

BRUNA GABRIELA AUGUSTO MARÇAL VIEIRA

PASSOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE EAP PARA
PÓS-GRADUANDOS EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO



São José do Rio Preto – SP

Março – 2014

BRUNA GABRIELA AUGUSTO MARÇAL VIEIRA

PASSOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE EAP PARA
PÓS-GRADUANDOS EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos ao Ensino e Aprendizagem de Línguas (Área de Concentração: Linguística Aplicada).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Aranha.

São José do Rio Preto – SP

Março – 2014

Vieira, Bruna Gabriela Augusto Marçal.

Passos para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação / Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira. -- São José do Rio Preto, 2014

211 f. : il., gráfs.

Orientador: Solange Aranha


Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas


1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino.
3. Língua inglesa - Inglês técnico. 4. Computação - Linguagem.
I. Aranha, Solange. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

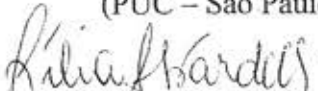
CDU – 420-07:518.72

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

COMISSÃO JULGADORA**TITULARES**


Prof.^a. Dr.^a. Solange Aranha (orientadora)
(UNESP – São José do Rio Preto)


Prof.^a. Dr.^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos
(PUC – São Paulo)


Prof.^a. Dr.^a. Lilia Santos Abreu-Tardelli
(UNESP – São José do Rio Preto)

SUPLENTE

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião
(Instituto Tecnológico de Aeronáutica/São José dos Campos/SP)

Este trabalho é dedicado:

Ao meu companheiro, esposo e amigo, Paulo, cujo suporte sentimental e material foram essenciais para a realização deste trabalho. As doses diárias de paciência, compreensão, cooperação, amor, carinho e sonhos, por ele, dedicadas a mim, deram-me forças para continuar, apesar das diversas adversidades que encontramos pelo caminho.

À minha avó, D^a Cida. Um exemplo de mulher e mãe. Sua dedicação, seu altruísmo e amor pela família me ensinaram a respeitar as pessoas, a ser grata pelas coisas e a lutar pelos meus sonhos.

À minha linda mãe, Saraí; à minha irmã de alma, Olívia; e ao meu querido irmão, Juninho, por acompanharem cada etapa de minha vida acadêmica, me incentivando, me apoiando, me ajudando, me amando. Por serem, para mim, a família que eu sempre precisei.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Solange Aranha, pelas horas dedicadas a leituras, reuniões, esclarecimentos, planejamentos, correções e tantos outros eventos relacionados à orientação deste trabalho. Sua paciência, sua sinceridade, seu comprometimento e sua dedicação ajudaram-me em meu amadurecimento profissional e pessoal.

À CAPES, pelo auxílio financeiro, sem o qual eu não poderia ter dispensado tanta dedicação à realização deste trabalho.

Aos professores da graduação e pós-graduação do IBILCE, responsáveis por dar as asas que me permitem voar em direção à carreira de docente e pesquisadora.

Às professoras Lília Santos Abreu-Tardelli, Cyntia Regina Ficher e Rosinda de Castro Guerra Ramos pelas valiosas contribuições a essa pesquisa no debate do SELIN, no exame de qualificação e na defesa de mestrado.

À Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Cristina Komesu, cuja postura ética, didática e pedagógica foram, para mim, um exemplo do agir docente.

Aos pós-graduandos em Ciência da Computação, sujeitos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e interesse em participar de cada etapa de coleta de dados.

Às amigas conquistadas durante o curso de mestrado, Rúbia, Beatriz e Anna Patrícia, pelos momentos de descontração e principalmente pelos momentos de reflexão, pelas trocas de ideias, pela colaboração e sugestões para a melhora de minha pesquisa.

À família CCAA, pela oportunidade de iniciar minha carreira docente, de desenvolver meu profissionalismo, de avaliar minha prática e teorizá-la.

Aos amigos de minha vida, que me ajudaram a tornar leves os dias carregados que por vezes tive de enfrentar.

