

TRADUÇÃO

THE EFFECT OF INTERSEMIOTIC TRANSLATION ON VOCABULARY LEARNING

O EFEITO DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA NO APRENDIZADO DE VOCABULÁRIO⁴⁴

Tradução de Adriane Moura e Silva⁴⁵

Resumo: Para estudar o significado das recentes convicções quanto à aplicação de ferramentas multimodais no ensino de vocabulários, o presente estudo se propõe a investigar a extensão do aprendizado de vocabulário em dois ambientes diferentes: signos audiovisuais acompanhados por tradução intersemiótica (legendas) versus signos audiovisuais (sem legendas). Participantes de nível elementar assistiram duas versões de “The Lorax”, um desenho animado no Irã. Para avaliar o efeito de cada conjunto de signos em sua aprendizagem de vocabulário, os participantes responderam a três níveis de perguntas. Os resultados obtidos foram analisados utilizando o teste t de amostras pareadas. Os resultados revelaram um melhor desempenho do grupo que usou legendas.

Palavras-chave: Tradução intersemiótica. Aprendizagem de vocabulário. Ferramentas multimodais.

1. Introdução

A cultura está mudando em direção à modalidade e o conjunto de meios de comunicação é inventado e usado em favor das necessidades diárias; anúncios visuais acompanhados de palavras, textos misturados com formas visuais de comunicação em livros ilustrados para crianças, imagens em movimentos misturadas com áudio ou mesmo com meios de comunicação por escrito em desenhos animados ou filmes são apenas

⁴⁴ Firoozeh Mohammadi Hassanabadia e Mahsa Heidarib. Conferencistas da Universidade de Sheikhabaee, Isfaã, Irã. E-mail: arsh_kebriya15@yahoo.com

O artigo acadêmico trata do efeito da tradução intersemiótica no aprendizado de vocabulário. O estudo se propôs a investigar a extensão do aprendizado de vocabulário em dois ambientes diferentes: sinais audiovisuais acompanhados por tradução intersemiótica (legendas) versus sinais audiovisuais (sem legendas). Participantes de nível elementar assistiram duas diferentes versões de “The Lorax”, um famoso desenho animado no Irã e, a partir de aplicação de testes, o melhor resultado foi obtido com o grupo que usou legendas. Material publicado pela Elsevier Ltd. Seleção e revisão de responsabilidade da Universidade de Urmia, Irã, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.530.

⁴⁵ Graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade Christus. Mestra em Estudos da Tradução- POET/Universidade Federal do Ceará. E-mail: adriane_ms@yahoo.com.br

alguns exemplos da combinação de meios ou multimodalidade. A disposição de uma mensagem em várias formas tem sido objeto de um campo de estudos que incorpora o ato de traduzir entre diferentes sistemas de sinais ou, tecnicamente, "tradução intersemiótica", que envolve a tradução da linguagem para não-linguagem (Torop, 2002). Tradução audiovisual e suas diversas aplicações, como em audiodescrição, legendagem, legendagem ao vivo e dublagem foram investigados por vários estudiosos. O seu potencial para ser usado na aprendizagem de línguas estrangeiras é uma das áreas objeto de investigação, especialmente sobre o efeito da legendagem interlingual e intralingual na aquisição de uma segunda língua, no que diz respeito à compreensão de leitura (Gillory, 1998; Bravo, 2008), compreensão auditiva (Danan, 2004; Caimi, 2006), produção oral (Borras & Lafayette 1994), recordação de vocabulário (Bird & Williams, 2002; Talavan, 2007) e, o mais importante e relevante para esse estudo, o aprendizado de vocabulário (Lertola, 2012; Synderenko, 2010). Aprender vocabulário é fundamental para aprender uma língua; como resultado, seus meios de aquisição merecem uma atenção especial.

