



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

*Traduzir para adquirir vocabulário em língua estrangeira*

**MÔNICA MENDES PEREIRA ALVES**

**BRASILIA**  
**AGOSTO DE 2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Traduzir para adquirir vocabulário em língua estrangeira**

**Mônica Mendes Pereira Alves**

**Prof. Mark David Ridd  
Orientador da dissertação**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Agosto de 2007**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**Traduzir para adquirir vocabulário em língua estrangeira**

**Dissertação submetida ao  
Departamento de Línguas Estrangeiras e  
Tradução apresentada por MÔNICA  
MENDES PEREIRA ALVES, como  
parte dos requisitos para obtenção do  
Grau de MESTRE EM LINGÜÍSTICA  
APLICADA pela UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA.**

**Prof. Dr. Mark David Ridd**  
**Orientador da Dissertação**

**BANCA: Prof. Dr. Mark David Ridd**  
**Presidente**

**Prof. Dr. John Robert Schmitz**  
**Examinador Externo**

**Prof. Dr. Herbert Andreas Welker**  
**Examinador Interno**

**BRASILIA, AGOSTO DE 2007**

**BANCA EXAMINADORA**



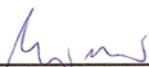
---

Prof. Dr. Mark David Ridd – Orientador  
Universidade de Brasília (UnB)



---

Prof. Dr. John Robert Schmitz – Examinador Externo  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



---

Prof. Dr. Herbert Andreas Welker – Examinador Interno  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dra. Rachel Annelise Radhay - Suplente  
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 21 de agosto de 2007

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e luz que me deste para a conclusão de mais uma etapa tão importante na minha vida. Foi Ele que me conduziu nas horas mais difíceis, que me acalentou no desespero e que me elevou aos céus nos momentos de baixa-estima;

Ao Professor Mark, pela paciência e gentileza dispensadas nas suas horas de trabalho e nos meus atrasos. Pela compreensão e ajuda nos meus momentos mais difíceis. Pela coragem de acreditar no meu potencial e de me fazer enxergar as oportunidades e o que era melhor para o meu trabalho e sucesso;

Aos meus pais Luiz e Marlene e irmãos Tiago e Luiz Carlos que me incentivaram e motivaram para a entrada e conclusão desta etapa da minha vida. Eles que enxergaram a minha necessidade de melhorar profissionalmente e me empurraram para o sucesso e rezaram pela minha caminhada. Pelos valiosos conselhos nos momentos que fraquejei e pelo orgulho em me ver concluindo o mestrado;

Ao meu esposo Bruno, à minha sogra Célia, ao meu sogro “Seu Dinho”, à tia Cleusa, às minhas cunhadas Sauria e Hellen e ao tio Dodo pelo incentivo e força;

Aos meus alunos que enriqueceram, ajudaram e me incentivaram neste trabalho;

E aos demais que não citei os nomes, mas que me ajudaram de alguma forma para a elaboração e conclusão desta dissertação.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel da tradução e da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira, focalizando a aquisição de vocabulário da língua-alvo. O intuito é observar como alunos brasileiros de LE lidam com a significação das palavras da língua inglesa na sua individualidade e na sua relação com as demais palavras em uma sentença, e se assim conseguem aprender a língua-alvo como aprendem sua língua materna, naturalmente, sem se preocupar com os meios. Para isso, são utilizados recursos como atividades de tradução e os dicionários bilíngües. As principais fontes do embasamento teórico os estudos sobre o papel da língua materna na aquisição de outras línguas e sobre a tradução. Esta pesquisa é do tipo descritiva, exploratória e qualitativa. Trata-se de uma pesquisa empírica, bibliográfica e experimental, com trabalhos de campo que utilizam questionários e entrevistas, registro das traduções de alunos brasileiros de LE e atividades escritas e orais com estes alunos em sala de aula por meio de observação participante. As principais conclusões são relativas à importância da tradução para a aquisição do léxico da língua em estudo, à utilização correta do dicionário bilíngüe e à valorização da língua materna e de sua cultura.

## **ABSTRACT**

This research examines the role of translation and the mother tongue in learning a foreign language, focusing on the acquisition of vocabulary. The aim is to observe how Brazilian learners deal with the meaning of English words separately and in context and to ascertain whether they can learn the foreign language the way they learnt their mother tongue, naturally, without worrying about the means. For this purpose, translation activities and bilingual dictionaries were employed. The research is based on studies of the role of the mother tongue in foreign language acquisition and translation. This research is descriptive, explorative and qualitative. It is also bibliography and experimental, using questionnaires, interviews and the translations of the Brazilian learners of foreign language. Oral and written activities were also employed with these learners in their own classroom by using participant observation. The main conclusions relate to the importance of translation in acquiring or learning the lexis of the language being studied, to adequate use of bilingual dictionaries and to appreciating the contribution of the learners' own language and culture.

## ABREVIATURAS E CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

As abreviaturas adotadas ao longo do trabalho são:

LA – Língua-alvo      LE – Língua estrangeira      LM ou L1 – Língua materna ou primeira língua

As convenções que serviram à transcrição de dados da atividade oral gravada em áudio foram parcialmente baseadas em Marcushi (1986).

### Nomes fictícios dos participantes da pesquisa:

Maria, Fernanda, Joana,  
Miguel, Gabriel e Pedro

alunos identificados, mas não pelo nome verdadeiro, estes foram os seis alunos que mais colaboraram com a pesquisa.

João, Renato, Alan, Fred,  
Henrique, Sara, Cláudia,  
Antônia, Iracema, Jorge,  
Felix e Luiz

os demais alunos da turma, também com nomes fictícios.

### Símbolos de transcrição:

(( ))

comentários da analista

(+)

pausa

[[ ]]

falas simultâneas

“ ”

citação, discurso indireto ou referência a outras falas.

‘ ’

aspas dentro de aspas

-

não é enunciado o final projetado da palavra

/

truncamentos bruscos

::

parada de um falante por desistir da fala em favor de outro devido à interrupção

(\*)

uma palavra incompreensível

(\*\*)

mais de uma palavra incompreensível

(\*\*\*\*)

trecho incompreensível

( )

hipótese do que se falou

MAIÚSCULA

ênfase

/.../

indicação de transcrição parcial

[linha...]

localização, no texto original, do segmento lingüístico reproduzido.

Ah, é, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum

pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

### Estilos da fonte:

Itálico

palavras em inglês ou outra língua estrangeira e demais destaques.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>14</b>
1.1. DIMENSÕES DA SIGNIFICAÇÃO	15
1.1.1. OS DICIONÁRIOS	27
1.1.2. PROBLEMAS CAUSADOS PELO USO INCORRETO DA SINONÍMIA	36
1.2. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA (PORTUGUÊS) E DA TRADUÇÃO NO ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)	43
1.2.1. A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	46
1.2.2. A PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA (LÍNGUA-ALVO) NA LÍNGUA PORTUGUESA (LÍNGUA MATERNA)	49
1.3. AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO	50
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>89</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>115</b>
<b>OUTRAS OBRAS CONSULTADAS</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>134</b>
ANEXO I: QUESTIONÁRIO	134
ANEXO II: ATIVIDADE DE TRADUÇÃO ESCRITA 1	192
ANEXO III: ATIVIDADE DE TRADUÇÃO ESCRITA 2	199
ANEXO IV: ATIVIDADE DE TRADUÇÃO ESCRITA 3	217
ANEXO V: ATIVIDADE DE TRADUÇÃO ESCRITA 4	226
ANEXO VI: ATIVIDADE DE TRADUÇÃO ESCRITA 5	253
ANEXO VII: ATIVIDADE DE TRADUÇÃO ORAL GRAVADA EM ÁUDIO	266
ANEXO VIII: ENTREVISTA	279
ANEXO IX: RESULTADO FINAL DOS ALUNOS	285

## **LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS**

Quadro 1: Questionário	<b>pg 69</b>
Quadro 2: O ambiente de estudo de língua estrangeira (inglês) dos alunos envolvidos nesta pesquisa	<b>pg 87</b>
Quadro 3: Ata com as notas bimestrais e finais do 1º semestre de 2006	<b>pg 107</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo observar como a tradução e o recurso à língua materna podem ajudar o aprendiz de uma língua estrangeira a adquirir o seu vocabulário. Será que o aluno realmente adquire o vocabulário quando lê textos e exercícios na língua estrangeira ou apenas compreende o seu significado? O predomínio da língua inglesa nas questões sócio-políticas e econômicas junto com os avanços da tecnologia e da globalização faz com que cada vez mais palavras e expressões do inglês estejam presentes na fala e na escrita do dia-a-dia dos brasileiros. Devido às transformações que sofrem ao se incorporar à língua, porém, nem sempre esta presença ajuda o brasileiro a entender seu sentido quando encontradas em contexto na língua inglesa.

Inicialmente será abordada a questão do significado das palavras individualmente, como encontradas no dicionário, por exemplo, e do sentido das mesmas em contexto e no uso.

Em seguida, será examinada a questão da aprendizagem de outra língua sem e com a utilização da língua materna. O uso da língua materna e da tradução não é permitido em muitas escolas e cursos de idiomas e é encarado negativamente por muitos, como se tivesse um efeito negativo, por professores e, por conseguinte, muitos alunos de língua estrangeira. Além disso, podem ser detectados problemas no uso de vocabulário na aprendizagem da língua inglesa. A tradução pode ser relevante no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira justamente para sanar problemas de domínio e aquisição efetivos do vocabulário da nova língua por mapear com mais precisão e de forma mais consciente (o que caracteriza aprendizagem) o contorno semântico das palavras e expressões aprendidas.

Para ilustrar estas questões ressaltadas acima, serão analisados os resultados obtidos por meio de observação participante de experiência em sala de aula para averiguar o efeito do uso de tradução e do recurso à língua materna no estudo de uma língua estrangeira. Vale frisar que se cogita tão somente a realização de tradução textual pedagógica e não de tradução pontual explicativa nem de tradução de itens lexicais descontextualizadas posto que estas modalidades de tradução deixam de desenvolver uma capacidade tradutória e reforçam, no mais das vezes, idéias

equivocadas de equivalências invariantes entre itens lexicais de duas línguas.

Será examinada, também, a aceitação da tradução por parte dos alunos no ensino de línguas. A pesquisa se esforçará para observar se a tradução é apenas mais um recurso no ensino / aprendizagem de línguas ou se realmente pode ser tratada como uma quinta habilidade mediadora e integradora das demais a ser desenvolvida no ambiente de ensino de línguas, conforme previsto pelos padrões no início do século 21 estabelecidos para o ensino de línguas no âmbito da União Européia.

### JUSTIFICATIVA

Comecei esta pesquisa quando estava estudando Semântica na faculdade e a professora pediu um trabalho sobre dicionários e sinônimos. Pesquisei sobre dicionários bilíngües e monolíngües e o cuidado que devíamos ter, nós professores, ao trabalharmos com sinônimos de vocabulário e expressões, principalmente no ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira.

Um exemplo de que me recordo é o estudo de *phrasal verbs*. Dei *stop* como sinônimo de *give up* porque, na escola em que eu trabalhava, os professores eram proibidos de usar a língua materna ou fazer traduções. No dia da prova oral, os alunos tinham que formar frases usando as expressões estudadas e assim formavam frases do tipo: “*I gave up my car in the traffic light*”, isto é, “*Eu parei meu carro no semáforo*”. Era muito complicado, e eu era conhecida como a professora-atriz porque tinha que me desdobrar com mímicas e contar histórias em inglês para não usar a tradução ou a língua materna em sala de aula.

Percebi também que os alunos tinham uma enorme dificuldade em manusear dicionários bilíngües porque não conseguiam aplicar as equivalências fornecidas pelos dicionários. Por exemplo, “*Eu era um aluno*” ficava “*I age a student*”. Com os dicionários monolíngües da língua estrangeira, eles alegavam a dificuldade de entender as definições, dado seu pouco domínio do vocabulário na língua-alvo para entender o que estava escrito.

Daí, atentei também para a questão da influência que a língua estrangeira exerce sobre a língua materna, ou seja, o inglês sobre a língua portuguesa, principalmente quando determinado vocábulo já faz parte do léxico do português. Debrucei-me, pois,

sobre a questão do estrangeirismo e como se dá a aquisição do vocabulário de uma língua estrangeira. Será que o aluno adquire o vocabulário de uma língua estrangeira da mesma forma que o da língua materna?

Muitas dúvidas foram surgindo à medida que eu lia e me aprofundava nos estudos. Eu queria saber como se dá a aquisição de vocabulário de uma língua estrangeira e como eu poderia fazer para que meu aluno aprendesse e adquirisse este vocabulário. Como a língua materna e a tradução podem ajudar o aluno nesta questão? E o que fazer para ensinar os alunos a trabalharem com os dicionários bilíngües e monolíngües para melhor adquirirem o léxico?

A finalidade desta pesquisa, pois, será examinar o papel da tradução e do recurso à língua materna na aprendizagem e aquisição do vocabulário. As principais fontes do embasamento teórico deste trabalho são a Lingüística Aplicada e os Estudos de Tradução, especialmente no que tange as questões de vocabulário na aprendizagem de línguas e na tradução. O intuito é observar a aprendizagem de certos vocábulos e expressões da língua inglesa e averiguar se os alunos realmente obtêm domínio e aquisição efetivos dos mesmos.

A principal conclusão esperada é a confirmação do efeito positivo do recurso à tradução e à língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira. Espera-se entender como se dá a aquisição do léxico da língua em estudo (inglês). Subsidiariamente, espera-se notar como a prática da tradução pedagógica permite valorizar a cultura e língua dos próprios aprendizes na aprendizagem de uma língua estrangeira.

O objetivo geral desta pesquisa é mostrar o papel do uso de tradução na aprendizagem do vocabulário de uma LE; e os objetivos específicos são mostrar a importância da língua materna na aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira; e observar como a prática da tradução pedagógica valoriza a língua e a cultura do aprendiz.

A pergunta de pesquisa é: a tradução textual / pedagógica e de itens lexicais contextualizados ajuda a adquirir o vocabulário da língua estrangeira?

Este trabalho está dividido em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, da bibliografia e dos anexos. No capítulo 1, o capítulo da fundamentação teórica, é abordado o discurso a respeito do estudo sobre a relação entre

significado e significante na Lingüística, se aprofundando na questão do significado das palavras individualmente, como encontradas no dicionário, por exemplo, e depois do sentido das mesmas em contexto no uso, além da questão do uso dos dicionários bilíngües.

Por conseguinte, será investigado também, a questão da aprendizagem de outra língua sem e com a utilização da língua materna. Parte deste capítulo está dedicado à questão da aquisição de vocabulário de uma língua estrangeira e se a tradução e a língua materna contribuem ou atrapalham para esta internalização.

No capítulo 2, é apresentada a metodologia deste trabalho. Esta pesquisa tem características descritiva, exploratória e qualitativa; além de ser empírica, bibliográfica e experimental. Os trabalhos de campo realizados foram registrados através de questionários e entrevistas, gravação em áudio das traduções textuais dos alunos e também atividades escritas e orais com estes alunos em sala de aula por meio de observação participante do professor.

No terceiro e último capítulo, é feita a análise de dados e é respondida a pergunta desta pesquisa. Espera-se, assim, demonstrar o acerto na escolha do título da dissertação.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo será abordada a relação entre significado e significante na Lingüística, se aprofundando na questão do significado das palavras individualmente, como encontradas no dicionário, por exemplo, e depois do sentido das mesmas em contexto de uso. Também será abordada a questão do uso dos dicionários bilíngües e monolíngües. Serão referidas algumas metodologias e abordagens usadas desde o final do século XIX para retratar o sumiço gradual da tradução do ensino de línguas estrangeiras e a sua volta aos poucos como um recurso de ensino / aprendizagem de línguas.

Será investigada igualmente a questão da aprendizagem de outra língua sem e com a utilização da língua materna. O uso da língua materna, ou seja, comunicar com os colegas da sala de aula e com o seu professor em português acerca da aula abordada, e o uso da tradução, isto é, traduzir do inglês para o português ou vice-versa, os textos ou o que é estudado na forma escrita ou oral, o que não é permitido em algumas escolas e é encarado negativamente por muitos professores e, por conseguinte, por muitos alunos de língua estrangeira. No entanto, a pesquisa realizada mostra que a tradução pode ser relevante no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na verdade, o fato de ser negada a oportunidade de o aprendiz usar a sua língua materna em sala de aula de língua estrangeira e, conseqüentemente, a tradução, impede a prática de uma habilidade muito demandada e praticada em seu contexto de uso. O professor de língua estrangeira sabe que o aluno brasileiro faz uso das estruturas do português, tanto em suas produções escritas como orais. Sabe também que a tradução está sempre presente tanto como estratégia de aprendizagem como na forma de tradução mental e / ou subliminar na aula mesmo quando há injunções para não traduzir. Ele se recusa a ver ou se sujeita a um sistema que o impede de enxergar! Em conseqüência, o professor evita ao máximo usar este recurso, que é tão relevante para o ensino de lê, aos seus olhos seja por crença ou indoutrinação metodológica desacreditado e ultrapassado. Talvez por medo de falhar ou por não saber como utilizar este recurso em sala de aula.

Por já estar ausente das práticas de ensino há tanto tempo, estabeleceu-se o senso comum de que a tradução prejudica a aprendizagem, interfere nas produções dos alunos

na língua estrangeira, tomando o tempo da prática desta, que já é limitado. Será que é mesmo assim?

Diferentes áreas de pesquisa se debruçam sobre o aprendizado de vocabulário, tais como: a forma como aprendemos o vocabulário da língua-alvo (la), como nós o armazenamos, como nós o descobrimos na nossa primeira e segunda línguas, como o vocabulário é retratado nos dicionários, e finalmente, como nós traduzimos e internalizamos este vocabulário que será estudado na la.

### **1.1. Dimensões da significação**

Em seu *Curso de Lingüística Geral* (1974), Saussure inaugurou o estudo científico da linguagem e das línguas: tudo passa a ser explicado e resolvido através da observação, comprovação, experimentação, exatidão e objetividade. Ele faz um corte na linguagem e a divide em duas partes: fala, que diz respeito ao sujeito, à história, ao contexto, à situação, ao individual, ao mundo; e a língua, que é o social, pertencente a todos, é o sistema, uma estrutura, um conjunto de valores, regras e funções.

Ao estudar a língua como um sistema de signos e um conjunto de valores que se relacionam entre si, Saussure trabalha a relação entre significante (imagem acústica ou materialidade) e significado (conceito). Esta relação é de diferenças opositiva e negativa, ou seja, o significado de um signo é o que os outros signos não são. As palavras têm o seu significado e/ou valor não dado pelo indivíduo, mas ditado pela diferença com o outro signo (e.g.: Eu sou gorda porque eu não sou magra.).

Para Bréal (1992), as questões da significação são tratadas pela consideração do seu emprego. O significado não está só no que eu digo, mas no que já foi dito ou feito, e também depende das interpretações. O significado está para o mundo e para mim mesmo, para o que foi dito e o que não foi dito.

O sentido, por outro lado, está na relação entre os sujeitos. Na hora da conversa é que o sentido se manifesta. Não é algo que eu tenha que resgatar ou pensar para depois entender o que foi dito. O sentido está na estrutura e na construção da sentença, no contexto de uso.

Para Bréal, a linguagem tem um aspecto subjetivo, representado por palavras ou componentes de frase, por formas gramaticais e pelo plano geral de nossas línguas. O

que interessa, no entanto, é quem fala, pois a pessoa intervém na linguagem quando fala.

Segundo Eduardo Guimarães (1995), Bréal atribui à linguagem uma existência própria sujeita à vontade humana. Para ele, Saussure tornou o estudo da linguagem e das línguas científico: ele excluiu o mundo, os objetos, o sujeito e a história do estudo da língua.

Contudo, Guimarães consegue ver algo em comum entre Bréal e Saussure ao explicitar que questões de significação não podem ser tratadas pela via etimológica, mas pela consideração de seu emprego e que é preciso considerar a palavra nas suas relações com outras palavras, no conjunto do léxico, nos cotextos e contextos.

O indivíduo tem estas regras de significação internalizadas e ele as usa de maneira natural ao falar sua língua materna. Não pensa em cada palavra para entender o todo e daí dar a sua resposta. É imediata a compreensão. Contudo, ele se esquece de que, para aprender outra língua, não precisa entender palavra por palavra e sim o contexto, ou seja, o que se quer dizer. Deixa de usar estas regras internas ao aprender uma língua estrangeira. O sentido na LE para ele está nas palavras individuais e não no contexto. Por isto, corre ao dicionário para saber o significado dos componentes da frase, esquecendo-se da própria frase, ou seja, ele inverte a ordem ao aprender uma língua estrangeira, dificultando o seu aprendizado.

Se um falante nativo adquire naturalmente o conhecimento lingüístico de sua própria língua, como levar o aprendiz de uma língua estrangeira a adquirir o conhecimento lingüístico senão através de um dos melhores recursos que é o uso da própria língua materna para tirá-lo do sufoco e diminuir a sua ansiedade com relação ao seu estudo da língua-alvo.

A visão predominante, tradicionalmente, é a de que se aprende uma língua estrangeira (LE) através da análise de estruturas sintáticas, da memorização de regras gramaticais e de exercícios de tradução. O ensino explícito da gramática era o carro chefe no ensino de línguas e pouca mudança pode ser observada, mesmo nos dias de hoje. Ou seja, muitas das experiências de ensino e aprendizagem privilegiam o estudo sobre a língua e a manipulação de estruturas sintáticas. A língua é vista apenas como um sistema de regras e não como um meio de comunicação.

O primeiro método de ensino de LE da era moderna é o método de *Gramática e Tradução*. Segundo Howatt (1984: 131), o método foi desenvolvido, na sua segunda

fase, para escolas secundárias e teve seu início na Prússia, no final do século 18. Ele acrescenta que, apesar de ter sido denominado *Gramática e Tradução*, por seus opositores, seu objetivo final não era a tradução, mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário, ou seja, cuidava mais da parte escrita do que da oral.

Cook (2003: 31) lembra que o ensino das línguas modernas foi muito influenciado pelo estudo acadêmico das línguas mortas como o grego antigo e o latim. O objetivo era possibilitar o acesso às grandes obras da literatura. No entanto, segundo Cook (2003: 32), essa meta estava muito distante da sala de aula, onde a aprendizagem ficava limitada ao ensino de regras gramaticais e listas de palavras com suas respectivas traduções.

Os manuais didáticos, além das listas de palavras e explicações gramaticais, apresentavam exercícios de tradução de língua materna para a estrangeira e vice-versa. Esses exercícios eram compostos por frases a serviço dos tópicos gramaticais de cada lição. Cook faz referência a exemplos absurdos tais como, *The merchant is swimming with the gardner's son, but the Dutchman has the fine gun e plume de ma tante*, que podiam ser encontrados nos manuais daquele método.

O resultado foi que a tradução ficou associada à gramática e tinha pouca relação com textos, cultura ou a literatura. A tradução tornou-se uma atividade estéril e muito distante do estudo de línguas estrangeiras vivas (RIDD, 2000: 125). Mesmo por que o que estava sendo feito não era a tradução textual / pedagógica em que o aluno pudesse realmente aprender a língua estrangeira. O que era praticado era a tradução pontual, que resolvia questões imediatas de compreensão, mas que não ajudava o aluno a internalizar a LE, ou seja, a adquirir o vocabulário da LE para que, em outros contextos, conseguisse usar a língua-alvo.

A primeira tentativa de ver a língua como uma capacidade natural compartilhada por todos os homens surgiu com o *Método Direto*, no século 20. Cook (2003: 33) aponta os movimentos migratórios e o comércio internacional como fatores que influenciaram a mudança do perfil dos aprendizes de LE. Surge, assim, o *Método Direto*, impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, cujo objetivo era a comunicação na língua-alvo. Para se atingir essa comunicação, o aprendiz deveria apreender os significados diretamente na LE, sem interferência da língua materna. O

método se baseava na teoria associacionista da psicologia que advogava que a associação é o princípio básico da atividade mental.

A gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, ou seja, pelo uso da língua. Os alunos praticavam perguntas e respostas e exercitavam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante à do nativo (a este respeito, ver RICHARDS e RODGERS, 1993, e LARSEN FREEMAN, 1998). Na prática, porém, a gramática continuava como foco central, pois os materiais eram estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais. A língua materna ficou totalmente banida e rejeitada no estudo de uma língua estrangeira. Howatt (1991) frisa bem o que Maximilian Berlitz exigiu com instruções rigorosas para seus professores com relação à proibição do uso da língua materna e do uso da tradução nas aulas de língua estrangeira:

... sob quaisquer circunstâncias, traduzir está proibido (“os professores estão avisados de que não podem ceder nesta questão”), muita ênfase na tarefa oral, evitar explicações gramaticais até que o aprendiz fique mais habilidoso com a língua-alvo, e usar ao máximo a técnica de pergunta e resposta. Os professores de Berlitz eram todos falantes nativos da língua-alvo, um princípio basilar para ele...<sup>1</sup> (HOWATT, 1991:205, tradução minha).

É por causa disso que hoje os professores de língua estrangeira têm tanta aversão ao uso da língua materna e o uso da tradução em sala de aula. Primeiro, muitos não sabem a diferença entre usar a língua materna e a tradução, classificando estes dois recursos como o mesmo; e depois, transferem esta rejeição aos alunos, deixando bem claro esta negatividade quanto ao uso da tradução e da língua materna no ensino e aprendizagem de uma LE. Em terceiro e último lugar, poucos professores sabem como usar a tradução em sala de aula e a diferença entre a tradução pontual e pedagógica, qual é a atividade de tradução que realmente é relevante e colabora com a aquisição de uma língua estrangeira e qual atividade atrapalha a internalização da língua-alvo.

Apesar de todo o esforço para fazer o aprendiz ignorar sua própria língua e “pensar em inglês”, o insumo fornecido pelo *Método Direto* era muito pobre e

---

<sup>1</sup> ...no translation under any circumstances (“teachers are cautioned against the slightest compromise on this point”), a strong emphasis on oral work, avoidance of grammatical explanations until late in the course, and the maximum use of question-and-answer techniques. His teachers were all native speakers, a cardinal Berlitz principal...

constituído por frases artificiais e descontextualizadas fazendo com que o ensino de línguas nas escolas não encontrasse correspondência com o dia-a-dia do aprendiz.<sup>2</sup>

A tradução se tornou um tabu e ficou com esta marca por muito tempo entre os métodos de ensino de línguas estrangeiras. Brooks (1964, p. 52) deixa isto bem claro ao afirmar que um aprendiz de línguas estrangeiras estava terminantemente proibido de usar sua língua materna, estava proibido de usar listas de palavras na língua estrangeira com equivalentes e estava proibido de traduzir, pois estes recursos eram falhos e anulariam todos os esforços do aprendiz. Contudo, a falha desta atitude é que a exclusão da língua materna é visto pelo aprendiz como uma crítica à própria língua, tornando a língua materna uma língua desvalorizada e de segunda classe.

Richards e Rodgers (1993, p. 11) comentam que, apesar da popularidade do *Método Direto* na Europa, nem todos o abraçaram com entusiasmo, pois lhe faltava uma base metodológica sólida. Essa base metodológica foi alcançada na abordagem seguinte que ficou conhecida no Brasil como *áudio-oral*.

O *método áudio-oral, ou áudio-lingual*, foi desenvolvido durante a segunda guerra mundial, devido à urgência de se ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos, em pouco tempo. Inicialmente, foi chamado de “*método do exército*”. O método teve como suporte a psicologia behaviorista que advogava que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. A língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas, ou seja, preocupava-se mais com a gramática e tradução oral do que a parte escrita.

Na lingüística, o estruturalismo e os estudos da análise contrastiva fornecem os suportes necessários para a seleção das estruturas sintáticas a serem tratadas nos materiais didáticos. O avanço da fonologia influencia a ênfase na pronúncia e na entonação. O método, que tem por objetivo criar hábitos automáticos de fala para comunicação, era orientado pelos seguintes princípios:

1. deve-se aprender a língua e não sobre a língua,
2. as estruturas devem vir em uma seqüência gramatical,

---

<sup>2</sup> No Brasil, o método direto nunca foi implantado com sucesso por questões relativas ao domínio que exigiu da LE por parte dos professores.

3. as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas,
4. as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia.
5. os hábitos lingüísticos são formados pela saturação da prática.

A prática oral incluía modelos de discurso oral e os diálogos vinham, geralmente, acompanhados de ilustrações. O uso da língua materna era evitado a todo custo tanto para explicações como para traduções. Uma variante desse método era o áudio-visual, cujo material consistia de textos, *slides* e fitas gravadas de forma a expor os aprendizes à fala dos falantes nativos.

Como o conceito de aprendizagem era baseado no condicionamento, acreditava-se que o erro era algo a ser evitado a todo preço, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorretos. As situações de aprendizagem deveriam ser bem controladas de forma a prevenir os erros e, caso ocorressem, deveriam ser sempre corrigidos para evitar a fossilização.

Os vários tipos de exercícios estruturais eram repetidos pelos alunos tendo o professor como um maestro que decidia sobre as dinâmicas das repetições: ora a turma inteira, ora a metade da turma, uma fila de alunos, um aluno individual, etc.

Um dos méritos desse método, conforme registro de Larsen Freeman (1986, p. 42), foi o de ampliar o conceito de cultura que deixa de ser vista apenas como alta cultura, artes e literatura, por exemplo, para incluir o comportamento cotidiano dos usuários da língua-alvo (cultura antropológica).

No entanto, os materiais didáticos apresentavam muitos exemplos artificiais e os professores, influenciados pelo *behaviorismo*, tentavam impedir as hesitações e as pausas, contrariando as características naturais das interações conversacionais. Havia uma ênfase exagerada nas diferenças entre as duas línguas, ignorando as semelhanças e oferecendo pouco estímulo às atividades mentais, pois se almejava o automatismo. O método costumava agradar às crianças e desagradar aos adultos devido às atividades cansativas de repetição.

Os críticos do método diziam que, de tanto repetir as mesmas frases, os aprendizes criariam hábitos automáticos e se transformavam em papagaios. Em um dos livros da época havia o seguinte diálogo:

*Where do you come from?*

*I come from a little town not far from here.*

Os detratores do método diziam que, quando confrontadas com a pergunta *Where do you come from?*, as pessoas responderiam, automaticamente, *I come from a little town not far from here*. Essa crítica ignora a capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido, mesmo que nunca tenha antes ouvido ou produzido determinado enunciado.

Essa criatividade, fruto da singularidade do falante, ressaltada por Chomsky (1957), foi um dos construtos que mais influenciou o nascimento de uma nova abordagem – *a abordagem comunicativa*.

O empenho em ensinar as habilidades orais, antes da *abordagem comunicativa*, esbarrava na falta de estudos sobre o fenômeno da comunicação humana e das características da linguagem oral. A partir da década de 60, os estudos lingüísticos trazem contribuições fundamentais à nova visão de ensino e aprendizagem de línguas.

Apesar da importância do pensamento de Chomsky sobre nossa capacidade inata (competência) para gerar enunciados, foi um de seus críticos, Dell Hymes, quem forneceu um dos conceitos estruturantes da nova abordagem – *a competência comunicativa*.

Dell Hymes (1972), ao contrário de Chomsky (1957) que preconizava o estudo das estruturas mentais internas do indivíduo, defende o estudo da comunicação e da cultura. Para Hymes, um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas lingüísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Para tanto, esse falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto, viáveis em termos de processamento cognitivo (respeitando limitações de memória, por exemplo), e plausíveis, ou seja, devem corresponder ao uso da língua por seus falantes e não lhes causar estranhamento.

O conceito de *competência comunicativa* foi modificado por Canale e Swain (1980) que sugerem quatro dimensões: a gramatical (domínio do sistema lingüístico em

termos de regras e uso); a sociolinguística (habilidade de usar a língua de forma adequada ao contexto); a discursiva (a habilidade de combinar forma e conteúdo de forma coerente); e a estratégica (a habilidade para superar limitações na produção linguística e resolver problemas de comunicação).

Outros estudos também influenciaram os rumos do ensino de línguas, tanto maternas quanto estrangeiras. Destaco Austin (1962), com a *teoria dos atos de fala*, que postula que a linguagem tem uma força ilocucionária e que quando falamos executamos ações tais como prometer, pedir permissão, elogiar, etc. e Halliday (1973), que defende a investigação de como a língua é usada, procurando explicar a natureza da linguagem em termos de seu funcionamento.

Na Linguística Aplicada, os dois pilares da nova abordagem foram os livros *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976) e *Teaching language as communication* de Widdowson (1978).<sup>3</sup>

Wilkins (1976) inova o ensino de línguas ao propor que a organização do material didático seja feita pelas noções, ou seja, os significados (lugar, espaço, tempo, movimento) e pelas funções da linguagem ou atos comunicativos (ex. pedir e dar informações, fazer um pedido em um restaurante; expressar sentimentos, etc).

Widdowson (1978) discute conceitos fundamentais para a nova abordagem, tais como correção e adequação; *usage* (palavras e estruturas que compõem o sistema linguístico) e *use* (a forma como o sistema linguístico é usado para objetivos comunicacionais); coesão (relações entre os elementos lexicais e gramaticais dentro de um texto) e coerência (as relações entre os enunciados e a produção de sentido no discurso); e ato ilocucionário (o uso dos enunciados para executar uma função).

Widdowson (1978, p. 67) afirma que “as habilidades comunicativas englobam as habilidades linguísticas, mas o inverso não é verdadeiro” (tradução minha).<sup>4</sup>

Essa afirmação pode ser comprovada na análise dos métodos anteriores que, ao priorizarem as estruturas gramaticais, deixavam de lado seu uso para a comunicação. Muitas vezes eram produzidos enunciados que dificilmente seriam ou serão ouvidos em uma situação de comunicação real. O autor ressalta que o ensino para a comunicação

---

<sup>3</sup> Traduzido, no Brasil, por José Carlos Paes de Almeida Filho como *Ensino de línguas para comunicação*, em 1991.

<sup>4</sup> “... communicative abilities embrace linguistic skills but not the reverse...”

demanda uma abordagem que associe as habilidades lingüísticas às comunicativas (WIDDOWSON, 1978: 144).

Trabalhos na área da Psicologia também influenciaram e continuam influenciando a *abordagem comunicativa*. Merecem ser citados, dentre outros, Piaget (1954, 1970) com o conceito de construtivismo e a epistemologia genética; Vygostky (1984, 1987) e o sócio-interacionismo; Carl Roger (1969) e a psicologia humanista.

Uma outra área que tem trazido contribuições fundamentais ao ensino comunicativo é a análise do discurso, com inúmeros estudos sobre interação na sala de aula (ver, por exemplo, SINCLAIR COULTHARD, 1975 e TSUI, 1995) e sobre discurso e ensino de línguas (COOK, 1989; MCCARTHY 1991; HATCH, 1992 e muitos outros).

Algumas das características fundamentais da abordagem segundo Widdowson (1978) são:

1. a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido,
2. deve-se ensinar a língua e não sobre a língua,
3. a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos,
4. os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica,
5. a fluência é tão importante quanto à precisão gramatical,
6. a competência é construída pelo uso da língua,
7. deve-se incentivar a criatividade dos alunos,
8. o erro deve ser visto como testagem de hipóteses,
9. a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes,
10. a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa.

O livro didático, na *abordagem comunicativa*, deixa de ser uma bíblia a ser seguida cegamente, e torna-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos

devem ser também expostos a insumo autêntico (revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc, além dos diversos recursos da Internet).

São várias as possibilidades de organização de um curso, como relatam Richards e Rodgers (1993, p.74): estruturas e funções; funções; noções; ensino baseado em tarefas; curso organizado a partir das necessidades dos alunos, entre outras.

Uma abordagem que vem se firmando é a da *aprendizagem* baseada em *tarefas* (LITTLEWOOD, 1981; XAVIER E LIMA, 1996; PRABHU, 1987; NUNAN, 1989; ELLIS, 2003; XAVIER, 1999 e 2004).

Littlewood (1981) divide *as tarefas* em atividades comunicativas funcionais, atividades de interação social e atividades de compreensão oral. Ele apresenta os seguintes tipos de atividades comunicativas funcionais: compartilhar informação com cooperação restrita (ex. identificar gravuras, identificar pares idênticos, descobrir seqüências ou locações, etc); compartilhar informação com cooperação irrestrita (ex. descobrir diferenças, seguir instruções); compartilhar e processar informação (ex. reconstruir a seqüência de uma história, reunir informações para resolver um problema, etc); e processar informação (ex. planejar a programação de um fim de semana em determinada cidade, após ler informações turísticas sobre o local). As atividades de interação social são classificadas como uso da língua para gerenciamento da sala de aula, como meio de ensino, diálogos e *role-plays*. As tarefas dedicadas ao desenvolvimento da compreensão oral incluem: ouvir para executar uma tarefa (ex. selecionar uma gravura correspondente a uma descrição, ordenar gravuras, localizar itens, desenhar, construir e executar ações); ouvir para transferir informações (ex. ouvir um texto e preencher um formulário com algumas informações); reformular e avaliar informações (ex. notas e sumário); e ouvir para construir sentido social (ex. identificar status do falante).

Segundo Xavier (2004, p. 119):

[O]s programas baseados em tarefas trazem uma lista de atividades a serem trabalhadas em sala de aula (e em suas extensões), podendo variar quanto ao seu formato (ex. pergunta-resposta, colunas para associação de informações), natureza (ex. do mundo real ou pedagógica), objetivo (i.e. cognitivo, afetivo, lingüístico ou psicomotor), dificuldade cognitiva ou lingüística, tipo de

insumo (ex. verbal ou não-verbal), configuração da classe (i.e. em grupo/individual), habilidades lingüísticas envolvidas, tipo de resposta (i.e. simples/complexa, aberta/fechada, verbal/não verbal), tempo de realização e extensão (i.e. curtas ou longas)

Ellis (2003), em seu prefácio, justifica o fato de ter escrito um livro sobre o ensino baseado em *tarefas* pelo seu comprometimento com uma forma de ensinar que trata a língua como uma ferramenta para a comunicação e não como objeto de análise. Ele considera as tarefas como uma possibilidade de organização da aprendizagem que permite que os alunos desenvolvam a *competência comunicativa*, usando a língua, de forma fácil e efetiva, em situações semelhantes às que eles encontrarão fora da sala de aula.

A *abordagem comunicativa*, ao levar em consideração o discurso, poderia ter mudado a face do ensino de línguas. No entanto, um número elevado de professores ainda não conseguiu se desvencilhar do ensino da gramática pela gramática, sem nenhum foco no sentido. Os exercícios de manipulação da forma, do tipo transformação de estruturas afirmativas em negativas e interrogativas, continuam arraigadas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental e médio.

Um outro problema é os materiais didáticos. Muitos livros, apesar de se intitulem comunicativos, apresentam textos artificiais, outros mais comunicativos apresentam atividades muito distantes da realidade dos aprendizes.<sup>5</sup> Cito, como exemplos, alguns exercícios com mapas de lugares dos quais nunca ouvimos falar ou ainda informações sobre celebridades locais como bandas, jogadores, etc., pouco conhecidos no Brasil.

A mudança é lenta, mas começa a acontecer. Várias experiências de sucesso (ver, por exemplo, XAVIER, 1999 e AMARAL, 2000) começam a ser relatadas nos trabalhos de mestrandos e doutorandos dos vários programas de pós-graduação no país, inclusive sobre questões de ensino que privilegiam as formas gramaticais, o uso da tradução e da língua materna, buscando insumo autêntico (filmes, músicas, revistas), em claras manifestações de autonomia. É saliente o desejo por um ensino que privilegie o sentido e a comunicação.

---

<sup>5</sup> Frequentemente, isto se deve à orientação para a L2, visando a integração de imigrantes, quando os alunos estão aprendendo a língua-alvo como LE, em ambiente bem distante.

Depois de todo este tempo de estudos, criações de métodos e abordagens que colaboraram com a aprendizagem de uma língua estrangeira, e depois de muito tempo do uso da tradução ter sido banido do ensino de línguas, volta-se a falar das razões para incorporar a tradução como recurso na aquisição de uma LE. Mesmo com a rejeição do uso da tradução no ensino de línguas, Widdowson (1979: 101) deixa bem claro como a tradução pode ser muito relevante como um recurso pedagógico de muito efeito no ensino de línguas estrangeiras:

O uso da tradução como uma técnica de ensino tem sido visto com muito receio pelos professores de línguas, e todos dizem que isto é um problema de princípios. Pretendo argumentar que a tradução [...] pode ser um recurso pedagógico muito relevante e em certas condições [...] pode vir a ser o meio mais eficaz de aprendizagem de línguas (tradução minha).<sup>6</sup>

Ridd (2000: 134 – 142) coloca claramente cinco razões para que o uso da tradução e da língua materna voltem como recursos pedagógicos ao ensino de uma LE. Primeira, o uso da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser efetivo, principalmente se houver similaridades entre as duas línguas, a língua-alvo e a língua materna. Segunda, a tradução é uma atividade natural e necessária, especialmente para quem ensina uma língua estrangeira e tem um bom domínio e desempenho na tradução, pois esta pessoa, sim, tem habilidades interpretativas proeminentes. Uma vez que quem traduz bem, está produzindo um novo texto (língua materna, por exemplo) e interpretando o texto que está sendo traduzido (língua-alvo, por exemplo). Terceira, falantes de uma LE normalmente são obrigados a passar de uma língua para a outra (da LE para LM, por exemplo) para dar informações corretas do seu dia-a-dia no trabalho, ou sobre informações captadas no computador ou em uma ligação, etc. Quarta, a autenticidade nos materiais usados em sala de aula tem sido muito buscado e exigido pelos professores e alunos de LE e, a tradução pode ser um recurso excelente no uso destes materiais autênticos, já que a tradução exige o tempo todo interpretação e desafios intelectuais, pois provoca o aprendiz a contrastar sua própria língua com a língua-alvo, a comparar sua cultura com a cultura da língua-alvo. Além do mais, o professor pode assim avaliar a compreensão dos alunos sobre a

---

<sup>6</sup> The use of translation as a teaching technique has long been viewed with suspicion by language teachers and many, of course, proscribe it altogether as a matter of principle. I want to argue that translation [...] can be a very useful pedagogic device and indeed in some circumstances [...] translation of a kind may provide the most effective means of learning.

estrutura e o vocabulário da língua-alvo. Quinta e última razão é que a tradução é uma excelente atividade mental, além de ser uma atividade lingüística que exige muita habilidade, ou seja, a tradução força o aprendiz a pensar sobre as duas línguas, dá oportunidades para explorar e desenvolver a competência e o desempenho na língua-alvo, além de ajudar nas análises, comparações e contrastes entre a língua materna e a língua estrangeira.

Como se aprende uma língua estrangeira? Acredito que isso acontece quando a língua faz sentido para o aprendiz e lhe oferece oportunidades de uso, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, interagindo pelo computador, traduzindo ou comparando até mesmo a língua materna com a língua estrangeira.

Assim, um ponto crucial, hoje, para o estudo de uma língua estrangeira é conhecer bem sua própria língua (LM) e saber usá-la, pois assim facilita o aprendizado da língua estrangeira e a aquisição do seu vocabulário. Usar a língua materna como recurso para o aprendizado de uma outra língua é fundamental. Parece-nos que o aluno se sente mais confortável e tem mais facilidade na aprendizagem da língua-alvo. O uso da tradução textual / pedagógica, também é muito relevante para o aprendiz de uma língua estrangeira, pois com a tradução o aprendiz exercita sua capacidade intelectual através da interpretação, produção e construção de novos textos, além da internalização da língua-alvo.

### **1.1.1. Os dicionários**

Pela leitura dos textos de Ducrot (1977, 1984, 1987), Ilari e Geraldi (1985), Lyons (1987), Nunes (1997) e Silva (1996) percebe-se como os sentidos são importantes e como muito o que é falado ou escrito pode ter diversas interpretações e sentidos. Percebe-se também que, ao longo dos tempos, as línguas sofreram profundas mudanças e estas transformações não foram apenas no léxico, mas também na significação das palavras, das frases, do mundo.

Uma questão que se coloca para os professores de línguas – portuguesa ou inglesa -, é a de conhecer e compreender a natureza e a especificidade do conhecimento e dos instrumentos disponíveis sobre essas línguas, e de saber como usá-los, reconhecer seus limites e possibilidades, tendo em vista os objetivos e metas educacionais.