Aos meus tios, Solange e Paulo, por terem me dado a oportunidade de aprender a língua inglesa, e por terem sido meu primeiro exemplo de professores/educadores.

À minha sogra, D^a. Ana, pelo apoio e suporte de sempre.

À minha amiga-irmã, Olívia, pelas leituras, pelas discussões teóricas, pelo compartilhamento espiritual, por cuidar de mim sempre que estive doente e pelo amor incondicional.

À minha mãe, Saraí, por acreditar e confiar em mim sempre, mesmo nos momentos em que me faltava auto-confiança. Obrigada por ser o meu refúgio!

Ao meu marido, Paulo, por compartilhar comigo os altos e baixos desse caminho, com alegria, confiança e amor.

The limits of my language mean the limits of my world.

Ludwig Wittgenstein

SUMÁRIO

RESUMO	13
ABSTRACT	14
INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo 1 – ALICERCES TEÓRICOS	22
1.1. English for Specific Purposes (ESP)	22
1.1.1. English for Academic Purposes (EAP)	28
1.1.2. Elaboração de Cursos de EAP	35
1.1.3. Análise de Necessidades.....	41
1.2. Gêneros Discursivos	49
1.2.1. Comunidade Discursiva (CD).....	53
1.2.2. Análise de Gêneros.....	58
1.2.3. Análise de Gêneros e o Ensino Instrumental de Línguas	64
1.2.4. O conceito de tarefa.....	71
Capítulo 2 – PLANTA METODOLÓGICA	75
2.1. Levantamento de Necessidades	75
2.1.1. Os participantes da pesquisa	76
2.1.2. O questionário	79
2.1.2.1. Levantamento da situação-presente	81
2.1.2.2. Levantamento da situação-alvo	83
2.1.2.3. Levantamento das lacunas	85
2.1.2.4. Levantamento do conteúdo	89
2.1.2.5. Levantamento dos desejos.....	91
2.1.3. As entrevistas	91
2.1.3.1. As perguntas	95
2.1.3.2. As atividades	96
2.1.4. O teste escrito.....	105
2.1.4.1. Adequação ao gênero	106
2.1.4.2. Adequação ao registro.....	108
2.1.4.3. Adequação ao sistema da língua.....	109
2.2. Definição dos passos para a elaboração do curso de EAP.....	110
Capítulo 3 – DELIMITANDO O PERFIL DOS MATERIAIS DE ESTUDO	117
3.1. Análise das respostas ao questionário.....	117
3.1.1. Análise da situação-presente.....	119
3.1.2. Análise da situação-alvo	125
3.1.3. Análise das lacunas	130
3.1.4. Análise do conteúdo	137
3.1.5. Análise dos desejos	140
3.2. Análise das entrevistas.....	142
3.2.1. Análise das respostas às perguntas.....	143
3.2.2. Análise do desempenho dos participantes nas atividades	144
3.3. Análise do teste escrito	151
3.3.1. Análise da adequação ao gênero	151
3.3.2. Análise da adequação ao registro.....	153
3.3.3. Análise da adequação ao sistema da língua	156