Embora muitas pesquisas sejam feitas sobre a relação entre a modalidade e o aperfeiçoamento das diferentes habilidades de aprendizagem, é raro o número de estudos feitos sobre o efeito da modalidade na aprendizagem de vocabulário. No entanto, os resultados mais relevantes para o presente estudo serão brevemente apresentados a seguir.

No estudo conduzido por Synderenko (2010), foi investigada a aquisição de vocabulário através de diferentes mídias. O que a pesquisa sugere é que para iniciantes 1) legendas podem ser úteis no reconhecimento de palavras escritas, enquanto o áudio facilita o reconhecimento de formas orais, 2) a aprendizagem de vocabulário pode ocorrer mais facilmente quando o vídeo é mostrado com áudio e legendas ao mesmo tempo em vez de áudio ou legendas de forma isolada, e 3) os participantes prestaram mais atenção primeiramente às legendas, depois às imagens e, por fim, ao áudio, indicando que as imagens são as mais úteis. Synderenko (2010) acredita que o vídeo legendado, cujo conteúdo é bem suportado por imagens visuais, pode ser um mecanismo útil para melhorar o conhecimento de vocabulário dos alunos, especialmente para iniciantes.

Conseqüentemente, ela concluiu que cada mídia específica pode atuar de maneira peculiar para melhorar uma habilidade única de linguagem.

Através de uma pesquisa quase experimental, Lertola (2012) investigou o efeito da legendagem na aprendizagem incidental de vocabulário de língua estrangeira. Com base em sua problemática, ela formulou duas hipóteses: 1) condições legendadas e não legendadas resultarão na retenção de novo vocabulário da L2 em comparação com o desempenho pré-tarefa. 2) A condição de legendagem levará a aquisição incidental de vocabulário da L2 de forma mais significativa em comparação com a condição de não subtítulo. Os resultados mostraram que a primeira hipótese foi confirmada e a segunda foi confirmada apenas de forma isolada.

No que diz respeito à mídia mais útil para aprendizes de idiomas, a maioria dos estudos feitos nesse sentido indica que, em comparação com o uso de vídeo e áudio (VA), a apresentação de vídeo, áudio e legenda (VAL) leva a um desempenho melhor, especialmente nas habilidades de audição e leitura (por exemplo, Baltova, 1999; Danan, 2004; Markham, 2001).

Também tem sido um campo de interesse de pesquisa investigar os tipos de modalidade (vídeo, áudio ou legenda), aos quais os aprendizes de L2 podem prestar atenção quando encontrados simultaneamente com diferentes tipos de estímulos. Por exemplo, um estudo sobre estudantes universitários europeus e árabes de nível intermediário a avançado, que assistiram programas de TV britânicos legendados, durante nove semanas, indicou que os estudantes europeus consideravam as legendas úteis e não como distração, enquanto os estudantes árabes mencionaram que não puderam prestar atenção ao áudio por causa da presença das legendas em rápida mudança (Vanderplank, 198, citado em Syndorenko, 2010). Vanderplank (1988) concluiu que os estudantes europeus, em comparação com os estudantes árabes, estão acostumados com legendas, enquanto outros estudiosos, como Winke, Gass e Sydorenko (2010), acreditam que a diferença entre os roteiros de L1 e L2 pode ser um fator subjacente. Outro elemento de eficácia do método, de acordo com Taylor (2005), é o nível de proficiência linguística,

que é um fator de uso fracassado de meios multimodais na aprendizagem de línguas. Ele aponta que, para os alunos iniciantes de espanhol, com pouca exposição ao idioma, as legendas eram consideradas formas de distração, enquanto os alunos mais experientes não as consideravam dessa maneira. Vanderplank (1988) e Taylor (2005) acreditam que os aprendizes podem “desenvolver” estratégias para lidar com diferentes tipos de influências quando expostos a vídeos legendados.

