

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

The Application of Digital Information and Communication Technologies in an English for Specific Purposes Course for the Legal Area

Adriana Marroni Z. P. ROSSINI
Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC), São Paulo, Brasil

RESUMO: *Apoiada na Abordagem Línguas para Fins Específicos, a discussão apresentada neste artigo, recortada de pesquisa de doutorado, destaca atividades que usam recursos digitais, elaboradas para o curso de inglês para profissionais da área jurídica, Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos, desenvolvido pelo Grupo Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos – GEALIN. Esse curso vem sendo ministrado na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE / PUCSP desde 2006, tendo sido redesenhado para inclusão de atividades que recorrem a recursos tecnológicos, como dicionários online. Dados da pesquisa foram obtidos por meio de questionários e entrevistas visando identificar a percepção dos alunos quanto ao seu desempenho nas atividades de caráter digital e ao seu progresso no desenvolvimento da leitura e na aquisição de vocabulário. Resultados revelam leitura mais dinâmica a partir do uso do dicionário online, ferramenta considerada pelos alunos de grande importância na expansão de vocabulário técnico-jurídico.*

Palavras-Chave: Inglês para Fins Específicos; Proposta Pedagógica de Ramos; Inglês jurídico; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Dicionários *Online*

ABSTRACT: *This study is part of a doctoral research and presents activities with online dictionaries designed to help the development of reading comprehension on a course of English for Specific Purposes addressed to legal practitioners. For data collection were used questionnaires to identify the students' perceptions about the use of digital technologies to assist in reading. The results revealed that, according to the participants' perception online dictionaries were effective in helping the understanding of legal texts written in English. However, it was revealed that students underuse this digital resource and the activities implemented during the course enabled the familiarization and greater knowledge of these resources. This study showed that online dictionaries, helped expand both the knowledge of the legal language in English and knowledge of the English language in general. According to the students, with the use of these resources the reading process was more dynamic and contributed to make them more independent since enabled them to solve their difficulties in reading and vocabulary. This research aims to contribute to the English for Specific Purposes area, mainly with respect to legal English area and aims to bring contributions to the research on digital technologies applied to the development of understanding written texts in English.*

Keywords: English for Specific Purposes; Pedagogical Proposal of Ramos; Legal English; Digital Information and Communication Technologies; Online Dictionaries

1. Introdução

Este artigo pretende apresentar atividades com recursos digitais dicionários *online*, elaboradas e aplicadas em um curso presencial na área de Inglês para Fins Específicos (doravante ESP) voltado para profissionais do Direito. Este trabalho é um recorte de minha pesquisa de doutorado, que investiga de que forma o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) podem ajudar (ou não) no desenvolvimento da compreensão leitora e na aquisição de vocabulário.

O curso em questão, denominado *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos*, foi elaborado por mim, como membro-pesquisador, e pelos demais integrantes do Grupo de Pesquisa “Abordagem Instrumental e o Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos” – GEALIN, grupo certificado junto ao CNPq e liderado pela Prof^a Dr^a Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Desde sua criação, em 2002, até 2014, o Grupo GEALIN esteve vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – LAEL-PUCSP. Durante esse período, foram produzidas por seus membros diversas pesquisas em ESP com foco na investigação de princípios e procedimentos de *design* e desenvolvimento e aplicação de materiais instrucionais para ensino-aprendizagem de línguas em ambientes presenciais e digitais. Além de vasta produção acadêmica, o Grupo GEALIN foi responsável pela elaboração e realização de programas de formação de professores (presenciais e a distância), cursos em ESP de leitura acadêmica e inglês jurídico, sendo um deles ora apresentado. O Grupo atuou também na área corporativa e educacional, prestando serviços de consultoria por meio de trabalhos de levantamento de necessidades e encaminhamento de programas específicos para profissionais da área de TI, bem como instituições de ensino. Em 2014, percebendo as novas demandas educacionais, o Grupo passou a chamar-se “Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Contextos Acadêmicos Profissionais e Tecnologias” (GEALINTEC-cap), passando a atuar na área de pesquisa de tecnologias digitais para a educação.

O curso *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos* é um programa de extensão universitária que vem sendo oferecido desde 2006, pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), órgão responsável por cursos de extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). O objetivo do curso é capacitar o aluno para leitura de textos jurídicos em inglês e aquisição de vocabulário, além de familiarizá-lo com o gênero “contrato internacional em Inglês”.

A longevidade do curso pode ser atribuída à sua abordagem diferenciada, pautada em uma metodologia que propicia ao aluno o desempenho de tarefas linguísticas específicas, condizente com seu contexto de atuação. Inicialmente, o público-alvo era constituído, majoritariamente, por advogados e demais operadores do Direito, como servidores do setor público judiciário. No entanto, esse público foi se diversificando ao

longo dos anos e hoje inclui profissionais da área financeira, tradutores e pessoas interessadas em se preparar para exames de proficiência para admissão em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito.

Ao longo dos anos, o conteúdo programático do curso foi sendo reformulado e baseado nas informações identificadas nas análises de necessidades realizadas junto aos participantes desde sua primeira edição. A análise dos dados coletados mostra que a necessidade de leitura de textos jurídicos em Inglês e de contratos internacionais continua sendo o maior interesse dos alunos no curso. Corroborando esse dado a pesquisa de Silva (2012), que levantou as necessidades de advogados em relação ao estudo da linguagem jurídica em inglês e constatou que a habilidade de compreensão escrita é considerada a mais importante por esses profissionais. Outro dado importante apontado nas análises de necessidades é o interesse dos participantes em adquirir ou expandir o vocabulário técnico-jurídico de sua área de atuação.

