (1998 – 2002); Fase 2 – Implementação e elaboração de materiais didáticos por meio de tecnologias digitais (2002 – 2006); Fase 3 – Avaliação de atividades de linguagem no contexto digital e de relatos de experiências sobre o ensino mediado por computador (2006 – 2009).

Outros autores que investigaram o desenvolvimento das pesquisas sobre TDIC no campo da Linguística Aplicada no Brasil foram Ramos e Araújo (2015), que mapearam as pesquisas realizadas no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Segundo levantamento dos autores, foram realizados, no período compreendido entre 1997 e 2014, 125 trabalhos de pesquisa, sendo 87 dissertações e 38 teses. Os trabalhos apresentam mais de uma temática, como, por exemplo, tecnologia e crenças na formação de professor ou letramento digital na formação do professor. Os tópicos mais recorrentes abordados juntamente com tecnologia são: Linguística de *Corpus* (50 trabalhos), Formação de professor (24 trabalhos), Educação a distância (13 trabalhos) e Fonética-acústica (13 trabalhos). Para os autores, a variação de temas sobre TDIC mostra o caráter inter/trans/multidisciplinar que configura a Linguística Aplicada no Brasil.

#### **2.4.2 Recursos tecnológicos e ensino-aprendizagem de Inglês**

Como visto na seção acima, o computador tem sido usado no ensino de línguas há mais de trinta anos, associado às diferentes abordagens de ensino-aprendizagem nessa área. Da mesma forma, o número de pesquisas sobre TDIC ou CALL também tem crescido. Como consequência desse movimento, o processo de ensino-aprendizagem tem passado por transformações à medida que novas tecnologias vão surgindo.

Moran (2006) observa que, antigamente, a sala de aula era o único espaço para que o docente trabalhasse. Hoje, com as TDIC, esse espaço ultrapassa o espaço físico da sala de aula e torna-se virtual, assíncrono e não-linear, exigindo dos professores maior criatividade. Para tanto, o professor deve estar familiarizado com as TDIC, saber para que servem e como podem ser usadas.

De acordo com Silva (2001), o meio digital provocou não apenas uma revolução tecnológica, mas também cultural. Para o autor, a transição do analógico

para o digital permitiu a criação de novos elementos de informação, novas formas de comunicação e interação. Os recursos digitais são elementos informatizados que permitem que conteúdos sejam abordados em imagens, vídeos, hipertextos, animações, simulações, páginas web, jogos digitais, entre outros, e todos esses recursos podem ser aplicados para a educação, pois possibilitam interatividade entre aluno e uma determinada atividade com o objetivo de aprendizagem.

No mesmo sentido, Braga (2013) observa que as TDIC nem sempre são usadas com seu propósito original previsto por seus criadores. A autora aponta o fato de que as tecnologias não são educacionais, mas sim informacionais e comunicacionais; nós é que inserimos pedagogia nelas. Para a autora, o tipo de atividade será moldado conforme a ferramenta.

Nesta pesquisa, os recursos digitais escolhidos foram dicionários on-line<sup>13</sup> e concordanciadores on-line. Ambas as ferramentas não foram criadas com o intuito de ensino. Os concordanciadores on-line são, originalmente, ferramentas de análise linguística, criados para a pesquisa, mas acabaram sendo adaptados para fins pedagógicos; da mesma forma, os dicionários que, originalmente, são ferramentas de consulta e criados ainda muito antes do advento do computador, foram sofrendo diversas modificações, ganhando recursos multimídia e, hoje, também podem ser utilizados em atividades voltadas para o ensino, como demonstrado nesta pesquisa. Esses recursos serão melhor discutidos na próxima seção deste trabalho.

Trazendo a discussão para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas para Fins Específicos, Ramos (2005), ao discorrer sobre os novos caminhos da Abordagem Inglês para Fins Específicos, preconizava a necessidade da incursão da área de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos ao mundo digital. Segundo a autora, o contexto digital não pode ser deixado de lado: *“A tecnologia digital precisa fazer parte dos currículos, portanto, cursos nesse meio não só poderão alavancar o que já vimos fazendo, mas também contribuirão para a construção do futuro”* (RAMOS, 2005, p.119).

A internet e as TDIC convergem, Para avaliarmos a utilidade da internet para a área de IFE, devemos considerar os princípios que norteiam o *design* de cursos nessa área, a saber: uso de material autêntico, atividades do mundo real que possam motivar e engajar o aluno, integração de mais de uma habilidade, atividade

---

<sup>13</sup> Neste trabalho dicionários *on-line* referem-se também aos dicionários digitais.

que estimulem o aluno a usar a língua para propósitos autênticos ou reais, atividades e materiais que atendam aos objetivos e às necessidades de aprendizagem dos alunos e que sejam apropriados ao seu nível de proficiência, além do desenvolvimento do pensar crítico e da aprendizagem colaborativa.

A internet e as TDIC oferecem extensa quantidade de material autêntico, abundância de informações, grande variedade de materiais de referência, como dicionários, modelos de documentos, trabalhos acadêmicos e de profissionais de áreas específicas. Para interação e comunicação, estão disponíveis na internet diversos tipos de ferramentas, desde e-mails, fóruns, redes sociais, ferramentas para videoconferências, entre outros. Esse cenário pode ser de grande valia para a elaboração de materiais didáticos e de cursos elaborados segundo os princípios norteadores da área de IFE, já apontados.

Nas próximas subseções, apresento os dois recursos tecnológicos digitais utilizados nesta pesquisa: dicionários on-line e concordanciadores on-line.

### 2.4.3 Dicionários on-line

Nesta subseção, discorro sobre o uso do dicionário na leitura e na aprendizagem de vocabulário, temas tratados nesta pesquisa. Para tanto, apresento alguns autores que abordam esse assunto.

Para fins desta pesquisa, os dicionários eletrônicos são entendidos conforme a definição de Nesi (2000, p.839): “*qualquer material de referência armazenado em formato eletrônico que forneça informações sobre ortografia, significado e uso de palavras*”<sup>14</sup>. Os dicionários eletrônicos podem ser disponibilizados em formato *off-line* ou no formato on-line. No primeiro caso, o acesso é feito via CD-ROM (*Compact Disc Read-Only Memory* ou, em português, Disco Compacto de Memória Apenas de Leitura) ou dicionários de bolso (*pocket electronic dictionaries*). No segundo caso, o acesso é livre, via internet.

Independentemente do tipo de acesso (on-line ou off-line), podem ser considerados dicionários eletrônicos diversos tipos de dispositivos, como, por

---

<sup>14</sup> Tradução minha, do original “*The term electronic dictionary can be used to refer to any reference material stored in electronic form that gives information about the spelling, meaning, or use of words*”.

exemplo, um programa para verificação de ortografia, um dispositivo que copia e traduz palavras ou a versão on-line de um dicionário impresso. Todos esses instrumentos têm, em comum, o sistema de busca e o hipertexto, que são os grandes diferenciais e os tornam uma experiência de uso totalmente diferente se comparada com o uso de um instrumento similar no formato físico ou impresso (NESI, 2000, p.839).

Nesi (2000) explica que em dicionários físicos, as informações são organizadas de forma linear, adequadas para a separação de entradas sucessivas, mas inadequadas para agrupar ou reagrupar palavras conforme suas similaridades semânticas e pragmáticas ou seus padrões de colocações, como pode ser feito em versões eletrônicas.

Um número considerável de dicionários tem sido desenvolvido para a internet como parte de grandes projetos de pesquisa de lexicógrafos ou projetos de *design* de programadores como, como exemplo, o *Collins Cobuild Students' Dictionary online*<sup>15</sup> (desenvolvido pelo Instituto Sprachwissenschaftliches, da Universidade de Ruhr-Universität Bochum, na Alemanha) e o *WordNet*<sup>16</sup> (desenvolvido pelo Laboratório de Ciências Cognitivas da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos). Alguns desses dicionários já não são mais disponibilizados gratuitamente, como os dicionários *Oxford English Dictionary*<sup>17</sup> e *Longman Web Dictionaries*<sup>18</sup>, que passaram a cobrar uma taxa de acesso. Outra mudança significativa foi a migração de dicionários em formato de *cd-rom* para a internet, como *Collins Cobuild Student's Dictionary Online*, em 1998; *Cambridge International Dictionaries Online*<sup>19</sup>, em 1999, e os dicionários *Longman Web Dictionaries*, em 2000 (NESI, 2000, p.841-2).

O dicionário vem sendo investigado desde 1962, com a primeira pesquisa realizada por Barnhart (WELKER, 2006). No Brasil, dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas, alguns estudos trataram da influência do uso do dicionário impresso na leitura e na aprendizagem de vocabulário, como Coura Sobrinho (2000), Schmitz (2000), Tosqui (2002), Höfling, Silva e Tosqui (2004), Conceição (2004, 2007), Welker (2006), Humblé (2008), entre outros. Outros pesquisadores ocuparam-se do dicionário on-line, como Leffa (2001, 2006) e Selistre (2010) no

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.collinsdictionary.com>>. Acesso em 12 jan. 2016.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://wordnet.princeton.edu/wordnet/>>. Acesso em 12 jan. 2016.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.oed.com/>>. Acesso em 12 jan. 2016.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.longmandictionariesonline.com>>. Acesso em 12 jan. 2016.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em 12 jan. 2016.



Brasil, e Laufes e Hill (2000), Nesi (2000, 2014), Hua e Woods (2008) e Tono (2000) internacionalmente.

Coura Sobrinho (2000, p.78) fez um levantamento de vários estudos sobre o papel do dicionário na aprendizagem do vocabulário e uma de suas conclusões é a de que os leitores que utilizam o dicionário aprendem mais palavras e alcançam melhor desempenho na compreensão de leitura, sendo esse um instrumento na aprendizagem de vocabulário e podendo contribuir para que o aluno continue a aprender mesmo fora de sala de aula (COURA SOBRINHO, 2000). O autor ressalta, no entanto, que as pesquisas nessa área são muito particulares, direcionadas a grupos restritos, com particularidades no que tange a contextos, sujeitos e métodos empregados; portanto os resultados não podem ser generalizados.

Schmitz (2000) analisou o papel do dicionário (bilíngue ou monolíngue) no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e concluiu que nesse importante instrumento são priorizadas informações sobre a gramática da língua, o que acaba tendo como principais usuários professores ou estudantes avançados do idioma. Para o autor, o dicionário deveria priorizar a “*parte lexical ou léxico-gramatical do idioma estrangeiro*” (SCHMITZ, 2000, p.00); assim, atenderia, de forma mais ampla, aos estudantes com nível de proficiência mais baixo.

Nesse sentido, Humblé (2008) chama atenção para a importância da escolha do dicionário a ser adotado e defende o uso de dicionários para compreensão escrita, tradução e produção textual. A preocupação do autor está no emprego da obra mais adequada conforme a necessidade do aprendiz e o seu nível de proficiência no idioma.

O dicionário também pode assumir outras funções nas aulas de língua estrangeira, como afirmam Höfling, Silva e Tosqui (2004). As autoras acreditam que o dicionário não deve somente servir como material de apoio e consulta, mas tem grande potencial para ser utilizado durante a aula, em atividades para o desenvolvimento de vocabulário, gramática, pronúncia, uso de língua, leitura e interpretação de texto. Em seu estudo, as autoras apresentam algumas sugestões de atividades realizadas com dicionário na sala de aula, com indicações do nível, duração e habilidade a ser desenvolvida, sempre buscando a interação entre aluno/professor/dicionário. Da mesma forma que Humblé (2008), as autoras também ressaltam a importância da adequação do dicionário aos propósitos e ao nível de proficiência dos aprendizes.

Além da leitura, o dicionário é visto como um instrumento que pode auxiliar na retenção de vocabulário, conforme demonstrou Conceição (2008), que investigou as contribuições do uso do dicionário para a retenção de itens lexicais na memória de longo prazo, em um grupo de alunos de Engenharia Elétrica de uma universidade federal, participantes de um curso de Inglês Para Fins Específicos nessa área. A conclusão da pesquisadora foi a de que a consulta ao dicionário é uma estratégia eficaz para a retenção de novas palavras. Segundo a autora, o uso do dicionário como uma das estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira é indiscutível, especialmente se combinada com outras estratégias.

Em outro estudo sobre retenção de vocabulário, dessa vez com um dicionário on-line, Laufer e Hill (2000) utilizaram um dicionário com explicações em inglês, tradução para a língua materna e áudio para pronúncia. As pesquisadoras concluíram que dicionários on-line são rápidos e fáceis de usar e, portanto, não interferem sobremaneira no fluxo da leitura. A variedade de informações fornecidas por essa ferramenta atende às diferentes maneiras de consulta e a retenção de vocabulário pode estar relacionada ao grau de atenção do usuário ao consultar o dicionário on-line e não à quantidade de consultas.

Além da retenção de vocabulário, Leffa (2001) defende que o dicionário pode ser também um instrumento útil para a compreensão de um texto. O autor concorda com Humblé (2008) sobre a importância na escolha do tipo de dicionário conforme o propósito e o nível de proficiência de seu usuário. Leffa (2001, p.4) explica que *“a consulta ao dicionário durante a leitura pode ser vista como uma estratégia usada pelo aluno para resolver um problema de compreensão”*. No entanto, essa estratégia acaba sendo um processo demorado: *“O dicionário ideal, portanto, é aquele que ajuda mais em menos tempo, diminuindo ao mínimo possível o ritmo de leitura, para que o fluxo das ideias necessário para a compreensão do texto não seja interrompido”*. Como solução, Leffa (2001) desenvolveu um dicionário eletrônico acoplado ao texto que o aprendiz de língua estrangeira deve ler. Durante a leitura, ao se passar o cursor sobre determinada palavra ou expressão, aparece o verbete com a tradução ou a explicação tornando mais célere a consulta ao dicionário eletrônico e por conseguinte, facilitando a compreensão.

Em outro estudo com o dicionário eletrônico, Leffa (2006) investigou dois grupos distintos: o primeiro, composto por estudantes universitários que estudavam textos em língua inglesa e usavam dicionários bilíngues convencionais e um

dicionário bilíngue eletrônico. O segundo grupo, composto por alunos surdos, que estudavam textos em português – língua considerada para eles como estrangeira –, e usavam um dicionário eletrônico bilíngue, LIBRAS-português. Leffa concluiu que o dicionário eletrônico tem maior potencialidade do que o dicionário convencional para *“antecipar o desempenho de leitores sem a devida competência linguística, levando-os a construir com mais facilidade o sentido do texto, aproximando, assim, quem sabe menos de quem sabe mais”* (LEFFA, 2006, p.319).

Argumentando sobre essa questão, Nesi (2000, p.845) rebate o uso desse tipo de dicionário eletrônico elaborado para atender a um texto específico. Segundo a autora, o usuário da língua terá que decifrar muitos outros textos, orais ou escritos, que não possuem um glossário próprio. Além disso, os verbetes em um dicionário on-line diferem dos verbetes em um glossário previamente preparado. O dicionário on-line fornece o significado de determinada palavra bem como suas características gramaticais e sintáticas, fatores que podem ser aplicados em diferentes contextos, o que demandaria maior habilidade do usuário na interpretação, de modo a ajustar a palavra ao contexto para o qual a necessita.

Para Nesi (2000, p.845), ainda se sabe pouco sobre os potenciais dos dicionários on-line, pois as pesquisas atêm-se a compará-los com os dicionários impressos em vez de priorizarem possíveis alternativas para o *design* de dicionários on-line, que são ferramentas capazes de oferecer ao usuário fontes variadas de material, trocas de pesquisa e níveis de detalhamento, além de favorecer a exploração detalhada, de acordo com as necessidades e os desejos de seus usuários

As pesquisas de Nesi (2000) e de Tono (2000) indicam que o uso do dicionário on-line influencia, de forma positiva, a compreensão de textos e a aprendizagem de vocabulário, mais do que um dicionário impresso, em função dos recursos que oferece e da facilidade do usuário para ampliar sua pesquisa inicial por meio de links para os materiais adicionais.

Segundo Nesi (2000), pesquisas apontam que o dicionário on-line encoraja o usuário à navegação exploratória e às múltiplas pesquisas, além de oferecer uma vantagem pedagógica: quando usado em sala de aula, a consulta a um dicionário on-line não é um ato tão privado e solitário como a consulta a um livro, podendo oferecer oportunidades para professor e alunos discutirem e interagirem sobre seus achados.

A possibilidade de acesso a outros materiais e *links* é uma grande vantagem do dicionário on-line sobre o impresso, segundo Braga (2013, p.102-3). A autora ressalta que a grande vantagem dos dicionários on-line é a consulta simultânea a mais de uma fonte, e que na internet é possível encontrar vários tipos de dicionários: bilíngues, monolíngues, técnicos, dicionários de sinônimos, entre outros.

BRAGA (2013, p.102) afirma que os dicionários on-line vieram resolver muitos problemas antes enfrentados com o uso de dicionários impressos. Dentre esses problemas está o demorado processo de consulta, que demanda certo tempo, obrigando o indivíduo a interromper a atividade em curso (seja leitura ou produção textual). Essa consulta pode ser ainda mais trabalhosa se os dicionários utilizados forem maiores e mais complexos.

Outro problema apontado pela autora é a dificuldade de acesso, visto que dicionários impressos podem ter um custo elevado, são volumosos e nem sempre estão à nossa disposição quando precisamos sanar dúvidas de natureza lexical.

Os dicionários digitais, por sua vez, oferecem agilidade nas consultas para verificar a grafia ou o sentido de determinada palavra. Basta digitar o verbete desejado. Alguns dicionários, inclusive, apontam opções, caso a palavra tenha sido digitada de forma errada, e oferecem ainda outras opções para aquela palavra.

Para um curso que trata de uma área com termos específicos, como o curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos* investigado neste trabalho, a possibilidade de consultar fontes diversificadas é de grande relevância no auxílio à compreensão de termos do universo jurídico que podem gerar ambiguidade por serem oriundos do Direito Anglo-Saxão e nem sempre haver equivalência na linguagem jurídica pátria, originária do Direito Romano.

Braga (2013, p.103) chama atenção ainda para uma concepção inovadora de dicionários que, em vez de apresentarem o verbete de forma linear, oferecem a palavra inserida dentro de uma rede semântica complexa, no formato, por exemplo, de um mapa mental. Cabe, no entanto, ao professor orientar os alunos para o uso desse tipo de material de apoio linguístico e conceitual. O aluno precisa, por exemplo, saber identificar qual sentido, dentre os vários apresentados para determinado verbete, é adequado para aquele contexto (BRAGA, 2013, p.104).

O uso do dicionário impresso foi abordado pelo Grupo de pesquisa GEALIN nos cursos de leitura de textos acadêmicos realizados pelo grupo durante cerca de 20 anos, na PUC de São Paulo. Alguns membros do grupo são responsáveis

também pela elaboração do curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos, apoiada por TDIC*, objeto de estudo da presente pesquisa que se propõe a analisar se a ferramenta dicionário, agora em formato digital, pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora de textos jurídicos.

#### 2.4.4 Concordanciadores on-line

A Linguística de *Corpus* é considerada uma área que se ocupa da coleta e do armazenamento de grande quantidade de dados linguísticos textuais, escritos ou orais, chamados de *corpora*, para análise de linguagem ou para fins pedagógicos, com o auxílio de ferramentas computacionais (BERBER SARDINHA, 2004, p.3).

Dentre as ferramentas mais utilizadas em Linguística de *Corpus*, estão os programas listadores de palavras e os concordanciadores on-line, que podem ser instalados em computadores de mesa (*desktops*) para análise de *corpora* do próprio usuário, ou versões on-line, nesse caso, atreladas a *corpora* específicos, mantidos pela ferramenta, e que, muitas vezes, não permitem o uso de textos fornecidos por usuários.

Os concordanciadores on-line são poderosas ferramentas que oferecem diversos recursos para análise linguística. Esses programas possibilitam a extração e a exibição de linhas de concordância ou listagens de um item específico (palavra de busca) acompanhado do texto ao seu redor (cotexto). As concordâncias ilustram regularidades e padrões a partir da coocorrência de itens lexicais, gramaticais, ortográficos, tipográficos, retóricos, o que as torna indispensáveis para análises linguísticas (BERBER SARDINHA, 2004, p.106). O Quadro 2, a seguir, mostra um exemplo de linhas de concordância com a expressão “*comply with*”, produzidas pela ferramenta da linguística de *corpus* denominada concordanciador *Webcorp*<sup>20</sup>.

Quadro 2: Exemplo de linhas de concordância com a expressão “*comply with*”.

|  |
|--|
| <p>Business Businesses trying to <b>comply with</b> 'conflict minerals' law A<br/>         Armour, have scrambled to <b>comply with</b> the new disclosure requirement.<br/>         vises companies on how to <b>comply with</b> the law. Conflict minerals<br/>         relied on the smelters to <b>comply with</b> the law. The Connecticut-based<br/>         er – A + Legacy apps must <b>comply with</b> Apple's App Store subscription</p> |
|--|

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.webcorp.org.uk>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

|   |
|---|
| <p>a to Engage Customers and Comply with Regulation Go Back How Suntrust<br/> a to Engage Customers and Comply with Regulation Brian Solis January<br/> n says key step taken to comply with nuke deal A Jan. 15, 2011 file<br/> t Ban On Nuclear Power To Comply With EPA Regs Andrew Follett Energy<br/> r plants in an attempt to comply with federal regulations phasing out<br/> duce coal use in order to comply with Environmental Protection Agency<br/> lants are a better way to comply with EPA mandates than nuclear power.</p> |
|---|

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Justamente por evidenciarem aspectos lexicais da língua, as concordâncias podem ser empregadas para o ensino de idiomas. Segundo Berber Sardinha (2004, p.255), a concordância é o instrumento mais empregado na sala de aula e pode servir de base para a elaboração de material de ensino com diferentes objetivos, como solucionar dúvidas a respeito do uso de determinada palavra, ou podem ser empregados para o desenvolvimento de elementos de conscientização. O autor destaca algumas formas de emprego de concordâncias no ensino de línguas: exemplificar o uso de determinada palavra e situações nas quais ocorre, investigar aspectos idiomáticos da linguagem, verificar diferenças de significado, entre outras.

Berber Sardinha (2004) ressalta, porém, que, sobre o uso de concordâncias no ensino, é necessário treinar e conscientizar o aluno. Este deve ser instruído em como ler as linhas de concordâncias, pois não se trata de uma leitura linear, da esquerda para a direita mas inicia-se a partir da palavra-chave do texto (que está no centro da linha de concordância) e vai-se percorrendo os outros itens ao seu redor (cotexto). Esse procedimento *“pode causar confusão e subaproveitamento do potencial da concordância, sem falar em frustração e até mesmo em rejeição por parte dos alunos”* (BERBER SARDINHA, 2004, p.277). É necessário, ainda, conscientizar o aluno acerca dos benefícios da concordância como instrumento de estudo de um idioma. O autor explica que, em primeiro lugar, a concordância permite a observação eficiente de grande quantidade de palavras ou de estruturas, ao mesmo tempo, levando à melhor compreensão do funcionamento da linguagem. Em segundo lugar, os alunos devem estar cientes de que as concordâncias permitem explorar a linguagem de forma indutiva, buscando explicações para suas dúvidas sobre regras e funcionamento da língua, entre outros aspectos.

Apesar da dificuldade inicial, Berber Sardinha (2004, p.279) destaca os principais benefícios da adoção de uma metodologia que inclui concordâncias para o ensino de línguas: obtenção de respostas não encontradas em livros de referência, desenvolvimento do espírito pesquisador do aluno, independência em relação ao

curso, ao professor, ao livro didático e aos materiais de referência, incentivo à postura ativa do aluno, centralidade no aluno e individualização do aprendizado. O professor pode optar por desenhar atividades com ou a partir de concordâncias, ou permitir que o aluno tenha contato com o *corpus* bruto, isto é, sem edição ou cortes, como foi feito nesta pesquisa.

Berber Sardinha (2011) sugere três diferentes formas de aplicação de *corpora* em sala de aula para o ensino de línguas. Na primeira, as atividades estão centradas na concordância, isto é, a partir de uma palavra de busca, são geradas linhas de concordância obtidas com o uso da ferramenta da Linguística de *Corpus* concordanciador. As linhas de concordância são, então, analisadas pelo aluno para a observação de padrões de uso autêntico da língua com a palavra de busca, suas combinações mais recorrentes, como os colocados.

A segunda forma sugerida por Berber Sardinha (2011) prioriza o texto. Segundo o autor, essa sugestão é uma forma de contornar a limitação das linhas de concordância pela falta de relação entre os padrões recorrentes levantados e o contexto em que foram utilizados. Como exemplo dessa forma de aplicação de linhas de concordância no ensino de línguas, Berber Sardinha (2011) cita a proposta de Moreira Filho (2007), que desenvolveu o programa *Software Reading Class Builder*, destinado a atividades de leitura em sala de aula. Esse programa permite a seleção de textos de diferentes graus de dificuldade e é capaz de preparar, automaticamente, atividades de leitura em língua inglesa, adequadas ao nível de conhecimento do aluno, a partir do texto escolhido. A terceira forma corresponde às atividades multimídia/multigênero que utilizam fontes de textos retirados do ambiente digital, como *webpages*, redes sociais e e-mails.

Diversos estudos vêm sendo produzidos sobre o uso de *corpora* para o ensino de línguas, com diferentes formas de desenvolvimento e sugestões de aplicação de materiais didáticos. É o caso de Lourenço (2015), que pesquisou as atividades secretariais corporativas e constatou que uma das atividades mais importantes e rotineiras é a leitura, elaboração e apresentação de “Relatório Administrativo”. A partir dessa constatação, estabeleceu um plano de curso baseado em *corpora* com foco nos usos léxico-gramaticais desse documento e em atividades da área de secretariado. Outro estudo na área é o de Morales (2008), que propôs uma atividade de ensino de língua inglesa com conteúdo multimídia veiculado online e o uso de concordâncias. Por fim, o estudo de Acunzo (2012), que preparou

atividades de ensino de Inglês como Língua Estrangeira com *corpora* para estudantes do idioma que atuam na área de Publicidade.

Nesta pesquisa, a ferramenta concordanciador teve um papel secundário enquanto instrumento para produzir material didático. Os alunos foram expostos a *corpora* crus, isto é, sem tratamento, seguindo, assim, a perspectiva do *Data Driven Learning* (DDL), uma das abordagens de ensino baseadas na Linguística de *Corpus*, sendo as outras duas o *Lexical Approach* e o *Lexical Syllabus*. A abordagem DDL foi desenvolvida pelo linguista Tim Johns, da Universidade de Birmangham, em 1990, com a proposta de que o aluno deve ter acesso a um *corpus* e responder suas próprias perguntas ou checar suas próprias hipóteses (BERBER SARDINHA, 2004, p.257). O diferencial do DDL para as outras duas abordagens é que nesta a ênfase é desenvolver a habilidade de descoberta no aluno, para que ele se torne um pesquisador e, sozinho, seja capaz de buscar suas próprias respostas trabalhando com concordâncias.

O DDL é uma abordagem de cunho indutivo, ou seja, o aluno produz conhecimento a partir da observação de grande quantidade de exemplos extraídos de um *corpus*. Berber Sardinha (2004) explica que o DDL pode provocar algumas mudanças de papel na sala de aula, pois o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento e o computador passa também a ser um provedor de informação. Além disso, o aluno torna-se mais independente e assume o papel de pesquisador, sendo capaz de dirimir suas dúvidas e responder suas hipóteses. Por conseguinte, o ensino centra-se mais no aluno e deixa de ser baseado na transmissão de regras.

Para Berber Sardinha (2011), seja para a produção de material didático ou para o uso pelo próprio aluno, a proposta de Ensino com *corpora* em sala de aula imprime uma nova condição ao aluno, que passa de mero participante passivo nos trabalhos para a condição de participante ativo, uma vez que o modelo permite a ele a oportunidade de pesquisar e de descobrir, por si próprio, os padrões léxico-gramaticais e os cotextos em que são mais recorrentes.

O autor acrescenta que o professor, por sua vez, passa a ser um monitor que auxilia o aluno no processo e não mais o único detentor do conhecimento em sala de aula. Esse novo modelo acompanha as discussões levantadas a partir da inserção das novas tecnologias na educação, que discutem o novo papel do aluno, mais independente, livre para fazer escolhas, com uma postura proativa e que passa a assumir responsabilidade sobre sua aprendizagem.



Nesta subseção, apresentei os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e norteiam a análise dos dados.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa. Em primeiro lugar, apresento e justifico a escolha metodológica para este trabalho. Em segundo lugar, descrevo o contexto da pesquisa: curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC*, seus objetivos e o conteúdo programático. A seguir, discorro sobre as ferramentas digitais utilizadas nas atividades de leitura durante o referido curso. Detalho o perfil dos participantes e apresento os instrumentos de coleta dos dados. Finalmente, encerro a seção descrevendo a metodologia utilizada para análise dos dados.

#### 3.1 Escolha Metodológica

A partir do objetivo desta pesquisa - investigar que percepções os alunos revelam sobre o uso de recursos digitais para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos jurídicos em língua inglesa - optei pela metodologia de estudo de caso, amparada pelo paradigma qualitativo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa possui larga tradição nas Ciências Humanas. Na década de 1930, as áreas da Sociologia e da Antropologia já utilizavam pesquisas qualitativas para o estudo da vida de grupos humanos. Desde então, a pesquisa qualitativa passou também a ser utilizada nas Ciências Sociais, como por exemplo, na área de Educação e Comunicação (DENZIN e LINCOLN, 2005, p.1).

Vê-se que o foco de interesse na pesquisa qualitativa é amplo e abriga diversos modelos metodológicos de pesquisa, como a etnografia, a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa documental, entre outros. O pesquisador faz sua escolha dentre as diferentes formas, guiado por suas perguntas de pesquisa ou pelo problema que pretende investigar.

As pesquisas no paradigma qualitativo fazem uso de múltiplos métodos em uma perspectiva interpretativista e naturalística (DENZIN e LINCOLN, 1998, p.3). Stake (2010, p.12) acrescenta que, no âmbito qualitativo, a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para refinar teorias e experimentos. O caráter qualitativo baseia-se na percepção e no entendimento humano.

Segundo Godoy (1995b, p. 21), existem algumas características essenciais que identificam uma pesquisa qualitativa. Em primeiro lugar, a importância de se observar um fenômeno no contexto em que ocorre e do qual é parte. O caráter naturalista, característico da pesquisa qualitativa, permite ao pesquisador investigar determinado fenômeno no contexto natural em que ocorre, mesmo que seja necessário fazer um recorte no tempo e no espaço para definir o contexto e o território a ser investigado. Isso exige que a coleta de dados seja realizada mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto ou situação de estudo (DENZIN e LINCOLN, 1998, p.3).

A segunda característica das pesquisas qualitativas refere-se à atuação preponderante do pesquisador. Este deve ir a campo para observar e entender o fenômeno em estudo, *“a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”*. A preocupação do pesquisador passa a ser o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida (GODOY, 1995, p.21).

A partir dessa observação, o pesquisador irá apoiar-se na inferência e no significado, para descrever e interpretar o fenômeno estudado. Ramos (2013)<sup>21</sup> observa que não há neutralidade na pesquisa qualitativa, devido, inicialmente, ao papel do pesquisador, que irá imprimir sua experiência pessoal, sua intuição e percepções, e, também, pelo fato de a pesquisa estar situada em um determinado contexto social que carrega ideologias que o perpassam.

Outras características das pesquisas no âmbito qualitativo são o caráter descritivo e o enfoque indutivo, uma vez que os dados levam o pesquisador a determinadas conclusões. Além das características acima mencionadas, as pesquisas qualitativas englobam uma diversidade de métodos investigativos que permitem a coleta e a análise de vários tipos de dados, para que se entenda a dinâmica do fenômeno sob investigação (GODOY, 1995, p.21).

Denzin e Lincoln (1998, p.4) comparam o trabalho do pesquisador a uma bricolagem (*bricolage*). O processo investigativo é construído e desenvolvido por meio da aplicação de variadas ferramentas e estratégias de pesquisa como, por exemplo, semiótica, narrativa, estatísticas, entrevistas, hermenêutica, observação,

---

<sup>21</sup> Anotação feita em aula na disciplina “Pesquisa Qualitativa: procedimentos de coleta e procedimentos analíticos”, do programa LAEL, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, oferecida no segundo semestre de 2013.

entre outras. A triangulação de métodos ou ferramentas pode estabelecer ligações entre resultados obtidos por diferentes fontes e pode também conduzir a paradoxos, dando uma nova direção aos problemas estudados. Para os autores, essa é uma tentativa de se entender, em profundidade, o fenômeno estudado.

A diversidade de metodologias permite que a pesquisa qualitativa seja direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Dessa forma, o pesquisador segue aplicando múltiplas metodologias, conforme suas necessidades de análise e particularidades do fenômeno investigado, mas o resultado final dependerá das suas interpretações. Pesquisadores qualitativos preocupam-se em mostrar a natureza socialmente construída da realidade, sua relação com o fenômeno investigado e as limitações situacionais enfrentadas. A investigação não é medida em termos de quantidade, tamanho, intensidade ou frequência (DENZIN e LINCOLN, 1998, p.4-8).

Desse modo, a pesquisa qualitativa não busca enumerar ou mensurar eventos, apesar de poder igualmente fazer uso de instrumental estatístico como um dos procedimentos de coleta e análise de dados. Os pesquisadores qualitativos valem-se, em suas investigações, de narrativas históricas, relatos em primeira pessoa, fotografias, fatos ficcionais, ao contrário dos estudos quantitativos, que se atêm com rigor a um plano previamente estabelecido e baseado em hipóteses, modelos matemáticos e gráficos, o que os torna mais objetivos e orientados por resultados que podem mais facilmente ser replicados, permitindo generalizações.

Nas pesquisas qualitativas, a relevância dos dados não está no tamanho da amostra, mas sim no seu significado, uma vez que o foco está na descrição, no entendimento e na clarificação de uma experiência humana. A representatividade da amostra não é medida por seu tamanho, mas pela qualidade da informação fornecida sobre o fenômeno sob investigação. Como sugere Dornyei (2007, p.127), *“Um estudo qualitativo bem delineado requer um grupo relativamente pequeno de participantes para produzir dados relevantes e suficientes para se entender o fenômeno estudado”*<sup>22</sup>.

Por esse motivo, para garantir o sucesso de uma pesquisa qualitativa, deve haver, em primeiro lugar, um consistente planejamento de coleta de dados, em que parâmetros como participantes, locais, eventos, processos devem ser bem definidos. Em segundo lugar, esse planejamento deve estar alinhado ao objetivo do estudo e

---

<sup>22</sup> Tradução minha, para o original *“A well-designed qualitative study requires a relatively small number of participants to yield a rich data necessary to understand even subtle meanings in the phenomenon under focus”*.

às perguntas de pesquisa, que devem ser claras e bem definidas. Por fim, caberá ao pesquisador definir a quantidade e a qualidade dos dados coletados.

Nesta pesquisa, optei pelo estudo de caso que é um dos tipos de pesquisa dentro da abordagem qualitativa. Conforme aponta Yin (2003, p.23), o estudo de caso surge da necessidade “*de se compreender fenômenos sociais complexos*” sejam eles individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, sendo a estratégia de pesquisa determinada a partir de três condições: o tipo de questão de pesquisa (provavelmente este seja o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa), a extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais atuais e o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos. Yin (2003) explica que questões do tipo “*como*” e “*por que*” são mais explanatórias e lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem consideradas como meras repetições ou incidências.

Stake (1998) define o estudo de caso como a investigação de particularidades e complexidades de um caso único ou específico. O autor ressalta que o estudo de caso não é somente uma escolha metodológica, mas diz respeito, principalmente, à escolha do objeto a ser estudado. Ele ainda afirma que a principal característica do estudo de caso é a presença do pesquisador no local, o contato e o envolvimento direto do pesquisador com as atividades do caso, sempre refletindo e revisando os acontecimentos.