Capítulo 4 – DESENVOLVENDO O PASSO A PASSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CURSO DE EAP	159
4.1. Passo 1: Identificação do contexto em que a língua será usada.....	161
4.2. Passo 2: Anotação da sequência de eventos dentro do contexto	161
4.3. Passo 3: Listagem dos gêneros usados na sequência de eventos	163
4.4. Passo 4: Apontamento dos conhecimentos sócio-cognitivos de que os alunos precisam para participar nesses contextos	164
4.5. Passo 5: Levantamento das necessidades e características do professor e Passo 6: Investigação das condições de realização do curso	166
4.6. Passo 7: Desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados	167
4.7. Passo 8: Seleção e análise dos textos.....	169
4.8. Passo 9: Desenvolvimento das unidades de trabalho e das tarefas do curso	171
4.9. Tarefas-exemplos para a unidade de trabalho 2 (ligando texto e contexto).....	175
Capítulo 5 – DANDO ACABAMENTO À PRESENTE PESQUISA	185
5.1. Limitações de pesquisa	185
5.2. Considerações finais	187
5.3. Encaminhamentos para pesquisas futuras.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
BIBLIOGRAFIA	200
ANEXO 1 – TEXTOS UTILIZADOS NA TAREFA-EXEMPLO 1	203
ANEXO 2 – BIBLIOGRAFIA DOS TEXTOS DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO UTILIZADOS NAS ATIVIDADES DA ENTREVISTA.....	206
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo CARS (<i>Creating a Research Space</i> , SWALES, 1990).....	63
Quadro 2 – Questões para traçar o perfil dos participantes.....	80
Quadro 3 – Questões para o levantamento da situação-presente.....	82
Quadro 4 – Questões para o levantamento da situação-alvo.....	83
Quadro 5 - Questões para o levantamento das lacunas.....	86
Quadro 6 – Questões para o levantamento de conteúdo.....	90
Quadro 7 – Questões para levantar os desejos dos participantes.....	91
Quadro 8 – Questões direcionadas aos grupos G1 e G2 nas entrevistas.....	95
Quadro 9 – Atividade 1 da entrevista: Reconhecimento do gênero.....	98
Quadro 10 – Atividade 2 da entrevista: Reconhecimento do propósito comunicativo.....	100
Quadro 11 – Atividade 2 reformulada: Reconhecimento do propósito comunicativo.....	101
Quadro 12 – Atividade 3 da entrevista: Reconhecimento do registro acadêmico.....	102
Quadro 13 – Atividade 3 reformulada: Reconhecimento do registro acadêmico.....	103
Quadro 14 – Modelo retórico-discursivo de resumo de artigo científico (GIL, 2011).....	107
Quadro 15 – Transcrição e objetivo da questão 1.....	118
Quadro 16 – Transcrição e objetivo da questão 2.....	118
Quadro 17 – Transcrição e objetivo da questão 3.....	119
Quadro 18 – Transcrição e objetivo da questão 4.....	121
Quadro 19 – Transcrição e objetivo da questão 5.....	123
Quadro 20 – Transcrição e objetivo da questão 6.....	125
Quadro 21 – Transcrição e objetivo da questão 7.....	126
Quadro 22 – Transcrição e objetivo das questões 8 e 9.....	127
Quadro 23 – Transcrição e objetivo da questão 10.....	128
Quadro 24 – Transcrição e objetivo da questão 11.....	130
Quadro 25 – Transcrição e objetivo das questões 12 e 16.....	131
Quadro 26 – Transcrição e objetivo da questão 13.....	134
Quadro 27 – Transcrição e objetivo das questões 14 e 15.....	135
Quadro 28 – Transcrição e objetivo da questão 17.....	136
Quadro 29 – Transcrição e objetivo das questões 18 e 19.....	138
Quadro 30 – Transcrição e objetivo das questões 20 e 21.....	139
Quadro 31 – Transcrição e objetivo das questões 22 e 23.....	141