No entanto, com a diversificação do público-alvo, o curso passou a abranger diversas áreas do Direito e, conseqüentemente, a gama de vocabulário também passou a ser mais ampla. Deparei-me, assim, com dois fatores preponderantes que motivaram mudanças no curso: a necessidade de otimizar o aprendizado de vocabulário (uma vez que cada aluno tem suas necessidades particulares e a carga horária do curso é um fator limitante para o estudo mais pormenorizado de vocabulário) e a necessidade premente de adequar o curso às novas demandas educacionais que advogam no sentido de agregar a formação tecnológica do aluno ao seu processo de aprendizagem.

A justificativa para que se use o computador assim como o meio eletrônico no ensino, como complementação ou substituição da forma tradicional de ensino em sala de aula, refere-se às potencialidades que o meio e o computador oferecem com relação à autonomia, à interação e à motivação do aprendiz (PAIVA, 1999; FONTES, 2002; MERCADO, 2002; QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005).

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

Quevedo e Crescitelli (2005) acrescentam que as tecnologias digitais são ferramentas importantes em diversos aspectos no ensino e aprendizagem. Dentre outros aspectos, citam o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, a criação de novos espaços de aprendizagem, a possibilidade de novas formas de representação da realidade, a ampliação de contextos e o incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento. Ainda nessa direção, Quevedo e Crescitelli (2005, p. 49) ressaltam:

O ensino de línguas a distância ou que utiliza recursos tecnológicos contribui também para que os indivíduos envolvidos possam participar

da cultura tecnológica e tenham a oportunidade de desenvolver as necessárias competências e habilidades. Além disso, as demandas contemporâneas impõem que sejamos capazes de participar da sociedade de informação e, para isso, precisamos saber conviver com o seu ritmo constante de mudanças; construir nosso próprio conhecimento e ter a capacidade de refletir, analisar, buscar novas informações, dialogar em um mundo interativo e saber aprender a aprender.

Nesse sentido, Mercado (2002) também argumenta que na chamada Sociedade do Conhecimento o processo de aquisição de conhecimento é diferente do tradicional e a abordagem de aprendizagem deve focar as diferenças individuais e capacitar o aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica (MERCADO, 2002, p. 19). O objetivo de se introduzir novas tecnologias na escola é promover novas ações e práticas que não podem ser realizadas de outras maneiras, a fim de se promover o desenvolvimento dessas novas competências exigidas. Mercado (2002, p. 11) traz essa ideia, ao dizer que

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

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

Diante da importância do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como suporte do ensino de línguas, seja em ambientes *online*, semipresencial ou presencial, decidi reestruturar o curso *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos*, inserindo recursos tecnológicos com o propósito de investigar de que forma estes podem auxiliar o aluno no seu autoestudo, no aprimoramento e desenvolvimento da compreensão escrita e, mais importante, capacitá-lo para resolver suas dificuldades individuais de leitura e vocabulário.

Neste artigo, atenho-me a apresentar as atividades realizadas com recursos digitais durante o curso. Primeiramente, abordo as teorias que embasaram o *design* do material didático. Em seguida, apresento e discuto as atividades. Por fim, teço algumas considerações finais sobre os resultados obtidos.

2. Fundamentação Teórica

As atividades apresentadas aqui foram elaboradas seguindo a Proposta Pedagógica de Ramos (2004), que defende a utilização de gêneros textuais para o ensino de idiomas. A autora, argumenta que os gêneros “*oferece[m] ao professor acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações alvo identificadas como necessárias*” (RAMOS, 2004, p. 116).

A motivação da autora para a elaboração dessa proposta partiu da preocupação em “*desenvolver um trabalho que, do ponto de vista pedagógico, não levasse a uma ‘aprendizagem de conhecimentos fragmentada ou estanque’*” (RAMOS, 2004, p. 110). De acordo com a autora, os objetivos a serem alcançados são:

- conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características linguísticas, contextuais e socioculturais significativas e representativas;
- criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção linguística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;
- fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção (RAMOS, 2004, p. 116-7).

No entanto, o sucesso desse tipo de ação instrucional depende de atividades que contemplem alguns aspectos considerados fundamentais. Nesse sentido, advoga Ramos:

- contextualizar o texto, discutindo aspectos como seu propósito, audiência, crenças, valores institucionais, entre outros, de forma a evidenciar a função dos traços linguísticos do texto dentro daquele contexto específico. Esses pontos podem auxiliar o aluno a enxergar o gênero de uma maneira crítica, com suas intenções que nem sempre são explícitas.
- assegurar que as estruturas genéricas não sejam vistas como prescritivas, mas que permitam variações que advêm de fatores culturais e mesmo individuais. Esse ponto é ir ajudar a evitar que se crie um modelo único do gênero que não permite variações e poderá ainda capacitar o aluno a ser um produtor competente, i.e., apropriar-se do gênero e explorá-lo criativamente.
- garantir que os exemplos de gênero sejam autênticos e adequados aos alunos. O professor deve assegurar que o aluno se familiarize e vivencie o que circula no mundo real.

- adotar procedimentos que facilitem e promovam a interação seja com outros ou com o meio (RAMOS, 2004, p. 117-8).