Johnson (1992, p.76) também define um estudo de caso em termos de unidade de análise, podendo ser uma sala de aula, um professor, uma escola ou uma comunidade. Segundo a autora, o pesquisador pode optar por investigar somente um aspecto que seja mais relevante para seu estudo. Para a autora, um estudo de caso é chamado de naturalístico, pois é realizado no ambiente real ou natural onde o fenômeno acontece (JOHNSON, 1992, p.83).

Os estudos de caso podem ser classificados conforme o foco da pesquisa e Stake (1998, p.88) identifica três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso intrínseco é o estudo desenvolvido a partir do interesse intrínseco do pesquisador, quando este deseja entender melhor um caso particular. No estudo de caso instrumental, um caso secundário é investigado para fornecer subsídios a uma questão ou para o refinamento de uma teoria. Já no estudo de caso coletivo pesquisadores estudam casos conjuntamente para conhecer um fenômeno, sua

população ou condições. Trata-se de um estudo instrumental estendido a vários casos.

Pelo exposto acima, a pesquisa ora proposta, seguindo os preceitos de Stake (1998) e Johnson (1992), encaixa-se no modelo metodológico de estudo de caso intrínseco e terá como unidade de análise um curso específico – *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC* – em que o pesquisador, motivado por um interesse pessoal, acumulará também a função de professor do curso, coletando, ele próprio, os dados de pesquisa.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

Nas subseções que seguem apresento o contexto da pesquisa. Inicialmente, descrevo brevemente o surgimento do curso presencial *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos*, que passou por modificações em seu programa, para a inserção de ferramentas digitais, denominado, a partir daí, *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC*.

#### **3.2.1 O curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos***

Conforme relatado na seção introdutória deste trabalho, esta pesquisa teve início a partir do curso presencial *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos*, foi elaborado por mim e alguns membros do Grupo de pesquisa GEALIN como um dos trabalhos de pesquisa na área de Inglês para Fins Específicos (IFE) em que o Grupo atuava.

O GEALIN, grupo de pesquisa registrado no CNPq, foi criado em 2002 e, até 2014, manteve-se vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo como líder a Professora Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, membro do corpo docente desse programa, e cujos pesquisadores e alunos de mestrado e doutorado faziam parte.

Dentre os objetivos do Grupo GEALIN, está a “*investigação de princípios e procedimentos de design, desenvolvimento e aplicação de materiais instrucionais*

*para ensino-aprendizagem de línguas em ambientes digitais e presenciais e em contexto de ensino de línguas em geral e para fins específicos*<sup>23</sup>. Como parte dos trabalhos de pesquisa sobre *design* e aplicação de material didático, o grupo GEALIN implementava cursos de IFE e os disponibilizava junto à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), setor responsável por cursos e atividades de especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento e extensão, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Dentre os cursos que foram criados pelo Grupo, estão: *Inglês Instrumental: Leitura para Fins Acadêmicos* (composto por três módulos presenciais e dois módulos on-line), *Formação on-line de professores para a área de Línguas para Fins Específicos* (curso on-line), *Inglês Instrumental: Redação de Textos Jurídicos* e *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos*, sendo este último o contexto desta pesquisa.

O curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos* foi oferecido pela COGEAE durante o período de 2006 a 2015, como um curso de extensão universitária, na modalidade presencial, com edições semestrais e carga-horária total de trinta (30) horas, distribuídas em dez encontros semanais de três horas de duração cada.

O programa tinha por objetivo desenvolver a compreensão escrita de textos em Inglês da área jurídica com a aplicação de estratégias e técnicas de leitura, possibilitar a familiarização do participante com o gênero contratos internacionais em Inglês e propiciar a aprendizagem de vocabulário técnico-jurídico. A metodologia empregada no curso visava tornar o aluno mais autônomo e independente e mais proficiente na compreensão escrita, capaz de procurar soluções para seus problemas individuais de leitura. Para tanto, durante o curso, eram aplicadas estratégias e técnicas de leitura; a gramática utilizada era a mínima (DEYES, 1981), voltada para a construção de significado do texto.

Essas estratégias auxiliavam o aluno, inicialmente, a ter uma visão geral do texto, e envolviam reconhecimento do contexto (conhecimento prévio sobre autoria do texto, público-alvo, fonte, entre outros), identificação no texto de elementos não

---

<sup>23</sup> Em 2015, o Grupo ganhou nova denominação: Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Acadêmicos e Profissionais e Tecnologias (GEALINCAP-Tec), pois passou a atuar mais fortemente na área de Tecnologia Educacional. Nesse mesmo ano, o Grupo desvinculou-se do LAEL-PUCSP.

textuais (como dicas tipográficas, ilustrações e números), palavras cognatas e demais construções léxico-gramaticais. Em 2006, quando foi implementado, o público-alvo era constituído, basicamente, por advogados já com experiência em sua área de especialidade e demais operadores do Direito, como servidores do setor público judiciário. No entanto, ao longo dos anos, o público-alvo foi se diversificando e passou a incluir também profissionais de outras áreas como financeira, contábil, tradutores e pessoas interessadas em se preparar para exames de proficiência para admissão em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito e concursos públicos na área jurídica.

A cada edição do curso, eram feitas reformulações no conteúdo programático do curso com base nas informações levantadas nas análises de necessidades realizadas junto aos participantes. Os dados coletados nessas análises mostravam que a necessidade de leitura de textos jurídicos em Inglês e de contratos internacionais era o maior interesse daqueles que procuravam o curso, seguido da aprendizagem de vocabulário técnico-jurídico de sua área de atuação. Apesar de suprir as expectativas dos participantes em relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura, a carga horária do curso (trinta horas) era um fator limitante, não sendo possível atender, de forma satisfatória, à demanda de aprendizagem e expansão de vocabulário técnico-jurídico em diferentes áreas dentro do Direito.

Além disso, senti a necessidade de aliar ao curso recursos tecnológicos, a fim de promover uma aprendizagem que levasse o aluno à construção de conhecimento, como, por exemplo, o acesso a diferentes meios de informação e comunicação capazes de ajudá-lo a resolver sozinho suas dificuldades quanto à leitura e ao vocabulário. Senti, também, a necessidade de adequar o curso às novas demandas socioprofissionais e educacionais que advogam no sentido de agregar a formação tecnológica não só ao cotidiano profissional desses profissionais, mas também ao processo de aprendizagem, conforme discutido na Fundamentação Teórica. Dessa forma, decidi inserir no programa do curso algumas atividades mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como dicionários on-line e concordanciadores on-line, o curso passou a chamar-se *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos apoiada por TDIC* (apresentados e discutidos nas subseções 2.4.3 e 2.4.4 da Fundamentação Teórica).



Na próxima subseção, apresento o curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos apoiada por TDIC*, objeto desta pesquisa, e descrevo, detalhadamente, as atividades com recursos digitais, utilizadas no curso.

### **3.2.2 O curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos apoiada por TDIC***

O contexto desta pesquisa foi o curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos apoiada por TDIC*, realizado na COGEAE-PUCSP<sup>24</sup>. O curso reformulado, conforme explicado na seção anterior, passou a vigorar em 2013, em caráter experimental, para que, em 2014 e 2015, pudesse ser objeto desta pesquisa.

Conforme mencionado na subseção 3.2.1, o público-alvo do curso era constituído por advogados e demais operadores do Direito, servidores do setor público judiciário, profissionais de outras áreas, como financeira, contábil, além de tradutores e pessoas interessadas em se preparar para exames de proficiência para admissão em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito e concursos públicos na área jurídica.

O curso possuía carga-horária total de 30 horas, distribuídas em dez encontros semanais de três horas de duração cada. As aulas eram todas presenciais, realizadas na unidade Consolação, da COGEAE-PUCSP, e nos laboratórios de informática do campus Consolação, da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da PUC-SP, com computadores individuais e acesso à internet.

O objetivo do curso era o desenvolvimento da compreensão escrita, a familiarização com o gênero contratos internacionais em Inglês e a aprendizagem e a expansão do vocabulário jurídico de diferentes áreas do Direito. Para tanto, eram abordadas estratégias e técnicas de leitura, aspectos da linguagem jurídica em Inglês, e, nesse contexto, o gênero contratos internacionais em Inglês era abordado seguindo a Proposta Pedagógica de Ramos (2004), descrita na subseção 2.3 deste trabalho.

O material didático do curso era composto por textos autênticos em Inglês, selecionados pela professora a partir de publicações on-line da área jurídica, como periódicos, jornais especializados, sites da área jurídica e também textos sugeridos

---

<sup>24</sup> Foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade a utilização do nome da Instituição na qual foi realizada esta pesquisa.

pelos próprios alunos do curso. As atividades mediadas pelos recursos digitais dicionários on-line e concordanciadores on-line foram elaboradas pela professora e serão apresentadas na subseção 3.4 a seguir. Em cada aula, eram realizadas diferentes atividades que abordavam tópicos sobre o desenvolvimento da compreensão escrita, aspectos da linguagem jurídica em Inglês e vocabulário específico. O Quadro 3, a seguir, apresenta a divisão do curso por aula e o respectivo conteúdo realizado em cada aula.

Quadro 3: Programa do curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos apoiada por TDIC*

| Aulas                                   | Conteúdo  |
|---|---|
| Aula 1<br>(sala de aula)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do curso</li> <li>- Questionário de levantamento de necessidades</li> <li>- Questionário de Perfil (Anexo 1)</li> <li>- Conscientização sobre leitura: atividade com textos de diferentes idiomas.</li> <li>- Níveis de compreensão em leitura (geral, pontos principais e detalhamento)</li> <li>- Vocabulário: Os profissionais do Direito no sistema Anglo-Saxão (tipos de advogados no Direito Americano e seus títulos)</li> </ul> |
| Aula 2<br>(sala de aula)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas e estratégias de leitura: <i>Skimming/Scanning</i></li> <li>- Os cognatos e falsos cognatos no Inglês jurídico</li> <li>- Vocabulário: As áreas do Direito; tipos de leis e legislação</li> </ul>   |
| Aula 3<br>(laboratório de informática ) | - Atividade <i>Uso do Dicionário on-line</i>  |
| Aula 4<br>(sala de aula)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade prática de leitura (Exercício-padrão)</li> <li>- Afixos</li> <li>- Sistemas jurídicos no mundo</li> </ul>  |
| Aula 5<br>(laboratório de informática)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade <i>Uso do Concordanciador on-line</i></li> <li>- Colocações no Inglês jurídico</li> <li>- As partes em um processo jurídico</li> </ul>   |
| Aula 6<br>(laboratório de informática)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade <i>Termos jurídicos em inglês</i></li> <li>- A polissemia no inglês jurídico</li> </ul>  |
| Aula 7<br>(sala de aula)                | - Os Contratos Internacionais em Inglês: familiarização e organização textual, linguagem contratual (binômios e polinômios, preposições compostas, nominalizações, advérbios jurídicos entre outros)  |
| Aula 8<br>(sala de aula)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Contratos Internacionais em Inglês: estratégias de leitura de cláusulas contratuais</li> <li>- Atividade: <i>Contract checklist</i> (atividade avaliativa 1)</li> </ul>   |
| Aula 9<br>(laboratório de informática)  | - Atividade <i>Tarefa Final</i> (atividade avaliativa 2)  |
| Aula 10<br>(sala de aula)               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da <i>Tarefa Final</i></li> <li>- Encerramento do curso</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme mostra o Quadro 3 acima, na primeira aula (Aula 1), foram apresentados o programa do curso e algumas informações gerais sobre o funcionamento do curso, métodos de avaliação, entre outras. Para essa aula, era realizada uma atividade sobre conscientização do processo de leitura e dos níveis de leitura; os alunos eram solicitados a preencher o questionário de perfil e levantamento de necessidades (Anexo 1). Na segunda aula (Aula 2), eram abordadas técnicas e estratégias de leitura bem como cognatos e falsos cognatos no Inglês jurídico. Como tópico de vocabulário, recorria-se às diferentes áreas do Direito; tipos de leis e legislação. A Aula 3, realizada no laboratório de informática, era reservada para a realização da atividade *Uso do Dicionário on-line* (detalhada na próxima seção).

Na aula 4, foi realizado um Exercício-padrão, criado pelo Grupo GEALIN, para a prática de leitura. Foram abordados ainda os Afixos para formação de termos jurídicos em Inglês, e como tópico de vocabulário, os diferentes sistemas jurídicos no mundo. A aula 5 teve lugar no laboratório de informática e voltou-se para a realização da segunda atividade com recursos digitais: Atividade *Uso do Concordanciador on-line*. Nessa aula, foram ainda estudadas as colocações no Inglês jurídico e, como vocabulário, as partes envolvidas em um processo judiciário. Novamente no laboratório de informática, a aula 6 focalizou a terceira atividade com recursos digitais: Nessa aula, o foco recaiu em termos jurídicos em inglês; também foi abordada a polissemia no inglês jurídico. As aulas 7, 8 e 9 foram dedicadas ao estudo do gênero contratos internacionais em inglês, seguindo a Proposta pedagógica de Ramos (2004), detalhada na Fundamentação Teórica. As aulas 7 e 8 aconteceram na sala de aula, e nelas foram realizadas atividades de familiarização e de organização textual do gênero. Na aula 8, por exemplo, foram tratados aspectos da linguagem contratual como os binômios e polinômios, as preposições compostas, as nominalizações, os advérbios jurídicos, os modais, entre outros. A aula 9 aconteceu no laboratório de informática para uso, novamente, das ferramentas digitais (dicionários on-line e concordanciadores on-line), para a atividade de leitura de cláusulas contratuais e realização da atividade avaliativa: *contract checklist*. Finalmente, na Aula 10 foi apresentada a quarta atividade com recursos digitais – *Tarefa Final* – e, em seguida, o encerramento do curso.

Na próxima subseção apresento o perfil dos participantes desta pesquisa.

### 3.3 Participantes da Pesquisa

Nesta seção, apresento o perfil dos participantes da pesquisa, obtido a partir do questionário Levantamento de Perfil, doravante QP (Anexo 1), aplicado aos alunos na primeira aula do curso, dia 30 de março de 2015.

Ressalto que essa turma do curso contava com 18 alunos, no entanto, somente doze alunos compareceram a todas as aulas em que foram realizadas as atividades com os recursos digitais. Portanto, para fins desta pesquisa, foram considerados participantes esses doze alunos, cujo perfil apresentarei a seguir.

É importante mencionar, ainda, que os doze alunos envolvidos nesta pesquisa autorizaram o uso anônimo de seus dados, por meio da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo<sup>25</sup>. Para garantir o sigilo das informações aqui apresentadas e preservar a identidade dos participantes, seus nomes serão omitidos e cada aluno será identificado pela letra “A” seguida de um número de um a doze.

O QP foi aplicado com o propósito de se conhecer o perfil do público-alvo e suas necessidades, desejos e lacunas. Era composto de 15 perguntas, entre abertas, fechadas e de múltipla escolha, distribuídas em três partes: a primeira parte, direcionada a informações pessoais, como faixa etária, formação profissional e acadêmica. Na segunda parte, as perguntas procuraram identificar a situação-alvo, isto é, em quais situações, de fato, os alunos utilizam o inglês jurídico, suas necessidades em aprender Inglês jurídico e expectativas em relação ao curso. Finalmente, a terceira parte do QP procurou identificar o nível de conhecimento dos alunos quanto aos recursos digitais que seriam utilizados no curso.

O Quadro 4, a seguir, apresenta parte das informações obtidas por meio do QP, que julgo importantes para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 4: Perfil dos participantes

| Participante | Formação acadêmica | Área de atuação | Faixa etária (anos) | Nível de formação |
|--------------|--------------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| A2           | Direito            | Direito         | 26 a 30 anos        | Graduação         |
| A3           | Direito            | Direito         | 26 a 30 anos        | MBA               |
| A4           | Direito            | Direito         | 26 a 30 anos        | Graduação         |

<sup>25</sup> Processo CAAE nº 33921114.7.0000.5482.

|     |   |                                   |                  |                                  |
|-----|---|-----------------------------------|------------------|----------------------------------|
| A6  | Direito   | Direito                           | 31 a 35 anos     | Especialização/<br>MBA/ Mestrado |
| A7  | Direito   | Direito                           | 31 a 35 anos     | Especialização                   |
| A9  | Direito   | Direito                           | 31 a 35 anos     | Especialização                   |
| A10 | Direito   | Direito                           | acima de 41 anos | Especialização                   |
| A11 | Direito   | Direito                           | 36 a 40 anos     | Especialização                   |
| A12 | Direito   | Direito                           | 31 a 35 anos     | Especialização                   |
| A1  | Letras  | Professor do ensino médio         | 26 a 30 anos     | Graduação                        |
| A8  | Tradução e Interprete                           | Tradutor                          | 18 a 25 anos     | Graduação                        |
| A5  | Comunicação Social/<br>Publicidade e Propaganda | Não exerce atividade profissional | 36 a 40 anos     | MBA<br>Especialização            |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 4, acima, os participantes foram organizados conforme os itens que lhes são comuns, iniciando com a formação acadêmica, área de atuação, faixa etária e nível de formação acadêmica. Pode ser observado que, em relação à área de formação e atuação profissional, dos doze participantes nove são bacharéis em Direito e atuam nas áreas de Direito Internacional Público, Direito Societário, Direito Securitário, Direito Empresarial, Direito Trabalhista, Direito Penal, Direito Processual Civil e Direito Imobiliário. Três participantes não são formados em Direito e portanto, não atuam nessa área. O participante A1 é formado em Letras e trabalha como professor do ensino médio em uma escola particular de São Paulo; o participante A8 é formado em Tradução e Interprete e trabalha como tradutor; e o participante A5 é formado em Comunicação Social e Publicidade e Propaganda, com especialização em Responsabilidade Social e Terceiro Setor e MBA em Gestão de Marcas – *Branding*, e não exercia nenhuma atividade profissional na época do curso. Dos doze participantes, oito estão na faixa etária de 26 a 35 anos, dois participantes estão entre 36 e 40 anos, um participante está entre 18 e 25 anos e outro acima de 41 anos. De modo geral, os participantes possuem bom nível acadêmico: dos doze participantes, sete fizeram cursos de especialização, três concluíram programas de MBA e um participante possui título de Mestrado em tradução jurídica Português-Francês, obtido na França.

Os participantes possuem bom nível de conhecimento de Inglês. Em relação à habilidade de leitura, dos doze participantes cinco a consideram “Ótima”, seis “Bom” e um “Regular”. A habilidade de escrever é considerada “Ótima” por dois

participantes, “Bom” por quatro e “Regular” por seis participantes. Ouvir é considerada “Ótima” por quatro participantes, “Bom” por sete e “Regular” por um participante. A habilidade de falar é considerada “Ótima” por dois participantes, “Bom” por cinco e “Regular” por cinco participantes.

Nenhum participante havia feito, até então, algum curso de Inglês jurídico e somente dois participantes possuem certificados de proficiência em Inglês: o participante A8 possui o certificado *Cambridge English: First (FCE)* e o participante A1 possui os certificados *Cambridge English: First (FCE)* e *Cambridge English: Advanced (CAE)*.

As áreas do Direito em que os participantes advogados atuam, necessitando do Inglês jurídico, são: Direito Securitário, Direito Societário, Empresarial, Bancário, Direito Contratual Internacional, Direito do Trabalho, Direito Ambiental, Contratos Públicos, Relações Internacionais do Estado de São Paulo e área de *Compliance*. Para atuar nessas áreas, os participantes relataram, no Questionário de Perfil, as seguintes necessidades: em primeiro lugar, o desenvolvimento da habilidade de leitura para ser capaz de compreender textos jurídicos e contratos internacionais em inglês, conforme os excertos:

A1: ***Aprender a ler e entender textos jurídicos para utilizar no meu trabalho como tradutor.***

A3: ***Dinâmica de leitura de documentos societários e contratos diversos, especialmente bancários.***

A7: ***Leitura de textos jurídicos e tradução.***

A12: ***Melhor compreensão de contratos e documentos societários, melhorar a escrita.***

Em segundo lugar, foi apontada pelos participantes a necessidade de aprendizagem e expansão de vocabulário jurídico e jargões da área, conforme os dados abaixo.

A2: ***Vocabulário, prática oral, comunicação, gramática, redação de relatórios.***

A4: ***Jargões da área, Plain Legal English.***

A8: *Preciso ter **vocabulário** suficiente para entender contratos, questões de clientes e para responder questionamentos de forma clara e objetiva.*

A9: ***Vocabulário jurídico**, interpretar contratos, identificar estruturas contratuais e eventuais cláusulas com sentido duplo...*

A11: *... enriquecer **vocabulário**.*

Outra necessidade apontada por três participantes é a preparação para concursos públicos e provas de admissão em programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme seus comentários:

A5: *Inglês jurídico direcionado a um futuro mestrado e doutorado.*

A9: *...preparação para exame de proficiência para ingresso em programa de pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado.*

A10: ***Leitura para concursos** públicos que abordam textos jurídicos.*

Finalmente, dois participantes ressaltaram, ainda, a necessidade de desenvolver a redação e maior conhecimento da gramática em Inglês geral, conforme apontado a seguir.

A2: ***Vocabulário**, prática oral, comunicação, gramática, redação de relatórios.*

A11: *...utilização de preposições, advérbios, enriquecer **vocabulário**.*

As necessidades apontadas pelos participantes são condizentes com o conteúdo e objetivo do curso, exceto a prática oral e tópicos de gramática do inglês geral. Em relação à situação-alvo, dentre os textos em inglês mais lidos pelos participantes, em primeiro lugar estão textos jornalísticos da área jurídica (seis participantes); em segundo lugar, contratos internacionais (sete participantes) e e-mails (sete participantes) e em terceiro lugar, legislação estrangeira e/ou peças processuais (quatro participantes). A Tabela 1, a seguir, mostra os textos em Inglês mais lidos pelos participantes e o grau de dificuldade por eles apontado.

Tabela 1: Grau de dificuldade de leitura de textos em Inglês pelos participantes

| Textos em Inglês                              | Nº de respondentes | Dificuldade      |       |       |
|---|--------------------|------------------|-------|-------|
|   |                    | Nenhuma ou pouca | Média | Muita |
| Textos jornalísticos da área jurídica         | 10                 | 4                | 6     |       |
| Contratos internacionais                      | 7                  | 2                | 5     |       |
| E-mails                                       | 7                  | 6                | 1     |       |
| Legislação estrangeira e/ou peças processuais | 5                  | 2                | 2     | 1     |
| Sites em estrangeiros da área jurídica        | 4                  | 2                | 1     | 1     |
| Outros textos em Inglês:                      | 2                  |                  |       |       |
| - Inglês para vestibular                      | 1                  | 1                |       |       |
| - Romances                                    | 1                  | 1                |       |       |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

No QP, foi feita uma pergunta fechada com algumas possíveis dificuldades para a leitura dos textos da área jurídica em inglês mais lidos pelos participantes e, dos doze participantes, dez apontaram a falta de conhecimento do vocabulário jurídico, quatro apontaram a falta de conhecimento da linguagem jurídica em inglês e nove apontaram o pouco contato com textos da área jurídica em inglês.

Considerando que durante o curso os alunos realizariam algumas atividades mediadas por recursos digitais, procurei conhecer o nível de familiaridade do grupo em relação aos recursos a serem utilizados no curso e frequência de uso, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Recursos digitais utilizados no curso

| Recursos digitais  | Nº de respondentes | Frequência  |   |                                      |       |
|--|--------------------|-------------|---|--------------------------------------|-------|
|  |                    | Diariamente | Frequentemente (até 3 vezes por semana) | Ocasionalmente (até 3 vezes por mês) | Nunca |
| Dicionários on-line  | 11                 | 5           |   | 6                                    |       |
| Editor de slides (como: <i>Power Point</i> )                       | 7                  | 1           | 2                                       | 4                                    |       |
| Concordanciadores on-line (como: COCA)                             | 2                  |             | 1                                       | 1                                    |       |
| Aplicativos para elaboração de glossários (como: <i>Wordfast</i> ) | 1                  |             |   | 1                                    |       |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.



A Tabela 2 mostra que, dentre os recursos digitais que seriam utilizados ao longo do curso, dos doze participantes, onze utilizam dicionários on-line, sendo cinco diariamente e seis ocasionalmente. Seis participantes utilizam editores de slides como *Power Point*, sendo um participante diariamente, dois frequentemente e três ocasionalmente. Em relação aos concordanciadores on-line e ferramentas para elaboração de glossários, os dois participantes que indicaram fazer uso desse recurso são A1 e A8, o primeiro com formação na área de Letras e o segundo, na de Tradução.

Nesta subseção procurei traçar o perfil dos participantes que fizeram parte desta pesquisa. Na próxima subseção, descrevo os recursos digitais e as atividades realizadas no curso *Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos, apoiada por TDIC*.

### 3.4 Recursos Digitais e Atividades

Nesta subseção apresento as ferramentas digitais selecionadas para a pesquisa – dicionários on-line e concordanciadores on-line –, que podem auxiliar na compreensão escrita e na aprendizagem de vocabulário. Em seguida, apresento o aplicativo *MyWordBook2* e o recurso computacional *Power Point*, que, conforme será discutido adiante, foram opções oferecidas aos participantes para a criação de um glossário pessoal de termos jurídicos em inglês, da área de especialidade de cada aluno. Em terceiro lugar, descrevo as quatro atividades realizadas com os recursos digitais mencionados acima: *Uso do Dicionários on-line*, *Uso do Concordanciador on-line*, *Termos Jurídicos em Inglês* e *Tarefa Final*.

Inicialmente, passo a apresentar os dicionários on-line utilizados nesta pesquisa e as razões da escolha desses dicionários. Foram apresentados aos alunos quatro dicionários on-line para serem utilizados nas atividades, sendo dois bilíngues Português/Inglês de inglês geral – *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2009)<sup>26</sup> e *Reverso Dictionary English/Portuguese* (2008)<sup>27</sup> – e dois dicionários on-line monolíngues de inglês jurídico – *The Free Dictionary.com*<sup>28</sup> e *Law.com*<sup>29</sup>. O

<sup>26</sup>Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

<sup>27</sup>Disponível em: <<http://dictionary.reverso.net/english-portuguese/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

<sup>28</sup>Disponível em: <<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

Quadro 5, a seguir, apresenta os quatro dicionários on-line utilizados nesta pesquisa, identificando formato, número de línguas e finalidade.

Quadro 5: Dicionários utilizados na pesquisa

| Dicionários                                    | Formato        | Número de línguas           | Finalidade      |
|--|----------------|-----------------------------|-----------------|
| <i>Reverso Dictionary</i>                      | <i>on-line</i> | bilíngue (português/inglês) | inglês geral    |
| <i>Cambridge Advanced Learner's Dictionary</i> | <i>on-line</i> | bilíngue (português/inglês) | inglês geral    |
| <i>Law.com</i>                                 | <i>on-line</i> | monolíngue (inglês)         | inglês jurídico |
| <i>The Free Dictionary.com</i>                 | <i>on-line</i> | monolíngue (inglês)         | inglês jurídico |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A escolha dos dicionários on-line elencados no Quadro 5, acima, foi baseada em fatores como: minha familiaridade com esses recursos, pois costumo utilizá-los em minha prática docente; a gratuidade, pois todos estão disponíveis na web 2.0 e podem ser acessados via dispositivos móveis, exceto o dicionário *Reverso Dictionary*. Além disso, o dicionário on-line *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, devido à sua importância e relevância, faz parte do grupo dos quatro maiores dicionários on-line conhecidos por *the big four*, segundo Nesi (2014). Para reforçar minha escolha, amparei-me ainda em um estudo conduzido por Selistre (2010) que comparou quatro importantes dicionários on-line bilíngues e monolíngues em termos de estrutura, conteúdo, recursos e demais funcionalidades, e, dentre os dicionários analisados pela autora, estão os dicionários utilizados nesta pesquisa: *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* e *Reverso Dictionary English/Portuguese*.

Selistre (2010, p.70) explica que a qualidade funcional de um dicionário on-line está relacionada à sua estrutura de acesso, isto é, facilidade e rapidez de busca (*user-friendly*), *hyperlinks*, cruzamento de referências; diferentes tipos de busca; possibilidade de impressão do conteúdo, recursos midiáticos como imagens e som, em alguns casos, de audição da pronúncia. Essas qualidades, segundo a autora, podem ser atribuídas aos dicionários mencionados acima. Outro item relevante apontado por Selistre (2010) é o material complementar oferecido pelos dicionários analisados. Esses materiais, segundo a autora, enriquecem a pesquisa lexicográfica e oferecem atividades extras que podem propiciar o desenvolvimento linguístico do

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://dictionary.law.com/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

aluno. O dicionário *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, por exemplo, possibilita ao usuário pesquisar em mais outros cinco dicionários: *Cambridge Learner's Dictionary*, *Cambridge Dictionary of American English*, *Cambridge International Dictionary of Idioms*, *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs* e *Visual Thesaurus*. Da mesma maneira, o *Reverso Dictionary* também remete o consulente a outros quatro dicionários: *English Definitions*, *English Conjugation*, *English Synonyms* e *English for Learners*, além de um dicionário colaborativo bilíngue (*Collaborative Dictionary*) (SELISTRE, 2010, p.69).

O dicionário *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* é editado pela *Cambridge University Press*<sup>30</sup> e em sua versão on-line oferece as opções monolíngue (Inglês Britânico) e bilíngue (Português/Inglês Britânico); possui ainda uma versão para dispositivos móveis. Os exemplos de uso em cada consulta semântica são retirados do *Cambridge English Corpus*, que é um *corpus* composto por texto escritos e falados mantido pela *Cambridge University Press*. O dicionário *Reverso Dictionary* é editado pela editora americana *Harper Collins Publishers*<sup>31</sup>. Esse foi o único dicionário escolhido que não oferece uma versão para dispositivos móveis. No entanto, o dicionário on-line bilíngue *Reverso Dictionary* oferece muitos termos jurídicos com a tradução precisa para o português e foi utilizado pelos alunos como uma alternativa a um dicionário on-line jurídico bilíngue Inglês/Português, pois ainda não há no Brasil nenhum dicionário on-line jurídico bilíngue Inglês/Português dessa natureza, disponível na internet.

Ainda como forma de contornar a falta de dicionário on-line jurídico bilíngue Inglês/Português, foram adotados nesta pesquisa dois dicionários monolíngues de inglês, escolhidos conforme minha experiência mas que atendem plenamente ao estudo do vocabulário jurídico. O primeiro é o dicionário on-line jurídico monolíngue *Law.com*; o segundo é o dicionário on-line monolíngue de inglês geral *The Free Dictionary*.

O *The Free Dictionary* é um dicionário on-line monolíngue de inglês geral, mas que também oferece amplo vocabulário de áreas de especialidades como jurídica, médica e financeira. Esse dicionário é produzido pela empresa americana *Farlex, Inc.* O dicionário *Law.com* é oferecido por um portal de mesmo nome que oferece diversos serviços para advogados além do dicionário, como notícias,

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.cambridge.org/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://corporate.harpercollins.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

classificados de empregos, publicações de artigos da área jurídica, informações sobre escritórios de advocacia e faculdades, entre outros.

Outra ferramenta digital utilizada nesta pesquisa para auxiliar na leitura e na aprendizagem de vocabulário foi o concordanciador on-line. Foram utilizados os concordanciadores on-line: *Corpus of Contemporary American English* – COCA<sup>32</sup> e WEBCORP<sup>33</sup>. Novamente, para a escolha desses recursos foi considerada a gratuidade, operam em dispositivos móveis e são de fácil manuseio se comparados a outros disponíveis na web que exigem maior experiência para serem utilizados e considerei ainda minha preferência pessoal por estar familiarizada com estes concordanciadores on-line e utilizá-los em minha prática docente. O *Corpus of Contemporary American English* – COCA – é o maior *corpus* gratuito de língua americana disponível na *internet*, com cerca de 520 milhões de palavras, e é formado por textos orais, ficcionais, revistas populares, jornais e textos acadêmicos. O *corpus* WEBCORP foi desenvolvido pela Unidade de pesquisa e desenvolvimento de estudos de Inglês (*Research and Development Unit for English Studies* - RDUES) da escola de Inglês da Universidade de Birmingham. O diferencial deste *corpus* é que ele não mantém um *corpus* fixo mas busca em páginas da internet os textos para formar as linhas de concordância com a palavra pesquisada e ao lado de cada linha de concordância é disponibilizado o site de onde o texto foi retirado.

Além dos recursos digitais discutidos acima, foram ainda utilizados nesta pesquisa o aplicativo *MyWordBook2*<sup>34</sup> e o recurso computacional *Power Point*, com o propósito de incentivar os alunos a iniciar seu próprio glossário com termos jurídicos em inglês de sua área de especialidade no Direito. Para tanto, selecionei algumas informações que deveriam ser levantadas sobre os termos jurídicos em inglês escolhidos pelos alunos e que iriam compor seus glossários. Essas informações foram definidas com base no estudo de Selistre (2010), que comparou os componentes da microestrutura dos dicionários on-line utilizados nesta pesquisa, conforme mostra o Quadro 6, a seguir.

---

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.webcorp.org.uk/live/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/mywordbook>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

Quadro 6: Componentes da microestrutura dos dicionários on-line bilíngues

| Componentes da microestrutura                   | <i>Cambridge Advanced Learner's Dictionary</i> | <i>Reverso Dictionary</i> |
|---|--|---------------------------|
| Ortografia                                      | ✓  | ✓                         |
| Divisão silábica                                | ✗  | ✗                         |
| Variantes ortográficas                          | ✓  | ✓                         |
| Pronúncia                                       | ✓  | ✗                         |
| Categoria gramatical                            | ✓  | ✓                         |
| Formas irregulares: comparativos e superlativos | ✓  | ✓                         |
| Formas irregulares: plural                      | ✓  | ✓                         |
| Definições                                      | ✓  | ✓                         |
| Equivalentes                                    | ✓  | ✓                         |
| Ilustrações                                     | ✗  | ✗                         |
| Marcas de uso                                   | ✓  | ✓                         |
| Exemplos  | ✓  | ✓                         |

Fonte: adaptado de SELISTRE (2010, p.66).

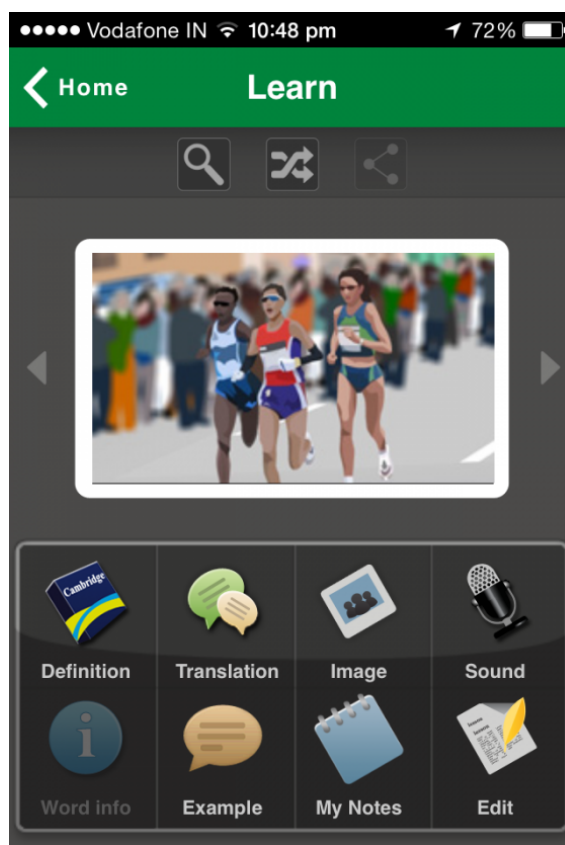
Segundo Carvalho (2001, p.65 *apud* SELISTRE, 2010, p.63), a microestrutura de um dicionário é a “*parte em que são organizadas todas as informações a serem mencionadas acerca do lema*”. Conforme o Quadro 6, acima, os elementos microestruturais comuns aos dois dicionários são ortografia, categoria gramatical, formas irregulares dos graus dos adjetivos, formas irregulares de passado e particípio passado, marcas de uso e exemplos. O recurso de pronúncia não é oferecido no *Reverso Dictionary* e a única funcionalidade não apresentada pelos dicionários analisados são os afixos.