Nas sociedades letradas, que se organizam e se sustentam na escrita e pela escrita, o sujeito, no exercício de suas funções de leitor e de produtor de textos, tem que ser capaz de trabalhar com esses instrumentos, os dicionários.

Não se pode continuar servindo-se das gramáticas e dos dicionários como meros usuários, mas, sim, como profissionais da área, e passar a tratá-los como instrumentos de trabalho sobre os quais dispomos de informação suficiente relativa ao seu funcionamento para que possamos fazer diagnósticos seguros da situação, compreender a natureza do “erro” e encontrar os meios necessários para uma atuação produtiva.

Na realização de atividades escritas e orais com alunos do Curso de Letras e com professores da rede pública, observa-se que esses instrumentos são tratados como repositórios de verdades eternas, produzidos independentemente do contexto histórico de uma sociedade, ou seja, como objetos a-históricos, de objetivo neutro. É preciso dessacralizar a gramática e o dicionário.

O dicionário monolíngüe é um dos símbolos de nacionalidade, na medida em que legitima uma língua nacional, ao registrar as formas, os usos e os significados que irão configurar o léxico de uma língua, de um povo. O dicionário é também o lugar onde, imaginariamente, atesta-se a existência de uma palavra e de um sentido, onde se pode, supostamente, encontrar a certeza e a verdade, apaziguando as dúvidas e incertezas.

Como um dicionário se estrutura e funciona?

Analisemos um verbete do *Novo dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1975: 175), conhecido simplesmente como “O Aurélio”:

Dicionário. [ Do lat. Medieval dictionariu. ] S. m. Conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios de uma ciência ou arte, dispostos alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua. [ Sin. ( bras. pop.): pai-dos-burros ] [ Cf. dicionário, do v. dicionarizar. ] ♦ Dicionário vivo. Pessoa de largos conhecimentos, de muito saber.

O verbete apresenta em sua estrutura: 1. o vocábulo de entrada, 2. a origem etimológica desse vocábulo, 3. a classe gramatical a que pertence, 4. enunciados definidores, 5. um sinônimo extraído do uso popular, 6. uma chamada para que o leitor confronte, compare com um outro verbete, dando sua procedência, 7. indica uma locução de que o verbete é a base.

Estamos diante de um acontecimento discursivo que revela um processo – histórico e simbólico – de racionalização, de transformação de uma língua falada (“fluida”) em uma língua pensada, conscientizada (“imaginária”), em que a produção de sentidos se torna uma atividade regrada, ordenada, controlada, dando a essa língua o estatuto de língua de todos e ajudando a construir a unidade lingüística no Brasil.

E como esse acontecimento funciona e produz os seus efeitos de sentido?

A indicação logo no início da origem da palavra atesta a sua relação “natural” com a língua de prestígio e com o “significado correto”. O termo “etimologia”, formado do radical grego *etymo*, significa “verdadeiro”, “real”. Estabelecer a origem de uma palavra e, por ela, o seu verdadeiro significado, é construir uma história como uma verdade da natureza.

A classe gramatical é a de um substantivo: palavra que designa os seres em geral. Trata-se de algo relativo à substância, à essência. É interessante observar que a determinação da classe gramatical a que pertence um vocábulo do dicionário também passa por um processo histórico.

O enunciado definidor: “Conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios de uma ciência ou arte, dispostos alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua e como significa.”

No verbete *Dicionário*, encontra-se, ainda, a presença do elemento popular, ou seja, das outras variedades da língua através dos chamados “brasileirismos”, denominação surgida no final do século XIX para dar conta de usos no Brasil, evidenciando a diferença entre o léxico brasileiro em relação ao léxico português. Esses brasileirismos aparecem, contudo, no final do verbete. No caso ora analisado, vemos um sinônimo centrado em uma imagem da relação de interlocução entre pai e filho, cabendo ao filho o lugar de um animal, reforçando um imaginário sobre a língua e os seus falantes: pai dos burros. É importante salientar que esta expressão serve como desestímulo do recurso ao dicionário. Só consulta o dicionário o “burro”, aquele que não sabe por si. Assim, a consulta equivale à admissão de um fracasso.

Um outro elemento da estrutura do verbete – marcado pela abreviatura “*cf*” - remete ao funcionamento do dicionário como um todo: o processo de remissão de um verbete a outro, de “*palavra-puxa-palavra*”, em que sentidos e sujeito são demarcados e identificados. Essa lógica é marcada por uma circularidade (e redundância), em que o

domínio da metalinguagem é condição necessária, que muitas vezes desemboca em um caminho sem saída.

Finalmente, encontra-se no verbete “dicionário” a explicitação de uma locução: “dicionário vivo significando: pessoa de largos conhecimentos, de muito saber”, com a qual vai se construindo aquele imaginário, marcando e identificando a pessoa que sabe a língua, isto é, a pessoa que é um “dicionário vivo”.

Segundo Torrão (1997), toda vez que os alunos têm que estudar ou ler um texto na língua-alvo, assistimos a um espetáculo frenético com elementos de comicidade, vendo os alunos manusearem o dicionário à procura das palavras de significados desconhecidos com que se depararam no texto. Todos sabemos que essa procura é muitas vezes feita praticamente às cegas e, sobretudo, sem um sério momento prévio de reflexão sobre o texto e sobre cada uma das palavras que o compõem.

Convém esclarecer que o bom uso do dicionário não resolve, por si só, o problema da tradução ou mesmo da leitura e interpretação de um texto na língua-alvo. É importante assinalar que qualquer estratégia a utilizar terá de se enquadrar nos objetivos da aprendizagem da língua-alvo, terá de se aliar a outras estratégias que irão permitir que o aluno compreenda os textos escritos e os consiga traduzir corretamente. Trata-se, pois, de um problema que apresenta múltiplos aspectos já que tem implicações com o conhecimento de vocabulário, com o conhecimento da fonética, da morfologia e da sintaxe, com o conhecimento do próprio material de trabalho, da língua materna, da capacidade de manusear um dicionário e, acima de tudo, com uma grande capacidade de reflexão e de utilização, em conjunto, de todos os elementos anteriores.

Há quem defenda que uma boa tradução depende, em grande medida, do conhecimento de um número bastante elevado de vocábulos e, por isso, insista num trabalho muito intenso nesta área com inevitável prejuízo do conhecimento das estruturas da língua em questão. Por outro lado, há também quem defenda uma dedicação muita intensa ao estudo das estruturas (gramática), com uma evidente desatenção ao conhecimento do vocabulário. Assim, percebe-se que a melhor solução será uma utilização criteriosa dos dois elementos. Uma boa tradução só tem a ganhar com o domínio de um número considerável de vocábulos e também com o conhecimento tão perfeito quanto possível das estruturas da língua em que o texto está escrito, neste caso, a língua-alvo, além de saber manusear bem um dicionário (TORRÃO, 1997).

Torrão (1997) argumenta que a aquisição de muito vocabulário permite que o aluno compreenda, desde a primeira leitura, o sentido global do texto e que só tenha de ir à procura de algumas palavras, quer para completar o sentido global, quer para aperfeiçoar uma idéia que tinha ficado apenas esboçada. Ora, para adquirir o vocabulário de uma LE é necessário que os professores comecem, desde as primeiras aulas, a exigir dos alunos um pequeno esforço diário para que, aos poucos, o enriquecimento vocabular se possa ir fazendo. Para isso, segundo Torrão (1997), algumas estratégias e metodologias são aplicadas para a obtenção de bons resultados como:

- A repetição insistente de um grupo considerável de vocábulos, de preferência, os mais usuais para que sejam as próprias palavras a imporem-se à memória, quase sem os alunos se darem conta disso;
- O estabelecimento sistemático de famílias de palavras, o que virá permitir ao aluno utilizar em simultâneo a memória e o raciocínio;
- A exploração etimológica e a aproximação ao português e a outras línguas modernas que o aluno conheça<sup>7</sup>;
- A exploração das palavras compostas, através de um conhecimento, ainda que sumário, dos prefixos e sufixos mais usuais, o que permitiria, através de uma escolha criteriosa do vocabulário a estudar, um aumento quase exponencial do número de palavras que se ficariam a conhecer.

Um bom professor sempre poderá ultrapassar eventuais deficiências dos programas e dos manuais adotados pelas escolas de LE e ser capaz de explorar as potencialidades desses mesmos elementos. É, pois, no professor que está a chave de todo este processo e é a ele que compete explorar todas as potencialidades que se lhe oferecem. Interligada com toda esta problemática, está a utilização do dicionário. Quando se trata de tentar definir quando introduzir o dicionário nas aulas, no entanto, os problemas começam a surgir.

A este resgate, Torrão (1997: 5 - 7) diz o seguinte:

---

<sup>7</sup> Este último aspecto tem uma vantagem suplementar, já que permite ao aluno enriquecer simultaneamente o vocabulário da língua-alvo (inglês) e ainda o vocabulário da língua materna (português) ou das outras línguas modernas.

Assim, defendo que a introdução do uso do dicionário deverá obedecer a um critério fundamental que terá, em todas as circunstâncias, de ser avaliado pelo professor. Como parece óbvio, é o conhecimento das características da turma e do seu percurso evolutivo que vai determinar se a utilização das estratégias até aí utilizadas para a aquisição de vocabulário continua a dar bons resultados em termos de aprendizagem ou se é necessário investir em novas estratégias. Assim, se os alunos continuarem a reagir bem à abordagem dos textos sem o uso do dicionário, este deverá ser adiado até melhor ocasião. Se, no entanto, se verificar que se chegou a uma fase de estagnação na evolução dos conhecimentos vocabulares e se as estratégias alternativas não apresentarem resultados evidentes, deveremos começar a pensar que está na altura de os alunos iniciarem o seu trabalho com o dicionário.

De fato, uma utilização mais precoce pode ter como consequência uma certa preguiça na aquisição de vocabulário, além de colidir com o desconhecimento de alguns dados fundamentais da morfologia e da sintaxe; por outro lado, a introdução do dicionário em altura muito posterior, se poderia ter a vantagem de uma maior aquisição de vocabulário, obrigaria a insistir em textos com uma grande repetição de vocábulos de modo a não dificultar em demasia o trabalho individual dos alunos que, nesta altura, é bastante desejável.

Acentue-se, no entanto, mais uma vez, que a altura ideal para este efeito nunca poderá ser determinada de maneira apriorística — e muito menos por alguém que não esteja envolvido no processo direto de ensino/aprendizagem — mas terá sempre de ser decidida pelo professor mediante a avaliação que fizer da turma com que está a trabalhar.

A partir do momento em que decidir fazer a introdução do dicionário, o professor tem de, forçosamente, reservar algumas horas letivas para esse fim específico. De fato, tornam-se imperiosas a explicação de uma correta utilização deste meio auxiliar e uma prática razoável e apoiada da procura de palavras para, mais facilmente, se poderem evitar as situações desagradáveis que ainda hoje se verificam, em que o aluno não sabe muito bem como procurar as palavras e, quando finalmente as encontra, muitas vezes não consegue ‘decifrar’ as indicações fornecidas nem seleccionar o significado mais adequado.

Com esta proposta de trabalho para o uso do dicionário na aquisição de vocabulário da língua estrangeira, consegue-se conciliar dois aspectos relevantes: a necessidade de o aluno refletir sobre o texto e de procurar, por si só, através de diversos meios de que já dispõe, chegar a uma compreensão razoável do texto, ou seja, conseguir interpretar o texto, seja lendo na língua-alvo ou traduzindo-o para a língua materna; por outro lado, a vantagem de o aluno não ficar limitado à lista de significados, necessariamente reduzida, que o material didático e/ou o professor lhe apresentaram. Será, assim, possível continuar a enriquecer o conhecimento de vocabulário, quer através da utilização de textos sem qualquer restrição, quer através da

consulta não de um, mas de muitos significados para cada palavra, sem correr um risco demasiado de ficar apenas a folhear o dicionário sem saber o que procura. Para o sucesso desta proposta, é fundamental um empenho extra do professor quer descrevendo ao conhecimento que possui da turma quer realizando uma análise cuidadosa das vantagens e desvantagens que cada uma das suas ações vai ter no progresso dos alunos (TORRÃO, 1997).

Conforme Welker (2006: 225 –231), até o início dos anos 80, pouca atenção era dada à aquisição do vocabulário na aprendizagem de uma língua estrangeira.<sup>8</sup> Porém, a situação mudou. De fato, o vocabulário é muito importante na leitura, compreensão e produção de textos – tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Regras sintáticas são imprescindíveis para quem quer se comunicar correta ou adequadamente, mas existe a possibilidade de, em certa medida, de se comunicar sem elas. Já sem vocabulário, a comunicação é praticamente impossível, a não ser que aconteça através de mímicas ou gestos. Como disse Wilkins (1972: 111), “sem gramática muito pouco se pode comunicar, sem vocabulário nada se pode comunicar” (apud SCARAMUCCI 1995: 53). E Laufer (1997: 31) ainda afirma que:

De longe o maior obstáculo à boa leitura é o número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. O léxico foi apontado como o elemento que permite a melhor previsão do sucesso na leitura, melhor do que a sintaxe ou a habilidade geral de leitura. Seja qual for o efeito de estratégias de leitura, ele é interrompido se o vocabulário esteve abaixo do nível limiar, isto é, abaixo do mínimo de 3000 famílias lexicais ou 5000 itens lexicais.<sup>9</sup>

Sem um conhecimento mínimo de vocabulário, é muito difícil o leitor utilizar qualquer estratégia de construção do significado, como por exemplo à inferência. Quanto a esta questão da inferência e do conhecimento lexical do aprendiz de LE, Souza e Bastos (2001) constataam que:

---

<sup>8</sup> É verdade que, já no início dos anos 70, alguns autores manifestaram “*descontentamento com o papel do vocabulário no ensino*” (SCARAMUCCI 1995: 53), porém Meara (1980: 221) ainda afirmou em 1980: “(...) a pesquisa (...) não tem sido teórica e sistemática (...) não há teorias claras de aquisição de vocabulário (...)” (citação e tradução de SCARAMUCCI 1995: 55). Este trecho foi retirado do texto do Welker (2006: 225).

<sup>9</sup> Segundo Laufer (1997: 31), “o vocabulário limiar (*threshold vocabulary*), representaria o número de palavras que o leitor precisaria conhecer (ser capaz de reconhecer automaticamente fora de contexto), para ser capaz de utilizar estratégias de processamento com sucesso.”

Dentro do universo do ensino da leitura, observa-se que as abordagens instrumentais, no que se [refere] ao valor atribuído ao conhecimento prévio do leitor, destacam a importância do contexto, que é reduzido ao conhecimento que o leitor traz para o texto, tanto no que se refere à inferência de palavras como à extração da intenção do autor. Neste ambiente, o conhecimento lingüístico é considerado como algo secundário que pode ser compensado através do conhecimento de mundo, do assunto do texto, não levando em consideração o nível de proficiência do leitor / aprendiz. (p.81)

[...] o que se tem visto é uma abordagem instrumental limitada ao ensino de estratégias de leitura, as quais seriam capazes de substituir / compensar a falta de conhecimento de língua. [...] Desde o desenvolvimento dos modelos psicolingüísticos de leitura, pesquisadores e professores igualmente afirmam que a melhor forma de tratamento do vocabulário do texto é a negociação das palavras desconhecidas através de inferências. (p. 82)

É evidente que o conhecimento dos componentes lexicais é muito relevante para desempenhar qualquer atividade de aprendizagem da LE. E não conhecendo bem o vocabulário, a saída é procurar decodificá-lo pelo contexto, ou seja, recorrer às pistas do próprio texto para adivinhar o significado de vocabulário desconhecido. Com isso, agiliza-se a realização das atividades, mas como fica a questão da aquisição do vocabulário? A inferência ou a “*adivinhação*” não é um recurso eficaz, se tornando insuficiente para determinar o significado de uma palavra desconhecida, inviabilizando até mesmo a compreensão.

Laufer (1993: 142) cita uma pesquisa sobre esta questão do significado correto ser adivinhado por pistas contextuais:

Hulstijn (1992) alerta: “Uma pedagogia pobre de leitura [...] frequentemente comete os três seguintes erros [...]: Primeiro, ela leva erroneamente os alunos a acreditarem que o significado de todas as palavras desconhecidas pode ser inferido com base em pistas contextuais. Segundo, ela encoraja os alunos a adotarem um comportamento de adivinhação impetuosa em vez de uma inferência sensata. E finalmente, ela deixa de ensinar aos alunos a darem o último passo necessário no processo de inferência, a saber, a checarem, em caso de dúvida, a correção de sua inferência, consultando um dicionário.”

Para que o aprendiz de uma língua estrangeira tenha confiança no que está lendo, isso pode ser também com qualquer atividade que envolva o conhecimento e a compreensão de vocabulário, é preciso ter confiança que o que se lê, está sendo entendido e que os significados estão corretos. O melhor recurso para ter esta confiança

e a garantia de que o vocabulário desconhecido está com o significado correto é o dicionário<sup>10</sup>, não se desfazendo da inferência que tem o seu valor, mas que não é de todo confiável com determinados textos ou atividades.

Na análise de dados será mostrado o uso e a importância do uso adequado dos dicionários bilíngües (português – inglês / inglês – português) e monolíngües (inglês - LA). Os alunos de línguas estrangeiras precisam saber manusear um dicionário. Uma das maiores dificuldades de um aluno ao aprender uma língua é saber o sentido de uma palavra para entender uma frase, um texto ou até mesmo um discurso falado, o enunciado de uma questão. Talvez o aluno seja tachado de preguiçoso; contudo, o problema parece ser maior, pois provavelmente não é preguiça, mas desconhecimento do uso do dicionário. Se não consegue procurar o significado da palavra, isto se dá por vários motivos. Por exemplo, não conhece bem sua própria língua, não sabe o que é um verbo, sujeito, adjetivo, advérbio, etc. Não conhece a conjugação dos verbos e, por isto, não saberá procurar o verbete correto. Se encontrar o significado da palavra ou a palavra que está procurando, será que saberá se está certo o que encontra, será que saberá aplicá-la de forma correta? Devido todas essas dificuldades, o aluno abre mão deste recurso tão importante, prejudicando o seu aprendizado.

No livro de Welker (2006), ficam bem claros os efeitos e os porquês do uso dos dicionários na aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, faz-se necessário o uso dos dois tipos de dicionários, o bilíngüe e o monolíngüe. O dicionário bilíngüe é mais convidativo - chama a atenção até mesmo para as palavras que o aluno já conhece - para consulta e traz respostas mais satisfatórias para o aprendiz de LE, em especial se ele for um aprendiz menos avançado no estudo de línguas estrangeiras. Uma palavra que não conheça é difícil de encontrar ou verificar no dicionário monolíngüe. Por outro lado, o dicionário monolíngüe é muito procurado, em especial, quando as palavras procuradas e encontradas são aquelas que pertencem a campos lexicais, por exemplo a palavra *atadura* que pode constar nos verbetes de *doente*, de *médico* ou *ferimento*, ou busca-se este tipo de dicionário para conferir palavras já conhecidas. Através do dicionário bilíngüe, o aluno pode encontrar palavras equivalentes, exemplos de equivalentes, uma definição em LE, informações gramaticais e paradigmáticas sobre o

---

<sup>10</sup> Laufer (1990: 154) chama atenção para uma outra situação em que é recomendável que se recorra a um dicionário: “No caso de uma palavra parecer familiar, mas a frase ou o contexto no qual ela aparece não fizer sentido, o aprendiz deve ser incentivado a consultar dicionário. [...] dicionários bilíngües e unilíngües devem ser muito mais usados do que se imagina.” (Citação e tradução de COURA SOBRINHO 1998: 23)

equivalente (sinônimo, por exemplo), a tradução para a LM de outros significados do equivalente (no caso da polissemia, por exemplo), e pode aprender vocabulário também.

Leffa (2000: 40) afirma o seguinte:

A ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras.

Para a aprendizagem do vocabulário, primeiro precisa-se de um dicionário de aprendizagem (*learner's dictionary*). Este tipo de dicionário, dividido em duas partes, serve para aprender as palavras por assunto ou temas, o que faz mais sentido, conhecido como *dicionário temático*. E o outro é o *dicionário alfabético* que serve melhor à aprendizagem do vocabulário. Não estou afirmando que o estudo sistemático do vocabulário através dos dicionários irá fazer o aluno a aprender o léxico da língua-alvo, mas que consultas pontuais podem influenciar na aprendizagem de palavras. O dicionário deve apenas fornecer informações necessárias para a aprendizagem. Por isso, é importante que o aluno aprenda a manipular os dicionários e, por conseguinte, se torne mais autônomo na aprendizagem da LE.

### **1.1.2. Problemas causados pelo uso incorreto da sinonímia**

O trabalho do Ilari e Geraldi (1985), no capítulo “Oposições Semânticas”, é muito interessante, pois qualquer professor da língua inglesa ao lê-lo perceberia semelhanças entre a reflexão feita sobre a sinonímia e a rotina de sala de aula. Às vezes, há palavras, verbos, expressões, “*phrases*” (locuções) e até mesmo sentenças cujo significado os alunos não entendem. Pensar em exemplos ou explicações cujo significado será igual às palavras e sentenças que estão nos livros que os alunos estudam é muito difícil.

Segundo Ilari, as pesquisas semânticas realizadas acerca do sentido de palavras são bem mais amplas do que o sentido de construções gramaticais. Faz-se necessário, acima de tudo, analisar os vocábulos e expressões que possuam significado ambíguo,

contradição ou problemas na significação - isto tudo de acordo com a disposição das palavras nas orações ou no contexto em que são inseridas.

Ilari diz que, durante séculos, a melhor resposta para a pergunta “O que é sinonímia?” era: “Sinonímia é identidade de significação”. Porém, esta resposta sobrevive com várias ressalvas como:

- a) Para duas palavras serem sinônimas é preciso que haja a mesma identidade de extensão e de sentido ou intenção. Além do que a referência das duas expressões deve ser idêntica.
- b) Duas palavras sinônimas precisam contribuir para o sentido da frase ser verdadeira, ou apresentarem da mesma maneira o sentido global das orações.
- c) Duas palavras são sinônimas quando o sentido das orações não é modificado se uma for substituída pela outra.
- d) A sinonímia depende do contexto em que as palavras são empregadas e sofrem sempre algum tipo de especialização de sentido ou de uso. (ILARI & GERALDI, 1985: 55).

E ainda tem a paráfrase, em que a identidade de valores de duas frases para serem declaradas sinônimas depende do juízo subjetivo que desconsidera as diferenças existentes.

Em muitos cursos de inglês, os alunos e professores são forçados a falar o tempo todo em inglês e, em hipótese alguma, podem traduzir. Conseqüentemente, todas as aulas são ministradas em inglês e qualquer dúvida a ser resolvida ou pergunta a ser feita, devem ser feitas em inglês, também.

Lendo as declarações e os dados de Ilari e Geraldi (1985), percebe-se que alguns verbos, adjetivos e substantivos freqüentemente aparecem nos exercícios dos livros e os alunos não entendem o seu significado. Para explicá-los aos alunos, sem que haja a tradução das palavras e/ou expressões para a língua portuguesa, é um grande problema, porque ou os alunos entendem que tais verbos são sinônimos, ou os professores não conseguem encontrar os melhores exemplos e acabam por dizer que tais palavras e / ou expressões têm significados iguais.

Os alunos querem sempre uma referência, algo com que possam sempre fazer uma associação. E os professores de línguas estrangeiras, na sua maioria, dizem que cada língua tem a sua estrutura e característica, não há algo no português que possa ser exatamente igual ao inglês. Por isso, pedem aos alunos para não traduzirem porque para produzir fala, ter fluência e elaborar textos escritos em inglês pensando em português o

tempo todo é muito trabalhoso. O aluno deve aprender a outra língua (inglês) como se fosse a primeira vez que estivesse aprendendo a falar, assim como ele aprendeu a língua materna (português).

Esta dificuldade que se cria de exemplificar palavras que possuem o significado muito próximo é grande também, porque se o professor usa outro vocábulo e explica que o seu exemplo e o do livro são iguais, ao invés de usar o recurso da tradução, mais na frente o aluno poderá criar uma sentença que não faça sentido ou que tem significado errado. Isso quando o próprio livro didático não transmite o significado incorreto da palavra. Veja um exemplo abaixo do que pode acontecer:

- He *gave up* working at Católica.
- Ele *desistiu de* trabalhar na Católica.
- Ele *parou de trabalhar* na Católica.

“Give up” no livro *Atlas 04* (1995: 62)<sup>11</sup> tem como sinônimo em inglês “stop” e os dicionários *Cambridge-International Dictionary of English* (1995: 597) e *Longman-Dictionary of Contemporary English* (1995: 599) também explicam o seu significado como “stop” e a sua tradução de acordo com o *Michaelis* (1989: 113), dicionário bilíngüe português-inglês e inglês-português, é “desistir” e o verbo “stop” é traduzido por “parar de fazer algo”.

O problema deste verbo em inglês é que o seu sinônimo traz problemas na hora da tradução e muitos alunos não percebem a dimensão da significação desta expressão, porque não é sempre que em uma frase “give up” estará certo, ainda mais como sinônimo do verbo “stop”.

- He *gave up* his car in front of a house.
- Ele *desistiu* do seu carro em frente da casa.
- Ele *parou* o seu carro em frente da casa.

No exemplo (2), o único verbo que poderia ter sido usado era *stopped* e não *gave up*. Esta expressão (*give up*) é conhecida em inglês como *phrasal verb*, e para evitar a tradução errada, é necessário apresentar vários tipos de exemplos e explicar

---

<sup>11</sup> NUNAN, David. Atlas. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995. Volume 04.

exaustivamente, até que se tenha certeza de que os alunos entenderam o significado e o uso da expressão ou do verbo. Devido os professores não terem permissão para traduzir em sala de aula de LE, toda esta explicação acontece na língua-alvo. Se os alunos realmente captaram o significado deste vocabulário, o professor talvez só irá perceber quando tentarem usa-lo.

Os próximos verbos não são sinônimos entre si, mas em inglês a explicação ou o sinônimo usado para melhor dar sentido a estes verbos é *say no*. Este é um exemplo típico de palavras ou expressões que os professores empregam para se livrarem do trabalho de terem que elaborar exemplos e explicações variadas e quando os alunos estão criando os seus próprios exemplos e frases acabam por elaborar sentenças com significados errados. Ademais, estes verbos não podem ser substituídos uns pelos outros em uma oração com o mesmo significado. Veja: *avoid* é traduzido pelo *Michaelis* (1989) como “evitar”; *deny* é traduzido como “negar”; *disagree* é traduzido como “discordar”.

- She is on a diet, so she's *avoiding* chocolate.
- Ela está de dieta, então ela está *evitando* chocolate.
- Ela está de dieta, então ela está *dizendo não* ao chocolate.
- I can't *deny* I was eating chocolate.
- Eu não posso *negar* que eu estava comendo chocolate.
- Eu não posso *dizer* que eu *não* estava comendo chocolate.
- I *disagree* that blue is yellow.
- Eu *discordo* que azul é amarelo.
- Eu *digo* que azul *não* é amarelo.

Qual seria a melhor maneira de explicar estes verbos? O que seria melhor, utilizar a tradução ou elaborar exemplos melhores que deixem os significados mais claros? É possível pensar em um exemplo melhor, que dê o significado corretamente? Onde está a sinonímia dos verbos “avoid”, “deny” e “disagree” com “say no”?

Observe mais exemplos: *refuse* traduz-se por “recusar” e o seu sinônimo é “deny” que se traduz por “negar”, mas nem sempre um pode ser usado como sinônimo do outro. Veja os dados a seguir, de verbos usados como sinônimos:

- John *denied* working for me.
- João *negou* trabalhar para mim
- John *refused* working for me
- João *recusou-se a* trabalhar para mim.

Agora, se o verbo *deny* estiver sendo usado nesta frase com o sentido de que *você se negou a fazer algo, porque alguém disse que você tinha feito algo errado, e você diz que não é verdade*, o verbo *refuse* não poderia ser usado neste exemplo abaixo:

- John *denied* working for me.
- João *disse que não* estava trabalhando para mim.

A informação deste item foi retirada do dicionário *Longman-Dictionary of Contemporary English* (1995), do verbete “refuse” na parte do *usage note*: “refuse”, página 1189.

Os adjetivos *sad*, *upset* e *unhappy* são usados como sinônimos perfeitos em inglês. Contudo, não haverá sempre o mesmo valor de sentido quando tais palavras forem substituídas umas pelas outras. Só que estas palavras têm uma referência e um valor de sentido diferentes, que, às vezes, é difícil de perceber. *Sad* traz uma idéia de que a tristeza é maior e mais profunda e durará mais tempo do que *unhappy* que é passageiro, momentâneo. Já *upset* dá idéia de tristeza só que mais no sentido de contrariado com algo ou alguém. Veja a tradução:

- I am *sad* (Eu estou *triste* ou *deprimida*).
- I am *unhappy* (Eu estou *triste* ou *infeliz*).
- I am *upset* (Eu estou *triste* ou *preocupado*).

Os próximos exemplos, a respeito dos três adjetivos, foram retirados dos dicionários da Longman (1995) e Cambridge (1995), porém a tradução é minha:

- Dad was *upset* that you didn't phone (Papai estava *preocupado (triste)* porque você não telefonou). Não acredito que o pai estivesse triste, porém sua face deveria mostrar traços de tristeza e preocupação ou que estava chateado.

- You are *unhappy with* the results (Você está *infeliz com* o seu resultado). Apenas no momento em que recebeu a nota a pessoa está triste, talvez chateada, mas depois de alguns instantes esta tristeza passa.
- She looks so *sad* (Ela aparenta ser tão *triste*). Ela parece muito deprimida e isto é muito mais do que infelicidade ou tristeza por alguns instantes.

Lendo o texto de Ilari e Geraldi (1985), há também palavras que em sala de aula são usadas como *sinônimos perfeitos*, e que na verdade não são perfeitos porque no dicionário da *Longman* (1995), estas palavras possuem cada uma um significado singular e nunca poderiam ser colocadas para os alunos como sinônimos. Observe *toilet, bathroom, restroom, W.C. e pipiroom*. São todas palavras usadas para traduzir *banheiro*, só que cada uma tem um significado específico, como:

- *Toilet* que quer dizer bacia sanitária ou privada e informalmente banheiro ou a tradução clara que é toalete.
- *Bathroom* significa banheiro, mas um banheiro completo, com banheira ou chuveiro, pia e privada.
- *Restroom* é uma palavra formal e mais usada em pedidos para ir ao banheiro, só que é um banheiro sem chuveiro, só tem a privada e a pia.
- *W.C.* que significa armário com água, este símbolo é usado em banheiros públicos.
- *Pipiroom* é um neologismo, que não existe em dicionários de Português ou Inglês. Houve esta criação (por mim) para que não fosse preciso traduzir a palavra banheiro. Uma vez que os professores eram proibidos de traduzir nas aulas de LE.

Do exposto acima, fica evidente que é difícil encontrar sinônimos perfeitos, e esta é uma verdade que fica patente pela prática da tradução. Além disso, para que os professores de línguas consigam realizar um bom trabalho com seus alunos, é necessário boa preparação das aulas. Não podem confiar e acreditar em tudo que vêm nos livros didáticos. Os professores precisam estudar muito e pesquisar bastante para não ensinarem ou transmitirem informações incorretas.

Vê-se pelo estudo sobre o sentido e o significado das palavras que nem sempre será possível adquirir o vocabulário de uma língua estrangeira com facilidade, uma vez que nem todas as palavras possuem sinônimos na língua estrangeira. Aí entra o uso da tradução, ou mesmo da língua materna, recursos estes que também facilitam o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. O aluno precisa, na verdade, internalizar o léxico para poder produzir mais tarde, não apenas compreendê-lo, e por meio da tradução como um dos recursos, além da compreensão oral e escrita e da expressão oral e escrita, o aluno pode aprender a língua estrangeira e o professor evita ter de recorrer a mímicas e exemplos mirabolantes e, por vezes, errados.

Welker (2004: 194 – 199) mostrar que há equivalência por sinonímia e por definição. O dicionário monolíngüe oferece definições e o bilingüe fornece sinônimos na outra língua. Se o lexema procurado for mais freqüente nos contextos, mais facilmente o seu sinônimo é encontrado nos dicionários bilingües. Contudo, cabe ressaltar que a existência de traduções não é uma garantia de que os equivalentes sejam os mais adequados. Somente se o mesmo equivalente ocorrer várias vezes em traduções feitas por tradutores diferentes pode-se ter certeza de que seja adequado.

Welker (2003) resume bem o que a literatura da lexicografia diz a respeito de diversos tipos de equivalência:

- Equivalência total entre o lexema A (LM) e o lexema B (LA): *oxigênio* → *oxygen*;
- Relação divergente: um único lexema na LM e vários na LA: *firma* → *firm, signature*;
- Relação convergente: dois ou mais lexemas na LM e um único na LA: *finger* → *dedo (da mão); toe* → *dedo (do pé)*;
- Relação multivergente: combinação da divergência com a convergência: *flor* → *flower, blossom, bloom*; *bloom* → *flor, Florência, frescor, beleza*;
- Ausência de equivalência que ocorre com elementos da cultura antropológica e áreas especializadas : *cachaça*.

É por causa destas questões de sinonímia e das facilidades e dificuldades que os dicionários podem trazer que o aprendiz de LE deve ter cuidado redobrado, pois traduções, equivalências existem, mas se o uso delas está correto e de acordo com o contexto em que se quer empregar é que requer a atenção redobrada.

Outra questão é o caso da tradução pontual / explicativa que ajuda no aspecto da compreensão, mas não resolve a questão da aprendizagem do léxico da língua estrangeira.

## **1.2. A importância da língua materna (português) e da tradução no estudo da língua estrangeira (inglês)**

A tradução foi banida do ensino de línguas estrangeiras uma vez que se acreditava que ela era um empecilho à aquisição da língua-alvo. Em primeiro lugar, a tradução envolve o uso da língua materna, e quem está aprendendo uma LE não pode sequer ter contato com ou lembrar que tem uma outra língua que não seja a alvo, pois o aluno não deve fazer uso de equivalentes entre as duas línguas para que não haja problemas de erro na pronúncia, na escrita ou mesmo na estrutura da oração, por exemplo. O aprendiz deve estar imerso na língua (alvo) e na sua cultura. Assim dizem os que argumentam contra o uso da tradução.

Segundo os que a desaprovam, a tradução limita a aprendizagem da LE e ativa apenas duas habilidades: a leitura e a escrita. O desempenho do aluno fica superficial. A tradução envolve o uso de atividades escritas isoladas. Os alunos fazem aquela tradução literal, palavra por palavra, de um texto qualquer, escolhido pelo professor sobre qualquer assunto, só para demonstrar que houve uma atividade na língua estrangeira e depois não se fala mais sobre o tema do texto. A atividade realizada com este texto ocorre sem nenhuma explicação prévia ou algum estudo sobre o tema do estudo ou das questões gramaticais do texto. Além de ser considerada uma tarefa lenta, chata e que consome muito tempo, o professor não vai querer correr o risco de se expor diante dos alunos caso não consiga realizar uma tradução, já que ele não desenvolveu esta habilidade. Todos esses argumentos, no entanto, se relacionam com um uso inadequado ou infeliz da tradução e não com a tradução em si.

Embora este seja o pensamento de professores e estudantes de LE e seja até mesmo um forte aspecto de alguns métodos de ensino de línguas, autores como Widdowson (1978, 1989, 1991), Ridd (2000), Rivers e Temperley (1978) não acreditam nestes conceitos e argumentam que a tradução pode explorar o potencial das duas línguas.

A língua materna pode ajudar no aprendizado de uma LE, ainda mais se entre as duas línguas houver uma similaridade. Os alunos podem contrastar as duas línguas e observar o que é possível em uma que não dá para utilizar na outra. É mais fácil perceber as diferenças e as influências que uma língua pode ter na produção e uso da outra.

A possibilidade de usar a LM ensejada pela atividade de tradução pode diminuir o filtro afetivo, ou seja, a ansiedade do aluno na aprendizagem dele, uma vez que ele se sentirá mais à vontade para esclarecer suas dúvidas, sem aquele medo de reprovação por parte do professor e dos seus colegas. Além do mais, o aluno terá que fazer uso das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão e expressão oral) para realizar uma tradução escrita ou oral aceitável. A tradução requer um grande esforço porque não se está reproduzindo, mas produzindo um texto (escrito ou falado). Conseqüentemente, deixa de ser uma perda de tempo ou reelaborando, se os exercícios de tradução exigem um esforço oral e escrito.

É claro que o uso da tradução e o uso da língua materna não são os únicos recursos utilizados pelo professor e aluno no ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira, até porque um bom treinamento se faz necessário para o uso correto da tradução e para evitar exageros no uso da língua materna também. Não se deve esquecer que se expressar em LE exige um esforço e o aluno deve ser incentivado a fazer isso, recomendando à LM apenas quando for necessário. Deve-se lembrar, no entanto, que um exercício de tradução pode ser realizado com emprego constante da LE.

Um outro ponto importante a ser citado é que a tradução pode limitar ou evitar problemas como interferência pela ativação do monitor, inclusive evitar a fossilização do que é ou está errado. Uma vez ciente que algumas circunstâncias de uma língua não pode ser usado na outra, um aluno terá a habilidade de traduzir um mesmo conceito nas duas línguas, e assim ele estará estendendo aquilo que ele já sabe ao invés de estar adquirindo conhecimentos e experiências inteiramente novos. Tudo isso é possível se ele (aprendiz) for ensinado a traduzir adequadamente.

A tradução precisa perder esta forma de atividade mecânica e artificial, uma vez que se o aluno consegue traduzir adequadamente, ele tem a capacidade de se comunicar e realizar atos de fala conscientes. Já que com a tradução ele tem a oportunidade de explorar e desenvolver seus conhecimentos, competências e desempenho na língua-alvo por meio de análises, comparações e contrastes, ele será capaz de se comunicar de modo

compreensível seja na escrita ou na fala, conforme descrito por Ridd (2003: 100 – 101). Por exemplo, meus alunos fizeram o exercício que está no anexo II. Eu havia explicado o exercício do livro e o tópico gramatical em inglês (LA), percebi que alguns haviam entendido e que os demais estavam perdidos com a minha explicação e com vergonha de pedir que eu repetisse. Eles copiaram dos colegas que tinham entendido. Parei o exercício, expliquei todo o ponto gramatical de novo, em inglês (LA), e parti para um exercício de tradução, utilizando as mesmas frases do exercício do livro. Vejamos o resultado de algumas das traduções deles:

*The tablecloth isn't very clean. Look, it's stained.*

*A toalha da mesa não está limpa. olhe! ela está manchada.*

*The pipe has a leak in it.*

*A torneira está pingando.*

*There is a tear in the jeans.*

*Há um rasgado no jeans.*

Depois deste exercício de tradução de inglês para português, os alunos fizeram a tradução do português para o inglês. Começaram a comparar a forma escrita do ponto gramatical em português e em inglês; perceberam as diferenças e similaridades. Esta atividade de tradução pedagógica foi muito relevante para o aprendizado dos alunos sobre aquele ponto gramatical e importante também para a questão da rejeição que os alunos tinham quanto à tradução. Com este exercício, começaram a olhar a tradução com outros olhos.

O uso da língua materna para explicar o uso, a forma e as normas da língua-alvo é o melhor recurso para o conhecimento da estrutura e dos meios (gramaticais, por exemplo) utilizados para produzir uma informação, para conhecer as características e as limitações do código lingüístico materno e da língua em estudo, reconhecer as peculiaridades da nossa cultura e as novidades da língua estrangeira. Além disso, o uso da lm nesse contexto economiza tempo em sala de aula. Tudo se torna mais vantajoso na aquisição da língua-alvo quando a língua materna e a tradução fazem parte do processo de ensino.

### 1.2.1. A influência da língua estrangeira

O estudo de línguas estrangeiras é essencial. Hoje em dia, as pessoas buscam mais cedo este tipo de aprendizagem, até porque muitas pessoas acreditam que uma criança tem muito mais facilidade para aprender do que um adulto. Mas, independente da idade, estudos são feitos para melhorar a forma de ensinar uma língua estrangeira, seja através de métodos de repetição, cópias, leituras de textos, audição de músicas, filmes, etc.

A história de nações e povos colonizados ou dominados tem na língua do dominante o maior e melhor meio de dominação. Através dela, os dominantes conseguem o controle político, econômico, social ou cultural dos dominados e, assim, impõem a sua cultura e sua língua para garantirem a hegemonia e o poder.

Os dominados passam a idealizar e perpetuar a língua do dominador como superior, e realmente passam a internalizar as ideologias, estruturas, práticas da língua dominante e começam a acreditar que a língua deles é inferior e pouco eficaz. Com isso, passam a adotar certas palavras e estruturas gramaticais da língua dominante na própria língua. Isto acontece sempre que há contato entre línguas, independente da simetria ou assimetria de poder e projeção entre elas.

O ensino da língua inglesa, hoje, mostra bem a questão do imperialismo lingüístico, da dominação e da influência que ela exerce sobre o português, e também mostra como os falantes da língua portuguesa não se importam com esta dominação. Aliás, eles se colocam em uma posição de necessitados da dominação da língua estrangeira. Os métodos e o material didático adotados freqüentemente são importados no Brasil, ou seja, vem do país dominante, como se não houvesse brasileiros capazes de produzir o próprio material para estudo de uma língua estrangeira. Um exemplo para esta afirmação é os nomes comerciais adotados e dizeres em lojas e comércio em geral: *Joaquim's bar*, promoção – tudo *50% off*, *push* nas portas de entrada de alguns restaurantes, etc.

Para ratificar o que foi afirmado acima de que os falantes de língua portuguesa se colocam na posição de dominados diante da língua estrangeira tem o que Phillipson (1992: 185) denuncia que se apregoa como a melhor forma de se aprender a língua

inglesa: somente o inglês deve ser usado no ensino da língua inglesa; o tipo ideal de professor é o falante nativo da língua inglesa; quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhor os resultados; quanto mais o aluno for exposto à língua inglesa e quanto mais for ensinado, melhores serão os resultados; e se outras línguas, ou seja, a língua materna, ou mesmo a tradução, for muito usada no ensino / aprendizagem da língua inglesa, a qualidade e o padrão do inglês cairão, a fluência será pobre e inferior.

Daí a necessidade de se usar apenas o inglês no ensino / aprendizagem desta língua e a proibição do uso de português, ou seja, da língua materna, e da tradução também. A dominação da língua inglesa é muito forte e o seu ensino teve consolidação e força com a criação da escola de lingüística aplicada da universidade de Edimburgo em 1957.

O relatório final da *Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language*, que aconteceu em Makerere, Uganda, em 1961, deixou bem claro os dogmas do imperialismo lingüístico, ou seja, os cinco axiomas citados acima, mostrando a hegemonia da língua inglesa. Até hoje, estes axiomas permeiam a indústria do ensino do inglês como língua estrangeira (Phillipson, 1992). Por exemplo, nos cursos que oferecem o ensino da língua inglesa, os professores e alunos devem se comunicar a todo instante em inglês, e quando surgem as dúvidas, todas devem ser solucionadas em inglês. Mas os problemas são maiores com determinados tipos de vocábulos que os professores não conseguem exemplificar em inglês. Utilizar-se de informações incorretas ou criar expressões ou sinônimos que não existem é antiético e isto leva o aluno a aprender errado.

Este imperialismo lingüístico e hegemonia da língua inglesa vêm sendo questionados no sentido de denunciar o poder do colonizador que inferioriza e aliena o colonizado, da parcela de culpa que o colonizado também tem ao aceitar a dominação, pois idealiza a superioridade do colonizador e mostra uma atitude exageradamente positiva com relação à cultura e aos valores impostos, contribuindo ainda para a manutenção do inglês como língua dominante (Almeida, 2003: 21 - 29).

Assim como a língua materna, a tradução também tem sido proscrita do ensino de línguas estrangeiras. Quando muito, a tradução é utilizada para clarificar um conceito (tradução pontual), mas de forma sussurrada, às escondidas, a portas fechadas, com os professores se sentindo mal pelo que estão fazendo e os alunos demonstrando

uma atitude de reprovação, pois mais parece que aquele professor fracassou ao ensinar a língua estrangeira.