Um ponto digno de nota a ser considerado sobre os experimentos acima mencionados é que todos os pesquisadores citados fizeram uso de meios autênticos de ensino, em vez de métodos educacionais. A utilização de multimídia autêntica x educacional como meio pedagógico em sala de aula não só é apoiada, pois leva à exposição da cultura alvo e ao aprimoramento de fatores motivacionais nos alunos (Brinton, 2001), mas também é uma fonte útil de aprendizagem de vocabulário (Jones, 2004; Plass, Chun, Mayer, & Leutner, 2003).

Entre várias fontes audiovisuais autênticas de conhecimento de linguagem, os desenhos animados estão entre as fontes mais pedagógicas e valiosas, que podem ser usadas como meios úteis para melhorar a atmosfera de aprendizagem (Bahrani & Soltani, 2011). Clark (2000) acredita que os desenhos animados podem manter a atenção dos alunos e apresentar informações em um ambiente livre de estresse. Além disso, os desenhos podem melhorar o processo de raciocínio e as habilidades de discussão (Clark, 2000). Também, a exposição a desenhos animados pode criar uma atmosfera de filtro afetivo baixo para os alunos, melhorando sua confiança e motivação para responder às perguntas de forma mais compreensiva (Doring, 2002). Isso está de acordo com o estudo conduzido por Rule e Ague (2005), que indica que os desenhos animados são preferidos pelos aprendizes de idiomas porque criam uma atmosfera de baixo filtro afetivo que causa alto grau de motivação.

A importância de investigar o efeito pedagógico do desenho como uma fonte audiovisual autêntica sobre a aprendizagem de vocabulário dos alunos é um ponto de partida para examinar o efeito de vídeos legendados e não legendados sobre a

aprendizagem de vocabulário dos alunos iranianos de nível iniciante do idioma inglês, não considerado pelos pesquisadores acima mencionados. Para preencher a lacuna, o presente estudo pretendeu responder a seguinte pergunta de pesquisa: o desenho animado legendado leva a um aprendizado mais significativo de vocabulário da L2 em relação ao não legendado? Com base na problemática mencionada, também foi formulada a seguinte hipótese: Não há diferença entre os desempenhos dos participantes que visualizam o vídeo com legenda ou sem legenda, em relação à aprendizagem do vocabulário.

2 Método

Os participantes eram 32 alunos iranianos de inglês básico no instituto de idiomas. Eram 16 mulheres e 16 homens. Depois de realizar um teste de nivelamento do grupo (Apêndice A) para determinar o nível de igualdade entre os participantes na aprendizagem de vocabulário escrito e auditivo, cada dois participantes foi agrupado de acordo com os resultados obtidos e separados aleatoriamente em duas condições: vídeo com áudio e legendas (VAL) e vídeo com áudio (VA).

2.1 Teste de nivelamento do grupo

A fase da pesquisa consistente no “teste nivelamento do grupo” foi precedida por algumas explicações, em uma sessão de “aquecimento”, que durou cerca de 5 minutos. Todos os participantes leram um texto sobre diferentes profissões (anexo A.1) e ouviram outro texto sobre animais (anexo A.2). Ambos os textos de leitura e escuta foram acompanhados por figuras. Após o contato com o texto, os alunos fizeram um reconhecimento escrito (misturado com não-palavras) e um teste de tradução (apêndice A.3), e após a audição, fizeram um reconhecimento auditivo (misturado com não palavras) e um teste de tradução (apêndice A. 4). No teste de reconhecimento, os participantes tinham que marcar as palavras que apareciam nos textos, fossem lidas ou ouvidas. A tarefa nos testes de tradução foi traduzir as palavras ouvidas ou lidas do inglês para o persa. A terceira parte, tanto nos testes escritos como auditivos, foi dividida em quatro partes (apêndice A5) e os alunos foram convidados a escolher uma opção para cada uma das palavras-alvo: se (1) nunca a encontrou antes, (2) já a encontrou antes, (3)

sabia seu significado, ou (4) usava. Essa escala foi usada para omitir as palavras conhecidas marcadas pelos alunos.