As informações sobre os termos jurídicos em inglês poderiam ser apresentadas e armazenadas de duas formas: no aplicativo *MyWordBook2* ou em uma ficha de glossário elaborada no recurso computacional *Power Point*.

O aplicativo para dispositivos móveis *MyWordBook2* foi desenvolvido pela editora *Cambridge University Press* e é direcionado ao estudo de vocabulário em Inglês. Apesar de permitir ser instalado gratuitamente, as diversas funcionalidades oferecidas pelo aplicativo são pagas, como o pacote de dicionários dessa editora, atividades para o estudo de vocabulário relacionado a um tópico específico (ex. esportes, roupas, comida, entre outros) e de vocabulário em geral. O único recurso gratuito oferecido pelo aplicativo é o “*New Word*”, apresentado na Figura 1, a seguir, destinado ao armazenamento de palavras. Nesse recurso, o usuário pode inserir palavras de sua escolha, para as quais são disponibilizados espaços para a inserção de informações como definição, tradução, classe gramatical, foto, som e anotações

livres. É possível, ainda, compartilhar as palavras com outros usuários por meio das redes sociais *Facebook* e *Tweeter*, e por serviços de correio eletrônico (*email*).

Figura 1: Funcionalidade “New Word” do aplicativo *MyWordBook2*



Fonte: Site da editora *Cambridge University Press*<sup>35</sup>.

Outro recurso sugerido aos participantes desta pesquisa para criação de um glossário pessoal foi o *Power Point*. Esse recurso computacional, criado pela americana *Microsoft*, é um programa para apresentações que permite a inserção de imagens, sons, textos e vídeos. O *Power Point* foi utilizado como um meio para elaborar e apresentar uma ficha de glossário com as informações sobre os termos jurídicos em inglês, organizadas em ordem alfabética. A título de ilustração, apresento, no Quadro 7 a seguir, uma ficha de glossário preenchida.

<sup>35</sup>Disponível em: <<https://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/mywordbook>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Quadro 7: Modelo de ficha de glossário em *Power Point*

|  |   |
|--|---|
| <i>Word or expression</i>  | <i>Copyright (noun)</i>   |
| <i>Area(s) of law</i>  | <i>Intellectual property</i>  |
| <i>Definition(s)</i><br><br><i>Fonte: www. law.com</i>                                     | <i>An author's legal right to publish his or her own work and not to have it copied.</i><br><i>The similar right of an artist, film maker or musician.</i>  |
| <i>Equivalent in Portuguese</i><br><i>Source:</i><br><i>http://dictionary.reverso.net/</i> | Direitos autorais   |
| <i>Other forms of this word</i><br><br><i>Source: www.wordreference.com</i>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Copyrighted (adjective)</i></li> <li>• <i>Copyright (adjective)</i></li> <li>• <i>To copyright(ed) (verb)</i></li> </ul>  |
| <i>Sample sentences</i><br><br><i>Source:</i><br><i>http://www.webcorp.org.uk/live/</i>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>This work is out of copyright.</i></li> <li>• <i>The work is still in copyright.</i></li> <li>• <i>The program is protected by copyright.</i></li> <li>• <i>This article is in infringement / a breach of the author's copyright.</i></li> <li>• <i>The use of copyrighted material must be approved in advance.</i></li> </ul> |
| <i>Collocations</i><br><i>Source:</i><br><i>http://www.webcorp.org.uk/live/</i>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>copyright notice</i></li> </ul>   |
| <i>Related words and expressions</i><br><i>Source: www.wordreference.com</i>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>patent</i></li> <li>• <i>registered trademark</i></li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresento as quatro atividades mediadas por recursos digitais acima descritos, realizadas durante o curso. Foi dedicada uma aula inteira (de três horas de duração) para a realização de cada atividade; portanto, das dez aulas do curso, quatro foram utilizadas para as atividades com os recursos digitais, o que equivale a 40% da carga horária total do curso. Essas atividades tinham, dentre outros, o propósito de favorecer a familiarização dos alunos com as ferramentas digitais e, a partir do seu uso, identificar as percepções dos participantes sobre esses recursos digitais para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos em inglês da área jurídica. Para viabilizar o uso das ferramentas digitais, as atividades foram realizadas no laboratório de informática número cinco, do campus Consolação, da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da PUC-SP. No Quadro 8, abaixo, elenco as quatro atividades, as aulas em que foram realizadas e os recursos utilizados.

Quadro 8: Atividades mediadas por recursos digitais, realizadas durante o curso

| <b>Atividade</b>                      | <b>Aula</b> | <b>Recursos digitais utilizados</b>  |
|---------------------------------------|-------------|--|
| <i>Uso do Dicionário on-line</i>      | Aula 3      | Dicionários on-line  |
| <i>Uso do Concordanciador on-line</i> | Aula 5      | Concordanciadores on-line  |
| <i>Termos Jurídicos em Inglês</i>     | Aula 6      | Dicionários on-line e Concordanciadores on-line <i>MyWordBook2</i> ou <i>Power Point</i> |
| <i>Tarefa Final</i>                   | Aula 10     | Dicionários on-line e Concordanciadores on-line <i>MyWordBook2</i> ou <i>Power Point</i> |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A primeira atividade *Uso do Dicionário on-line* (Anexo 11) tinha como um de seus objetivos familiarizar os alunos com os dicionários on-line bilíngues de inglês geral e com os dicionários on-line monolíngues jurídicos, reconhecendo os diferentes recursos disponíveis nessas ferramentas. Essa foi elaborada a partir da Proposta Pedagógica de Ramos (2004), discutida na Fundamentação Teórica deste trabalho, e também da atividade *Uso do Dicionário on-line*, elaborada pelo Grupo GEALIN com base no *Resource Package Number IV: vocabulary acquisition and reading strategies*, do Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, da PUC-SP (1986). Essa atividade foi realizada logo no início do curso, na terceira aula, no dia 13 de abril de 2015, para que, uma vez familiarizados, os alunos pudessem utilizar o recurso ao longo do curso.


A seguir, descrevo os procedimentos para o desenvolvimento da atividade *Uso do Dicionário on-line*. Essa atividade está dividida em três etapas: *Apresentação*, *Detalhamento* e *Aplicação*, e foram utilizados os dicionários on-line já apresentados no Quadro 5. A primeira etapa, *Apresentação*, tinha por objetivo tornar o aluno consciente a respeito do dicionário on-line (*raise awareness*), fazendo ainda um contraponto com dicionários impressos, uma vez que muitos alunos fazem uso frequente desses últimos, como constatado no levantamento de perfil dos participantes.


Nessa etapa, a professora procura motivar uma discussão do grupo sobre dicionários físicos e on-line, apresentando questões como: Quais dicionários on-line conhecem? Para que os utilizam? Como os utilizam? Em seguida, o professor distribui o *handout* com a atividade *Uso do Dicionário on-line*. O item 1 contém uma representação do guia de verbetes extraído do *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary* (2003). O professor solicita aos alunos que observem as diferentes formas de organização dos verbetes, as possíveis abreviaturas e os




recursos apresentados no referido guia. A título de ilustração, apresento, na Figura 2 a seguir, um extrato da atividade correspondente à etapa de Familiarização acima descrita.

Figura 2: Extrato da atividade *Uso do Dicionário on-line* - Familiarização





Grupo Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental  
Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos

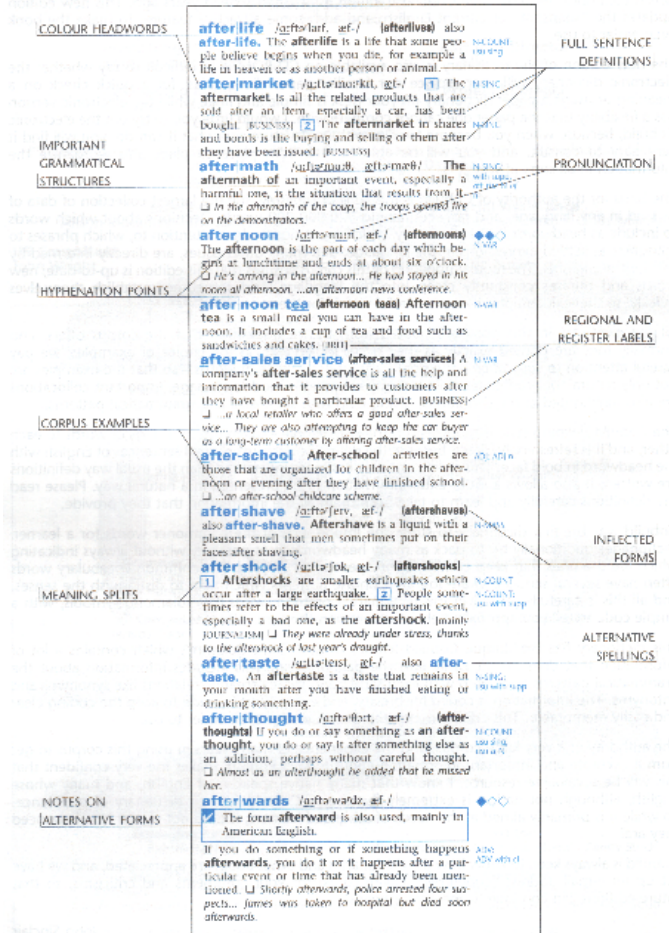


---

### USO DO DICCIONARIO ON-LINE

- Os verbetes são organizados de formas diferentes nos dicionários. Observe como os verbetes estão organizados no guia do dicionário abaixo. Que informações aparecem? Como as informações são abreviadas?

#### Guide to the Dictionary Entries



©GEALIN – Grupo de Pesquisa em Ensino Aprendizagem de Línguas Instrumental – PUCSP  
Proibida a reprodução total ou parcial sem prévia autorização – Todos os direitos reservados

Na segunda etapa da atividade *Uso do Dicionário on-line*, Detalhamento, os alunos identificam as diversas funções e recursos que um dicionário on-line pode oferecer. Nessa etapa, os alunos utilizam o recurso digital com diferentes propósitos: buscar diferentes significados de uma mesma palavra, buscar o significado de uma palavra conforme o contexto de uso e buscar o equivalente em português também dentro de um contexto determinado. Como exemplo de uma atividade nessa etapa, os alunos foram solicitados a pesquisar, nos dicionários indicados pela professora, de que forma o termo *acquittal* é apresentado; em seguida, preencheram uma tabela com as informações identificadas em cada dicionário. Figura 3, a seguir, apresenta um exemplo dessa etapa. Finalmente, na terceira e última etapa, Aplicação, os alunos utilizavam o dicionário on-line em uma situação da vida real, que, nesse caso, correspondia à leitura de um texto da área jurídica em inglês. Segundo Ramos (2004, p.124), na Aplicação, o que se espera é que o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero (nesse caso, do recurso digital).

Figura 3: Atividade *Uso do Dicionário on-line* – Detalhamento

Nesta atividade, iremos comparar dicionários impressos e on-line de Inglês geral e de Inglês jurídico. Para realizar esta atividade, utilize os dicionários sugeridos pela professora. Assinale na tabela abaixo que informações são fornecidas sobre o verbete ***acquittal*** em cada um dos dicionários.

| Termo: <b><i>acquittal</i></b>   | Dicionário de Inglês geral bilíngue impresso | Dicionário de Inglês geral bilíngue on-line | Dicionário Jurídico bilíngue impresso | Dicionário Jurídico on-line |
|--|--|---|---------------------------------------|-----------------------------|
| • definições/ significados   |  |   |                                       |                             |
| • pronúncia fonética/ acento tônico  |  |   |                                       |                             |
| • função gramatical  |  |   |                                       |                             |
| • equivalente em português   |  |   |                                       |                             |
| • recursos multimídia  |  |   |                                       |                             |
| • etimologia (história da palavra)   |  |   |                                       |                             |
| • sinônimos e antônimos  |  |   |                                       |                             |
| • palavra relacionadas   |  |   |                                       |                             |
| • exemplos de uso  |  |   |                                       |                             |
| • expressões   |  |   |                                       |                             |
| • links para informações adicionais  |  |   |                                       |                             |
| • uso especial (inglês britânico, americano, formal, coloquial, gíria etc) |  |   |                                       |                             |

Agora, discuta com seus colegas:

- Quais dicionários forneceram mais informações sobre o verbete procurado?
- Qual é o uso que você acha que cada dicionário tem?
- Qual(is) dos dicionários você acha que pode(m) ser mais útil(eis) para você? Porque?


©GEALIN – Grupo de Pesquisa em Ensino Aprendizagem de Línguas Instrumental – PUCSP  
Proibida a reprodução total ou parcial sem prévia autorização – Todos os direitos reservados


Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A segunda atividade mediada por recursos digitais realizada no curso foi a atividade *Uso do Concordanciador on-line* (Anexo 12). Assim como a atividade anterior, que abordava dicionários on-line, a atividade *Uso do Concordanciador on-line* também foi baseada na Proposta de Ramos (2004) e tinha como um de seus objetivos familiarizar os alunos com os concordanciadores on-line e utilizar essas ferramentas na leitura de textos em inglês da área jurídica. Essa atividade foi realizada na quinta aula do curso, no dia 04 de maio de 2015. Nessa aula também foi abordado o conceito de Colocações, pois, dessa forma, os alunos poderiam utilizar a ferramenta para buscar essas construções linguísticas.


Os procedimentos para desenvolvimento dessa atividade seguiram as três etapas propostas por Ramos (2004): Familiarização, Detalhamento e Aplicação. Assim, na primeira etapa, a professora fomentou uma discussão no grupo com questões como: Quantos já conheciam a ferramenta? Para que a utilizam? O que são concordanciadores?, entre outras. A professora, em seguida, fez uma breve explicação sobre o que é um *corpus*: como é formado, suas diferentes utilidades e como pode ser utilizado em análises linguísticas e benefícios para o estudo de uma língua. A seguir, a professora apresentou os concordanciadores on-line selecionados para a atividade e explicou como utilizá-los. Na segunda fase, Detalhamento, os alunos passaram a praticar a leitura de linhas de concordância e uso de concordanciadores on-line guiados pela professora. Na última fase, Aplicação, os alunos receberam um texto da área jurídica em inglês para a realização de uma atividade de leitura e interpretação, seguindo um roteiro de leitura que envolve também atividades com os concordanciadores on-line. A seguir apresento, na Figura 4, a título de ilustração, um extrato da Atividade *Uso do Concordanciador on-line*, referente aos procedimentos acima descritos.

Figura 4: Extrato da atividade *Uso do Concordanciador on-line*





Grupo Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental  
Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos



---

*Uso do Concordanciador on-line*

Observe as palavras em **negrito** nas linhas de concordância abaixo e tente inferir o significado de cada palavra conforme seu contexto de uso.

said on Friday it had reached an out-of-court **settlement** with Bombardier on various vehicle projects, billions it was seeking in court. The proposed **settlement** still requires approval by a state judge, and in the crash, Zaslow said, adding that the **settlement** was reached before the formal filing of a 59 of 284 respondents (20.77%) considered the **settlement** figure as being too low. OTOH, 80 of 284 Speaker Mattiello 'optimistic' over R.I. pension **settlement** Comment By Katherine Gregg Journal State

Hashiguchi, the preliminary executor of the **estate** of the late collector Robert Ellsworth filed complaint, it fails to qualify for the federal **estate** tax charitable deduction, meaning there would be P.I.' home in Hawaii The three-acre beachfront **estate** was purchased this week in a mysterious artists of the 20th century, the Californian **estate** is set on a a 14-acre hillock that offers

principal at New Milford High will be the new **principal** at Brookfield High School in July BROOKFIELD  
The election of a councillor is the **principal** step towards taking an active part in the affairs of the council  
And existing under the laws of japan, having its **principal** place of business at  
Of basic rent with respect to the outstanding **principal** amount of the Notes shall be computed based

Agora, examine as linhas de concordância para verificar qual é a diferença de significado entre as expressões in **accordance with** e **according to**:

Right. And this was very much **in accordance with** the law and also the custom of the crime  
Meanwhile, rape crimes fell 16 percent in 2013, **according to** the state's Uniform Crime Report from 1,038  
eight dimensions of diabetes illness perceptions **according to** the presence or absence of their diabetes ri

---

©GEALIN – Grupo de Pesquisa em Ensino Aprendizagem de Línguas Instrumental – PUCSP  
Proibida a reprodução total ou parcial sem prévia autorização – Todos os direitos reservados

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A terceira atividade, *Termos Jurídicos em Inglês* (Anexo 13), foi realizada na sexta aula do curso, no dia 11 de maio de 2015. Essa atividade visava meramente a

prática de vocabulário, portanto não envolvia leitura e criação do glossário pessoal pelos alunos. Estes, organizados em duplas, receberam dois ou mais termos jurídicos em inglês; a professora ressaltou que esses termos causam ambiguidades de uso e de significado e que cada dupla deveria identificar as diferenças e semelhanças entre os termos escolhidos, pesquisando, com o auxílio dos dicionários on-line e concordanciadores on-line, as seguintes informações sobre cada termo: definição no contexto jurídico, área do direito a que pertencem, exemplos de uso, colocados, equivalente em português e similaridades ou diferenças de uso entre os termos. O uso dos recursos era opcional, isto é, os alunos poderiam utilizar ambos ou somente um deles. As informações coletadas poderiam ser organizadas e apresentadas de duas formas: no aplicativo *MyWordBook2* ou na ficha de glossário inserida no recurso computacional *Power Point*, ambos já apresentados nesta subseção.

A professora, em seguida, apresentou a ficha de glossário (Quadro 7) com as informações que deveriam ser pesquisadas sobre os termos escolhidos pelos alunos e em seguida, as funcionalidades do aplicativo *MyWordBook2*, mostrando como inserir um termo. Ao longo da aula, a professora prestou assistência, individualmente, aos alunos, para baixarem o aplicativo em seus celulares e inserirem as informações.

Finalmente, a última atividade do curso com os recursos digitais, *Tarefa Final* (Anexo14), foi realizada na nona aula, no dia 01 de junho de 2015. Essa atividade foi avaliativa; portanto, durante sua execução, os alunos não contaram com o auxílio da professora como ocorreu nas demais atividades. A atividade *Tarefa Final* consistia na leitura de um texto jornalístico da área jurídica e na apresentação de termos retirados desse mesmo texto. Os alunos, organizados em duplas, receberam da professora um roteiro com perguntas de interpretação para serem respondidas sobre o texto escolhido. Após a leitura, os alunos deveriam retirar do texto 3 palavras relacionadas ao assunto, que lhes fossem desconhecidas ou que julgassem importante saber e guardar. Assim como na atividade anterior, os alunos deveriam pesquisar as seguintes informações sobre essas palavras: área do Direito, definição, equivalente em português, colocações, variações da palavra, entre outras informações. Essas palavras deveriam ser apresentadas conforme o modelo de ficha de glossário no *Power Point* fornecido anteriormente pela professora ou inseridas no aplicativo *MyWordBook2*. Em ambos os casos, após o término da atividade, os

alunos deveriam compartilhar seus trabalhos com os demais colegas via *email* (se escolhessem a ficha de glossário elaborada no *Power Point*) ou via aplicativo.

Nesta subseção, apresentei os recursos digitais utilizados na pesquisa bem como as atividades mediadas por esses recursos, realizadas durante o curso. Na próxima subseção detalharei instrumentos e procedimentos para coleta de dados da pesquisa.

### 3.5 Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa foram: seis questionários, sendo um Questionário de Levantamento de Perfil (doravante QP), aplicado no primeiro dia de aula, com o propósito de identificar o perfil dos alunos do curso, quatro Questionários de Percepção (doravante QPc), aplicados após cada uma das quatro atividades mediadas por recursos digitais, e um Questionário de Avaliação do Curso (doravante QA), aplicado na última aula do curso; e quatro entrevistas realizadas após cada atividade com os recursos digitais. Também para compor os dados, elaborei notas de campo ao longo das aulas, à medida que as atividades eram realizadas.

A coleta de dados deu-se entre os meses de março a junho de 2015, durante a realização do curso *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC*. O Quadro 9, a seguir, apresenta o cronograma das etapas de coleta de dados, os respectivos instrumentos aplicados e datas de aplicação.

Quadro 9: Instrumentos de coleta de dados e datas de aplicação

| Instrumentos  | Data de realização |
|---|--------------------|
| - Questionário de Perfil – QP (ANEXO 1)                                   | 30.03.2015         |
| - Questionário de Percepção 1 - QPc1 (ANEXO 2)<br>- Entrevista (ANEXO 7)  | 13.04.2015         |
| - Questionário de Percepção 2 - QPc2 (ANEXO 3)<br>- Entrevista (ANEXO 8)  | 04.05.2015         |
| - Questionário de Percepção 3 - QPc3 (ANEXO 4)<br>- Entrevista (ANEXO 9)  | 11.05.2015         |
| - Questionário de Percepção 4 - QPc4 (ANEXO 5)<br>- Entrevista (ANEXO 10) | 01.06.2015         |
| - Questionário de avaliação do curso (QA)                                 | 08.06.201          |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 3.5.1 Questionários

Nesta pesquisa, foram utilizados seis questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicados em três etapas ao longo do curso. Ressalto, porém, que antes de iniciar a coleta de dados, propriamente, foi realizada uma coleta-piloto com uma primeira versão do Questionário de Levantamento de Perfil, dos quatro Questionários de Percepção e do Questionário de Avaliação de Curso, junto a dez alunos da turma anterior do curso, realizado no segundo semestre de 2014. Esses primeiros questionários foram analisados e aperfeiçoados para adequá-los ao objetivo deste trabalho e às perguntas de pesquisa. Esse procedimento segue a orientação de Robinson (1991, p.12), que ressalta a necessidade de uma coleta-piloto para verificar a clareza das perguntas e se podem ser facilmente analisadas e comparadas. Dudley-Evans e St.John (1998, p.133) também destacam que construir bons questionários com questões que não sejam ambíguas não é tarefa fácil. Assim, depois de testados e modificados, cheguei aos questionários que foram aplicados nas duas etapas do curso objeto de investigação desta pesquisa.

Inicialmente, a primeira etapa de coleta de dados consistiu na aplicação do Questionário de Levantamento de Perfil, realizada ao término da primeira aula do curso. Naquela ocasião, a professora explicou aos alunos que se tratava de um procedimento do curso aplicar esse tipo de questionário como forma de conhecer melhor o grupo e saber de suas expectativas em relação ao curso. Os alunos foram avisados que o curso era objeto de pesquisa mas somente aqueles que assinassem o Termo de Livre Consentimento teriam seus questionários utilizados para esse fim. Antes de solicitar aos alunos que preenchessem dados, a professora leu as perguntas em voz alta junto com o grupo para verificar se havia alguma dúvida em relação a elas. As informações coletadas no Questionário de Levantamento de Perfil serviram para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, apresentado em subseção anterior (3.3).

Na segunda etapa de coleta de dados, foram aplicados quatro Questionários de Percepção, compostos de questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Ao final de cada aula em que havia sido realizada uma das atividades com recursos digitais, a professora distribuía aos alunos o questionário referente àquela atividade e, antes de preencherem, fazia uma leitura junto compartilhada de cada pergunta, para esclarecer eventuais dúvidas de interpretação.



Os Questionários de Percepção foram numerados conforme a ordem de realização das atividades. Assim, o Questionário de Percepção 1 (QPc1) refere-se à atividade *Uso do Dicionário on-line*; o Questionário de Percepção 2 (QPc2), à atividade *Uso do Concordanciador on-line*; o Questionário de Percepção 3 (QPc3) refere-se à atividade *Termos Jurídicos em Inglês*; e o Questionário de Percepção 4 (QPc4), à atividade *Tarefa Final*, conforme elencado no Quadro 9.

Na terceira etapa de coleta de dados, foi aplicado o Questionário de Avaliação de Curso, no último dia de aula (8 de junho de 2015). Esse questionário tinha por objetivo conhecer a percepção dos alunos sobre o curso com os recursos digitais. Algumas perguntas do Questionário de Levantamento de Perfil foram repetidas nesse questionário, com a finalidade de, na análise de dados, contrastar as percepções iniciais e finais dos participantes.

### 3.5.2 Entrevistas

A coleta de dados também foi realizada por meio de entrevistas como forma de complementar e entender melhor os dados colhidos nos Questionários de Percepção, seguindo, assim, um dos princípios que norteiam o estudo de caso: a utilização de várias fontes de evidência como forma de validação dos dados e de confiabilidade (YIN, 2003).

As entrevistas foram realizadas ao término de cada aula, quando da realização das atividades mediadas por recursos digitais, respectivamente na terceira, quinta, sexta e nona aulas. Quatro alunos (A6, A7, A9, A10) do curso prontificaram-se a participar das quatro entrevistas realizadas ao longo do curso. Os demais alunos justificaram sua impossibilidade de participar das entrevistas devido ao horário de término das aulas, 22h30', pois alguns dependiam de transporte público e outros trabalhavam cedo no dia seguinte. As entrevistas ocorreram no próprio laboratório de informática e tiveram duração de, aproximadamente, 15 minutos (das 22h30' às 22h45').

Assim como nos questionários de percepção, nas entrevistas também procurou-se identificar as percepções dos alunos quanto ao uso dos recursos digitais para auxílio na leitura. Para cada entrevista, foi elaborado um roteiro (Anexos 7, 8, 9 e 10, respectivamente) e os participantes foram incentivados a falar sobre sua

motivação no uso do recurso, sobre as dificuldades enfrentadas, e apresentar sua opinião sobre a ajuda ou não dos recursos para a leitura. As entrevistas foram gravadas no programa para gravação e edição de áudio *Audacity*<sup>36</sup> instalado no laptop da pesquisadora e transcritas para editor de texto *Word Windows*.

### 3.5.3 Notas de campo

Como professora do curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC*, mantive um diário e nele anotei minhas impressões sobre o andamento das aulas quando da realização das atividades com os recursos digitais. Nessas ocasiões, durante a realização das atividades, acompanhei atentamente os alunos, fornecendo suporte individualmente. Assim, tive a oportunidade de verificar de perto suas dúvidas, reações, percursos para uso das ferramentas, entre outros aspectos. No total, foram descritas quatro aulas de três horas cada, realizadas no laboratório de informática.

Na próxima subseção, descrevo os procedimentos de análise dos dados adotados nesta pesquisa.

## 3.6 Procedimento de Análise de Dados

Nesta seção, descrevo os procedimentos de análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. Conforme descrito na subseção anterior, os dados foram coletados por meio de questionários, notas de aula e entrevistas gravadas. Primeiramente, agrupei e tabulei, de forma quantitativa, os dados coletados no Questionário de Levantamento de Perfil, aplicado no primeiro dia de aula, a fim de conhecer o perfil dos alunos do curso. Ressalto que a turma do curso era composta de 18 alunos, mas somente doze foram selecionados para serem participantes da pesquisa pois foram os alunos que não faltaram a nenhuma das aulas realizadas com os recursos digitais. Conforme apresentado na subseção anterior, os dados coletados por meio do QP revelaram as necessidades dos alunos, suas expectativas

---

<sup>36</sup>Disponível em: <<http://www.audacityteam.org/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

em relação ao curso, familiaridade com os recursos digitais e nível de conhecimento de inglês.

Para responder às perguntas de pesquisa, a análise dos dados foi realizada com base na fundamentação teórica de Erickson (1986), seguindo o que o autor denomina de pesquisa interpretativa, que envolve: a) intensa e ampla participação no contexto pesquisado; b) minuciosos registros do que ocorre nesse contexto juntamente com outras fontes de evidência como documentos, gravações em áudio ou vídeo; e c) análise reflexiva de todos esses registros e evidências, assim como descrição detalhada, por exemplo, utilizando a narrativa e transcrições literais de verbalizações dos sujeitos (ERICKSON, 1986, p.120).

Para Erickson (1986, p.119), na investigação interpretativa, o interesse central está focado “*no significado humano, na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador*”, sendo a principal característica desse tipo de investigação a orientação para a depuração dos pontos de vista do indivíduo observado. Segundo o autor, o que torna um estudo interpretativo “*é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados*” (ERICKSON, 1986, p.120). Assim, uma investigação pode basear-se em dados de natureza qualitativa, coletados pelo pesquisador, mas não ser interpretativa, caso a análise considere somente a perspectiva do pesquisador em detrimento da perspectiva do participante.

Dessa forma, a partir de diversas leituras e releituras dos dados, verifiquei que as percepções reveladas pelos participantes sobre o uso dos recursos digitais (dicionário on-line, concordanciador on-line, *MyWordBook2* e *Power Point*) e sobre o curso com esses recursos levaram a fatores como motivação e satisfação, dificuldades, contribuição para a leitura, desempenho e uso futuro da ferramenta. Procurei, então, agrupar as respostas dos alunos dadas nos quatro questionários de percepção conforme esses fatores, procedimento que passou a guiar a análise e a interpretação dos dados. Os dados coletados por meio das perguntas fechadas nos questionários de percepção foram tabulados e analisados quantitativamente; os resultados foram apresentados em forma de tabelas.

Para complementar os dados coletados nos quatro questionários de percepção, analisei, juntamente, minhas notas de campo elaboradas ao final das quatro aulas com os recursos digitais, bem como as transcrições das falas dos alunos gravadas nas quatro entrevistas realizadas após a aplicação dos

questionários de percepção e, portanto, também ao final das atividades com os recursos digitais.

Nesta subseção descrevi os procedimentos adotados para tratar e analisar os dados coletados ao longo da pesquisa, utilizando os preceitos teóricos de análise conforme Erickson (1986). Apresento, na seção 4, a seguir, os resultados obtidos a partir desses procedimentos metodológicos.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresento e discuto, à luz do aporte teórico discutido previamente na Fundamentação Teórica, os resultados desta pesquisa, obtidos a partir dos procedimentos de análise, descritos na Metodologia.

Os dados ora apresentados e analisados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionários, notas de campo e entrevistas gravadas. Visam responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que percepções os participantes revelam sobre o uso de recursos digitais para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos em inglês da área jurídica?
2. Como os participantes avaliaram o curso com recursos digitais?

Conforme mencionado na Metodologia, os participantes desta pesquisa são doze alunos do curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC*. A fim de preservar sua identidade, cada informante foi identificado pela letra “A” (aluno), seguida de um número, de um a doze. Dessa forma, ao apresentar um excerto da fala do aluno 1, denomino-o A1, e assim, sucessivamente. Os questionários de percepção foram aplicados ao final de cada uma das quatro atividades que fizeram uso dos recursos digitais realizadas durante o curso. O Questionário de Percepção 1 - QPc1 (Anexo 2) foi aplicado ao final da atividade *Uso do Dicionário on-line*; o Questionário de Percepção 2 - QPc2 (Anexo 3) foi aplicado ao final da atividade *Uso do Concordanciador on-line*; o Questionário de Percepção 3 - QPc3 (Anexo 4) refere-se à atividade *Termos Jurídicos em Inglês*; o Questionário de Percepção 4 - QPc4 (Anexo 5) refere-se à atividade *Tarefa Final*. Os dados coletados no Questionário de Avaliação de Curso - QA (Anexo 6) foram analisados para responder a segunda pergunta de pesquisa. Como forma de complementar os dados dos questionários de percepção, foram ainda analisados e apresentados os dados coletados nas entrevistas, realizadas após a aplicação de cada questionário de percepção, e também os coletados nas anotações de campo.

Esta seção está dividida nas seguintes subseções: nas subseções 4.1 e 4.2, são discutidas as percepções dos participantes quanto ao uso do dicionário on-line e do concordanciador on-line, respectivamente; na subseção 4.3 são analisados os

dados referentes às percepções dos participantes sobre o uso do aplicativo *MyWordBook2*; na subseção 4.4 são analisados e discutidos os dados referentes às percepções quanto ao uso do recurso computacional *Power Point* e, finalmente, na subseção 4.5 são analisados os dados coletados no Questionário de Avaliação do Curso (QA), que se referem às percepções dos participantes sobre o curso com os recursos digitais. Início apresentando a análise dos dados referente às percepções dos participantes sobre o uso do dicionário on-line.

#### 4.1 Dicionário on-line

Nesta subseção, apresento a análise e discussão dos dados coletados nos seguintes Questionários de Percepção (QPc) aplicados após as atividades que fizeram uso dos dicionários on-line: QPc1 aplicado ao final da atividade *Uso do Dicionário on-line*, QPc3 referente à atividade *Termos Jurídicos em Inglês* e QPc4 referente à atividade *Tarefa Final*. Para compor essa análise, acrescento ainda as notas de campo e as entrevistas.

Conforme já detalhado na Metodologia, a atividade *Uso do Dicionário on-line*, realizada na terceira aula do curso tinha como um dos objetivos discutir e comparar os diferentes tipos de dicionários, apontar as particularidades de cada um e possibilitar a familiarização dos alunos com os diversos recursos oferecidos por essa ferramenta digital. Para essa atividade, foram selecionados os seguintes dicionários: sendo dois bilíngues Português/Inglês de inglês geral - *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* e *Reverso Dictionary English/Portuguese* - e dois dicionários on-line monolíngues de inglês jurídico - *The Free Dictionary.com* e *Law.com*, já apresentados anteriormente.

A atividade *Termos Jurídicos em Inglês* consistia na busca de informações sobre determinados termos jurídicos em inglês, como: definição, equivalente em português, colocações e exemplos de uso. Essas informações referentes a cada termo poderiam ser apresentadas de duas formas: no aplicativo *MyWordBook2* ou no recurso computacional *Power Point*. A atividade *Tarefa Final* consistia na leitura de um texto de escolha dos alunos e na apresentação de termos retirados do texto, cujas informações também deveriam ser apresentadas como na atividade anterior.

Nessas duas atividades, os alunos poderiam optar por utilizar tanto os dicionários *on-line* como os concordanciadores *on-line*.

Antes de proceder à apresentação dos resultados, retomo um dado já apresentado no Perfil dos Participantes, na seção da Metodologia, mas que julgo relevante para entender a análise que segue. Esse dado refere-se ao grau de familiaridade dos participantes com dicionários *on-line*. Dos doze participantes, onze indicaram que utilizam dicionários *on-line*, sendo cinco diariamente e seis ocasionalmente; o participante A9 indicou que nunca utiliza essa ferramenta digital. Portanto, a maioria dos participantes (11) já fazia uso de dicionários *on-line*, no entanto, pude perceber, ao acompanhar a primeira atividade *Uso do Dicionário on-line*, que os participantes não conheciam os dicionários *on-line* apresentados e tampouco estavam familiarizados com os diversos recursos que essa ferramenta pode oferecer. Essa novidade pode ser atribuída à motivação para realizar a atividade constatada na percepção dos alunos em relação ao uso do recurso, como pode ser visto no dizer dos participantes, abaixo<sup>37</sup>:

A1: *Gostei dos **dicionários descobertos na aula**.*

A4: *O fato **de não conhecer muito desses dicionários**.*

A5: *Com o dicionário *on-line* se tem mais opções para se encontrar a resposta que se busca.*

A6: ***Conheci novos dicionários**, muito bons por sinal.*

A12: ***Não conhecia os dicionários**.*

Na entrevista, os participantes A6, A7 e A9 também mencionaram ter descoberto e aprendido a usar novos dicionários *on-line*, conforme seu dizer, a seguir:

A6: ***Aprendi** a usar os dicionários *on-line*.*

A7: ***Conheci novos dicionários** *on-line* que não conhecia.*

A9: ***Descobri** novas ferramentas de compreensão e isso é estimulante.*

---

<sup>37</sup>Grifos da pesquisadora, nos excertos transcritos, considerando a relevância de algumas palavras para a análise.