Sabe-se que os professores (não-nativos) de inglês têm esses dois recursos ao ensinar línguas, que é a possibilidade do uso da língua materna do aluno e do uso da tradução no ensino da língua inglesa. Não que eles devam traduzir a toda e qualquer dúvida dos alunos, porque a tradução pontual, ou seja, a tradução explicativa apenas resolve questões pontuais de compreensão. Ela não desenvolve no aluno uma capacidade tradutória nem o ajuda a desenvolver mais esta habilidade lingüística, além de correr o risco de incentivar a preguiça na compreensão. Os professores devem utilizar a tradução textual / pedagógica em que o aluno irá fazer exercícios de tradução contextualizados que o farão realmente adquirir o vocabulário da língua estrangeira e assim conseguir usar estes vocábulos em outras circunstâncias. Os professores de inglês podem criar situações e exemplos em sala de aula para que o aluno entenda o assunto ou solucione a sua dúvida. Todos os métodos, estratégias e recursos são válidos no ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. O professor não deve infringir as normas da escola, mas deve ter sabedoria para elaborar atividades e exercícios que confirmem o uso da tradução. A presente pesquisa mostra que dá para aprender uma língua estrangeira também usando o recurso da tradução além dos outros recursos já utilizados.

O uso excessivo da língua materna (português) pode, sim, prejudicar a fluência e o aprendizado dos alunos na língua inglesa, como tudo em excesso e usado de forma errada pode prejudicar. Contudo, o português não deixa de ser essencial no estudo do inglês como língua estrangeira. Também, o professor deve aprender a ser flexível, porque apesar de não ser muito aceita a busca de uma referência da língua materna para o estudo de uma língua estrangeira, é inevitável a comparação e ela até facilita o aprendizado, pois assim o aluno pode perceber as igualdades e diferenças entre as duas línguas, a alvo e a materna.

### **1.2.2. A presença da língua inglesa (língua-alvo) na língua portuguesa (língua materna)**

A língua inglesa, hoje, está sendo muito estudada e buscada pelos mais diversos profissionais: políticos, jornalistas, professores, esportistas, médicos, etc. Não se estuda o inglês apenas para conseguir comunicar-se em outros países, em passeios turísticos, mas para negócios, estudos e teses de mestrado e doutorado e outras pesquisas. Esta grande busca por aprender a língua inglesa, aqui no Brasil, trouxe algumas influências e aquisições para o léxico da língua portuguesa no Brasil.

Algumas palavras e expressões já se encontram nos dicionários da língua portuguesa. Outras, contudo, são apenas partes da fala ou dos processos discursivos de significação como as palavras *resetar*, *deletar*, *mouse*, *happy hour*, *roam*, *recall*, não existindo registros escritos, por enquanto. Mas assim como as palavras *sanduíche* e *blecaute* já fazem parte do vocabulário português nos dicionários brasileiros, as demais, também, logo farão.

Segundo José Horta Nunes (1997), a formação do léxico é vista não através da dimensão empírica da palavra, mas: a) através dos processos de significação que conformam uma memória lexicográfica, ou seja, não só o aparecimento de palavras ou expressões é relevante, mas também os processos discursivos de nomeação, de definição, de identificação, de enunciação, etc, e b) através da produção de instrumentos lexicográficos.

A formação do léxico brasileiro decorre de várias transformações sofridas ao longo dos processos históricos pelos quais o país passou. Influências indígenas (ex: tupi), portuguesa (Portugal), e de outros países que também se aproveitaram das riquezas do Brasil e deixaram suas marcas na língua brasileira. Estas transformações do léxico ocorrem até hoje, agora com muita pressão da língua inglesa, devido à globalização e à força da economia e da cultura americanas no mundo.

A formação do léxico não se resume a transformações em nível das palavras e expressões, nem à delimitação de determinados domínios lexicais. Ela está ligada às políticas lingüísticas que definem a produção do saber lexicográfico, e as próprias formas discursivas através das quais esse saber se apresenta nos instrumentos lingüísticos.

É interessante como este vocabulário já faz parte da língua portuguesa e o seu uso é freqüente. A aquisição de palavras de origem inglesa aconteceu por questões e influências políticas, econômicas e sociais, uma vez que os dominados não quiseram traduzir e resolveram adota-las na sua própria língua. Pode-se observar também que esta aquisição se deu por questões de interesse dos falantes, talvez por causa de uma profissão, de um esporte, ou porque o uso da língua estrangeira dá status.

Conclui-se que, de alguma forma, estas palavras já são do nosso dia-a-dia e podem facilitar o aprendizado do inglês para um aluno iniciante, por exemplo. Existe, porém, o problema da incorporação do léxico estrangeiro modificar o significado em relação à língua de origem. Assim, o inglês incorporado ao português pode se tornar uma armadilha para o aprendiz já que ele presumirá que os itens lexicais se empregam de forma igual numa língua e noutra. Como fazer para adquirir as demais palavras que não estão no nosso vocabulário ou que não são cognatos? Sabe-se que a compreensão do significado de novas palavras da língua estrangeira é possível dentro de um contexto. Porém, o uso adequado destas nunca se dará, caso o aluno não tenha este léxico internalizado.

### **1.3. Aquisição de vocabulário**

O estudo do vocabulário de uma língua estrangeira (LE) é tão importante quanto o estudo da gramática. A pesquisa se debruça sobre diversos aspectos do aprendizado de vocábulos, tais como: a forma como aprendemos o vocabulário da língua-alvo (LA), como o armazenamos, como o descobrimos na nossa primeira e segunda línguas, como o vocabulário é registrado nos dicionários, e finalmente, como traduzimos e internalizamos este vocabulário que será estudado na LA.

A tradução e o uso da língua materna são primordiais na aprendizagem desse novo vocabulário (aquisição), uma vez que temos que saber e reconhecer o significado e o sentido das palavras que vamos usar, e precisamos ter certeza para não nos encontrarmos em situações embaraçosas ao usarmos a LE que estamos aprendendo.

De acordo com Anderman e Rogers (1996), por volta de 1950s e 1960s, enquanto Chomsky pesquisava a descrição da língua natural, Eugene Nida usava ou tentava adaptar o modelo gramatical de Chomsky (Gramática Gerativa Transformacional) para analisar construções complexas e suas orações essenciais no

intuito de facilitar a tradução. Tentava-se, nesta época, criar uma sistemática similar à abordagem de Chomsky para o estudo da Tradução.

O mesmo aconteceu no Reino Unido: Halliday colocava em prática sua proposta de Scale and Category Grammar e isto levou Catford a desenvolver uma abordagem alternativa para a Tradução (A linguistic theory of translation).

Tanto Nida quanto Catford tentam sistematicamente capturar e formular em termos lingüísticos as diferenças entre a língua de origem (língua materna) e a língua-alvo e os problemas que provavelmente confrontam o tradutor ao mudar de uma língua para a outra.

Nos anos oitenta, a tradução passou a ter uma abordagem interdisciplinar e cultural, porque os estudiosos começam a dar importância ao uso da linguagem com objetivos comunicativos e aos processos de comunicação interlingual. O processo de tradução (ou comunicação interlingual) é visto como um tipo de tecnologia em que várias disciplinas são e estão combinadas. O conhecimento em uma determinada área é fundamental para o processo de tradução, para que esta saia o mais adequado possível; e para que haja um bom entendimento e aceitação do novo texto.

As palavras são importantíssimas nas construções das orações e dos textos como as palavras-conteúdo e as palavras-função (Content words e Function words nomeclaturas usadas por Anderman e Rogers, 1996). Os grandes problemas de tradução estão na decodificação das palavras dentro do texto-fonte e sua recodificação do texto-alvo que está sendo construído (porque a tradução é um novo texto que está sendo criado e elaborado), e também, na relação (as relações sintagmáticas e paradigmáticas) das palavras umas com as outras (entre si e dentro do texto). Tudo isto deve ser pensado e bem estudado para que o texto tenha uma construção coesa.

Quando nos referimos aos problemas enfrentados na tradução de um texto, está se afirmando que a transferência e a interferência entre língua materna e língua-alvo são existentes. Daí a importância de se conhecer bem o léxico das duas línguas, porque as palavras são os tijolos do edifício do texto.

Os lingüistas pouco demonstraram interesse pelo estudo do léxico; sempre houve mais especulação sobre a gramática de uma língua, a sintaxe. O estudo do léxico passou a ser de interesse de estudo lingüístico quando surgiu o questionamento sobre como aprendemos e usamos as palavras e como se dá a aquisição do vocabulário da língua materna (LM) e da língua-alvo (LA).

De acordo com Scaramucci (1997), a aprendizagem de vocabulário é uma das fontes de maior dificuldade em LE. Ter ou desenvolver uma competência lexical implica conhecer o vocabulário de forma quantitativa e qualitativa, ou seja, conhecer uma palavra é conhecer o significado, conhecer as duas formas equivalentes em duas línguas<sup>12</sup>, ou ainda ser capaz de reconhecer ou lembrar uma definição. Isto envolve a extensão do vocabulário do aprendiz ou o número de palavras conhecidas e componentes de aspectos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos, além dos níveis lexical, sintático, morfológico, semântico e discursivo/pragmático. Scaramucci (1997) chama isso de conceito rico de vocabulário.

O aprendiz deveria saber: o grau de probabilidade de encontrar essa palavra na fala ou na escrita; a freqüência e possíveis colocações dessa palavra; a probabilidade de ocorrência com outras palavras ou suas relações sintagmáticas. Por exemplo, a palavra “*fruta*” coloca-se com “*verde*”, “*madura*”, “*gostosa*”; a palavra “*céu*” coloca-se com “*azul*”; conhecer as limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e de situação, incluindo variação temporal, social, geográfica, de área de conhecimento ou do modo de discurso, quer dizer, as características de registro; pressupor conhecimento de sua forma subjacente e das derivações e flexões que podem ser feitas a partir dela; conhecer suas propriedades gramaticais e estruturais (SCARAMUCCI, 1997). Este é o aspecto que mais contraria a divisão tradicional entre gramática e vocabulário; conhecer a rede de associações com outras palavras da língua ou suas relações paradigmáticas. Por exemplo, a palavra “*acidente*” está associada a “*hospital*”, “*ambulância*”, “*médico*”, “*enfermeira*”, dentre outras; conhecer seu valor semântico ou seu significado denotativo; conhecer os diferentes significados associados a ela ou seus significados conotativos. Este tipo de conhecimento acontece naturalmente com a LM. Contudo, não acontece na LE. Daí as dificuldades com o aprendizado da LE. Não basta conhecer bem a gramática sem saber utilizar o vocabulário, relacionar as palavras entre si, encontrá-las em um contexto e interpretá-las. Além do mais, é preciso conhecer bem sua própria língua para estudar outra. Uma determinada competência em uma língua ajuda a aprender outra língua. Se um aprendiz tem a capacidade de uso desse conhecimento lingüístico em sua LM, ele consegue realizar e atualizar seus níveis de compreensão e expressão na LA, estendendo o conhecimento a partir da LM.

---

<sup>12</sup> Isto sugere uma equação regular  $x = y$ , que é exatamente o que a tradução ajuda a desmistificar. Eu concordo com isto, pois tendo o conhecimento do significado variável da palavra em ambas as línguas, o aprendiz consegue produzir textos e interpretá-los também.

Portanto, para Scaramucci (1997), adotar esse conceito de conhecimento lexical significa incorporar os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico, discursivo/pragmático do vocabulário, incorporando também uma dimensão de uso, ou cognitiva. Ao invés de considerar o vocábulo separadamente, leva-se em conta a interação entre as palavras. Essa dimensão de uso focaliza as habilidades necessárias para acesso a significados de palavras através do reconhecimento automático/não automático, isto é, habilidades de nível mais baixo ou de decodificação, assim como procedimentos de nível mais alto, ou seja, aqueles usados na construção do sentido do texto.

Além de se falar muito sobre a aquisição de vocabulário de uma LE, nota-se também um intenso e crescente interesse pelo desenvolvimento de currículos centrados no aluno. Acredita-se que esta preocupação possa colaborar com o ensino / aprendizagem da língua-alvo, além da aquisição do vocabulário. Almeida Filho (1998) explica que ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso, segundo o autor, implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa: “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes ou tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 1998:36).

Para Brown (1994), ser comunicativamente competente implica o domínio de um conjunto de estratégias para que se consiga negociar significados como um participante interativo no discurso, tanto falado como escrito. Esse conjunto de estratégias engloba o conhecimento e a capacidade de uso do vocabulário da LE, uma vez que, como vimos, é reconhecido que problemas relacionados ao léxico e a sua aprendizagem freqüentemente interferem na comunicação, ou seja, que pode haver uma “quebra” na comunicação quando as pessoas não usam as palavras certas (ALLEN, 1983). Como resultado, o vocabulário passa a ser visto como resultado das necessidades dos alunos.

Scaramucci (1995) explica que um ensino centrado no aprendiz com o ensino / aprendizagem de vocabulário como recurso estratégico, leva os alunos de LE a atingirem seus objetivos comunicativos.

Por outro lado, Vechetini (2005) deixa claro na sua dissertação que as palavras não são ensinadas através de listas de palavras pré-estabelecidas pelo professor. A real utilização da LE cria a necessidade de os alunos conhecerem seu léxico. Dessa forma, o ensino / aprendizagem de palavras deve ir ao encontro dos propósitos dos alunos ao tentarem expressar significados através da LE e construir um sentido para aquilo que ouvem, lêem, falem ou escrevam.

Acredita-se que há duas formas de se adquirir o léxico de uma língua estrangeira. Uma é através do ensino explícito do vocabulário e outra é através do ensino implícito. Schmitt (2000) explica que, no caso do vocabulário, quanto mais nos envolvemos com uma palavra (processamento mais profundo), maiores as chances de que ela será lembrada para uso posterior, ou seja, no ensino explícito, conhecer uma palavra envolve vários aspectos tais como: saber relacioná-la a um objeto ou a um conceito; ter consciência de suas conotações e denotações; conhecer suas derivações e flexões; conhecer suas propriedades gramaticais (se é um substantivo, um verbo, etc); conhecer a palavra de forma que possa ser reconhecida/lembrada quando desejada; saber usá-la, pronunciá-la e soletrá-la corretamente; conhecer suas possíveis colocações (ou relações sintagmáticas) e associações com outras palavras; saber usá-la no nível certo de formalidade (registro); saber a frequência com que ela ocorre no uso geral da língua.

As abordagens de ensino implícito de vocabulário encontram apoio em teorias como a “Hipótese do Insumo” (*Input Hypothesis*) de Krashen (1983) que argumenta que é possível aprender um certo número de palavras, mesmo que a atenção do aprendiz não esteja diretamente voltada para o vocabulário, ou seja, é sugerido que somente o contexto é necessário e suficiente para a aquisição de palavras (Zilles, 2001). Contudo, uma das condições impostas por Krashen para que a aprendizagem seja possível é a de que as novas palavras contidas em um texto (oral ou escrito) estejam somente um pouco além do atual nível de compreensão dos alunos; além disso, as palavras contidas na mensagem devem poder ser compreendidas a partir do contexto em que se encontram, ou seja, o contexto deve fornecer uma grande variedade de pistas,

oferecendo ao aprendiz uma ampla oportunidade de acesso aos significados das palavras.

Essas abordagens de ensino, também são criticadas pela falta de tempo para se fazer uso de uma atividade da abordagem de ensino ou o fato de o aprendiz ter que ficar muito tempo exposto à LE. Contudo, se as duas abordagens são usadas de forma que uma complemente a outra, podemos, assim, ajudar nossos alunos a desenvolver não só o conhecimento das palavras da língua-alvo – assim como a profundidade e a extensão desse conhecimento – mas também a habilidade de aprendê-las eficientemente de maneira autônoma.

Além das abordagens de ensino explícito e implícito de vocabulário de uma LE, Vechetini (2005) cita autores que falam sobre estratégias de ensino / aprendizagem da língua-alvo com ênfase na aquisição do vocabulário da LE, tais como Oxford, R (1990), Dias (1994), Kang e Golden (1994), Lawson e Hogben (1996), Sökmen (1997), Schmitt (1997 e 2000), Nation (2001), Rodrigues (2002) e Paiva (2004). Estes autores apresentam taxonomias de estratégias de ensino / aprendizagem de vocabulário em LE. Algumas das estratégias compiladas nas obras citadas acima são:

- fornecer a definição da palavra através do uso de objetos, figuras ou por mímica;
- fornecer a definição da palavra através de sinônimos ou antônimos (muito cuidado com o uso inadequado da sinonímia);
- ensinar e incentivar os alunos a usarem dicionários (bilíngües e/ou monolíngües);
- pedir para que os alunos anotem o significado das palavras perguntadas por eles;
- escrever a palavra perguntada na lousa para que os alunos possam aprender sua ortografia;
- pedir para que os alunos repitam a palavra perguntada para aprender sua pronúncia;
- fornecer um exemplo contendo a nova palavra, diferente daquele em que foi apresentada;
- alertar os alunos para a função que a palavra exerce no contexto imediato e para as outras possíveis funções que ela pode ter;
- alertar os alunos para a semelhança da nova palavra com alguma outra que já conheçam na língua-alvo (famílias de palavras);
- incentivar os alunos a usarem as palavras que já conhecem;
- reciclar as palavras já aprendidas (através de jogos, músicas, filmes, etc...);
- integrar as novas palavras as palavras antigas;
- alertar os alunos para a presença de sufixos/ prefixos;
- alertar os alunos para a existência de cognatos e falsos cognatos;

- alertar os alunos para as possíveis colocações que podem ocorrer com a palavra;

A maioria dos autores citados acima afirmam que os alunos devem não somente conhecer as estratégias apresentadas, mas também devem ter a habilidade de utilizá-las. Sökmen (1997) acredita que uma abordagem de ensino / aprendizagem de LE que inclui o uso de estratégias é muito atraente para os alunos porque quebra a rotina de sala de aula e constrói uma variedade de associações entre as palavras. Esse tipo de abordagem também proporciona uma grande chance de harmonização entre os vários estilos de aprendizagem que os nossos alunos possam ter, além de dar a oportunidade de escolher a melhor estratégia e estudar sozinho. Cabe a nós, professores, informar aos alunos sobre as estratégias existentes, sem, no entanto, impor-lhes as nossas prediletas, pois as pessoas são diferentes e, conseqüentemente, os estilos de aprendizagem são diferentes também (Paiva, 2004).

Uma outra questão importante também, é mostrar aos alunos como é relevante valorizar sua LM e sua cultura e, a partir da sua própria língua e dos seus conhecimentos lingüísticos internos (natos) e externos (aprendidos), aprender uma LE.

Claro está que um bom conhecimento da língua portuguesa pode ajudar os alunos com o inglês. Isso não significa, porém, que a língua-alvo se torna mais fácil de aprender, ou que a competência lexical seja mais fácil de internalizar, só porque a língua-mãe é similar na ortografia, fonologia ou no alfabeto. Mesmo havendo as diferenças na estrutura e processo da LM, a maneira que se usa para adquirir uma palavra na LM pode ser usado ou transferido com sucesso para o aprendizado da LA, ou seja, as diferenças e semelhanças entre as línguas existem, mas não se deve abandonar ou suprimir o uso da LM para assimilar ou aprender a outra (LA). A transferência de competência, no entanto, varia na forma de aprendizado de cada aluno (Akamatsu, 2002).

Aitchison (1996) estuda dois dos aspectos do vocabulário em lm e la. Um diz respeito às palavras existentes no léxico mental em relação à aquisição de LM e LA e o outro sobre a tradução de palavras e as suas representações nos dicionários.

O primeiro aspecto abordado relaciona-se com a quantidade de vocabulário que é armazenado na mente, que é infinitamente maior do que se consegue colocar no papel.

Segundo Aitchison é melhor o aluno ter uma visão ampla dos significados e sentidos de uma palavra do que saber sua tradução exata e se ater a isso como verdade absoluta, pois outras traduções e/ou significados são possíveis, até porque um texto, tanto para a leitura quanto para a tradução, depende muito do seu contexto social e cultural. Os usuários de uma língua trabalham com protótipos ou categorização de palavras, ou seja, os itens lexicais são alocados em grupos. Contudo, estas categorizações podem diferir de uma cultura para outra. Isto acontece, por exemplo, quando alunos brasileiros estudam a língua inglesa e se deparam no livro texto com uma figura e a palavra *platypus* que significa “ornitorrinco”, um mamífero híbrido. Como categorizar este animal que é comum na fauna australiana e inexistente na brasileira? Por isso que no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira também é importante estudar a cultura da língua-alvo porque problemas como este podem ser tratados, inclusive no processo de tradução.

A terceira questão diz respeito às conexões entre palavras, isto é, como elas se relacionam umas com as outras. Existem dois tipos de elos que são os mais importantes: as colocações, que se referem a combinações habituais de palavras como *take a shower* (tomar um banho); e as coordenadas que são nomes de itens dentro de um mesmo grupo, pertencentes a uma mesma classe de palavras, como *brother e sister* para representar *irmão ou irmã* ou ainda *irmãos*. Contudo, o aprendiz de uma língua estrangeira deve tomar cuidado com as questões de sinonímia ou palavras que tenham definição semelhante no dicionário, para não selecionar a palavra errada quando for usá-la.<sup>13</sup> Um exemplo simples é a categoria *cores* em que não posso usar *amarelo* no lugar de *azul* só porque estas palavras pertencem ao mesmo protótipo.

A quarta questão é o processo de aquisição do vocabulário. A forma como uma criança aprendeu ou adquiriu a sua primeira língua tem a ver com um dos processos primordiais para a tradução que é a aquisição de vocabulário. Todo o processo de aquisição da L1 se iniciou com as palavras e então a combinação entre elas, a categorização, a formação de frases completas até se chegar a uma conversação completa e fluente. Assim, a construção do processo de aprendizagem de L1 parte da aquisição de vocabulário. Em momento algum a criança aprende gramática ou sintaxe para iniciar a aquisição de sua língua materna. Contudo, uma criança ou um adulto não

---

<sup>13</sup> A respeito de questões relativas à sinonímia, vê seção 1.1.2 à página 33.

vai aprender a la da mesma forma que aprendeu a L1, mas com certeza começará com a aquisição do vocabulário que primeiro se dará por *hipergeneralização* quando uma palavra passa a determinar várias coisas semelhantes, ou seja, o significado de uma palavra é muito estendido. Assim, *au-au* passa a ser todo animal de quatro patas na LM. Na *hipogeneralização*, por outro lado, uma palavra obtém um significado muito restrito ou pequeno. Já um adulto tende a fazer a *underextension* (*hipoextensão*) do vocabulário adquirido. Ele usa as palavras aprendidas em contextos particulares e limitados, sem entender ou saber usar os lexemas no seu significado completo.

A quinta e última questão tratada por Aitchison (1996) é como conseguir recuperar o vocabulário aprendido para seu uso. Quando precisamos de uma palavra, ativamos o nosso léxico mental e encontramos mais palavras do que realmente precisamos. Isto se dá porque os itens lexicais que conhecemos estão latentemente interconectados em redes semânticas. Contudo, escolhemos o que melhor se encaixa com o que queremos dizer e colocamos em segundo plano o que não precisamos.

Percebe-se que todas as questões abordadas por Aitchison são tentativas de descobrir como se dá a aquisição do vocabulário, seja da L1 ou da LA, e como relacionar estes temas e idéias com o contexto do ensino/aprendizagem de línguas e com a tradução. Porém, paula meara e gunilla anderman em seus capítulos no livro *words, words, words*, (anderman e rogers, 1996) mostram que existem diferenças na aquisição do vocabulário da língua materna e da língua-alvo. Aprendizes de uma língua estrangeira trabalham com protótipos (trabalham com a categorização das palavras) quando estão aprendendo o significado de novas palavras. Uma criança faz isto quando está aprendendo a língua materna, já que começa com o aprendizado de vocabulário para depois passar a ser fluente na língua. A diferença é que o aprendiz de uma le parece permanecer nesta fase dos protótipos para sempre, pois mesmo em nível mais avançado, continua a classificar as palavras que aprende, como um meio mais fácil de memorizá-las para depois usá-las.

Além da teoria de protótipos para a aquisição do vocabulário de LE, nota-se também que a aprendizagem de línguas começa com o uso de palavras cognatas (os alunos buscam os cognatos para conseguirem falar e escrever fluentemente e assim mostrarem que realmente aprenderam a LE).

Assim como os cognatos são fáceis de adquirir e depois recuperar no léxico mental para serem usadas, os verbos nucleares (verbos de movimento, de produção, de posse, de percepção, cognitivos e de comunicação oral que são de fácil explicação, de uso freqüente) são aprendidos com facilidade porque seu uso é muito freqüente. Agora, exigir do aprendiz uma frase mais elaborada com palavras mais requintadas e de pouco uso é que se torna um problema.

Outro aspecto é a tradução de palavras e as suas representações nos dicionários. a língua inglesa é a mais rica neste estudo, pois tem um vocabulário vasto e uma gramática bem flexível que permite o uso de uma mesma forma com várias funções gramaticais. Isto faz com que, tanto para a leitura como para a tradução, seja necessária uma análise da gramática do enunciado e seus componentes lexicais para evitar enganos.

Para muitos professores, a tradução não tem lugar na organização do léxico mental bilíngüe, pois um aprendiz de le faz uso de dicionários monolíngües e da tecnologia para buscar o significado das palavras através de sinônimos, antônimos, cognatos, palavras contextualizadas e equivalências para adquirir e armazenar este vocabulário no léxico mental. O aprendiz organiza as palavras em campos semânticos, ou seja, dentro de cada grupo as palavras estão conectadas através de associações, como as “colocações” em que as palavras são ligadas e fazem sentido entre si; e as “coordenações” em que as palavras fazem parte de um mesmo grupo possuindo, portanto, uma classificação. Acreditam, pois, que esta organização seja paralela, mas não associada na mente do aprendiz.

Se ao estudar uma língua estrangeira, alguém fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo a sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

O senso comum, a tradição e mesmo a literatura têm dado uma importância muito grande à palavra. O senso comum tende a definir uma língua mais como um conjunto de palavras do que como um conjunto de frases ou de regras sintáticas. A tradição, tanto no ensino de línguas estrangeiras como da língua materna, tem destacado

a importância do vocabulário através de inúmeras atividades pedagógicas, desde as listas de palavras descontextualizadas a serem decoradas pelos aprendizes até atividades mais significativas como jogos do tipo forca, bingo, caça-palavra, memória, palavras cruzadas, etc.

Todos lutam com as palavras e têm que aprender a expressão do conceito que buscam: o mecânico de automóvel quando pede uma peça para reposição, o vendedor ambulante quando tenta convencer o freguês das qualidades do produto que vende, o médico quando tenta explicar ao paciente a natureza da doença revelada por exame laboratorial.

No entanto, apesar da importância que o senso comum, a tradição e a literatura dão à palavra, no uso e na aprendizagem de uma língua, o ensino do vocabulário tem sido de um modo geral estigmatizado, tanto em língua materna como em língua estrangeira. O estigma existe porque não se conhece o que foi feito e o que se pode fazer no ensino do léxico. Estudos realizados oferecem opções de ensino, com ênfase tanto no material a ser oferecido ao aluno como nas estratégias a serem exploradas. Constata-se com facilidade que na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo. Por outro lado, na aprendizagem da língua materna é muitas vezes o único aspecto em que depois de um certo estágio, o aluno ainda pode progredir. Quando se domina a fonologia, a sintaxe e a morfologia de uma língua - o que normalmente se consegue antes de chegar à adolescência - o léxico é o único conhecimento que pode ser incrementado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras.

Poucas são as definições disponíveis de “palavra” na literatura da lingüística aplicada e mesmo da lingüística, como se o próprio termo “palavra” fosse uma espécie de postulado filosófico, fato reconhecido automaticamente, sem necessidade de ser definido ou demonstrado. Os especialistas parecem não querer se comprometer com uma definição e, quando se sentem coagidos a fornecer uma, geralmente apelam para a vaguidão. Assim, para Ducrot (1995), palavra é um feixe de topoi - que Moura, na entrevista que fez ao autor, traduziu como “um conjunto vago de crenças e inferências” (MOURA, 1998: 169). A relação clara e unívoca do signo lingüístico, estabelecido por Saussure entre significante e significado, deixa de existir e a palavra é vista mais como um leque de encadeamentos possíveis no discurso. A palavra só existe na companhia de

outras palavras. Sozinha, ela não tem condições de subsistir; será, quando muito, apenas um feixe de possibilidades, tanto mais vaga e volátil quanto maior for esse feixe. (para uma discussão dos problemas da referencialidade, veja-se, entre outros, PUTMAN (1975, 1990), MOURA (1997)).

Na língua portuguesa “*pedra*”, teria, de acordo com o Aurélio, 24 acepções (ex.: bloco de pedra, a pedra do anel, uma pedra de sal, choveu pedra, cantaram a pedra 20, coração de pedra, etc.); já como termo médico pedra terá apenas uma dessas acepções (ex.: pedra no sentido de “*concreção que se forma em reservatórios musculomembranosos e nos canais excretores de glândulas*” - FERREIRA, 1986: 1292). Por outro lado, opondo palavra a vocábulo, Alves (1999) propõe que palavra não tem restrição de ocorrência; sempre que aparecer no texto será uma nova palavra. Vocábulo já tem restrição de ocorrência; será o mesmo, ainda que repetido. Assim, a frase “*não ficou pedra sobre pedra*” tem cinco palavras, mas apenas quatro vocábulos, já que a palavra “*pedra*” é o mesmo vocábulo que está sendo repetido. (para uma discussão mais detalhada deste e de outros termos, ver ALVES, 1999).

Não é fácil, porém, determinar o vocábulo, devido a sua polissemia: As 24 acepções que o dicionário Aurélio dá para a palavra pedra, agrupadas em um único verbete, seriam todas vocábulos diferentes, ou algumas dessas acepções poderiam ser agrupadas em um vocábulo? Por outro lado, a palavra mangueira, separada em três verbetes (nos sentidos de tubo, árvore e curral) poderia ser mais facilmente dividida em três vocábulos, na medida em que se tem aí não um caso de polissemia, mas de homonímia (LEFFA, 1997). Pode ser um pouco difícil, mas não será impossível, contar os vocábulos em uma frase como: “a muda silenciosamente usou a mangueira de plástico para regar a muda de mangueira que crescia perigosamente junto à mangueira das vacas”.

Outros autores fazem também a diferença entre léxico e vocabulário. Entende-se por léxico “a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade lingüística”.(VILELA, 1994: 10). O vocabulário é, por sua vez, uma parte do léxico, que representa uma determinada área de conhecimento. (BARBOSA, 1995: 21).

Definir uma palavra como uma unidade mínima de sentido não é simples, devido às inúmeras nuances de significado que uma palavra possui. Usando apenas o que está

no dicionário para a palavra “*pedra*”, por exemplo, que não é das palavras mais polissêmicas, tem-se, como vimos, 24 acepções. Se fossem usados os conceitos que as pessoas têm de pedra em sua mente, provavelmente se encontrariam dezenas de acepções a mais. Finalmente, indo além do dicionário e do que está armazenado na mente das pessoas, e usando as significações que uma palavra pode adquirir dentro de um texto – “*plano do discurso*” na terminologia de Quemada (1981) - chega-se provavelmente a centenas de acepções.

Não há, provavelmente, nenhum autor que acredite na identidade de significado que uma palavra tem no dicionário com o sentido que ela adquire quando está na companhia de outras palavras no texto. Há sempre uma diferença entre uma situação e outra, acarretando um desprestígio da palavra como entidade independente, quando é vista e analisada à parte das outras. a palavra não pode andar sozinha; como já dizia Vygostky (1934, 1998); ela só adquire significado no contexto em que é usada. “O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (BARBOSA, 2000: 1).

Segundo Leffa (2000), o ensino do vocabulário, tanto na aprendizagem da língua estrangeira, como da língua materna, oscila entre o interno e o externo. De um lado, temos o ensino com ênfase no material que deve ser preparado e oferecido ao aluno. São os aspectos externos, valorizando o “*input*” (insumo). Nessa área, destacam-se os estudos sobre frequência, dicionários de aprendizagem, lingüística de corpus e uma tipologia específica de exercícios. Do outro lado, temos o ensino com ênfase no que o aluno deve fazer para adquirir e ampliar o vocabulário. São os aspectos internos, valorizando as estratégias. Destaca-se aí a questão da profundidade de processamento e a necessidade de respeitar os estilos de aprendizagem.

Em relação aos aspectos externos, um dos mais estudados tem sido a frequência de ocorrência de determinadas palavras nos textos orais e escritos, desde as pesquisas de Thorndike, no início da década de 20, até os estudos mais recentes em lingüística de corpus.

A motivação principal para o estudo da frequência de ocorrências é a constatação de que a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua. É óbvio que as palavras existentes em uma língua têm graus

diferentes de popularidade. Algumas são usadas em qualquer texto com grande frequência. Outras são rarissimamente usadas, desconhecidas pela maioria das pessoas, e parecem que existem apenas para ocupar espaço nos dicionários. Já que nos textos nunca aparecem. Uma diferença, portanto, entre as palavras no texto e as palavras no dicionário é que, no texto, a maioria das palavras é conhecida.

Essa constatação de que algumas palavras são muito mais frequentes do que outras, levou vários especialistas a conduzirem levantamentos de frequência. Estudos clássicos nesta área incluem West (1953), van Ek (1975) e Hindmarch (1980).

*Threshold level* (van Ek, 1976), um dos documentos mais importantes para a abordagem comunicativa, faz também um inventário do vocabulário básico da língua inglesa, dentro do nível mínimo das funções lingüísticas que o aluno deve dominar para interagir em inglês. Embora o critério de frequência ainda seja seguido, outros critérios são também levados em conta, incluindo a capacidade da palavra em auxiliar na execução de determinadas funções. O corpus não é mais apenas o da língua escrita, mas também da língua oral. Aspectos produtivos e receptivos do léxico também são incorporados no inventário de aproximadamente 1.500 palavras.

De acordo com Leffa (2000), para um ensino adequado do vocabulário, dois aspectos precisam ser inicialmente analisados. Primeiro, é preciso saber o que significa conhecer uma palavra. Em segundo lugar, é também importante saber como evolui esse conhecimento.

Quando falamos uma língua, somos capazes de determinar se uma seqüência de sons ou letras forma ou não uma palavra dessa língua, se não do léxico, que nunca teremos condições de conhecer em sua totalidade, pelo menos do vocabulário que conhecemos dessa língua. Pode-se afirmar com relativa segurança que todos os falantes do português brasileiro sabem que “*pedra*” é uma palavra dessa língua. Quem fala português sabe também, mesmo fora de contexto, que “*pedra*”:

1. É uma palavra comum na língua portuguesa com grande probabilidade de ocorrência, tanto na fala como na escrita, ao contrário, por exemplo, da palavra jaspé, que ele sabe que tem frequência menor;

2. Tem alta colocabilidade com a palavra dura, por exemplo, e também forma compostos como pedra de toque, pedra de amolar, etc.;
3. tem limitações de registro em algumas de suas acepções (num texto acadêmico não se descreveria um aluno como uma pedra);
4. tem derivações e flexões como pedrada, pedregoso, pedreira, etc.;
5. é um substantivo feminino e “pedra” pode ser uma flexão de “pedra” (um falante de língua portuguesa nunca dirá “*a pedra é dura*”);
6. tem relações paradigmáticas com diamante, granito, mármore, rubi, opala, safira, esmeralda, etc.;
7. Tem, além do valor denotativo, (baseados em suas propriedades físicas de dureza e solidez) diversos valores conotativos (coração de pedra, etc.). (Para maiores detalhes ver SCARAMUCCI, 1997; NATION, 1984; READ, 1987; RICHARDS, 1976; WALLACE, 1982).

Dar esse tipo de conhecimento ao aluno é o que se pretende quando se fala em ensinar para promover a aprendizagem ou aquisição lexicais.

Henriksen (1999) sustenta que o desenvolvimento lexical se dá em três dimensões: (1) do conhecimento parcial das palavras ao conhecimento preciso; (2) do conhecimento superficial ao conhecimento profundo; (3) do conhecimento receptivo ao conhecimento produtivo.

Adaptando a concepção de Henriksen, propomos analisar o processo do desenvolvimento lexical através de três dimensões simplificadas, que definimos como quantidade, profundidade e produtividade (conforme LEFFA, 2000).

A dimensão da quantidade considera o desenvolvimento lexical apenas ao longo de um continuum de palavras conhecidas pelo aprendiz. A competência lexical de um falante é medida pelo número de palavras que ele conhece. Esse número será pequeno no início da aprendizagem, mas irá aumentando gradativamente, com patamares significativos em alguns números, com 1.000 palavras para o primeiro limiar de competência comunicativa e 5.000 para a leitura de textos irrestritos na língua.

A dimensão da profundidade considera a evolução que vai de um conhecimento superficial a um conhecimento profundo da palavra. Inicialmente, o aprendiz é apenas capaz de reconhecer, por exemplo, se determinada seqüência de letras pode ou não ser reconhecida como uma palavra da língua. À medida que sua competência lexical se

desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos, etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). Aprenderá que as palavras “*preciosa*” e “*fundamental*” podem ocorrer freqüentemente com “*pedra*”, formando expressões como “*pedra preciosa*” e “*pedra fundamental*”, mas que apenas “*fundamental*” ocorrerá freqüentemente com “*ensino*” (“*ensino fundamental*”), sendo rara a expressão “*ensino precioso*”.

Finalmente, a dimensão da produtividade considerará a oposição entre conhecimento receptivo e conhecimento produtivo do léxico. De modo geral, somos capazes de reconhecer um número muito maior de palavras quando ouvimos ou lemos um texto do que somos capazes de produzir quando falamos ou escrevemos.

Essas dimensões também interagem entre si, alimentando-se mutuamente. Assim, à medida que cresce o número de palavras conhecidas, aquelas que já eram conhecidas tornam-se mais profundamente conhecidas e o vocabulário receptivo, com o uso constante, pode também se tornar produtivo.

O desenvolvimento da competência lexical é também uma área onde se percebe com clareza a distinção entre aprendizagem incidental - definida como aquisição natural, não planejada - e aprendizagem intencional - definida como desenvolvimento formal e planejado. Essa diferença fica ainda maior quando se compara o que acontece no desenvolvimento do léxico na língua materna com o que acontece no desenvolvimento lexical na LE.

Assim, na língua materna, o processo de desenvolvimento lexical inicia-se pela aprendizagem incidental com predomínio do insumo oral, altamente contextualizado. O aprendiz da língua não está preocupado em aprender palavras novas, mas em construir o significado do que ouve. É só mais tarde, com a escolarização, que se inicia o processo formal de aprendizagem intencional do léxico, com o esforço deliberado e consciente em aprender palavras novas.

Um levantamento das investigações realizadas sobre aprendizagem incidental e intencional do léxico parece indicar que há um contínuo entre os dois, sem uma fronteira precisa onde começa um e termina o outro. A aprendizagem incidental, por definição, deveria ocorrer de modo automático, abaixo do nível da consciência, mas normalmente não é assim. Para haver aprendizagem é necessário um esforço de atenção, não só para o significado da palavra mas também para a sua forma. A abundância de informação existente no texto, já por si normalmente redundante, pode

levar o leitor a inferir o significado de uma palavra com tanta facilidade que acaba guardando apenas o conceito, esquecendo a forma lingüística em que o conceito é expresso (NATION e COADY, 1988). A hipótese do insumo, defendida por Krashen (1985, 1989), de que o desenvolvimento do léxico só ocorre quando o aprendiz foca sua atenção no significado, ignorando a forma, é rejeitada por muitos pesquisadores, que defendem a necessidade de atenção aos dois aspectos (ELLIS, 1994 e 1995; ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1993).

A aprendizagem incidental do léxico tem despertado o interesse dos pesquisadores devido à crença de que ela tem várias vantagens sobre o ensino direto do vocabulário, entre as quais se destacam as seguintes:

- (a) é contextualizada, fornecendo ao aprendiz toda a riqueza que envolve o sentido e o uso da palavra;
- (b) é pedagogicamente eficaz na medida em que possibilita a ocorrência simultânea de duas atividades: compreensão do léxico e compreensão de leitura;
- (c) é mais individualizada porque o léxico que está sendo adquirido vem de textos selecionados pelo próprio aluno (HUCKIN e COADY, 1999).

A aprendizagem incidental oferece também algumas limitações. No caso da LE, há muitos aspectos que não se desenvolvem espontaneamente, como parece ser o caso das expressões idiomáticas e das coligações. Diferentes investigações (ex.: BAHNS E ELDAW, 1993; ARNAUD E SAVIGNON, 1997) têm demonstrado que falantes não-nativos de inglês, mesmo possuindo um excelente domínio da língua inglesa, deixam a desejar no que se refere às expressões idiomáticas. O desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto.

A aprendizagem incidental não é inteiramente “incidental” e, para ser bem sucedida, depende de vários fatores, nem sempre presentes nas tarefas executadas pelos aprendizes, incluindo o engajamento da atenção, um domínio básico lexical de alguns milhares de palavras, uso adequado de estratégias de aprendizagem, capacidade de inferência.

Tanto na aprendizagem incidental como na intencional, uma variável importante é a profundidade de processamento que ocorre em relação à palavra que está sendo adquirida. O processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de

experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc. Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração (SCHMITT e SCHMITT, 1995; CRAIK e LOCKHART, 1972; CRAIK e TULVING, 1975; LAWSON e HOGBEN, 1996). Uma palavra exposta mais vezes terá mais probabilidade de ser adquirida (SARAGI, NATION e MEISTER, 1978; NAGY, HERMAN e ANDERSON, 1985; HERMAN et al., 1987; NATION, 1990), mas outros fatores também são importantes, como a saliência da palavra em determinado texto (BROWN, 1993), a morfologia da palavra, o interesse do aprendiz, a semelhança com outras palavras, a disponibilidade e riqueza de pistas contextuais (HUCKIN e COADY, 1999).

Em termos de aprendizagem intencional, o princípio de que quanto mais profundo o processamento maior a retenção também é mantido. Muitas são as estratégias propostas para ampliar o investimento cognitivo, e mesmo afetivo do aluno para a aprendizagem intencional do vocabulário.

É claro que o aprendiz de LE fará uso da melhor estratégia para adquirir o vocabulário de LE e armazená-lo. Se a tradução for para ele um recurso importante e que facilite este aprendizado, porque não usá-la? Contudo, a tradução não parece ter um papel importante na aquisição do vocabulário para muitos alunos e professores; acredita-se que apenas ajuda na compreensão da significação, ou melhor, do sentido das palavras e isto acontece porque muitos professores e alunos pensam assim, de forma errônea, sobre a tradução. Não sabem usar a tradução corretamente, ou seja, não usam atividades de tradução textual / pedagógica, atividades de tradução contextualizadas buscando realmente compreender o sentido das palavras e com isso internalizá-las, mas fazem uso da tradução pontual apenas para resolver uma dúvida momentânea ou para que haja uma compreensão do texto, o que não ajuda em nada o aprendiz a adquirir o vocábulo da LA.

Na presente pesquisa, pode-se observar que o vocabulário que os alunos adquirem é o que tem relevância para eles por causa do curso que fazem, ou que tem muita frequência nos exercícios que realizam em sala de aula. A tradução pontual

auxilia na compreensão de alguns significados, mas não contribui para a aquisição porque, se a mesma palavra aparece novamente, poucos lembrarão do seu sentido e se for a mesma palavra com outro significado, menor será a quantidade de alunos que saberá interpretá-la ou usá-la no exercício. Isto acontece devido ao mau uso da tradução, talvez porque as pessoas envolvidas (professor e aluno) não sabem como usar este recurso. Por exemplo, os alunos do avançado do centro de línguas pesquisado estavam fazendo uma redação como atividade para a nota da parte escrita e, como queriam tirar notas boas e não errar nada, me perguntaram como era estória em inglês. Como era uma redação sobre um livro de literatura que eles tinham lido, eu disse story. No entanto, os alunos em sua grande maioria escreveram history, ou seja, eles usam a tradução (tradução pontual) apenas para soluções imediatas e não cuidam sequer da forma escrita correta dessas palavras.