Ramos (2004, p. 116) ressalta a necessidade do professor estudar detalhadamente o gênero antes de proceder à sua aplicação pedagógica, a fim de identificar aspectos fundamentais a ele inerentes, como, por exemplo, contexto de circulação, propósito, público-alvo e constituição. Outro ponto relevante da Proposta de Ramos (2004) diz respeito à gradação e progressão de conteúdo, i.e., fazer com que o conteúdo seja desenvolvido de forma espiralada (apresentação de itens novos com retomada dos pontos já apresentados), partindo do geral para o específico, começando pela apresentação do gênero aos alunos, depois, ensinando-os a reconhecer seus componentes e, por fim, fazendo com que se apropriem desse conhecimento para seu uso prático (RAMOS, 2004, p. 110).

Em termos práticos, a autora propõe que o ensino de gêneros em cursos de idiomas em ESP seja dividido em três fases - *Apresentação*, *Detalhamento* e *Aplicação* - articuladas entre si, conforme ilustra a figura 1, a seguir.

Figura 1: Fases da Proposta Pedagógica de Ramos (2004)



Fonte: figura elaborada pela autora, baseada em Ramos (2004).

Na primeira fase, intitulada *Apresentação*, são criadas condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla – Contextualização, a partir dos contextos de situação e de cultura. São explorados aqui dois conceitos: Conscientização e Familiarização. A Conscientização (*genre awareness*) visa sensibilizar ou fazer com que o aluno perceba aspectos dos contextos de situação e de cultura inerentes ao gênero, como, por exemplo, onde o gênero circula, quem são seus usuários

(seu produtor e sua audiência), os porquês de aí circular e como isso é feito, a que propósitos serve, grupos, interesses, entre outros (RAMOS, 2004, p. 119).

A Familiarização, por sua vez, visa identificar quanto o aluno já conhece a respeito desse gênero, considerando seu conhecimento prévio. É possível, ainda, ao professor, nessa fase, identificar as necessidades específicas de cada aluno em relação ao aprendizado do gênero.

Ramos (2004) sugere que na fase de *Apresentação* o aluno deve ser exposto a diferentes “versões” do mesmo gênero para que possa identificar similaridades e diferenças entre elas e, ainda, que sejam realizadas atividades voltadas à exploração de aspectos do gênero, como:

- fonte ou lugar de circulação do gênero em estudo;
- identificação e/ou reconhecimento de propósito e/ou propósitos comunicativos;
- identificação e/ou reconhecimento dos conteúdos tratados;
- identificação dos participantes desse evento comunicativo e suas relações (papéis, status, etc.);
- identificação e/ou reconhecimento dos contextos de situação e de cultura, para entender os porquês desse evento, a que interesses / grupos serve, etc. (RAMOS, 2004, p. 119).

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

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

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

A fase de *Aplicação* é dividida em *Consolidação* e *Apropriação*. Na *Consolidação*, é retomado o conceito do todo para consolidação do gênero. Isso pode ser

feito por meio de atividades que exponham o aluno a muitos exemplos do gênero anteriormente praticado, com a diferença de que agora este é apresentado na íntegra. Na *Apropriação*, é feita a transferência do gênero para a vida real e isso pode ser feito com a produção efetiva do gênero em questão, pelo aluno, “*expondo-o às várias situações em que o gênero é usado, suas formas prototípicas e as várias nuances que possa ter decorrentes das variáveis de contexto em que é utilizado [...], a fim de que possa ser ele mesmo um usuário competente*” (RAMOS, 2004, p. 124).

A atividade apresentada neste trabalho foi elaborada a partir da Proposta Pedagógica de Ramos (2004), discutida em parágrafos anteriores, nesta seção. Mesmo não sendo o dicionário considerado um gênero, a Proposta Pedagógica de Ramos se mostrou ideal para abordar o uso dessa ferramenta no curso *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos*. Fiz, assim, uma adaptação da Proposta de Ramos (2004) substituindo o gênero textual pelo recurso digital dicionário *online*. Além disso, a atividade também foi baseada em uma atividade sobre o uso do dicionário, elaborada pelo Grupo GEALIN. A subseção seguinte destaca aspectos teóricos sobre dicionários *online*.

3. Dicionários *online*

O aprendiz de uma língua estrangeira é orientado a recorrer ao dicionário em casos específicos quando o contexto não permite extrair o significado de uma palavra desconhecida. Essa estratégia de leitura chamada de inferência é considerada como um fator que pode ajudar o aprendiz a tornar-se mais proficiente na compreensão escrita.

Da mesma forma, a aquisição de vocabulário técnico pode ser alcançada pelo estudo de textos da área específica e os dicionários de termos técnicos também podem ajudar quando o contexto não for suficiente para se inferir o significado de determinados termos.

O curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos* que faz parte desta pesquisa tem por objetivo o desenvolvimento da compreensão escrita e a aquisição de vocabulário técnico-jurídico. Por isso, o dicionário foi um dos recursos tecnológicos escolhidos para ser utilizado durante o referido curso. Pretendeu-se investigar de que forma o dicionário *online* pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão escrita de textos jurídicos e para a aquisição de vocabulário técnico-jurídico em um curso presencial de Inglês para Fins Específicos.