Quadro 32 – Transcrição da atividade 1 da entrevista.....	145
Quadro 33 – Exemplos de posicionamentos estruturalistas dos participantes referentes à língua e ao texto escrito.....	146
Quadro 34 – Transcrição da atividade 2 da entrevista depois da reformulação.....	148
Quadro 35 – Transcrição da atividade 3 da entrevista depois da reformulação.....	150
Quadro 36 – Passo a passo para a elaboração de cursos de EAP definido no capítulo 2 e desenvolvido no capítulo 4 desta pesquisa.....	160
Quadro 37 – Exemplo de tarefa 1: Ligando texto e contexto a partir do reconhecimento do papel social da escrita	179
Quadro 38 – Exemplo de tarefa 2: Praticando a escrita dialógica por meio da produção autêntica de linguagem.....	181
Quadro 39 – Exemplo de tarefa 3: Avaliando o conhecimento desenvolvido na unidade por meio da reflexão sobre a própria aprendizagem.....	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação das dificuldades concernentes à adequação de registro e gênero na escrita em língua inglesa dos participantes dos grupos G1 e G2, levantadas por meio da questão de número 16 do questionário.....	93
Figura 2 – Comparação da frequência de utilização da habilidade de escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico dos participantes dos grupos G1 e G2, levantadas por meio da questão de número 9 do questionário	93
Figura 3 – Resumo das respostas à questão 1.....	118
Figura 4 – Resumo das respostas à questão 2.....	119
Figura 5 – Resumo das respostas à questão 4.....	121
Figura 6 – Resumo das respostas à questão 5.....	123
Figura 7 – Resumo das respostas à questão 6.....	125
Figura 8 – Dados oriundos das respostas à questão 7: Quantidade de eventos de letramento em língua inglesa que os alunos participam no ambiente acadêmico	126
Figura 9 – Resumo das respostas à questão 8.....	127
Figura 10 – Resumo das respostas à questão 9.....	128
Figura 11 – Resumo das respostas à questão 12.....	132
Figura 12 – Resumo das respostas à questão 16.....	133
Figura 13 – Resumo das respostas à questão 14.....	135
Figura 14 – Resumo das respostas à questão 15.....	136
Figura 15 – Resumo das respostas à questão 17.....	137
Figura 16 – Resumo das respostas à questão 18, referente aos gêneros em língua portuguesa que os participantes têm contato sempre/frequente	138
Figura 17 – Resumo das respostas à questão 19, referente às habilidades comunicativas por meio das quais os participantes têm contato sempre/frequente com os gêneros em língua portuguesa	139
Figura 18 – Resumo das respostas à questão 20, referente aos gêneros acadêmicos em língua inglesa que mais da metade dos participantes têm contato sempre/frequente	140
Figura 19 – Resumo das respostas à questão 22.....	141
Figura 20 – Resumo das respostas à questão 23.....	141

VIEIRA, B. G. A. M. *Passos para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação*, 2014. Dissertação de Mestrado em Língua Aplicada. Departamento de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever o perfil de pós-graduandos em Ciência da Computação no que se concerne ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico e, com base nele, desenvolver um passo a passo para a elaboração de um curso de escrita acadêmica em inglês (EAP) para este público. O perfil dos alunos foi descrito por meio de um detalhado processo de análise de necessidades que contou com a aplicação de um questionário, a realização de entrevistas e de um teste escrito a pós-graduandos em Ciência da Computação de 25,71% das universidades públicas brasileiras. A análise de necessidades levantou informações concernentes à situação-presente, situação-alvo, lacunas na aprendizagem e desejo dos alunos, assim como aos conteúdos relevantes a serem abordados em um curso de EAP para o público-alvo. Posteriormente, com base nos dados oriundos do processo de análise de necessidades, foram feitas a escolha do conteúdo, a delimitação dos objetivos de aprendizagem, a seleção do material, a definição das unidades de estudos mais relevantes para esses aprendizes e a elaboração de tarefas-exemplos (HYLAND, 2004). A análise de necessidades revelou, dentre outras coisas, que o conhecimento de língua inglesa dos aprendizes corresponde ao esperado pela academia para a comunicação escrita, que eles possuem razoável conhecimento do registro acadêmico e dificuldades em relação aos gêneros que precisam produzir neste contexto. Em face à substancial divergência do perfil dos participantes dessa pesquisa do perfil de participantes não-nativos de outras pesquisas da área (SWALES, 1990, 2004; DUSZAK, 1995; JORDAN, 1997; PALTRIDGE, 2001; ROBINSON, STRONG, WHITTLE & NOBE, 2001; ARANHA, 2002; STAA, 2003; HYLAND, 2004 – entre outros), os quais costumam encontrar dificuldades na macro-habilidade de escrita em língua inglesa, é possível afirmar que um curso para aprendizes com esse perfil também se diferencia dos cursos encontrados na literatura, na medida em que dispensa tarefas para o desenvolvimento do conhecimento dos aprendizes a respeito do sistema da língua inglesa e do registro acadêmico, podendo-se dedicar mais tempo ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos acerca dos gêneros e das questões sociais, culturais e ideológicas envolvidas em sua produção (BENESCH, 1996, 2001), que implicam escolhas de conteúdo, forma e retórica dos textos. Por essa razão, as principais unidades de estudos, definidas nesta pesquisa durante o desenvolvimento do passo a passo para a elaboração do curso de EAP, buscam desenvolver com os alunos o conhecimento acerca da inseparabilidade de texto e contexto (ARANHA, 1996, 2002, 2004, 2005, 2009), assim como a criticidade deles para as questões sociais, políticas e ideológicas que envolvem a comunicação escrita no ambiente acadêmico. Para tanto, as tarefas-exemplos foram elaboradas e sequenciadas de forma a possibilitar a análise, conscientização e produção dos gêneros acadêmicos relevantes para o público-alvo, garantindo um *continuum* pedagógico (NUNAN, 2004) que contribui para o desenvolvimento de uma escrita crítica, independente e reconhecida pela comunidade a que se destina.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês para fins acadêmicos (EAP), passo a passo para a elaboração de cursos de EAP, tarefas, gênero