2.2 Procedimentos

De acordo com o "teste de nivelamento do grupo", cada um dos pares de estudantes foi colocado aleatoriamente em grupos VA ou VAL; como resultado, foram feitos 16 pares de VA-VAL. Todos assistiram ao filme de acordo com o grupo em que foram colocados. Depois de assistir a cada vídeo, os participantes encontraram três questões de compreensão verdadeira/falsa (apêndice B), uma seção de reconhecimento escrito e auditivo, uma seção de tradução escrita e oral e uma escala de conhecimento de palavras. Os testes de tradução sempre vieram depois dos de reconhecimento. Por fim, os alunos preencheram um questionário composto por 6 perguntas abertas e 6 perguntas de múltipla escolha, relacionadas às suas atitudes e opções sobre assistir a vídeos com ou sem legenda (apêndice C).

2.3 Material

Os videoclipes, com cerca de 2 minutos de duração, foram extraídos de “The Lorax”, um filme de animação bem conhecido entre os jovens iranianos. O clipe continha 8 palavras-alvo que poderiam ser aprendidas em vídeos, já que cada palavra era acompanhada de sua imagem relacionada. Duas versões do vídeo foram preparadas: uma com legendas (tradução intersemiótica) para o grupo VAL e outra, sem legendas, para o grupo VA.

2.4 Instrumentos

2.4.1 Teste de compreensão

Três questões gerais, do tipo verdadeiro- falso, foram colocadas para verificar a compreensão geral do tema do filme.

2.4.2 Teste de Reconhecimento

O Teste de Reconhecimento, de acordo com Sydorenko (2010), foi realizado porque a capacidade de reconhecer a nova palavra é o primeiro passo na aprendizagem de vocabulário. O teste continha 8 palavras-alvo e 4 não-palavras. Nele, metade das palavras-alvo e as não-palavras foram escritas e o restante foi em forma auditiva. O teste foi pontuado de acordo com o que será mencionado no "teste de nivelamento do grupo" abaixo.

2.4.3 Teste de Tradução

As mesmas palavras que apareceram no teste de reconhecimento, excluindo as não-palavras, metade escritas e metade ouvidas, foram apresentadas nesta seção. O teste foi pontuado como será mencionado no "teste de nivelamento do grupo" abaixo.

2.4.4 Questionário final

O questionário utilizado nesta fase de estudo consistiu em seis perguntas abertas e seis perguntas de múltipla escolha relacionadas às atitudes e opções dos participantes sobre assistir desenhos animados com ou sem legendas. As perguntas eram em persa para facilitar a compreensão dos alunos. O questionário incluiu perguntas gerais como: 1. Você aprendeu alguma nova palavra assistindo a desenhos animados? Se sim, como? 2. Que modalidade te ajudou a entender o desenho animado? As respostas dos participantes foram uma grande ajuda para analisar os resultados obtidos nas fases anteriores.

3 Resultados

Para analisar os dados coletados, foram utilizadas algumas estratégias, consistindo em métodos quantitativos e qualitativos. Para pontuar o "teste de nivelamento do grupo", a Escala de Reconhecimento de Palavra foi considerada para as seções de reconhecimento e tradução. Os testes de reconhecimento escrito e auditivo foram pontuados por meio da seguinte equação (Sydorenko, 2010), na qual as não-palavras também foram consideradas:

Novas palavras reconhecidas + não-palavras não selecionadas

Todas novas palavras + todas não-palavras

Além disso, no caso dos testes de tradução oral e escrita, cada palavra traduzida corretamente para o persa foi classificada como “1”; também, os escores obtidos da totalidade do texto lido foram somados à totalidade dos pontos obtidos a partir do texto ouvido por cada aluno. No final, cada dois alunos com pontuações próximas ou iguais foram pareados. Identificando a equivalência dos participantes na aprendizagem de vocabulário escrito e ouvido com base nas pontuações obtidas no "teste de nivelamento do grupo", a próxima fase da análise de dados concentrou-se na obtenção de pontuações dos participantes no teste principal, calculado através dos mesmos procedimentos de pontuação. Para verificar se existe diferença significativa entre o desempenho dos participantes do teste principal nos dois grupos de VA e VAL, utilizou-se o teste-t para amostras pareadas, cujos resultados são apresentados a seguir:

Tabela 1. Resultado do teste-t entre dois grupos de VAL(B1) e VA (B2)

Paired T-Test and CI: B1; B2

Paired T for B1 - B2

	N	Mean	StDev	SE Mean
B1	16	4.131	1.323	0.331
B2	16	5.194	1.279	0.320
Difference	16	-1.063	1.438	0.359

95% CI for mean difference: (-1.829; -0.296)

T-Test of mean difference = 0 (vs not = 0): T-Value = -2.96 P-Value = 0.010

Conforme ilustrado na Tabela 1, o valor P (0,010) é menor que o valor crítico no nível de significância de 0,05, portanto, há uma diferença significativa entre o desempenho dos participantes nos grupos AV e VAL; como resultado, a hipótese foi rejeitada. Assim, a análise dos dados revelou que o desempenho dos participantes do grupo VA foi significativamente melhor do que o do grupo VAL.

4 Discussão

Quanto à questão de pesquisa colocada neste estudo, se o desenho animado legendado leva a um significativo aprendizado de vocabulário da L2 em relação ao não-legendado, os resultados obtidos através do teste-t rejeitaram a hipótese formulada. Portanto, uma diferença significativa foi encontrada entre o desempenho de participantes nos grupos VA e VAL e pode-se afirmar que o desempenho do grupo VA foi melhor do que aquele do grupo VAS. Embora a metodologia utilizada neste estudo tenha sido semelhante à de Sydorenko (2010), o presente resultado não foi igual ao achado pela pesquisadora. Entretanto, o resultado deste estudo foi concordante com o obtido na pesquisa de Vanderplank (1988, citado por Sydorenko, 2010) sobre os participantes árabes no caso de legendas que os distraíam. A maioria das pesquisas neste campo sugeriu

o uso de legendas em favor de melhorar as habilidades de aprendizagem de línguas (por exemplo, Baltova, 1999; Danan, 2004; Markham, 2001), mas no presente estudo os resultados obtidos foram diferentes. Os participantes do grupo VA mostraram um melhor desempenho em comparação com grupo VAL. Observações analíticas do questionário revelaram que, apesar de 50% dos participantes que estavam no grupo VAL sempre terem concordado em usar e realmente terem usado as legendas em seu procedimento de compreensão, os resultados indicaram o desfecho reverso e o grupo VA obteve melhores escores. A análise qualitativa do questionário também mostrou que 45,5% dos participantes relataram que as imagens foram de grande ajuda na compreensão do tema do vídeo.

Além disso, os resultados obtidos através do questionário revelaram que o ponto mais problemático para 50% dos participantes foi a parte de áudio. No entanto, 30% dos participantes tiveram dificuldades com a velocidade de mudança das legendas, o que está de acordo com os resultados da pesquisa de Vanderplank (1988, em Syndorenko, 2010). Conclui-se que os participantes da VAL estavam distraídos lendo as legendas de forma paralela à dificuldade de audição e de acompanhar a velocidade na mudança das mesmas.