Muitos alunos e professores desconhecem o uso correto da tradução, um excelente recurso para o aprendizado da língua-alvo. A tradução, assim como a língua materna, usadas corretamente, são ótimos colaboradores e facilitadores para a aquisição de vocabulário. Contudo, esta crença que resisti ao uso da tradução e da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, talvez se deva à falta de instrução sobre como usá-las corretamente.

A tradução textual, ao contrário da tradução pontual ou de frases descontextualizadas, permite que o aluno manipule e lide com o vocabulário em contexto e que associe o léxico de forma flexível nas duas línguas. Além disso, como recurso adicional no ensino, oportuniza um contato adicional com os itens lexicais. Assim, a tradução trabalha com o vocabulário em contextos significativos – o que enseja aprendizagem significativa e relevante – ao mesmo tempo em que permite o reforço do contato e aprendizagem (e conseqüente internalização) dos itens lexicais que o aprendiz busca adquirir.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

Nesta parte da dissertação será apresentada a matriz metodológica adotada nesta pesquisa, explicitando os métodos utilizados e os conceitos básicos de etnografia, os tipos de pesquisa adotados, a definição de pesquisa-docência e observação participante. Além disso, serão descritos os instrumentos de coleta e análise de dados empregados.

Esta dissertação é qualitativa interpretativista. A pesquisa qualitativa busca estabelecer conclusões a partir de uma análise das qualidades do objeto observado ou dos dados colhidos. Ela trata de sintetizar as informações sobre as variáveis analisadas em conceitos ou categorias. As informações qualitativas podem provir de relatos, percepções, descrições verbais ou textuais, ou, ainda, das observações e interpretações do próprio pesquisador (CERVO E BERVIAN, 1983). Assim, foi aplicado primeiro um questionário (anexo I) aos alunos antes de qualquer atividade em sala de aula.

Veja no quadro 1 abaixo as perguntas do questionário aplicado aos aprendizes de LE, o propósito das perguntas e a relevância deste questionário nesta pesquisa:

Quadro 1: Questionário:

Relevância	Nesta parte do questionário, o propósito de cada pergunta era a relevância de estudar uma língua estrangeira. E para isso o aluno deveria responder se isto acontecia quase nunca, raramente, algumas vezes, freqüentemente ou quase sempre.
A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	Com esta pergunta, queria saber se o aprendiz de LE estava interessado em aprender qualquer assunto ou somente o que lhe interessava.
O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou dos meus estudos.	Nesta pergunta, queria saber sobre o seu futuro, ou seja, aprender uma língua estrangeira é importante para o futuro

	profissional ou educacional do aprendiz.
Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	Nesta pergunta, queria saber se o aluno aprende sobre a língua estrangeira e se aprende como estudá-la, como compreendê-la, como internalizá-la, como aprendê-la.

Reflexão crítica	Nesta parte do questionário, queria que os alunos fizessem uma reflexão sobre o ensino / aprendizagem da língua-alvo. E para isso o aluno deveria responder se esta reflexão era realmente feita quase nunca, raramente, algumas vezes, freqüentemente ou quase sempre.
Eu reflito sobre como eu aprendo.	Será que alguma vez o aprendiz da língua –alvo refletiu sobre o seu processo de aprendizagem, ou será que o seu professor o instigou ou o fez refletir sobre como ele aprendia inglês?
Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	Queria saber se suas reflexões eram em inglês.
Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	Queria saber se os alunos faziam suas reflexões sempre em português.
Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	Queria saber se o aluno refletia em inglês a respeito dos conteúdos que ele estudava em sala de aula, ou se o aluno refletia em português a respeito dos conteúdos que ele estudava em sala de aula.
Na escola, você gosta de estudar português?	Queria saber se ele gostava de estudar sua língua materna, pois assim poderia fazer reflexões críticas e

	comparações de sua língua com a língua-alvo, e também podia refletir sobre o uso da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira.
É fácil estudar a língua portuguesa?	Queria saber sobre sua facilidade ou dificuldade em aprender sua própria língua, pois assim, talvez soubesse da dificuldade do aluno em aprender uma língua estrangeira. Até porque a língua portuguesa é semelhante à língua inglesa em alguns pontos e talvez estas semelhanças fizessem com que o aluno refletisse sobre sua própria língua e a relevância de aprendê-la também.

Neste curso, as aulas são em português?	O propósito desta pergunta era saber se o aluno aprova ter o uso da língua materna como um recurso no aprendizado da língua estrangeira, já que o uso da língua materna no ensino – aprendizagem da LE é marginalizado pelos alunos e professores.
Neste curso, os seus professores usam a tradução?	O propósito desta pergunta era saber se o aluno aprova ter o uso da tradução como um recurso no aprendizado da língua estrangeira, já que o uso desta no ensino – aprendizagem da LE é marginalizado pelos alunos e professores.
Neste curso, os professores traduzem o	O propósito desta pergunta

<p>vocabulário?</p>	<p>era saber se o aluno aprova ter o uso da tradução, neste caso a tradução pontual, ou seja a tradução de listas de palavras, e se este tipo de tradução os ajudava a adquirir o vocabulário da LE. Se com este tipo de tradução descontextualizada, ele internalizava o vocábulo e depois o usava em outras circunstâncias.</p>
<p>Neste curso, os professores explicam a gramática em português?</p>	<p>O objetivo desta pergunta era saber se aprender a gramática de outra língua (língua-alvo) usando a língua materna é eficiente.</p>
<p>Você é a favor da tradução em sala de aula?</p>	<p>O objetivo desta pergunta era saber a quanto os alunos marginalizavam a tradução como recurso para aprendizagem de uma língua estrangeira, já que a tradução costuma ser vista negativamente pelos alunos.</p>
<p>Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?</p>	<p>Com esta pergunta, queria que o aluno aceitasse o uso da tradução textual / pedagógica como um recurso relevante no ensino aprendido de uma língua estrangeira.</p>
<p>Você tem dificuldade de ouvir?</p>	<p>Com esta pergunta, meu objetivo era saber sobre as dificuldades do aluno quanto à compreensão oral.</p>

Você tem dificuldade de falar?	Com esta pergunta, meu objetivo era saber sobre as dificuldades do aluno quanto à expressão oral.
Você tem dificuldade de escrever?	Com esta pergunta, meu objetivo era saber sobre as dificuldades do aluno quanto à expressão escrita.
Você tem dificuldade de ler?	Com esta pergunta, meu objetivo era saber sobre as dificuldades do aluno quanto à compreensão escrita.
A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? _____	Queria saber se a tradução textual / pedagógica o ajudaria nas suas dificuldades com as habilidades de compreensão e expressão escrita e oral.
Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?	O objetivo desta pergunta era saber se a tradução pontual, ou tradução de listas de palavras ou a tradução apenas para a compreensão do vocabulário o ajudaria na aquisição de vocabulário de uma língua estrangeira.

A interação entre colegas	O objetivo desta parte do questionário é saber se a interação entre colegas é relevante ou não para aprendizagem da língua estrangeira.
Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	O propósito desta pergunta é saber se os alunos conseguem se comunicar em

	inglês ou se precisam recorrer à língua materna para explicar suas idéias nas aulas de inglês.
Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	O propósito desta pergunta é saber se os alunos conseguem se comunicar em inglês nas aulas.
Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	O propósito desta pergunta é saber se os alunos conseguem comunicar entre si em inglês ou se precisam recorrer à língua materna (português).
Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	O propósito desta pergunta é saber se os alunos conseguem comunicar entre si em inglês
Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	O objetivo desta pergunta é saber se o que eles falam na língua-alvo é entendido pelos outros colegas ou se eles precisam se explicar na língua materna para ter certeza que os outros entenderam o que ele disse.
Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	O objetivo desta pergunta é saber se o que eles falam na língua-alvo é entendido pelos outros colegas na língua-alvo mesmo.

Interação com o professor	O objetivo desta parte do questionário é saber se a interação com o professor é relevante ou não para aprendizagem da língua estrangeira.
Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	O propósito desta pergunta é saber se os alunos conseguem se comunicar com o seu professor em inglês ou se precisam recorrer à língua materna para explicar

	suas idéias.
Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	O propósito desta pergunta é saber se os alunos conseguem se comunicar com o seu professor em inglês.
Peço ao professor explicações em português.	O propósito desta pergunta é saber se os alunos conseguem se comunicar com o professor em inglês ou se o professor precisa falar com eles em português (língua materna) para que eles entendam a conversa.
Peço ao professor explicações em inglês.	O propósito desta pergunta é saber se o professor falando em inglês com os alunos eles entendem a conversa.
O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	O objetivo desta pergunta é saber se o professor entende o aluno quando ele fala em inglês (língua-alvo) ou se o aluno precisa se explicar em português (língua materna) para que haja um entendimento entre o professor e o aluno.
O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	O objetivo desta pergunta é saber se o professor entende o aluno quando ele fala em inglês (língua-alvo).

Apoio dos professores	O objetivo desta parte do questionário é saber se os professores incentivam o aprendiz de língua estrangeira no ensino / aprendizagem da língua-alvo, utilizando recursos variados para este estímulo e dentre estes recursos vale ressaltar o uso da tradução textual / pedagógica.
O professor me estimula a refletir	O objetivo desta pergunta é saber

em inglês.	se o professor proporciona atividades que estimulem a reflexão do aluno sobre a importância da aprendizagem da língua-alvo.
O professor me encoraja a participar em inglês.	O objetivo desta pergunta é saber se o professor proporciona atividades que encorajam o aluno a utilizar a língua-alvo em circunstâncias variadas, inclusive dentro da sala de aula.
O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	O objetivo desta pergunta é saber se o professor proporciona atividades que melhorem as habilidades de compreensão e expressão escrita e oral dos alunos.

Apoio dos colegas	O objetivo desta parte do questionário é saber se os colegas de sala de aula incentivam o aprendiz de língua estrangeira no ensino / aprendizagem da língua-alvo.
Os colegas me encorajam a participar em inglês.	O objetivo desta pergunta é saber se os colegas encorajam uns aos outros a utilizar a língua-alvo em circunstâncias variadas, inclusive fora da sala de aula.
Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	O objetivo desta pergunta é saber se os colegas incentivam o que os outros produzem na língua-alvo ou se as críticas são apenas negativas.
Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	O objetivo desta pergunta é saber se os colegas incentivam o que os outros produzem na língua materna sobre a língua-alvo ou se as críticas são apenas negativas.

Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	O objetivo desta pergunta é saber se as críticas dos colegas são motivadoras ou desestimulantes quando os outros se esforçam na aprendizagem da língua-alvo.
--	--

Compreensão	O objetivo desta parte final do questionário é saber como se dá a compreensão dos aprendizes de língua estrangeira entre si e com o seu professor tanto na compreensão quanto na expressão escrita e oral da LE.
Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	Será que um aluno compreende bem os outros quando eles falam em inglês?
Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	Será que os outros compreendem o seu colega quando ele fala em inglês?
Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	Será que os alunos compreendem bem o seu professor quando ele escreve em inglês?
O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	Será que o professor compreende bem quando um aluno escreve em inglês?
Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	Será que os alunos compreendem bem os seus colegas quando eles escrevem em inglês?
Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	Será que os colegas compreendem bem quando um deles escreve em inglês?
Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	Será que os alunos compreendem bem o seu professor quando ele fala em inglês?
O professor compreende bem as	Será que o professor compreende

minhas mensagens quando falo em inglês.	bem quando o aluno fala em inglês?
---	------------------------------------

As atividades, escritas e orais, serviram para verificar se os alunos estavam realmente adquirindo o vocabulário da língua estrangeira (ver anexos II a VII). Depois fizeram traduções dos próprios exercícios gramaticais e de textos do livro que estudam além de textos encontrados na Internet (ver anexos II a VII). Os exercícios gramaticais foram escritos e as traduções dos textos gravadas em áudio (ver anexos II a VII).

A primeira atividade de tradução aplicada foi escrita, utilizando o próprio livro didático dos alunos, já que era necessário o cumprimento das atividades determinadas pela escola e pelo cronograma da direção. Assim, as atividades de tradução escrita e oral foram criadas a partir dos exercícios que os alunos tinham que realizar. Em relação à primeira atividade, eu já tinha explicado o tópico gramatical na língua-alvo (inglês), mas com a dificuldade da maioria dos alunos, os que não entenderam o tópico gramatical e como fazer a tarefa do livro, ao invés de perguntar ao professor, copiavam dos que estavam respondendo. Por causa disso, parei a tarefa, expliquei o tópico gramatical novamente em inglês e apliquei a atividade de tradução. Dividi a turma em três grupos e cada grupo tinha a responsabilidade de realizar uma tradução do inglês para o português, ou vice-versa. O primeiro grupo tinha que ler as frases do exercício do livro, o segundo grupo tinha que traduzir estas frases para o português, depois o segundo grupo lia as frases em português para o terceiro grupo e, o terceiro grupo que entrou na sala somente no final da atividade, traduzia as frases para o inglês. No final da tarefa, os alunos tinham que discutir em português o que descobriram, fazer comparações e falar do seu êxito nesta atividade. Daí, eles podiam voltar para o livro didático e realizar a tarefa que, no início, não estavam conseguindo resolver.

Nesta primeira atividade, pedi que os alunos discutissem ao final da tarefa em português, pois era a primeira vez que faziam este tipo de atividade de tradução e também porque queria que tivessem a certeza, e falassem desta certeza, que eles tinham aprendido e descoberto. Meu medo era que, se a atividade fosse discutida no final em inglês (língua-alvo), pudesse tolher a desenvoltura dos menos desenvolvidos na língua-alvo. Era importante que todos dessem sua opinião; além do mais, a euforia do sucesso não os deixaria falar em inglês.

A primeira atividade tinha o objetivo de introduzir um exercício de tradução na aula de LE e observar a reação dos alunos quanto ao aprendizado do ponto gramatical

em questão e quanto ao uso da tradução. A reação quanto ao uso da tradução não foi muito boa, primeiramente, pois eles perguntaram se eu estava fazendo esta atividade escondida da direção da escola.

Para a segunda atividade de tradução escrita também foram usadas as frases do livro didático. Depois do tópico gramatical ensinado (na LA), os alunos tinham que responder a atividade do livro: eles tinham que formar frases usando o ponto gramatical estudado. Após esta atividade corrigida, individualmente, cada aluno faria a tradução das frases. Pedi que colocassem todas as possíveis traduções, uma vez que para algumas palavras em português havia diferentes formas de se traduzir (os sinônimos), e que cada pessoa poderia falar sobre o mesmo assunto de forma diferente. Por exemplo, *The walls need to be painted* or *The walls need painting* → *As paredes precisam de pintura; As paredes têm que ser pintadas; A parede precisa de pintura; Precisa pintar a parede; A parede precisa ser pintada.*

Percebe-se que os alunos, aos poucos, vão captando a mensagem do que estão aprendendo. Esta atividade foi importante também, pois eles estavam mais certos do que era gerúndio, infinitivo, em português e inglês. Pelo menos foi o comentário que fizeram, que agora eles tinham entendido esse ponto gramatical. E o propósito da atividade foi de constatar a reação dos alunos quanto ao uso da tradução novamente, e verificar se resolveram a questão da dúvida sobre gerúndio e infinitivo em inglês.

Na terceira atividade de tradução escrita, pedi que prestassem mais atenção às questões sintáticas como conjugação de verbos, plural, singular, etc. Já que na última atividade realizada eles haviam traduzido bem, mas muitos não atentaram para a questão do singular e plural, por exemplo.

Nesta atividade, eu já havia explicado o tópico gramatical (na LA). Daí, antes dos alunos realizarem o exercício, metade da turma receberia as frases do exercício para traduzir para português e a outra metade da turma receberia as frases traduzidas para o português para traduzirem para o inglês e, assim, usarem o ponto gramatical já explicado. Depois das traduções corrigidas, os alunos realizavam a tarefa do livro didático. O intuito desta atividade era confirmar que os alunos haviam aprendido o ponto gramatical explicado e que conseguiam ir e vir entre as duas línguas usando este ponto gramatical em outra circunstância.

Na quarta atividade de tradução escrita, pedi aos alunos que fizessem a tradução em casa. Expliquei como fariam se tivessem que procurar uma palavra desconhecida no

dicionário. Pedi que usassem ambos os dicionários, bilíngüe e monolíngüe, mas me disseram que iriam usar apenas o bilíngüe, que era o que mais usavam, que eles achavam mais fácil e era o que eles tinham em casa.

Primeiro, pedi que prestassem atenção nas funções sintáticas e morfológicas das palavras quando fossem procurar o significado no dicionário para não traduzirem erroneamente. Depois, pedi que lessem primeiro o texto em português e daí procurassem as palavras desconhecidas para somente depois traduzir o texto. Pedi também que não fizessem traduções “*ao pé da letra*”, mas que escrevessem este texto em português como se estivessem fazendo uma redação em língua portuguesa (língua materna). Exigi o máximo de atenção deles neste ponto. Pedi também que respondessem as questões de interpretação de texto do livro didático. A intenção desta atividade era visualizar se os alunos conseguiriam produzir um texto em português (língua materna) a partir do texto em inglês (língua-alvo) e se, com isso, facilitaria a compreensão e aquisição do vocabulário em questão, uma vez que todos os exercícios de gramática e de tradução além deste texto são atividades contextualizadas partindo de um mesmo tema que vem sendo discutido desde o início da unidade do livro didático. Em momento algum, os alunos traduziram ou fizeram exercícios descontextualizados, ou frases soltas, ou lista de palavras.

A quinta atividade de tradução escrita foi realizada apenas pelos seis alunos escolhidos por mim devido o tempo das aulas que não dava mais para usar para realizar a pesquisa de campo. Então, escolhi seis alunos bons de conteúdo e nota e que tinham a disponibilidade de vir para a escola em horário diferente da aula. Pedi que fizessem a mesma atividade anterior, só que agora com o acréscimo do uso do dicionário monolíngüe (inglês) e eu estaria ali para apenas observar como seria o desempenho deles nesta atividade. Podiam conversar entre si, mas cada um tinha que escrever, ou melhor, traduzir o seu texto. A intenção desta atividade era observar se usariam o que eles já haviam estudado em sala de aula, inclusive o que tinham estudado usando a atividade de tradução escrita como reforço. Queria mostrar a eles também que o tipo de tradução que estavam fazendo era uma tradução textual / pedagógica, ou seja, eles tinham um contexto e toda uma preparação para realizar estas tarefas e após a realização delas, deveriam fazer uso do que tinham aprendido em outras ocasiões. Assim, eu conseguiria provar para eles que haviam aprendido (adquirido) a LA e que a tradução tinha sido apenas mais um recurso para a confirmação deste aprendizado.

Todas as atividades de tradução que os alunos realizaram foram escritas. Contudo, no momento da correção das traduções, elas se tornaram atividades orais. Assim, para que pelo menos uma atividade tivesse registro oral, decidi gravar em áudio as traduções. Este texto foi retirado da Internet, mas seu tema era relacionado com uma das unidades estudada no livro didático. Um tema atual para o momento e que motivou os alunos na realização da tarefa, pois não tinham percebido que o assunto do livro didático, fora dele, era um tema bem atual. Neste ponto da pesquisa de campo, queria observar, sem interferir, as traduções dos alunos, a conversa deles, como se daria o uso dos dicionários, as decisões que tomariam para traduzir. Queria observar também se estariam interpretando o texto em inglês e produzindo um outro texto em português. Além disso, procurava averiguar se depois de tudo o que foi estudado e de todas as atividades que foram realizadas, inclusive e principalmente as atividades de tradução textual / pedagógica, se houve aquisição do léxico da LE e se aprenderam a LA e conseguiram reproduzir este aprendizado no dia-a-dia de sala de aula.

Para finalizar esta pesquisa de campo, foi realizada uma entrevista com os sujeitos da pesquisa sobre a evolução deles e sua opinião com relação ao uso da tradução textual / pedagógica para adquirir vocabulário da língua estrangeira e saber se eles realmente tinham a sensação de terem aprendido a língua-alvo (ver anexo VIII).

Existem projetos e pesquisas que combinam métodos quantitativos e qualitativos para chegarem aos resultados desejados. Esta pesquisa tem um componente quantitativo. A pesquisa quantitativa busca estabelecer conclusões a partir da análise quantitativa (matemática ou estatística) dos dados colhidos, por exemplo, por meio de simulações com modelos matemáticos, estatística descritiva, ou estatística inferencial. A pesquisa quantitativa trata de sintetizar em números as informações sobre as variáveis analisadas, e isto será feito nesta pesquisa: a evolução dos alunos no aprendizado através das notas (anexo IX), como e quanto o acréscimo das atividades de tradução melhorou seu aprendizado do vocabulário do inglês. Assim, esta pesquisa pode ser descrita como qualitativa mas com um componente quantitativo.

Trata-se também, de uma pesquisa empírica com etapas de experimentação, formulação de perguntas, repetição, testagem, formulação de conclusões. É bibliográfica, pois são analisadas as informações ou dados registrados em documentos como livros, jornais, cartas, fotos, mapas etc. A pesquisa bibliográfica é muito importante, pois faz parte de qualquer atividade investigativa, uma vez que é

fundamental para o pesquisador conhecer a situação teórica e experimental em que se encontra o seu objeto de estudo. Ou seja, ele precisa conhecer aquilo que já foi investigado anteriormente sobre o tema. Neste tipo de pesquisa, procura-se, a partir de uma discussão teórica, descrever ou explicar um problema. E nesta pesquisa serão analisadas as informações obtidas dos livros e periódicos dedicados à Linguística Aplicada e aos Estudos de Tradução. A pesquisa bibliográfica pode aparecer sozinha, principalmente nas ciências humanas, ou ser complemento das pesquisas descritivas e experimentais. Destacam-se as pesquisas analítico-conceituais: análise e discussão teórica de um assunto; a revisão de literatura de um determinado tema; e experimental. Neste último tipo de pesquisa, busca-se estabelecer relações de causa e efeito ou explicar as causas de um fenômeno. Procura-se criar situações (experimentos, ou seja, as atividades de tradução que se encontram nos anexos), normalmente em laboratório (a própria sala de aula que foi estudada e analisada para esta pesquisa), para melhor isolamento e controle das variáveis relevantes ao estudo, com etapas de observação, análise, indução, verificação, generalização e confirmação.

A pesquisa de cunho etnográfico e do tipo descritivo é muito utilizada nas ciências humanas e sociais, pois procura, através da classificação, explicação e interpretação de um determinado fato social, alcançar uma maior compreensão da vida em sociedade. Por meio da observação, registro e análise dos fatos ela procura “descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características” (CERVO E BERVIAN, 1983: 55). Dentre os diversos tipos, destacam-se: os estudos exploratórios, em que foi estudada a possibilidade de aceitação da introdução de atividades de tradução textual / pedagógica no ensino / aprendizagem da língua-alvo; os estudos descritivos, em que foi descrito tudo o que foi feito pelos aprendizes de língua estrangeira durante a utilização da tradução em sala de aula; pesquisa de opinião, a qual foi realizada uma entrevista com os alunos ao final das atividades de tradução para saber como foi o processo de aprendizagem da língua-alvo com a introdução de mais um recurso como a tradução; pesquisa documental sobre uma literatura de aceitação e de utilização tanto da língua materna quanto da tradução na aquisição do vocabulário da língua estrangeira.

A pesquisa etnográfica origina-se na sociologia e na antropologia, focalizando o contexto social da perspectiva dos participantes. É uma pesquisa longitudinal,

desenvolvida no contexto natural do evento observado e sem a interferência do pesquisador. É realizada através da observação e descrição não controlada dos dados. Neste estudo, o alvo, diferentemente daquele de um antropólogo cultural, que é anotar e escrever sobre a cultura para a posteridade, será documentar a implementação de uma nova idéia (neste caso, o uso da habilidade de tradução textual / pedagógica para melhorar a aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira) e analisar os resultados.

Como detalha André (1995: 28), o estudo do tipo etnográfico em educação usa as mesmas técnicas e utiliza os mesmos instrumentos de um estudo etnográfico. A ênfase está no estudo do processo e há a preocupação com a maneira como as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O objetivo é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Ao desenvolver sua investigação, o pesquisador passa por três etapas: exploração, decisão e descoberta (LÜDKE E ANDRÉ, 1986: 15).

Ele deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, uma vez que o material colhido pelos auxiliares de pesquisa pode ser muito útil, mas jamais substituirá a riqueza do contato íntimo e pessoal com a realidade estudada. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano. Como diz Agar <sup>14</sup>(1986: 19, apud GILCHRIST, 1992: 74): “A etnografia não é nem subjetiva nem objetiva. Ela é interpretativa, mediando dois mundos através de um terceiro.”

A última fase da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, uma fase que envolve o desenvolvimento de teorias, quando o pesquisador confronta os dados reais com suas possíveis explicações teóricas, interpretando o fenômeno e tentando compreendê-lo (ERICKSON, 1991). Todos os alunos do grupo pesquisado têm quatorze anos de idade, estudam no mesmo colégio público do Distrito Federal, cursando o segundo ano do ensino médio e são de classe média baixa. Por serem desta classe social e não serem providos de muitos recursos financeiros para oportunidades melhores nos estudos, aceitam todos os desafios e oportunidades que melhorem seu futuro profissional.

---

<sup>14</sup> AGAR, M.H. *Speaking of ethnography*. Newbury Park, CA: Sage, 1986.

Esta é uma pesquisa-docência com trabalhos de campo a serem realizados com os alunos de um determinado grupo escolar, utilizando-se dos depoimentos do professor, de questionários e entrevistas, registros das traduções através da escrita e da gravação em áudio e atividades escritas e orais com os alunos em sala de aula por meio de observação participante.

De acordo com Johnson (1992: 212): “Um crescente número de pesquisadores e estudiosos defendem o envolvimento do professor na pesquisa, e há um movimento se desenvolvendo a favor da pesquisa-docência.”<sup>15</sup>

Pesquisa-docência é aquela conduzida pelo próprio professor, que tem a sala de aula como laboratório. Os dados são coletados de suas aulas e praticados durante as mesmas. É uma maneira da voz do professor também ser ouvida, trazendo uma diferente visão dos fatos, já que conhece bem o ambiente, os seus alunos, suas atitudes e hábitos, possuindo informações importantes que podem contribuir para a análise. Além disso, o fato de já fazer parte do contexto e conhecer os participantes (no caso, os alunos), evita as situações de possíveis alterações de comportamento ao ser inserido um observador participante desconhecido no ambiente.

Os positivistas defendiam a posição de neutralidade científica, argumentando que o observador não deveria participar diretamente da pesquisa, podendo esse interferir ou influenciar no comportamento dos pesquisados, e sugeriam a separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo, para que as idéias, valores e preferências do pesquisador não influenciassem o seu ato de conhecer.

No entanto, parece que os adeptos deste pensamento positivista não levam em consideração o fato de que os pesquisados muitas vezes, alteram ou forjam suas respostas (nos questionários) em uma tentativa de mostrar uma situação diferente da sua, ou até mesmo buscando agradar ou fingir ser mais inteligentes ou mais favorecidos do que realmente são. Esquecem-se de que a subjetividade do pesquisador, que pode não estar presente no momento do preenchimento do questionário, ou da gravação, esteve presente na formulação das perguntas e estará fortemente presente na busca e interpretação das respostas e das entrevistas.

---

<sup>15</sup> Termo em português cunhado por Furazi (2001). (Cf. também Watson-Gegeo, 1997, p. 141; André, 1995, p. 120; Bailey *et al*, 1997, p. 104).

André (1995, p. 48) ressalta que: “O grande desafio [do professor pesquisador] é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico.”

A contribuição do professor em uma pesquisa-docência é dupla porque tem:

- A visão de professor, que detém conhecimento sobre o contexto e
- A visão de pesquisador, que observa os fatos detalhadamente, analisando-os de uma forma subjetiva, para poder responder às perguntas ou aos objetivos de pesquisa.

Em pesquisas qualitativas é usada a observação, particularmente a observação participante, como um instrumento para coletar informações sobre pessoas, processos, e culturas. Na área da educação, a observação participante tem se tornado crucial para a coleta de dados. E este método de coleta também é importante e fez parte desta pesquisa.

No artigo de Kawulich (2005: 2) a observação participante é um processo de aprendizagem através da exposição e do envolvimento no dia-a-dia ou na rotina dos participantes da pesquisa e isto se dá através não somente das observações, mas também, através de conversas naturais, todos os tipos de entrevistas e questionários, todos os tipos de atividades, técnicas e métodos adotados. O pesquisador, com tudo isso, se torna um observador mais cuidadoso, e um bom ouvinte, mais aberto à aprendizagem e exposto ao inesperado.

Com a observação participante, o pesquisador pode conferir expressões de sentimentos não-verbalizados, determinar quem interage com quem, relatar como os participantes se comunicam com os outros, quanto tempo é gasto nas atividades que eles desenvolvem. A observação participante é capaz de captar, definir e explicar bem melhor os termos usados pelos participantes da pesquisa nas entrevistas, nos questionários, nas atividades - informações que o informante que apenas observa, não será capaz de transmitir.

DeWalt e DeWalt (2002: 92, apud KAWULICH, 2005: 03)<sup>16</sup> sugerem que a observação participante faz com que aumente a validade do estudo, pois ajuda o

---

<sup>16</sup> DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2002.

pesquisador a compreender melhor o contexto e o fenômeno sob estudo. Além do mais, as estratégias utilizadas, juntamente com a observação reforçam a validade da pesquisa. São elas: entrevistas, análises de documentos ou pesquisas, questionários e outros métodos quantitativos. Obtem-se desta forma, a triangulação de dados que confere confiabilidade à pesquisa e aos próprios dados. Com tudo isso, facilita responder questões de pesquisas descritivas, a construir teorias, ou a gerar ou testar hipóteses.

Schensul, Schensul e LeCompte (1999: 91, apud KAWULICH, 2005: 04)<sup>17</sup> listam as razões para se usar a observação participante na pesquisa:

- Identificar os relacionamentos entre os informantes (neste caso os alunos e o professor);
- Ajudar o pesquisador (neste caso o próprio professor da turma que está sendo analisada) a se organizar e priorizar as atividades e a pesquisa; a visualizar como as pessoas se relacionam; e observar quais são os parâmetros culturais;
- Mostrar ao pesquisador quais são os pontos culturais mais importantes nos comportamentos, na liderança, na política, na interação social, e nos tabus;
- Providenciar ao pesquisador um conjunto de questionamentos para ser feito aos participantes da pesquisa.

Como saber o que observar? Merriam (1998: 97, apud KAWULICH, 2005: 8)<sup>18</sup> acredita que o fator mais importante é determinar “o *quê*” um pesquisador deve observar, ou seja, o seu objetivo para conduzir o estudo deve estar em primeiro lugar. “Onde” começar a observação, dependerá do questionamento ou da pergunta da pesquisa; agora, onde focalizar ou parar a pesquisa não pode ser determinado, pois uma pesquisa não tem fim, mas sim uma pausa para que depois continuem os estudos sendo estes a favor ou contra do que se já tem escrito.

Para ajudar o pesquisador a escolher *como e o quê observar*, DeWalt e DeWalt (2002, apud KAWULICH, 2005: 08)<sup>19</sup> recomendam que ele estude e analise o que está acontecendo e porquê; analise todos os tipos de atividades das regulares para as irregulares; observe as variações no geral e em pontos e momentos específicos; observe

---

<sup>17</sup> Schensul, Stephen L., Schensul, Jean J., & LeCompte, Margaret D. *Essential ethnographic methods: observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 in Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1999.

<sup>18</sup> Merriam, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

<sup>19</sup> DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2002.

os casos negativos e as exceções; e planeje sistemáticas observações dos comportamentos dos participantes (professor e alunos).

Assim, o que realmente interessa para este tipo de método é ser honesto com os dados, com a observação, com a manipulação das informações, ouvir atentamente as conversas, tentar se recordar de todos os detalhes para esclarecer todas as informações coletadas e manter sempre tudo gravado por escrito, em áudio ou filmagens.

A observação participante envolve o pesquisador em vários tipos de atividades por um período de tempo maior, possibilitando a ele observar bem os pesquisados no seu cotidiano e participar das atividades para facilitar sua compreensão dos comportamentos e atividades realizadas.

A seguir, tem-se a explicação mais detalhada de todos os passos deste trabalho, iniciando com um quadro com informações sobre os envolvidos.

Quadro 2: O ambiente de estudo de língua estrangeira (inglês) dos alunos envolvidos nesta pesquisa:

AMBIENTE	NOME	ALUNOS	NÍVEL	PROFESSORA	FREQÜENCIA DAS AULAS	DATA DE APLICAÇÃO
CURSO PÚBLICO DE LÍNGUAS	ALFA	18	INTERMEDIÁRIO (4 anos e meio) (540 horas)	MÔNICA	2X SEMANA / 01h30min CADA	1º SEMESTRE DE 2006.

Os alunos do curso intermediário são os sujeitos desta pesquisa. São alunos de um curso de inglês oferecido pela Secretaria de Educação do GDF aos alunos da rede pública de algumas escolas que não têm esta disciplina em sua própria escola, e é por isso que estudam no Centro de Línguas. As vagas remanescentes são oferecidas à comunidade (alunos de outras escolas públicas e de escolas particulares). Todos estes dezoito alunos, envolvidos na pesquisa, são de vagas remanescentes, tanto que se reprovarem, perdem a vaga no Centro de Línguas, o que não acontece com os alunos tributários que, se reprovam, podem repetir o nível novamente.

Eu já leciono nesta escola há sete anos e tenho treze anos de carreira nesta área de licenciatura. Escolhi esta turma de alunos do nível intermediário (540 horas de curso

de inglês já cursados) por ser uma turma muito responsável com seus deveres e obrigações e porque demonstraram muito interesse em colaborar comigo na realização desta pesquisa. Realizei as atividades de sala de aula e apliquei o questionário com todos. Porém, observei com mais afinco e entrevistei apenas seis alunos desta turma porque estes seis alunos se demonstraram mais interessados e tinham mais disponibilidade de tempo para encontros fora do horário do curso de inglês. Eles serão identificados pelos seguintes nomes fictícios: Maria, Fernanda, Joana, Miguel, Gabriel e Pedro. Estes sujeitos foram informados do propósito da pesquisa e tive a anuência deles para realizá-la. Por razões éticas (MOURA FILHO, 2000: 25 – 32), a instituição e pessoas mencionadas nesta dissertação estão protegidas pelo uso de pseudônimos. A seção no início desta pesquisa sobre abreviaturas e convenções de transcrição orienta a identificação desses alunos.

### **CAPÍTULO 3**

#### **ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados colhidos na pesquisa de campo. Os dados foram coletados e registrados através de atividades escritas e orais de tradução pedagógica (ver anexos II a VII). Alguns registros são redações (anexos V e VI), outros são exercícios gramaticais (anexos II a IV), além das gravações em áudio (anexo VII). Há também o questionário (anexo I) que iniciou a pesquisa e a entrevista (anexo VIII) que finalizou a pesquisa de campo. Esta terá início com informações sobre os alunos e professora e depois passará por cada atividade realizada pelos aprendizes de LE. Cada análise terá uma base teórica para fundamentar o que foi coletado e analisado.

Os alunos pesquisados são da rede pública e não têm a disciplina de inglês ou língua estrangeira moderna no colégio e, por isso, eles são obrigados a se matricular em um centro de línguas, que oferece inglês, francês e espanhol, podendo o aluno optar por uma das três línguas. O centro de línguas onde se realizou a pesquisa é da secretaria de educação do GDF. Estes alunos, também conhecidos como alunos tributários, começam a estudar no centro de línguas a partir da quinta série do ensino fundamental, e todas as notas bimestrais de LE são repassadas para o colégio de ensino regular. As vagas remanescentes são oferecidas para a comunidade, ou seja, outros alunos de outras escolas públicas e também particulares. Estes fazem o curso como se fosse um curso de línguas autônomo, porque eles não têm a obrigação de levar as notas para a escola. se reprovarem por falta ou por nota, perdem a vaga. Já o aluno tributário tem o direito de fazer uma recuperação desde que no seu colégio não tenha ficado para recuperação em mais de três disciplinas; caso contrário, ele repete o ano no colégio e repete o nível no centro de línguas.

Os alunos em estudo estão no nível intermediário (quatro anos e meio de estudo ou 540 horas) do curso de inglês, e já não são mais alunos tributários. Portanto, se não alcançarem a média ou se extrapolarem os 25% das faltas permitidas, perdem a vaga. Acredito que, por causa desta condição, sejam mais esforçados e o interesse é bem maior em aprender uma língua, uma vez que não querem pagar um curso de línguas particular.

São os meus alunos que observei e pesquisei. Comecei com a aplicação de um questionário e atividades para avaliar o aprendizado deles e se adquiriam o vocabulário

da língua-alvo. Comecei aplicando um questionário (ver anexo I) aos dezoito alunos. Durante a aplicação, fizeram muitos comentários entre si e também diretamente para mim ao invés de escrever. Contudo, acredito que conseguiram transmitir o que eu queria alcançar nesta pesquisa, a resposta para minha pergunta de pesquisa: a tradução textual / pedagógica e de itens lexicais contextualizados ajudam a adquirir o vocabulário da língua estrangeira?

Os resultados do questionário (anexo i) foram os seguintes:

#### Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
1. A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	1	1	8	6	2
2. O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	1	5	5	3	9
3. Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	0	0	7	8	3

Para estes alunos, a relevância de se fazer um curso de línguas estrangeiras através desta oportunidade oferecida pelo governo do GDF é muito boa, pois realmente acreditam que uma língua estrangeira traz benefícios para o futuro profissional deles. Eles querem aprender e demonstram um interesse em o quê fazer para aprender de verdade.

#### Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
4. Eu reflito sobre como eu aprendo.	1	4	9	4	0
5. Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	2	2	9	5	0
6. Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	0	3	5	4	6
7. Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	3	2	8	3	1
8. Na escola, você gosta de estudar português?	4	3	5	3	4
9. É fácil estudar a língua portuguesa?	5	4	6	2	2
10. Neste curso, as aulas são em português?	12	6	0	0	0
11. Neste curso, os seus professores usam a tradução?	2	0	10	4	2

12. Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	0	11	4	2	1
13. Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	10	6	2	0	0
	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14. Você é a favor da tradução em sala de aula?	6	0	7	4	1
15. Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	5	6	5	2	0
16. Você tem dificuldade de ouvir?	6	2	9	1	0
17. Você tem dificuldade de falar?	4	2	10	2	0
18. Você tem dificuldade de escrever?	1	7	8	2	0
19. Você tem dificuldade de ler?	2	8	6	2	0
20. A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?	7	1	8	2	0
21. Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?	7	2	8	1	0

A reflexão crítica dos alunos quanto ao curso de língua inglesa, também é importante, pois dizem que refletem sobre o que aprendem e como aprendem e até mencionam que os professores, em sua maioria, quase nunca usam a língua materna ou a tradução no ensino da língua-alvo. Contudo, me relataram, pessoalmente, que é muito complicado usar dicionários bilíngües e mais complicado ainda traduzir; perdem muito tempo e é muito difícil. Disseram-me também que os professores sempre proibiram o uso da língua materna em sala de aula, que para eles não existe diferença entre o uso de português e tradução. Então, percebi que meu trabalho seria árduo, pois teria que mostrar esta diferença e teria que ensiná-los a traduzir e a manusear o dicionário. Os alunos aceitaram esta idéia, pois, como eles mesmos disseram, tudo vale para aperfeiçoar e facilitar o aprendizado da língua inglesa.

Ainda neste item de reflexão, eles marcaram que, em alguns casos, são a favor, sim, da tradução em sala de aula. Porém, antes de responderem esta parte do questionário, expliquei para eles que havia uma diferença entre o uso da língua portuguesa e o uso da tradução. Disse que estariam fazendo exercícios de tradução textual / pedagógica, ou seja, fariam exercícios contextualizados, de acordo com o que estavam estudando no livro didático. Não estariam traduzindo listas de palavras ou frases descontextualizadas nem eu faria o que chamamos de tradução pontual, pois nem uma nem a outra servem para atingir o objetivo nosso que era a aquisição do

vocabulário da língua-alvo. Muitos defensores da tradução rejeitam a tradução de frases ou enunciados estanques. No entanto, Welker (2003) mostra que a tradução de frases isoladas pertinentes, como foi realizada nesta etapa da pesquisa, é válida para fins pedagógicos e para o desenvolvimento dos rendimentos da habilidade tradutória. O uso da língua materna aconteceria em casos esporádicos em que houvesse necessidade de um diálogo sobre as atividades ou sobre o que estava sendo estudado. Porém, surgiu uma dúvida, pois dez alunos acreditam que aprenderiam melhor a língua inglesa se houvesse a tradução e oito alunos não acreditam, mas estes frisaram que não acreditam na melhora do aprendizado por ser difícil traduzir, ou seja, pode-se deduzir que é porque não sabem nada sobre tradução.

Os alunos expuseram as suas dificuldades nas quatro habilidades, sendo que a compreensão oral é a pior delas. Falar e escrever também são difíceis, mas acredito que atividades de tradução tanto oral quanto escrita resolveriam os problemas de compreensão e expressão oral e escrita.

Percebe-se que dão respostas confusas quando se trata da questão da tradução em sala de aula e do uso da língua materna. No questionário, por exemplo, enquanto em uma pergunta eles indicam que a tradução não melhora o aprendizado do inglês, marcam em outra pergunta que a tradução os ajudaria a aprender a língua-alvo. Para os alunos, traduzir e falar português são a mesma coisa, embora eu já tivesse falado desta diferença para eles. Esta confusão também é freqüente entre professores de LE.

#### Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
22. Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	0	1	3	9	5
23. Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	5	6	6	1	0
24. Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	1	2	6	6	3
25. Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	4	7	7	0	0
26. Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	1	3	6	4	4
27. Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	5	9	4	0	0

A interação entre os alunos é muito boa, eles se ajudam e colaboram bastante, também com o professor. Talvez pelo coleguismo e dependendo da necessidade e da dificuldade de cada um, eles usam tanto o português quanto o inglês para comunicarem entre si na sala de aula e resolver suas dúvidas. Com o professor, porém, eles se sentem na obrigação de se comunicar em inglês e se esta comunicação vem do professor para o aluno, com certeza será somente em inglês, por conta da política institucional do centro de línguas, e se o aluno tem dificuldades para falar, ele não tirará suas dúvidas, isso se tiver que fazê-lo totalmente em inglês. No entanto, quando a comunicação parte do aluno para o professor, o diálogo é misto, parte em português e parte em inglês.

#### Interação com o professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
28. Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	2	6	8	2	0
29. Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	1	4	6	5	2
30. Peço ao professor explicações em português.	7	7	3	1	0
31. Peço ao professor explicações em inglês.	1	5	4	6	2
32. O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	17	1	0	0	0
33. O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	0	2	0	5	11

Neste ponto do questionário sobre a interação do professor com os alunos, acredito que as respostas foram satisfatórias, pois os alunos confirmam que se esforçam para aprender a língua-alvo, tentando se comunicar quase que o tempo todo em inglês (LA) seja para explicar as idéias deles ou para conversar com o professor. O aluno Miguel, que é um dos seis alunos que mais me ajudaram na pesquisa de campo, fez o seguinte comentário:

Eu tento falar inglês o tempo todo e quando a professora explica a matéria, ela faz isso em inglês também. Aliás, ela faz de tudo para que a gente fale em inglês a aula toda. Me esforço “pra caramba pra” entender tudo em inglês e me comunicar em inglês. Agora, quando a gente não entende nada, a professora percebe. Ela muda a tática dela ou explica em português mesmo. Ela já explicou que isso não é tradução. Olha, quando “tô boiando”, dá um alívio danado quando ela fala em português. Mesmo sabendo que isso parece errado, a professora disse pra gente não se

preocupar, pois não estamos fazendo nada de errado ao conversar em português quando estamos “boiando” ou quando fazemos os exercícios de tradução.

#### Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
34. O professor me estimula a refletir em inglês.	0	0	1	12	5
35. O professor me encoraja a participar em inglês.	0	0	1	8	9
36. O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	0	0	4	7	7

Acredito que os professores estão desempenhando o seu papel de ensinar uma língua estrangeira muito bem, pois as respostas dos alunos, nesta parte, foram muito positivas quanto ao apoio e incentivo dos professores para que o aluno aprenda (adquira) a língua-alvo. A aluna Joana até se demonstrou entusiasmada com a inclusão das atividades de tradução nas aulas e curiosa com o resultado final, queria saber se haveria melhoras nas notas no segundo bimestre, já que muitos alunos tinham dificuldades e estavam com a nota mínima para ser aprovado no final do semestre. Ela disse :

Tomara que todas as notas melhorem e que o meu medo quanto ao uso da tradução passe, pois passei quatro anos de curso ouvindo que tradução, além de chata, atrapalha aprender inglês. Acho que nunca pensei que este tipo de atividade seria útil e que poderíamos fazê-la um dia em sala de aula.

#### Apoio dos colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
37. Os colegas me encorajam a participar em inglês.	2	4	6	3	3
38. Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	14	1	3	0	0
39. Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	17	0	1	0	0
40. Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	7	6	1	3	1

Percebi, neste ponto do questionário, uma certa rivalidade entre eles quanto à aprendizagem da língua-alvo. Parece que competem, sem saber que o fazem, a respeito de quem fala melhor ou sabe mais da língua. Apesar de sempre realizarem as tarefas juntos e colaborarem uns com os outros dentro e fora da sala de aula quanto ao aprendizado. Os alunos dizem que têm o incentivo do professor, mas não vêem este apoio da parte dos colegas. Na verdade, eles não percebem que este incentivo existe.

#### Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
41. Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	0	1	8	5	4
42. Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	1	4	4	8	1
43. Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	0	1	4	4	9
44. O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	0	0	1	8	10
45. Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	0	1	6	6	5
46. Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	0	1	4	6	7
47. Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	0	0	6	4	8
48. O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	0	1	3	9	5

Tudo o que diz respeito ao aprendizado de inglês, esta turma topa. Eles fazem um esforço grande para compreender tudo e todos. Tenho certeza que este esforço se deve à condição social e financeira, pois são alunos de classe média baixa que não têm muitas oportunidades. Qualquer oportunidade positiva eles aproveitam. Quando eu expliquei sobre as atividades de tradução que iriam fazer, no início houve uma certa rejeição pelo estigma da proibição em que foram endoutrinados e também porque não sabiam como iam fazer uso da tradução como mais um recurso para ajudá-los a aprender a língua-alvo. Esta turma é muito animada e tem vontade de aprender sempre mais, daí a confiança que depositaram em mim como professora e o crédito que deram para a tradução.

Apesar de todas as dificuldades, os alunos se sentem encorajados e motivados pelo professor a refletir e participar em inglês, e ainda reconhecem que o professor ajuda a melhorar a qualidade da produção oral e escrita deles na língua-alvo. Porém, este apoio e contribuição não são mútuos entre os colegas de sala de aula. Contudo, ninguém atrapalha ninguém, pois se esforçam para compreender as mensagens dos colegas em inglês e o professor colabora quando necessário.

Após o questionário, nas aulas seguintes, eu expliquei para os alunos como usar os dicionários bilíngüe e monolíngüe e expliquei também como usar a tradução para melhorar o aprendizado da língua inglesa. Algumas das atividades que se seguiram durante as aulas foram atividades de tradução. As explicações foram as seguintes:

- Para os alunos usarem o dicionário e fazer uma atividade de tradução, eles deveriam conhecer bem a língua portuguesa, em primeiro lugar. Eles tinham que reconhecer um sujeito, um verbo, um advérbio, um adjetivo, uma preposição e até algumas regras gramaticais.
- Além de conhecer sua própria língua (LM), saber um pouco da estrutura e da gramática da língua-alvo, também é importante. Eles precisam reconhecer a classificação de uma palavra, mesmo que não saibam o significado dela, mas dentro de uma frase, relacionada com as outras palavras, é mais fácil descobrir o seu significado, em se tratando da língua-alvo.
- Ao procurar um verbete no dicionário, nem sempre o primeiro significado é o que se encaixa no contexto.
- Pedi que em todas as aulas eles trouxessem os dicionários bilíngües e que eu traria os monolíngües para que eles fizessem uso a todo instante, não só nas atividades de tradução.
- Para traduzir, é preciso um pouco de “jogo de cintura”, nunca traduzir “ao pé da letra”, mas sempre como seria falado ou escrito na nossa língua (língua materna).
- A importância de se valorizar a nossa cultura, e conhecer um pouco sobre a cultura da língua-alvo. É através de ambas que a tradução será mais fácil de se desenvolver.

No anexo II, está a primeira atividade escrita e de tradução da turma pesquisada. Como eu não podia deixar o cronograma da escola à parte, aproveitei as atividades do livro didático para inserir as atividades de tradução escrita e oral. Por isso, esta atividade do livro didático foi a primeira a ser trabalhada. Esta tarefa foi realizada com a turma toda. Os alunos em dupla tinham que traduzir dez frases para o português e depois um terceiro aluno traduzia estas frases em português para o inglês. Antes da atividade de tradução, eu havia explicado o tópico gramatical que eles encontrariam nas frases que eles iriam traduzir.

Avalio que se saíram muito bem para uma primeira atividade de tradução, um pouco “ao pé da letra”, como: *The jacket has a stain on the collar* → *A jaqueta tem uma mancha na gola*, ao invés de usar *A jaqueta está manchada*. Percebi que entenderam a minha explicação e alguns alunos conseguiram realizar traduções, ou melhor, produzir enunciados como se fala em português. No entanto, o que eu queria que captassem e conseguissem usar sem maiores complicações, que era o tópico gramatical estudado, eles conseguiram. A prova disso são as notas finais (anexo IX). Ao final de todas estas atividades, obtiveram uma melhora considerável em relação ao primeiro bimestre. Depois da atividade de tradução, os alunos fizeram a tarefa do livro, que serviu como reforço e confirmação do que realmente tinham aprendido. Foi um sucesso este começo, pois captaram a mensagem. Conseguiram usar o vocabulário exigido pelo exercício corretamente. Isto se deve à atividade de tradução e ao uso da língua materna que, indo e vindo durante a atividade, produziu um bom efeito na aprendizagem deles. Se eu tivesse apenas explicado o ponto gramatical e depois passado para o exercício do livro, os alunos não teriam um resultado tão bom como tiveram na prova final, pois, na realização da prova final, alguns alunos comentaram que lembraram da atividade de tradução realizada envolvendo o assunto e conseguiram responder as questões. Este é o indício que tenho de que a manipulação dos tópicos estudados nas duas línguas, indo e vindo por meio da tradução, produziu um efeito positivo, pois os alunos obtiveram uma melhora considerável nas notas do segundo bimestre e nas notas finais do semestre<sup>20</sup> (conferir quadro sobre as notas na página 93).

A segunda atividade de tradução está no anexo III. Foi uma atividade de tradução oral e escrita. Utilizando as mesmas frases do exercício do livro, eu lia as frases em inglês, um aluno fazia tradução oral destas frases e os demais alunos

---

<sup>20</sup> Ver explicação sobre a primeira tarefa de tradução no capítulo da metodologia pág. 69 – 70.

escreviam as possíveis traduções das frases em português em uma folha branca. Ao terminar o exercício, discutimos qual seria a tradução mais correta para cada frase, ou seja, como era falado em português e qual era a diferença para o inglês. Esta atividade despertou neles a consciência de que as duas formas que existiam em inglês, o uso do gerúndio e do infinitivo, viravam uma frase só em português. É claro que, por ainda ser uma atividade nova, algumas traduções ainda eram feitas palavra por palavra e muito longe do que realmente é em português, mas percebi que os alunos haviam entendido bem como deviam agir diante de uma tradução. Discutiam entre si as mais variadas formas possíveis para cada frase em português e comparavam como era em português e em inglês antes de escrever as respostas. Veja algumas das traduções feitas por eles: *“The windows need to be washed”*; ou *“The windows need washing”* *“As janelas precisam ser limpas”*; *“As janelas precisam de água”*; *“Precisa-se limpar as janelas”*; *“Tem que limpar as janelas”*; *“As janelas precisam de limpeza”*; *“Tem que jogar uma água na janela”*; *“A janela precisa ser lavada”*; *“Dá uma lavada na janela”*

Ademais, perceberam que era diferente fazer uma tradução textual / pedagógica e usar a língua materna em sala de aula, pois eles não estariam traduzindo uma lista de palavras ou frases descontextualizadas. Sabiam que todas as tarefas que iam desenvolver eram exercícios de tradução pedagógicos, ou seja, eram exercícios contextualizados, e quando fosse necessário explicar algum ponto gramatical ou conversar entre si, seria usada a língua-alvo. A LM só seria usada em último caso. Por exemplo, é preferível a professora usar o português para explicar o gerúndio e o infinitivo no inglês. Ela não estaria traduzindo, mas tentando ensinar aos alunos o que ela não conseguiu fazer na língua-alvo. Os exercícios de fixação que se seguiriam seriam todos em inglês, para fixar e ter certeza que o objetivo teria sido atingido.

Conversei com os alunos ao final das duas atividades de tradução em português. Pedi que falassem sobre as expectativas e o que estavam achando das atividades de tradução até aquele momento. O Pedro falou pela turma, pois todos concordaram com o que ele disse:

Professora, confesso que não confiei na senhora quando disse que faríamos tradução para reforçar o que íamos aprender. Ficamos quatro anos ouvindo dos professores que não podíamos falar em português ou traduzir, pois nunca seríamos fluentes no inglês, tínhamos que “pensar em inglês”, nem sabia que falar em português era diferente de traduzir. Achava que tudo era a mesma coisa até a senhora falar dessa diferença. Agora eu sei que estamos conversando em

português e que a atividade que acabamos de fazer foi uma tradução. Eu “tô gostando”. Nunca tinha entendido gerúndio e infinitivo em inglês. Acho que agora eu entendi. Achava também que traduzir era chato, mas fazer tradução do que a gente tá estudando é legal. Quero ver minha nota na prova.

Mesmo com os bons resultados que vinham obtendo até aquela segunda atividade de tradução, a perceptível satisfação deles com o aprendizado e a melhora no desempenho na língua-alvo, os alunos só acreditariam nesta melhora tendo as notas finais em mãos.

No anexo IV está a terceira atividade de tradução, na qual percebi que os alunos têm muito mais dificuldades para traduzir do português para o inglês, talvez porque não dominem bem o inglês e, mesmo sabendo o tópico gramatical que deveriam usar, parece que eles ficam bloqueados com a formação de frases em inglês. Talvez, também, falta prática com a língua-alvo. A versão (LM → LE) só deve ser praticada quando a tradução (LE → LM) está bem dominada. Acredito que era muita informação e novidade para os alunos, incluir a tradução textual / pedagógica, ter em alguns momentos conversas em português e ainda exigir uma tradução da língua materna para a língua-alvo, foi um pouco demais. A lição que tiro desta terceira atividade é que os alunos compreendem o que estudam em inglês e têm esta confirmação da compreensão com a atividade de tradução, mas o aprendizado da língua-alvo, só se dá depois de exercícios variados sobre o mesmo tópico. Ou seja, a tradução é um recurso a mais, ou melhor, uma atividade a mais para reforçar o que os alunos estão aprendendo. Mesmo assim, acredito que as atividades de tradução usadas contribuíram muito para o aprendizado da língua estrangeira.

Veja a seguir o que conseguiram produzir nesta atividade. As frases estavam em inglês, pois foram retiradas do livro didático, as traduções eram feitas para o português e depois um terceiro aluno traduzia para o inglês de novo. Cada frase foi trabalhada por três alunos em separado, por exemplo, primeiro o Pedro e a Joana e depois a Joana com o Gabriel:

- You can learn to read faster by having a private tutor. (Pedro)  
Você pode ler rápido tendo um professor particular. (Joana)  
You can read faster by having a private tutor. (Gabriel)
- You can improve your English accent by talking to native English speakers. (Miguel)

Você pode melhorar seu sotaque, conversando com ingleses. (Fernanda)

You can improve your accent by talking (speaking) with English people (speakers).

(Maria)

- A good way to become fluent is by living in a country where the language is spoken.

(João)

Um bom caminho para ter uma fluência é morar em um país onde a língua é falada.

(Renato)

A good way to have a fluency is to live in a country. (Alan)

- One way of practicing conversation is by practicing dialogs with a partner. (Fred)

Um jeito de praticar conversação é praticando diálogos com um par. (Henrique)

The way to practice the conversation is by practicing dialogs with a partner. (Sara)

- A good way to learn idioms is by watching American movies. (Cláudia)

Um bom caminho para aprender idiomas é assistindo filmes americanos. (Antônia)

A good way to learn idioms is by watching American movies. (Iracema)

- A good way to learn a new vocabulary is by studying a “learner’s dictionary”. (Jorge)

Uma boa maneira de aprender um novo vocabulário é estudar por um dicionário de aprendiz. (Felix)

A good way to learn a new vocabulary is studying by a learner’s dictionary. (Luiz)

- You can improve your writing skills by reading magazines in English. (Pedro)

Você pode melhorar suas habilidades na escrita lendo revistas em inglês. (Joana)

You can (learn to write correctly) improve your writing skills by reading English magazines. (Gabriel)

Nos anexos V e VI estão as traduções textuais onde os alunos usaram tudo o que aprenderam de gramática e sobre a atividade de tradução. Acredito que o progresso deles foi bem maior. Quase não recorreram ao dicionário para entender o significado das palavras. Procuraram traduzir pelo contexto (inferência) e pelo que eles assimilaram da parte gramatical.

As traduções estavam bem melhores que no início com as primeiras atividades. Por exemplo, quase eles não faziam tradução “*ao pé da letra*”. Em vez disso tentavam produzir um texto, ou seja, escrever como se estivessem fazendo uma redação em português:

*... Interpersonal – These people have a good understanding of others and learn well by working with others. → Intepessoal – Essas pessoas têm um bom entendimento com os outros e aprendem melhor trabalhando com os outros;*

*Kinesthetic – Movement and physical activities help these people to learn. → Cinético – movimentos e exercícios físicos ajudam essas pessoas a aprender.;*

*The people of Kiribati are afraid that one day in the not-too-distant future, their country will disappear from the face of the earth... → Os habitantes de Kiribati têm medo de que um dia, num futuro não muito distante, sua cidade possa desaparecer da face da terra...*

Estava mais fácil para os alunos recordar o vocabulário, a gramática, a estrutura. Eles estavam mais cuidadosos quanto à nova redação que estavam escrevendo. Cada aluno fez a sua redação, ou seja, redigiu sua própria tradução. Todavia, trabalharam juntos, discutindo o que seria melhor para escrever em português, como era mais natural em português. Sempre diziam uns para os outros :

Lembra que a professora disse que tínhamos que escrever como a gente fala em português, não podemos fazer uma tradução literal?

No anexo VII estão as transcrições das gravações da tradução oral dos seis alunos que se voluntariaram para realizar esta tarefa de áudio. Eles ficaram em duplas, e no anexo VII dá para visualizar bem o bom trabalho deles e a evolução na língua-alvo. Percebe-se que o contexto e o conhecimento prévio deles passou a ser importante na realização da tradução e para entender o que estava escrito no texto.

Veja alguns exemplos das transcrições da tradução oral dos seis alunos:

Tradução dos alunos Miguel (aluno 4 ou A4) e Fernanda (aluno 5):

A5: Agora em inglês/ (+)uh,pode ler/ uh uh ::

A4: Começa do *The tsunami*, né?? (\*\*\*\*)/ (+) não/ não precisa aqui não/ não, precisa não.(+)  
Vou ler a primeira frase tá, [[ tá, então lê a primeira frase]]. [linha...]"*A tsunami is a series of 'water' generated when a body of water, 'such a lake' / such as a lake or ocean is rapidly 'displaced' on a massive scale.*" (\*\*\*\*)

A5: uma série de 'waves' / eu tenho que ver o que que é isso/ de ondas/

A4: posso traduzir/ [[pode/ pode/]]/

A5: pode, por favor/ pelo amor de Deus/ (risadas)

A4: um tsunami é uma série de ondas geradas como um corpo de água, como um lago ou oceano é rapidamente, *displaced* / eu tenho uma leve idéia/

A5: eu posso olhar no dicionário?

A4: Vai pode ser/ (+) ((estão procurando a palavra em um dicionário bilíngüe)) acho que é retirada tipo do lugar onde ele (+) onde ele fica. Mas eu não sei a palavra/ 'certin-`/(+)

A5: achei!

A4: achou!

A5: substituir, desalojar/

A4: eh, é melhor colocar o quê?/ substituir não é legal não?/

A5: desalojar também não dá/

A4: vamo colocar retirar/ retirada?/

A5: que que é isso aqui?/ 'on a massive scale`?/

A4: escala massiva/ mas aí agente vê como usa aqui/ vamo colocar/ uh, uma escala grande? Eh (+)

A5: em grande escala! [[Em grande escala]]

A5: e essa palavra aqui::

A4: *displaced* / Bom, eu acho que *displaced* vem da palavra *placed* / uh, e / o dis- / é uma forma negativa! (Tão pode ser, tipo, retirada do lugar de origem)/ entendeu? (+)

A5: mhm, mhm.

A4: então pode colocar/ que, a tsunami é uma série de ondas, geradas, quando um corpo de água, como um lago ou oceano, é rapidamente, retirada do seu local de origem, em uma grande escala./ não é?

A5: ah!

A4: *earthquakes*, sabe o que que é? / Terremotos / ahhhhhh/ [linha...] “*Earthquakes, landslides, volcanic eruptions and large meteorite impacts all have the potential to generate a tsunami.*”

A5: terremotos (+)

A4: *landslide* / é, eu acho que é isso/ vamo procurar por *landslide* / junto/ e se não achar, depois separado/ (+) ((procurando no dicionário monolíngüe ))

Tradução dos alunos Gabriel (aluno 3 ou A3) e Maria (aluno 6 ou A6):

A6: Tsunami, Tsunami que abalou, Male, nas Malvinas, dezembro 26, 26 de dezembro de 2004. Um tsunami é uma série, né? uma série, de, de ondas, [[de ondas]] , né? geradas, [[geradas quando]], quando muita água?

A3: corpos? Ou muita água? Como um lago ou um oceano,

A6: onde um lago ou oceano, é rapidamente *displaced*?

A3: é, rapidamente tipo, como é que fala, é, tipo, acho que é tirar do lugar.

A6: tirado do lugar, em uma massiva? É, uh, é (+), alta escala.

A3: no caso, eu acho que é, (+) como um lago ou oceano, rapidamente, tira do lugar um(+)

A6: uma grande quantidade de água! (+) tá. É, terremotos, é, deslizamentos de areia, erupções vulcânicas e, meteoritos, é, e grandes (\*), e o impacto de grandes meteoritos, tem um potencial de gerar um tsunami. Os efeitos de um tsunami, pode, aqui oh, eu não sei o que é isso.

A3: pode provocar, não, errei.(+)

(\*\*\*\*)

A6: tem um *range* de alguma coisa, é, devastação? Tem alguma coisa com devastação? Os efeitos do tsunami vai de algo, é, termina com devastação. *Range something, to something*, e de algo a algo, (+) acho que é. Os efeitos do tsunami podem, um, acho que pode do (+)

A3: acho que pode do não anunciado a devastação.

A6: é, o termo tsunami vem da língua japonesa, significando, é, porto, é, porto, *tsu* né?

A3: e ondas que significa *nami*, né? (\*\*\*\*)

A3: Todos os japoneses usam tsunami, tanto no singular quanto no plural, ((os alunos estão folheando os dicionários para ter certeza do que estão traduzindo. Eles são mais rápidos, pois não estão presos as palavras, mas vão pelo contexto, pelo que já conhecem sobre o assunto e pelo o que eles leram.))

A6: (\*\*)eu até agora não sei o que que é *range* ? sei não? Range from (+)

(\*\*\*\*)

A6: embora, [[embora os japoneses]], apesar de que os japoneses, (+)

A3: usam tanto [[no singular]] como no plural, essa palavra. Em inglês, tsunamis, foi estabelecido no plural. O termo, foi criado pelos pescadores, (+) apesar que (+) ((eles estão procurando a palavra although nos dicionários))

A6: se bem que, apesar de que. Apesar de que eles não, aware, o que que é aware? (+)

A3: onde?

A6: aqui, depois de not been(+)

A3: ahhhhhh. (+) (\*\*)

A6: não saber?, é, mais ou menos assim o sentido, apesar que eles não sabiam (+) [[não sabiam de nenhuma onda em mar aberto]]. *A tsunami is not a sub-surface* (+) (\*\*\*\*) ué, pode ser também, como um terremoto, uma erupção vulcânica embaixo do mar. É pode ser.

(+)

Tradução dos alunos Pedro (aluno 1 ou A1) e Joana (aluno 2 ou A2):

A1: (\*\*\*\*) Vamo começar lendo em inglês?

A2: ahã.

A1: Tá, “ *The tsunami that struck Malé in the Maldives on December 26*”(+) ah tá, / tá dizendo o título da (+) ::

A2: da reportagem. (\*\*\*\*) /

A1: o que é *struck*? Acho que *struck*, é o que bateu, mas (+) / ((procurando palavra no dicionário))

A2: *struck, struck, struck* (+)

A1: aqui oh, passado particípio de *strick*, agora vamo vê o que que é *strick*? [[ah, pode ser uma série de ataques, ahã]]. as outras traduções não servem. Beleza! Então seria, uma série de ataques do tsunami, não, o tsunami que atacou as ilhas Malé e [[Maldivas, em dezembro de 2004]], né? Então escreve (+)

A2: Uma série de tsunamis que atacou, /não, que atacaram / as ilhas Maldivas e a cidade de Malé / em 26 de dezembro de 2004.

A1: no dia desse troço eu tava viajando, eu só escutava, só escutava (+) não , eu entendi, que atacavam, ah, Male é nas ilhas Maldivas, um dia depois do natal ::

A2: tá bom assim? Vou procurar waves.

A1: é ondas! Oh, a tsunami é uma série [[de ondas geradas]] como / não / ::

A2: como não, quando! Quando um corpo de água? /

A1: *a body of water*. Não, é / claro que não vai ser isso, procura B – O – D, não é BOR (+) [[*such as a lake*]], tem um monte de tradução, 'bora` vê?

A2: adjetivo, pronome, TÃO! (\*\*)

A1: é um tipo de expressão que agente usa, pêra aí! Tsunami, é uma série de ondas geradas, / quando uma / acho que isso é como se fosse uma expressão, [[então vamo colocar]], massa de água, é, agente não fala :: (+)

A2: corpo de água, vai ficar melhor (+)

A1: basicamente, o que que é um tsunami? É quando acontece alguma coisa no mar, que pode ser um terremoto, ou, quando cai um meteorito e , levanta as ondas, não é isso?

A2: ahã!

A1: só que quanto mais rápido, é, mais rápido / menor a altura/ e quanto maior a altura, ela vai mais devagar.

A2: então, vamo escrever , né?

A1: O que que é *rapidly*?

A2: é alguma coisa –mente! (risadas)

A1: tá, ah entendi, é assim oh, tsunami, é uma série de ondas geradas, quando grandes massas de água, como de um [[lago ou de oceano]], *displaced*? Mas é mais ou menos isso. É quando, uma grande massa de água se desloca, em direção do oceano / ::

Durante a tradução deste último texto, percebe-se que mesmo conhecendo muitas das palavras encontradas no texto, os alunos recorriam ao dicionário para ter certeza do significado que já conheciam. Talvez, o surgimento da dúvida ocorreu porque eles estavam acostumados a encontrar essas palavras de uma forma nas frases ou porque conheciam apenas um dos significados.

Os alunos buscavam a decodificação do texto, ou seja, a construção do sentido do texto durante a tradução, através do dinamismo do conhecimento do vocabulário. Buscavam o significado daquelas palavras através dos dicionários, das funções gramaticais, da tradução isolada da palavra e depois através do relacionamento dessa palavra com as demais na frase para buscar o sentido real.

Os alunos até responderam na entrevista que, com o uso dos dicionários, da língua materna e principalmente da tradução, conseguiram memorizar as palavras e usá-las depois.

O anexo VIII apresenta a entrevista realizada com os seis alunos sujeitos da pesquisa para finalizar este trabalho de campo. Esta entrevista foi realizada logo após o trabalho de tradução oral. Percebe-se que os alunos atribuem a evolução deles aos exercícios e também ao professor. Contudo, acreditam que os exercícios de tradução os ajudaram, mas ainda expressam aquele medo, ou receio, de que traduzir e usar a língua materna é feio, é errado, ou que talvez possa prejudicá-los no aprendizado do inglês. Também, passaram quatro anos e meio ouvindo que não podiam usar português, que era errado, que atrapalharia o aprendizado e a fluência no inglês. Mesmo assim, a curiosidade deles era enorme com relação ao resultado final, eles queriam saber como tinha ficado a nota final depois de todas estas atividades. Seguem algumas das respostas dos alunos na entrevista:

Quantas vezes foram necessárias você recorrer ao dicionário ou perguntar ao seu professor o significado de uma palavra para você conseguir concluir esta tarefa?

Resposta do aluno Pedro: Foram poucas pois primeiro eu vejo o contexto e se eu conseguir seguir com a compreensão eu vou em frente, mas se eu vejo que a palavra se repete muitas vezes e eu não consigo entender recorro ao dicionário ou à professora. No último texto tive que recorrer mais vezes ao dicionário por ser um texto científico. Ao dicionário eu recorri várias vezes, mas à professora eu não perguntei nada.

Você acha que a tradução do texto te ajudou a compreender melhor a língua inglesa? Você acha que a tradução também pode te ajudar a aprender o vocabulário da língua inglesa além das demais atividades oferecidas em sala de aula? Como? Você acha que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado da língua inglesa neste semestre?

Resposta do aluno Pedro: Sim; Sim, Quando nós traduzimos um texto, as palavras que nós olhamos no dicionário por nos serem desconhecidas, acabam entrando no nosso vocabulário; Muito, principalmente na parte de tradução onde eu aprendi a não traduzir literalmente (o que acaba deixando o texto artificial) e sim a traduzir de uma maneira mais comum.

A Joana e a Fernanda deixam bem claro que formulam frases em português e que, para estudar a língua inglesa, elas usam a língua materna o tempo todo, mas usam

também o dicionário bilíngüe, pois acham mais fácil do que o monolíngüe. Já com relação à tradução, elas tinham forte descrença, pois sempre escutaram dos outros professores que *“quem traduz não tem fluência, pode até ser bom em gramática ou na escrita, mas nunca vai aprender a falar em inglês”*. Contudo elas dizem: *“Tive uma evolução muito boa, e os exercícios me ajudaram muito também. Eu atribuo isso aos meus esforços e a professora Mônica”*.

O aluno Gabriel valoriza a língua materna no aprendizado da língua estrangeira e, para ele, o uso da língua materna não o atrapalha em nada neste aprendizado, pelo contrário, o ajuda:

Eu melhorei um pouco. Os exercícios de tradução ajudaram um pouco. Para aprender um língua estrangeira mais facilmente, é necessário primeiro você saber o que significa na sua própria língua para depois começar a falar e escrever a língua estrangeira.

Já o Miguel e a Maria valorizam o uso das atividades de tradução. Dizem que usam da tradução como estratégia de aprendizagem e até falaram que, depois das atividades que fizeram comigo, muita evolução aconteceu e muito melhoraram nas notas. Eles confirmam que aprenderam bem o inglês. Veja a aluna Maria: *“Eu evolui na nota e melhorei no inglês. Sim, pois tive um maior entendimento da tradução de uma frase ou texto”*. Leia agora a resposta de Miguel:

Acredito que fica mais fácil memorizar as palavras e depois eu lembro delas e consigo usá-las (falando da tradução). Contribuiu sim, minha nota até melhorou do primeiro para o segundo bimestre (falando da tradução). Eu melhorei muito e a tradução me ajudou sim. Eu atribuo tudo isso a minha teacher e as atividades de tradução que ela fez com a gente.

No anexo IX está a ata de final de semestre para mostrar o resultado dos alunos antes e depois das atividades de tradução. O primeiro bimestre foi conforme eles estavam acostumados a estudar e no segundo bimestre eles perceberam uma melhora significativa nas notas e na compreensão da língua-alvo, o resultado foi muito melhor. Neste segundo bimestre, houve as atividades de tradução e foi neste momento que perceberam a evolução no inglês, quando viram as notas. Com certeza, não precisava esperar o resultado final, bastava prestar atenção na evolução do aprendizado. Com as atividades de tradução, eles se sentiam mais à vontade para usar a língua-alvo e tinham mais facilidade para realizar os exercícios.

Neste caso, a prova prática do que aprenderam com as atividades de tradução foi a avaliação escrita final de semestre, pois eu não teria outra oportunidade com eles para verificar esta internalização do vocabulário da língua-alvo. Obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 3: Ata com as notas bimestrais e finais do 1º semestre de 2006:

	1º Bimestre		2º Bimestre					
Nome do aluno	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Total de faltas	Nota Final	Recuperação Final	Resultado Final
Pedro	8,1	1	8,7	-	1	8,5	-	AP
João	5,6	2	6,0	1	3	6,8	-	AP
Renato	5,3	1	6,8	1	2	6,0	-	AP
Alan	5,5	1	7,9	-	1	6,5	-	AP
Fred	4,3	2	7,0	2	4	5,5	-	AP
Henrique	4,3	3	7,6	2	5	6,0	-	AP
Joana	4,2	4	9,2	-	4	6,5	-	AP
Gabriel	5,4	5	7,6	1	6	6,5	-	AP
Sara	5,6	5	6,3	3	8	6,0	-	AP
Cláudia	4,8	4	7,5	2	6	6,0	-	AP
Antônia	5,9	2	8,4	2	4	7,0	-	AP
Iracema	6,9	3	5,9	3	6	6,5	-	AP
Miguel	6,8	3	8,8	-	3	8,0	-	AP
Jorge	4,9	4	6,0	1	5	5,5	-	AP
Félix	5,0	3	6,8	2	5	6,0	-	AP
Maria	7,3	2	8,8	-	2	8,0	-	AP
Fernanda	5,9	1	8,7	-	1	7,5	-	AP
Luiz	7,3	2	8,0	1	3	7,5	-	AP

Observa-se, por exemplo, como os alunos Maria, Fernanda, Joana, Miguel, Gabriel e Pedro melhoraram as notas consideravelmente. Estes seis alunos foram escolhidos para me ajudar a concluir a pesquisa de campo.

Contudo, teve um momento que me despertou uma certa curiosidade e preocupação. No momento da tradução dos textos, e durante os outros exercícios também, muitos alunos recorreram aos cognatos, ou seja, usaram palavras com grafia ou sons parecidos ou até mesmo igual ao da língua portuguesa para entender o contexto, ou o que o texto queria dizer, ou usaram isso como recurso para entender a frase e conseguir traduzir as palavras. Isto confirma Acredito que este é uma boa maneira de

traduzir e também adquirir o vocabulário da LA, pois de acordo com Ringbom (1987: 41): “Quando semelhanças fonológicas e semânticas estão juntas, o efeito é o mesmo de uma atração magnética em que a palavra nova é atraída para o léxico mental do aprendiz quando ele a vê pela primeira vez” (minha tradução).<sup>21</sup> O que é semelhante à LM pode ser mais fácil de aprender e assimilar na língua-alvo. O único cuidado é com os falsos cognatos e a fossilização da tradução errada, ou confiar que os cognatos possuem um único sentido, ou seja, único significado e um só uso, pois isso pode retardar o aprendizado da LA e até mesmo desestimular o aprendiz, segundo Hall (2002).

Com todo este trabalho de tradução, juntamente com as demais habilidades: ler, ouvir, falar e escrever, os alunos conseguiram entender e aprender um pouco mais sobre o vocabulário do inglês. Eles usavam o que tinham aprendido durante os exercícios de tradução para realizar os demais exercícios do livro e para responder a prova final. Tanto que a prova real está nas notas finais de cada aluno que tiveram uma melhora substancial. De um exercício para o outro, usavam, ou pelo menos estavam criando o hábito de usar, o que tinham aprendido no trabalho anterior para responder aquele.

Devo afirmar que é importante o estudo do vocabulário além da gramática no estudo de línguas estrangeiras, pois durante os exercícios de tradução, ficou comprovado que a competência lexical dos alunos em geral não é apenas insuficiente sob o ponto de vista qualitativo, ou seja, de conhecimento fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático-discursivo, etc. envolvendo os vários aspectos do conceito rico de vocabulário (SCARAMUCCI, 1997), mas também é insuficiente em termos (quantitativos). Os aprendizes de língua estrangeira precisam de exercícios que os auxiliem na aquisição / aprendizagem do léxico da língua-alvo, e as atividades de tradução são um exemplo disso.

Os instrumentos que utilizei para a coleta de dados desta pesquisa de campo foram bons e contribuíram muito para o objetivo que queria atingir. Em primeiro lugar, tinha um questionário para averiguar o que os alunos achavam das atividades de tradução e do uso da língua materna, além de conferir se achavam que tradução e uso da língua materna eram as mesmas coisas. Precisava me inteirar das crenças deles para mudar alguns paradigmas como: traduzir é errado e não se aprende uma língua

---

<sup>21</sup> [w] hen both phonological and semantic similarity work together, the effect is like that of a magnet attracting a new word to be stored in the learner’s mental lexicon when he meets it for the first time.

estrangeira usando a língua materna. Outra questão era ensiná-los a diferença da tradução pontual, que eles estavam acostumados a fazer, para a tradução pedagógica.

Além do questionário, as atividades de tradução escrita e oral mostraram a dificuldade de introduzir a tradução como um recurso relevante ao aprendizado de uma língua e mais à aquisição do vocabulário da língua-alvo. Utilizar exercícios escritos, redações e gravações em áudio mostrou-se eficaz, pois tenho o registro claro e preciso da evolução dos alunos ou das dificuldades deles e o que pode ser melhorado nas próximas atividades. Ainda assim, consigo as respostas para as minhas dúvidas e até mesmo a resposta para a minha pergunta de pesquisa.

A entrevista foi crucial para o desfecho desta pesquisa de campo, pois depois do resultado final dos alunos, eles se sentiram mais confortados em dizer que aprenderam inglês. A ata com as notas bimestrais e finais foi de muita valia também como instrumento de coleta e registro de dados, pois, com base nela, posso afirmar que houve aprendizado e que os resultados produzidos pelos alunos, “*traduzir para adquirir vocabulário de uma língua estrangeira*”, foram consistentes e confiáveis.

A proposta de estudo do léxico em LE consisti numa ampliação da base lingüística através de um foco em palavras, é mais consistente ainda com a afirmação de Nagy e Herman (1987:33) quando afirmam que:

O ensino do vocabulário que realmente faz uma diferença na compreensão geralmente tem algumas das seguintes características: exposições múltiplas às palavras ensinadas, exposição às palavras em contextos significativos, informação rica e variada sobre cada palavra, o estabelecimento de ligações entre as palavras ensinadas e a própria experiência e o conhecimento prévio do aprendiz (...).

Tudo que contribui para o aprendizado da língua estrangeira, tudo que facilita essa aquisição, é importante para o aprendiz. Portanto, se a tradução se mostra útil para a aquisição do vocabulário da língua estrangeira, não deve ser desprezado como recurso de ensino nem como estratégia de aprendizagem.

Os objetivos desta pesquisa eram: mostrar a importância do uso de tradução na aprendizagem do vocabulário de uma LE; mostrar a importância da língua materna na aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira; e observar como a prática da tradução pedagógica valoriza a língua e a cultura do aprendiz. E a pergunta de pesquisa

foi: a tradução textual / pedagógica e de itens lexicais contextualizados ajuda a adquirir o vocabulário da língua estrangeira?

Acredito ter atingido estes objetivos e respondido a pergunta de pesquisa, pois com os resultados que os alunos obtiveram no final do primeiro semestre de 2006, deixaram um pouco de marginalizar o uso da tradução como recurso para aquisição da língua estrangeira e perceberam que a língua materna só tem a colaborar com a aprendizagem da língua-alvo, pois puderam comparar as duas línguas e até mesmo passaram a valorizar mais a própria língua. Os alunos observaram que, com as atividades de tradução, não estavam escrevendo uma lista de palavras para depois memorizarem, mas estavam produzindo um novo texto na língua materna e interpretando o texto na língua-alvo. Estes alunos que foram expostos às atividades de tradução estavam realmente adquirindo o léxico da língua estrangeira (inglês).

Conclui-se que a tradução e a língua materna desempenham um papel importante na compreensão do vocabulário e na sua aquisição também. Para alguns alunos a tradução representa um excelente recurso e oportunidade de adquirir, ou seja, internalizar não só este vocabulário, como também a língua em foco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar o papel da tradução e da língua materna na aquisição e aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira, vários aspectos foram ressaltados nesta dissertação. Dentre eles estão as dimensões da significação das palavras tendo a Linguística para explicar e exemplificar através da semântica e da tradução, a semântica esclarecendo as relações das palavras umas com as outras. Por exemplo, o sentido das palavras nas sentenças; as relações de sentido nos dicionários, mostrando assim os problemas com os sinônimos (sinonímia), e finalmente as questões da tradução, e a importância e a necessidade da língua portuguesa (língua materna) no ensino-aprendizagem do inglês (língua-alvo).

Outro aspecto apresentado neste trabalho foi a internalização do vocabulário da língua-alvo e o uso de atividades de tradução textual / pedagógica para alcançar o mesmo objetivo.

Os resultados obtidos com esta pesquisa não poderiam ter sido mais surpreendentes, pois mesmo tendo o apoio dos alunos envolvidos nesta pesquisa, a desconfiança era muito grande com relação às vantagens que o recurso ao uso da tradução e da língua materna poderiam trazer para o ensino – aprendizagem da língua estrangeira. Os alunos acreditavam que fariam uma tradução pontual, ou seja, ficariam o tempo todo traduzindo listas de palavras, ou resolvendo questões de compreensão, ou traduzindo textos longos e sem sentido algum para as aulas de inglês. Eles tinham a absoluta certeza que a comparação do inglês (língua-alvo) com o português (língua materna) seria uma perda de tempo e que em nada ajudaria na realização das tarefas e na internalização da língua-alvo.

Os próprios alunos perceberam a melhora que tiveram na aprendizagem da língua-alvo, mas só acreditaram na evolução depois que viram as notas finais, do primeiro bimestre em que tiveram as mesmas atividades escritas e orais de sempre com relação ao segundo bimestre em que foram introduzidas atividades de tradução textual / pedagógica, ou seja, atividades contextualizadas de tradução, a melhora dos alunos foi relevante (ver quadro comparativo no anexo IX).

Acredito estar contribuindo muito com professores interessados em saber como a tradução pode ajudar com a aquisição do vocabulário da língua estrangeira, pois muitos colegas não deram credibilidade a esta pesquisa devido ao efeito negativo que

acreditam que a tradução tem no ambiente de cursos de línguas estrangeiras. Se as atividades de tradução são bem elaboradas e aplicadas em ocasiões oportunas, muito progresso e satisfação tanto dos alunos quanto do professor se pode obter. Além disso, a postura do professor de LE precisará ser alterada se ele optar pela introdução das atividades de tradução textual / pedagógica e sua integração às outras habilidades em sala de aula.

Com base no que foi estudado e pesquisado, verifica-se que o estudo de uma língua é infundável e que é complexo acompanhar o crescimento do vocabulário. Por isso, o que foi observado neste trabalho tem mais a ver com a questão da escrita do que da fala, mas para se obter a teoria, faz-se necessário a prática, e o uso constante do objeto a ser estudado e comprovado.

Foi constatado também que a prática da tradução implica na consulta e crítica aos dicionários bilíngües que apresentam incorreções. O uso de dicionários monolíngües e de gramáticas também deve ser estimulado para completar e corrigir o que registram os dicionários bilíngües. Contudo, tudo deve ser feito com cautela porque nem sempre estes recursos são totalmente confiáveis, uma vez que nem sempre os professores e muito menos os alunos sabem manuseá-los corretamente. É preciso, portanto, preparar ambos para o uso correto.

Houve algumas limitações e falhas durante a pesquisa que não atrapalharam muito, mas que serviram de experiência, como o tempo curto para a coleta de dados e sua transcrição, uma vez que a professora tinha um cronograma a cumprir e não podia utilizar muito das aulas para realizar a coleta e registro de dados. Outro detalhe era que aqueles alunos envolvidos na pesquisa só estariam com a professora naquele primeiro semestre, no seguinte teriam outra professora. Então, tudo sobre o registro dos dados tinha que dar certo, pois a professora não teria tempo para repetir as tarefas com os alunos no próximo semestre. Como seria bom se houvesse tempo durante os semestres para realizar mais atividades de tradução com os alunos e discutir mais sobre esta questão da tradução textual / pedagógica com os alunos e os demais professores no ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras, pois seria um recurso a mais e uma motivação a mais na aquisição do vocabulário da língua-alvo.

Ao responder à pergunta formulada na Introdução desta dissertação:

1 – se à tradução textual / pedagógica e de itens lexicais contextualizados ajuda a adquirir o vocabulário da língua estrangeira?

Concluo que a tradução tem presença constante nas aulas como técnica de aprendizagem e como ferramenta de ensino, mesmo sendo uma atividade mal vista por professores, alunos e direção escolar. Porém, ainda é usada apenas para ensinar vocabulário e gramática, ou melhor, para que os alunos compreendam o sentido do vocabulário e a gramática da língua-alvo. Isso se deve ao fato de que é a tradução pontual que é usada nas aulas de LE. A tradução serve para aferir compreensão, evitar conflitos e amenizar ansiedades, não sendo atrelada às outras habilidades. No entanto, ao ser introduzida com esta nova concepção, da tradução textual / pedagógica, tem um papel integrador e emancipador em sala de aula, fazendo com que o aprendiz de LE adquira o vocabulário da língua-alvo, aumentando a conscientização cultural, além de chamar atenção para as diferenças formais e lingüísticas entre as duas línguas (materna e alvo).

No ambiente observado, onde a tradução foi introduzida, notou-se atitudes negativas, quanto ao preconceito, e atitudes positivas, quanto ao resultado. Os obstáculos detectados podem ser explicados pelo desconhecimento do novo conceito de uso da tradução e pelo pouco tempo de pesquisa de campo, ainda não sendo suficientemente utilizado para que seus benefícios se tornem mais relevantes e passíveis de aferição.

Além dos alunos aprenderem o vocabulário com o uso da tradução, proporcionou-se a eles também uma maior conscientização das diferenças e semelhanças entre as duas línguas, mostrando que nem sempre há equivalência, e que o importante é traduzir o significado de maneira a transmitir a mensagem. Por isso, os alunos estavam interpretando e produzindo novos textos.

Devido à aproximação que as atividades de tradução proporcionaram, uma vez que os alunos sempre trabalharam juntos, os aprendizes puderam mostrar seus conhecimentos e trocar informações, e isto foi feito algumas vezes na língua materna, sem nenhum remorso. Observou-se uma maior concentração nas explicações durante as aulas e um maior estímulo à aprendizagem, pois, em exercícios posteriores, os alunos conseguiam produzir bons resultados. Ao conseguirem identificar as deficiências durante as atividades tradutórias, esses melhoraram a capacidade de raciocínio, análise, precisão e clareza.

A possibilidade de usar a língua materna durante os exercícios de tradução deu segurança aos alunos, principalmente aos mais ansiosos e tímidos, evitando

constrangimentos e aumentando sua auto-estima. O relacionamento em sala de aula melhorou em decorrência da postura facilitadora assumida pela professora e da integração e cooperação entre os alunos ao realizarem trabalhos em grupo.

Minha expectativa é que esta dissertação motive outros profissionais a pesquisar o assunto, contribuindo para a introdução da tradução em sala de aula. Para tanto, aponto algumas direções de investigação que me ocorreram ao longo do estudo, e que considero importante, como os efeitos do uso da tradução e do uso da língua materna com diferentes clientelas, faixas etárias e estágios de proficiência na LE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITCHISON, Jean. (In ANDERMAN, G.; ROGERS, M. (orgs)). *Words, words, words: the translator and the language learner*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

AKAMATSU, N. *A similarity in word-recognition procedures among second language readers with different first language backgrounds*. *Applied Psycholinguistics* 23(2002): 117–133.

ALMEIDA, C.S. Imperialismo, complexo de inferioridade e uma idéia. *Desempenho 2* (2003): 21 – 29.

Almeida Filho, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

ALVES, I. M. A delimitação da unidade lexical nas línguas de especialidade. In: BASÍLIO, M. (Org.). *A delimitação de unidades lexicais*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999, p. 69-79.