Observo que o participante A9 foi o único a indicar, conforme o Questionário de Levantamento de Perfil, que nunca faz uso de dicionários on-line. No entanto, na entrevista mostrou-se muito empolgado por ter conseguido utilizar a ferramenta e seus recursos. Além da novidade expressa pelos participantes, as percepções de uso da ferramenta revelaram outros aspectos motivadores que também trouxeram satisfação, como rapidez, pois os resultados aparecem de imediato, agilidade para buscar palavras e facilidade de uso. Os participantes A3, A7, A11 expressam isso:

A3: *O **resultado aparece imediatamente**.*

A7: ***Facilita a busca** e conseqüentemente a resposta.*

A11: ***Pesquisa rápida, versátil, eficiente.***

Os aspectos relacionados à rapidez e à agilidade foram confirmados na entrevista pelos participantes A6 e A7, este último referindo-se aos diferentes *links* fornecidos pelos dicionários, os quais chamou de “interações”:

A6: *O dicionário on-line **facilita a busca** que fica mais rápida.*

A7: *É mais **ágil**, mais **fácil** de visualizar todos os significados e demais informações e traz interações.*

As respostas dos participantes acima corrobora o que Braga (2013) aponta como uma das vantagens dos dicionários on-line, que é a agilidade para a consulta, o que foi claramente percebido entre os participantes e considerado por eles um fator de grande motivação para usar a ferramenta.

Outro aspecto que pode ser considerado motivador, revelado nas percepções de uso da ferramenta, foi a satisfação pelo sucesso alcançado na realização da atividade, como pode ser visto pelo dizer dos participantes, abaixo:

A2: *A **atividade se tornou mais simples** e o aprendizado eficaz.*

A6: *A **pesquisa sanou** a maioria das **minhas dúvidas**.*

A8: *É **interessante descobrir** o **significado** de **novas palavras**.*

Pelas respostas dos participantes, acima, o dicionário on-line mostrou-se uma ferramenta eficaz, capaz de resolver dúvidas, e eficiente para a descoberta de novas



palavras, ajudando, portanto, na expansão de vocabulário e na compreensão de palavras desconhecidas. Os participantes A10 e A12 compararam da seguinte forma os dicionários on-line com os dicionários impressos:

A6: *O dicionário on-line traz  **muitas informações que não constam nos dicionários físicos***”.

A10: *É  **mais fácil de usar** do que o dicionário físico*”.

A12: *Dicionário on-line é mais  **rápido o acesso é mais interessante** do que o físico.*

A comparação feita pelos participantes A6, A10 e A12 entre os dicionários on-line e os impressos ilustra bem o que dizem Nesi (2000) e Tono (2000) sobre a influência positiva do dicionário on-line, da compreensão de textos e da aprendizagem de vocabulário, mais do que um dicionário impresso, em função dos recursos que oferecem e da facilidade do usuário de ampliar sua pesquisa inicial por meio de links para os materiais adicionais.

As percepções sobre o uso do dicionário on-line revelaram também algumas dificuldades enfrentadas pelos participantes. Em primeiro lugar, no que se refere ao grau de dificuldade dos participantes no uso do dicionário on-line, dos doze participantes, oito apontaram não ter tido nenhuma dificuldade no uso da ferramenta; quatro indicaram que tiveram um pouco de dificuldade e um participante (A4) indicou um grau maior de dificuldade. Isso pode ser constatado na Tabela 3, abaixo.

Tabela 3: Grau de dificuldade no uso do dicionário on-line

| Dificuldade | Nº de respostas |
|-------------|-----------------|
| Nenhuma     | 8               |
| Pouca       | 3               |
| Media       | 1               |
| Muita       |                 |
| N=12        |                 |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Como pode ser visto na tabela acima, somente um participante, A4, indicou ter tido um maior grau de dificuldade. Sua justificativa encontra-se a seguir:

A4: *A dificuldade foi quanto a determinadas questões desde sinônimos, antônimos e outros pontos aparentemente fáceis de*

*saber quais palavras são, todavia, **não tinha em um único dicionário.***

Segundo a resposta do participante A4, a dificuldade estava em ter de recorrer a mais de um dicionário. Essa foi também a dificuldade expressa pelos três participantes (A2, A5 e A6) que indicaram ter tido pouca dificuldade, conforme justificativas abaixo:

**A6: Dificuldade para encontrar todas as respostas em um único dicionário on-line.** *Ainda que existam dicionário melhores e outros piores, o fato é que todos são incompletos.*

**A2: Os múltiplos enfoques** *de significados que o dicionário traz.*

Pelas colocações acima, é possível inferir que os participantes tiveram dificuldade em selecionar a informação desejada, dadas a diversidade e a variedade de informações que a ferramenta oferece sobre cada palavra. Essa dificuldade talvez possa ser entendida como falta de prática em selecionar a informação desejada ou falta de familiaridade com o ambiente dos dicionários on-line utilizados na atividade. Isso foi confirmado na entrevista pelo participante A6, ao dizer:

**A6: Por ser a primeira vez que utilizei esses dicionários encontrei alguma dificuldade,** *mas pequena (no layout).*

Além da falta de familiaridade com os dicionários on-line apresentados na atividade, outro aspecto que pode ter contribuído para a insatisfação dos participantes de não encontrarem todas as informações em um único dicionário on-line é o fato da consulta aos dicionários on-line jurídicos não ter sido suficiente para realizar a atividade, fazendo com que os alunos tivessem que recorrer também aos dicionários on-line bilíngues *Cambridge Dictionary* e *Reverso Dictionary*, conforme pude observar durante a realização dessa atividade.

O participante A5 atribuiu a dificuldade que enfrentou no uso da ferramenta à pouca familiaridade com os dicionários on-line jurídicos, conforme sua justificativa:

**A5: Foi um pouco difícil encontrar o que procurava no dicionário on-line jurídico.**

Percebi que, além do participante A5, outros externaram sua insatisfação com os dicionários on-line jurídicos utilizados na atividade, conforme pode ser visto nos excertos seguintes:

A7: O **dicionário on-line jurídico não trouxe informações.**

A10: O *Law.com* possui **navegabilidade ruim**, não há um recurso de pesquisa rápida.

Os dicionários on-line monolíngues de inglês jurídico não foram eficazes como os dicionários on-line bilíngues, por não apresentarem os mesmos recursos destes últimos e se limitarem a fornecer a definição do termo jurídico em inglês, o que demandava muito mais esforço por parte dos alunos para entender o significado dos termos jurídicos pesquisados em inglês, fazendo com que voltassem aos dicionários on-line bilíngues para procurarem a tradução do termo. Entretanto, o dicionário on-line *Reverso* mostrou-se suficiente e confiável para dirimir as dúvidas sobre termos jurídicos em inglês, fornecendo traduções precisas para o português.

A fim de saber quais dificuldades as percepções sobre o uso dos dicionários on-line revelaram, no Questionário de Percepção 1, referente à atividade *Uso do Dicionário on-line*, foram elencadas algumas possíveis dificuldades e os alunos poderiam assinalar mais de um item, conforme mostra a Tabela 4, abaixo:

Tabela 4: Dificuldades no uso dos dicionários on-line

| Dificuldades  | Nº de respostas |
|---|-----------------|
| 1. Pouca familiaridade com o dicionário on-line         | 1               |
| 2. Dificuldade para encontrar as informações procuradas | 4               |
| 3. Dificuldade para navegar pelo dicionário on-line     | 1               |
| 4. Dificuldade com o inglês geral                       |                 |
| 5. Falta de conhecimento do inglês jurídico             | 4               |
| 6. Não houve nenhuma dificuldade                        | 3               |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Como mostra a tabela acima, somente o participante A9 atribuiu sua dificuldade à pouca familiaridade com o recurso. Lembro-me de que esse participante foi o único a indicar que nunca havia utilizado um dicionário on-line antes do curso, e sua justificativa deu-se da seguinte forma:

A9: Os dicionários on-line são muito **prático**, eu é que não **tinha familiaridade** com eles.

Outros quatro participantes (A5, A4, A3 e A6) assinalaram que tiveram dificuldade para encontrar as informações procuradas e para navegar (A5) pelos dicionários on-line. Quatro participantes assinalaram a falta de conhecimento do inglês jurídico como uma possível dificuldade no uso dos dicionários on-line. Dentre estes, somente o participante A12 justificou sua resposta:

A12: Algumas vezes **a palavra** embora conhecida sua tradução no inglês geral **possui outro significado no inglês jurídico** o qual era desconhecido.

O dizer do participante A12 pode ser entendido como sendo o conhecimento do inglês jurídico o mais necessário para se conseguir utilizar a ferramenta digital se comparado à habilidade de pesquisa ou à formação tecnológica, revelando que a dificuldade em usar a ferramenta está relacionada ao pouco conhecimento da língua de especialidade, nesse caso ao conhecimento do inglês jurídico.

Quando perguntados que dificuldades tiveram no uso do recurso, novamente, os participantes expressaram sua insatisfação em ter de recorrer a mais de um dicionário para encontrar as informações desejadas, conforme mostram os excertos selecionados dos participantes A4 e A6:

A4: **Não tinham as informações em um único dicionário on-line.**

A6: Tive que **pesquisar em todos os dicionários** para encontrar as respostas.

Como pode ser observado nas respostas acima, as dificuldades, segundo as percepções dos alunos quanto ao uso do dicionário on-line voltam-se para o fato de terem que recorrer a mais de um dicionário on-line para encontrar a informação que desejavam, isto é, ter de buscar em mais de uma fonte. No entanto, essa insatisfação expressa pelos participantes diverge do que aponta Braga (2013) como sendo uma das grandes vantagens dos dicionários on-line: a possibilidade de consultar, simultaneamente, mais de uma fonte. Nesse sentido, Tono (2000) acrescenta que os dicionários on-line podem ampliar a pesquisa inicial por meio de *links* e remeter a materiais adicionais.

Credito, portanto, essa dificuldade à impossibilidade de utilização, no curso, de um dicionário jurídico on-line bilíngue português/inglês, visto não haver no mercado, fazendo com que os alunos recorressem a mais de um dicionário on-line bilíngue de inglês geral, o que tornou a pesquisa mais longa e, conseqüentemente, mais demorada.

Outro fator que pode ser atribuído à dificuldade no uso está relacionado à pouca familiaridade dos alunos com o funcionamento dos dicionários on-line utilizados no curso, como pude constatar durante a realização da atividade, e ainda ao fato de nem sempre esses dicionários on-line oferecerem todas as informações desejadas. Assim, o usuário precisa estar consciente da necessidade de ter de recorrer a mais de uma fonte para alcançar maior precisão na sua pesquisa, principalmente, tratando-se de uma língua de especialidade como a linguagem jurídica em inglês. Ressalto aqui que esse último ponto foi abordado na primeira etapa da atividade *Uso do Dicionário on-line*, quando são comparados diferentes tipos de dicionários e discutida a importância de se conhecer as particularidades de cada ferramenta no que se refere à qualidade funcional, segundo SELISTRE (2010), como, por exemplo, estrutura, conteúdo, *layout* e até a competência dos usuários.

Mesmo com as dificuldades reveladas nas percepções de uso do dicionário on-line, os participantes mostraram-se satisfeitos com o uso da ferramenta, como pode ser visto na Tabela 5, que apresenta o grau de satisfação na percepção dos alunos quanto ao uso da ferramenta:

Tabela 5: Grau de satisfação com a atividade

| Satisfação   | Nº de respostas |
|--------------|-----------------|
| Gostei muito | 5               |
| Gostei       | 6               |
| Não gostei   |                 |
| Indiferente  | 1               |

N= 12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme a tabela acima, cinco participantes gostaram muito de realizar a atividade com os dicionários on-line, enquanto seis participantes apenas gostaram e um indicou ter sido indiferente o uso da ferramenta na atividade. É importante apontar que o participante A8, que indicou ter sido indiferente usar os dicionários on-line, é tradutor e, possivelmente, seu conhecimento da língua seja maior do que o

dos demais participantes. Conforme indicou no Questionário de Levantamento de Perfil, ele utiliza dicionários on-line diariamente por conta da sua profissão. Portanto, os dicionários on-line não se mostraram uma grande novidade, como ocorreu para os demais participantes do grupo.

As percepções de uso dos dicionários on-line revelaram ainda as contribuições desse recurso para a leitura. Segundo oito participantes, os dicionários on-line ajudaram muito para o desenvolvimento da leitura e, na opinião de quatro participantes, os dicionários on-line ajudaram parcialmente, conforme mostra a Tabela 6, a seguir:

Tabela 6: Grau de contribuição dos dicionários on-line

| Grau de Contribuição | Nº de respostas |
|----------------------|-----------------|
| Ajudou muito         | 8               |
| Ajudou parcialmente  | 4               |
| Ajudou pouco         |                 |
| Não ajudou           |                 |

N= 12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Segundo a percepção de uso dos participantes, os dicionários on-line contribuíram de diferentes maneiras para a leitura de textos jurídicos em inglês, como a tradução e o esclarecimento do significado de palavras, conforme as respostas abaixo:

A3: Ajudou na **tradução** de palavras desconhecidas.

A8: Ajudou a **entender o significado** de palavras desconhecidas.

A9: Ajudou a **encontrar o significado** de palavras desconhecidas.

A10: Ajudou a **traduzir** palavras desconhecidas e a entender melhor o sentido do texto.

A12: Ajudou com **tradução** da palavra... e seus usos mais comuns.

Conforme pode ser observado pelas respostas desses alunos, os dicionários on-line contribuíram para a leitura, fornecendo a tradução, o significado de palavras-chave no texto ou de palavras desconhecidas.

Outra contribuição dos dicionários on-line para a compreensão escrita, segundo a percepção dos alunos, foi a diversidade de significados fornecida pela

ferramenta, ajudando a expandir o conhecimento sobre determinada palavra e, novamente, ajudando a entender a palavra no contexto, como pode ser visto nas seguintes expressões:

A1: *Não há como compreender um texto se há **desconhecimento de palavras-chave**.*

A2: *O dicionário trouxe **diversos significados** dentre os quais pude escolher o que melhor se encaixava no texto.*

A4: *O dicionário ajudou em exemplos como **diversos significados** para entender qual dos significados se aplicava no contexto.*

A6: *Me ajudou apresentando **várias possibilidades de significado** e emprego para o mesmo verbete o que facilita sua compreensão no texto e, por conseguinte, a compreensão do texto em geral.*

A7: *Porque trouxe a **expressão em outras frases** que puderam contextualizar a palavra.*

Conforme as respostas acima, é possível verificar também que, a partir das informações fornecidas pelos dicionários on-line, os participantes foram capazes de contextualizar a palavra e isso os ajudou na compreensão do texto, seguindo o que diz Nesi (2000), que o dicionário on-line fornece diversas informações sobre determinada palavra e isso demanda maior habilidade do usuário na interpretação para ajustar a palavra ao contexto que necessita.

Outras formas de contribuição do dicionário on-line para a leitura foram reveladas nas percepções de uso dos participantes e são ilustradas na Tabela 7.

Tabela 7: Uso dos dicionários on-line

| <b>Uso dos dicionários on-line</b>                                     | <b>Nº de respostas</b> |
|--|------------------------|
| 1. Gostou mais de usar do que o dicionário impresso                    | 10                     |
| 2. Poupano tempo na pesquisa de palavras que não conhecia              | 9                      |
| 3. Aprendeu a utilizar recursos do dicionário on-line que não conhecia | 8                      |
| 4. Teria realizado a atividade mais rápido com um dicionário impresso  | 1                      |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme mostra a tabela acima, dos doze participantes, dez assinalaram que gostaram mais de usar os dicionários on-line do que o dicionário físico; nove indicaram que os dicionários on-line pouparam tempo na pesquisa de palavras; oito participantes acharam que aprenderam a utilizar recursos do dicionário on-line que não conheciam e um respondente também indicou que teria realizado a atividade mais rapidamente com um dicionário impresso.

Para os participantes que gostaram mais de usar os dicionários on-line do que o dicionário físico, nota-se que os dicionários on-line utilizados apresentados no curso foram uma novidade:

A2: *O dicionário on-line é muito mais **simples** e **didático** que o impresso.*

A8: *O dicionário on-line é mais prático, **fácil de usar**, encontro as palavras mais facilmente.*

Outros participantes indicaram que os dicionários on-line pouparam tempo na pesquisa de palavras e que a ferramenta é simples, fácil e rápida de ser utilizada, como pode ser visto nos excertos abaixo:

A1: *O dicionário on-line é bem mais **rápido**.*

A4: *A pesquisa é **rápida** além de ser mais efetiva, traz mais variedade de palavras.*

A5: *De fato **poupou** bastante **tempo**.*

A7: *...é melhor utilizá-lo para **otimização do tempo**, principalmente profissional.*

Apesar da satisfação com a rapidez expressa pelo participante A4, este havia mostrado sua insatisfação em ter de recorrer a mais de uma fonte para encontrar o que desejava, conforme já apresentado.

Conforme ilustra a Tabela 7, oito participantes não conheciam os dicionários on-line utilizados na pesquisa:

A6: ***Conheci novos dicionários**, muito bons por sinal.*

A12: ***Não conhecia os dicionários**.*



O participante A9 foi o único que assinalou que teria realizado a atividade mais rapidamente com um dicionário físico e justificou da seguinte forma:

*A9: Tenho mais **facilidade com o dicionário físico**.*

Esse participante, conforme já apresentado, foi o único a assinalar, no Questionário de Levantamento de Perfil, que não utiliza dicionários on-line, expressando sua preferência pelo dicionário físico.

Para entender de que forma os dicionários on-line ajudaram na leitura de textos jurídicos em inglês, a tabela abaixo mostra os usos que os participantes fizeram dessa ferramenta nas atividades *Termos Jurídicos em Inglês* e *Tarefa Final*. Saliento que nessas duas atividades os alunos tinham a opção de utilizar também outro recurso digital, o concordanciador on-line, que será discutido na próxima subseção.

Tabela 8: Uso do dicionário on-line nas atividades

| Recurso digital                                | Atividades                        |                     |
|--|-----------------------------------|---------------------|
|  | <i>Termos jurídicos em inglês</i> | <i>Tarefa Final</i> |
| 1. Buscar a definição de palavras              | 12                                | 12                  |
| 2. Buscar informações sobre palavras           | 9                                 | 10                  |
| 3. (por exemplo, classe gramatical)            |                                   |                     |
| 4. Traduzir                                    | 12                                | 12                  |
| 5. Buscar exemplos de uso de palavras          | 9                                 | 9                   |
| 6. Buscar colocações                           | 4                                 | 4                   |
| 7. Entender o significado de palavras no texto | 6                                 | 9                   |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme mostra a Tabela 8, todos os participantes utilizaram os dicionários on-line em ambas as atividades, para buscar a definição de palavras e para tradução. Outros usos apontados pelos participantes foram: buscar informações sobre palavras, buscar exemplos de uso e entender o significado de palavras no texto. No entanto, pode ser observado que somente quatro participantes utilizaram os dicionários on-line para buscar colocações; os demais participantes utilizaram os concordanciadores on-line para essa tarefa, conforme será apresentado na próxima subseção.

Outro item analisado para entender a contribuição do dicionário on-line para a leitura foi a percepção dos participantes sobre a continuidade no uso da ferramenta. Todos os participantes manifestaram-se a favor, quando perguntados se continuariam a utilizar o dicionário on-line, e justificaram essa posição da seguinte forma:

A2: *Achei fantástico e **acessível de qualquer dispositivo móvel**, o que facilita mais do que carregar um impresso.*

A3: ***Está sempre a mão.***

A9: *Embora **goste mais do dicionário físico**, nem sempre estou com ele à disposição.*

Como pode ser observado pelas respostas dos participantes, acima, a continuidade no uso do dicionário on-line se dará por conta da facilidade de acesso à ferramenta até por dispositivos móveis. O participante A9, apesar de demonstrar sua preferência pelo dicionário físico, também admite ser o dicionário on-line mais acessível.

Outros participantes justificaram que continuarão a utilizar a ferramenta devido à sua praticidade, à rapidez e eficiência oferecidas, conforme apontam:

A1: *O recurso é bem bastante **eficiente**.*

A7: *É mais **fácil e prático**.*

A8: *É mais **prático e rápido**.*

A12: *Mais **acessível, fácil, prático, eficiente que o físico**.*

Com a análise dos dados apresentada, foi possível constatar que as percepções sobre o uso do dicionário on-line revelaram que os participantes sentiram-se motivados, pois conheceram novos dicionários on-line, aprenderam seu funcionamento e novos recursos disponíveis na ferramenta. Os participantes não tiveram alto grau de dificuldade para usar os dicionários on-line; a maior dificuldade apontada foi a necessidade de, algumas vezes, ter de consultar mais de um dicionário on-line, pois nem sempre a informação desejada encontrava-se em um único dicionário. Além disso, os dicionários jurídicos on-line também não foram bem avaliados pelos alunos, por não oferecerem os mesmos recursos e por

apresentarem uma navegabilidade difícil, se comparados aos dicionários on-line bilíngues, considerados suficientes para dirimir dúvidas sobre termos jurídicos em inglês.

Apesar dessas dificuldades, os participantes mostraram-se satisfeitos, pois conseguiram sanar suas dúvidas e afirmaram que a ferramenta os ajudou na compreensão dos textos jurídicos em inglês, pois fornece diversos significados da palavra pesquisada, sendo possível contextualizá-la no texto. Isso também contribuiu para a expansão do conhecimento de novas palavras. Além disso, os participantes manifestaram que continuarão a utilizar a ferramenta em sua prática profissional e a descreveram como fácil de usar, rápida, com resultados imediatos, além de oferecer diversas opções de busca e de fácil acesso.

Nesta subseção, analisei e discuti os dados referentes às percepções de uso dos participantes quanto ao dicionário on-line. Na próxima subseção o foco recairá nas percepções referentes ao uso do concordanciador on-line.

## **4.2 Concordanciadores on-line**

Nesta subseção, procuro identificar as percepções reveladas pelos alunos sobre o uso de concordanciadores on-line como ferramenta de auxílio na leitura de textos jurídicos em inglês. Os dados ora apresentados e analisados foram coletados nos questionários de percepção (QPc) aplicados após as seguintes atividades que fizeram uso dessa ferramenta: *Uso do Concordanciador on-line* (QPc2), *Termos Jurídicos em Inglês* (QPc3) e *Tarefa Final* (QPc4). São ainda apresentados os dados coletados nas entrevistas e notas de campo realizadas durante as referidas atividades.

Outro dado que julgo relevante trazer aqui é em relação à familiaridade dos participantes com concordanciadores on-line, conforme apresentado no Perfil dos participantes, na seção de Metodologia. Somente os participantes A1 e A8 indicaram conhecer e fazer uso dessa ferramenta: o primeiro é professor e disse usar a ferramenta ocasionalmente (até três vezes por mês); o segundo exerce a profissão de tradutor e utiliza a ferramenta frequentemente (até três vezes por semana).

A primeira percepção em relação ao uso do recurso refere-se à motivação expressa pelos participantes na primeira atividade com os concordanciadores on-

line. Dos doze participantes, nove afirmaram ter se sentido motivado por diferentes razões, como, por exemplo, pela novidade trazida pela ferramenta, que despertou curiosidade em conhecê-la. Isso é explicado abaixo:

A1: A **ferramenta** pode ser muito **útil**... **fiquei motivado em conhecê-la**.

A2: Acho sempre interessante **conhecer novas ferramentas** na internet.

A3: Acredito que a **ferramenta** seja muito interessante e **útil**, tenho **interesse em aprender a usá-la**.

A9: Motivou a **buscar novos conhecimentos**.

Outros participantes sentiram-se motivados porque a ferramenta os ajudou a conhecer outros significados e usos das palavras pesquisadas, como pode ser visto em suas colocações:

A4: O uso de tal ferramenta **ajudou no aprendizado do uso de determinado termo da área**.

A10: **Motivou a buscar o significado e utilização das palavras**.

O uso do concordanciador on-line motivou ainda porque a ferramenta ajudou a realizar a atividade, tornando-a fácil e a aula mais dinâmica, conforme as afirmações seguintes:

A1: A primeira navegação não é muito autoexplicativa. No entanto, uma vez realizado o caminho para chegar nas colocações tudo fica mais fácil.

A7: Porque **tornou a atividade mais fácil**.

A8: Pelas atividades dadas em aula ela **ajudou muito**.

A12: A **aula** ficou mais **dinâmica** além de **trazer outras possibilidades** que não as previstas no texto.

É importante ressaltar que o participante A1 é professor de inglês no Ensino Médio e já conhecia a ferramenta. Os três participantes que não se sentiram motivados com o uso dos concordanciadores on-line justificaram da seguinte forma:

A5: Não motivou porque **não conseguiu utilizar**.

A6: **Dificuldade para encontrar o que procurava**, ela contextualiza mas não dá o significado, podemos “deduzir” de maneira errada.

A11: **Achei complicado usar a ferramenta**.

De acordo com as notas de campo elaboradas durante a atividade *Uso do Concordanciador on-line*, esses três participantes, de fato, tiveram muita dificuldade para manusear os concordanciadores on-line e para ler e interpretar as linhas de concordância, apesar da minha ajuda durante a atividade. Na entrevista, realizada após essa aula, o participante A6 voltou a afirmar que não conseguiu usar a ferramenta e que achou os segmentos de texto muito curtos para ler e ter de deduzir o significado da palavra.

Apesar das dificuldades relatadas por esses três alunos, e considerando que foi o primeiro contato do grupo com os concordanciadores on-line (exceto para os participantes A1 e A8, conforme exposto no início desta subseção), foi possível observar que os participantes sentiram-se motivados pela novidade da ferramenta e por terem conseguido manuseá-la e ler as linhas de concordância, completando a atividade com êxito.

Para analisar as percepções dos participantes em relação às dificuldades enfrentadas no uso dos concordanciadores on-line, foram analisados dados coletados nas três atividades realizadas durante o curso, que faziam uso dessa ferramenta. Assim, foi possível verificar se houve ou não diminuição da dificuldade no uso da ferramenta.

Primeiramente, foi analisada a percepção dos alunos em relação às suas dificuldades no uso de concordanciadores on-line na atividade *Uso do Concordanciador on-line*, realizada na quarta aula do curso e que tinha como um de seus objetivos apresentar e favorecer a familiarização dos participantes com concordanciadores on-line, conforme já detalhado na seção de Metodologia deste trabalho. Os dados ora apresentados foram coletados no QPc2 aplicado ao final desta atividade. A Tabela 9 abaixo apresenta o grau de dificuldade dos participantes na referida atividade.

Tabela 9: Grau de dificuldade no uso do concordanciador on-line

| Grau de dificuldade | Nº de respostas |
|---------------------|-----------------|
| Nenhuma             |                 |
| Pouca               | 4               |
| Média               | 5               |
| Muita               | 3               |
| N=12                |                 |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme mostra a Tabela 9, dos doze participantes, quatro tiveram pouca dificuldade, cinco indicaram dificuldade média e três alunos tiveram muita dificuldade para usar os concordanciadores on-line. Se considerarmos que foi o primeiro contato dos alunos com a ferramenta, o grau de dificuldade não foi alto.

Para melhor entender as dificuldades, foi também solicitado dos participantes que indicassem as dificuldades encontradas para realizar a atividade, conforme mostra a Tabela 10, abaixo:

Tabela 10: Dificuldades para utilizar o concordanciador on-line

| Dificuldades   | Nº de respostas |
|--|-----------------|
| 1. Pouca familiaridade o concordanciador on-line         | 12              |
| 2. Dificuldade para encontrar as informações procuradas  | 6               |
| 3. Dificuldade para navegar pelo concordanciador on-line | 7               |
| 4. Dificuldade com o Inglês geral                        |                 |
| 5. Falta de conhecimento do inglês jurídico              | 2               |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Todos os doze participantes indicaram que a dificuldade foi a pouca familiaridade com o concordanciador on-line; seis participantes indicaram também dificuldade para encontrar as informações procuradas na ferramenta; sete participantes indicaram que tiveram dificuldade para navegar pela ferramenta e dois, que a dificuldade também foi devido à falta de conhecimento do inglês jurídico.

Essas dificuldades foram explicitadas mais detalhadamente pelos participantes como a novidade trazida pela ferramenta:

**A7: *Nunca havia acessado nenhum site igual.***

Outra dificuldade apontada pelos participantes foi em relação ao funcionamento da ferramenta, como apontam:

A1: **Entender o funcionamento, localizar os locais de busca das informações.** Entendo ser *Necessário* treino para sua utilização.

A2: A **pouca familiaridade** com a ferramenta é o maior obstáculo e o **pouco conhecimento do inglês jurídico** dificulta o entendimento de todas as expressões que aparecem.

A3: **Dificuldade na utilização da ferramenta** e compreensão dos recursos.

A4: **Dificuldade no uso** por falta de conhecimento.

A5: A dificuldade era em **como utilizar a ferramenta**.

A9: Escolher a **forma correta de realizar a busca**.

O participante A2, acima, atribui sua dificuldade também à falta de conhecimento do inglês jurídico, dificuldade também apontada no uso do dicionário on-line, o que mostra que esse aluno atribui a dificuldade quanto ao uso da ferramenta à falta de conhecimento da língua e não à falta de conhecimento tecnológico.

Outros participantes acharam o concordanciador on-line “confuso”, com muitas informações:

A8: A ferramenta parece ser um pouco **confusa**.

A10: Há **muitas respostas e frases**, um pouco **confusa**.

A12: **Não conhecia a ferramenta**, primeiro acesso achei um pouco **confuso**.

Os participantes apontaram ainda dificuldade em escolher a opção mais adequada, o que pode ser interpretado como não conseguir ler as linhas de concordância e abstrair o significado da palavra pelo contexto, conforme o que dizem:

A6: **Não consegui identificar o significado da palavra**, alguns fragmentos são muito curtos.

A11: **Tive dificuldade para encontrar a palavra no contexto pesquisado**.

Na segunda atividade com o concordanciador on-line, *Termos Jurídicos em Inglês*, realizada na sexta aula do curso, os participantes deveriam pesquisar sobre dois ou mais termos jurídicos em inglês fornecidos pela professora para buscar informações como: definição, área do Direito, equivalente em português, exemplos de uso, outras palavras relacionadas e, depois, apontar semelhanças ou diferenças de uso e significado entre os termos pesquisados. Nessa atividade, os participantes podiam optar por utilizar ambas as ferramentas (concordanciadores on-line e dicionários on-line) ou apenas uma delas. Dos doze participantes, somente três optaram por não utilizar o concordanciador on-line na atividade.

Novamente, assim como foi feito na primeira atividade (*Uso do Dicionário on-line*) e discutido, foi levantado o grau de dificuldade no uso dos concordanciadores on-line na realização da atividade *Uso do Concordanciador on-line*. Ressalto que nessa atividade os alunos tinham à sua disposição tanto o dicionário on-line como os concordanciadores on-line e podiam optar em usar ambos os recursos ou somente um deles. Assim, na Tabela 11, a seguir, o número de respondentes é nove, pois corresponde aos alunos que utilizaram os concordanciadores on-line para realizar a atividade e, portanto, responderam o questionário de percepção.

Dentre os nove participantes que utilizaram os concordanciadores on-line na atividade *Termos Jurídicos em Inglês*, três não tiveram nenhuma dificuldade, dois apontaram que tiveram pouca dificuldade, três tiveram dificuldade média e apenas um disse ter tido muita dificuldade para usar o concordanciador on-line, conforme mostra a tabela.

Tabela 11: Grau de dificuldade para usar o concordanciador on-line na atividade *Termos Jurídicos em Inglês*

| Grau de dificuldade | Nº de respostas |
|---------------------|-----------------|
| Nenhuma             | 3               |
| Pouca               | 2               |
| Média               | 3               |
| Muita               | 1               |

N=9

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Para melhor entender as dificuldades no uso do concordanciador on-line, foi também solicitado dos participantes que indicassem uma ou mais dificuldades encontradas para realizar a atividade, conforme mostra a Tabela 12, abaixo.



Ressalto, novamente, que o número de respondentes é nove, pois se refere aos alunos que utilizaram os concordanciadores on-line na atividade *Termos Jurídicos em Inglês*:

Tabela 12: Dificuldades para utilizar os concordanciadores on-line na atividade *Termos jurídicos em inglês*

| Dificuldades   | Nº de respostas |
|--|-----------------|
| 1. Pouca familiaridade com o concordanciador on-line     | 6               |
| 2. Dificuldade para encontrar as informações procuradas  | 1               |
| 3. Dificuldade para navegar pelo concordanciador on-line | 4               |
| 4. Dificuldade com o Inglês geral                        |                 |
| 5. Falta de conhecimento do inglês jurídico              | 1               |

N=9

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Como mostra a Tabela 12, seis respondentes indicaram que a dificuldade no uso foi devido à pouca familiaridade com os concordanciadores on-line, quatro também indicaram dificuldade para navegar pela ferramenta, um participante (A3) atribuiu sua dificuldade à falta de conhecimento do inglês jurídico e outro (A2) indicou que teve dificuldade para encontrar as informações, conforme explica:

**A2: Ele é muito cheio de abas e tipos de pesquisa o que traz uma poluição visual.**

Os três alunos (A5, A6 e A10) que não utilizaram concordanciador on-line na atividade *Termos Jurídicos em Inglês*, mas apenas os dicionários on-line, justificaram da seguinte maneira:

**A5: Acho difícil entender como funciona o concordanciador e tive dificuldade para manuseá-lo.**

**A6: Não utilizei pois achei pouco intuitivo.**

**A10: É mais difícil de trabalhar com o concordanciador pois ele não é tão intuitivo.**

Como pode ser observado nas respostas acima, os alunos designam o concordanciador on-line como sendo pouco “intuitivo”. Isso poderia ser interpretado como sendo uma ferramenta pouco autoexplicativa (ou como se diz em inglês, *not user-friendly*), isto é, seu funcionamento não é facilmente compreendido se comparado ao dos dicionários on-line utilizados no curso.

As percepções de uso do concordanciador on-line em relação às dificuldades foi constatada também na atividade *Tarefa Final*. Essa atividade, que era avaliativa, consistia na leitura de um texto de escolha dos alunos, organizados em duplas, e na apresentação de informações sobre termos retirados do texto, da mesma forma que foi feito na atividade anterior. Nessa atividade, também os alunos podiam optar por utilizar uma das ferramentas - concordanciadores on-line ou dicionários on-line - ou ambas. Um fator importante a ser considerado é que nesse momento os alunos não contaram com o auxílio da professora.

Nessa última atividade do curso, dos doze participantes, sete utilizaram concordanciadores on-line, dentre esses, quatro indicaram não ter tido nenhuma dificuldade, dois indicaram que tiveram um pouco de dificuldade e um indicou dificuldade média, conforme mostra a Tabela 13, abaixo, menos participantes tiveram dificuldade se comparado à primeira atividade.

Tabela 13: Grau de dificuldade para usar o concordanciador on-line na atividade *Tarefa Final*

| Grau de dificuldade | Nº de respostas |
|---------------------|-----------------|
| Nenhuma             | 4               |
| Pouca               | 2               |
| Média               | 1               |
| Muita               |                 |

N=7

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A fim de verificar se houve diminuição na dificuldade em cada atividade, reuni na Tabela 14, a seguir, o grau de dificuldade apontado nas três atividades nas quais o concordanciador on-line foi utilizado. Observo que, nessa tabela, o número de respondentes em cada atividade é diferente pois, corresponde ao número de alunos que utilizaram os concordanciadores on-line em cada atividade. Dessa forma, na atividade *Uso do Concordanciador on-line* todos os doze participantes utilizaram o recurso, visto ter sido essa a atividade de familiarização com o mesmo; já nas atividades *Termos Jurídicos em Inglês* e *Tarefa Final*, o uso do recurso era opcional, portanto, na primeira nove alunos o utilizaram e na segunda, sete alunos.