ABSTRACT

This research aimed at raising the characteristics of Computer Science graduate students related to the use of the English language in academic settings and, based on them, developing stages for an English for Academic Purposes (EAP) writing course for such an audience. The characteristics of the students were raised by means of a detailed Needs Analysis process, in which a questionnaire, interviews and a written test were applied to Computer Science students from 25,71% of public Brazilian universities. Needs Analysis raised information about present-situation, target-situation, lacks and the desires of the students, as well as the relevant content to be addressed in an EAP writing course for the target audience. Based on data from the Needs Analysis process, content was chosen, learning goals were delimited, authentic materials were selected, relevant course units for the target audience were defined, and examples of tasks were designed (HYLAND, 2004). Needs Analysis showed that, among other things, the knowledge of the students related to the English language is adequate to academic written communication, that they have medium knowledge about academic register, and fair knowledge about the genres they have to produce in such a context. In light of the considerable differences between the characteristics of the participants of the present research and the characteristics of non-native participants of other researches in the area (SWALES, 1990, 2004; DUSZAK, 1994; JORDAN, 1997; PALTRIDGE, 2001; ROBINSON, STRONG, WHITTLE & NOBE, 2001; ARANHA, 2002; VON STAA, 2003; HYLAND, 2004 – among others), which tend to encounter difficulties when writing in English, it is possible to assume that a course for students who fit such characteristics also differs from other courses found in the literature, once it may not include tasks to develop students' knowledge about neither the English language nor the academic register, and more time can be addressed to develop the knowledge of the students regarding the genres and social, cultural and ideological issues related to their production (BENESCH, 1996, 2001). Thus, the main course units, defined along the stages for an EAP course developed in this research, aim at developing with the students their knowledge about the inseparability of text and context (ARANHA, 1996, 2002, 2004, 2005, 2009), as well as their critical thought about social, political and ideological issues that surround written communication in the academia. To do so, the example of tasks were designed and sequenced in such a way that enable analysis, awareness raising and production of academic genres that are relevant for the target audience, ensuring a pedagogic continuum (NUNAN, 2004) that contributes to the development of a critical, independent and socially accepted writing.

KEY-WORDS: *English for Academic Purposes (EAP), stages for the development of an EAP course, tasks, genre*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na área de ensino instrumental de línguas, mais especificamente, no ensino instrumental da língua inglesa para fins acadêmicos (EAP). Embora os estudos em ensino instrumental englobem o ensino de qualquer língua estrangeira para o objetivo específico de comunicação (seja oral ou escrita) em um ambiente específico, o predomínio da língua inglesa para a comunicação científica (SWALES, 1990; DUSZAK, 1995; NIDA, 1992; KENNEDY, 2001) implica uma necessidade maior de cursos instrumentais para fins acadêmicos com o foco de ensino em tal idioma.