O dicionário vem sendo investigado desde 1962, com a primeira pesquisa realizada por Barnhart (WELKER, 2006). No Brasil, há diversas pesquisas na área de ensino-aprendizagem que investigam a influência do uso do dicionário na aquisição de vocabulário e no desenvolvimento da leitura, como Braga (2013), Welker (2006), Tosqui (2002) Höfling *et al.*, 2004), Pandolfi e Tosqui (2004), Conceição (2004), Leffa (2001), Coura Sobrinho (2000), Schmitz (2000), entre outros. Os resultados obtidos são diversos, mas, de modo geral, apontam que o dicionário pode auxiliar o aluno na construção do

significado de um texto em língua estrangeira como também na apropriação de vocabulário.

Schmitz (2000), ao investigar o papel do dicionário (bilíngue ou monolíngue) no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, argumenta que este é um importante instrumento, mas, devido ao seu viés gramaticalista, isto é, com informações muito particulares e focadas na gramática da língua, acaba tendo como principais usuários professores ou estudantes avançados do idioma. Para o autor, o dicionário deveria priorizar a “*parte léxica ou léxico-gramatical do idioma estrangeiro*” (SCHMITZ, 2000, p. 175); assim, atenderia de forma mais eficaz, estudantes com nível de proficiência mais baixo no idioma.

Schmitz questiona, ainda, se o uso do dicionário pode, de fato, ajudar o aprendiz a melhorar sua compreensão escrita, mas, responde sua própria indagação citando Tono (1988): “[...] *os alunos que utilizam os dicionários com eficiência demonstram melhor desempenho na compreensão da leitura do que sem o uso de dicionários* (ênfase do autor)” (TONO, 1988, *apud* SCHMITZ, 2000, p. 178).

Outro benefício que o dicionário pode trazer ao aprendiz de uma língua estrangeira, apontado por Gairns (1995, p. 79, *apud* COURA SOBRINHO, 2000, p. 77), é a aquisição de autonomia. Assim, para Gairns,

Um aprendiz que fizer bom uso de um dicionário estará apto a continuar aprendendo fora do ambiente de sala de aula, o que lhe proporcionará considerável autonomia sobre decisões que tiver que tomar sobre sua própria aprendizagem (Tradução de Coura Sobrinho).

No entanto, Coura Sobrinho (2000) ressaltava, à época, que não havia estudos que comprovassem a relação entre uso de dicionário e autonomia.

Quanto aos dicionários digitais, alguns autores apontam as vantagens que estes podem ter em relação aos dicionários impressos. Leffa (2001), por exemplo, realizou diversos estudos sobre a influência do uso do dicionário na compreensão escrita. O autor explica que “*a consulta ao dicionário durante a leitura pode ser vista como uma estratégia usada pelo aluno para resolver um problema de compreensão*” (LEFFA, 2001, p. 4). Essa estratégia, por sua vez, acaba sendo um processo demorado. Da mesma forma, Braga (2013) acrescenta que esse processo demanda certo tempo, obrigando o indivíduo a interromper a atividade em curso (seja leitura ou produção textual). Além disso, a consulta pode ser ainda mais trabalhosa se utilizarmos dicionários maiores e mais complexos.

Segundo Leffa (2001, p.4), “*o dicionário ideal, portanto, é aquele que ajuda mais em menos tempo, diminuindo o mínimo possível o ritmo de leitura, para que o fluxo das ideias necessário para a compreensão do texto não seja interrompido*”. Como solução, Leffa (2001) desenvolveu um dicionário eletrônico que é acoplado ao texto a ser lido pelo aprendiz de língua estrangeira. Durante a leitura, ao se passar o cursor sobre determinada

palavra ou expressão, aparece o verbete com a tradução ou a explicação. Em sua pesquisa, o autor compara o dicionário tradicional com o dicionário eletrônico por ele criado, e constata que a compreensão é facilitada e acelerada por este último.

Braga (2013, p. 102) também afirma que o uso de dicionários digitais pode ser um recurso facilitador na leitura tanto de textos *online* como impressos. A autora ressalta que os dicionários *online* vieram resolver muitos problemas antes enfrentados com o uso de dicionários impressos. Dentre esses problemas, está o demorado processo de consulta, que demanda tempo, conforme discutido acima, e a dificuldade de acesso visto que dicionários impressos podem ter um custo elevado, são volumosos e nem sempre estão à disposição quando se precisa sanar dúvidas de natureza lexical.

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

Braga (2013, p. 102-3) ressalta que a grande vantagem dos dicionários *online* é a consulta simultânea a mais de uma fonte. Segundo a autora, na rede há vários tipos de dicionários: bilíngues, monolíngues, técnicos, de sinônimos, entre outros.

Para um curso que trata de linguagem técnica, como o curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos*, contexto da pesquisa aqui apresentada, a possibilidade de consultar fontes diversificadas é de grande relevância, pois a busca pela equivalência de termos e seu entendimento gera grande ambiguidade, visto que durante o curso é estudada a linguagem técnico-jurídica do Direito Anglo-Saxão, estranha ao advogado brasileiro que opera no Direito Romano e, portanto, não há equivalência de estatutos, por serem sistemas jurídicos que guardam muitas diferenças entre si.

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

O uso de dicionários como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade de leitura e ampliação do domínio lexical do aluno em cursos de leitura vem sendo abordado pelo Grupo de pesquisa GEALIN no curso de leitura de textos acadêmicos, na PUCSP (conforme mencionado na Introdução), há 20 anos; portanto, não se trata de uma novidade. Explicito, a seguir, o que orientou a atividade utilizada no curso *Inglês Instrumental: leitura de textos jurídicos*, sobre o uso de dicionários *online*.