Tabela 14: Grau de dificuldade nas três atividades com concordanciadores on-line

| Grau de dificuldade | Atividades                                   |   |                           |
|---------------------|--|---|---------------------------|
|                     | <i>Uso do Concordanciador on-line (n=12)</i> | <i>Termos Jurídicos em Inglês (n=9)</i> | <i>Tarefa Final (n=7)</i> |
| Nenhuma             |  | 3                                       | 4                         |
| Pouca               | 4  | 2                                       | 2                         |
| Média               | 5  | 3                                       | 1                         |
| Muita               | 3  | 1                                       |                           |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme essa tabela, no que diz respeito à dificuldade em atividade, pode ser observado que houve uma gradativa diminuição. Na primeira atividade (*Uso do Concordanciador on-line*), todos os alunos assinalaram que tiveram dificuldade para utilizar a ferramenta em diferentes graus. Na segunda atividade com o concordanciador on-line (*Termos Jurídicos em Inglês*), três participantes indicaram nenhuma dificuldade e na última atividade (*Tarefa Final*) esse número subiu para quatro.

Da mesma forma, quatro alunos indicaram que tiveram pouca dificuldade na primeira atividade; dois alunos na segunda e na terceira atividade. Cinco alunos na primeira atividade indicaram ter tido dificuldade média; três na segunda e apenas um na última atividade do curso. Três participantes indicaram que tiveram muita dificuldade na primeira atividade, um na segunda e nenhum na terceira.

Como forma de visualizar a diminuição nas dificuldades com o uso do concordanciador on-line, reuni, no Quadro 10, a seguir, os alunos que utilizaram o concordanciador on-line em todas as atividades e o grau de dificuldade que tiveram em cada uma delas.

Quadro 10: Grau de dificuldade com o uso do concordanciador on-line nas atividades

| Participantes | Grau de dificuldade / Atividade       |                                   |                     |
|---------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
|               | <i>Uso do Concordanciador on-line</i> | <i>Termos jurídicos em inglês</i> | <i>Tarefa Final</i> |
| A1            | Média                                 | Nenhuma                           | Nenhuma             |
| A2            | Média                                 | Media                             | Pouca               |
| A3            | Muita                                 | Muita                             | Pouca               |
| A4            | Pouca                                 | Pouca                             | Nenhuma             |
| A7            | Pouca                                 | Nenhuma                           | Nenhuma             |

|     |       |         |                              |
|-----|-------|---------|------------------------------|
| A8  | Pouca | Nenhuma | Nenhuma                      |
| A9  | Pouca | Media   | Não utilizou nesta atividade |
| A11 | Media | Media   | Não utilizou nesta atividade |
| A12 | Média | Pouca   | Média                        |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como mostra o Quadro 10, os participantes A1, A2, A3, A4, A7 e A8 foram diminuindo a dificuldade a cada atividade. Pode-se considerar que, apesar da surpresa inicial na primeira atividade quando os alunos tiveram o primeiro contato com a ferramenta, na terceira atividade já conseguiram utilizá-la sozinhos, sem ajuda da professora e sem dificuldades. Os participantes A2 e A3, na *Tarefa Final*, comentaram:

A2: ***Hoje em dia já tenho mais facilidade com o concordanciador.***

A3: ***Desta vez consegui utilizar.***

Somente o participante A12 indicou dificuldade media na primeira atividade e pouca dificuldade na segunda atividade, porém, nessas duas atividades, teve auxílio da professora, mas na última atividade, indicou novamente ter tido dificuldade media. Talvez não tenha conseguido utilizar a ferramenta sozinho, conforme sua explicação:

A12: ***Ainda não o entendi muito bem.***

Os participantes A9 e A11 utilizaram o concordanciador on-line na primeira e na segunda atividade, mas não o fizeram na última. O participante A9 não comentou a razão de não ter usado a ferramenta e o participante A11 justificou da seguinte forma:

A11: ***Não utilizei por conta do tempo, para mais pesquisa.***

O fato de não terem utilizado o concordanciador on-line na última atividade pode ser entendido pela dificuldade que ambos os participantes tiveram no uso do

recurso, conforme mostra a Tabela 14 e também como pude observar durante a realização das atividades, relatando nas anotações de campo. Além disso, na entrevista realizada após a última atividade, o participante A9 admitiu que achou a ferramenta difícil de usar e demorada para fazer pesquisa, conforme transcrição de sua fala, abaixo:

*A9: Não consegui usar, **leva tempo** para pesquisar.*

De acordo com as percepções de uso do concordanciador on-line, apesar das dificuldades enfrentadas, podemos considerar que houve boa aceitação entre os participantes, que viram no recurso grande utilidade para a leitura de textos em inglês. Isso pode ser observado pelo número de participantes que optou em utilizar a ferramenta em todas as atividades (nove dos doze participantes) e pela diminuição das dificuldades em cada atividade.

A satisfação também foi revelada nas percepções de uso do concordanciador on-line pelos participantes. A atividade *Uso do Concordanciador on-line*, conforme já detalhada na Metodologia, foi a primeira atividade com os concordanciadores on-line e tinha como um de seus objetivos familiarizar os alunos com a ferramenta. Lembro-me ainda de que, nessa aula, foram também abordadas as colocações no inglês jurídico. Dos doze participantes, sete sentiram-se muito satisfeitos em usar o concordanciador on-line na atividade, dois sentiram-se satisfeitos e três indicaram não ter gostado, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15: Grau de satisfação com o uso do concordanciador on-line

| Satisfação   | Nº de respostas |
|--------------|-----------------|
| Gostei muito | 7               |
| Gostei       | 2               |
| Não gostei   | 3               |
| Indiferente  |                 |
| N= 12        |                 |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Considerando que a ferramenta era novidade para quase todos os participantes (exceto os participantes A1 e A8, que já a conheciam), o grau de satisfação expresso foi bastante alto, como ilustram os comentários abaixo:

A1: **Não conhecia** a ferramenta, achei muito **útil**.

A2: É algo novo eu **não conhecia** e auxilia bastante na expansão do conhecimento.

A8: Gostei porque para meu trabalho é muito **útil**, sou tradutor e deparo bastante com *collocations* e *afins*.

A9: **Ferramenta nova**, muito interessante, com **muitas opções de pesquisa**.

Como pode ser observado pelos comentários acima, segundo os participantes, o concordanciador on-line é uma novidade que não conheciam e bastante útil. Outros participantes mostraram-se satisfeitos com o concordanciador on-line pela variedade de informações e frequência de uso que a ferramenta fornece sobre determinada palavra. Pode-se verificar que esses participantes conseguiram, de fato, utilizar a ferramenta, conforme o que dizem:

A4: Eu gostei da **variedade de informações** e da constância de determinada palavra em orações diversas.

A12: Gostei porque conseguimos visualizar como **a palavra é usada no contexto** e com que **frequência** o que é difícil em um dicionário.

Um participante porém, apesar de satisfeito com o uso da ferramenta na atividade, achou-a complicada e a comparou ao dicionário on-line *Cambridge*, também utilizado no curso:

A10: **Achei complicado**, o *Cambridge* é mais fácil e intuitivo.

Esse participante disse, na entrevista, achar a ferramenta pouco intuitiva e, quando perguntado o que entendia por isso, explicou da seguinte forma:

A10: Temos que parar e pensar qual é o comando certo, não dá para adivinhar de imediato, **não é convidativa**.

Quanto aos três participantes que assinalaram não ter gostado da atividade, foi possível perceber que a insatisfação em relação ao recurso digital se deve por não terem conseguido utilizar a ferramenta, conforme suas explicações:

A3: *Me pareceu uma ferramenta incrivelmente útil porém, confesso que **não entendi muito bem como utiliza-la** o que prejudicou a atividade.*

A5: *Não gostei porque **não consegui aprender a utilizar** a ferramenta durante a aula.*

A6: ***Talvez eu precise me familiarizar** com a ferramenta que achei pouco intuitiva.*

Na atividade seguinte, *Termos Jurídicos em Inglês*, os participantes tiveram a oportunidade de, novamente, utilizar o concordanciador on-line e alguns conseguiram, conforme relatado na entrevista. Os participantes A3 e A7 mostraram-se satisfeitos por conseguirem utilizar a ferramenta dessa vez, conforme pode ser visto em suas colocações, abaixo:

A3: *Insisti no concordanciador e deu certo.*

A7: *Foi um pouco mais fácil usar o concordanciador.*

Entretanto, na mesma entrevista o participante A10, que teve dificuldade no uso na primeira atividade, disse ter preferido utilizar o dicionário on-line e o participante A7, disse ter utilizado o Google para achar as colocações, em vez do concordanciador on-line:

A7: ***Usei o Google para as colocações.***

A10: *Não tentei concordanciador, **usei o dicionário.***

Como pode ser observado pelas colocações dos participantes, houve interesse de alguns em aprender a utilizar a ferramenta, apesar da dificuldade inicial, mas também, assim como o aluno A10, alguns alunos preferiram o dicionário, provavelmente por ser mais fácil e por estarem mais familiarizados. Houve ainda um aluno que encontrou uma alternativa para o concordanciador, o site de busca Google. Acredito que essa ferramenta de busca possa ser abordada em cursos de idiomas, no entanto, a busca pelo Google não permite selecionar áreas específicas dos textos (por exemplo, textos acadêmicos, jornalísticos, entre outros), o que pode comprometer o resultado quando se trata de linguagem de especialidade, como a jurídica abordada no curso.

Quanto ao desempenho na atividade *Uso do Concordanciador on-line*, conforme mostra a Tabela 16, a seguir, na opinião de nove alunos seu desempenho foi melhor com o uso da ferramenta, dois indicaram que teriam realizado a atividade mais rapidamente sem o recurso um aluno indicou ter sido indiferente em utilizar o recurso na atividade.

Tabela 16: Desempenho na atividade com os concordanciadores on-line

| <b>Desempenho</b>                                     | <b>Nº de respostas</b> |
|---|------------------------|
| 1. Foi melhor com o concordanciador on-line           | 9                      |
| 2. Seria o mesmo sem o uso do concordanciador on-line |                        |
| 3. Faria mais rápido sem concordanciador on-line      | 2                      |
| 4. Indiferente  | 1                      |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Talvez seja possível relacionar o desempenho à satisfação no uso da ferramenta, pois os nove participantes que acharam seu desempenho melhor com o concordanciador on-line foram os mesmos que se sentiram satisfeitos com a atividade, enquanto os dois participantes que indicaram que teriam feito a atividade mais rapidamente sem a ferramenta e se mostraram indiferentes a ela, não conseguiram utilizá-la (A3, A5 e A6).

A contribuição do concordanciador on-line para a leitura de textos jurídicos em inglês também foi revelada nas percepções de uso dessa ferramenta, expressas pelos participantes. Dos doze participantes, três indicaram que o concordanciador on-line ajudou muito na leitura dos textos jurídicos em inglês, cinco indicaram que a ferramenta ajudou parcialmente, dois acharam que ajudou pouco e, para outros dois participantes, a ferramenta não ajudou, conforme mostra a Tabela 17, abaixo.

Tabela 17: Grau de contribuição do concordanciador on-line

| <b>Grau de Contribuição</b> | <b>Nº de respostas</b> |
|-----------------------------|------------------------|
| Muito                       | 3                      |
| Parcialmente                | 5                      |
| Pouco                       | 2                      |
| Não ajudou                  | 2                      |

N= 12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.



Os três participantes que indicaram que a ferramenta muito os ajudou na leitura explicam que isso se deu pelo fato de terem encontrado não só diversos significados para uma mesma palavra, mas também poderem ter visto os diversos usos de uma mesma palavra, conforme mostram os excertos abaixo:

A4: *A ajuda ocorreu nas **diversas formas de uso** nas mais diversas construções.*

A7: *Traz **variações e significados** de uma única palavra o que ajuda a compreender seu sentido.*

A9: *Ajudou a descobrir os **vários significados** de uma mesma palavra.*

Outra contribuição do concordanciador on-line para a leitura, segundo os participantes, diz respeito ao esclarecimento do significado de palavras, conforme as colocações abaixo:

A10: *Ajudou a **entender o significado da palavra**.*

A12: *Ajudou a **tornar mais claro o sentido das palavras**.*

Ainda segundo a percepção dos participantes, o concordanciador on-line ajudou na leitura, pois forneceu a recorrência de uma mesma palavra e ajudou na procura por colocações.

A2: *Ajuda na **observância de quanto aquela expressão é usada**.*

A8: ***Ajudou a procurar conjuntos de palavras**, se houvesse a correspondência em português seria perfeito.*

O participante A1 admite que precisou utilizar um dicionário jurídico junto com o concordanciador on-line:

A1: *A ferramenta precisou ser utilizada **junto com um dicionário on-line**.*

Esse comentário, juntamente com o do participante A8 acima, mostra que, para esses alunos, a tradução de palavras ajuda na leitura de textos em inglês. Já para dois participantes, o concordanciador on-line não ajudou na leitura. O

participante A3 deixou claro que não conseguiu utilizar a ferramenta e o participante A11 provavelmente não conseguiu lidar com a quantidade de informações, não conseguindo extrair das linhas de concordância o significado desejado, conforme o que disse, abaixo

A3: ***Não consegui utilizar a ferramenta de forma adequada.***

A11: ***Não encontrei os resultados esperados, a ferramenta mistura muitos resultados às vezes fora do contexto.***

Outras formas de contribuição do concordanciador on-line para a leitura foram reveladas nas percepções de uso dos participantes e são ilustradas na Tabela 18.

Tabela 18: Uso do concordanciador on-line

| Uso do concordanciador on-line                             | Nº de respostas |
|--|-----------------|
| 1. Ajudou na pesquisa de palavras que não conhecia         | 3               |
| 2. Ajudou na leitura do texto                              | 5               |
| 3. Conseguiu resolver suas dúvidas de vocabulário no texto | 2               |
| 4. Aprendeu a utilizar um recurso digital que não conhecia | 10              |
| N=11   |                 |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme apresentado na tabela acima, dos doze participantes, dez indicaram que aprenderam a utilizar um recurso digital que não conheciam, cinco indicaram que a ferramenta ajudou na leitura do texto, três assinalaram que o concordanciador on-line ajudou na pesquisa de palavras que não conheciam e dois participantes assinalaram que conseguiram resolver suas dúvidas de vocabulário no texto. O participante A6 não respondeu essa questão; ele já havia indicado sua insatisfação com a atividade, por não ter conseguido utilizar o concordanciador, e justificou:

A6: ***Ferramenta pouco intuitiva, optei pelo dicionário on-line.***

Assim como mostrado na subseção sobre o uso do dicionário, para entender melhor de que forma o concordanciador on-line ajudou na leitura, apresento aqui os

usos que os participantes fizeram do recurso durante as atividades *Termos Jurídicos em Inglês* e *Tarefa Final*, conforme mostra a Tabela 19, abaixo.

Tabela 19: Uso do concordanciador on-line nas atividades

| Uso do concordanciador on-line  | Atividades                              |                           |
|---|---|---------------------------|
|   | <i>Termos jurídicos em inglês</i> (N=9) | <i>Tarefa Final</i> (N=7) |
| 1. Buscar a definição de palavras                                     | 1                                       |                           |
| 2. Buscar informações sobre palavras (por exemplo, classe gramatical) | 2                                       | 3                         |
| 3. Traduzir   | 2                                       |                           |
| 4. Buscar exemplos de uso de palavras                                 | 6                                       | 6                         |
| 5. Buscar colocações  | 6                                       | 7                         |
| 6. Entender o significado de palavras no texto                        | 4                                       | 4                         |
| 7. Outros usos. Especifique:  |   |                           |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme mostra essa tabela, os participantes usaram as funções básicas do concordanciador on-line, como buscar exemplos de uso, colocações, além de usá-las para entender melhor o significado de determinada palavra no texto, conforme pode ser visto nos excertos abaixo:

A1: Nossa **pesquisa ficou mais completa** com o concordanciador pois o dicionário on-line não nos fornece as colocações da mesma maneira.

A2: Ajudou na dinâmica a possibilidade de abrir várias janelas no navegador e procurar em vários sites ao mesmo tempo.

A4: Na pesquisa **para saber a utilização de determinado termo**.

A9: Ajudou nos **exemplos de uso e colocações**.

A11: Praticidade na **busca por colocações**. Dinamismo.

A12: **Como utilizar os termos e exemplos de colocações**.

Pode ser observado, ainda nessa tabela, que somente dois participantes utilizaram o concordanciador on-line para traduzir palavras e apenas um, para buscar a definição de palavras. Saliento que esses são participantes que já conheciam o recurso (A1 e A8). Provavelmente, já se sentiam capazes de outros

usos da ferramenta, que requerem maior habilidade, como inferência de significado e tradução.

Outro item analisado para entender a contribuição do concordanciador on-line para a leitura foi a percepção dos participantes sobre a continuidade no uso da ferramenta. Dos doze participantes, onze manifestaram-se a favor quando perguntados se continuariam a utilizar o concordanciador on-line, como pode ser visto nos depoimentos abaixo:

A9: *Como se trata de ferramenta útil **pretendo continuar utilizando**.*

A11: ***Facilitará a realização de minhas atividades profissionais**.*

A12: *Creio que o uso da ferramenta é uma **boa opção para avaliar se estou usando corretamente a palavra no seu contexto**.*

No entanto, alguns fizeram a ressalva de que precisam se familiarizar melhor com a ferramenta, conforme o que segue:

A1: *Quero **conhecer melhor a ferramenta** para utilizá-la regularmente.*

A3: *Tenho **interesse em conhecer melhor**.*

A5: ***Desde que saiba usar melhor o recurso**.*

A6: ***Desde que me familiarize com a ferramenta** o que vai requerer tempo.*

Conforme pode ser observado nas colocações acima, os participantes têm interesse em continuar utilizando o concordanciador on-line (A9, A11 e A12), no entanto, fica claro que é necessário maior tempo para aprendizado da ferramenta (A1, A3, A5, A6). Já o participante A10 foi o único a indicar que não continuará a usar a ferramenta, e explicou:

A10: ***É mais difícil de usar, prefiro o dicionário on-line**.*

Os dados apresentados acima, sobre as percepções de uso em relação ao concordanciador on-line, mostraram que a ferramenta foi uma novidade para a maioria dos participantes; apenas dois deles conheciam a ferramenta, pois um é professor de inglês no ensino médio e o outro é tradutor. Apesar das dificuldades

iniciais constatadas na primeira atividade de familiarização com a ferramenta, a maioria dos participantes insistiu no uso do concordanciador on-line nas atividades seguintes (nove utilizaram na atividade *Termos Jurídicos em Inglês* e sete, na *Tarefa Final*). Segundo esses participantes, o concordanciador on-line ajudou na leitura dos textos jurídicos em inglês, pois conseguiram utilizar o recurso para buscar exemplos de uso, colocações e para entender melhor o significado de determinada palavra no texto. Verifica-se que, devido ao curto espaço de tempo que tiveram, os alunos foram capazes de utilizar as funções básicas da ferramenta e se mostraram satisfeitos, porém, apesar de manifestarem o interesse em continuar a utilizá-la, indicaram que necessitam de maior treino, pois o uso ainda demanda tempo na pesquisa, diferentemente do dicionário on-line.

Se considerarmos as atividades nas quais os alunos utilizaram ambas as ferramentas – concordanciadores on-line e dicionários on-line –, foi possível observar que durante as aulas os alunos seguiam um trajeto para realizar o estudo de um termo, a partir das seguintes etapas: primeiramente, consultavam o dicionário on-line para verificar a definição ou a tradução da palavra pesquisada; em seguida, acessavam o concordanciador on-line para buscar colocações e exemplos de uso da mesma palavra e, em alguns casos, também para se certificar de que o significado da palavra no texto estava correto. Isso pode mostrar que não houve substituição de uma ferramenta pela outra, mas que uma pode complementar a outra conforme o uso que se faz de cada uma.

Nessa subseção, analisei e discuti os dados referentes às percepções de uso dos participantes em relação ao concordanciador on-line. Na próxima subseção, passo a apresentar e discutir os dados referentes ao uso do aplicativo *MyWordBook2*.

#### **4.3 Aplicativo *MyWordBook2***

Nesta subseção, apresento os dados referentes às percepções dos participantes quanto ao uso do aplicativo *MyWordBook2*. Conforme detalhado previamente na seção de Metodologia deste trabalho, essa ferramenta foi adotada no curso como uma opção de armazenagem de palavras, ajudando, assim, os alunos a iniciar seu próprio glossário de termos jurídicos em inglês na sua área de

especialidade. A outra opção para a elaboração do glossário foi o recurso computacional *Power Point*. Ambas as ferramentas foram utilizadas nas atividades *Termos Jurídicos em Inglês* e *Tarefa Final*, em que um dos objetivos era pesquisar informações sobre determinados termos jurídicos em inglês, como definição, área do Direito, equivalente em português, variações da palavra (classe gramatical) e exemplos de uso, e, depois, apresentar o resultado dessa pesquisa em um dos dois recursos digitais.

Trago aqui um dado relevante para a análise, referente à familiaridade dos participantes com ferramentas próprias para armazenagem de palavras. Conforme apresentado no Perfil dos Participantes, na seção da Metodologia, dos doze participantes, apenas o participante A8 indicou fazer uso da ferramenta *Wordfast* para elaboração de glossários, pois trabalha como tradutor. No entanto, no início da atividade, quando perguntados, todos os participantes disseram não conhecer o aplicativo *MyWordBook2*.

Esse aplicativo oferece o recurso *New Word*, que permite ao usuário armazenar informações sobre determinada palavra. Para tanto, são disponibilizados campos para a inserção da definição da palavra, da tradução, de som e de imagem relacionada aquela palavra, exemplos de uso e um campo para informações adicionais. É possível ainda compartilhar essas informações por meio de redes sociais ou de mecanismos de correio eletrônico, como *email*. O aplicativo funciona sem conexão com a internet (*offline*); no entanto, para sua instalação, é necessário conexão com a internet. Saliento que isso não foi um empecilho, visto que todos os participantes tinham acesso à internet, seja via planos particulares de seus aparelhos celulares ou via *wifi* disponível no laboratório de informática onde as atividades eram realizadas.

No início da primeira atividade em que seria utilizado o aplicativo *MyWordBook2*, fiz uma demonstração do funcionamento do aplicativo e, em seguida, acompanhei e ajudei individualmente cada aluno na instalação do aplicativo em seus celulares. Quatro alunos não conseguiram instalar o aplicativo e, portanto, não puderam utilizá-lo durante o curso. O aplicativo não era compatível com o sistema operacional do telefone celular de dois participantes (A3 e A10). Verifiquei essa questão no fórum de dúvidas do aplicativo<sup>38</sup> e pude confirmar que este não

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/mywordbook>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

funciona em aparelhos com os sistemas operacionais móveis *Blackberry* e *Windows*. Outros dois participantes (A11 e A12) tiveram problemas na instalação e no funcionamento do aplicativo em seus aparelhos celulares; após diversas tentativas, desistiram de utilizar o recurso, como pode ser visto na colocação do aluno A11:

A11: ***Parei na própria configuração, com dúvidas.***

Assim, dos doze participantes, oito conseguiram instalar o aplicativo em seus aparelhos celulares; no entanto, quatro (A2, A5, A6, A9) optaram por não utilizar o recurso e justificaram da seguinte forma:

A5: ***Não experimentei o aplicativo ainda.***

A6: ***Não utilizei pois achei pouco intuitivo.***

A9: ***Não tive interesse em usar.***

Dentre os quatro alunos que optaram por utilizar o aplicativo (A1, A4, A7 e A8) na atividade *Termos Jurídicos em Inglês* (a primeira com o recurso), dois indicaram que não sentiram nenhuma dificuldade ao utilizar a ferramenta e dois indicaram que tiveram um pouco de dificuldade para manusear o aplicativo. Já na última atividade, *Tarefa Final*, os participantes que utilizaram o aplicativo não sentiram nenhuma dificuldade, conforme mostra Tabela 20, abaixo.

Tabela 20: Dificuldade para utilizar o aplicativo *MyWordBook2*

| Grau de dificuldade | Atividades                        |                     |
|---------------------|-----------------------------------|---------------------|
|                     | <i>Termos jurídicos em inglês</i> | <i>Tarefa Final</i> |
| Nenhuma             | 2                                 | 4                   |
| Pouca               | 2                                 |                     |
| Média               |                                   |                     |
| Muita               |                                   |                     |
| N=4                 |                                   |                     |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Para melhor entender as dificuldades no uso do aplicativo *MyWordBook2*, foi também solicitado aos quatro participantes que indicassem uma ou mais dificuldades encontradas para utilizá-lo. Suas respostas seguem na tabela seguinte:

Tabela 21: Tipos de dificuldade no uso do aplicativo *MyWordBook2*

| Dificuldades   | Nº de respostas |
|--|-----------------|
| 1. Pouca familiaridade com o aplicativo                  | 3               |
| 2. Dificuldade para acessar e baixar o aplicativo        |                 |
| 3. Dificuldade para inserir as informações no aplicativo | 1               |
| 4. Dificuldade para navegar pelo aplicativo              | 1               |

N=4

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Todos os respondentes indicaram ser sua maior dificuldade a pouca familiaridade com o aplicativo; o participante A4 assinalou também que teve dificuldade para inserir as informações no aplicativo e o participante A1 indicou que encontrou dificuldade para navegar pelo aplicativo e para compartilhar as informações, conforme sua colocação abaixo:

A1: *O aplicativo tem boa aplicação mas para **compartilhar a palavra acaba não sendo útil.***

O aplicativo mostrou-se uma ferramenta pouco funcional para o armazenamento de palavras. Em primeiro lugar, apresentou problemas de instalação e funcionamento nos aparelhos celulares de dois participantes e não era compatível com os sistemas operacionais móveis dos celulares de outros dois participantes. Apesar dos outros oito participantes terem conseguido instalar o aplicativo em seus aparelhos celulares, o processo de inserção das informações no aplicativo era demorado e, ao acompanhar os alunos durante as atividades, pude perceber que isso somado à falta de familiaridade com o recurso foram fatores de desencorajamento, fazendo com que os alunos preferissem utilizar o *Power Point*.

#### 4.4 *Power Point*

Nesta subseção, apresento os dados referentes às percepções dos participantes quanto ao uso do recurso computacional *Power Point*. Conforme detalhado previamente na seção de Metodologia, assim como o aplicativo *MyWordBook2*, o *Power Point* também foi abordado no curso como uma opção para armazenagem de palavras, de modo que os alunos pudessem elaborar seu próprio glossário de termos jurídicos em inglês de sua área de especialidade. No *Power*



*Point*, as palavras eram armazenadas em uma ficha de glossário, fornecida pela professora com os mesmos campos também adotados no aplicativo *MyWordBook2*: definição, área do Direito, equivalente em português, variações da palavra (classe gramatical) e exemplos de uso. Depois de preenchidas, essas fichas de glossário foram compartilhadas entre todos os alunos do curso.

Retomo aqui um dado que julgo relevante para a análise, já apresentado no Perfil dos Participantes, na seção da Metodologia, e referente à familiaridade dos participantes com o recurso *Power Point*. Dentre os doze participantes, sete indicaram que utilizam o *Power Point*, sendo um diariamente, dois frequentemente (até 3 vezes por semana) e quatro ocasionalmente (até 3 vezes por mês).

Nas atividades *Termos Jurídicos em Inglês* e *Tarefa Final*, os alunos tinham a opção de utilizar o aplicativo *MyWordBook2* ou o *Power Point*. Dos doze participantes, oito optaram pelo *Power Point*. A Tabela 22, a seguir, apresenta ao grau de dificuldade desses participantes com o uso do recurso.

Tabela 22: Dificuldade para utilizar o *Power Point*

| Grau de dificuldade | Atividades                        |                     |
|---------------------|-----------------------------------|---------------------|
|                     | <i>Termos jurídicos em inglês</i> | <i>Tarefa Final</i> |
| Nenhuma             | 7                                 | 6                   |
| Pouca               | 1                                 | 2                   |
| Média               |                                   |                     |
| Muita               |                                   |                     |

N=8

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Conforme mostra a tabela acima, dos oito participantes que utilizaram o *Power Point* na atividade *Termos Jurídicos em Inglês*, sete não sentiram nenhuma dificuldade e um indicou que teve um pouco de dificuldade. Na atividade *Tarefa Final*, seis participantes não sentiram nenhuma dificuldade e dois indicaram ter sentido pouca dificuldade para utilizar a ferramenta. Pude constatar, depois na entrevista, que a pouca dificuldade apontada pelos participantes não se referia ao uso do recurso em si, mas ao preenchimento da ficha de glossário com as informações dos termos pesquisados, pois os alunos estão bem familiarizados com a ferramenta, conforme suas colocações, abaixo:

A2: Com o **Power Point** foi tranquilo pois a ficha de glossário estava pronta, bastando preenchê-la.

A5: *Faço uso do Power Point no meu dia a dia e não tenho dificuldade em utilizá-lo.*

A6: *Usei o mesmo que sou acostumada a utilizar o Power Point.*

A10: *Trabalho com Power Point no escritório, portanto nenhuma dificuldade.*

É possível considerar, a partir dos excertos acima, que a escolha pelo *Power Point* pode estar relacionada à familiaridade dos alunos com o recurso e à sua facilidade de uso, pois pude constatar que, para eles, elaborar a ficha de glossário no *Power Point* era muito mais fácil e rápido do que inserir as informações no aplicativo *MyWordBook2*. Daí a preferência pelo primeiro recurso.

Encerro aqui a análise dos dados referentes às percepções de uso dos recursos digitais como auxílio à leitura de textos jurídicos e de negócios. Na próxima subseção, analiso e discuto dados referentes à avaliação do curso segundo as percepções dos participantes.

#### 4.5 Avaliação do Curso

Nesta subseção, são analisadas as percepções dos participantes em relação ao curso com os recursos digitais. Para tanto, foram analisados os dados coletados no Questionário de Avaliação do Curso (QA), aplicado na décima e última aula do curso. Início analisando de que forma os participantes avaliaram o curso de modo geral e, em seguida, analiso como os participantes avaliaram o curso com os recursos digitais. Dessa forma, pretendo responder à pergunta de pesquisa: Como os participantes avaliaram o curso com os recursos digitais?

O curso atendeu às expectativas dos participantes, conforme mostra a Tabela 23, a seguir, três participantes indicaram que suas expectativas foram superadas, para oito participantes suas expectativas foram plenamente atendidas e para um participante suas expectativas foram parcialmente atendidas.

Tabela 23: Grau de satisfação com o curso

| Grau de satisfação     | Nº de respostas |
|------------------------|-----------------|
| Superadas              | 3               |
| Plenamente atendidas   | 8               |
| Parcialmente atendidas | 1               |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os participantes que tiveram suas expectativas superadas deram diferentes razões para isso, como o enfoque em determinados temas. Segundo o participante A3, além do desenvolvimento da leitura, aprendeu a utilizar os dicionários on-line e a fazer pesquisa; o participante A10 achou que suas expectativas foram superadas porque o curso foi bastante dinâmico, conforme seus comentários, abaixo:

A3: *Achei que o curso me ajudaria na leitura mas ele me **ajudou a escrever e a pesquisar. Aprendi a usar dicionários e a procurar textos e sites importantes para aprimorar o aprendizado na língua inglesa.***

A6: *Achei o curso bem **dinâmico.***

A10: *O **curso enfoca** de maneira didática os **temas que para mim eram principais.***

Os participantes que tiveram suas expectativas plenamente atendidas explicaram que conseguiram desenvolver a habilidade de leitura, expandir vocabulário, além de conhecer novas ferramentas digitais. Gostaram também do formato do curso e do material, conforme seus comentários, abaixo:

A9: *O curso ajudou na **compreensão de textos jurídicos e enriqueceu o vocabulário e mostrou novas ferramentas digitais.***

A12: ***Aprendi algumas ferramentas digitais, e vocabulário típicos do Direito Americano Britânico.***

A11: *Achei a **formatação do curso** excelente bem como o **material fornecido.***

Como pode ser visto nesses excertos, para os participantes, o curso cumpriu o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura, ajudou na expansão do vocabulário jurídico, indo além, pois apresentou ferramentas digitais que não conheciam. O

participante que assinalou ter tido suas expectativas parcialmente atendidas justificou da seguinte forma:

A5: *Deveria haver **mais enfoque na leitura para concurso** pois meu objetivo pessoal é de concurso público.*

Esse participante tinha uma necessidade pessoal: a leitura para concursos públicos. Quando perguntado, na entrevista, explicou que os concursos não eram necessariamente na área jurídica e achou que o curso iria abordar também textos mais gerais, da área de negócios.

Quanto aos aspectos gerais do curso, como duração, material didático e infraestrutura, o curso foi avaliado pela maioria dos participantes como ótimo em relação a duração, conteúdo, didática do professor e material didático. No entanto, em relação à infraestrutura da sala de aula, três participantes a consideraram ótima, cinco boa, dois parcialmente satisfatória e dois insatisfatória. Em relação à infraestrutura do laboratório de informática, dois participantes a consideraram ótima, cinco boa, três parcialmente satisfatória e dois insatisfatória, conforme mostra a Tabela 24.

Tabela 24: Aspectos gerais do curso

| Aspectos                          | Insatisfatório | Parcialmente satisfatório | Bom | Ótimo |
|-----------------------------------|----------------|---------------------------|-----|-------|
| 1. Duração do curso               | 1              | 4                         |     | 7     |
| 2. Conteúdo                       |                |                           | 5   | 7     |
| 3. Didática do professor          |                |                           | 4   | 8     |
| 4. Material didático              |                | 1                         |     | 11    |
| 5. Infraestrutura da sala de aula | 2              | 2                         | 5   | 3     |
| 6. Infraestrutura do laboratório  | 2              | 3                         | 5   | 2     |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os principais aspectos negativos levantados pelos participantes sobre o curso relacionaram-se à duração e à infraestrutura dos laboratórios de informática, conforme mostram os comentários:

A1: *Gostaria de ter mais cursos como esse à disposição e que tivesse **maior duração**.*

A11: *Talvez fosse melhor **ampliar um pouco o tempo do curso**.*

A12: ***Ar condicionado antigo e computadores lentos.***

A2: *Gostaria que o curso tivesse **mais aulas** e que os **laboratórios fossem melhor equipados**.*

Ao que parece, os participantes acharam a duração do curso pequena. De fato, o conteúdo é extenso e a carga-horária de 30 horas nem sempre é suficiente; depende muito do ritmo do grupo. As aulas dedicadas às atividades com os recursos digitais eram mais vagarosas, dada a necessidade de acompanhar e dar suporte aos alunos, o que demandava tempo e, conseqüentemente, tenha causado atraso no desenvolvimento do conteúdo e no cronograma das aulas.

No que se refere às atividades com e sem os recursos digitais, dos doze participantes, dez consideraram as atividades com os recursos digitais mais motivadoras em termos de aprendizagem e, para dois participantes, as atividades com e sem recursos foram motivadoras. Uma das motivações apontadas pelos participantes foi a descoberta de novos recursos, conforme o que disseram:

A2: *Os **recursos digitais me motivaram mais pois eu não os dominava**.*

A4: *O **acesso à informações novas e novas fontes de pesquisa**.*

Como pode ser verificado, de fato, os dicionários on-line e os concordanciadores on-line apresentados no curso foram novidade para a maioria dos alunos; isso os motivou a aprender a utilizar tais recursos. Outros participantes sentiram-se motivados com os recursos, pois os acharam fáceis de usar, rápidos e de fácil acesso, o que tornava a aula mais dinâmica:

A8: *Porque são mais **rápidos e fáceis de usar além de serem encontrados em maior número em relação aos recursos não digitais**.*

A12: *Atividades com **o uso de recursos digitais tornam tudo mais dinâmico**.*

Os participantes também se sentiram motivados porque conseguiram utilizar os recursos e perceberam que conseguiram aprender melhor com esses recursos, conforme relatam, abaixo:

A11: ***Acelera o aprendizado**.*

A3: ***Pudemos usar os recursos e ferramentas durante as aulas o que ajudou na utilização posterior. A professora acompanhava os alunos na utilização dos recursos e sanava dúvidas e dava dicas.***

As atividades com recursos digitais realizadas durante o curso foram melhor avaliadas pelos alunos do que as atividades sem os recursos. As atividades com recursos digitais foram consideradas ótimas por sete participantes e boas por cinco participantes. Já as atividades realizadas sem o auxílio de recursos digitais foram consideradas ótimas por dois participantes, boas por quatro participantes, parcialmente satisfatórias por quatro participantes e insatisfatórias por um participante, conforme mostra a Tabela 25.