CATFORD, J.C. *A linguistic theory of translation*. Oxford: Oxford University Press, 1965. [Edição brasileira: *Uma teoria lingüística da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1980].

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, AMARAL, M. G.C. *Aprendizagem de uma língua estrangeira com processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas.

ANDERMAN, G.; ROGERS, M. (orgs). *Words, words, words: the translator and the language learner*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

ANDRÉ, M.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus. 1995.

ARNAUD, P.; SAVIGNON, S. Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In COADY, J.; HUCKIN, T. (Eds.). *Second language acquisition: A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press. 1997: 157-173.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Londres: Oxford University Press, 1962

BAHNS, J.; ELDAW, M. Should we teach EFL students collocations? *System*, 21 (1993): 101-114.

BARBOSA, J. R. A. Os gêneros textuais e o material de “listening comprehension”. In LEFFA, V. J. (Compilador.). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Revista Brasileira de Lingüística*. São Paulo: 8, (1995) 1: 15-30.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. São Paulo: EDUC, 1992.

BROOKS, N. *Language and language learning*. New York: Harcourt Brace, 1964.

Brown, H.D. *Teaching by principles*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc, 1994.

BROWN, C. Factors affecting the acquisition of vocabulary; frequency and salience of words. In HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (Eds.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1993, p. 217-227.

*CAMBRIDGE INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH*. Londres: Cambridge University Press, 1995.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1980) 1: 1 – 47, 1983.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

COADY, J.; MAGOTO, J.; HUBBARD, P. GRANEY, J.; MOKHTARI, K. High frequency vocabulary and reading proficiency in ELS readers. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (Eds). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1993, p. 217-227.

COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 2003.

COOK, G. *Discourse*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

COURA SOBRINHO, Jerônimo. *O dicionário como um instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas gerais, Belo Horizonte, 1998.

CRAIK, F.; LOCKHART, R. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 11 (1972): 671 - 684.

CRAIK, F.; TULVING, E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*. 104 (1975): 268-284.

DIAS, R. Towards autonomy: the integration of learner-controlled strategies into the teaching event. In: Leffa, V. J. (ed) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994, p. 13 – 24.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Referente*. In: Enciclopédia Einaudi, vol. 2. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

\_\_\_\_\_. Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics*. 24 (1995) 1 - 2: 145-66.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, N. Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness*. 4 (1995): 123 - 146.

ELLIS, R. Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning*. 5 (1994): 1 - 32.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (ed.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. Oxford: Oxford University Press. 1991.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975, 1986 e 1989.

GAIRNS, R.; REDMAN, S. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

GILCHRIST, V. Key informant interviews. In: CRABTREE, B.; MILLER, W. (eds.) *Doing qualitative research*. London / New Delhi: Sage Publications, 1992. (Research Methods for Primary Care, 3).

HALL, Christopher J. The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL* 40, 69.87, 2002.

HALLIDAY, M.A.K. et. al. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

HATCH, E. *Discourse analysis and language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HENRIKSEN, B. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*. 21 (1999): 303 - 317.

HERMAN, P.; ANDERSON, R.; PEARSON, P.; NAGY, W. Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*. 22 (1987): 263 - 284.

HINDMARSCH, R. *Cambridge English lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

HOWAT, A.P.R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984 e 1991.

HUCKIN, Thomas; COADY, James. Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*. 21 (1999): 181 - 193.

HULSTIJN, Jan H. Retention of inferred and given word meaning: experiments in accidental vocabulary learning. In: Arnaud, P. J. L. ; Béjoint, H. (eds). Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 113 – 125.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. ; HOMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

JOHNSON, D.M. *Approaches to research in second language learning*. London: Longman. 1992.

Kang, H.W. & Golden, A. Vocabulary learning and instruction in a second or foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*. 4 (1994) 1: 57 – 77.

KAWULICH, Bárbara B. Participant observation as a data collection method. *Fórum: Qualitative Social Research*. 6 (May 2005) 2: Art. 43.

KRASHEN, S.D. ; TERRELL, T.D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward, California: Alemany Press, 1983.

KRASHEN, S. D. *Input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*. 73 (1989): 440 - 464.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LAUFER, B. Ease and difficulty in vocabulary learning: some teaching implications. *Foreign language annals*. 23 (1990) 2: 47 – 55.

LAUFER, B. The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L2 words. *Cahiers de lexicologie*. 63 (1993): 131 – 142.

LAUFER, B. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In COADY, J. ; HUCKIN T. (Eds.) *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 20 - 34.

LAWSON, M.; HOGBEN, D. The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*. 46 (1996): 101 - 135.

LEFFA, V. J. A resolução da ambigüidade lexical sem apoio do conhecimento de mundo. *Intercâmbio*. São Paulo. 6 (1997) 1: 869 - 889.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In LEFFA, V. J. 2000: 15 – 44. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/vocabulario.htm> >. Acesso em : junho 2007.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

*LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH*. Londres: Longman, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editores S.A., 1987.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MCCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MEARA, Paul. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language teaching and linguistics: Abstracts* (1980) 13: 221 – 246.

*MICHAELIS MINIDICIONÁRIO: INGLÊS/PORTUGUÊS, PORTUGUÊS/INGLÊS.* São Paulo: Melhoramentos, 1989.

*MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA.* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOURA FILHO, A.C.L. *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como lingual estrangeira.* Dissertação de mestrado, inédita. Universidade de Brasília. 2000: 25 – 32.

MOURA, H. M. de M. Semântica e argumentação; diálogo com Oswald Ducrot. *Delta*. 14 (1998) 1: 169 - 183.

MOURA, H. M. de M. Algumas teses em semântica lexical. Trabalho apresentado no II Encontro do CELSUL, Anais, Porto Alegre: PUCRS, 1997.

NAGY, W. Vocabulary is acquired incrementally; Ramifications for explicit and incidental learning approaches. Trabalho apresentado no American association for applied linguistics conference, Seattle, 1998.

NAGY, W. HERMAN, P.; ANDERSON, R. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*. 20 (1985): 233 - 253.

NAGY, W.E.; HERMAN, P.A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In: M.G. McKewon & M.E. Curtis (eds.) *The nature of vocabulary acquisition.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987.

NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary.* London: Heinle & Heinle, 1990.

NATION, I. S. P. *Vocabulary list: words, affixes and stem.* New Zealand: English Language Institute, Wellington: Victoria University of Wellington. 1984.

NATION, I. S. P.; COADY, J. Vocabulary and reading. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary and language teaching*. London: Longman, 1988, p. 97 - 110.

NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NUNAN, David. *Atlas*. Volume 04. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNES, José Horta. Formação do léxico e saber lingüístico. Relatos n.5. Campinas: UNICAMP, 1997.

Oxford, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990.

Paiva, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. 2004. Disponível em: <[www.geocities.com/veramenezes/strategies.htm](http://www.geocities.com/veramenezes/strategies.htm)>. Acesso em agosto de 2007.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIAGET, J. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books, 1954.

PIAGET, J. *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press, 1970.

PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PUTNAM, H. *Mind, language and reality*. Cambridge: Cambridge Press, 1975.

PUTNAM, H. *Répresentation et réalité*. Paris: Gallimard, 1990.

QUEMADA, B. Les noms de mots ou des noms pour les mots: à propos de la terminologie lexicologique. In: *Linguistica Computazionale*. Studies in honour of Robert Busa S. J. Pisa: Giardini Editori e Stampatori, 1981: 203 - 223.

READ, J. Towards a deeper assessment of vocabulary knowledge. Comunicação apresentada no 8th world congress of applied linguistics. Sydney, Australia. 1987.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*. 10 (1976) 1.

RICHARDS, Jack C. *New Interchange 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

RIDD, M. D. Out of exile: A new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: Sedycias, J. (org) *Tópicos em Lingüística Aplicada 1 / Issues in applied linguistics 1*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília/Editora Plano, 2000: 121 – 148.

\_\_\_\_\_. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a Tradução. *Horizontes de lingüística aplicada 2* (2003): 93 – 104.

RINGBOM, H. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

RIVERS, Wilga M. ; TEMPERLY, Mary S. *A practical guide to the teaching of English*. New York: Oxford University Press, 1978.

ROBINSON, P. Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*. 45 (1995): 283 - 331.

Rodrigues, D.F. *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Unesp, 2002.

ROGERS, C.R. *Freedom to learn*. Columbus, (OH): Merrill, 1969.

SARAGI, T.; NATION, I. S. P.; MEISTER, G. Vocabulary learning and reading. *System*. 6 (1978) 1: 72 - 78.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. The lexical competence of university students to read in EFL. *DELTA*. v. 13 (1997) 2. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010244501997000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501997000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 agosto 2006.

SCHMIDT, R. *Awareness and second language acquisition*. In: GRABE, W. (Ed.). *Annual Review of Applied Linguistics, 13: Issues in Second Language Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press, 1993: 206 – 226.

SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, N. ; McCarthy, M. (eds) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, 1997, p. 199 – 236.

SCHMITT, N. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHMITT, N.; SCHMITT, D. Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*. 49 (1995) 1: 133 - 143.

SILVA, Mariza Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito – analfabeto. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (orgs.) *Língua e cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: University Press, 1975.

SÖKMEN, A.J. Current trends in teaching second language. In: Schmitt, N. ; McCarthy, M. (eds) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, 1997, p. 237 - 257.

SOUZA, Patricia N. ; BASTOS, Lucia K. X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. *The ESPecialist*. 22 (2001) 1: 75 – 86.

TORRÃO, João M. N. A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário. Universidade de Aveiro. II Colóquio Clássico-Actas, 1997. Disponível em: <<http://www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf>>. Acesso em: 06 de agosto de 2007.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. Harmondsworth: Penguin, 1995.

van EK, J. A. *The Threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman, 1975 e 1976.

VECHETINI, Lilian R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da linguagem. 2005.

VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. (Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP.) São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. (Trad. Jeferson Luiz Camargo.) São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [original de 1934].

WALLACE, M. *Teaching vocabulary*. London: Heinemann, 1982.

WEST, M. *The general service list*. London: Longman, 1953.

WELKER, H. A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Horizontes de Lingüística Aplicada* 2 (2003) 2: 149 – 162.

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

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

WIDDOWSON, H. G. *Teaching English as communication*. London: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. (Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho). Campinas: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10 (1989) 2: 128 – 137.

WILKINS, D.A. *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold, 1972.

WILKINS, D.A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

XAVIER, R.P. O desenvolvimento da compreensão oral e da leitura em um programa temático baseado em tarefas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 4 (2004) 1: 117 – 154.

\_\_\_\_\_. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. 1999. 358 p. Vol. I e 181 p. II – Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

XAVIER, R.P.; LIMA, M.C.T. *Teaching in a clever way: tarefas comunicativas para professores de língua inglesa do 1º grau*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

ZILLES, M. *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

## OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer: palavra e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes e Editora da Universidade Estadual de Campinas, [19--].

\_\_\_\_\_. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas/São Paulo: Pontes, 1989.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. São Paulo: Nacional, [19--].

BROWN, R.; MCNEILL, D. The tip of the tongue phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 5 (1966): 325-327.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Princípios de lingüística geral*. Roraima: Livraria Acadêmica, [19--].

Cardoso, Renata Lúcia. Por que usar o português se a aula é de inglês? Disponível em <<http://www.sbs.com.br/bin/etalk/index.asp?cod=588#>>. Acesso em 30 de agosto de 2005.

COSERIU, Eugênio. *O homem e a sua linguagem*. São Paulo: EDUSP, 1982.

CRITCHLEY, Michael P. Reading to learn: pedagogical implications of vocabulary research. <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/dec/critchley.html>>. Acesso em: julho de 2006.

DASCAL, Marcelo. *Fundamentos metodológicos da lingüística – semântica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1982.

DASH, Peter S. English only (EO) in the classroom: time for a reality check? Asian EFL Journal. 2003.

EPSTEIN, Isaac. *O signo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990 (Série Princípios, 15).

FRAGA, Ana Robles. Learning vocabulary - strategies that work. Humanising Language Teaching. 1 (Nov. 1999) 7.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*: Sobre o sentido e a Referência. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1978.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_ (org). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GROOT, Peter J. M. Computer assisted second language vocabulary acquisition. Language Learning & Technology. 4 (May 2000) 1: 60 – 81.

HERMANN, Frank. Differential effects of reading and memorization of paired associates on vocabulary acquisition in adult learners of English as a second language. TESL-EJ, 7 (junho 2003) 1.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. (Tradução de Izidoro Blikstein & José Paulo Paes). São Paulo: Cultrix, s/d.

Jiang, Nan. Form meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. SSLA, 24, (2002) 617–637.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1983.

LIGHTBOWN, Patsy M.; KOJIC-SABO, Izabella. Students' approaches to Vocabulary Learning and their relationship to success. *The modern language journal*, 83, (1999) 2: 176 – 192.

LÖRSCHER Wolfgang. The translation process: methods and problems of its investigation. *Meta*, 50 (2005) 2.

LOES N. Wauters; AGNES E. J. M. Tellings; WIM H. J. Van Bon; A. Wouter Van Haaften. Mode of acquisition of word meanings: The viability of a theoretical construct. *Applied Psycholinguistics* 24, (2003): 385–406.

MARTINS, Gilberto de Andrade ; LINTZ, Alexandre. *Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso*. São Paulo: Atlas, 2000.

MILES, Richard. *Evaluating the use of L1 in the English language classroom*. A dissertation submitted to the School of Humanities of the University of Birmingham in part fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign or Second Language (TEFL/TESL). Supervisor: Daniel Malt. Centre for English Language Studies. Department of English. University of Birmingham. Edgbaston, Birmingham B15 2TT. United Kingdom. Março de 2004.

MORAS, Solange. *Teaching vocabulary to advanced students: a lexical approach*.

Karen's Linguistics Issues, July 2001. Disponível em:

<<http://www3.telus.net/linguisticsissues/>>. Acesso em: julho de 2006.

Nation, PAUL. Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*. 2001.

Nation, PAUL. The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*. 2001.

*OXFORD DICIONÁRIO ESCOLAR PARA ESTUDANTES BRASILEIROS DE INGLÊS: Português/Inglês, Inglês/Português.* Oxford: Oxford University Press, 1999.

PAVIANI, J. *Fundamentos da semântica.* Porto Alegre: UCB, 1976.

PEDRON, Ademar João. *Metodologia científica: auxiliar do estudo, da leitura e da pesquisa.* 3 ed. Brasília: Edição do autor, 2001.

PONTES, Paula Rodrigues. O uso de L1 no ensino de L2. Disponível em <<http://www.sbs.com.br/bin/etalk/index.asp?cod=527>>. Acesso em: 30 de agosto de 2005.

REIS, Luis Augusto V.P. The myths and the practical needs of using L1 in EFL classes. *English teaching forum.* 34 (1996) 3: 61.

RODRÍGUES, Máximo; SADOSKI, Mark. Effects of rote, context, keyword, and context/ keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms. *Language learning.* 50 (junho 2000) 2: 385 – 412.

SCHMITT, Norbert; PIGADA, Maria. Vocabulary acquisition from extensive reading: a case study. *Reading in a Foreign Language.* 18 (abril 2006) 1. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2006/>>. Acesso em: agosto de 2006.

SOUZA, Élcio C. A traduttore traditore – the (side) effects of translation in the EFL class. Disponível em <http://www.sbs.com.br/bin/etalk/index.asp?cod=489#>>. Acesso em: 30 de agosto de 2005.

SOUZA, Patrícia Nora de ; BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. *Lexical knowledge in the teaching of reading in foreign language. The ESP, São Paulo,* 22 (2001) 1: 75 – 86. Recebido em: 10/2000. Aceito em: 02 de 2001.

*THE WORDSWORTH PORTUGUESE/ENGLISH, ENGLISH/PORTUGUESE DICTIONARY.* Compilação de Maria Fernanda Allen. Londres: Wordsworth editions, 1995.

TURULA, Anna. Language anxiety & classroom dynamics: a study of adult learners. *English language forum*. Abril de 2002: 28 - 33.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. Campinas: HUCITEC, 1980.

YING, Yu Shu. *Acquiring vocabulary through a context-based approach*. *English teaching forum*. 39 (Jan. 2001) 1.

## ANEXOS

### ANEXO I: QUESTIONÁRIO

ESTE QUESTIONÁRIO FOI APLICADO AOS 18 ALUNOS DA TURMA. AÍ ESTÁ O MODELO E AS RESPOSTAS.

#### COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

#### Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
1. A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.					
2. O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.					
3. Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.					

#### Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
4. Eu reflito sobre como eu aprendo.					
5. Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.					
6. Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.					
7. Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.					
8. Na escola, você gosta de estudar português?					
9. É fácil estudar a língua portuguesa?					
10. Neste curso, as aulas são em português?					
11. Neste curso, os seus professores usam a tradução?					
12. Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?					

13. Neste curso, os professores explicam a gramática em português?					
	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14. Você é a favor da tradução em sala de aula?					
15. Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?					
16. Você tem dificuldade de ouvir?					
17. Você tem dificuldade de falar?					
18. Você tem dificuldade de escrever?					
19. Você tem dificuldade de ler?					
20. A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? _____					
21. Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?					

#### Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
22. Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.					
23. Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.					
24. Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.					
25. Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.					
26. Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.					
27. Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.					

#### Interação com o professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
28. Eu explico as minhas idéias ao professor em português.					
29. Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.					
30. Peço ao professor explicações em português.					
31. Peço ao professor explicações em inglês.					
32. O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.					

idéias em português.					
33. O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.					

#### Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
34. O professor me estimula a refletir em inglês.					
35. O professor me encoraja a participar em inglês.					
36. O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.					

#### Apoio dos colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
37. Os colegas me encorajam a participar em inglês.					
38. Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.					
39. Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.					
40. Os colegas gostam quando me esforço para aprender.					

#### Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre
41. Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.					
42. Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.					
43. Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.					
44. O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.					
45. Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.					

46. Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.					
47. Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.					
48. O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.					

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas, nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? UMA

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?       
Todas

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

**Interação entre colegas**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Interação com o Professor**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Apoio dos professores**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?      Orçã
- 21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<del>30 O professor pede explicações em português.</del>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

*Interação entre colegas*

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Interação com o Professor*

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

*Apoio dos professores*

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? Escrita

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

**Interação entre colegas**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Interação com o Professor**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Apoio dos professores**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?

Escrita

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?  
TU DÁ

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

**Interação entre colegas**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Interação com o Professor**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Apoio dos professores**

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?  
Quase sempre

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? ler e ouvir

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?
- Escrever e falar
- 21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? nenhuma

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

8

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?  
No gramática (verbo)

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? Escrit

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais?

Idiom

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso de língua inglesa.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreva melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso ou que você gostaria que ocorressem.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas em sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais e não tem nenhum impacto sobre a avaliação do participante.

Agradecemos a sua colaboração.

Relevância

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam na língua inglesa.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha (futura) profissão ou os meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão Crítica

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
4 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Na escola, você gosta de estudar português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 É fácil estudar a língua portuguesa?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Neste curso, as aulas são em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Neste curso, os seus professores usam a tradução?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Neste curso, os professores traduzem o vocabulário?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Neste curso, os professores explicam a gramática em português?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14 Você é a favor da tradução em sala de aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Você aprenderia melhor a língua inglesa se houvesse a tradução em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Você tem dificuldade de ouvir?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Você tem dificuldade de falar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Você tem dificuldade de escrever?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Você tem dificuldade de ler?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 A tradução te ajudaria a resolver sua dificuldade em alguma(s) da(s) habilidade(s) citada(s) acima? Quais? QUASE FALAR ALGUMAS VEZES

21 Você acredita que a tradução de palavras te ajudaria a aprender o vocabulário da língua inglesa?

Interação entre colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
22 Eu explico as minhas idéias aos colegas em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Eu explico as minhas idéias aos colegas em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Peço aos colegas explicações sobre as idéias deles em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Os colegas me pedem explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interação com o Professor

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
28 Eu explico as minhas idéias ao professor em português.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eu explico as minhas idéias ao professor em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Peço ao professor explicações em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Peço ao professor explicações em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 O professor me pede explicações sobre as minhas idéias em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos professores

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
34 O professor me estimula a refletir em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 O professor me encoraja a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
36 O professor ajuda a melhorar a qualidade da minha produção oral e escrita em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Apoio dos Colegas

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
37 Os colegas me encorajam a participar em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Os colegas elogiam as contribuições que faço em inglês.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Os colegas elogiam as contribuições que faço em português.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Os colegas gostam quando me esforço para aprender.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreensão

Neste curso...	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
41 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles falam em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele escreve em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
44 O professor compreende bem as minhas mensagens quando eu escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
45 Eu compreendo bem as mensagens dos colegas quando eles escrevem em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
46 Os colegas compreendem bem as minhas mensagens quando escrevo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47 Eu compreendo bem as mensagens do professor quando ele fala em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 O professor compreende bem as minhas mensagens quando falo em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>



Atividade de tradução aplicada: Esta atividade dois alunos traduziam para o português as 10 sentenças, por exemplo, Pedro e Joana. Depois os alunos Pedro e Joana lêem as 10 sentenças para o aluno Gabriel traduzir para o inglês. Daí, eles comparam as traduções.

Translate these sentences:

**Be + past participle (or present participle) and Have / There is + nouns**

- 1) The tablecloth isn't very clean. Look, it is stained .
- 2) The jacket has a stain on the collar.
- 3) Let's ask for another water pitcher. This one is leaking.
- 4) The pipe has a leak in it.
- 5) The wood is scratched.
- 6) There are a lot of scratches on the furniture.
- 7) The glass is cracked.
- 8) The cd case has a crack in it.
- 9) The tshirt is torn.
- 10) There is a tear in the jeans.

Translate the sentences into Portuguese here:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)

Translate the sentences into English here:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)

Translate these sentences:

**Be + past participle (or present participle) and Have / There is + nouns**

- 1) The tablecloth isn't very clean. Look, it is stained.
- 2) The jacket has a stain on the collar.
- 3) Let's ask for another water pitcher. This one is leaking.
- 4) The pipe has a leak in it.
- 5) The wood is scratched.
- 6) There are a lot of scratches on the furniture.
- 7) The glass is cracked.
- 8) The cd case has a crack in it.
- 9) The tshirt is torn.
- 10) There is a tear in the jeans.

Translate the sentences into Portuguese here:

- 1) A toalha da mesa não está muito limpa. Olhe! Ela está manchada.
- 2) A jaqueta tem uma mancha na gola.
- 3) Vamos checar outro vaso de água. Este está pingando.
- 4) A torneira está pingando.
- 5) A madeira está arranhada.
- 6) A mobília está muito arranhada.
- 7) Os óculos estão trincados.
- 8) A capa do CD está arranhada.
- 9) A camiseta está rasgada.
- 10) Tem um buraco na calça.

Translate the sentences into English here:

- 1) The towel of table isn't very clean. Look it, it has a stain.
- 2) The collar of jacket has a stain on it.
- 3) Let's ask for another water bottle. The bottle is leaking.
- 4) The pipe is leaking.
- 5) The wood is scratched.
- 6) The furniture is much scratched.
- 7) The sunglasses are cracked.
- 8) The CD case has a scratch.
- 9) The shirt has a tear on it.
- 10) There is a tear in the jeans.

Translate these sentences:

**Be + past participle (or present participle) and Have / There is + nouns**

- 1) The tablecloth isn't very clean. Look, it is stained.
- 2) The jacket has a stain on the collar.
- 3) Let's ask for another water pitcher. This one is leaking.
- 4) The pipe has a leak in it.
- 5) The wood is scratched.
- 6) There are a lot of scratches on the furniture.
- 7) The glass is cracked.
- 8) The cd case has a crack in it.
- 9) The tshirt is torn.
- 10) There is a tear in the jeans.

Translate the sentences into Portuguese here:

- 1) A toalha de mesa não está muito limpa. Olhe, está manchada.
- 2) A jaqueta tem uma mancha no colarinho.
- 3) Peça outro jarre de água. Esta está vazando.
- 4) Existe um vazamento no cano.
- 5) A madeira está quebrada.
- 6) Existem muitas ranhuras nos móveis.
- 7) Os óculos estão rachados.
- 8) Existe um rachado na caixa do CD.
- 9) A camiseta está rasgada.
- 10) Há um rasgado no jeans.

Translate the sentences into English here:

- 1) The clothes table isn't very clean. Look, it is stained.
- 2) The jacket has a stain on the collar.
- 3) Let's ask for another water pitcher. This one is leaking.
- 4) There is a leaking on the pipe.
- 5) The wood was broke.
- 6) There is many scratch on the furniture.
- 7) The sunglasses was is cracked.
- 8) The CD case has a cracked.
- 9) The T-shirt was is torn.
- 10) There is a torn in the jeans.



ALUNOS 09 e 04

Translate these sentences:

**Be + past participle (or present participle) and Have / There is + nouns**

- 1) The tablecloth isn't very clean. Look, it is stained .
- 2) The jacket has a stain on the collar.
- 3) Let's ask for another water pitcher. This one is leaking.
- 4) The pipe has a leak in it.
- 5) The wood is scratched.
- 6) There are a lot of scratches on the furniture.
- 7) The glass is cracked.
- 8) The cd case has a crack in it.
- 9) The tshirt is torn.
- 10) There is a tear in the jeans.

ALUNOS 09 e 04

Translate the sentences into Portuguese here:

- 1) A toalha de mesa <sup>está</sup> muito limpa. Olhe, está manchada
- 2) A jaqueta tem uma sujeira (mancha) no gola
- 3) Vamos pedir por outro jarro de água. Esse está pingando
- 4) O cone tem um vazamento
- 5) A madeira está arranhada
- 6) Existem muitos arranhões nos móveis
- 7) O vidro está quebrado
- 8) O porta-CD possui uma parte quebrada
- 9) A camisa está rasgada
- 10) Existe um rasgo no jeans.

ALUNOS 12

Translate the sentences into English here:

- 1) The table cloth isn't very cleaned. Look, its is stained
- 2) The jacket have a stain in the collar.
- 3) Let's ask for an other pitcher. This is leaking.
- 4) The pipe have a leak.
- 5) The wood is scratched
- 6) There are many scratches in the furniture
- 7) The glass is cracked
- 8) The CD case has a crack on it
- 9) The T-shirt is torn
- 10) There is a tear in the jeans

Translate these sentences:

**Be + past participle (or present participle) and Have / There is + nouns**

- 1) The tablecloth isn't very clean. Look, it is stained.
- 2) The jacket has a stain on the collar.
- 3) Let's ask for another water pitcher. This one is leaking.
- 4) The pipe has a leak in it.
- 5) The wood is scratched.
- 6) There are a lot of scratches on the furniture.
- 7) The glass is cracked.
- 8) The cd case has a crack in it.
- 9) The tshirt is torn.
- 10) There is a tear in the jeans.

ALUNOS 14 e 16

Translate the sentences into Portuguese here:

- Esta muito limpa, olhe esta mancha
- 1) A toalha de mesa não está muito limpa, olhe esta mancha
  - 2) A Jaqueta tem uma mancha no colarinho
  - 3) Traga outra Jarrá de Água. Esta com algumas rachaduras
  - 4) O tubo tem uma rachadura
  - 5) A madeira está arranhada
  - 6) Tem alguns rasgos na mobília
  - 7) Os vidros estão quebrados
  - 8) Na capa do CD tem rachado
  - 9) A camisa está rasgada
  - 10) No jeans tem um rasgado

ALUNO 2

\* Translate the sentences into English here:

- 1) ~~The table~~ The tablecloth isn't very clean, look it is stained.
- 2) The jacket has a stain on collar.
- 3) Bring other water pitcher. This one ~~with some~~ <sup>leaking</sup> ~~is~~ <sup>is</sup> leaking.
- 4) The pipe is leaking
- 5) The wood is scratched
- 6) The furniture is scratched
- 7) The glasses is broken
- 8) The case has one broken
- 9) The T-shirt is tear
- 10) The jeans has is tear

**ANEXO III: TRADUÇÃO DO EXERCÍCIO 7 PÁGINA 37. O EXERCÍCIO 7 DEPOIS DE REALIZADO, OS ALUNOS TRADUZEM AS FRASES PARA O PORTUGUÊS. ELES DEVEM COLOCAR TODAS AS POSSÍVEIS RESPOSTAS, OU SEJA, TRADUÇÕES.**

What's wrong with it?

**7 GRAMMAR FOCUS**

**Need with passive infinitives and gerunds**

**Need + passive infinitive**

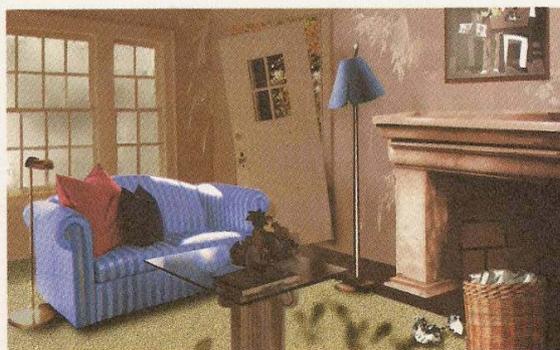
The refrigerator **needs to be fixed**.  
The temperature control **needs to be checked**.

**Need + gerund**

It **needs fixing**.  
It **needs checking**.

**A** What needs to be done in this apartment? Write statements about these items using *need* with passive infinitives or gerunds.

1. the walls (paint)
2. the carpet (shampoo)
3. the windows (wash)
4. the door (repair)
5. the lamp shade (replace)
6. the wastebasket (empty)



The walls *need to be painted*.  
OR  
The walls *need painting*.

**B Pair work** Think of five improvements you would like to make in your home. Which improvements will you most likely make? Which won't you make?

"First of all, the carpet in the living room needs to be replaced. I can't afford it right now, though, so I'll probably do that next year. . . ."

**8 WORD POWER Appliances**

**A** Find a suitable sentence in column B to describe a problem with each appliance in column A. Then compare with a partner.

- A**
1. air conditioner *B*
  2. central heating *g*
  3. electric blanket *d*
  4. food processor *h*
  5. iron *k*
  6. stove *e*
  7. telephone *a*
  8. washing machine *a*

- B**
- a. The water won't drain, and my clothes are left soaking.
  - b. I put it on high, but it doesn't cool down the room.
  - c. I sometimes smell gas even when I'm not cooking.
  - d. I turn it on, but it doesn't heat up.
  - e. I can't get a dial tone.
  - f. It gets too hot and burns my clothes.
  - g. My apartment is freezing cold in the morning.
  - h. The blades are dull, so it doesn't chop vegetables very well.

**B Pair work** Describe other things that can go wrong with some of the appliances in part A.

*The blade needs sharpening*

*push button telephones*

*to flow off gradually*

*to remain in completely covered by a liquid*

*The flat cutting part of a knife is less sharp. To cut into small pieces.*

- 1) A parede precisa de pintura.  
A parede tem que ser pintada.
- 2) O tapete precisa de uma lavada.  
É uma lavada nesse tapete.
- 3) Os filhos precisam ser limpos.  
Os filhos precisam de água.
- 4) A porta tá precisando de concerto.  
Precisa concertar a porta.
- 5) Precisa limpar a lixeira.  
A lixeira precisa ser esvaziada.

- 1- A parede precisa de uma pintura  
Precisa a pintar a parede
- 2- O tapete precisa de uma lavagem  
Tem que lavar o tapete
- 3- Precisa-se limpar as janelas  
Tem que limpar as janelas
- 4- Precisa concertar a porta
- 5- Tem que limpar a lousa  
Tem que fixar o livro da lousa  
Tem que organizar a lousa

- 1- A parede precisa de pintura
- 2- Precisa lavar o tapete  
↳ tapete precisa ser pintado
- 3- As panelas precisam de limpeza.  
tem que limpar a panela
- 4- A porta precisa de um concerto  
precisa-se arrumar a porta
- 5- A lixeira precisa de um limpeza  
↳ ser limpa

- 
- 1- A parede precisa ser pintada  
A parede precisa de pintura  
precisa pintar a parede
  - 2- O Sapeão precisa de ser lavado  
O Sapeão precisa de uma lavada
  - 3- Sem jogar uma água na janela  
a janela precisa ser lavada
  - 4- a porta precisa de concerto  
preciso arrumar a porta
  - 5- Sem que limpar a lixeira  
Sem que esvaziar o cesto de lixo.  
Sem que colocar o lixo pra fora

Ex: 7 pg. 37

- ① A parede precisa de pintura  
A parede precisa ser pintada
- ② O tapete precisa ser lavado  
O tapete precisa de uma lavada
- ③ A janela precisa ser limpa
- ④ Precisa-se de concreto a porta  
A porta precisa ser concretada  
Precisa sarumar a porta
- ⑤ Tirar o lixo da lixeira  
Um que tirar lixo  
A lixeira precisa ser esvaziada

1. Precisa pintar a parede.
2. Dá uma lavada no tapete!
3. Dá uma lavada na janela!
4. Precisa acumular a porta.
5. Precisa limpar a lixeira

- 1) A parede precisa de uma pintura
- 2) Precisa-se do tapete ser lavado
- 3) A janela precisa de uma lavada
- 4) Precisa-se de um reparo na porta.
- 5) Tem que envariar o lixo

- 1) A parede precisa de pintura  
Precisa pintar a parede  
A parede precisa ser pintada
  
- 2) Precisa lavar o tapete  
O tapete precisa de uma lavagem  
O tapete tem que ser lavado
  
- 3) Precisa limpar as janelas  
As janelas tem que ser limpas  
As janelas necessitam de limpeza
  
- 4) Tem que arrumar a porta  
A porta precisa de conserto  
Precisa-se arrumar a porta
  
- 5) Tirar o lixo da cozinha  
Tem que colocar o lixo pra fora  
Tem que levar o lixo

- 1- Precisa pintar essa parede  
Essa parede precisa de pintura
- 2- Precisa lavar o tapete  
O tapete precisa de uma lavagem  
O tapete tem que ser lavado
- 3- As janelas devem ser lavadas  
Precisa de lavar a janela  
Tem que limpar as janelas
- 4- tem que concertar a porta  
A porta precisa ser arrumada
- 5- precisa esvaziar o lixo  
a lixeira precisa ser limpa  
tem que tirar o lixo da lixeira  
tem que jogar o lixo fora

- 1) Precisa de pintar a parede  
A parede precisa de pintura
- 2) Precisa levar o tapete
- 3) As janelas precisam ser lavadas.  
Precisa limpar as janelas
- 4) Precisa concertar a porta  
Precisa arrumar a porta
- 5) Precisa esvaziar a lixeira.  
Precisa limpar a lixeira.

Ex 7 pg 37

- 1- A parede precisa de pintura  
A parede precisa ser pintada
- 2- Precisa lavar o tapete  
O tapete precisa de uma lavada.
- 3- Precisa lavar as janelas  
Precisa jogar uma água na janela
- 4- A porta tem que ser convertada  
Precisa arrumar a porta
- 5- Precisa tirar o lixo da lixeira

- 1) É preciso pintar a parede.  
A parede está precisando de pintura.
- 2) O tapete precisa ser lavado.  
Tem que lavar o tapete.  
O tapete está precisando de uma lavada.
- 3) Tem que limpar as janelas.  
As janelas precisam ser lavadas.  
As janelas têm que ser lavadas.
- 4) Tem que consertar a porta.  
A porta precisa ser consertada.  
Precisa consertar a porta.
- 5) Precisa esvaziar a lixeira.  
Tem que tirar o lixo da lixeira.  
Tem que esvaziar o lixo.

Ex. 7 pg 37

- 1) A parede precisa de pintura
- 2) O tapete precisa de uma limpeza
- 3) A janela precisa ser limpa  
Precisa de uma limpeza, a janela.
- 4) A porta precisa ser arrumada
- 5) Precisa esvaziar a lixeira  
Tirar o lixo dos cantos.

- 1- The wall needs to be painted.
  - o parede precisa de pintura.
  - o parede precisa ser pintada.
  - o parede necessita ser pintada.
  
- 2- The carpet needs to be shampooed.
  - o tapete tem q. ser lavado.
  - o tapete precisa de lavagem.
  - o tapete precisa ser limpo.
  
- 3- The windows need to be washed.
  - o janela precisa ser limpa.
  - o janela tem q. ser lavada.
  - o janela precisa levar uma geral.
  
- 4- The door needs to be repaired.
  - o porta precisa ser arrumada.
  - o porta necessita de conserto.
  - o porta precisa ser desumpanada.
  - precisa tocar a porta...
  
- 5- The wastebasket needs to be emptied.
  - o lixo tem q. ser jogado fora.

Ex 7 - Pág. 37

- ① A parede precisa ser pintada.  
Precise pintar a parede.  
Tem que pintar a parede.
- ② O tapete precisa ser lavado.  
Precise lavar o tapete.  
O Tapete tem que ser lavado.
- ③ As janelas têm que ser lavadas.  
Precise lavar as janelas.
- ④ A porta precisa ser consertada  
Precise consertar a porta
- ⑤ Precise esvaziar a lixeira  
Tem que esvaziar a lixeira.

1) \* A parede precisa de pintura.

2) \* Precisa lavar o tapete.

\* O tapete precisa ser lavado.

3) \* Precisam limpar as janelas.

4) \* Precisa-se consertar a porta. / Precisa-se enummar a porta

5) \* ~~Se~~ Sem que tirar o lixo

- 1- Precisa pintar a parede / A parede precisa de pintura
- 2- Dá uma lavada no tapete / Precisa lavar o tapete. / ~~o tapete~~ ~~precisa~~
- 3- As janelas precisam ser lavadas.
- 4- Precisa consertar a porta.
- 5- Precisa limpar a lixeira.

**ANEXO IV: EXERCÍCIO 8 PÁGINA 49:** O professor explica o ponto gramatical e antes dos alunos realizarem o exercício, metade da turma recebe as frases do exercício para traduzir para português e a outra metade da turma recebe as frases traduzidas para o português para traduzir para o inglês e assim usarem o ponto gramatical já explicado. Depois os alunos realizam a tarefa 8.

Learning to learn

## 8 GRAMMAR FOCUS

**By + gerund for manner**

You could improve your accent **by listening** to tapes.  
 I learn new words best **by writing** them on pieces of paper and **sticking** them on the wall.  
 A good way to become fluent is **by living** in a country where the language is spoken.

**A** Complete the phrases in column A with appropriate information from column B. (More than one answer is possible.) Then compare with a partner.

<p><b>A</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>You can improve your English accent ... <i>B</i></li> <li>A good way to learn idioms is ... <i>f</i></li> <li>You can improve your writing skills ... <i>C</i></li> <li>A good way to learn new vocabulary is ... <i>d</i></li> <li>You can learn to read faster ... <i>g</i></li> <li>One way of practicing conversation is ... <i>e</i></li> <li>You can learn to use grammar correctly ... <i>a</i></li> <li>You can develop self-confidence in speaking English ... <i>h</i></li> </ol>	<p><b>B</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>by doing translation exercises.</li> <li>by talking to native English speakers.</li> <li>by reading magazines in English.</li> <li>by studying a "learner's dictionary."</li> <li>by practicing dialogs with a partner.</li> <li>by watching American movies.</li> <li>by having a private tutor.</li> <li>by talking to yourself in the shower.</li> </ol>
--	--

**B Group work** Complete the statements in column A with your own ideas. Then compare. What's the best suggestion for each item?

---

## 9 WAYS OF LEARNING

**CLASS AUDIO ONLY** **A** First, discuss how *you* would learn to do the things in the chart. Then listen to two people describe how they developed these skills. How did *they* learn?

	First person	Second person
1. become a good cook	.....	.....
2. become a good conversationalist	.....	.....

**B Group work** Talk about the best ways to learn these things. Then try to agree on the most effective method.

What's the best way to learn to . . . ?

dance better	use a new software program
ride a motorcycle	play a musical instrument
write a short story	be a good public speaker

A: I think the best way to learn to dance better is by joining a dance class with a good instructor.  
 B: If you're shy, you can learn by practicing with a friend who's a good dancer.



As frases em inglês, a tradução deles para o português e depois a tradução para o inglês de novo. Cada frase foi trabalhada por três alunos:

- You can learn to read faster by having a private tutor. (Pedro)  
Você pode ler rápido tendo um professor particular. (Joana)  
You can read faster by having a private tutor. (Gabriel)
- You can improve your English accent by talking to native English speakers. (Miguel)  
Você pode melhorar seu sotaque, conversando com ingleses. (Fernanda)  
You can improve your accent by talking (speaking) with English people (speakers). (Maria)
- A good way to become fluent is by living in a country where the language is spoken. (João)  
Um bom caminho para ter uma fluência é morar em um país onde a língua é falada. (Renato)  
A good way to have a fluency is to live in a country. (Alan)
- One way of practicing conversation is by practicing dialogs with a partner. (Fred)  
Um jeito de praticar conversação é praticando diálogos com um par. (Henrique)  
The way to practice the conversation is by practicing dialogs with a partner. (Sara)
- A good way to learn idioms is by watching American movies. (Cláudia)  
Um bom caminho para aprender idiomas é assistindo filmes americanos. (Antônia)  
A good way to learn idioms is by watching American movies. (Iracema)
- A good way to learn a new vocabulary is by studying a “learner’s dictionary”. (Jorge)  
Uma boa maneira de aprender um novo vocabulário é estudar por um dicionário de aprendiz. (Felix)  
A good way to learn a new vocabulary is studying by a learner’s dictionary. (Luiz)
- You can improve your writing skills by reading magazines in English. (Pedro)  
Você pode melhorar suas habilidades na escrita lendo revistas em inglês. (Joana)  
You can (learn to write correctly) improve your writing skills by reading English magazines. (Gabriel)
- You can learn to use grammar correctly by doing translation exercises. (Miguel)  
Você pode aprender usar a gramática correta traduzindo exercícios. (Fernanda)  
You can learn to use the correct grammar by correcting (translating) exercises. (Maria)

- 1- You can read fast by having a private tutor  
→ Você pode ler mais rápido com um professor particular
  
- 2- You can improve your accent by talking with native english  
→ Você pode melhorar seu sotaque conversando com pessoas que falam inglês
  
- 3- You can learn use the correct grammar by translating exercises  
→ You can learn use the correct grammar by translating exercises  
→ Você pode usar a gramática de uma forma melhor traduzindo os exercícios
  
- 4- You can improve your written habilities by reading english magazines  
→ You can change your written habilities by reading english magazines  
→ Você pode melhorar a sua escrita lendo revistas escritas em inglês
  
- 5- Uma boa maneira de aprender um novo vocabulário é estudar por um dicionário de aprendizes  
→ A good way to learn a new vocabulary is studying with a learner's dictionary.  
→ Uma forma melhor de aprender novas palavras é estudando com um dicionário

6 - Um bom caminho para aprender idiomas é assistindo filmes americanos

→ A good way to learn a new idioma is by watching American movies

→ Uma boa maneira de aprender idiomas é assistindo filmes americanos.

- 1) You can read fast by having a tutor
- 2) You can learn to read faster by having a private tutor.
- 3) Você pode melhorar seu vocabulário em inglês com pessoas inglesas
- 4) You can learn to use the correct grammar by correcting handwriting practice
- 5) Você pode aprender a usar a gramática correta traduzindo exercícios
- 6) You can to improve your writing skill by reading in magazines english.
- 7) Você pode melhorar seu vocabulário lendo revistas em inglês.
- 8) One good way to learn a new vocabulary is study <sup>by a</sup> ~~for~~ ~~students~~ learner's dictionary.
- 9) Uma boa forma de aprender novas palavras é estudar por um estrangeiro.
- 10) A good way to learn idioms is by watching american movies.
- 11) Um bom jeito de aprender línguas é assistindo filmes americanos.

- 1- You can read fast by having a <sup>tutor.</sup>  
↳ private.
- 4- Você pode ler rápido tendo um professor particular.
- 2- You can learn to improve your accent by talking with English natives.

Você pode mudar seu sotaque inglês conversando com pessoas inglesas.

- 3- You can learn to use the correct grammar by correcting exercises.
- Você pode aprender a usar a gramática correta fazendo exercícios de tradução

- 4- You can learn to write correctly by reading English magazines.
- Você pode melhorar sua gramática lendo revistas em inglês.

- 5- A good way to learn a new vocabulary is by studying with <sup>Barney's</sup> dictionary.

Uma boa ideia para aprender uma nova língua é estudar com um dicionário.

- 6- A good way to learn idioms is by watching American movies.