Atividade - Uso de dicionários *online*

Conforme exposto anteriormente, a atividade com recursos digitais, apresentada neste artigo (Anexo I), foi elaborada e aplicada em um curso de Inglês jurídico presencial

que tem por objetivo o desenvolvimento da compreensão escrita e a aquisição de vocabulário técnico-jurídico.

Foram selecionados dicionários *online*¹, gratuitos e disponíveis na web 2.0. A atividade foi realizada no laboratório de informática da instituição que sediava o curso. O objetivo da atividade era familiarizar o aluno com os diferentes tipos de dicionários *online* (bilíngues, monolíngues, técnicos e outros) tanto de Inglês geral como de Inglês jurídico.

A atividade foi dividida em três etapas: *Apresentação, Detalhamento e Aplicação*. A primeira etapa corresponde à primeira fase da Proposta de Ramos (2004) - *Apresentação*. Nessa fase, o objetivo é tornar o aluno consciente a respeito do dicionário *online* (*raise awareness*), fazendo um contraponto com dicionários físicos, uma vez que muitos alunos preferem e fazem uso frequente desses últimos, conforme constatado no levantamento de perfil dos participantes. Foram realizadas atividades de conscientização e familiarização, com diferentes tipos de dicionários *online*, para apresentação geral do recurso e para identificar o quanto o aluno já conhece desse recurso e o tipo de uso que faz dele.

A segunda etapa, *Detalhamento*, teve por objetivo auxiliar o aluno a identificar as diversas funções e recursos que um dicionário *online* pode oferecer. Nessa etapa, o aluno utilizou o recurso digital com diferentes propósitos: buscar diferentes significados de uma mesma palavra, buscar o significado de uma palavra conforme o contexto de uso e buscar o equivalente em português dentro de um determinado contexto.

Finalmente, na terceira etapa da atividade, o aluno utilizou o dicionário *online* em uma situação da vida real, que, neste caso, a leitura de um texto da área jurídica em Inglês. Segundo Ramos (2004, p. 124), na *Aplicação*, o que se espera é que o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero (neste caso, do recurso digital), isto é, saiba utilizá-lo conforme sua necessidade, em uma situação real.

A seguir, apresento os procedimentos utilizados na realização da atividade.

Etapa 1 – Familiarização

Passo 1: O professor procurou motivar uma discussão do grupo sobre dicionários físicos e *online*, apresentando questões como: Quais dicionários *online* conhecem? Para quê os utilizam? Como os utilizam?

Passo 2: Os alunos receberam um *handout* com uma representação do guia de verbetes extraído do *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary* (2003). O professor solicitou aos alunos que observassem as diferentes formas a partir das quais os verbetes podem ser organizados, as possíveis abreviaturas e os recursos apresentados no referido guia.

¹ Neste trabalho dicionários *online* referem-se também aos dicionários digitais.

Passo 4: Os alunos receberam um *handout* com sentenças em inglês e o professor solicitou que identificassem a categoria gramatical, o significado e o equivalente, em Português, das palavras em negrito, em cada sentença. Novamente, o professor incentivou uma breve discussão para que os alunos discutissem sobre os dicionários ou outros recursos que os ajudaram a realizar a atividade.

Etapa 2 - Detalhamento

Passo 1: Os alunos pesquisaram, no computador, como o termo *acquittal* é apresentado nos diferentes tipos de dicionários (físicos e *online*, de Inglês geral e de Inglês jurídico) e preencheram uma tabela, apresentando as informações identificadas em cada dicionário. Em seguida, o professor promoveu uma discussão com o grupo, a partir das seguintes perguntas: Indique os dicionários que você usou para fazer esta atividade. Qual dos dicionários forneceu mais informações sobre o verbete procurado? Qual é o uso que você acha que cada dicionário indica? Qual dos dois dicionários você acha que pode ser mais útil para você? Por quê?

Passo 2: Os alunos receberam um *handout* com extratos de textos e foi solicitado que lessem cada um dos textos e pesquisassem as palavras sublinhadas para fornecer, sobre cada palavra: o significado mais adequado para aquele contexto, a classe gramatical e o equivalente em português. Os alunos puderam utilizar dicionário *online* de Inglês geral ou um dicionário jurídico para realizar a atividade. Novamente, uma pergunta norteou a tarefa: As palavras sublinhadas apresentam um significado único? Justifique. Logo após, o professor promoveu nova discussão, baseada nessa pergunta.

Etapa 3 - Aplicação

Passo 1: O professor entregou um *handout* aos alunos com um texto em Inglês e explicou que seriam seguidos alguns passos para ajudá-los a tornar a leitura mais eficiente e ágil.

Passo 2: Os alunos seguiram o roteiro estabelecido para a leitura, que incluía: (a) observar título, subtítulos e demais dicas tipográficas para identificar o assunto geral do texto, sua autoria, a fonte e o provável público-alvo. Em seguida, o professor solicitou aos alunos que lessem somente a primeira sentença de cada parágrafo para verificar se a predição em relação ao assunto estava correta e identificar outras informações a respeito do assunto. O professor orientou os alunos para que, no decorrer da leitura, grifassem palavras que lhes fossem desconhecidas.

Passo 3: Os alunos deveriam responder às perguntas de interpretação sobre o texto (leitura para informações específicas).