Tabela 25: Avaliação das atividades com e sem recursos digitais

| Parâmetro da avaliação    | Atividades com recursos digitais | Atividades sem recursos digitais |
|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Ótimo                     | 7                                | 2                                |
| Bom                       | 5                                | 4                                |
| Parcialmente satisfatório |                                  | 4                                |
| Insatisfatório            |                                  | 1                                |
| Nº de respondentes        | 12                               | 11                               |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os participantes que avaliaram as atividades com recursos digitais como ótimas expuseram diferentes motivos, mas é possível verificar que tiveram suas dúvidas atendidas e conseguiram utilizar os recursos, como pode ser visto em suas colocações, abaixo:

A1: ***A professora explica o recurso e no laboratório podemos utilizá-lo portanto, as **dúvidas são sempre satisfeitas.*****

A4: ***No decorrer do curso **houve uma adaptação quanto ao uso dos recursos.*****

Conforme observado acima, foi importante para os participantes a presença e o acompanhamento da professora durante a realização das atividades, para ajudá-los com os recursos digitais. Os participantes também consideraram as atividades com recursos digitais ótimas, pois conferiram rapidez e dinamismo às aulas:

A2: ***Os recursos digitais são muito variados e completos.***

A10: *O material impresso e as exposições feitas em aula também foram muito boas porem, a **utilização dos recurso digitais foram mais motivadoras**, já que mitigam, de maneira mais rápida, o desconforto e aflição causados pelo não entendimento de um texto que lhe foi apresentado.*

A12: *Os recursos digitais tornam as **atividades mais rápidas, dinâmicas e fáceis.***

Conforme pode ser observado nos excertos acima, para os participantes, o uso de recursos digitais torna as aulas mais dinâmicas e motivadoras. Os participantes A6 e A11 acharam as aulas com recursos digitais apenas boas, pois não conseguiram utilizar adequadamente os recursos durante as atividades, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

A6: *Alguns recursos **são pouco didáticos.***

A11: *Para que fosse ótimo **precisávamos praticar mais.***

As atividades sem os recursos digitais foram consideradas ótimas por dois participantes, boas por quatro, parcialmente satisfatórias por quatro e insatisfatórias por um participante. Saliento que o participante A12 não avaliou as atividades sem recursos digitais, pois disse ter utilizado recursos digitais em todas as atividades durante o curso. Quando perguntado, na entrevista, respondeu que durante as atividades, em sala de aula, quando necessário, recorria a um dicionário on-line, por meio do seu aparelho celular. Observando o que disseram os alunos que consideraram ótimas as atividades sem recursos digitais, é possível inferir que tenham gostado das atividades de leitura realizadas em sala de aula que abordavam estratégias e atividades para aprendizagem de vocabulário e das discussões fomentadas pelos textos.

A9: ***As leituras de textos ajudaram a enriquecer o vocabulário.***

A4: ***As atividades de leitura e exercícios foram boas e trouxeram além do aprendizado do vocabulário, introduziram ao funcionamento do sistema jurídico norte-americano.***

Já dos quatro participantes A5, A8, A10 e A11, que consideraram as aulas sem os recursos apenas boas, somente A11 justificou, da seguinte forma:

A11: *Há momentos em que leitura não demanda a utilização destes recursos, a fim de **preservar a sua dinâmica**.*

É possível inferir, pelo comentário do participante, que talvez o recurso “atrapalhe” a leitura ou cause uma obstrução. Os participantes A1, A2, A6 e A7, que acharam as aulas sem os recursos parcialmente satisfatórias, justificaram da seguinte forma:

A1: ***A aula dada sem os recursos não propicia o mesmo aprendizado.***

A2: ***O dicionário físico é limitado e arcaico.***

A6: ***Nossa busca fica limitada.***

A7: ***Não são tão completas.***

Observando as respostas acima, é possível inferir que os participantes não gostaram das aulas sem os recursos, porque atrelaram seu aprendizado aos recursos e, portanto, a aula sem eles ficou restrita e incompleta. Além disso, o dicionário impresso não é um recurso tão eficiente, segundo os participantes. O aluno A3 achou que as aulas sem os recursos digitais foram insatisfatórias, por não ter utilizado o dicionário on-line nessas ocasiões, conforme explicou:

A3: ***É mais fácil usar o dicionário virtual e rápido.***

Em relação aos recursos digitais que mais motivaram em termos de aprendizagem, dos doze participantes, 11 indicaram ter sido os dicionários on-line, oito indicaram os concordanciadores on-line, quatro participantes indicaram o aplicativo *MyWordBook2* como um recurso motivador para a aprendizagem e dois assinalaram o *Power Point*, conforme ilustra a Tabela 26.

Tabela 26: Recursos digitais considerados motivadores

| <b>Recurso digital</b>  | <b>Nº de respostas</b> |
|-------------------------|------------------------|
| Dicionário on-line      | 11                     |
| Concordanciador on-line | 8                      |
| <i>MyWordBook2</i>      | 4                      |
| <i>Power Point</i>      | 2                      |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.



Dentre os participantes que se sentiram motivados para usar o dicionário on-line, três justificaram que esse recurso é mais fácil de usar e rápido, além de não atrapalhar a leitura. E mais: ainda oferece a possibilidade de expandir a pesquisa, como coloca o participante A1, abaixo:

A1: *Ao procurar uma palavra no dicionário digital nos deparamos com **links que levam a textos interessantes**.*

A3: *É mais **fácil de trabalhar** com o dicionário digital e isso evita a perda da concentração durante a atividade.*

A7: *Na minha opinião é o melhor **recurso** e mais **simples e rápido para utilizar**.*

Como pode ser observado, a motivação trazida pelo recurso vem da facilidade de uso, devido à familiaridade dos participantes com esse recurso. Um participante observou ainda que o uso do dicionário on-line durante a leitura não interfere na sua concentração. O participante A1 destacou também que o dicionário o motivou, por ajudá-lo a encontrar outros textos para leitura.

Os participantes A8, A9 e A10 sentiram-se motivados em usar tanto o dicionário on-line como o concordanciador on-line, pois não conheciam esses recursos que os ajudaram na leitura, conforme pode ser visto, abaixo:

A8: *São **fáceis de usar e bastante completos**.*

A9: ***Foram novidade**.*

A10: *Esses recursos **facilitaram a compreensão de um texto, propiciando uma leitura rápida e eficaz**.*

Ressalto que o participante A8 é tradutor e já conhecia e utilizava o concordanciador on-line, e o participante A9, apesar de ter externado sua motivação pelo concordanciador on-line, não utilizou essa ferramenta nas atividades; optou por usar somente o dicionário on-line. O participante A12 sentiu-se motivado para o uso do Concordanciador on-line e justificou da seguinte forma:

A12: *Porque eu **não conhecia esta ferramenta** até começar o curso.*

Os participantes A1 e A6 também assinalaram o *Power Point*. Nota-se, pela justificativa transcrita abaixo, que sua escolha se deve à sua familiaridade com o recurso computacional e não por ser uma novidade ou por ter ajudado, de alguma forma, na realização das atividades.

**A6: São os que tenho maior familiaridade.**

De acordo com os dados analisados, foi possível verificar que os alunos sentiram-se motivados a usar o concordanciador on-line por ser esta uma ferramenta nova, desconhecida para eles. Já o dicionário on-line foi motivador por ser um recurso simples e rápido de usar.

O curso com recursos digitais ajudou no desenvolvimento da compreensão escrita de textos jurídicos em inglês, conforme as percepções dos doze participantes, pois contribuíram para o esclarecimento do significado de palavras, para a busca por colocações, forneceram exemplos de uso de palavras, como pode ser visto nas colocações abaixo:

A1: Os recursos **mostram o significado, colocações** enfim auxiliam na compreensão de textos.

A4: Na **utilização de termos que acompanham palavras diversas** como adjetivos, advérbios e substantivos.

A9: Ajudaram a **encontrar exemplos de uso**.

A12: O **dicionário me auxilia com palavras que desconheço**.

Segundo os participantes, os recursos digitais tornaram a leitura mais rápida e eficaz, além de serem de fácil acesso:

A2: A **qualquer tempo podemos acessá-los** e tirar dúvidas no meio da leitura.

A10: **O uso do dicionário on-line e do concordanciador ampliaram o vocabulário e a linguagem jurídica, ampliaram as possibilidades de leitura de textos de forma considerável, propiciando uma leitura rápida e eficaz.**

Outro item analisado foi a contribuição dos recursos digitais para aprendizagem de vocabulário jurídico em inglês. Novamente, os doze participantes

indicaram que as atividades com os recursos digitais os ajudaram a ampliar o conhecimento sobre a linguagem jurídica em inglês e sobre a língua inglesa em geral. Quanto à linguagem jurídica em inglês, os participantes fizeram os seguintes comentários:

A2: *Eu imaginava que entendesse mais a respeito do inglês jurídico mas descobri que há muito a aprender. Os recursos nos **mostram as melhores e mais comuns colocações dos verbetes jurídicos.***

A4: *Os recursos mostram a grande **variedade de significados e uso além da frequência** utilizada no ramos do direito e nos contratos.*

A6: *Os recursos **indicam sinônimos e corpus para que possamos contextualizá-los** e entender com maior clareza seus significados.*

A11: ***Traduções e contextualizações.***

A12: ***O concordanciador trouxe várias opções de palavras** que podem ser utilizadas com expressões mais conhecidas.*

Conforme os excertos acima, segundo os participantes os recursos ajudaram a expandir o vocabulário jurídico em inglês porque forneceram diversos significados para uma mesma palavra, forneceram colocações (A2, A4 e A12), tradução (A11) e ajudaram a contextualizar a palavra (A6 e A11).

Na percepção dos participantes, os recursos digitais ajudaram também a ampliar o vocabulário do inglês geral, conforme excertos abaixo:

A1: ***Mais o que a jurídica porque o número de dicionários jurídicos on-line ainda é limitado.***

A2: ***Ajudou na comparação com o inglês jurídico** e ampliou culturalmente.*

A7: ***Ampliação de vocabulário.***

A11: ***Traduções.***

A12: ***O dicionário sempre traz muitas palavras sinônimas o que aumenta o rol de palavras conhecidas.***

De acordo com essas respostas dos participantes, os recursos digitais também contribuíram para melhorar o inglês geral, pois ajudaram a ampliar o

vocabulário, ajudaram na tradução (A11) e forneceram palavras sinônimas (A12). O aluno A1 comentou que melhorou mais seu vocabulário do inglês geral, pois o número de dicionários jurídicos on-line é limitado. Acredito que esse aluno referia-se a um dicionário de inglês jurídico on-line bilíngue português/inglês que, de fato, não foi utilizado no curso por não estar disponível ainda no mercado.

Outro item analisado foi a percepção dos participantes quanto ao seu desempenho no curso com recursos digitais. Cinco participantes consideraram seu desempenho ótimo, outros cinco consideraram bom e dois participantes consideraram seu desempenho parcialmente satisfatório, conforme mostra a Tabela 27, a seguir.

Tabela 27: Desempenho no curso com recursos digitais

| <b>Desempenho</b>         | <b>Nº de respostas</b> |
|---------------------------|------------------------|
| Ótimo                     | 5                      |
| Bom                       | 5                      |
| Parcialmente satisfatório | 2                      |
| Insatisfatório            |                        |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os alunos que consideraram seu desempenho ótimo ou bom ficaram satisfeitos com esse fato, porque conseguiram realizar as atividades com os recursos digitais e não sentiram muitas dificuldades, conforme suas colocações abaixo:

**A1: Acredito que eu tenha conseguido fazer as atividades de forma satisfatória.**

**A4: No princípio houve certa dificuldade pois houve pouco contato, mas durante as aulas de vocabulário e estudo em casa foi possível me adaptar.**

**A9: Já fazia uso de alguns recursos mas ampliei com o curso.**

**A12: Acredito que fui bem nas atividades porque não tive grandes dificuldades.**

O participante A3 disse que seu desempenho no curso foi bom porque os recursos digitais o ajudaram na compreensão dos textos:

**A3: Além do material fornecido que é muito bom, os dicionários e afins ajudaram muito na compreensão dos textos.**

O participante que disse sentir-se parcialmente satisfeito apresentou uma justificativa que não está relacionada ao curso em si ou aos recursos digitais utilizados, mas a uma questão mais pessoal:

*A11: O curso foi para mim um retorno a língua depois de tanto tempo sem estudá-la.*

Outro item analisado para verificar se o curso com recursos digitais ajudou a desenvolver a compreensão escrita foi a percepção dos participantes quanto ao seu aprendizado no curso. Conforme a Tabela 28, a seguir, sete participantes consideraram seu aprendizado no curso ótimo e cinco consideraram bom.

Tabela 28: Aprendizado no curso com recursos digitais

| <b>Aprendizado</b>        | <b>Nº de respostas</b> |
|---------------------------|------------------------|
| Ótimo                     | 7                      |
| Bom                       | 5                      |
| Parcialmente satisfatório |                        |
| Insatisfatório            |                        |
| N=12                      |                        |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os participantes que consideraram seu aprendizado no curso ótimo afirmaram que conseguiram melhorar seu vocabulário jurídico (A4, A7 e A10) e aprenderam a usar as ferramentas digitais (A4, A7); o participante A6 disse ainda que será possível aplicar os recursos digitais no seu trabalho, conforme seus comentários, abaixo.

*A4: O fato de ter **aprendido uma variedade de palavras, o uso delas e a usar o concordanciador.***

*A6: Conseguirei **aplicá-lo no meu dia a dia.***

*A7: Acredito que tenha **melhorado consideravelmente meu vocabulário e a utilização das ferramentas on-line.***

*A10: O curso proporcionou um **grande aprendizado de vocabulário e de conceitos jurídicos do Direito anglo-saxão.***

Os participantes que consideraram seu aprendizado no curso com recursos digitais bom alegaram curta duração (A12) e gostaram dos recursos digitais aprendidos (A5), conforme mostram suas respostas:

A1: ***Acredito que o curso tenha ultrapassado sua função inicial que seria apenas melhorar a leitura. Meu aprendizado não foi maior por conta de falta de tempo para estudar fora da sala de aula.***

A3: ***Muito produtivo e interessante.***

A5: ***Os recursos são ótimos e eu não os conhecia.***

A12: ***Acredito que foi bom tendo em vista a curta duração.***

Ao que parece, na percepção dos participantes, o maior aprendizado no curso foi a aprendizagem de vocabulário e o conhecimento de novos recursos digitais, pois aprenderam a utilizá-los.

Outro item analisado para verificar se, na percepção dos participantes, o curso com recursos digitais ajudou a melhorar a compreensão escrita de textos jurídicos em inglês, foi apurar se houve melhora na leitura, após o curso. Para tanto, os dados apresentados a seguir foram, primeiramente, coletados no Questionário de Perfil (QP), aplicado na primeira aula do curso. A pergunta referente à leitura foi repetida no Questionário de Avaliação de Curso (QA), aplicado na última aula. Os dados foram então comparados e os Quadros 11, 12 e 13, apresentados a seguir, ilustram o grau de dificuldade na leitura antes e depois do curso, apontado somente pelos participantes que indicaram não possuir algum grau de dificuldade na leitura dos textos.

É possível verificar que houve melhora na leitura de textos jornalísticos especializados na área jurídica em inglês. Dos doze participantes que indicaram ler textos dessa natureza, cinco (A2, A5, A7, A8 e A12) inicialmente, indicaram dificuldade média e, ao final do curso, no QA, esses mesmos participantes indicaram pouca dificuldade. Somente o participante A6, que inicialmente havia indicado ter muita dificuldade, ao final do curso assinalou ter dificuldade média, conforme mostra o Quadro 11.

Quadro 11: Melhora na dificuldade na leitura de textos jornalísticos da área jurídica

| Textos jornalísticos da área jurídica | Grau de Dificuldade/questionários |       |       |                                    |       |       |
|---------------------------------------|-----------------------------------|-------|-------|------------------------------------|-------|-------|
|                                       | Questionário de Perfil            |       |       | Questionário de Avaliação de curso |       |       |
| Participantes                         | pouca                             | media | muita | pouca                              | media | muita |
| A2                                    |                                   | X     |       | X                                  |       |       |
| A5                                    |                                   | X     |       | X                                  |       |       |
| A6                                    |                                   |       | X     |                                    | X     |       |
| A7                                    |                                   | X     |       | X                                  |       |       |
| A8                                    |                                   | X     |       | X                                  |       |       |
| A12                                   |                                   | X     |       | X                                  |       |       |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto à leitura de legislação estrangeira e peças processuais, também houve melhora. Os participantes A8 e A10, que no início do curso tinham dificuldade média para ler esses textos, ao final do curso indicaram possuir pouca dificuldade. Somente o participante A6, que no início do curso indicou possuir muita dificuldade para ler os textos acima mencionados, ao final do curso indicou dificuldade média, conforme pode ser visto no Quadro 12.

Quadro 12: Melhora na dificuldade na leitura de legislação estrangeira e peças processuais

| Legislação estrangeira e peças processuais | Grau de Dificuldade/questionário |       |       |                                    |       |       |
|--|----------------------------------|-------|-------|------------------------------------|-------|-------|
|  | Questionário de Perfil           |       |       | Questionário de Avaliação de curso |       |       |
| Participantes                              | pouca                            | media | muita | pouca                              | media | muita |
| A1   | X                                |       |       | X                                  |       |       |
| A4   | X                                |       |       | X                                  |       |       |
| A6   |                                  |       | X     |                                    | X     |       |
| A8   |                                  | X     |       | X                                  |       |       |
| A10  |                                  | X     |       | X                                  |       |       |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No QP, quatro participantes apontaram que visitavam e liam textos de sites estrangeiros da área jurídica; dentre estes, dois (A1 e A10) indicaram possuir pouca dificuldade e, ao final do curso, esses mesmos participantes indicaram que não tinham nenhuma dificuldade. Um participante (A6) indicou, no QP, possuir muita dificuldade para ler textos dessa natureza e, ao final do curso, conseguiu melhorar, indicando dificuldade média. O participante A12, que havia indicado dificuldade média, ao final do curso apontou pouca dificuldade, conforme ilustra o Quadro 13.

Quadro 13: Melhora na dificuldade na leitura de sites estrangeiros da área jurídica

| Sites estrangeiros da área jurídica | Grau de Dificuldade/questionário |       |       |       |                                    |       |       |       |
|-------------------------------------|----------------------------------|-------|-------|-------|------------------------------------|-------|-------|-------|
|                                     | Questionário de Perfil           |       |       |       | Questionário de Avaliação de curso |       |       |       |
| Participantes                       | nenhuma                          | pouca | media | muita | nenhuma                            | pouca | media | muita |
| A1                                  |                                  | X     |       |       | X                                  |       |       |       |
| A6                                  |                                  |       |       | X     |                                    |       | X     |       |
| A10                                 |                                  | X     |       |       | X                                  |       |       |       |
| A12                                 |                                  |       | X     |       |                                    | X     |       |       |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Outro aspecto que pode evidenciar a eficácia dos recursos digitais no auxílio da leitura é a continuidade no uso dessas ferramentas por parte dos participantes. Conforme mostra a Tabela 29, ao final do curso, todos manifestaram interesse em continuar utilizando os dicionários on-line, sendo que, no início do curso, onze participantes haviam indicado que faziam uso de dicionários on-line. Em relação aos concordanciadores on-line, no início do curso, somente dois participantes indicaram fazer uso dessa ferramenta. Já ao final do curso, nove indicaram que continuarão a usar esse recurso. Esses são os participantes que utilizaram os concordanciadores on-line em todas as atividades, além do participante A6, que, como já relatado anteriormente, não conseguiu usar a ferramenta, mas disse ter interesse em se familiarizar com ela.

Em relação às ferramentas para elaboração de glossário, os quatro participantes que utilizaram o aplicativo *MyWordBook2* durante o curso indicaram que continuarão a utilizá-lo, sendo que no início do curso, somente o participante A8, que é tradutor, afirmou fazer uso de ferramenta para elaborar glossários, e em relação ao *Power Point*, sete participantes, no início do curso, indicaram utilizar o recurso; ao final do curso, os doze participantes indicaram que continuarão a fazer uso dessa ferramenta, conforme mostra a Tabela 29.

Tabela 29: Continuidade no uso dos recursos digitais

| Recursos digitais       | Nº de respostas |
|-------------------------|-----------------|
| Dicionário on-line      | 12              |
| Concordanciador on-line | 9               |
| <i>MyWordBook2</i>      | 4               |
| <i>Power Point</i>      | 12              |

N=12

Fonte: elaborada pela pesquisadora.



Fica evidente a preferência pelo dicionário on-line, que, conforme as percepções dos participantes, é uma ferramenta mais fácil de manusear, mais rápida e com a qual têm maior familiaridade.

Os dados analisados acima mostram que o curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC* ajudou para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos jurídicos em inglês, conforme as percepções dos doze participantes da pesquisa. No início do curso, onze participantes indicaram que faziam uso de dicionários on-line; no entanto, sentiram-se motivados em usar a ferramenta nas atividades, pois não conheciam os dicionários on-line apresentados no curso nem muitos dos recursos disponíveis nessas ferramentas. Segundo os participantes, os dicionários on-line os ajudaram na leitura, pois a ferramenta os auxiliou a conhecerem novas palavras, sanar suas dúvidas de vocabulário, traduzir e expandir o vocabulário jurídico. Outros benefícios apontados pelos participantes em relação ao dicionário on-line foram a facilidade e a rapidez na busca, fornecendo o resultado imediato, e o fácil acesso à ferramenta, que pode ser acessada a qualquer tempo e lugar, ao contrário do dicionário impresso.

De modo geral, os participantes tiveram pouca dificuldade no uso do dicionário on-line. Um item apontado como dificuldade foi a necessidade de, algumas vezes, ser necessário consultar mais de um dicionário on-line, pois nem sempre a informação desejada estava em um único dicionário. Ao final do curso, todos os doze participantes manifestaram que irão continuar a utilizar o dicionário on-line em suas atividades de estudo ou profissional.

Quanto ao concordanciador on-line, essa foi uma ferramenta nova para a maioria dos participantes; somente dois haviam indicado, no início do curso, que conheciam concordanciadores on-line. Inicialmente, houve dificuldade com o manuseio da ferramenta e com a leitura de linhas de concordância. Apesar das dificuldades iniciais, dos doze participantes, nove continuaram utilizando a ferramenta. Segundo esses participantes, o concordanciador on-line os ajudou na compreensão de textos de diferentes formas, como buscar colocações, contextualizar palavras e fornecer exemplos de uso. Esses participantes indicaram que continuarão a utilizar a ferramenta com a ressalva de que necessitam de maior prática, pois a pesquisa ainda é demorada. Fica evidente, no entanto, a preferência pelo dicionário on-line, que, conforme as percepções dos participantes, é uma

ferramenta mais fácil de manusear, mais rápida e com a qual têm maior familiaridade.

O aplicativo *MyWordBook2* não foi uma boa escolha de ferramenta para a construção de glossários pessoais, por diversos motivos. Em primeiro lugar, o aplicativo não funciona em determinados sistemas operacionais móveis e dois participantes não conseguiram instalá-lo. Em segundo lugar, houve problemas na instalação, o que fez com que outros participantes desistissem de usar o aplicativo. Além disso, a inserção das informações da palavra escolhida pelo usuário demanda tempo. Por esses motivos, somente quatro participantes utilizaram o aplicativo; os outros oito optaram pela ficha de glossário fornecida pela professora no recurso computacional Power Point.

Os participantes consideraram seu aprendizado no curso ótimo ou bom, afirmaram que conseguiram melhorar a habilidade de compreensão escrita, melhorar seu vocabulário jurídico e aprenderam a usar as novas ferramentas digitais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, passo a fazer comentários sobre esta pesquisa, desde seu início, desenvolvimento, os resultados obtidos, suas implicações e questões para futuras pesquisas.

Conforme descrito na Introdução, este estudo teve início a partir do curso *Inglês instrumental: leitura de textos jurídicos*, idealizado por mim e alguns membros do Grupo de Pesquisa Abordagem Instrumental e o Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos (GEALIN), e foi oferecido na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) durante o período de 2006 a 2015, em edições semestrais, como um programa de extensão universitária, com carga horária total de 30 horas, distribuídas em dez encontros presenciais semanais. O curso tinha por objetivo capacitar o aluno para a leitura de textos jurídicos em inglês, aprendizagem de vocabulário de diferentes áreas do Direito, além de familiarizá-lo com o gênero contratos internacionais em inglês.

Ao longo dos anos em que ministrei o curso, fui percebendo a necessidade de complementá-lo com recursos tecnológicos que poderiam auxiliar na leitura e na aprendizagem de vocabulário jurídico e, assim introduzi em seu programa as ferramentas digitais – dicionário on-line e concordanciador on-line. Nesse momento, o curso passou a chamar-se *Inglês instrumental: leitura de textos jurídicos apoiada por TDIC*. A partir desse curso, me propus a desenvolver este estudo, cujo objetivo, portanto, foi investigar as percepções dos alunos sobre o uso de ferramentas digitais como auxílio para a compreensão de textos jurídicos em língua inglesa.

O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino-aprendizagem de idiomas é uma tendência que vem sendo defendida por diversos autores ou talvez já seja uma unanimidade na área (FONTES, 2002; MERCADO, 2002; QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005; LEFFA, 2006; MATTAR, 2013). Da mesma forma, a experiência que adquiri como membro do grupo GEALIN, que desenvolvia pesquisas e cursos de línguas para fins específicos com o uso de recursos tecnológicos, fortaleceu minha percepção quanto à necessidade de adequar o curso às novas tendências.

Durante o curso, foram desenvolvidas quatro atividades que faziam uso dos seguintes recursos digitais: dicionário on-line e concordanciador on-line. As duas primeiras, *Uso do Dicionário on-line* e *Uso do Concordanciador on-line*, tinham o

objetivo de familiarizar os participantes com cada um desses recursos. Essas atividades foram elaboradas seguindo a proposta pedagógica de Ramos (2004) para o ensino de idiomas com a aplicação de gêneros. A terceira atividade, *Termos Jurídicos em Inglês*, foi dedicada somente ao estudo de vocabulário jurídico e os alunos podiam utilizar ambas as ferramentas ou optar por usar somente uma delas, assim como na quarta atividade, *Tarefa Final*, atividade avaliativa. Essa atividade consistia na leitura de um texto escolhido pelos alunos e também envolvia o estudo de vocabulário jurídico.

As atividades com os recursos digitais ocuparam quatro aulas do curso, correspondendo a 40% da carga horária-total (que era de 30 horas), o que considero uma parcela suficiente considerando que se tratava de um curso presencial. Para viabilizar o uso das ferramentas digitais, as atividades foram realizadas no laboratório de informática do campus Consolação, da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da PUC-SP.

As ferramentas selecionadas para o curso foram dicionários on-line e concordanciadores on-line. O critério de escolha baseou-se na gratuidade e, portanto, no livre acesso na web 2.0, na facilidade de uso, pois podem ser consultados em diferentes mídias, como computadores, celulares e *tablets*. O critério baseou-se, ainda, em minha familiaridade com os recursos, dado o fato de que os utilizava regularmente em minha prática docente. Os benefícios do uso de dicionários on-line para a leitura e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira são apontados por diversos autores (NESI, 2000; TONO, 2000; LEFFA, 2001; HUMBLÉ, 2008; BRAGA, 2013), assim como a combinação de concordanciadores on-line e dicionários on-line como ferramentas auxiliares tanto na leitura como na escrita acadêmica já foi objeto de outras pesquisas, como em Parya e Abdorreza (2013) e Yoon (2016).

Além dos recursos mencionados acima, foram ainda utilizados no curso o aplicativo *MyWordBook2* e o recurso computacional *Power Point*, propostos como ferramentas para a elaboração de um glossário pessoal, como forma de contornar a falta de dicionários on-line bilíngues jurídicos português/inglês no Brasil. O aplicativo *MyWordBook2* não se mostrou uma ferramenta eficiente para esse propósito, pois apresentou diversos problemas de ordem técnica, como falhas para instalação nos aparelhos celulares e incompatibilidade com o sistema operacional de aparelhos celulares de outros alunos. Além disso, os alunos que conseguiram instalar e utilizar

o aplicativo acharam difícil e demorado o processo de inserção das informações sobre o termo que desejavam armazenar. Quanto ao *Power Point*, não houve grandes dificuldades, pois trata-se de um recurso digital utilizado pelos alunos em sua prática profissional, portanto, já familiarizados com ele.

Os participantes da pesquisa foram doze, dentre os 25 alunos do curso, selecionados devido à sua assiduidade, pois estiveram presentes em todas as aulas em que foram realizadas as atividades com os recursos digitais. A coleta de dados foi feita por meio de questionários de percepção e de entrevistas, aplicados ao final de cada atividade com os recursos tecnológicos. Também compuseram os dados notas de campo realizadas durante as aulas e um Questionário de Perfil (QP), aplicado no primeiro dia do curso, cujos dados forneceram subsídios para traçar um perfil dos participantes da pesquisa e para fazer um levantamento de suas necessidades em relação ao curso.

Conforme detalhado na Metodologia, dos doze participantes, apenas três não eram profissionais do Direito, sendo dois da área de Letras e um da área de Comunicação. Todos expressaram os mesmos interesses e necessidades no curso: em primeiro lugar, o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos jurídicos em inglês e de contratos internacionais; e em segundo, o aprendizado de vocabulário específico de diferentes áreas do Direito.

Uma característica do perfil dos participantes, que acredito ter impactado os resultados, foi a faixa etária do grupo: dos doze participantes, somente cinco pertenciam à faixa etária entre 18 e 30 anos e sete, acima de 31 anos. Isso mostra que a maioria dos participantes é formada por “imigrantes digitais”, termo cunhado por Prenski (2001) para denominar aqueles que nasceram na era digital, denominados “nativos digitais”, e os que não nasceram nessa era. Essa diferença traz implicações na relação e no uso que cada um desses grupos faz da tecnologia, bem como no modo como aprendem por meio dela. Durante o curso, foi possível perceber que mesmo os mais jovens não conheciam todas as potencialidades dos dicionários on-line e também sentiram dificuldades em manusear os concordanciadores on-line.

Foi possível constatar, ainda, neste estudo, que não é qualquer ferramenta que interessa para esse grupo específico que foi analisado. O dicionário on-line mostrou-se mais efetivo do que o concordanciador on-line. No entanto, apesar dos

participantes já fazerem uso de dicionários on-line, subutilizavam essa ferramenta e o curso os ensinou a utilizá-la de forma mais efetiva.

As percepções dos participantes revelaram que os dicionários on-line os auxiliaram na leitura dos textos em inglês, pois os ajudaram, principalmente, na tradução de palavras e no esclarecimento de significados. Ficou evidente que, para os participantes, a tradução de palavras é um importante auxílio na leitura de textos em inglês.

Ao escolher os dicionários adotados no curso, tive a preocupação de oferecer opções que contemplassem dicionários on-line de inglês geral e de inglês jurídico, tanto monolíngues quanto bilíngues português/inglês. No entanto, foi possível perceber que os dicionários on-line monolíngues jurídicos – *Law.com* e *The Free Dictionary.com* – não foram bem avaliados pelos alunos. O primeiro foi considerado de difícil manuseio. De fato, a navegação nesse dicionário não é muito fácil; aproxima-se de um glossário, pois não são oferecidos os mesmos recursos que os demais dicionários utilizados no curso, como sinônimos e exemplos de uso, entre outros. O segundo dicionário é mais completo, oferecendo sinônimos e exemplos de uso; mesmo assim, os participantes mostraram sua preferência pelos dicionários bilíngues.

Acredito que trabalhar somente com a definição do termo em inglês mostrou-se insuficiente para auxiliar na leitura, o que levou, consequentemente, à preferência dos alunos pelos dicionários on-line bilíngues português/inglês. Fica assim evidenciada uma lacuna levantada neste estudo que é a falta de um dicionário on-line bilíngue jurídico português/inglês. Por outro lado, os demais dicionários abordados no curso, pouco conhecidos pelos participantes, foram bem avaliados por estes.

Os resultados deste estudo confirmam que os dicionários on-line oferecem diversos recursos, como: variantes ortográficas, tradução, exemplos de uso, links externos que remetem a outros textos e a outros dicionários on-line; podem ser grandes aliados para a leitura e para o aprendizado de vocabulário especializado de uma língua estrangeira. Além disso, constituem um recurso tecnológico que pode ser utilizado em sala de aula com ou sem conexão à internet, visto que são oferecidas versões que podem ser instaladas em dispositivos móveis, não havendo a necessidade de realizar aulas no laboratório de informática, como foi feito neste trabalho.

Os concordanciadores on-line despertaram curiosidade e interesse dos participantes. Dos doze participantes, somente dois conheciam a ferramenta mas apenas um deles, que é tradutor, a utilizava regularmente em sua prática profissional. Apesar das dificuldades em usar concordanciadores on-line, nas duas atividades em que seu uso era opcional, *Termos Jurídicos em Inglês* e *Tarefa Final*, dos doze participantes, nove os utilizaram na primeira e sete, na segunda. Mesmo assim, segundo os participantes, o concordanciador on-line requer prática e não apresenta a mesma agilidade e rapidez do dicionário on-line. Novamente, ressalto que essas foram as percepções de um grupo em particular – o constituído pelos participantes desta pesquisa –, que, como pude perceber, estava mais interessado na tradução de palavras e não em fazer descobertas sobre a linguagem jurídica em inglês ou, como aponta Humblé (2002), sobre os fatos da língua.

Além disso, para atividades com determinadas funções, como a busca por colocações, o concordanciador foi substituído por outros recursos, como o dicionário *online*, *Google* e o *Google translator*, como fizeram alguns participantes. Isso mostra também que, na internet, as possibilidades são muitas, cabendo ao professor capacitar o aluno a pesquisar e a utilizar, de forma efetiva e eficaz, essas ferramentas.

É importante destacar que as atividades que apresentaram e favoreceram a familiarização dos alunos com os recursos digitais, *Uso do Dicionário on-line* e *Uso do Concordanciador on-line*, mostraram-se eficazes para esse propósito. Foram elaboradas seguindo a Proposta Pedagógica de Ramos (2004), que defende a aplicação de gêneros para o ensino de idiomas. Evidentemente, fiz uma adaptação da proposta da autora para os recursos digitais, mas ficou comprovado que a Proposta Pedagógica de Ramos (2004) é versátil e pode ser aplicada para diferentes propósitos.

Este estudo mostrou ainda que os recursos digitais, em especial os dicionários on-line, ajudaram a ampliar tanto o conhecimento da linguagem jurídica em Inglês como o conhecimento da língua inglesa em geral. Os recursos potencializaram o conhecimento e ofereceram independência aos alunos no sentido de serem capazes, agora, de solucionar suas dificuldades de leitura e vocabulário.

Por fim, acredito que este estudo contribuiu para mostrar a importância do uso de recursos digitais em cursos na área de IFE. O professor deve experimentar

ferramentas que melhor se encaixam no seu contexto. Conforme afirma Ramos<sup>39</sup>, o trabalho do professor de Línguas para Fins Específicos vai além do ensinar, pois sua função se confunde com a de pesquisador, de analista de necessidades dos alunos, de elaborador de materiais e conteúdo e, também, de adaptador para novos cursos, levando em conta as novas concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem.