Uma boa ideia para aprender línguas é assistindo filmes americanos.

1- You can read faster by having a private tutor

Você pode aprender a ler mais rápido tendo um professor particular

2- You can improve your accent by talking with English natives

Você pode melhorar seu sotaque inglês conversando com ingleses.

3- You can learn how to use the correct grammar by translating exercises

Você pode aprender a usar a gramática corretamente fazendo exercícios de tradução

4- You can improve your writing skills by reading English magazines.

Você pode melhorar sua escrita lendo revistas em inglês.

5- A good way to learn a new vocabulary is studying by a learner's dictionary

Uma boa forma de aprender novas palavras é estudando por um dicionário

6- A good way to learn idioms is by watching American movies.

Uma boa maneira de aprender inglês é assistindo filmes americanos

- 1) You can read fast by having a tutor.  
Você pode ler mais rápido com um professor particular.
- 2) You can improve your accent by talking with English natives.  
Você pode melhorar seu sotaque inglês conversando com ingleses.
- 3) You can learn to use the correct grammar by translating exercises.  
Você pode aprender a usar a gramática corretamente traduzindo os exercícios.
- 4) You can improve your writing abilities by reading English magazines.  
Você pode melhorar a sua escrita lendo revistas em inglês.
- 5) A good way to learn a new vocabulary is studying by one learner's dictionary.  
Uma forma interessante de aprender novas palavras é estudar por um dicionário.
- 6) A good way to learn idioms is by watching American movies.  
Uma boa ideia para aprender inglês é assistir filmes em inglês.

① you can read more fast by hiring a particular tutor

voce pode ler mais rapido tendo um professor particular.

② you can improve your <sup>accent</sup> ~~accent~~ by speaking with english people  
voce pode melhorar o seu sotaque ingles e conversar com ingleses

③ you can learn to use grammar correctly by translating exercises  
voce pode aprender a usar a gramatica corretamente fazendo traduçoes de exercicios

④ you can improve your <sup>writing</sup> ~~writing~~ skills by reading magazines in English  
voce pode melhorar suas habilidades na escrita lendo revistas em ingles.

⑤ A good way to learn a new vocabulary is by studying a learner's dictionary

Uma boa maneira de aprender novas palavras e estudando um dicionario.

⑥ A good way to learn languages is by watching American movies.

Um bom modo de aprender linguas e assistir filmes americanos.

ANEXO V: TRADUÇÃO DO TEXTO DA PÁGINA 51 EXERCÍCIO 12 POR TODOS OS ALUNOS.

12 READING

# Learning Styles

Have you ever had trouble learning something? Were you able to overcome the problem? How?

Have you ever sat in class thinking that you would never understand what the teacher was trying to teach? Maybe the presentation didn't fit your learning style.

Traditionally, schools present information in two ways – through language and through formulas involving numbers and logic. Psychologists, however, now say there's a problem with this. People have different strengths and different learning styles to match these strengths. For example, one person might struggle with information in a paragraph but understand it immediately in a diagram. Another person will struggle with the diagram but not with the paragraph.

Psychologist Howard Gardner of Harvard University has said there are at least seven learning styles:

**Linguistic** These people learn by using language – listening, reading, speaking, and writing.

**Logical** These people learn by applying mathematical formulas and scientific principles.

**Visual** These people learn by seeing what they are learning.

**Musical** Instead of finding music a distraction, these people learn well when information is presented through music.

**Kinesthetic** Movement and physical activities help these people to learn.

**Intrapersonal** These people have a good understanding of themselves and can learn best if they can relate what they are learning directly to themselves.

**Interpersonal** These people have a good understanding of others and learn well by working with others.



If schools present information in all these ways, psychologists say, all students will benefit. Students who have a linguistic or a logical learning style will be able to develop new strengths. Students with other learning styles will learn more and have more success in school – and possibly in life.

**A** Read the article. Then talk about these questions.

1. For which learning styles are traditional teaching methods most appropriate?

2. What learning style do you think each of these students has?

**Todd** – When he looks at countries on a map, he's able to remember facts about history better.

**Alex** – He always feels he learns a lot from group research projects.

**Diane** – She really enjoyed English when she was in second grade because the teacher used a ball game to teach vocabulary.

3. Which learning styles do you think are best for you?

**B Group work** Think about a recent classroom lesson that worked well for you. Why did it work well? Which learning styles did it use? Tell the group about it.

Student: ALVINO 01

## Planilhas de aprender

→ Escolas tradicionais passam informações de duas maneiras através da linguagem: através de fórmulas envolvendo números e lógica. Psicólogos, no entanto, dizem agora que que existe um problema. As pessoas têm ritmos diferentes e diferentes maneiras de aprender. Por exemplo, uma pessoa tem uma facilidade maior com informações em um parágrafo mas não entende imediatamente a mesma coisa em um diagrama. Outra pessoa, poderá entender melhor o diagrama e não o parágrafo.

Psicólogos de Howard Gardner da Universidade de Harvard têm dito que existem no mínimo sete estilos:

**Linguístico:** essas pessoas aprendem usando a linguagem - ouvindo, lendo, falando e escrevendo

**Lógico:** essas pessoas aprende aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos

**Visual:** assimilam melhor vendo o que estão aprendendo.

**Musical:** contrariando os que acham a música uma distração, eles aprendem melhor quando informações são passadas através de músicas.

Maximizar e serviços físicos e ajudam a aprender

Intrapessoal: essas pessoas têm um bom entendimento próprio e podem aprender melhor sozinhos, conseguem refletir e que aprendem sozinho.

Interpessoal: essas têm um bom entendimento dos outros e aprendem bem trabalhando em grupo.

As escolas passaram as informações em todas essas maneiras, dizem os psicólogos, todas as estudantes seriam beneficiadas. Alunos que têm o estilo linguístico ou lógico conseguem aprender com maior facilidade. Alunos com outros estilos podem aprender outros e ter mais sucesso na escola. - e provavelmente na vida.

02 07 07  
Translation - Page: 51 (Student's book)

- Name:

ALUNO 02

## Estilos de estudo

Tradicionalmente, em escolas há sempre dois comentários de informações — com linguagem ou com fórmulas envolvendo números e lógica.

Psicólogos, no entanto, estão com um problema com isto agora. Pessoas têm estilos diferentes e estilos de estudo diferentes para marcar essa diferença. Por exemplo, uma pessoa pode "brigar" com uma informação em um parágrafo mas entendê-la imediatamente em um diagrama. Outra pessoa provavelmente "brigará" com o diagrama e não com o parágrafo.

O psicólogo Howard Gardner da Universidade Harvard disse que há sete nos mínimos sete estilos de estudo:

- Linguística - Pessoas aprendem usando o idioma - ouvindo, lendo, falando, e escrevendo.
- lógico - Pessoas aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.
- Visual - Pessoas aprendem vendo o que eles estão estudando.
- Musical - Sem vez de verem música uma distração, essas pessoas aprendem bem quando há informações presentes em

02.07.06

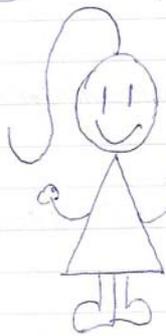
música.

- Analítico - Movimentos e atividades físicas ajudam as  
pessoas aprender.

- Intrapessoal - Algumas pessoas tem um bom entendimento de  
si mesmas e podem aprender melhor se eles relatam o  
que eles estão estudando diretamente para si.

- Intropessoal - Algumas pessoas tem um bom entendimento de  
outros e aprendem bem por estar trabalhando com outros.

Se escolas há sempre informações presentes em todos esses  
caminhos, privilégios dizem, todos os estudantes podem ser  
beneficiados. Estudantes que tem uma linguagem ou um  
lógico estilo de estudo provavelmente será capaz de  
adquirir novas técnicas. Estudantes com outros estilos de  
estudo provavelmente aprende mais e tem mais sucesso  
na escola — e possivelmente na vida.



ALUNA 03

/ /

Nome: \_\_\_\_\_

Teacher: \_\_\_\_\_

### Aprendendo Estilos

Você alguma vez se confundiu em aprender algo? Você foi capaz de superar o problema? Como?

Você alguma vez sentiu em classe pensando que você nunca poderia entender o que o professor está tentando ensinar? Talvez a apresentação não se enquadrava no seu jeito de aprender.

Tradicionalmente, escolas mostram informações de duas maneiras - pela linguagem e por fórmulas envolvendo números e lógica. Psicólogos, porém, dizem agora que tem um problema. Pessoas têm energias diferentes e diferentes maneiras de aprender para ligar essas energias. Por exemplo, uma pessoa pode confundir com as informações de uma frase mas entender um imediatamente num diagrama. Outra pessoa pode se confundir com o diagrama mas não com a frase.

O Psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard disse que há sete maneiras de aprender:

SÃO DOMINGOS

11  
Linguística = essas pessoas aprendem usando a linguagem - ouvindo, lendo, falando e escrevendo.

Lógica = essas pessoas aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.

Visual = essas pessoas aprendem vendo o que elas estão aprendendo.

Musical = ao invés de cocharem a música uma distração, essas pessoas aprendem bem quando a informação é apresentada com música.

Dinâmica = atividades de movimento e física ajudam essas pessoas a aprender.

Intrapessoal = essas pessoas tem grande entendimento com elas mesmas e podem aprender melhor se elas relatam o que elas estão aprendendo diretamente para elas mesmas.

Interpessoal = essas pessoas tem um bom entendimento com os outros e aprendem melhor trabalhando com os outros.

Se as escolas apresentarem informação de todas essas maneiras, todos dizem, todos os estudantes serão beneficiados. Estudantes que tem o estilo linguístico e lógico de apress

des são capazes de formar novas ideias  
Estudantes com outros estilos de aprendizagem  
vão aprender mais e vai ter mais sucesso  
na escola - e possivelmente na vida.

Cap. 8 pg. 51 ex. 12 ALUNO 04

## Estilos de Aprendizagem

Você já teve problemas para aprender algo?

Você foi capaz de superar o problema? Como?

Você já sentou na sala pensando que você nunca entenderia o que o(a) professor(a) estava tentando explicar? Talvez a sala não se encaixava no seu estilo de aprendizagem.

Tradicionalmente, as escolas apresentam a informação de dois modos - através da língua e através de fórmulas envolvendo números e lógica.

Psicólogos, porém, agora dizem que existe um problema aí. As pessoas possuem diferentes dotes e diferentes estilos de aprendizagem para aperfeiçoar seus dotes. Por exemplo, uma pessoa se esforça para entender em um parágrafo, mas entende imediatamente em um diagrama. Outra pessoa irá se esforçar para entender em um diagrama mas não em um parágrafo.

O psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard disse que existem sete estilos de aprendizagem:

**Linguística:** essas pessoas aprendem usando a linguagem - ouvindo, lendo, falando e escrevendo.

**Lógico:** essas pessoas aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.

1 1

**Visual:** essas pessoas aprendem vendo o que eles estão aprendendo.

**Musical:** ao invés de achar a música uma distração, essas pessoas aprendem melhor quando a informação está presente dentro da música.

**Cinética:** movimentos e exercícios físicos ajudam essas pessoas a aprender.

**Intrapessoal:** essas pessoas possuem um bom entendimento de si mesmas e podem aprender melhor se eles puderem relatar o que eles estão aprendendo diretamente para si mesmas.

**Interpessoal:** essas pessoas possuem um bom entendimento dos outros e aprendem melhor trabalhando com outros.

Se as escolas apresentarem a informação em todos esses modos, os psicólogos dizem que todos os estudantes se beneficiarão. Estudantes que possuem o estilo de aprendizagem linguístico ou lógico serão capazes de desenvolver novos talentos. Estudantes com outros estilos de aprendizagem irão aprender mais e terão mais sucesso na escola — e possivelmente na vida.

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ALUNO 05

Tradução da pág 51

Aprendendo os estilos

Você já sentiu em uma sala de aula pensando que nunca entenderia nada do que a professora estava tentando ensinar? Talvez a apresentação não se ajuste ao seu tipo de aprendizagem.

Tradicionalmente, escolas apresentam informações de duas maneiras - completamente linguagem e completamente fórmulas envolvendo números e lógica. Biólogos, entretanto, agora dizem que tem um problema com isso. Pessoas têm diferentes poderes e diferentes tipos de aprendizagem igual esses poderes. Por exemplo, uma pessoa pode se esforçar para entender informações contidas em um parágrafo mas entender imediatamente com um diagrama. Outra pessoa se esforçará com o diagrama e não com um parágrafo.

Psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard, inventa, dita que adquiriram os sete tipos de aprendizado:

Linguística: Essas pessoas aprendem pelo uso da linguagem - ouvindo, lendo, falando e escrevendo.  
Lógica - essas pessoas aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.

Visual - essas pessoas aprendem vendo o que estão aprendendo.



Musical - em lugares de aulas a música uma distração, essas pessoas aprendem bem quando a informação é apresentada completamente musical, - movimentos e atividades psicológicas ajudam essas pessoas a aprenderem.

Intrapessoal - essas pessoas têm um bom entendimento de si mesmas e podem aprender melhor se eles relatarem o que estão aprendendo diretamente com elas mesmas.

Interpessoal - essas pessoas têm um bom entendimento de outros e aprendem melhor através de trabalhos com outros.

Se escolas apresentam uma mistura de todas essas maneiras, todos os estudantes se beneficiarão, dizem os psicólogos. Estudantes que têm o tipo de aprendizagem linguística ou lógico matemática capazes de desenvolver novas habilidades. Estudantes que têm outros estilos de aprendizagem aprenderão mais e têm mais sucesso na escola e possivelmente na vida.



## Estilos de Aprender

• Você já esteve em uma turma pensando que você nunca entenderia e que o professor estava tentando ensinar. Talvez a exposição não adequou seu estilo de aprender.

Tradicionalmente, as escolas apresentam informação de duas maneiras - através da língua e de fórmulas envolvendo números e lógica. Psicólogos, no entanto, dizem que há um problema com isso. Pessoas têm diferentes 'forças' e estilo de aprender, para combinar essas forças. Por exemplo, uma pessoa poderá 'batalhar' com uma informação em um parágrafo, mas não entender imediatamente em um diagrama. Outra pessoa batalha com um diagrama, mas não com um parágrafo.

O psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard, disse que há pelo menos 7 estilos de aprender:

**Linguístico:** Estas pessoas aprendem usando a língua - escutando, lendo, falando e escrevendo.

**Lógico:** Estas pessoas aprendem usando fórmulas matemáticas e princípios científicos.

**Visual:** Estas pessoas aprendem vendo o que elas estão aprendendo.

**Musical:** Em vez de achar a música uma

1 / 1  
distração, estas pessoas aprendem bem quando a informação é apresentada através de música.

**Cinético:** Movimento e atividades física ajudam essas pessoas a aprender.

**Intrapessoal:** Estas pessoas tem um bom entendimento de si e podem aprender melhor se elas puderem relatar o que elas estão aprendendo diretamente para si.

**Interpessoal:** Estas pessoas tem um bom entendimento de outros e aprende bem trabalhando com eles.

Se as escolas apresentassem informações de todos esses modos, diz o psicologista, todos os estudantes serão beneficiados. Estudantes que tem estilo linguístico ou lógico serão capazes de desenvolver novas forças. Estudantes, com outros estilos de aprender, aprenderão mais e terão mais sucesso na escola - e possivelmente na vida.

---

11/11  
Aprendizado

## Aprendizado Estilos

Tradicionalmente, as aulas apresentam informações em dois canais através da linguagem e através de fórmulas envolvendo números e lógica. No entanto, agora alguns hávem um problema com isto. Pessoas têm diferentes preferências e diferentes.

Por exemplo, uma pessoa pode ler com informações em um parágrafo, mas compreende isso imediatamente com um diagrama. Outra pessoa compreenderia o mesmo diagrama, mas não com o parágrafo.

Professor Howard Gardner da Universidade de Harvard desde que existe 7 tipos de aprender.

Linguística - Essas pessoas aprendem usando a linguagem - ouvindo, lendo e falando e escrevendo.

Lógica - Essas pessoas aprendem usando fórmulas matemáticas e princípios científicos.

Visual - Essas pessoas aprendem vendo o que elas estão aprendendo.

Musical - Em vez de ver a música escrita em um staff, essas pessoas aprendem bem quando a informação está apresentada através de música.

- movimento, atividades físicas ajudam essas pessoas a aprender de

Interoceptual - essas pessoas têm um bom entendimento de si mesmas e podem aprender melhor se elas sabem o que elas estão aprendendo dire-

Substancia

mente para eles mesmos.

Interpessoal - essas pessoas têm um bom entendimento de outras e aprendem bem trabalhando com outras pessoas.

De

psicólogos dizem que todos estudantes se beneficiam. Estudantes que têm uma linguagem de uma lógica aprendendo estilos vários capazes para desenvolver novas forças. Estudantes com outros estilos de aprendizagem a aprender a ter mais sucesso na escola - e possibilidade na vida,



# Powerpuff Girls

Aluno 13

Name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_

Teacher: \_\_\_\_\_



## Estilos de Aprendizagem



Você já teve dificuldade em aprender algo?

Você foi capaz de superar o problema? Como?

Você já sentiu em classe pensando que nunca entenderia o que o professor estava tentando ensinar? Talvez a apresentação não tenha se ajustado ao seu estilo de aprendizagem?

Tradicionalmente, escolas apresentam informação de duas formas - por idioma e por fórmulas envolvendo números e lógica. Porém, psicólogos agora dizem que há um problema com isto. Pessoas têm diferentes forças e diferentes estilos de aprendizagem para igualar estas forças. Por exemplo, uma pessoa



pode lutar com uma informação num parágrafo, mas poderia entender isto imediatamente em um diagrama. Outra pessoa lutará com o diagrama mas não com um parágrafo.



FORONI

## Powerpuff Girls



Psicólogo Howard Gardner da Universidade Harvard disse que há pelo menos sete estilos de aprendizagem:



- **Linguístico** → estas pessoas aprendem usando linguagem - ouvindo, lendo, falando e escrevendo.
- **Lógico** → estas pessoas aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.
- **Visual** → estas pessoas aprendem vendo o que elas estão aprendendo.
- **Musical** → em vez de achar música uma distração, estas pessoas aprendem bem quando a informação é apresentada por música.
- **Cinestésico** → Movimento e atividades físicas ajudam estas pessoas a aprender.
- **Intrapessoal** → estas pessoas têm um bom entendimento de si mesmas e podem aprender melhor se puderem relacionar o que estão aprendendo diretamente a elas.
- **Interpessoal** → estas pessoas têm um bom entendimento sobre

**FORONI** um bom entendimento sobre





## Powerpuff Girls

as outras e podem aprender bem trabalhando com as outras.



Se escolas apresentarem informação de todos estes modos, psicólogos dizem, todos estudantes serão beneficiados.



Estudantes que têm uma linguagem ou um estilo de aprendizagem lógica poderão desenvolver forças novas. Os estudantes com outros estilos de aprendizagem aprenderão mais e terão mais sucesso na escola - e possivelmente na vida.



FORONI

TM & © Cartoon Network

11/11

## Aprendendo Estilos

Tradicionalmente, as pessoas aprendem informação um dia com o uso da linguagem e através de princípios matemáticos, científicos e lógicos. Psicólogos, no entanto, agora dizem sobre um problema com isso. Pessoas têm diferentes ressonâncias e diferentes.

Por exemplo, uma pessoa pode ler com informação em um parágrafo, mas compreende isso imediatamente em um diagrama. Outra pessoa compreenderá com o diagrama, mas não com o parágrafo.

Benjamin Howard Gardner da Universidade de Harvard disse que existe 7 tipos de aprendizes.

Linguística - Essas pessoas aprendem usando o que ouvem - ouvem, lêem, falam e escrevem.

Visual - Essas pessoas aprendem usando formas matemáticas e gráficos.

Audial - Essas pessoas aprendem ouvindo o que elas estão ouvindo.

Musical - Em vez de aprender música uma distração, essas pessoas aprendem bem quando a informação está apresentada de uma maneira musical.

11

... - inicialmente a atividade precisa ser feita por  
pessoas a aprender.

de

Interação - essas pessoas tem um bom entendimento  
deles mesmos e podem aprender melhor via esse relacionamento  
o que eles vão aprendendo diretamente para eles mesmos.

Interação - essas pessoas tem um bom entendimento  
de outros e aprendem bem trabalhando com outras  
pessoas.

Use

psicólogos dizem, que todos vão aprender se beneficiarão.  
Estudantes que tem uma linguagem ou uma lógica  
aprendendo outros estarão capazes para desenvolver  
novas ideias. Estudantes com outros estilos de aprendi-  
zagem aprenderão a ter mais sucesso na escola - e  
possibilidade na vida.

nome:

- Translation - Page 51

ALUNO 12

Tradicionalmente, as escolas apresentam a informação de dois modos - através da língua e através de fórmulas com números e lógica.

Psicólogos, porém, dizem que aí existe um problema. As pessoas têm diferentes dotes e diferentes estilos de aprendizagem para aperfeiçoar seus dotes. Por exemplo, uma pessoa se esforça para entender um parágrafo, mas entende rapidamente um diagrama. Outra pessoa irá se esforçar para entender um diagrama mas não um parágrafo.

O psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard disse que existem sete estilos de aprendizagem:

- **Linguístico**: essas pessoas aprendem usando a linguagem ouvindo, lendo, falando e escrevendo.
- **Lógico**: as pessoas aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.
- **Visual**: essas pessoas aprendem vendo o que estão aprendendo.
- **Musical**: as vezes de achar a música uma distração, essas pessoas aprendem melhor quando a informação está na forma de música.
- **Cinético** - movimentos e exercícios físicos ajudam essas pessoas a aprender.
- **Intrapessoal**: essas pessoas possuem um bom entendimento de si mesmas e podem aprender melhor se eles puderem relatar o que eles estão aprendendo diretamente para si mesmos.
- **Interpessoal**: essas pessoas possuem um bom entendimento dos outros e aprendem melhor trabalhando com os outros.

Se as escolas apresentarem a informação em todos esses modos, os psicólogos dizem, que todos os estudantes seriam beneficiados. Estudantes que possuem o estilo de aprendizagem linguístico ou lógico seriam capazes de desenvolver novos

talentos. Estudantes com outros estilos de aprendizagem  
vão aprender mais e terão mais sucesso na escola e  
provavelmente na vida.



ALUNO 14

• Page 51

### Estilos de Aprendizagem

Você sempre sente na sala pensando que você poderia não entender o que o professor estava tentando ensinar? Talvez a apresentação não seja adequada para seu estilo de aprendizagem.

Tradicionalmente, escolas apresentaram as informações de duas maneiras - pela língua e pelas fórmulas envolvendo números e lógica. Psicólogos, contudo, dizem que há um problema com isso. Pessoas têm diferentes forças e diferentes maneiras de aprender, como lidar com as suas forças. Por exemplo, umas pessoas podem se esforçar para entender uma informação de um parágrafo, mas pode entendê-la imediatamente por um diagrama. Outras pessoas irão se esforçar com o diagrama e não com o parágrafo.

O psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard disse que há pelo menos sete estilos de aprendizagem:

- \* Linguístico: Pessoas que aprendem usando a língua - ouvindo, lendo, falando e escrevendo.
- \* Lógico: Pessoas que aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.
- \* Visual: Pessoas que aprendem vendo o que elas estão aprendendo, vendo-as.
- \* Musical: As vezes as usam a música como distração, mas as pessoas aprendem bem quando informações são apresentadas na música.
- \* Cinestésico: Movimento e atividades físicas ajudam essas pessoas a aprenderem.





\* "Intrapessoal": Essas pessoas entendem melhor a si mesmas, explicando para elas mesmas o que elas estão aprendendo.

\* "Interpessoal": Essas pessoas entendem melhor e aprendem melhor quando trabalham, estudam com outras pessoas.

Se as escolas apresentarem as informações de todas essas formas, digamos psicólogos, todos os estudantes vão ganhar benefícios. Estudantes que tem a língua ou a lógica como estilo de aprendizagem vão ganhar de desenvolver novas formas. Estudantes com outro estilo de aprendizagem aprendem mais e tem mais sucesso na escola - e provavelmente na vida.



ALUNO 17

## Aprendendo estilos

- Você alguma vez teve dificuldade de aprender algo?
- Você conseguiu resolver esse problema? como?

Alguma vez você se sentou na sala de aula e pensou que você poderia não entender nada que o professor estivesse tentando ensinar? Talvez a explicação não foi do seu estilo de linguagem.

Tradicionalmente, as escolas ensinam de duas formas - por idioma e por fórmulas que envolvem números e lógica. Psicólogos dizem que há problema com isso. Pessoas têm partes diferentes e estilos de aprendizagem diferentes. Por exemplo, uma pessoa pode ter dificuldades com informações num parágrafo mas poderia entender imediatamente em um diagrama. Outra pessoa lutará com o diagrama mas não com o parágrafo.

Gardner de Howard psicólogo da universidade de Harvard disse que há sete estilos de aprendizagem pelo menos:

Linguístico, estas pessoas aprendem usando idioma, ouvindo, lendo, falando e escrevendo.

lógico, estas pessoas aprendem aplicando fórmulas matemáticas e princípios científicos.

Visual, estas pessoas aprendem vendo e que eles estão aprendendo.

Musical, em vez de achar música uma distração, aprendem bem estas pessoas quando é apresentada informação por música. Movimentos musicais e atividades físicas ajudam estas pessoas a aprender.

Intrapessoal, estas pessoas tem um entendimento delas e podem aprender melhor se eles podem relacionar o que eles estão

aprendendo diretamente a eles.  
Interpessoal, estas pessoas tem um entendimento de outros e aprendem trabalhando com outros.

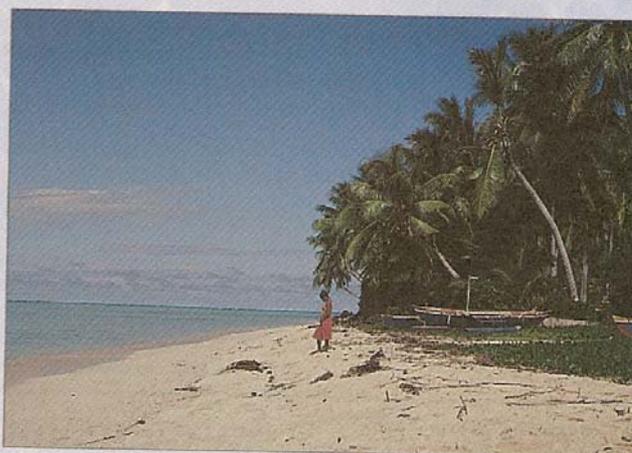
Se nas escolas estão presentes todos esses modos, os psicólogos dizem que todos os estudantes se beneficiarão. Estudantes que tem um linguístico ou um estilo de aprendizagem lógico poderá desenvolver peças novas. Os estudantes com outros estilos de aprendizagem aprenderão mais e terão mais sucesso na escola, e possivelmente em vida.

ANEXO VI: TRADUÇÃO DO TEXTO NÚMERO 11 PÁGINA 45. TRADUZIDO APENAS PELOS 6 ALUNOS.

11 READING

# The Threat to Kiribati

Look at the picture. What do you think the threat to Kiribati might be?



in the earth's atmosphere. Warmer temperatures cause water to expand and also create more water by melting glaciers and polar ice caps.

If the trend continues, scientists say, many countries will suffer. Bangladesh, for example, might lose one-fifth of its land. The coral island nations of the Pacific, like Kiribati and the Marshall Islands, however, would face an even worse fate – they would be swallowed by the

The people of Kiribati are afraid that one day in the not-too-distant future, their country will disappear from the face of the earth – literally. Several times this year, the Pacific island nation has been flooded by a sudden high tide. These tides, which swept across the island and destroyed houses, came when there was neither wind nor rain. "This never happened before," say the older citizens of Kiribati.

What is causing these mysterious high tides? The answer may well be global warming. When fuels like oil and coal are being burned, pollutants are released; these pollutants trap heat

sea. The loss of these coral islands would be everyone's loss. Coral formations are home to more species than any other place on earth.

The people of these nations feel frustrated. The sea, on which their economies have always been based, is suddenly threatening their existence. They don't have the money for expensive technological solutions like seawalls. And they have no control over the pollutants, which are being released mainly by activities in large industrialized countries. All they can do is to hope that industrialized countries will take steps to reduce pollution.

**Group work** Read the article. Then talk about these questions.

1. How is the action of industrialized countries making islands like Kiribati disappear from the face of the earth?
2. Scientists are still not sure how serious the effects of global warming will be. Some industries don't want to make changes until there is definite evidence that the effects are serious. What is your opinion?
3. If you lived on an island like Kiribati, what would you like to see done?

Aluno 1 Pedro

UB pg 45 Ex: 11

### A ameaça de Kiribati

Os habitantes de Kiribati têm medo de que um dia, num futuro não muito distante, sua cidade possa desaparecer da face da Terra - literalmente. Ifixosas vezes neste ano, as nações das ilhas do Pacífico têm sido inundadas por repentinas marés altas. Essas marés que varrem a literal da ilha e destrói as casas, sem quando não há nem ventos, nem chuvas. "Povo nunca aconteceu antes" dizem os moradores mais velhos de Kiribati.

O que está causando essas misteriosas ondas gigantes? A resposta pode ser o aquecimento global. Quando combustíveis como óleo e carvão vegetal são queimados, gases poluentes são liberados. Esses poluentes retêm o calor na atmosfera da Terra. O aquecimento das temperaturas causa a expansão da água e algumas vezes cria mais água devido ao derretimento das calotas polares. Se essa tendência continuar, muitos países serão inundados. Bangladesh, por exemplo, poderá perder um quinto de suas terras. As ilhas do Pacífico como Kiribati e as ilhas Marshall, no entanto, estão correndo a riva com um fato pior - elas podem ser tragadas pelo mar. A perda desses locais pode ser uma perda mundial. Afirmar a perda desses locais é a perda de muitas espécies endêmicas.

As pessoas de outros países sentem-se frustradas. O mar,

FORONI

//

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

o  
e mas que sempre foi a base de sua economia, de repente ameaça sua existência. Eles não têm dinheiro para as caras soluções tecnológicas como paredes mairinhas. Eles não tem controle sobre os poluentes, que vão liberar dos sobretudos de atividades nas cidades industrializadas. Todos eles podem fazer alguma coisa para ajudar, inclusive os países industrializados podem tomar medidas para reduzir a poluição.

20 30 20  
02 OF 06  
Translation - Page 45 (Student's Book)

Genyqanda ALUNO 02

### A ameaça para Kiribati

Os pessoas de Kiribati estão com medo que um dia em um futuro não tão distante, os pais deles venha desaparecer da face da terra - literalmente. Vários momentos até como, o povo da ilha do Pacífico tem sido inundado por uma alta e inesperada maré. Nos pas marés, a igual venceu a ilha e destruiu casas, veio quando não tinha barulho nem chuva. "1570 NUNCA ACONTECEU ANTES", disse um antigo morador de Kiribati.

O que pode vir está causando esses mistérios de saltos marés?

A resposta pode vir no tempo global se aquecendo. Quando os combustíveis são transformados em óleos e carvão são queimados, poluentes são liberados, esses poluentes abrigem calor da atmosfera na terra.

Temperaturas causam a expansão de águas e criam também mais águas com derretimentos de geleiras e picos de gelo.

Scientistas dizem que se a inclinação continuar muitos países iram sofrer.

Brundish, por exemplo, pode perder uma parte da terra. O povo dos ilhas do Pacífico, estão na mesma situação de Kiribati e os ilhas Marshall, contudo, com o pior fato da face da terra - eles foram engolidos

30-70-50

02 of 06

pelo mar. A perda dessas ilhas seria pedrada um uma perda de habitat, por terem mais casais de espécies do que em qualquer outro lugar na terra.

As pessoas desse país estão frustradas. O mar, mas qual a economia deles é baseada, está rapidamente ameaçando a existência deles. Eles não tem o dinheiro para caras soluções tecnológicas do mar. Se eles não tem controle dos poluentes, ou igual estão sendo tratados constantemente por atividades nos grandes países industrializados. Todos eles podem fazer a ter esperança que países industrializados possam reduzir a poluição.



ALUNO 03 Gabriel

### A ameaça para Kiribati

As pessoas de Kiribati estão com medo de que um dia, no futuro não muito distante, o país delas vá desaparecer da face da terra - literalmente. Muitas vezes nesse ano, a nação da ilha do pacífico estava sendo alagada por repentina maré alta. Essas marés, no qual alagam e destroem casas, vêm quando não tinha nem vento nem chuva. "Isso nunca aconteceu antes", disseram os idosos de Kiribati.

O que está causando essas misteriosas marés altas? A resposta pode ser o aquecimento global. Quando combustíveis como óleo são queimados, poluentes são soltos, e esses poluentes prendem calor na atmosfera da terra. Temperaturas quentes causam a expansão da água e cria marés altas e enchentes polares.

Se a tendência continuar, cientistas dizem muitos países vão sofrer. Bangladesh, por exemplo, pode perder um quinto de sua ilha. As nações de ilhas de corais do Pacífico, como Kiribati e ilhas Marshall, porém, podem enfrentar um destino pior - elas podem ser alagadas.

SÃO DOMINGOS



Kiribati é ameaçado

As pessoas de Kiribati estão assustadas em que em um futuro não muito distante, seu país irá desaparecer da face da Terra - literalmente. Várias vezes esse ano, as nações-ilhas do Pacífico têm sido inundadas por inesperadas enormes marés. Essas marés, varrem a ilha destruindo casas e aparecem mesmo quando não há sinal de vento ou chuva. "Isso nunca havia acontecido antes", diz um velho morador de Kiribati:

O que está causando essas altas marés misteriosas? A resposta poderia muito bem ser o aquecimento global. Quando combustíveis como óleo e carvão estão sendo queimados, poluentes são liberados; esses poluentes "prendem" o aquecimento na atmosfera da Terra. A temperatura mais quente causa a expansão da água, criando mais água e derretendo as geleiras e as calotas polares.

Se essa ameaça continuar, os cientistas dizem que muitos países irão sofrer. Bangladesh, por exemplo, poderá perder um quinto de seu território. As nações-ilhas que ficam sobre corais do Pacífico, como Kiribati e as Ilhas Marshall, podem talvez enfrentar um destino bem pior - elas podem ser totalmente tragadas pelo mar. A perda dessas ilhas sobre corais pode ser uma perda de todas nós. As formações de corais são lar de mais espécies do que qualquer outro lugar na Terra.

As pessoas desses países se sentem frustradas. O mar, onde suas economias são baseadas, está

1 / 1

repentinamente ameaçando suas existências. Eles não têm dinheiro para caras soluções tecnológicas como barreiras marinhas. E eles não têm nenhum controle sobre os poluentes, que são liberados em grande escala por outros países. Tudo que eles podem fazer é ter esperança que esses países industrializados criem alternativas para reduzir essa poluição.

ALUNO 05

Miguel

\_\_/\_\_/\_\_

tradução do texto pág 95

O perigo de Kiribati

As pessoas de Kiribati estão com medo que um dia, em um futuro próximo, seu país desaparecerá da face da Terra - literalmente. Algumas vezes - esse ano a região da ilha do Pacífico ficou sendo inundada por uma forte e inesperada maré. Essas marés que atingiram a ilha vieram quando não tinha vento nem chuva. "Isso nunca aconteceu antes", diz a velha cidade de Kiribati.

O que está causando essas misteriosas marés fortes?

A resposta talvez seja o aquecimento global. Quando o combustível e o carbono estão sendo queimados, alguns gases são liberados; esses gases ficam presos e aquecem a atmosfera terrestre.

O aquecimento das temperaturas causam a expansão de água que é liberada pelo derretimento de geleiras.

Se a tendência continuar, cientistas afirmam que muitos países sofrerão. Bangladesh, por exemplo, poderá perder um quinto de seus terras. O coral de ilhas do Pacífico, assim como Kiribati e as ilhas de Marshall, enfrentarão um



identificação - eles seriam engulidos pelo mar. A  
perda idêntica de vidas seria a perda de  
tudo. A formação destes corais não é tão de mar  
espécies que qualquer outro lugar na terra.

As pessoas dessas regiões sentem-se frustradas  
o mar, e qual suas experiências têm sido basea-  
das está de repente ameaçando suas existências. Eles  
não têm dinheiro para soluções tecnológicas caras  
como as muralhas de mar. E eles não têm controle  
do excesso de poluentes, os quais estão sendo libera-  
dos principalmente por atividades de países de  
larga industrialização. Todos esperam que países  
industrializados possam dar passos para a redu-  
zir a poluição



## O perigo de Kiribati

As pessoas de Kiribati estão com medo de um dia no futuro, o país deles desaparecer do planeta - literalmente. Várias vezes neste ano, a ilha-nação do Pacífico foi inundada por uma maré repentina. Estas marés batem na costa da ilha e destroem casas, elas vêm quando não havia vento nem chuva. "Isso nunca aconteceu antes" diz um velho cidadão de Kiribati.

O que está causando misteriosas marés? A resposta é o aquecimento global. Quando combustíveis como óleo e carvão são queimados, poluentes são liberados, estes poluentes, fizeram um buraco na atmosfera da Terra. Temperaturas quentes fazem a água expandir e também cria mais água, pela fusão das geleiras e capotas polares.

Se a tendência continuar, ~~ela~~ dizem cientistas, várias cidades vão sofrer. Bangladesh, por exemplo, poderá perder um quinto de sua ilha. As nações costeiras das ilhas do Pacífico, como Kiribati ~~and~~ e as ilhas Marshall, no entanto, a superfície poderia sofrer um destino pior, elas seriam tragadas pelo mar. A perda da costa das ilhas seria um prejuízo de todos. As pessoas dessas ~~ilha~~ nações sentem-se frustrada. O mar, na qual a economia deles é baseada, é repentinamente perigoso para eles.

1 / 1  
sobreviverem.

Eles não têm dinheiro para soluções tecnológicas caras como paredes malinhas. E eles não têm controle sobre os poluentes, que estão sendo liberados principalmente pelas atividades em grandes países industrializados. E que todos eles podem fazer, é esperar que países industrializados deem um passo para reduzir a poluição.

**ANEXO VII: TEXTO RETIRADO DA INTERNET E TRADUZIDO PELOS 6 ALUNOS:** Tradução gravada em áudio, ou seja, atividade oral também. Primeiro os alunos lêem a versão em português para depois pegar a versão em inglês e traduzir.

## TSUNAMI



Uma das 36 gravuras da série Fuji, elaboradas entre 1823 e 1829, mostra um tsunami

Um tsunami (ou tsunâmi, do [japonês](#) significando literalmente onda de porto) é uma [onda](#) ou uma série delas que ocorrem após perturbações abruptas que deslocam verticalmente a coluna de água, como, por exemplo, um [sismo](#), [atividade vulcânica](#), abrupto deslocamento de terras ou gelo ou devido ao impacto de um [meteorito](#) dentro ou perto do mar. Há quem identifique o termo com "[maremoto](#)" - contudo, maremoto refere-se a um sismo no fundo do mar, semelhante a um sismo em terra firme e que pode, de facto originar um(a) tsunami.

A [energia](#) de um tsunami é função de sua [amplitude](#) e [velocidade](#). Assim, à medida que a onda se aproxima de terra, a sua amplitude (a altura da onda) aumenta à medida que a sua velocidade diminui. Os tsunamis podem caracterizar-se por ondas de 30 metros de altura, causando grande destruição.

O termo "tsunami" vem do [japonês](#) significando tsu (porto) e nami (onda). O termo foi criado por pescadores que, vindo da pesca, encontraram o porto devastado, ainda que não tenham visto nem observado a onda no alto mar. As expressões "ondas de maré" (tidal waves) ou raz de maré (do francês raz-de-maré) são de evitar por constituírem, respectivamente, um anglicismo e galicismo desnecessários e enganadores, dado que os tsunamis nada têm a ver com as marés.

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tsunami>)

## TSUNAMI



The tsunami that struck [Malé](#) in the [Maldives](#) on [December 26, 2004](#).

A tsunami is a series of [waves](#) generated when a body of [water](#), such as a [lake](#) or [ocean](#) is rapidly displaced on a massive [scale](#). [Earthquakes](#), [landslides](#), [volcanic eruptions](#) and large [meteorite impacts](#) all have the [potential](#) to generate a tsunami. The effects of a tsunami can range from unnoticeable to devastating.

The term tsunami comes from the [Japanese language](#) meaning harbour ("tsu") and wave ("nami"). Although in Japanese tsunami is used for both the singular and plural, in English tsunamis is well-established as the plural. The term was created by [fishermen](#) although they had not been aware of any [wave](#) in the open water. A tsunami is not a sub-surface event in the deep [ocean](#); it simply has a much smaller [amplitude](#) (wave heights) offshore, and a very long [wavelength](#) (often hundreds of kilometres long), which is why they generally pass unnoticed at sea, forming only a passing "hump" in the ocean.

Tsunamis have been historically referred to as [tidal waves](#) because as they approach land, they take on the characteristics of a violent onrushing [tide](#) rather than the sort of cresting waves that are formed by wind action upon the ocean (with which people are more familiar). However, since they are not actually related to tides the term is considered misleading and its usage discouraged by [oceanographers](#).

From Wikipedia, the free encyclopedia (<http://en.wikipedia.org/wiki/Tsunami>)

## Tradução dos alunos Miguel (aluno 4 ou A4) e Fernanda (aluno 5):

A5: Agora em inglês/ (+)uh,pode ler/ uh uh ::

A4: Começa do *The tsunami*, né?? (\*\*\*\*)/ (+) não/ não precisa aqui não/ não, precisa não.(+) Vou ler a primeira frase tá, [[ tá, então lê a primeira frase]]. [linha...]"*A tsunami is a series of 'water' generated when a body of water, 'such a lake' / such as a lake or ocean is rapidly 'displaced' on a massive scale.*" (\*\*\*\*)

A5: uma série de 'waves' / eu tenho que ver o que que é isso/ de ondas/

A4: posso traduzir/ [[pode/ pode/]]/

A5: pode, por favor/ pelo amor de Deus/ (risadas)

A4: um tsunami é uma série de ondas geradas como um corpo de água, como um lago ou oceano é rapidamente, *displaced* / eu tenho uma leve idéia/

A5: eu posso olhar no dicionário?

A4: Vai pode ser/ (+) ((estão procurando a palavra em um dicionário bilíngüe)) acho que é retirada tipo do lugar onde ele (+) onde ele fica. Mas eu não sei a palavra/ 'certin-`/(+)

A5: achei!

A4: achou!

A5: substituir, disalojar/

A4: eh, é melhor colocar o quê?/ substituir não é legal não?/

A5: disalojar também não dá/

A4: vamo colocar retirar/ retirada?/

A5: que que é isso aqui?/ 'on a massive scale`?/

A4: escala massiva/ mas aí agente vê como usa aqui/ vamo colocar/ uh, uma escala grande? Eh (+)

A5: em grande escala! [[Em grande escala]]

A5: e essa palavra aqui::

A4: *displaced* / Bom, eu acho que *displaced* vem da palavra *placed* / uh, e / o dis- / é uma forma negativa! (Tão pode ser, tipo, retirada do lugar de origem)/ entendeu? (+)

A5: mhm, mhm.

A4: então pode colocar/ que, a tsunami é uma série de ondas, geradas, quando um corpo de água, como um lago ou oceano, é rapidamente, retirada do seu local de origem, em uma grande escala./ não é?

A5: ah!

A4: *earthquakes*, sabe o que que é? / Terremotos / ahhhhhh/ [linha...]"*Earthquakes, landslides, volcanic eruptions and large meteorite impacts all have the potential to generate a tsunami.*"

A5: terremotos (+)

A4: *landslide* / é, eu acho que é isso/ vamo procurar por *landslide* / junto/ e se não achar, depois separado/ (+) ((procurando no dicionário monolíngüe ))

A5: deslizamento de terra, [[erupções vulcânicas, e, grandes impactos (\*\*), todos tem um potencial de gerar tsunamis.]] [linha...]"*The effects of a tsunami can range from unnoticeable to devastating.*"

A4: range, range, ranging (+)

((os dois alunos estão procurando nos dois dicionários, bilíngüe e monolíngüe.))

A5: Ahã, achei primeiro, (risadas)/ (\*\*\*\*) os valores variam, (\*\*\*\*) dentro do alcance visual.