Passo 4: O professor indicou algumas palavras-chave no texto e solicitou aos alunos que procurassem essas palavras em dicionários para fornecer seu significado e o equivalente em português. Em seguida, os alunos fizeram o mesmo com as palavras desconhecidas que haviam grifado mas não haviam conseguido identificar seu significado pelo contexto.

4. Considerações Finais

Este artigo se propôs a apresentar uma atividade com o recurso tecnológico – dicionário *online* – em curso de inglês voltado a profissionais da área jurídica, sob a perspectiva da Abordagem Línguas para Fins Específicos. A atividade tinha por objetivo familiarizar os alunos com essa ferramenta e mostrar-lhes como podem explorá-la, de modo que se tornem mais autônomos no processo de leitura e mais independentes na aquisição de conhecimento.

Por ser parte de uma pesquisa de doutorado, a atividade apresentada foi alvo de coleta de dados para obtenção da percepção dos alunos sobre o uso da ferramenta digital. As análises mostraram que a Atividade de caráter digital ajudou os participantes a descobrirem recursos oferecidos pelos dicionários *online*, até então desconhecidos por muitos. Esse dado é relevante, pois mostra que muitas vezes o aluno subutiliza determinados recursos por desconhecer suas múltiplas funcionalidades.

Interessante ressaltar também que a forma como a atividade foi elaborada – pautada na Proposta Pedagógica de Ramos (2004), que destaca o trabalho com gêneros e modos de explorar as características dos textos – foi fundamental para que os participantes do curso *Inglês Instrumental: Leitura de textos jurídicos* avançassem em relação ao seu aprendizado. O destaque aos aspectos conscientização sobre propósito e estrutura dos textos, criação de condições para que o aluno compreendesse e se apropriasse do gênero e de seus processos de construção, apropriação de estratégias de uso das características dos gêneros visando novas produções e aprimoramento da leitura foi essencial ao longo do curso, quando do uso das atividades de caráter digital.

Na percepção dos participantes, os dicionários *online* otimizam a leitura, ajudando na pesquisa rápida de palavras durante o processo de leitura / produção de um texto. No entanto, o ponto negativo apontado pelos participantes foi a necessidade de, em algumas situações, ter de recorrer a mais de um dicionário, por lidarem com termos técnicos que nem sempre são encontrados em um único dicionário, de forma completa, com informações relevantes para a necessidade do usuário.

Esta pesquisa mostrou que o dicionário *online* pode ser uma ferramenta muito eficiente para o ensino de idiomas, apesar da sua simplicidade se comparado a outros recursos digitais disponíveis, hoje, na web 2.0. Os dados analisados mostram que o dicionário *online* é um instrumento que pode ajudar os alunos no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora bem como na aquisição de vocabulário. Além disso, ao tornar-se familiarizado com o recurso digital proposto, o aprendiz pode utilizá-lo sozinho, tornando-se mais independente e responsável por seu processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- BRAGA, D. B. 2013. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- CONCEIÇÃO, M. P. 2004. *Vocabulário e consulta ao dicionário: Analisando relações entre experiências, crenças e ações na Aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- COURA SOBRINHO, J. 2000. O dicionário como instrumento de auxílio em língua estrangeira. In: V. J. LEFFA. *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT. p. 76-97.
- FONTES, M. C. M. 2002. *Aprendizagem de inglês via Internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- GAIRNS, R. 1995. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. 9th ed. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers.
- HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P. Da; TOSQUI, P. 2004. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*, v. 13, p. 1-7.
- LEFFA, V. J. 2001. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. p. 39 (resumo).
- MERCADO, L. P. L. (Org.). 2002. *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. 1999. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: H. MARI; S. PIRES; A. R. CRUZ; I. L. MACHADO. (Orgs.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges. p. 359-78. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Data de acesso: 16 mar. 2016.
- PANDOLFI, M. A.; TOSQUI, P. Cultura e sociedade no ensino de línguas para o Turismo. *Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Porto Alegre, 2004, CD-ROM.
- QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. F. C. 2005. Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). *Revista Linha D'agua*, n. 18, p. 43-53. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37278>>. Data de acesso: 14 mar. 2016.
- RAMOS, R. C. G. 2004. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, vol. 25, nº 2, p. 107-29.
- SCHMITZ, J. R. 2000. Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizes dentro e fora da sala de aula. In: V. J. LEFFA. *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT. p. 171-9.
- SILVA, F. O. da. Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- TONO, Y. 1988. Can a Dictionary Help One Read Better? On the Relationship between E.F.L. Learners' Dictionary Reference Skills and Reading Comprehension. G. JAMES (Ed.). *Lexicography and Their Works*. Exeter Linguistic Studies, 14, p.192-200.
- TOSQUI, P. 2002. O dicionário bilíngue como ferramenta de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 40, p. 101-14.

WELKER, H. A. 2006. Pesquisando o uso de dicionários. *Linguagem & Ensino*, v. 9, nº 2, p. 223-43, jul./dez.