Esse predomínio do inglês no meio acadêmico-científico divide opiniões. Embora alguns achem-no positivo por favorecer a comunicação acadêmica global (PENNYCOOK, 1994; DUSZAK, 1995), outros acreditam que se trata da imposição do poder, crenças e cultura de alguns países (PHILLIPSON, 1992). Independentemente das razões, o inglês é hoje em dia considerado a língua franca da ciência e a maioria dos trabalhos acadêmicos é publicada nessa língua.

Porém, fatores, como as exigências retóricas dos editores das revistas internacionais (DUSZAK, 1995; ARANHA, 2002; HYLAND, 2006) e a dificuldade dos pesquisadores em adequar seu conhecimento cotidiano de inglês com o padrão exigido pelo mundo acadêmico e suas disciplinas (NIDA, 1992; ARANHA, 2009; HYLAND 2006), aparecem como barreiras que dificultam a participação de não-nativos na comunicação acadêmica escrita internacional. Em ambos os casos cursos de EAP têm um papel essencial, tanto para desenvolver o conhecimento dos alunos para as especificidades da comunicação acadêmica, quanto para desenvolver seu conhecimento sobre a língua inglesa apropriada ao contexto acadêmico.

As pesquisas em EAP, por sua vez, contribuem para a discussão teórica sobre como abordar os conteúdos no curso de forma a desenvolver o cognitivo dos alunos para o uso da língua em gêneros acadêmicos de forma consciente e proficiente.

Muitas pesquisas da área têm se dedicado ao processo de análise de necessidades, tanto na descrição das necessidades de uso da língua inglesa por comunidades discursivas específicas no ambiente acadêmico, quanto na discussão teórica sobre abordagens e modelos de desenvolvimento desse processo (KAVALIAUSKIENÈ & UZPALIENÈ, 2003; DE CARVALHO, 2008; MOLLE & PRIOR, 2008; ATAI & SHOJA, 2011; EVANS & MORRISON, 2011; OLIVEIRA, 2011 - entre outros). Songhori (2008), por exemplo, realizou um trabalho diacrônico em que, para enfatizar a importância da análise de necessidades para a elaboração de cursos de EAP, apresentou o desenvolvimento das abordagens para a realização desse processo. Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004), por sua vez, realizaram um trabalho mais aplicado em que, visando à reestruturação de um curso de leitura em EAP, levantaram os gêneros em inglês relevantes para a leitura acadêmica de alunos ingressantes do curso de EAP de uma universidade pública brasileira. Já Benesch (1996) tem desenvolvido pesquisas na área de EAP, defendendo uma abordagem crítica no processo de análise de necessidades.

Há também pesquisas que se dedicam às tarefas dos cursos de EAP, seja oferecendo exemplos de elaboração e aplicação das tarefas, ou a avaliação das mesmas, ou ainda discussões teóricas a respeito desses processos (SWALES, 1990; SWALES & FEAK, 1994; CANAGARAJAH, 2002; RAMOS, 2004; OLIVEIRA, 2008; PULVERNESS, 2002). Horowitz, já em 1986, ofereceu exemplos de tarefas para cursos de EAP. Guariento e Morley (2001), por sua vez, discorreram sobre a necessidade de oferecer tarefas autênticas em cursos de EAP. E Nunan (2004) dedicou uma obra inteira à discussão sobre a abordagem de ensino baseada em tarefas.