A4: vamo ver o que se encaixa melhor, ta, uhum.

A4 e A5: [[os efeitos do tsunami podem ALCANÇAR]], /

A4: uh, *notice* é a palavra notar, então 'un-' é o negativo e *able* é o que está habilitado a olhar, / aí fica, os efeitos do tsunami podem alcançar (+) ((os alunos ficaram com dúvida de novo na palavra 'unnoticeable' e resolveram olhar de novo no dicionário)).

A5: Não tem, só tem *unnotice*, e agora/ pode ser passar despercebido.

A4: (+) uhum, ah, tá, Os efeitos do tsunami podem alcançar do despercebido, a devastação, ao devastado, pode ser né, do despercebido ao devastado,né?

A5: pode, claro que pode/ Vou ler, tá? [linha...]"*The term ((dúvida na pronúncia desta palavra e o outro aluno ajuda a ler)) tsunami comes from the Japanese language meaning harbour ("tsu") and wave ("nami").*" / O termo tsunami, uhum, (+)

A4: uhum, posso traduzir? (risadas)/ o termo tsunami, vem da língua, / japonesa, que significa, *harbour*, por, porto, *tsu* é porto, e onda, *nami*.

A5: [linha...]"*Although ((dificuldades para pronunciar esta palavra e o colega ajuda, mas mesmo assim a pronúncia sai errada)) in Japanese tsunami is used for both the singular and plural, in English tsunamis is well-established as the plural.*" (+) que que isso? Essa palavra aqui??

A4: calma aí/ já tô procurando ela. (+) *Although*, embora, se bem que, apesar de que.

A5: Embora, um *tsunami* japonês, né?

A4: Não, é, assim, Embora que, em japonês, tsunami é usado para, é, é usado para as duas, no singular e no plural, não, como é que é mesmo, não, é, uhhhh. [[ Embora que em japonês, a palavra tsunami é usado para o singular e o plural, (+) em inglês, tsunami, é estabelecido como plural.]] agente não pode esquecer (\*\*).

A5: não era melhor agente ter anotado as palavras? ah, agora deixa pra lá, (risadas), [linha...] “*The term was created by fishermen although they had not been aware of any wave in the open water.*”

A4: o termo foi criado pelos pescadores, [[embora que]]

A5: embora eles, /

A4: embora que eles não tiveram presentes/

A5: *aware* é presentes? Acho que não?

A4: é melhor escrever e olhar, né? é, escreve aí o *although*. Vou procurar a palavra. (+) *to be aware of*, ter consciência de algo, tá como aí?

A5: (\*\*\*\*)

A4: não deixar ninguém dormir, não conseguir dormir, estar atento a algo, ah, embora eles não estavam atentos, (+)

A5: calma aí (\*\*\*\*)

A4: embora eles não estavam atentos, (+)

A5: estavam mesmo?

A4: é, é *had not been*, não estavam! (+) atentos a nenhuma onda, no (+) no mar aberto.

A5: uhum, tá bom, [linha...] “*A tsunami is not a sub-surface event in the deep ocean; it simply has a much smaller amplitude (wave heights) offshore, and a very long wavelength (often hundreds of kilometres long), which is why they generally pass unnoticed at sea, forming only a passing “hump” in the ocean.*” ((durante a leitura, muitas pausas, pois o aluno estava com dificuldade para pronunciar, o outro sempre interrompia também para ajudar)).

A4: tá, vamos lá, um tsunami, não é, um evento, na, na sub- superfície, é, tipo na, não na, é, (+)

A5: superfície do oceano?

A4: é, do oceano, /da parte funda do oceano./ (+) aí deixa eu ver, /it simply has a much smaller amplitude (wave heights) offshore, ela tem uma amplitude, é, *heights*, é tipo, sei lá, /uma medida, não sei se de altura, ou se é de, peso? *Heights* acho que é altura? (+) ((estão procurando no dicionário)). Ah, *height*, aqui, altura! (\*\*\*\*) a amplitude em pleno verão, em alta temporada,

A5: isso que dizer o que? Ondas altas?

A4: é, ondas altas/, então, não pode ser baixa, /deixa eu ver, /oh, [linha...] “*A tsunami is not a sub-surface event in the deep ocean; it simply has a much smaller,*” / não é na superfície do oceano, o oceano mais profundo, /é, *it simply has a much smaller*, mas ele tem uma amplitude menor, com ondas altas, *offshore*, *offshore* é fora da praia. / ah não, / *shore* é tipo, / (+) não, eu esqueci a palavra, sabe quando/ você tá na praia, sabe, é, aquilo lá é *shore* / ((o aluno estava gesticulando muito e fazendo mímicas)). Esse deu trabalho hein.

A5: acho que agente levou meia hora, hein. / (\*\*\*\*) Achei, marítimo, terrestre, costeiro, plataforma. É costeiro, né?

A4: costeiro./ ah tá, uma pequena amplitude, costeira. Costeira? /

A5: como é que pronuncia essa palavra aqui?

A4: eu acho que só vai ter *length*, *wavelength*. (+) (\*\*\*\*) é uma palavra, achou?

A5: uhum, é, aqui ó, comprimento de onda, 2 em sintonia com alguém, e não ter a mesma sintonia / é, é o primeiro né.

A4: que não é uma onda muito grande./ *often*, normalmente, é, milhares de quilômetros, *hundreds*, é, milhares de quilômetros de distância. Se bem que um oceano é pequeno, né? / “*which is why they generally pass unnoticed at sea.*” O que no caso é, normalmente passa despercebido, é, que não é percebido no mar. *Why*, por isso que é passado despercebido no mar. [[*forming only a passing “HUMP” in the ocean*]].

A5: que que é hump?/

A4: formando apenas uma pequena, não, tipo, (\*\*\*\*) tipo uma (\*), sabe? Sabe quando você sabe uma palavra e não consegue dar a tradução pra ela? (+) *hump*, achei! É tipo uma ondulação, é, ondulação! (\*\*\*\*)

A4: “Tsunamis have been historically referred to as tidal waves because as they approach land,” espera um pouquinho, é, (+) [linha...] “Tsunamis have been historically referred to as tidal waves because as they approach land, they take on the characteristics of a violent onrushing tide rather than the sort of cresting waves that are formed by wind action upon the ocean”

A5: calma, respira.

A4: “(with which people are more familiar).”

A5: Tsunamis têm historicamente referidos, com um, ondas gigantes.

A4: porque, como eles se aproximam da ilha / da ilha não/ da terra, eles pegam as características de uma, que que é *tide* mesmo que você falou? Gigante, né?

A5: é. Não tem *tide* sozinho aqui no dicionário, tem *tide waves*.

A4: não, ta, mas, deixa eu ver como é que ta? Ta certo, *onrushing*, é, tipo devastadora. Uhum.

A5: como violenta e devastadora onda de (\*)

A4: de novo? É, de novo, em grande escala violenta e devastadora. Que, (+) deixa eu conferir aqui. (+) não tem *onrushing* no dicionário, pra gente ter certeza, já sei, vou procurar *rushing*, aí agente adapta. (+) ((A5 e A4 discutem entre si, mas não dá para entender bem, eles estão lendo o dicionário e tentando traduzir a palavra *onrushing*))

A4: É referido como onda gigante, porque quando se aproxima da ilha, ela pega as características de uma violenta, e rápida, em uma violenta e rápida escala, gigantesca, né, que ta aqui, é, é, comparada ao (+)/

A5: que que é *cresting*?

A4: ai meu Deus, *cresting*, é, é, ((ele tenta traduzir pelo contexto)) (+)

A5: achei, é crista, crista da onda.

A4: (\*\*\*\*) é, tipo uma onda de crista, é. Ela tem um nível devastador e mais rápido, do que aquelas ondas de crista.

A5: acho melhor escrever esse negócio aí, pelo menos esse parágrafo. (+) Começa a ler de novo para ver se faz sentido.

A4: [[Tsunami, tem historicamente, né, referido como , ondas gigantescas, coloquei de acordo com que elas se aproximam da terra? (Elas tomam a característica, / de mais violentas e, de devastadoras, do que uma onda com crista. (\*\*\*\*) que são formadas pela ação do vento, ai meu Deus, é, e do oceano. (+) e, sobre as ações do oceano.) ]] e tá aqui entre parênteses, é, no qual as pessoas estão mais familiarizadas. Não é, oh.

A5: pode ser. ((este aluno está escrevendo também))

A4: pronto, vai lá. [linha...] “However, since ((pronúncia errada)) they are not actually related to tides the term is considered misleading and its usage discouraged by oceanographers.” ((muita interrupção durante a leitura por causa da pronúncia)).

(\*\*\*\*)

(+)

A5: achei, ahá, enganoso, *misleading*, (\*\*\*\*)

A4: Tá, entretanto, a partir do momento, que não são relatadas como, *tides*, é, é gigantes, o termo é considerado, uhum, [[enganoso!]] E o uso, desencorajado, pelos ocean-ógrafos, ai meu God!, ah, (+)

A5: Tá agora vamo traduzir tudo?

A4: não, tem a última parte! Então vamo de novo? Entretanto, a partir da, do ponto em que, ela não é realmente relatada como uma, é, ondas gigantescas, o termo é considerado, enganoso, e o uso é desencorajador

dos oceanógrafos.

A5: é isso aí!

A4: agora vamo lê tudo em português, sem parar, [[vamo tudo, né?]] Uma tsunami, é uma série de ondas, geradas como um corpo de água, como um lago ou oceano, é rapidamente tirado do seu, do seu lugar de origem, por um, em uma escala massiva. É, massiva. Escala gigantesca, grotesca, grande. Terremotos, deslizamentos de terra, vulcões, ops, erupções vulcânicas, e grandes impactos meteóricos, SÃO, todos tem potencial, para gerar um tsunami. (+) os efeitos de um tsunami, podem alcançar, é (+) [[o que não é notável,]] a partir do, di, do não notável, ao devastado. Do normal ao devastado.

A5: o termo tsunmi, aha, vem, da, de uma língua japonesa, que significa, tsu, que é, [[porto]], e [[nami que é onda]], embora, em japonês tsunami é usado, tanto no singular como no plural, em inglês, tsunamis é (+)

A4: é estabelecida como plural, pronto!

A5: o termo, é criado não, [[foi criado]],

A4: pelos pescadores, embora, eles nunca tiveram, presentes, atentos, na hora de uma tsunami. [[Na hora da tsunami]], é. A tsunami, não, uma tsunami, não é um evento que acontece na superfície, do

oceano, do oceano profundo. Ele simplesmente, não, é, isso tem uma pequena amplitude, é, altura das ondas, né? Fora da praia/

A5: uhum, isso!

A4: e eles tem, e uma grande, tamanho da onda, né? normalmente ela tem, milhares de quilômetros, quilômetros de comprimento não, [[de distância, é, distância.]] e, (+) ah, o que normalmente é passado dispersebido no mar. Formando somente, uma, [[uma ondulação]], uma corcova entre aspas, né? no oceano, / que aqui também tá entre aspas, né?/

A5: Tsunamis, tem historicamente referido (+)

A4: como, como ondas gigantescas, porque, é, /como, /quando elas se aproximam da ilha/ não, isso é o comparativo/ então, (+) ah, sim, uhum, tsunami tem sido historicamente referida, como ondas gigantescas, porque de acordo com o que elas se,

A5: se aproximam

A4: elas tomam, né?, colocou?/ caracterísitcas, das mais violentas, [[e devastadoras]], de uma[[ onda de crista!]] e são formadas pela ação do vento sobre o oceano.

A5: isso! [[familiarizadas]]

A4:né? acabou, acabou não?

A5: entretanto, a partir de que elas [[não são consideradas, como, como gigantescas]] o termo é considerado [[enganoso]] e, o uso desencorajado, desculpa,/ [[o uso é desencorajado pelos oceanógrafos.]] isso, agora acabou!

A4: acabou teacher! Espero que você tenha gostado da nossa participação, [[viu?]] / Bye, teacher.

A5: bye! (risadas), te ajudamos?(+)

## Tradução dos alunos Gabriel (aluno 3 ou A3) e Maria (aluno 6 ou A6):

A6: Tsunami, Tsunami que abalou, Male, nas Malvinas, dezembro 26, 26 de dezembro de 2004. Um tsunami é uma série, né? uma série, de, de ondas, [[de ondas]] , né? geradas, [[geradas quando]], quando muita água?

A3: corpos? Ou muita água? Como um lago ou um oceano,

A6: onde um lago ou oceano, é rapidamente *displaced*?

A3:é, rapidamente tipo, como é que fala, é, tipo, acho que é tirar do lugar.

A6: tirado do lugar, em uma massiva? É, uh, é (+), alta escala.

A3: no caso, eu acho que é, (+) como um lago ou oceano, rapidamente, tira do lugar um(+)

A6: uma grande quantidade de água! (+) tá. É, terremotos, é, deslizamentos de areia, erupções vulcânicas e, meteoritos, é, e grandes (\*), e o impacto de grandes meteoritos, tem um potencial de gerar um tsunami. Os efeitos de um tsunami, pode, aqui oh, eu não sei o que é isso.

A3: pode provocar, não, errei.(+)

(\*\*\*\*)

A6: tem um *range* de alguma coisa, é, devastação? Tem alguma coisa com devastação? Os efeitos do tsunami vai de algo, é, termina com devastação. *Range something, to something*, e de algo a algo, (+) acho que é. Os efeitos do tsunami podem, um, acho que pode do (+)

A3: acho que pode do não anunciado a devastação.

A6: é, o termo tsunami vem da língua japonesa, significando, é, porto, é, porto, *tsu* né?

A3: e ondas que significa *nami*, né? (\*\*\*\*)

A3: Todos os japoneses usam tsunami, tanto no singular quanto no plural, ((os alunos estão folheando os dicionários para ter certeza do que estão traduzindo. Eles são mais rápidos, pois não estão presos as palavras, mas vão pelo contexto, pelo que já conhecem sobre o assunto e pelo o que eles leram.))

A6: (\*\*)eu até agora não sei o que que é *range* ? sei não? Range from (+)

(\*\*\*\*)

A6: embora, [[embora os japoneses]], apesar de que os japoneses, (+)

A3: usam tanto [[no singular]] como no plural, essa palavra. Em inglês, tsunamis, foi estabelecido no plural. O termo, foi criado pelos pescadores, (+) apesar que (+) ((eles estão procurando a palavra although nos dicionários))

A6: se bem que, apesar de que. Apesar de que eles não, aware, o que que é aware? (+)

A3: onde?

A6: aqui, depois de not been(+)

A3: ahhhhhh. (+) (\*\*)

A6: não saber?, é, mais ou menos assim o sentido, apesar que eles não sabiam (+) [[não sabiam de nenhuma onda em mar aberto]]. *A tsunami is not a sub-surface* (+) (\*\*\*\*) ué, pode ser também, como um terremoto, uma erupção vulcânica embaixo do mar. É pode ser.

(+)

A6: um tsunami não é um evento, não é um, ah/ ele não ocorre, abaixo da superfície, do, deep é o que mesmo/ [[do fundo do oceano]]. Ele é simplesmente, (+)

A3: acho que, acho que ele tem muita pequena amplitude. Tem uma amplitude muito pequena, quer dizer, (risadas).

A6: é, tem uma amplitude muito pequena e, *offshore* , é, deixa eu ver (+) (\*\*\*\*)

A3: acho que é fora da costa, uma coisa assim. (( estão procurando no dicionário)) (+) achou?

A6: não! *Wavelength* , é, comprimento da onda, (\*\*\*\*) ah, que passa despercebida no mar. Formando, somente, tipo, uma ondulação no oceano, é, tipo, (\*\*\*\*) você tá em alto-mar, assim, a onde se forma, (\*\*\*\*)

A3: então fica, o termo foi criado pelos pescadores, e, embora não conhecessem, nenhuma onda no mar aberto. Um tsunami, não acontece sobre a superfície do mar profundo, ele simplesmente, tem uma amplitude menor, fora da costa, e muitas ondas longas, centenas de quilômetros, é por isso que eles passam despercebidos nos oceanos, formando só uma pequena onda, no oceano. ((ele lê o que escreveu junto com o amigo))

A3: agora, tsunamis é bem referido, como é que é? Have been? É, *tidal waves* , Tá difícil.

A6: tá mesmo. (+)

A3: ah, oh, ondas gigantes.

A6: então eu acho que fica assim, oh, tsunami tem sido, tem sido referido, como, ondas gigantes, *because, approach*, quando se aproximavam da área, é, *land*, da área./ e de acordo com elas, (+) e de acordo com que elas se aproximam da terra /

A3: elas ::

A6: elas têm características de violenta, *on*, *onrushing*, como se fosse (\*\*) (+)

A3: devastadora, é. Acho melhor colocar isso, né?

A6: é, pode ser, (+) /.../ uma onda violenta, e devastadora, do que, é (+) *sort*, tipo, né? *cresting* deve ser, formação das ondas, né? uhum, mhm, a não, é a crista da onda!

A3: um tipo de crista da onda, formada pelo vento e pela ação do oceano. E que, com que as pessoas, estão mais familiarizadas.

A6: *However*, portanto, since, contudo, desde que, (+)

A3: não são relatadas! (\*\*\*\*)

A6: o termo, é considerado, enganoso! *And its usage*, e é usado, péra aí, é, (+)

A3: (\*\*\*\*) eles não são relatados como marés, é, /o termo é considerado, /enganoso, e é usado, / desencorajado, como é que chama o pessoal?/

A6: oceanógrafos! / então fica assim, oh, o termo é considerado enganoso, e [[é desencorajado pelos oceanógrafos. É isso aí!]] ((eles não quiseram fazer uma leitura geral, ou seja, traduzir por igual, assim como os outros colegas fizeram depois da tradução parcial)).

Tradução dos alunos Pedro (aluno 1 ou A1) e Joana (aluno 2 ou A2):

A1: (\*\*\*\*) Vamo começar lendo em inglês?

A2: ahã.

A1: Tá, “ *The tsunami that struck Malé in the Maldives on December 26” (+) ah tá, / tá dizendo o título da (+) ::*

A2: da reportagem. (\*\*\*\*) /

A1: o que é *struck*? Acho que *struck*, é o que bateu, mas (+) / ((procurando palavra no dicionário))

A2: *struck, struck, struck* (+)

A1: aqui oh, passado participio de *strick*, agora vamo vê o que que é *strick*? [[ah, pode ser uma série de ataques, ahã]]. as outras traduções não servem. Beleza! Então seria, uma série de ataques do tsunami, não, o tsunami que atacou as ilhas Malé e [[Maldivas, em dezembro de 2004]], né? Então escreve (+)

A2: Uma série de tsunamis que atacou, / não, que atacaram / as ilhas Maldivas e a cidade de Malé / em 26 de dezembro de 2004.

A1: no dia desse troço eu tava viajando, eu só escutava, só escutava (+) não , eu entendi, que atacavam, ah, Male é nas ilhas Maldivas, um dia depois do natal ::

A2: tá bom assim? Vou procurar waves.

A1: é ondas! Oh, a tsunami é uma série [[de ondas geradas]] como / não / ::

A2: como não, quando! Quando um corpo de água? /

A1: *a body of water*. Não, é / claro que não vai ser isso, procura B – O – D, não é BOR (+) [[*such as a lake*]], tem um monte de tradução, ‘bora` vê?

A2: adjetivo, pronome, TÃO! (\*\*)

A1: é um tipo de expressão que agente usa, pêra aí! Tsunami, é uma série de ondas geradas, / quando uma / acho que isso é como se fosse uma expressão, [[então vamo colocar]], massa de água, é, agente não fala :: (+)

A2: corpo de água, vai ficar melhor (+)

A1: basicamente, o que que é um tsunami? É quando acontece alguma coisa no mar, que pode ser um terremoto, ou, quando cai um meteorito e , levanta as ondas, não é isso?

A2: ahã!

A1: só que quanto mais rápido, é, mais rápido / menor a altura/ e quanto maior a altura, ela vai mais devagar.

A2: então, vamo escrever , né?

A1: O que que é *rapidly*?

A2: é alguma coisa –mente! (risadas)

A1: tá, ah entendi, é assim oh, tsunami, é uma série de ondas geradas, quando grandes massas de água, como de um [[lago ou de oceano]], *displaced*? Mas é mais ou menos isso. É quando, uma grande massa de água se desloca, em direção do oceano / ::

A2: substituir, desalojar

A1: desaloja-se

A2: não, desalojado, pois tem o –ed!

A1: não, ? mais, então, se desaloja, coloca assim oh, quando uma massa de água, seja de [[ lagos ou oceanos]], [[se desloca rapidamente]], numa grande escala, numa [[grande quantidade]]. Ta, então, rapidamente e em grande quantidade. *Earthquakes, landslides* ::

A2: *earthquakes* é com E, não é?

A1: uhum. *Earthquakes* é alguma coisa de terra / e eu vejo *landslides*/ que é de terra também. Eu deduzo! (+) achei! *Landslides* é deslizamento de terra e::

A2: eu também achei! Terremoto!

A1: terremotos, então ‘bora` lá. Terremotos ::

A2: *Landslides* é o quê?

A1: deslizamento de terra.

A2: ta, terremotos, deslizamento de terra, é, vulcões::/

A1: não, erupções vulcânicas, ah, tá dizendo as causas lá. (+) ((os alunos estão escrevendo enquanto traduzem, por isso a repetição o tempo todo)).

A2: e grandes impactos de meteoros, não, de meteoritos, né?

A1: não, não necessariamente, meteoritos e meteoros é quase a mesma coisa. [[mas agente não fala meteoritos]] ((eu dizia para eles o tempo todo para traduzir como falamos em português e não ‘ao pé da letra`. Assim, eles ficam o tempo todo preocupados, como é que se fala ou escreve em português para não

ficar uma tradução literal, ou seja, palavra por palavra.)) Agente fala meteoro. Apesar de também ter os meteoritos, mas::

A2: então, erupções vulcânicas e [[grandes impactos de meteoros]], / todos têm::

A1: TODOS PODEM gerar, uma tsunami.

A2: ahã. Agora eu fiquei em dúvida? É o tsunami ou é uma tsunami?

A1: é onda gigante, não é? O-N-D-A! A ONDA! Então eu acho que é A TSUNAMI! Bom, eu falei a tsunami! Às vezes que eu já falei sobre isso, eu falei 'a tsunami', mas eu não sei? /.../ Depois agente vê isso. Impactos de meteoros,

A2: Todos podem gerar::

A1: não! Podem

A2: Não, todos têm o potencial de gerar o tsunami!

A1: Não! Mas não tem porquê? (\*\*\*) Entendeu? De meteoros podem gerar a tsunami. /.../ podem gerar tsunamis. [[os efeitos de uma tsunami,]] *range from*::

A2: *Range from*, vamo vê isso! Range, range, range.

A1: então, você procura *range*, que eu procuro *unnoticeable*.

A2: como que é *range*?

A1: *R-a-n-g-e!* ((soletrando)) (+)

A2: Achei! Substantivo verbo, gama, gama? Oche! É, gama, uma ampla gama de assunto.

A1: limites entre os quais o [[valor varia]]. (\*\*) é a variação. 'Mas përa aí', :: vamo pensa nisso! Ir de algo a algo. Então vamo vê o contexto que tá aqui!

A2: variar entre algo e algo!

A1: Ah, ta. Entendi! Os efeitos da Tsunami, [[podem variar]], entre nenhuma notícia, / e devastação! Mas vamo confirmar o que é *un-notIceable*?

A2: é isso mesmo! Uhum! Não precisa nem procurar não.

A1: Escreve, os efeitos de uma tsunami, (+) podem variar, (+) entre o total desconhecimento e devastação!(+)

A1: O [[termo tsunami]], vem do [[japonês]] ::

A2: vem da língua japonesa, né?

A1: em português, agente fala, vem do grego, então, vem do japonês, o *tsu*, vê que que é *HARBOUR*? Então é assim, o termo tsunami vem do japonês, tipo quando agente fala, o termo, tipo, a lógica vem do grego, logos 'tanãã' / e indica tananá.

A2: ahã! É com R?

A1: é com H A2!

A2: não, eu sei, eu já achei! H-A-R? Aqui, substantivo verbo, porto.

A1: ah tá ! porto, *tsu* e *nami* onda. Aquele negócio que agente tava falando, onda de porto!

A2: porto que é *tsu* e onda que é *nami*.

A1: não, mas não é assim que agente fala! Agente fala primeiro a palavra, e depois a tradução dela. Tipo, geografia, geo, terra e grafia de escrever.

A2: ah tá. *Tsu*, [[porto]], e [[*nami*]], onda. (+)

A1: [linha...] "*Although in Japanese tsunami is used for both the singular and plural*" ((lendo)). Vê que que é AL-THOUGH? Japonês tsunami, tananá, é usado no singular e no plural::

A2: aqui! Embora, se bem que, apesar de que.

A1: (+) (\*\*) Embora, em japonês tsunami, seja usado para, vamo lá!

A2: Embora, em japonês, tsunami, é usado, é né? eu acho que *both* é mais, não? Não, *both* é ambos!

A1: Fica assim, embora, em japonês, tsunami. / embora fica muito estranho, fica não ?

A2: então põe apesar de que! Agente fala assim em português, oh. Tanto no plural, quanto no singular. ::

A1: (\*\*\*\*) Horrível! Escreve aí, em japonês, tsunami, tem, o mesmo, significado no plural, e no singular. / em inglês, [linha...] "*tsunamis is well-established*". (+) Já em inglês, tsunamis, estão::

A2: ué, se for ao pé da letra, é bem estabelecido, não é?

A1: é, mas a *teacher* não quer que coloca assim! E não fica bem, fica estranho, estão bem estabelecidas. Escreve aí, [[já no inglês]], / tsunamis, estão sempre, [[no plural]]. (+) No caso, no Japão, eles consideram assim, uma onda ou duas. / ou várias / e já no inglês, são sempre várias / (nunca é uma só).

A1: [linha...] "*The term was created by fishermen although they had not been aware of any wave in the open water*". Ok! O termo foi criado, [[por pescadores]], (+)

A2: apesar de que eles, não tinham.

A1: (+) não pode ser, enquanto também.

A2: não! Pode, pode! Pode se também!

A1: /.../ (não pode colocar ao pé da letra, então, eles não tinham, não! Que não sabiam, de nada, que ia acontecer, é). Vê o que que é *aware*? É daquele jeito, quando eles voltaram, eles não viram a onda, eles viram tudo destruído. /

A2: A-W-A? Aqui, adjetivo, *to be aware*, ter consciência de algo. Estar consciente.

A1: ah tá eles não estavam conscientes, eles não sabiam, da onda gigante. Então, é aquilo que eu disse, só que eles foram para o mar aberto. (+)

A2: tá ao pé da letra. Tira isso. Lembra que a *teacher* falou das expressões? Às vezes, você nem acha a palavra, você tem que ver as expressões!

A1: vai! /.../ (Não sabiam, de nada, que ia acontecer, e foram, para o, não! Pro, alto-mar,) / é melhor assim! Se fosse mar aberto, seria *open sea*, se fosse ao pé da letra./

A2: é mesmo! [linha...] *A tsunami is not a sub-surface*, [[a tsunami não é]], *surface, surface*, é melhor olhar!

A1: *deep* oceano, eu acho que é baixo. E, *simple, has much, smaller* ::

A2: sur-, é com U ou com E? [[aqui, oh, é, superfície]].

A1: substantivo, superfície, e o verbo, é emergir. Então, aqui tá, como ::

A1: /.../ (A tsunami, não é um fenômeno, que acontece,)

A2: Tá, só que aqui, tá *EVENT*!

A1: ela não é, um evento que acontece, debaixo da superfície! / é um evento, na crista da onda! (risadas) /.../ (não vamo colocar, evento não! Deixa fenômeno, mesmo.) eu acho que é assim, a tsunami, não é uma evento, que acontece abaixo da superfície, nas profundezas do oceano, ela tem uma amplitude muito pequena, (ah, não sei bem, me ajuda!)

A2: lembra? -ly é mente! Então, simplesmente! Tá, mas eu não tô gostando dessa palavra, evento, um ACONTECIMENTO!

A1: Tá bom! Põe fenômeno então, é um fenômeno da natureza mesmo!

A2: é, pode ser! (+) /.../ (ela é simplesmente?

A1: Não, põe, ela é, simples, quanto, maior, a, amplitude ((estão escrevendo)). ) Olha *offshore*! Ele quer dizer que o impacto é simples, não é uma coisa muito complicada.

A2: (+) dois 'EFS'? aqui, marítimo, exploração [[terrestre]], costeiro, *offshore*, [[plataforma]]. Primeiro é marítimo, depois terrestre. /.../ então, ela é simples, aí, virgula, quanto menor a amplitude, aí, aparece a tsunami!

A1: ah? /.../ Meu Deus! Acho que ? Nossa! pode ter centenas de quilômetros! 'CARACAS!' ^ (É o seguinte, quanto menor a velocidade, (+) maior, (+) 'Caracas, essa onda destrói!' vê o que que é *wavelength*? Pra ver se é isso que eu tô pensando?)

(+)

A2: tem que separar a palavra!

A1: oh, comprimento de onda. Então, é o seguinte, quando a onda é muito grande, ela pode atingir, centenas de quilômetros! /.../ (\*\*\*) maior a amplitude, / maiores são as ondas, (+) e podem atingir, (+)centenas de quilômetros, (+)de comprimento. / Deixa assim mesmo, se colocar muitos, não se sabe que é mais de cem!

A2: onde parou? Aqui! Virgula? Não, é ponto final. [[Quando, e porque, elas acontecem, é, (+) não se tem notícias.]]

A1: não, não se sabe. Procura o que que é *forming*?

A2: tem que procurar com -ing!

A1: não, pode ser um verbo.

A2: um tipo de câncer ((lendo o dicionário)), preencher o formulário. Não tem *forming*!

A1: /.../ mas *forming*, com -ing, é o verbo flexionado!

A2: /.../ (ah, tá, então é o verbo formar!)

A1: Pode ser constituir. Vamo começar daqui? [linha...] “ *which is why they generally pass unnoticed at sea*”

A2: /.../ (Quando, e, porque, elas acontecem, não se sabe. PONTO. )

A1: que pergunta doida?

A2: isso não é pergunta!

A1: ah, tá. 'Ce' vê o que que é *passing*, que eu vejo que que é *hump*. Não tem essa palavra aqui!

A2: Tem certeza? *Passing* é passar, passando.

A1: Ah, achei! É, terreno, corcova, de camelo. Então, constituindo apenas uma passagem, (+) no oceano? No terreno do oceano?

A2: É! /.../ Vou escrever. Sabe-se, apenas.

A1: Eu quero dizer, que elas constitue, uma passagem no oceano.

A2: Tá bom! [[Sabe-se,]] que, elas formam, uma, vou colocar formam, tá? ((o outro aluno confirmou com a cabeça)) [[Uma, passagem, de ar, no, oceano.]]

A1: /.../ Beleza! Agente acabou não colocando terreno. Deixa, tá melhor assim! Eu entendi o que o texto quer dizer, mas é difícil escrever.

A2: É. Traduzir, né?

A1: [[tsunamis, tem sido referido]], / vê o que que é *tidal*?

A2: gigantes. Onda gigante.

A1: tsunamis, [[tem sido chamado]] de ondas gigantes. / Deixa que eu olho no dicionário agora. É, *approach*?

A2: *land* é?

A1: terra! Verbo substantivo, chegar perto, aproximar-se, ((lendo o dicionário)). /.../ Então, tsunamis, [[tem sido historicamente]], olha só, agente não pode traduzir palavra por palavra. Então fica, As tsunamis, ficaram conhecidas, aí não põe historicamente, não precisa. [[como ondas, gigantes,]] porque ::

A2: se aproximam!

A1: (\*\*\*) Elas invadem a terra! / Elas são gigantes! /

A2: Isso! Vamo colocar do jeito que agente entendeu. Elas ficaram conhecidas, as tsunamis, como ondas gigantes, porque (+) elas se aproximam da terra não, fica estranho.

A1: porque elas invadem o continente. Não, invadem a terra, porque pode ser numa ilha também.

A2: uhum, invadem a terra, ponto, não, vírgula. Aí, elas ::

A1: Elas têm, características violentas, *on-*, *onrushing*?

A2: oche! Não tem não! Vou olhar separado. *On* não é preposição?

A1: Eu vou pular essa palavra! Não tem no dicionário.

A2: ué, então vamo pelo contexto? Deixa eu ler a frase? /.../ [linha...] “ *they take on the characteristics of a violent onrushing tide rather than the sort of cresting waves that are formed by wind action upon the ocean*”

A1: Entendi! Olha só. [[elas, têm, característica,]] *tide* ((pronunciou de forma errada)) é maré, agente já olhou isso! ((foram ao dicionário de novo para confirmar a palavra, e descobriram que a pronuncia deles estava errada e confirmaram o significado.)) Aqui tem subida, violenta e maré para traduzir, vamo encaixar?

A2: Tá! Elas têm, características, de uma subida /::

A1: /.../ Já sei! Escreve aí, de uma, subida, violenta, de maré. Vê o que que é *cresting*?

A2: *cresting*. crista, cume, de uma colina, crista da onda.

A1: /.../ Tá. Já sei como vai ficar. Diferentes das ondas, formadas, pelos oceanos. Agora tem que ver o resto. Não vamo colocar crista não. /.../ As quais as pessoas, estão acostumadas.

A2: No entanto, ::

A1: “*they are not actually related to tides the term is considered misleading and its usage discouraged by oceanographers.*” Eu vou vê *dis-*, *discouraged*.

A2: e eu vou vê *misleading*. (+) aqui oh, é confundir.

A1: tá, e o meu é, desencorajar, dissuadir. (+) Então, no entanto, / eles relatam, / que não é sabido. / No entanto, / eles relatam que o nome dado as ondas, / que o termo, usado para as ondas é para confundir. / Ah, olha só, / eu acho que é assim, o termo tsunami, é desencorajado, / pelos oceanógrafos, porque tende a confundir, o que realmente as ondas fazem. / Porque tsunami significa destruição do porto, então? / Entendi!

A2: então vamo lá.

A1: o termo tsunami, é desencorajado, ::

A2: não é tende a confundir?

A1: é, mas põe assim. O termo tsunami é desencorajado, pelos oceanógrafos, (+) que tendem, / melhor, / que dizem, que o termo, não, é, que dizem que o termo confundem, não, pêra aí. É, que dizem que o termo não é, (+) que o termo não é o que realmente significa.

A2: ahã! Espera eu terminar de escrever. (+)

A1: Agora deixa eu ler o texto rapidinho.

A2: ahã.

((o Pedro lê o texto que eles traduziram bem rápido, aí está o texto, na página seguinte.))

A série de tsunamis que atacaram as ilhas Maldivas e a cidade de Male' em 26 de dezembro de 2004

A tsunami é uma série de ondas geradas quando uma massa de água, seja de lagos ou oceanos se desloca rapidamente e em grande quantidade. Terremotos, deslocamento de terras, erupções vulcânicas e impactos de meteoros podem gerar tsunamis. Os efeitos de uma tsunami podem variar entre total desconhecimento e destruição.

O termo tsunami vem do japonês 'tsu' (porto) 'nami' (onda). Em japonês 'tsunami' tem o mesmo significado no plural e no singular, já no inglês 'tsunami' está sempre no plural. O termo foi criado por pescadores que não sabiam de nada que ia acontecer e foram pro alto-mar.

A tsunami não é um fenômeno que acontece abaixo da superfície nas profundezas do oceano, ela é sempre <sup>maior</sup> quanto a amplitude. maiores são as ondas... podendo atingir centenas de quilômetros de comprimento. Quando e porque elas acontecem não se sabe, sabe-se que elas formam uma passagem de ar no oceano.

As tsunamis ficaram conhecidas como ondas gigantes porque elas invadem a terra, elas têm características de uma subida violenta de maré, diferente das ondas formadas pelos oceanos ao redor os pescadores estão acostumados.

O termo tsunami é desmentido pelos oceanógrafos que dizem que o termo não é o que realmente significa 277

## **ANEXO VIII: ENTREVISTA: APENAS OS SEIS ALUNOS FORAM ENTREVISTADOS.**

### **ENTREVISTA**

- 1) Quando você está lendo um texto em inglês, você sente que as idéias vão diretamente para sua mente em inglês ou em português?
- 2) Quando você está escrevendo em inglês, o que acontece na sua cabeça?
- 3) Quando você está falando com alguém em inglês, os seus pensamentos vão diretamente para o inglês ou você os formula em português primeiro?
- 4) Quando você está estudando ou lendo um texto em inglês e aparece uma palavra que você não conhece o significado, você procura saber o significado em inglês ou em português?
- 5) Quantas vezes foram necessárias você recorrer ao dicionário ou perguntar ao seu professor o significado de uma palavra para você conseguir concluir esta tarefa?
- 6) Quando você está traduzindo, você ouve as palavras, você vê as palavras ou os dois?
- 7) Quando você está estudando inglês, você faz muita ou pouca tradução na sua cabeça?
- 8) Quanto você traduz internamente quando uma pessoa está falando com você em inglês?
- 9) Você acha que a tradução do texto te ajudou a compreender melhor a língua inglesa?
- 10) Você acha que a tradução também pode te ajudar a aprender o vocabulário da língua inglesa além das demais atividades oferecidas em sala de aula? Como?
- 11) Você acha que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado da língua inglesa neste semestre?
- 12) Teve alguma diferença do primeiro para o segundo bimestre, ou seja, da primeira para a segunda avaliação e notas? Você (evoluiu) melhorou ou piorou no inglês? Os exercícios de tradução te ajudaram ou não no aprendizado da língua inglesa? A que você atribui isso?



Respostas

By Joana e Fernanda

1. Em português
2. Uma "salada" de palavras que vão se organizando nos parágrafos
3. Primeiro eu formulo em português.
4. Primeiro em inglês, mas se o significado eu não consigo entender aí eu procuro em português.
5. Algumas vezes
6. Eu vejo as palavras
7. Muita quando o texto é muito complexo e pouca quando as palavras usadas são conhecidas.
8. Muito.
9. Sim.
10. Sim. Pesquisando toda vez que eu sentir dificuldade.
11. Muito.
12. Tive uma evolução muito boa, e os exercícios me ajudaram muito também. Eu atribuo isso aos meus esforços e a professora Mônica.

ENTREVISTA – RESPOSTAS – Gabriel

- 1 .Vão diretamente para minha mente geralmente em inglês.
- 2 .Quando eu escrevo em inglês ,eu tento primeiro achar as palavras em português para só depois passar para o inglês.
- 3 .Formulo em português primeiro.
- 4 .Procuro saber o significado primeiro em português.
- 5 .No ultimo texto tive que recorrer mais vezes ao dicionário por ser um texto científico.
- 6 .Geralmente eu vejo e ouço as palavras .
- 7 .O tempo todo eu faço traduções.
- 8 .Eu consigo traduzir só um pouco do que a pessoa fala.
- 9 .Sim,porque eu entendo melhor o que eu estou falando.
- 10.Pode porque fica mais fácil de formular frases em inglês sabendo o seu significado em português.
- 11.Me ajudou um pouco na tradução de palavras.
- 12.Eu melhorei um pouco.Os exercícios ajudaram um pouco.Para aprender um língua estrangeira mais facilmente, é necessário primeiro você saber o que significa na sua própria língua para depois começar a falar e escrever a língua estrangeira.

Pronto professora,espero que eu e os demais alunos tenham te ajudado com essa atividade.

um abraço, Gabriel.

ENTREVISTA – Maria

1. Quando você está lendo um texto em inglês, você sente que as idéias vão diretamente para sua mente em inglês ou em português?

R: Em português.

2. Quando você está escrevendo em inglês, o que acontece na sua cabeça?

R: Eu penso em inglês, mas quando não compreendo algo eu penso em português depois eu traduzo.

3. Quando você está falando com alguém em inglês, os seus pensamentos vão diretamente para o inglês ou você os formula em português primeiro?

R: Eu formulo primeiro em português.

4. Quando você está estudando ou lendo um texto em inglês e aparece uma palavra que você não conhece o significado, você procura saber o significado em inglês ou em português?

R: Na maioria dos casos, em português.

5. Quantas vezes foram necessárias você recorrer ao dicionário ou perguntar ao seu professor o significado de uma palavra para você conseguir concluir esta tarefa?

R: Algumas vezes.

6. Quando você está traduzindo, você ouve as palavras, você vê as palavras ou os dois?

R: Os dois.

7. Quando você está estudando inglês, você faz muita ou pouca tradução na sua cabeça?

R: Muita tradução.

8. Quanto você traduz internamente quando uma pessoa está falando com você em inglês?

R: Quase sempre.

9. Você acha que a tradução do texto te ajudou a compreender melhor a língua inglesa?

R: Sim.

10. Você acha que a tradução também pode te ajudar a aprender o vocabulário da língua inglesa além das demais atividades oferecidas em sala de aula? Como?

R: Sim. Pois quando você está traduzindo, muitas vezes você tem que utilizar o dicionário e fazendo isso você memoriza os significados das palavras que você tinha dúvida.

11. Você acha que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado da língua inglesa neste semestre?

R: Sim.

12. Teve alguma diferença do primeiro para o segundo bimestre, ou seja, da primeira para a segunda avaliação e notas? Você (evoluiu) melhorou ou piorou no inglês? Os exercícios de tradução te ajudaram ou não no aprendizado da língua inglesa? A que você atribui isso?

R: Eu evolui na nota e melhorei no inglês. Sim, pois tive um maior entendimento da tradução de uma frase ou texto.

Entrevista: Miguel

1. Não diretamente em inglês porque eu gosto muito de estudar inglês e me esforço para isso.
2. Tento pensar em inglês, mas quando não sei a palavra, eu uso metade em inglês e a outra em português.
3. Igual quando eu escrevo, penso em inglês e quando eu não sei, fica metade inglês e a outra metade em português.
4. Primeiro em português e depois em inglês, daí eu memorizo a palavra em inglês.
5. Ao dicionário eu recorri várias vezes, mas a professora eu não perguntei nada.
6. Eu ouço e vejo, fica mais fácil de memorizar.
7. Faço muita tradução, é mais fácil.
8. Só traduzo o que eu não entendi muito bem.
9. Com certeza, principalmente agora que eu aprendi a traduzir.
10. Claro que sim. Acredito que fica mais fácil memorizar as palavras e depois eu lembro delas e consigo usa-las.
11. Contribuiu sim, minha nota até melhorou do primeiro para o segundo bimestre.
12. Eu melhorei muito e a tradução me ajudou sim. Eu atribuo tudo isso a minha teacher e as atividades de tradução que ela fez com a gente.

**ANEXO IX: ATA DE RESULTADOS FINAIS E APROVEITAMENTO FINAL DE SEMESTRE.**

O mapa de desempenho e evolução dos alunos durante o semestre de 2006, mostrando os resultados de antes da introdução dos exercícios de tradução (1º bimestre) e depois da introdução dos exercícios de tradução (2º bimestre).

	1º Bimestre		2º Bimestre					
Nome do aluno	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Total de faltas	Nota Final	Recuperação Final	Resultado Final
Pedro	8,1	1	8,7	-	1	8,5	-	AP
João	5,6	2	6,0	1	3	6,8	-	AP
Renato	5,3	1	6,8	1	2	6,0	-	AP
Alan	5,5	1	7,9	-	1	6,5	-	AP
Fred	4,3	2	7,0	2	4	5,5	-	AP
Henrique	4,3	3	7,6	2	5	6,0	-	AP
Joana	4,2	4	9,2	-	4	6,5	-	AP
Gabriel	5,4	5	7,6	1	6	6,5	-	AP
Sara	5,6	5	6,3	3	8	6,0	-	AP
Cláudia	4,8	4	7,5	2	6	6,0	-	AP
Antônia	5,9	2	8,4	2	4	7,0	-	AP
Iracema	6,9	3	5,9	3	6	6,5	-	AP
Miguel	6,8	3	8,8	-	3	8,0	-	AP
Jorge	4,9	4	6,0	1	5	5,5	-	AP
Felix	5,0	3	6,8	2	5	6,0	-	AP
Maria	7,3	2	8,8	-	2	8,0	-	AP
Fernanda	5,9	1	8,7	-	1	7,5	-	AP
Luiz	7,3	2	8,0	1	3	7,5	-	AP

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)