Adriana Marroni Z. P. ROSSINI is an English teacher at Sao Paulo State Faculty of Technology (Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC). She holds a degree in Law, a doctorate and master degrees in Applied Linguistics from Pontifical University of São Paulo. Her research interests are: English for Specific Purposes, Teaching Foreign Language Mediated by Technology and Legal English, English. E-mail: a.marroni71@gmail.com

Anexo I – Atividade 1 - Uso de dicionários online

USO DO DICIONÁRIO

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

Guide to the Dictionary Entries

COLOUR HEADWORDS **afterlife** /ˌɑːftəˈlaɪf, ɡɛ-/ (afterlives) also **after-life**. The **afterlife** is a life that some people believe begins when you die, for example a life in heaven or as another person or animal. **aftermarket** /ˌɑːftəˈmɑːkɪt, ɡɛ-/ [1] The **aftermarket** is all the related products that are sold after an item, especially a car, has been bought. (BUSINESS) [2] The **aftermarket** in shares and bonds is the buying and selling of them after they have been issued. (BUSINESS)

IMPORTANT GRAMMATICAL STRUCTURES **aftermath** /ˌɑːftəˈmæθ, ɡɛtəˈmæθ/ The **aftermath** of an important event, especially a harmful one, is the situation that results from it. **afternoon** /ˌɑːftəˈnuːn, ɡɛ-/ (afternoons) The **afternoon** is the part of each day which begins at lunchtime and ends at about six o'clock. **afternoon tea** (afternoon teas) **Afternoon tea** is a small meal you can have in the afternoon. It includes a cup of tea and food such as sandwiches and cakes. (BRIT)

HYPHENATION POINTS **after-sales service** (after-sales services) A company's **after-sales service** is all the help and information that it provides to customers after they have bought a particular product. (BUSINESS)

CORPUS EXAMPLES **after-school** **After-school** activities are those that are organized for children in the afternoon or evening after they have finished school.

MEANING SPLITS **after-shave** /ˌɑːftəˈʃeɪv, ɡɛ-/ (aftershaves) also **after-shave**. **Aftershave** is a liquid with a pleasant smell that men sometimes put on their faces after shaving. **aftershock** /ˌɑːftəˈʃɒk, ɡɛ-/ (aftershocks) **Aftershocks** are smaller earthquakes which occur after a large earthquake.

NOTES ON ALTERNATIVE FORMS **afterwards** /ˌɑːftəˈwɔːdz, ɡɛ-/ The form **afterward** is also used, mainly in American English.

FULL SENTENCE DEFINITIONS **afterwards** **Afterwards**, you do it or it happens after a particular event or time that has already been mentioned.

PRONUNCIATION **afterwards** /ˌɑːftəˈwɔːdz, ɡɛ-/

REGIONAL AND REGISTER LABELS **afterwards** (ADJ, ADV)

INFLECTED FORMS **afterwards** (NOUN)

ALTERNATIVE SPELLINGS **afterwards** (ADJ, ADV)

DOI <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a5>

2. Agora **iremos** comparar dicionários físicos e *online* tanto de Inglês geral como de Inglês jurídico. Para realizar esta atividade, utilize os dicionários que você pesquisou e também os dicionários que você já utiliza. Assinale na tabela abaixo que informações são fornecidas sobre o verbete **acquittal** em cada um dos dicionários.

Termo: acquittal	Dicionário físico	Dicionário <i>online</i>	Dicionário Jurídico físico	Dicionário Jurídico <i>online</i>
• definições/ significados				
• pronúncia fonética/ acento tônico (<i>stress</i>)				
• função gramatical				
• tradução				
• recursos multimídia (para ouvir a pronúncia)				
• etimologia (história da palavra)				
• sinônimos e antônimos				
• palavras relacionadas				
• exemplos de uso				
• expressões				
• links para informações adicionais				
• uso especial (inglês britânico, americano, formal, coloquial, gíria etc)				

Agora, discuta com seus colegas:

- Indique os dicionários que você usou para fazer esta atividade.
 - Qual dos dicionários forneceu mais informações sobre o verbete procurado?
 - Qual é o uso que você acha que cada dicionário tem?
 - Qual dos dois dicionários você acha que pode ser mais útil para você? Porque?
3. Identifique a categoria gramatical e o significado das palavras em negrito, observe o contexto em que elas se apresentam e traduza-as. Se necessário, use o dicionário *online* para confirmar suas hipóteses.
1. I **like** São Paulo.
 2. New York is **like** São Paulo.
 3. My mother sings **like** Gal Costa.
 4. The director lives in a house **like** a castle.
 5. *Company shall be entitled to **assign** its rights under this Agreement only with the prior written consent of JC, which consent shall not be unreasonably withheld.*

6. *There are two ways in which you can **assign** durable powers of attorney.*
7. *"There is a Democratic **convention** in August."*
8. *"All the countries agreed to a new arms **convention.**"*
9. *"We have a **convention** that the President enters first."*
10. *"This **article** is very attractively priced."*
11. *"If you look at **article** 7 of the contract you will see why."*
12. *"We will not release the documents without **due** procedure being followed."*
13. *"The next payment is **due** on the 26th of October."*
14. *"Edward isn't **due** until seven o'clock."*
15. *"I **state** now that my client is completely innocent."*
16. *"All citizens have obligations to the **state.**"*
17. *"I took particular **interest** in this case."*
18. *"What is the current rate of **interest** ."*
19. *"Mr. Plouff has a majority **interest** in a pulp & paper plant."*
20. *"One of the **party** to the contract has died."*
21. *"Obama is the leader of the Democratic **party.**"*
22. *"Lessee hereby consents to the jurisdiction of any Federal or State **court** located in the State of New Jersey."*
23. *"The **court** heard testimony from another witness."*
24. *"They have a number of concerns: the **judicial** system remains confusing."*
25. *"We will file appropriate **judicial** action to stop the unauthorized use of these marks."*

4. Leia os textos abaixo e pesquise as palavras sublinhadas em um dicionário *online* de Inglês geral ou um dicionário jurídico. Forneça sobre cada palavra sublinhada: o significado mais adequado para o contexto, a classe gramatical e o equivalente em português.