5 Conclusão

Para facilitar o aprendizado do vocabulário dos alunos, a porta de entrada para a aquisição da linguagem, a modalidade é a estratégia mais comumente presente na cultura em rápida mudança. O efeito de vários tipos de modalidade na aprendizagem de vocabulário foi investigado por diferentes estudiosos. Embora todos os seus resultados obtidos tenham concordado com o uso de legendas em favor da aprendizagem do vocabulário, o resultado do presente estudo não os apoiou. O presente resultado indicou que os participantes do VA apresentaram melhor desempenho em comparação ao grupo VAL. Como mencionado na parte de discussão, fatores como baixa velocidade de leitura, nível de proficiência no idioma e os efeitos da distração dos subtítulos podem ser responsáveis pelos resultados relatados da pesquisa. O presente estudo teve sua limitação própria, especialmente na coleta de dados relevantes de institutos de línguas que

abraçaram um pequeno número de alunos e tiveram as suas próprias regras de gestão. Portanto, o resultado deste estudo precisa ser ampliado com mais participantes. As implicações pedagógicas deste estudo podem ser aplicáveis para ambientes de sala de aula e instrutores de idiomas.

Agradecimentos

Expressamos nossos agradecimentos ao Sr. Jamshidian- Departamento de Estatística, Universidade de Sheikhabaee, Isfahã, Irã- por suas contribuições honestas na parte de análise do estudo. Expressamos nossos agradecimentos ao Instituto de Idiomas Kaj e Naj - Sepahanshahr, Isfahã, Irã - pela sua calorosa cooperação.

Referências

Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *The Canadian Modern Language Review*, 56 (1), 32-48.

Bahrani, T., & Soltani, R. (2011). The pedagogical values of cartoons. *Research on Humanities and Social Sciences*, 1 (4), 19-22.

Bird, S. A., & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation into the benefits of within language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23, 509-533.

Borras, L., & Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78, 61-75.

Bravo, C. (2008). Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign language learning. Doctoral thesis. Tarragona: Universitat Rovira Virgili. Retrieved from <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8771/condhino.pdf?sequence=1>

Brinton, D. (2001). The use of media in language teaching. In M. Celce-Murica (Eds.), *Teaching English as a second of foreign language* (pp. 459-476). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: the promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialized Translation*, 6, 85-98.

Clark, C. (2000). Innovative strategy: Concepts cartoons. *Instructional and Learning Strategies*, 12, 34-45.

Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, 49(1), 67-77.

Doring, A. (2002). The use of cartoons as a teaching and learning strategy with adult learners. *New Zeland Journal of Adult Learning*, 30(1), 56- 62.

Gillory, H.G. (1998). The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension. *CALICO Journal*, 15, 89-108.

Jones, L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written test items. *Language Learning & Technology*, 8(3), 122-143.

Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. Retrieved from [http:// isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_4_2012/index.htm](http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_4_2012/index.htm)

Markham, P. (2001). The influence of culture-specific background knowledge and captions on second language comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, 29(4), 331-343.

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (2003). Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computer in Human Behavior*, 19, 221-243.

Rule, A. C., & Auge, J. (2005). Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in sixth grade science class. *Journal of Geosciences Education*, 53(3), 548-558.

Syndorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73.

Torop, P. (2002). Translation as translating as culture. *Sign Systems Studies*, 30 (2).

Talavan, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *TESOL-SPAIN Newsletter* 31, 5-8.

Taylor, G. (2005). Perceived processing strategies of students watching captioned video. *Foreign Language Annals*, 38(3), 422-427.

Winke, P., Gass, S. M., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 66-87.

Apêndice

Apêndice A. Teste de nivelamento do grupo.

A.1 Texto lido: diferentes profissões

Kate: O que você acha que vai ser no futuro?

Jenny: Eu acho que vou ser cirurgiã. Eu sou bom em ciências. E você?

Kate: Vou ser cabeleireira. Eu amo pentear meu cabelo.

Jenny: E os nossos amigos Christine, John e Peter? O que você acha que eles serão?

Kate: Eu acho que Christine será uma diretora de cinema. Ela ama filmes.

John será um goleiro. Ele ama futebol.

Jenny: Deixe-me adivinhar o que Peter será. Ele será um designer. Ele adora costura.

Kate: Uau! Nós teremos um futuro incrível.