Por todas as considerações aqui feitas, espero que esta pesquisa traga uma contribuição para a área de IFE no que se refere ao *design* de cursos apoiados por TDIC, voltados para o ensino-aprendizagem do inglês jurídico, visto serem ainda escassos trabalhos dessa natureza.

Espero ainda que este trabalho possa inspirar e estimular professores envolvidos com o ensino de línguas para fins específicos e futuras pesquisas sobre o uso de TDIC em cursos na Abordagem Inglês para Fins Específicos.

---

<sup>39</sup> RAMOS, R.C.G. Informação oral proferida em sala de aula na disciplina LSP – Línguas para Fins Específicos, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP, 1º semestre de 2013.



## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, G. C. **Percepções do alunos sobre uma proposta de curso de espanhol como LE: O cinema e a cultura em foco.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2013. 166f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ACUNZO, C. M. **Uso de corpora para o ensino de língua inglesa para profissionais de publicidade.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2012. 151f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ANJO-SANTOS, L. M.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.53, n.1, p.79-102, jan./jun. 2014.
- ARAÚJO, M. de S. O gênero textual-acadêmico abstract: uma proposta teórico-metodológica. In: LIMA-LOPES, R. E. de; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos:** Festschrift para Rosinda Ramos. 1ª ed. Campinas: Pontes Editoria, 2015. p.259-76.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes.** Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre:** language use in professional settings. London: Longman, 1993.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. F. **Genre:** an introduction to history, theory, research and pedagogy. West Lafayette: Parlor Press, 2010.
- BERBER SARDINHA, T. Teaching Grammar and Corpora. In: CHAPELLE, C. (Ed.), **The Encyclopedia of Applied Linguistics.** Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p.5578-84
- \_\_\_\_\_. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: HUB Editorial, 2011. p.302-56.
- \_\_\_\_\_. **Linguística de Corpus.** Barueri: Manole, 2004.
- BISSACO, C. M. **Ensinando com corpora:** mediação e interação em aulas de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2010. 273f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BELL, D. **The Coming of Post-Industrial Society**: a venture in social forecasting. New York: Basic Books, 1976.

BELMONTE, J. **Análise de necessidades na área de turismo**: em busca de subsídios para uma adequação da disciplina língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2003. 99f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARDOSO, G. L. **The Effects of Call on L2 Vocabulary Acquisition**: an Exploratory Study. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente). 2012. 262f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CARDOSO Z. C. **Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental**: evidências de aprendizagem. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2008. 277f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Check-in: um gênero familiar para recepcionista de hotel Check-in: a familiar genre to reception clerks. **the ESPECIALIST** v.24, n.2, p.143-53, 2003. ISSN 0102-7077.

CARVALHO, K.R.R. "introducing people" – análise de gênero e tarefas de compreensão e produção orais Introducing People – Genre Analysis and Oral Comprehension and Oral Production Tasks. **the ESPECIALIST** v.32, n., p.1-24, 2011. ISSN 0102-7077.

\_\_\_\_\_. Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de letras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2008. 234f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CELANI, M. A. A.; DEYES, F.; HOLMES, J. L.; SCOTT, M. R. (Eds.). **ESP in Brazil**: 25 Years of Evolution and Reflection. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.13-28.

CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil**: Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

CHAPELLE, C. A. Plenary Speech: The spread of Computer-Assisted Language Learning. **Language Teaching**, v.43, n.1, p.66-74, 2010. Cambridge University Press. doi:10.1017/S0261444809005850.

CHENG, A. Rethinking the Paths toward Developing ESP Practitioners' Specialized Knowledge through the Lens of Genre Analysis. **English as a Global Language Education (EaGLE) Journal**: v.1, n.1, 2015, p.23-45.

CHINA, A. P. Z. **Subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de um curso de inglês para a área jurídica na modalidade EaD**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) 2014. 238f. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São José do Rio Preto, 2014.

CONCEIÇÃO, M. P. Crenças sobre o uso do dicionário na aprendizagem de língua estrangeira (inglês). **Contexturas**, v. 11, p. 49-64, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vocabulário e consulta ao dicionário:** Analisando relações entre experiências, crenças e ações na Aprendizagem de LE. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). 2004. 296f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COURA SOBRINHO, J. O dicionário como instrumento de auxílio em língua estrangeira. *In*: LEFFA, V. J. **As palavras a sua companhia:** o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000. p.76-97.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**, v.32, n.1, 2016, p.45-74.

DAMIAO, S. M. Desenho de curso, pesquisa-ação e o uso do computador: desafios num curso de línguas para fins específicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v.11, n.4, 2011, p.913-34. ISSN 1984-6398. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000400007>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

\_\_\_\_\_. (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. Londres: Sage Publications, 1998.

DEYES, T. Applications of discourse analysis. **Working paper nº 3**. CEPRIL-LAEL/PUCSP, 1981.

DIAS, R. Concept Maps powered by computer software: a strategy for enhancing reading comprehension in English for Specific Purposes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.11, n.4, 2011, p.895-911.

DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. *In*: PAIVA, V. L. M. A. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.359-94.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University, 2007.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**. A Multidisciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Co., 1986. p.119-61.

FONSECA, L. C. A. **A tradução de binômios nos contratos de common law à luz da linguística de corpus**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). 2007. 425f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONTES, M. C. M. **Aprendizagem de inglês via Internet:** descobrindo as potencialidades do meio digital. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2002. 217f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FLOWERDEW, J. Reconciling Contrasting Approaches to Genre Analysis: the Whole Can Equal More Than the Sum of the Parts. *In*: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan Press, 2011. p.119-44.

FRADE, C. **O contrato velho-novo e a interpretação da sentença jurídica em inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2000. 200f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Mitigating conflict in arbitration clauses through language. **LSP & Professional Communication**, v.2, n.1, 2002, p.8-25.

\_\_\_\_\_. O discurso jurídico como prática social. **Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 18, n.20, 2003, p.179-189. ISSN: 1413-0238. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/lefe/trabalhos/odiscursojuridicocomopraticasocial.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.**

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, 1995, p.57-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P.; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. XIII, 2004, p.01-07. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/intercambio>>. Acesso em: 22 maio 2016.

HOLMES, J. What do we mean by ESP? Projeto ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras. **Working Paper 2**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981, p.8.

HUA, T.K.; WOODS, P.C. Media-Related Or Generic-Related Features In Electronic Dictionaries: Learners' Perception And Preferences. **GEMA Online Journal of Language Studies** 1 Volume 8(2) 2008. ISSN: 1675-8021.

HUBBARD, P. **An invitation to CALL**. Foundations of ComputerAssisted Language Learning. 2012. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/~efs/callcourse2/CALL1.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

HUMBLÉ, P. R. M. O discurso do dicionário. *In*: CALDAS COULTHARD, C. R.; CABRAL, L. S. (Orgs.). **Desvendando discursos**. Conceitos básicos: Editora da UFSC, 2008, v., p. 318-44.

HUMBLÉ, P. R. M. O uso de *córpore* no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. *In*: GRIMM, C. L. (Org.) **Linguística e ensino: Novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2002. p.157-80.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-Centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

JOHNS, A. English for Specific Purposes: The State of the art (an online interview with Ann M. Johns). **International Journal of Language Studies**, v.9, n.2, April 2015, p.113-20. ISBN 2157-4898.

KARVALICS, L. Z. **Information Society Dimensions**. JATEPress Kiadó, 2009.

LARANJINHA, A.L.T. **Para um glossário bilíngue português/inglês de termos do direito Comercial: colocações verbais**. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana). 1999. 129f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LAUFER, B.; HILL, M. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? **Language Learning & Technology**, v.3, n.2, p.58-76, 2000. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462834.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p.5-30. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, n.18, p.319-40, 2006.

\_\_\_\_\_. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. p.39 (resumo). Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/dicionario.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

LOUCKY, J. P. Improving access to target vocabulary using computerized bilingual dictionaries. **ReCALL**, v.14, n.2, p.293-312, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/S0958344002000721>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

LOURENÇO, J. R. Atividade secretarial corporativa bilíngue: uma proposta de ensino de inglês baseada em corpora voltada às secretárias. **The ESpecialist**, v.36, n.2, p.263-79, 2015. ISSN 2318-7115.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A. R.; DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZZA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**. Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.25-35.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n.7, 156 p., jan.- jun, 2013. Acesso em 20 ago. 2016

MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MARTIN, J. R. Writing and genre studies. *In*: CHAPELLE, C. A. (Ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, 411-20. Oxford :Wiley-Blackwell, 2012a.

MIRANDA, M. A. L. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais**: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). 2015. 188f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: \_\_\_\_\_; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.11-66.

MORALES, F. P. O. **Integrando linguística de corpus e aprendizagem experiencial**: uma proposta de atividade de ensino com conteúdo multimídia veiculado on-line. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2008. 94f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, F. J. L. **Desenvolvimento de um software para preparação de aulas de inglês com corpora**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2007. 161f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

MOREIRA, R. S. C. **Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino superior tecnológico**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2012. 121f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NESI, H. Dictionary use by english language learners. **Language Teaching**, v.47 (1), 2014, p.38-55. Disponível em: <<https://curve.coventry.ac.uk/open/file/640d9a37-f1cd-4981-bf35-5559ce6e8e84/1/Dictionary%20use.pdf>>. Acesso em: 20.08.2016.

\_\_\_\_\_. Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: the state of the art. *In*: HEID, U.; EVERT, S.; LEHMANN, E.; ROHRER, C. (Eds.). **Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress**, EURALEX, 2000. Stuttgart: Euralex, 2000. v.2, p.839-47. Disponível em: <[http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex2000/099\\_Hilary%20NESI\\_Electronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition\\_the%20State%20of%20the%20Art.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2000/099_Hilary%20NESI_Electronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition_the%20State%20of%20the%20Art.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

ONODERA, J. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2010. 118f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAIVA, V. L. M. A. The complexity of online collaborative writing. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n.1, 2015, p.15-30.

\_\_\_\_\_. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. *In*: MARI, H.; PIRES, S.; CRUZ, A. R.; MACHADO, I. L. (Orgs.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p.359-78.

Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

PALTRIDGE, B. Genre and second language academic writing. **Language Teaching**, v.47, n.3, p.303-18, 2014. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/LTA>>. Acesso em: 18 maio 2016.

PARYA, A.; ABDORREZA, T. The impact of using concordancer on EFL learners' reading comprehension. **International Journal of Research Studies in Educational Technology**. April 2013, v.2, n.1, p.45-56.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, October 2001, 9 (5). Lincoln: NCB University Press.

QUEVEDO, A.; CRESCITELLI, M. F. C. Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). **Revista Linha D'água**, n.18, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37278>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

RAMOS, C. G. R. Afinal o que é LINFE? Palestra apresentada no **II congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos**, FATEC-Tatuapé, São Paulo, 2012.

RAMOS, R. C. G. A needs analysis for information technology service companies in Brazil. In: KRZABOWSKI, M. (Org.). **Current Development in English for Work and the Workplace: Approaches, Curricula and Materials**. 1<sup>st</sup> ed. Inglaterra: Garnet Publishing Ltda, 2011, v.1, p.39-50.

\_\_\_\_\_. Design de material didático on-line: reflexões. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GRAGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Editora da UNESP; Cultura Acadêmica, 2009, p.93-115.

\_\_\_\_\_. Revisitando o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: para onde caminhamos? Palestra realizada em 2009, **XXII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e X Seminário Nacional de Línguas Instrumentais**, Ilhéus, Bahia.

\_\_\_\_\_. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.) **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. Canterbury: University of Kent, 2008. p.68-83.

\_\_\_\_\_.; SHEPERD, D.; CARVALHO, G.; OLIVEIRA, L. P. A case for genre. **5º ENPLIRJ - Encontro de Professores de Língua Inglesa do Rio de Janeiro**, 2006, Rio de Janeiro. APLIERJ Newsletter. Rio de Janeiro: APLIERJ, 2006. p.25.

\_\_\_\_\_. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARVELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p.109-23.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPECIALIST**, v.25, n.2, 2004, p.107-29.

RAMOS, R. C. G.; ARAUJO, M. S. Tecnologias digitais da informação e comunicação: um inventário da pesquisa no programa de pós-graduação em linguística aplicada e estudos da linguagem da PUC-SP. Comunicação oral apresentada no **IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

REGO, I. M. S. **Incorporação das novas tecnologias na aula de língua espanhola**: possibilidades e dificuldades encontradas na produção de um texto publicitário. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2010. 163f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

REIS, S. C. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre o ensino de Inglês mediado pelo computador. Tese (Doutorado em Letras). 2010. 242f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

ROBINSON, P. C. **English for Specific Purposes**. Oxford: Pergamon Press, 1980.

ROBINSON, P. C. **ESP Today**: a practitioner's guide. UK: Prentice Hall, 1991.

ROSSINI, A. M. Z. P. A **Linguagem dos contratos bancários internacionais em inglês**: um estudo descritivo baseado em linguística de corpus. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2012. 151f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHMITZ, J. R. Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizes dentro e fora da sala de aula. *In*: LEFFA, V. J. **As palavras a sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000. p.171-79.

SALAGER-MEYER, F.; SEGURA, G. M. L.; RAMOS, R. C. G. EAP in Latim América. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. **The Routledge Handbook of English for Academic Purposes**. Nova York: Routledge, 2016. p.109-24.

SANTOS, P. L. V. A. C.; CARVALHO, A. M. G. Sociedade da Informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.19, n.1, p.45-55, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/1782/2687>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SELISTRE, I. C. T. Dicionários disponíveis on-line para aprendizes de inglês: estruturação e recursos. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.39, n.3, p.61-72, set./dez., 2010. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652010000300005>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SIMÕES, R. M. **Inglês para fins específicos**: aulas particulares centradas na produção oral para o exame TOEFL iBT. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2014. 211f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, W. E. **Ensino e aprendizagem de leitura em inglês para fins específicos em contexto digital**. Dissertação (Mestrado em Letras). 2011. 100f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Campo Grande, MS, 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/np8silva3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.



SILVA, F. O. **Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2012. 136f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, J. P. **Comunicação oral em português em Congressos de Linguística Aplicada:** estrutura genérica e escolhas léxico-gramaticais sob a perspectiva sistêmico-funcional. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2014. 166f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, E. A. de. **Colocações verbais no âmbito dos contratos sociais e estatutos:** estudo contrastivo alemão / português. Dissertação (Mestrado em Letras Modernas – Alemão). 2003. 158. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUSA, L. A.; WEISSHEIMER, J. A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral de aprendizes de inglês como L2. **Revista Linguagem & Ensino**, Número Especial: Linguagem, Tecnologia e Sociedade, v.17, n.3, 2014, p.797-822.

STAA, B. V. **Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2003. 262f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

STAKE, R. E. Case Studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. Londres: Sage Publications, 1998. p.86-108.

\_\_\_\_\_. **Qualitative Research:** Studying how things work. New York: The Guilford Press, 2010.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. *In*: TICKOO, M. L. (Org.). **ESP: state of the art. Anthology. Series 21.** SEAMEO Regional Language Centre, 1988. p.1-2.

SWALES, J. M. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. **Rethinking Genre Colloquium**, Carleton University, Ottawa, 1992. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652010000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000300005)>. Acesso em: 06 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Language for specific purposes. *In*: BRIGHT, W. (Ed.). **International encyclopedia of linguistics**. Vol. 2, p.300. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Genre analysis** - English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Aspects of Article Introductions. **Aston ESP Research Reports**, n.1. Birmingham, U.K.: University of Aston, 1981.

TARDY, C. M. The Future of Genre in Second Language Writing: A North American Perspective. **Journal of Second Language Writing**, 20 (1), 2011, p.1-5.

TONO, Y. On the effects of different types of electronic dictionary interfaces on L2 learners' reference behaviour in productive/receptive tasks. *In*: HEID, U.; EVERT, S.; LEHMANN, E.; ROHRER, C. (Eds.). **Proceedings of the ninth Euralex International Congress**, EURALEX 2000, p.855-61, 2000. Stuttgart: Universität

Stuttgart, 2000. Disponível em: <[http://euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex2000/101\\_Yukio%20TONO\\_On%20the%20Effects%20of%20Different%20Types%20of%20Electronic%20Dictionary%20Interfaces%20on%20L2%20Learners%20Reference%20Behavior%20in%20ProductiveReceptive%20Tasks.pdf](http://euralex.org/elx_proceedings/Euralex2000/101_Yukio%20TONO_On%20the%20Effects%20of%20Different%20Types%20of%20Electronic%20Dictionary%20Interfaces%20on%20L2%20Learners%20Reference%20Behavior%20in%20ProductiveReceptive%20Tasks.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2016.

TOSQUI, P. O dicionário bilíngue como ferramenta de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.40, 2002, p.101-14.

VIAN JR., O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português Instrumental para ciências contábeis. **Linguagem em (Dis)curso**, v.6, n.3, 2006, p.389-411.

\_\_\_\_\_. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registo. **the ESpecialist**, São Paulo, v.24.1, p.1-16, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

WADT, M. P. S.; PEREIRA, K. M. P. Uma experiência didática com apresentações pessoais em um curso via Internet. **the ESpecialist**, São Paulo, n.25.1, 2004, p.51-71.

WARSCHAUER, M. e HEALEY, D. State of the art: Computers and language learning. **Language Teaching**, v.31, Issue 2, 1998, p.57-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970>. Published online: 01 June 2009. Acesso em: 15 ago. 2016.

WELKER, H.A. Pesquisando o uso de dicionários. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.223-43, jul./dez. 2006.

### Dicionários e concordanciadores on-line:

*Cambridge International Dictionaries Online*. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/>>. Acesso em: 07 set. 2016.

*Collins Cobuild Students' Dictionary online*. Disponível em: <<http://www.collinsdictionary.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

*Corpus of Contemporary American English – COCA*. Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

*Law.com*. Disponível em: <<http://dictionary.law.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2015

*Longman Web Dictionaries*. Disponível em: <<http://www.longmandictionariesonline.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2015

*Oxford English Dictionary*. Disponível em: <<http://www.oed.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

*Reverso Dictionary*. Disponível em: <<http://dictionary.reverso.net/english-portuguese>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

*The Free Dictionary.com*. Disponível em: <<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

WEBCORP. Disponível em: <<http://www.webcorp.org.uk/live/>>. Acesso: 20 jun. 2015.

*WordNet*. Disponível em: <<https://wordnet.princeton.edu/wordnet/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - Questionário de Perfil 1 (QP)

## Questionário de Perfil

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa. Agradeço sua colaboração.

## Questionário de levantamento de necessidades

É muito importante que você responda o questionário abaixo com bastante atenção, pois as informações fornecidas serão usadas para aprimorar seu curso.

**01. Assinale com um “X” sua faixa etária:**

- ☐ 18 a 25 anos                      ☐ 31 a 35 anos                      ☐ acima de 41 anos  
☐ 26 a 30 anos                      ☐ 36 a 40 anos

**02. Sobre sua formação, assinale com um “X” todas as alternativas que se aplicam a você:**

- |                    |               |              |        |
|--------------------|---------------|--------------|--------|
| ( ) Graduação      | ( ) concluída | ( ) cursando | Curso: |
| ( ) Especialização | ( ) concluída | ( ) cursando | Curso: |
| ( ) MBA            | ( ) concluída | ( ) cursando | Curso: |
| ( ) Mestrado       | ( ) concluída | ( ) cursando | Curso: |
| ( ) Doutorado      | ( ) concluída | ( ) cursando | Curso: |

### 03. Você atua na área do Direito?

- ☐ Sim. Em que área(s)?  
☐ Não. Indique sua área de atuação profissional:

#### 04. Sobre a língua inglesa:

- ( ) Estudo. Há quanto tempo?  
( ) Estudei. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quando parou?  
( ) Nunca estudei inglês

Você possui algum certificado de proficiência? ( ) Sim. Qual? ( ) Não

**05. Você já estudou Inglês Jurídico?**

- ( ) Sim. O curso foi voltado a alguma área específica do Direito? Especifique:
- ( ) Não

**06. Assinale com um “X” como você classifica o seu nível de inglês com relação a:**

- |                 |           |         |             |           |
|-----------------|-----------|---------|-------------|-----------|
| <b>Ouvir</b>    | ( ) ótimo | ( ) bom | ( ) regular | ( ) fraco |
| <b>Falar</b>    | ( ) ótimo | ( ) bom | ( ) regular | ( ) fraco |
| <b>Ler</b>      | ( ) ótimo | ( ) bom | ( ) regular | ( ) fraco |
| <b>Escrever</b> | ( ) ótimo | ( ) bom | ( ) regular | ( ) fraco |

**07. Em qua(is) área(s) do Direito você atua que necessita(m) de inglês para desempenhar tarefas?**

---



---



---

**08. O que em especial você precisa ou espera neste curso?**

---



---



---

**09. Como você lê em Inglês?**

- ( ) Traduzindo tudo ou quase tudo para o português com o auxílio de um dicionário  
 ( ) Fazendo interrupções para olhar no dicionário toda vez que não sabe uma palavra  
 ( ) Procurando primeiro o sentido geral do texto sem se preocupar com a tradução ou com palavras desconhecidas  
 ( ) Lendo sempre duas vezes, sendo a primeira para buscar o sentido geral do texto e a segunda, para entender melhor os detalhes e as palavras que não conhecia.  
 ( ) Lê sem dificuldades

**10. Assinale os textos você costuma ler em Inglês e a frequência. Assinale com um "X" mais de uma alternativa, se necessário.**

| Tipos de textos                                   | Diariamente | Frequentemente (até 3 vezes por semana) | Ocasionalmente (até 3 vezes por mês) | Raramente (até 1 vez por mês) | Nunca |
|---|-------------|---|--------------------------------------|-------------------------------|-------|
| ( ) e-mails                                       |             |   |                                      |                               |       |
| ( ) legislação estrangeira e/ou peças processuais |             |   |                                      |                               |       |
| ( ) sites estrangeiros da área jurídica           |             |   |                                      |                               |       |
| ( ) textos jornalísticos da área jurídica         |             |   |                                      |                               |       |
| ( ) contratos internacionais                      |             |   |                                      |                               |       |
| ( ) textos acadêmicos ou doutrina                 |             |   |                                      |                               |       |
| ( ) outros textos em Inglês.<br>Especifique:      |             |   |                                      |                               |       |
| ( ) não leio nenhum texto em Inglês               |             |   |                                      |                               |       |

**11. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique seu nível de dificuldade na leitura dos textos que você assinalou acima. Assinale com um “X” mais de uma alternativa, se necessário.**

| <b>Atividades</b>  | <b>1<br/>(nenhuma)</b> | <b>2<br/>(pouca)</b> | <b>3<br/>(media)</b> | <b>4<br/>(muita)</b> |
|--|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| ( ) e-mails  |                        |                      |                      |                      |
| ( ) legislação estrangeira e peças processuais                               |                        |                      |                      |                      |
| ( ) sites estrangeiros da área jurídica                                      |                        |                      |                      |                      |
| ( ) textos jornalísticos da área jurídica                                    |                        |                      |                      |                      |
| ( ) contratos internacionais   |                        |                      |                      |                      |
| ( ) textos acadêmicos ou doutrina  |                        |                      |                      |                      |
| ( ) outros tipos de textos em Inglês da área jurídica ou geral. Especifique: |                        |                      |                      |                      |

**12. Na sua opinião, qual(is) do(s) item(ns) abaixo dificulta(m) sua leitura e compreensão de textos jurídicos em Inglês? Assinale com um “X” mais de uma alternativa, se necessário.**

- ( ) Pouco conhecimento da linguagem jurídica  
 ( ) Pouco conhecimento do vocabulário jurídico  
 ( ) Pouco conhecimento de Inglês geral  
 ( ) Pouco contato com textos da área jurídica em Inglês

**Explique outras dificuldades que você encontra na leitura e compreensão de textos jurídicos em Inglês.**

---



---



---

**13. Que aplicativos ou recursos do computador você utiliza e com frequência? Assinale com um “X” mais de uma alternativa se necessário:**

| <b>Aplicativos ou recursos de computador</b>   | <b>Diariamente</b> | <b>Frequentemente<br/>(até 3 vezes por semana)</b> | <b>Ocasionalmente<br/>(até 3 vezes por mês)</b> | <b>Nunca</b> |
|--|--------------------|--|---|--------------|
| ( ) Dicionários on-line  |                    |  |   |              |
| ( ) Aplicativos para estudo de idiomas   |                    |  |   |              |
| ( ) Ferramentas de busca como <i>Google</i> , <i>Yahoo</i> , <i>Altavista</i> . Especifique: |                    |  |   |              |
| ( ) Ferramentas de busca específicas para o trabalho. Especifique:                           |                    |  |   |              |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
| ( ) Ferramentas de busca específicas para estudo. Especifique:                             |  |  |  |  |
| ( ) Aplicativos para compartilhamento de arquivos como o Google Drive                      |  |  |  |  |
| ( ) Aplicativos de escrita colaborativa como <i>Wikis</i>                                  |  |  |  |  |
| ( ) Aplicativos para elaboração de glossários  |  |  |  |  |
| ( ) Redes sociais  |  |  |  |  |
| ( ) Editor de texto como <i>Word</i>   |  |  |  |  |
| ( ) Editor de planilhas como <i>Excel</i>  |  |  |  |  |
| ( ) Editor de slides como <i>Power Point</i>   |  |  |  |  |
| ( ) Jogos digitais   |  |  |  |  |
| ( ) Visualizador de vídeos e música como <i>Media Player</i>                               |  |  |  |  |
| ( ) Outro(s).<br>Especifique um recurso digital que você utilize e não está listado acima: |  |  |  |  |

**14. Assinale seu nível de dificuldade para:**

|  | Nenhuma | Pouca | Media | Muita |
|--|---------|-------|-------|-------|
| Usar dicionário on-line                                      |         |       |       |       |
| Averiguar como determinado termo jurídico é usado em Inglês. |         |       |       |       |
| Guardar termos em Inglês da sua área profissional.           |         |       |       |       |

Justifique sua resposta acima:

---



---

**15. Você já fez algum curso que fizesse uso de recursos digitais?**

( ) Sim                      ( ) Não

Se **afirmativo**, responda:



- Qual era o tema do curso? \_\_\_\_\_
- O curso era no formato:  
( ) on-line      ( ) semipresencial
- Qual(is) recurso(s) digital(is) você utilizou durante o curso? \_\_\_\_\_
- Como você avalia seu grau de satisfação em relação ao curso:  
( ) Insatisfatório  
( ) Parcialmente satisfatório  
( ) Bom  
( ) Ótimo

Justifique brevemente sua resposta:

---

---

Adaptado de Silva (2011) e Simões (2013).

## ANEXO 2 - Questionário de Percepção 1 (QPc1)

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa. Agradeço sua colaboração.

Este questionário refere-se à Atividade: “*Uso do Dicionário on-line*”

Assinale com um “X” as alternativas:

1. Você já havia utilizado algum dicionário on-line antes?

( ) Sim ( ) Não

Se **SIM**, responda:

Com que frequência você utiliza um dicionário on-line:

- ( ) Diariamente  
 ( ) Frequentemente (até 3 vezes por semana)  
 ( ) Ocasionalmente (até 3 vezes por mês)  
 ( ) Raramente (até 1 vez por mês)

Para quê você utiliza um dicionário on-line?

---



---



---

2. Indique o quanto você gostou (ou não gostou) de realizar esta atividade com um dicionário on-line:

- ( ) gostei muito  
 ( ) gostei  
 ( ) não gostei  
 ( ) indiferente

3. Para quê você utilizou um dicionário on-line nesta atividade?

---



---

4. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique seu nível de dificuldade para usar o dicionário on-line durante a atividade.

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

5. Que dificuldades você teve para realizar esta atividade com o dicionário on-line?

---



---

6. Assinale se você teve alguma das dificuldades abaixo para realizar esta atividade com o dicionário on-line (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ( ) Pouca familiaridade com o dicionário on-line  
 ( ) Dificuldade para encontrar as informações procuradas  
 ( ) Dificuldade para navegar pelo dicionário on-line  
 ( ) Dificuldade com o Inglês geral  
 ( ) Falta de conhecimento do inglês jurídico  
 ( ) Não houve nenhuma dificuldade

Explique brevemente sua resposta acima.

---



---

7. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique o quanto você acha que o dicionário on-line o ajudou (ou não ajudou) na leitura e compreensão do texto?

| 1<br>(não ajudou) | 2<br>(ajudou pouco) | 3<br>(ajudou<br>parcialmente) | 4<br>(ajudou muito) |
|-------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|
|                   |                     |                               |                     |

8. Explique brevemente de que forma o dicionário on-line o ajudou ou não ajudou na leitura e compreensão do texto.

---



---

9. Você se sentiu motivado para realizar esta atividade com o dicionário on-line?

- ( ) Sim                      ( ) Não

Explique brevemente sua resposta acima.

---



---

10. Em relação ao uso de um dicionário on-line para realizar esta atividade você acha que: (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ( ) Poupou tempo na pesquisa de palavras que não conhecia  
 ( ) Gostou mais de usar do que um dicionário impresso  
 ( ) Teria realizado a atividade mais rápido com um dicionário impresso  
 ( ) Aprendeu a utilizar recursos do dicionário on-line que não conhecia

Explique brevemente sua resposta acima.

---



---

11. Em relação ao seu desempenho na realização desta atividade, você acha que:

- ( ) Foi melhor com o uso dos dicionários on-line  
 ( ) Seria o mesmo com um dicionário impresso  
 ( ) Indiferente

12. Você acha que continuará a utilizar o dicionário on-line na sua prática profissional ou nos seus estudos?

( ) Sim.

( ) Não.

Explique brevemente sua resposta acima.

---

---

## ANEXO 3 - Questionário de Percepção 2 (QPc2)

**Questionário de Percepção**

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa. Agradeço sua colaboração.

Este questionário refere-se à Atividade: “*Uso do Concordanciador on-line*”

Assinale com um “X” as alternativas:

1. Indique o quanto você gostou (ou não gostou) de realizar esta atividade com a ferramenta Concordanciador on-line?
  - ( ) gostei muito
  - ( ) gostei
  - ( ) não gostei
  - ( ) indiferente
2. Explique brevemente porque você gostou ou não gostou de ter usado a ferramenta Concordanciador on-line para realizar esta atividade.

---



---



---

3. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique seu nível de dificuldade para usar o a ferramenta Concordanciador on-line durante a atividade.

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

4. Que dificuldades você teve para realizar esta atividade com a ferramenta Concordanciador on-line?

---



---



---

5. Assinale se você teve alguma das dificuldades abaixo para realizar esta atividade com a ferramenta Concordanciador on-line (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ( ) Pouca familiaridade com a ferramenta Concordanciador on-line
- ( ) Dificuldade para encontrar as informações procuradas
- ( ) Dificuldade para navegar pela a ferramenta Concordanciador on-line
- ( ) Dificuldade com o Inglês geral
- ( ) Falta de conhecimento do inglês jurídico
- ( ) Outras dificuldades

Explique brevemente sua resposta acima.

---



---



---

6. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique o quanto você acha que a ferramenta Concordanciador o ajudou (ou não ajudou) na leitura e compreensão do texto?

| 1<br>(não ajudou) | 2<br>(ajudou pouco) | 3<br>(ajudou parcialmente) | 4<br>(ajudou muito) |
|-------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|
|                   |                     |                            |                     |

7. Explique brevemente de que forma a ferramenta Concordanciador o ajudou ou não ajudou na leitura e compreensão do texto.

---



---



---

8. O uso da ferramenta Concordanciador o motivou a realizar esta atividade?  
☐ Sim. ☐ Não.

9. Explique brevemente porque você acha que o uso da ferramenta Concordanciador o motivou ou não motivou a realizar esta atividade.

---



---

10. Em relação ao uso da ferramenta Concordanciador para realizar esta atividade você acha que: (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ☐ Ajudou na pesquisa de palavras que não conhecia  
☐ Ajudou na leitura do texto  
☐ Conseguiu resolver suas dúvidas de vocabulário no texto  
☐ Aprendeu a utilizar um recurso digital que não conhecia

Explique brevemente sua resposta acima.

---



---



---

11. Em relação ao seu desempenho na realização desta atividade, você acha que:

- ☐ Foi melhor com o uso a ferramenta Concordanciador  
☐ Seria o mesmo sem o uso da ferramenta Concordanciador  
☐ Faria mais rápido sem a ferramenta Concordanciador  
☐ Indiferente

12. Você acha que continuará a utilizar a ferramenta Concordanciador na sua prática profissional ou nos seus estudos?

- ☐ Sim. ☐ Não.

Explique brevemente sua resposta acima.

---



---



---

## ANEXO 4 - Questionário de Percepção 3 (QPc3)

**Questionário de Percepção**

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa. Agradeço sua colaboração.

Este questionário refere-se à Atividade: “Termos jurídicos em inglês”

1. Qual(i) recurso(s) digital(is) abaixo relacionados você usou para realizar esta atividade? (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa)

- ( ) Dicionário on-line  
 ( ) Concordanciador  
 ( ) Aplicativo *MyWordBook 2*  
 ( ) *Power Point*  
 ( ) Outro(s) recurso(s) digital(is). Indique qual:

( ) Não usei nenhum recurso digital. (se você assinalou esta alternativa, responda as questões 4, 5 e 6, na pg. 4 adiante)

2. Marque com um “X” na tabela abaixo para quê você usou cada recurso digital. Se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa.

| Atividade  | Dicionário on-line | Concordanciador on-line | Outro(s) recurso(s) digital(is). Indique qual: |
|--|--------------------|-------------------------|--|
| Buscar a definição de palavras                                     |                    |                         |  |
| Buscar informações sobre palavras (por exemplo, classe gramatical) |                    |                         |  |
| Traduzir   |                    |                         |  |
| Buscar exemplos de uso de palavras                                 |                    |                         |  |
| Buscar colocações  |                    |                         |  |
| Organizar as informações pesquisadas sobre palavras                |                    |                         |  |
| Entender melhor o significado de palavras                          |                    |                         |  |
| Outros. Especifique:   |                    |                         |  |

3. Você acha que o uso do(s) recurso(s) digital(is) o ajudou a realizar esta atividade?  
☐ Sim. ☐ Não.

4. Explique brevemente de que forma o uso do(s) recurso(s) digital(is) o ajudou ou não ajudou a realizar esta atividade.
- 
- 
- 

5. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique seu nível de dificuldade para usar os recursos digitais durante a atividade.

- Dicionário on-line

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

Assinale se você teve alguma das dificuldades abaixo para realizar esta atividade com o dicionário on-line (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ☐ Pouca familiaridade com o dicionário on-line  
☐ Dificuldade para acessar o dicionário on-line  
☐ Dificuldade para encontrar as informações procuradas  
☐ Dificuldade para navegar pelo dicionário on-line  
☐ Dificuldade com o Inglês geral  
☐ Falta de conhecimento do inglês jurídico

Explique brevemente outras dificuldades que você teve para usar o dicionário on-line.

---



---

#### Concordanciador

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

Assinale se você teve alguma das dificuldades abaixo para realizar esta atividade com o Concordanciador on-line (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ☐ Pouca familiaridade com o Concordanciador on-line  
☐ Dificuldade para acessar o Concordanciador on-line  
☐ Dificuldade para encontrar as informações procuradas  
☐ Dificuldade para navegar pelo Concordanciador on-line  
☐ Dificuldade com o Inglês geral  
☐ Falta de conhecimento do inglês jurídico

Explique brevemente outras dificuldades que você teve para usar o Concordanciador on-line.