The article addresses the literacy proposal postulated by the National Curriculum Parameters (PCN) to the teaching of foreign languages in Brazil.

In his state-of-the-city address delivered in April 2006, Villaraigosa unveiled plans to replace the LAUSD's elected school board with a council of mayors comprised of himself and the twenty-six leaders of the smaller cities that are also within the Los Angeles school district.

Under New York law, "the party seeking to pierce a corporate veil [must] make a two-part showing: (i) that the owner [*or officer*] exercised complete domination over the corporation with respect to the transaction at issue; and (ii) that such domination was used to commit a fraud or wrong that injured the party seeking to pierce the veil."

"This paper presents preliminary findings from a project investigating the application of a multi-source measurement approach to the assessment of higher order competencies in the public service industry."

As palavras sublinhadas apresentam um significado único? Justifique.

5 - Leitura do texto: Court to hear a key case on *Discrimination*

O **objetivo** desta atividade é apresentar a você alguns passos que podemos seguir para lermos, de forma mais eficiente, um texto em Inglês.

Parte 1 – Leitura e interpretação

Skimming

- Examine o título do texto. Esse título já lhe sugere o que será tratado no texto?
- Examine o layout do texto: fonte, autores, relação entre título, subtítulos, divisões do texto, figuras, gráficos, etc.
- Leia somente a primeira sentença de cada parágrafo. Preste atenção nas palavras cognatas e palavras repetidas pois estas podem ajudá-lo a identificar o assunto do texto.
- Em seguida, escreva uma oração que expresse o tema principal do texto, por exemplo: “O texto é sobre...”

Scanning

Agora, você irá identificar no texto informações específicas no texto. Lembre-se:

- Não há necessidade de ler o texto todo. Primeiramente, leia as perguntas para verificar o quê está sendo perguntado em seguida, procure no texto as informações solicitadas.
- Se você deparar com palavras desconhecidas, não interrompa sua leitura, procure inferir (“adivinhar”) o significado destas palavras pelo contexto. Ao final da sua leitura, se você ainda tem dúvidas quanto ao significado de alguma palavra, recorra a um dicionário.

Responder às questões abaixo:

5. Onde o caso está sendo julgado?
6. Quem iniciou a apelação?
7. Quais discriminações são mencionadas no texto?
8. Qual foi a decisão da corte de primeira instância?
9. Qual organização apoia a ADA?

Parte 2 – Vocabulário

- Em relação às palavras e expressões abaixo retiradas do texto, indique: a categoria gramatical, seu sentido no texto, possível equivalente em português e as variações de cada palavra. Se necessário, use um dicionário *online* para confirmar suas hipóteses.

- **award**
- **standard**
- **egregious**
- **claim**
- **punitive damages**

Court to hear key case on discrimination

By Patti Waldmeir
in Washington

The US Supreme Court today hears a case which could have a big impact on the size of damages paid by US employers in employment discrimination lawsuits. The court agreed to hear the case, Carole Kolstad vs the American Dental Association (ADA), to clarify what kind of employer conduct will give rise to punitive damages – damages awarded to punish and deter an offender – in lawsuits involving sex discrimination. However, law employment experts said that the suit was also likely to have a knock-on effect on race, age and other employment discrimination suits brought under Title VII of the 1991 Civil Rights Act.

The case involves a female lawyer employed as a lobbyist for the ADA, a professional trade association. A jury found that Ms Kolstad was denied promotion because of intentional sex discrimination. The issue before the court is not whether this is so, but whether such discrimination must be 'egregious' before punitive damages are awarded.

Title VII permits such damages where there was 'malice or ... reckless indifference to the federally protected rights of an individual',

But in Ms Kolstad's case an Appeals Court found that the ADA's conduct was neither 'egregious' nor 'truly outrageous' enough to merit punitive damages.

At the moment there is confusion over the standard of conduct necessary to attract punitive damages, with the various circuit courts applying differing standards to define 'reckless indifference'. If the Supreme Court upholds the Appeals Court's decision in Kolstad – that the conduct did not meet this standard of 'egregious' – this would set a new standard nationwide that could limit the size of both jury awards and pre-trial settlements.

'Our concern is that punitive damages would become the norm'

Conversely, if Ms Kolstad wins, jury awards and settlements could shoot up. Her lawyers argue in their brief that 'egregious' is too high a standard, and that employees need only show that their employers knew or should have known their conduct was probably unlawful in order to have claims

for punitive damages put before a jury.

If adopted, this standard would subject employers to punitive damages virtually every time an employee engages in intentional discrimination against another; the US Chamber of Commerce argues in a brief filed to support the ADA. 'Our concern is that punitive damages would become the norm, not the exception, whereas the law clearly intends them to be the exception,' says Stephen Bokart of the National Chamber Litigation Center, which has also backed the ADA.

According to Jury Verdict Research, which tracks jury awards, 40% of verdicts in gender discrimination cases in the last six years have included punitive damages. The law caps damages at \$50,000-\$300,000 per plaintiff, depending on the size of the employer.

A lower court jury awarded Ms Kolstad back pay after a male employee in the same office was, according to her lawyer's brief, 'preselected' for a promotion for which he was less qualified than she was.

FINANCIAL TIMES
World business newspaper.

Fonte: texto retirado do livro SMITH, T. Market Leader: Business Law. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.