Nota: Também foram mostradas as imagens das palavras sublinhadas aos participantes.

A.2 Texto ouvido: animais

A- Isso é interessante.

B- O que é?

A- As pessoas andam tão rápido quanto um elefante.

B- Qual animal é mais rápido? Um rinoceronte ou um urso polar?

A- O urso polar é provavelmente mais rápido.

B-Errado! Um rinoceronte é tão rápido quanto um urso polar.

A -Ok. Um gambá é tão rápido quanto um esquilo?

B-Um gambá é provavelmente mais rápido.

A-Você está errado! Um esquilo é mais rápido.

Nota: Também foram mostradas as imagens das palavras sublinhadas aos participantes.

A.3 Testes de reconhecimento e tradução relacionados com o texto lido

Verifique as palavras que você viu no texto:

1. Cirurgião

2. Diretor de filmes

3. Pai

4. Goleiro

5. Salmão

6. Cabeleireiro

7. Designer

Traduza as seguintes palavras para o persa.

1. Cirurgião
2. Diretor de filmes
3. Pai
4. Goleiro
5. Salmão
6. Cabeleireiro
7. Designer

A.4 Testes de reconhecimento e tradução relacionados com o texto ouvido

Marque as palavras que você ouviu no áudio:

1. “nomeneph “.....
2. Urso Polar
3. Esquilo
4. gambá
5. Rinoceronte

6. caído

7. Elefante.....

Nota: 1. As palavras nas duas últimas seções acima foram omitidas no teste que os alunos responderam.

2. O teste de tradução não estava na mesma página que o teste de reconhecimento.

A.5 Escala de quatro partes

Escolha um número para cada uma das seguintes palavras:

Nunca encontrou	encontrou	conhece o significado	usa
1	2	3	
4			

1. Cirurgião

2. Diretor de filmes

3. Pai

4. Goleiro

5. Salmão

6. Cabeleireiro

7. Designer

Nota: As palavras relacionadas no texto auditivo apareceram da mesma maneira na “escala de quatro partes”.

Apêndice B Questões de compreensão

Marque as seguintes frases com V, se correto, e F, se errado.

..... .. Ted gosta de árvores reais.

..... .. É fácil para Ted ir para fora da cidade.

..... .. A mãe de Ted gosta de árvores reais.

Apêndice C Questões usadas no questionário aberto

1. Você gostou de assistir vídeos em inglês? Sim ___ Não ___ Por quê?

2. Você aprendeu alguma nova palavra quando assistiu aos vídeos? Sim ____
não ____

Se sim, descreva o que você fez para descobrir o significado de novas palavras.

3. Para cada uma das seguintes afirmações, por favor circule a opção que se aplica a você.

a. Ao assistir os vídeos, eu estava ouvindo o som.

Todo o tempo Na maior parte do tempo Metade do tempo em parte
do tempo Não se aplica

b. Ao assistir os vídeos, eu estava lendo as legendas.

Todo o tempo Na maior parte do tempo Metade do tempo em parte
do tempo Não se aplica

c. Ao assistir os vídeos, eu estava prestando atenção nas imagens.

Todo o tempo Na maior parte do tempo Metade do tempo em parte
do tempo Não se aplica

4. O que foi mais difícil para você quando assistiu aos vídeos?

5. O que teria ajudado você a entender melhor os vídeos?

6. O que foi difícil enquanto você fazia os exercícios depois dos vídeos?

7. Por favor, avalie as seguintes declarações em uma escala de 5 a 1.

a. "As legendas me ajudaram a entender os vídeos."

Concordo plenamente Discordo plenamente

1 2 3 4 5

b. “Os áudios me ajudaram a entender os vídeos.”

Concordo plenamente Discordo plenamente

1 2 3 4 5

c. “As imagens me ajudaram a entender os vídeos.”

Concordo plenamente Discordo plenamente

1 2 3 4 5

8. Se você tiver mais comentários, escreva-os aqui.