---



---

---

---

Aplicativo *MyWordBook 2*

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

Assinale se você teve alguma das dificuldades abaixo para realizar esta atividade com o Aplicativo *MyWordBook 2* (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ( ) Pouca familiaridade com o Aplicativo  
 ( ) Dificuldade para acessar e baixar o Aplicativo  
 ( ) Dificuldade para inserir as informações no Aplicativo  
 ( ) Dificuldade para navegar pelo Aplicativo

Explique brevemente outras dificuldades que você teve para usar este aplicativo

---

---

---

• *Power Point*

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

Assinale se você teve alguma das dificuldades abaixo para realizar esta atividade com o *Power Point* (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ( ) Pouca familiaridade com o *Power Point*  
 ( ) Dificuldade para inserir as informações no *Power Point*  
 ( ) Dificuldade para navegar pelo Aplicativo

- Explique brevemente outras dificuldades que você teve para usar o *Power Point*

---

---

---

6. Em relação ao seu desempenho na realização desta atividade, você acha que:

- ( ) Foi melhor com o uso do(s) recurso(s) digital(is)  
 ( ) Seria o mesmo sem o uso do(s) recurso(s) digital(is)  
 ( ) Não teria conseguido realizar a atividade sem usar o(s) do(s) recurso(s) digital(is)  
 ( ) Faria mais rápido sem o(s) recurso(s) digital(is)  
 ( ) Seu desempenho foi indiferente com ou sem o(s) recurso(s) digital(is)

Explique brevemente sua resposta acima

---

---

Se você **não** usou nenhum recurso digital para realizar esta atividade responda as perguntas 7, 8 e 9 abaixo:

7. Você **não** usou nenhum recurso digital para realizar esta atividade porque (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ( ) Conseguiu resolver seus problemas de vocabulário sozinho
- ( ) Conseguiu realizar a atividade sem recorrer a nenhum recurso digital
- ( ) Encontrou muita dificuldade para usar sozinho o(s) recurso(s) digital(is). Especifique qual recurso digital você não conseguiu usar:

- 
- ( ) Não tinha acesso a internet.
  - ( ) Não encontrou as informações que procurava nos recurso(s) digital(is).

8. Explique brevemente porque você **não** usou nenhum recurso digital para realizar esta atividade.

---

---

9. Em relação ao seu desempenho na realização desta atividade, você acha que:

- ( ) Foi bom mesmo sem o uso de recurso(s) digital(is)
- ( ) Teria sido melhor se tivesse conseguido usar o(s) recurso(s) digital(is)
- ( ) Seria o mesmo com o uso do(s) recurso(s) digital(is)
- ( ) Não foi satisfatório

Explique brevemente sua resposta acima

## ANEXO 5 - Questionário de Percepção 4 (QPc4)

**Questionário de Percepção**

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa. Agradeço sua colaboração.

Este questionário refere-se à Atividade: “Tarefa Final”

1. Qual(is) recurso(s) digital(is) abaixo relacionados você usou para realizar esta atividade? (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa)  
☐ Dicionário on-line  
☐ Concordanciador  
☐ Outro(s) recurso(s) digital(is). Indique qual:  
☐ Não usei nenhum recurso digital. (se você assinalou esta alternativa, responda as questões 8, 9 e 10 na pg.2 adiante)
2. Assinale o(s) recurso(s) digital(is) que você usou para realizar as atividades listadas na tabela abaixo. Se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa.

| Atividade   | Dicionário on-line | Concordanciador on-line | Outro(s) recurso(s) digital(is). Indique qual: |
|---|--------------------|-------------------------|--|
| Buscar a definição de palavras  |                    |                         |  |
| Buscar informações sobre palavras (por exemplo, classe gramatical)              |                    |                         |  |
| Traduzir palavras   |                    |                         |  |
| Buscar exemplos de uso de palavras  |                    |                         |  |
| Buscar colocações   |                    |                         |  |
| Organizar as informações sobre uma palavra (para elaborar a ficha de glossário) |                    |                         |  |
| Entender melhor o texto   |                    |                         |  |
| Entender melhor o significado de palavras                                       |                    |                         |  |
| Outra atividades. Especifique:  |                    |                         |  |

3. Você acha que o uso do(s) recurso(s) digital(is) o ajudou a realizar esta atividade?

( ) Sim. ( ) Não.

4. Explique brevemente de que forma o uso do(s) recurso(s) digital(is) o ajudou ou não ajudou a realizar esta atividade.

---



---

5. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique seu nível de dificuldade para usar, nesta atividade, os recursos digitais relacionados abaixo.

( ) Dicionário online.

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

Explique a(s) dificuldade(s) que você teve para usar este recurso:

---



---

( ) Concordanciador on-line

| 1<br>(nenhuma<br>dificuldade) | 2<br>(pouca<br>dificuldade) | 3<br>(dificuldade<br>media) | 4<br>(muita<br>dificuldade) |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                               |                             |                             |                             |

Explique a(s) dificuldade(s) que você teve para utilizar este recurso:

---



---

6. Assinale abaixo qual(is) recurso(s) digital(is) você conseguiu usar nesta atividade e que não havia usado ou teve dificuldade em usar nas atividades anteriores no curso.

( ) Dicionário on-line

( ) Concordanciador on-line

Explique brevemente porque você acha que conseguiu usar os recurso(s) digital(is) assinalados acima nesta atividade.

---



---

7. Em relação ao seu desempenho na realização desta atividade, você acha que:

( ) Foi melhor com o uso do(s) recurso(s) digital(is)

( ) Seria o mesmo sem o uso do(s) recurso(s) digital(is)

( ) Não teria conseguido realizar a atividade sem usar o(s) do(s) recurso(s) digital(is)

( ) Faria mais rápido sem o(s) recurso(s) digital(is)

( ) Indiferente

Se você **não usou nenhum recurso digital**, responda às perguntas 8, 9 e 10 abaixo:

8. Você não usou nenhum recurso digital para realizar esta tarefa porque (se necessário, assinale com um “X” mais de uma alternativa):

- ( ) Conseguiu resolver seus problemas de vocabulário sozinho
- ( ) Conseguiu resolver seus problemas de compreensão de texto sozinho
- ( ) Conseguiu realizar a atividade sem recorrer a nenhum recurso digital
- ( ) Não conseguiu usar o(s) recurso(s) digital(is) propostos

9. Explique brevemente porque você não usou nenhum recurso digital para realizar esta atividade.

---

---

10. Você acha que seu desempenho para realizar esta atividade teria sido melhor se tivesse usado algum recurso digital?

---

---

## ANEXO 6 - Questionário de Avaliação do curso (QA)

**Questionário de Avaliação do Curso**

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Asseguro-lhe que a sua identidade será preservada e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa. Agradeço sua colaboração.

Data:

1. Assinale com um "X" se suas expectativas em relação ao curso foram:

- ( ) superadas  
 ( ) plenamente atendidas  
 ( ) parcialmente atendidas  
 ( ) não atendidas

Justifique brevemente sua resposta:

---



---

2. Será possível aplicar o conhecimento adquirido no curso em sua atividade profissional?

- ( ) Sim. De que forma?

---



---

- ( ) Não. Por que?

---



---

3. Você acha que este programa deve ter continuidade?

- ( ) Sim ( ) Não.

4. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 "Insatisfatório" e 4 "Ótimo"), indique o nível de sua satisfação em relação aos itens abaixo:

|   | 1<br>Insatisfatório | 2<br>Parcialmente<br>satisfatório | 3<br>Bom | 4<br>Ótimo |
|---|---------------------|-----------------------------------|----------|------------|
| Duração do curso                          |                     |                                   |          |            |
| Conteúdo                                  |                     |                                   |          |            |
| Didática do professor                     |                     |                                   |          |            |
| Atividades presenciais                    |                     |                                   |          |            |
| Atividades com o uso de recursos digitais |                     |                                   |          |            |
| Material didático                         |                     |                                   |          |            |
| Infraestrutura (sala de aula)             |                     |                                   |          |            |
| Infraestrutura (laboratório)              |                     |                                   |          |            |

5. O que gostaria de melhorar? O material, as atividades, a didática de ensino, outros?

---



---

6. Em sua opinião, o que faltou no conteúdo do curso para atender plenamente suas necessidades?

---



---

7. Que tipo de atividades você acredita o motivaram mais em termos de aprendizagem?  
Assinale com um "X" mais de uma alternativa, se necessário.
- ( ) Atividades com o uso de recursos digitais.
- ( ) Atividades sem os recursos digitais.
- ( ) ambos

Justifique brevemente sua resposta:

---



---

8. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 "Insatisfatório" e 4 "Ótimo"), indique como você avalia as atividades realizadas **com os recursos** digitais:

| 1<br>insatisfatório | 2<br>Parcialmente<br>satisfatório | 3<br>Bom | 4<br>Ótimo |
|---------------------|-----------------------------------|----------|------------|
|                     |                                   |          |            |

Justifique brevemente sua resposta:

---



---

9. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 "Insatisfatório" e 4 "Ótimo"), indique como você avalia as atividades realizadas **sem os recursos** digitais:

| 1<br>insatisfatório | 2<br>Parcialmente<br>satisfatório | 3<br>Ótimo | 4<br>Ótimo |
|---------------------|-----------------------------------|------------|------------|
|                     |                                   |            |            |

Justifique brevemente sua resposta:

---



---

10. Você acha que as atividades didáticas realizadas com o uso de recursos digitais o ajudaram a ampliar seu conhecimento sobre:

A linguagem jurídica em Inglês? ( ) Sim. ( ) Não.

Justifique brevemente sua resposta:

---



---

A língua inglesa em geral? ( ) Sim. ( ) Não.

Justifique brevemente sua resposta:

---

---

---

11. Você acha que o uso de recursos digitais contribuiu para desenvolver sua habilidade de leitura de textos em Inglês?

( ) Sim. ( ) Não.

Explique de que forma você acha que os recursos digitais **o ajudaram ou não ajudaram** a desenvolver sua habilidade de leitura de textos jurídicos em Inglês.

---

---

12. Você acha que o uso dos recursos digitais o ajudou a expandir seu vocabulário da área jurídica em Inglês?

( ) Sim. ( ) Não.

Justifique brevemente sua resposta.

---

---

13. Qual(is) recurso(s) você acha que o motivou(ram) mais em termos de aprendizagem? Assinale com um "X" mais de uma alternativa, se necessário.

- ( ) Dicionário on-line  
( ) Concordanciador on-line  
( ) MyWordBook2  
( ) Power Point

Justifique brevemente sua resposta.

---

---

14. Você acredita que as dificuldades encontradas para o uso destes recursos digitais prejudicaram seu aproveitamento do curso?

( ) Sim. ( ) Não.

Justifique brevemente sua resposta:

---

---

15. Qual(is) recurso(s) digitai(s) você acha que continuará a usar nos seus estudos ou na sua prática profissional? Assinale com um "X" mais de uma alternativa, se necessário.

- ( ) Dicionário on-line  
( ) Concordanciador on-line

16. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 "Insatisfatório" e 4 "Ótimo"), indique como você avalia seu desempenho na realização das atividades propostas durante o curso com os recursos digitais?

| 1<br>insatisfatório | 2<br>Parcialmente<br>satisfatório | 3<br>Bom | 4<br>Ótimo |
|---------------------|-----------------------------------|----------|------------|
|                     |                                   |          |            |



Justifique brevemente sua resposta:

17. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique seu nível de dificuldade na leitura dos textos abaixo relacionados após ter concluído o curso. Assinale com um “X” mais de uma alternativa, se necessário.

| <b>Atividades</b>   | <b>1<br/>(nenhuma<br/>dificuldade)</b> | <b>2<br/>(pouca<br/>dificuldade)</b> | <b>3<br/>(dificuldade<br/>media)</b> | <b>4<br/>(muita<br/>dificuldade)</b> |
|---|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ( ) e-mails   |  |                                      |                                      |                                      |
| ( ) legislação estrangeira e/ou peças processuais                       |  |                                      |                                      |                                      |
| ( ) sites estrangeiros da área jurídica                                 |  |                                      |                                      |                                      |
| ( ) textos jornalísticos da área jurídica                               |  |                                      |                                      |                                      |
| ( ) contratos internacionais  |  |                                      |                                      |                                      |
| ( ) textos acadêmicos   |  |                                      |                                      |                                      |
| ( ) outros tipos de textos em inglês jurídico ou geral.<br>Especifique: |  |                                      |                                      |                                      |
| ( ) nenhum  |  |                                      |                                      |                                      |

18. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique seu nível de dificuldade para realizar as atividades abaixo relacionadas após ter concluído o curso:

| <b>Atividades</b>   | <b>1<br/>(nenhuma<br/>dificuldade)</b> | <b>2<br/>(pouca<br/>dificuldade)</b> | <b>3<br/>(dificuldade<br/>média)</b> | <b>4<br/>(muita<br/>dificuldade)</b> |
|---|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Usar dicionário on-line   |  |                                      |                                      |                                      |
| Averiguar a adequação de uso de palavras em Inglês.                             |  |                                      |                                      |                                      |
| Elaborar um glossário para guardar palavras em Inglês da sua área profissional. |  |                                      |                                      |                                      |

Justifique brevemente sua resposta:

19. Em uma escala de 1 a 4 (sendo 1 “nenhuma” e 4 “muita”), indique como você avalia seu aprendizado no curso.

| 1<br>insatisfatório | 2<br>Parcialmente<br>satisfatório | 3<br>Bom | 4<br>Ótimo |
|---------------------|-----------------------------------|----------|------------|
|                     |                                   |          |            |

Justifique brevemente sua resposta:

---

---

ANEXO 7 - Roteiro de entrevista realizada na atividade “*Uso do Dicionário on-line*”

- Você se sentiu motivado para realizar esta atividade com o dicionário on-line?
- Você encontrou alguma dificuldade para usar o dicionário on-line durante a atividade?
- Você acha que o dicionário on-line o ajudou na leitura do texto e no conhecimento de novas palavras?
- De que forma você acha que o dicionário on-line o ajudou?

ANEXO 8 - Roteiro de entrevista realizada na atividade “*Uso do Concordanciador on-line*”

- Você se sentiu motivado para realizar esta atividade com o concordanciador on-line?
- Você encontrou alguma dificuldade para usar o concordanciador on-line durante a atividade?
- Você acha que o concordanciador on-line o ajudou na leitura do texto e no conhecimento de novas palavras?
- De que forma você acha que o concordanciador on-line o ajudou?

ANEXO 9 - Roteiro de entrevista realizada nas atividade “*Temos Jurídicos em Inglês*”

- Qual(is) recurso(s) você utilizou para realizar a atividade?
- Porque você não utilizou o recurso?
- Para que você utilizou o(s) recurso(s)?
- Você encontrou alguma dificuldade para usar os recursos durante a atividade?
- Você acha que o concordanciador on-line e o dicionário on-line o ajudaram na leitura do texto e no conhecimento de novas palavras?
- De que forma estes recursos o ajudaram?
- Você acha que continuará usando estes recursos?

ANEXO 10 - Roteiro de entrevista realizada na atividade “*Tarefa Final*”

- Qual(is) recurso(s) você utilizou para realizar a atividade?
- Porque você não utilizou o recurso?
- Para que você utilizou o(s) recurso(s)?
- Você encontrou alguma dificuldade para usar os recursos durante a atividade?
- Você acha que o concordanciador on-line e o dicionário on-line o ajudaram na leitura do texto e no conhecimento de novas palavras?
- De que forma estes recursos o ajudaram?
- Você acha que continuará usando estes recursos?

ANEXO 11 - Atividade *Uso do Dicionário on-line*

Grupo Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental  
Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos

## USO DO DICIONÁRIO ON-LINE

2. Os verbetes são organizados de formas diferentes nos dicionários. Observe como os verbetes estão organizados no guia do dicionário abaixo. Que informações aparecem? Como as informações são abreviadas?

## Guide to the Dictionary Entries

|                                  |   |                              |
|----------------------------------|---|------------------------------|
| COLOUR HEADWORDS                 | <b>afterlife</b> /ˈɑːftəˈlaɪf, ˈɑːf-/ (afterlives) also <b>after-life</b> . The <b>afterlife</b> is a life that some people believe begins when you die, for example a life in heaven or as another person or animal. <small>N-COUNT: usu sing</small>  | FULL SENTENCE DEFINITIONS    |
| IMPORTANT GRAMMATICAL STRUCTURES | <b>aftermarket</b> /ˈɑːftəˈmɑːrket, ˈɑːf-/ (1) The <b>aftermarket</b> is all the related products that are sold after an item, especially a car, has been bought. (BUSINESS) (2) The <b>aftermarket</b> in shares and bonds is the buying and selling of them after they have been issued. (BUSINESS) <small>N-SING N-PLURAL</small>  | PRONUNCIATION                |
| HYPHENATION POINTS               | <b>aftermath</b> /ˈɑːftəˈmæθ, ˈɑːf-/ The <b>aftermath</b> of an important event, especially a harmful one, is the situation that results from it. <small>N-SING: with supp</small><br>□ In the <b>aftermath</b> of the coup, the troops opened fire on the demonstrators.   | REGIONAL AND REGISTER LABELS |
| CORPUS EXAMPLES                  | <b>afternoon</b> /ˈɑːftəˈnuːn, ˈɑːf-/ (afternoons) <small>N-SING N-PLURAL</small><br>The <b>afternoon</b> is the part of each day which begins at lunchtime and ends at about six o'clock. <small>ADJ ADV n</small><br>□ He's arriving in the <b>afternoon</b> ... He had stayed in his room all <b>afternoon</b> ... an <b>afternoon</b> news conference.  | INFLECTED FORMS              |
| MEANING SPLITS                   | <b>afternoon tea</b> (afternoon teas) <b>Afternoon tea</b> is a small meal you can have in the afternoon. It includes a cup of tea and food such as sandwiches and cakes. (BRIT) <small>N-VAR</small><br><b>after-sales service</b> (after-sales services) A company's <b>after-sales service</b> is all the help and information that it provides to customers after they have bought a particular product. (BUSINESS) <small>N-VAR</small><br>□ ...a local retailer who offers a good <b>after-sales service</b> ... They are also attempting to keep the car buyer as a long-term customer by offering <b>after-sales service</b> .  | ALTERNATIVE SPELLINGS        |
| NOTES ON ALTERNATIVE FORMS       | <b>after-school</b> <b>After-school</b> activities are those that are organized for children in the afternoon or evening after they have finished school. <small>ADJ ADV n</small><br>□ ...an <b>after-school</b> childcare scheme.<br><b>after shave</b> /ˈɑːftəˈʃeɪv, ˈɑːf-/ (aftershave) also <b>after-shave</b> . <b>Aftershave</b> is a liquid with a pleasant smell that men sometimes put on their faces after shaving. <small>N-MASS</small><br><b>after shock</b> /ˈɑːftəˈʃɒk, ˈɑːf-/ (aftershocks) (1) <b>Aftershocks</b> are smaller earthquakes which occur after a large earthquake. (2) People sometimes refer to the effects of an important event, especially a bad one, as the <b>aftershock</b> . (mainly JOURNALISM) □ They were already under stress, thanks to the <b>aftershock</b> of last year's drought. <small>N-COUNT: usu with supp</small> |                              |
|                                  | <b>aftertaste</b> /ˈɑːftəˈteɪst, ˈɑːf-/ also <b>after-taste</b> . An <b>aftertaste</b> is a taste that remains in your mouth after you have finished eating or drinking something. <small>N-SING: usu with supp</small><br><b>after thought</b> /ˈɑːftəˈθɔːt, ˈɑːf-/ (afterthoughts) If you do or say something as an <b>afterthought</b> , you do or say it after something else as an addition, perhaps without careful thought. <small>N-COUNT: usu sing, usu a N</small><br>□ Almost as an <b>afterthought</b> he added that he missed her.   |                              |
|                                  | <b>afterwards</b> /ˈɑːftəˈwɜːdz, ˈɑːf-/ <small>ADV ADV with d</small><br>□ The form <b>afterward</b> is also used, mainly in American English.<br>If you do something or if something happens <b>afterwards</b> , you do it or it happens after a particular event or time that has already been mentioned. □ Shortly <b>afterwards</b> , police arrested four suspects... James was taken to hospital but died soon afterwards.  |                              |

2. Identifique a categoria gramatical e o significado das palavras em negrito, observe o contexto em que elas se apresentam e traduza-as. Se necessário, use o dicionário para confirmar suas hipóteses.

1. I **like** São Paulo.
2. New York is **like** São Paulo.
3. My mother sings **like** Gal Costa.
4. The director lives in a house **like** a castle.
5. *Company shall be entitled to **assign** its rights under this Agreement only with the prior written consent of JC, which consent shall not be unreasonably withheld.*
6. *There are two ways in which you can **assign** durable powers of attorney.*
7. *"There is a Democratic **convention** in August."*
8. *"All the countries agreed to a new arms **convention**."*
9. *"We have a **convention** that the President enters first."*
10. *"This **article** is very attractively priced."*
11. *"If you look at **article** 7 of the contract you will see why."*
12. *"We will not release the documents without **due** procedure being followed."*
13. *"The next payment is **due** on the 26th of October."*
14. *"Edward isn't **due** until seven o'clock."*
15. *"I **state** now that my client is completely innocent."*
16. *"All citizens have obligations to the **state**."*
17. *"I took particular **interest** in this case."*
18. *"What is the current rate of **interest** ."*
19. *"Mr. Plouff has a majority **interest** in a pulp & paper plant."*
20. *"One of the **party** to the contract has died."*
21. *"Obama is the leader of the Democratic **party** ."*
22. *"Lessee hereby consents to the jurisdiction of any Federal or State **court** located in the State of New Jersey."*
23. *"The **court** heard testimony from another witness."*
24. *"They have a number of concerns: the **judicial** system remains confusing."*
25. *"We will file appropriate **judicial** action to stop the unauthorized use of these marks."*

Nesta atividade iremos comparar dicionários impressos e on-line tanto de Inglês geral como de Inglês jurídico. Para realizar esta atividade, utilize os dicionários sugeridos pela professora. Assinale na tabela abaixo que informações são fornecidas sobre o verbete **acquittal** em cada um dos dicionários.

| Termo: <b>acquittal</b>             | Dicionário de Inglês geral bilíngue impresso | Dicionário de Inglês geral bilíngue on-line | Dicionário Jurídico bilíngue impresso | Dicionário Jurídico on-line |
|-------------------------------------|--|---|---------------------------------------|-----------------------------|
| • definições/ significados          |  |   |                                       |                             |
| • pronúncia fonética/ acento tônico |  |   |                                       |                             |
| • função gramatical                 |  |   |                                       |                             |
| • equivalente em português          |  |   |                                       |                             |
| • recursos multimídia               |  |   |                                       |                             |
| • etimologia (história da palavra)  |  |   |                                       |                             |
| • sinônimos e antônimos             |  |   |                                       |                             |
| • palavra relacionadas              |  |   |                                       |                             |
| • exemplos de uso                   |  |   |                                       |                             |
| • expressões                        |  |   |                                       |                             |



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| • links para informações adicionais  |  |  |  |  |
| • uso especial (inglês britânico, americano, formal, coloquial, gíria etc) |  |  |  |  |

Agora, discuta com seus colegas:

- Quais dicionários forneceram mais informações sobre o verbete procurado?
- Qual é o uso que você acha que cada dicionário tem?
- Qual(is) dos dicionários você acha que pode(m) ser mais útil(eis) para você? Porque?

4. Leia o texto e pesquise as palavras sublinhadas em um dicionário online de Inglês geral ou um dicionário jurídico. Forneça sobre cada palavra sublinhada: o significado mais adequado para o contexto, a classe gramatical e o equivalente em português.

The article addresses the literacy proposal postulated by the National Curriculum Parameters (PCN) to the teaching of foreign languages in Brazil.

In his state-of-the-city address delivered in April 2006, Villaraigosa unveiled plans to replace the LAUSD's elected school board with a council of mayors comprised of himself and the twenty-six leaders of the smaller cities that are also within the Los Angeles school district.

Under New York law, "the party seeking to pierce a corporate veil [must] make a two-part showing: (i) that the owner [*or officer*] exercised complete domination over the corporation with respect to the transaction at issue; and (ii) that such domination was used to commit a fraud or wrong that injured the party seeking to pierce the veil."

"This paper presents preliminary findings from a project investigating the application of a multi-source measurement approach to the assessment of higher order competencies in the public service industry."

As palavras sublinhadas apresentam um significado único? Justifique.

## 5 - Leitura do texto: Court to hear a key case on *Discrimination*

O objetivo desta atividade é apresentar a você alguns passos que podemos seguir para lermos, de forma mais eficiente, um texto em Inglês.

### Parte 1 – Leitura e interpretação

#### *Skimming*

- Examine o título do texto. Esse título já lhe sugere o que será tratado no texto?
- Examine o layout do texto: fonte, autores, relação entre título, subtítulos, divisões do texto, figuras, gráficos, etc.
- Leia somente a primeira sentença de cada parágrafo. Preste atenção nas palavras cognatas e palavras repetidas pois estas podem ajudá-lo a identificar o assunto do texto.
- Em seguida, escreva uma oração que expresse o tema principal do texto, por exemplo: "O texto é sobre..."

**Scanning**

- Agora, de acordo como texto, responda às perguntas abaixo:
  - a. Onde o caso está sendo ouvido?
  - b. Quem entrou com a ação?
  - c. Quem foi o apelante?
  - d. Qual organização que apoia a ADA é mencionada no texto?
  - e. Qual a porcentagem de vereditos sobre discriminação sexual incluíram danos punitivos?
  - f. Qual o valor estimado das indenizações?

**Lembre-se:**

- Não há necessidade de ler o texto todo. Primeiramente, leia as perguntas para verificar o quê está sendo perguntado em seguida, procure no texto as informações solicitadas.
- Se você deparar com palavras desconhecidas, não interrompa sua leitura, procure inferir (“adivinhar”) o significado destas palavras pelo contexto. Ao final da sua leitura, se você ainda tem dúvidas quanto ao significado de alguma palavra, recorra a um dicionário.

**Parte 2 – Vocabulário**

- Retire do texto:
  - 3 exemplos de grupos nominais
  - 3 palavras de conteúdo, isto é, palavras relacionadas ao assunto do texto.
- Em relação às palavras e expressões abaixo retiradas do texto, indique: a categoria gramatical, seu sentido no texto, possível equivalente em português e as variações de cada palavra. Se necessário, use um dicionário on-line para confirmar suas hipóteses.

- |                    |                           |
|--------------------|---------------------------|
| • <b>award</b>     | • <b>claim</b>            |
| • <b>standard</b>  | • <b>punitive damages</b> |
| • <b>egregious</b> |                           |

ANEXO 12 - Atividade *Uso do Concordanciador on-line*

Grupo Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental  
Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos

Uso do Concordanciador on-line

1. Observe as palavras em negrito nas linhas de concordância abaixo e tente inferir o significado de cada palavra conforme seu contexto de uso.

said on Friday it had reached an out-of-court **settlement** with Bombardier on various vehicle, billions it was seeking in court. The proposed **settlement** still requires approval by a state judge, in the crash, Zaslow said, adding that the **settlement** was reached before the formal filing of a 59 of 284 respondents (20.77%) considered the **settlement** figure as being too low. OTOH, 80 of Speaker Mattiello 'optimistic' over R.I. pension **settlement** Comment By Katherine Gregg urnal

Hashiguchi, the preliminary executor of the **estate** of the late collector Robert Ellsworth filed complaint, it fails to qualify for the federal **estate** tax charitable deduction, meaning there would P.I.' home in Hawaii The three-acre beachfront **estate** was purchased this week in a mysterious artists of the 20th century, the Californian **estate** is set on a 14-acre hillock that offers

principal at New Milford High will be the new **principal** at Brookfield High School in July on behalf of the exporter on a commission basis and the exporter acts as **principal**. The election of a councillor is the **principal** step towards taking an active part in the affairs of And existing under the laws of japan, having its **principal** place of business at Of basic rent with respect to the outstanding **principal** amount of the Notes shall be computed

2. Examine as linhas de concordância para verificar qual é a diferença entre as expressões in **accordance with** e **according to**:

Right. And this was very much **in accordance with** the law and also the custom of the crime Meanwhile, rape crimes fell 16 percent in 2013, **according to** the state's Uniform Crime Report eight dimensions of diabetes illness perceptions **according to** the presence or absence of their

3. **Colocações:** Combine os verbos com os substantivos abaixo para formar colocações típicas da linguagem jurídica em Inglês. Em seguida, com a ajuda da ferramenta Concordanciador on-line, busque palavras para formar outras colocações com os verbos abaixo, e forneça o significado das colocações que você encontrar:

| verbos     | substantivos               | Colocação |
|------------|----------------------------|-----------|
| Settle     | a claim on someone         |           |
| Withhold   | imposts                    |           |
| Win/Return | out of the court/ the case |           |
| Serve      | a complaint                |           |
| Levy       | an appeal                  |           |
| File       | evidence                   |           |
| Violate    | guilty                     |           |
| Plead      | the law                    |           |
| Award      | compensation               |           |
| Dismiss    | the lawsuit                |           |

4. Agora, com a ajuda da ferramenta Concordanciador on-line, busque outras colocações para as palavras abaixo:

- Lawsuit
- Dismiss
- File
- Award

5. Atividade de leitura do texto: *By Refusing to Hand Over Customer Emails, Microsoft Could be in Contempt of Court*

**a. Compreensão do texto**

- Observe o título e leia o primeiro parágrafo para identificar o assunto geral do texto.
- Agora, leia a primeira sentença de cada parágrafo para identificar a informação ou ideia principal do texto.
- Agora, você irá ler o texto todo para identificar as informações acessórias fornecidas, isto é, informações que ajudam a esclarecer ou exemplificar ou até expandir a ideia principal do texto.

## b. Vocabulário

As atividades abaixo devem ser realizadas com o auxílio da ferramenta Concordanciador on-line. Retire do texto substantivos que se “colocam” com os verbos abaixo. Em seguida, forneça o significado das colocações encontradas. Busque outras colocações para os verbos abaixo.

| verbos      | substantivos |
|-------------|--------------|
| challenge   |              |
| uphold      |              |
| comply with |              |
| grant       |              |

Em relação à expressão “*a stay*” utilizada no texto, responda: (a) com qual verbo se coloca e qual é o seu significado; (b) verifique outras colocações e possíveis usos da expressão “*a stay*” na linguagem jurídica.

Selecione uma palavra do texto que você não conhece e, com o auxílio da ferramenta Concordanciador on-line, procure buscar seu significado e colocações, forneça ainda um exemplo de uso desta palavra.

By Refusing to Hand Over Customer Emails, Microsoft Could be in Contempt of Court  
BY CHRIS BURT ON SEPTEMBER 3, 2014

Microsoft is at risk of being found in contempt of court by refusing to hand over a customer's emails stored in Ireland. The company had challenged a warrant demanding access to the emails because the data is stored outside of the US, where domestic laws would normally not apply.

Microsoft and the tech community in general are concerned that the application of laws extra-territorially will drive international customers away from US companies. Studies have found that US government data collection could cost businesses billions. Microsoft, along with Verizon and Cisco, has already suffered from the mistrust, according to ZDNet.

Chief Judge Loretta Preska of the US District Court in Manhattan lifted a stay she had previously granted to allow Microsoft to avoid complying with a search warrant. The warrant had been upheld in court, and the company had been granted the stay while it appeals that decision. The appeal is still alive, but the route it must take is in dispute.

“Microsoft will not be turning over the email and plans to appeal,” a Microsoft spokesperson told Reuters. “Everyone agrees this case can and will proceed to the appeals court. This is simply about finding the appropriate procedure for that to happen.”

Microsoft is fighting the warrant on the grounds that complying with it would violate Irish sovereignty and law, while the government maintains that since the data is under control of an American company, it is entitled to access it, through the Stored Communications Act (SCA). A Presidential review group explicitly recognized problems with the SCA and related legislation earlier this year.

Details of the case the warrant stems from are unreleased, so it is unclear if the email client is an American.

Apple, Cisco, Verizon, and AT&T all submitted briefs supporting Microsoft's position.

In the context of another debate about US companies fleeing overseas to reduce their corporate tax load, Microsoft's battle, which may be the first challenge to a warrant seeking overseas data, is important not just to hosts and email providers, but to all US taxpayers, as well as everyone who uses email.

ANEXO 13 - Atividade *Termos Jurídicos em Inglês*

Grupo Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental  
Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos

Termos Jurídicos em Inglês

Forme uma dupla com um colega e escolha um dos grupos de termos jurídicos abaixo para pesquisar. Você deve buscar as semelhanças (ou diferenças) de significado e de uso. Apresente seus achados na **Ficha de Glossário**, no **Power Point** ou insira no aplicativo **MyWordBook2**.

| Termo                                     | Nome dos participantes |
|---|------------------------|
| 1. Terminate, rescind, avoid              |                        |
| 2. Act of God, force majeure, cas fortuit |                        |
| 3. Dissolution, liquidation, winding up   |                        |
| 4. Award, compensation, insurance payment |                        |
| 5. Damage, injury, harm                   |                        |
| 6. void, voidable                         |                        |
| 7. Judgement, sentence                    |                        |
| 8. Null, unenforceable                    |                        |
| 9. Damages, compensation                  |                        |
| 10. Mistake, fraud in the inducement.     |                        |
| 11. Imply, infer                          |                        |
| 1. Exhibit, schedule, attachment, annex   |                        |
| 12. Freehold, leasehold                   |                        |

ANEXO 14 - Atividade *Tarefa Final*

Grupo Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental  
Inglês Instrumental: Leitura de Textos Jurídicos

**Instruções para você realizar esta atividade:**

1. Convide um colega para trabalhar com você .
  2. Selecione um texto em Inglês de, no máximo, uma página sobre um assunto na área do Direito de seu interesse.
  3. O propósito da sua leitura é extrair do texto:
    - A informação principal
    - Uma ou mais informações acessórias (dados que explicam, complementam ou exemplificam a informação principal)
    -
  4. Após a leitura, escreva brevemente conforme os itens abaixo:
    - Porque escolhemos este texto.
    - Retiramos este texto do site/livro...
    - O texto é sobre...
    - Está situado na seguinte área do Direito...
      - A informação principal é...
      - O texto fala também de...
- Retire do texto que você leu duas (2) palavras ou expressões relacionadas ao assunto tratado e prepare uma Ficha de glossário (modelo a seguir) para cada palavra. Você pode apresentar as informações sobre as palavras escolhidas de duas formas: na ficha de glossário fornecida pela professora utilizando o **Power Point** ou inserir informações no aplicativo **MyWordBook 2**.

### EXEMPLO DE FICHA DE GLOSSÁRIO PREENCHIDA

|  |  |
|--|--|
| Word or expression   | Copyright (noun)   |
| Area(s) of law   | Intellectual property  |
| Definition(s)<br>Fonte: <a href="http://www.law.com">www.law.com</a>   | An author's legal right to publish his or her own work and not to have it copied.<br>The similar right of an artist, film maker or musician.   |
| Equivalent in Portuguese<br>Source: <a href="http://dictionary.reverso.net/">http://dictionary.reverso.net/</a>  | Direitos autorais  |
| Other forms of this word<br>Source: <a href="http://www.wordreference.com">www.wordreference.com</a>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copyrighted (adjective)</li> <li>• Copyright (adjective)</li> <li>• To copyright(ed) (verb)</li> </ul>  |
| Sample sentences<br><br>Source:<br><a href="http://www.webcorp.org.uk/live/">http://www.webcorp.org.uk/live/</a> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• This work is out of copyright.</li> <li>• The work is still in copyright.</li> <li>• The program is protected by copyright.</li> <li>• This article is in infringement / a breach of the author's copyright.</li> <li>• The use of copyrighted material must be approved in advance.</li> </ul> |
| Collocations<br>Source:<br><a href="http://www.webcorp.org.uk/live/">http://www.webcorp.org.uk/live/</a>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copyright notice</li> </ul>   |
| Related words and expressions<br>Source: <a href="http://www.wordreference.com">www.wordreference.com</a>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• patent</li> <li>• registered trademark</li> </ul>   |