Ademais, alguns pesquisadores dedicam-se a estudar o curso de EAP como um todo, seja a respeito da elaboração, aplicação ou avaliação do curso, seja para a discussão teórica sobre abordagens e modelos para a elaboração do curso (STAA, 2003; LEE & SWALES,

2006; RAYMOND & DES BRISAY, 2009; BASTURKMEN, 2010; FARIAS, 2010; ARANHA – no prelo). Augusto (1997), por exemplo, propôs em sua pesquisa de mestrado, o que, na época, era um novo modelo de curso de EAP, ou seja, com foco primordial na escrita acadêmica. Aranha (2002), por sua vez, para discutir a relevância da abordagem de gêneros para o ensino de línguas, apresentou características de um curso de escrita em EAP para alunos de Química de uma universidade pública paulista e discorreu sobre alguns dos resultados obtidos. Já Bruce (2005) propôs uma abordagem cognitiva para a elaboração de cursos de escrita em EAP.

Tanto nos trabalhos supracitados, como nas referências citadas ao longo deste trabalho, os aprendizes não-nativos da língua inglesa costumam apresentar um limitado conhecimento do sistema dessa língua, especialmente na produção escrita. Por esta razão, os exemplos de cursos de EAP disponíveis na literatura costumam englobar tarefas para o desenvolvimento tanto dos conhecimentos textuais-discursivos dos alunos, quanto de suas habilidades de escrita na língua inglesa. Sendo assim, em face de um perfil de pós-graduandos que se diferencia dos perfis encontrados nesses trabalhos mencionados, a presente pesquisa desenvolve um passo a passo para a elaboração de cursos de EAP, cujas unidades de estudos e tarefas também se diferenciam do encontrado na literatura, e que vai ao encontro das específicas necessidades dos participantes da pesquisa.

Em uma pesquisa de Iniciação Científica (VIEIRA, 2011), a análise de necessidades realizada com pós-graduandos em Ciência da Computação de uma universidade pública paulista resultou em dados que contrariam substancialmente os da literatura estudada. Os participantes daquela pesquisa – todos brasileiros, e, portanto, não-nativos de inglês – ao auto-avaliarem, por meio de um questionário, suas macro-habilidades comunicativas em língua inglesa, julgaram-nas todas acima de regular, com destaque para a macro-habilidade de escrita, na qual os alunos indicaram possuir um desempenho bom/muito bom.

Considerando-se a especificidade do perfil daqueles alunos, faltava, ao menos na literatura estudada, cursos de EAP elaborados a não-nativos com alto desempenho no uso da língua inglesa, inclusive para a produção escrita. Inferia-se que, mesmo que este alto desempenho na escrita, alegado pelos alunos, não correspondesse ao esperado pela comunidade científica, as unidades de estudo e as tarefas de um curso de EAP para alunos com esse perfil deveriam ser diferentes, pelo menos parcialmente, daquelas encontradas na literatura, devido à imagem que os alunos têm de si e de suas macro-habilidades comunicativas. Uma vez que os alunos julgavam-se proficientes na produção escrita em língua inglesa, as tarefas do curso deveriam ser elaboradas e propostas considerando e respeitando tal crença, de forma a motivar a participação dos alunos (MITCHELL & MYLES, 1998).

Sendo assim, em face à divergência do perfil apresentado por esse grupo de alunos, referente às suas habilidades no uso da língua inglesa, do perfil encontrado até então na literatura, fazia-se mister dar continuidade àquela pesquisa, de forma a verificar se haveria recorrência dos dados a mais membros da comunidade discursiva formada por pós-graduandos em Ciência da Computação do Brasil, ou constatar que aquele perfil divergente se referia apenas àquele grupo local. Esta foi a motivação para a realização da presente pesquisa.

Neste estudo, portanto, buscava-se traçar o perfil de pós-graduandos em Ciência da Computação de universidades públicas brasileiras, concernentes ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico, e, posteriormente, com base neste perfil levantado, elaborar um curso de EAP. Entretanto, questões teóricas e práticas (detalhadamente explicadas ao longo deste trabalho) impossibilitaram a elaboração do curso, e reduziram tal objetivo ao desenvolvimento de um passo a passo para a elaboração do curso de EAP para o público-alvo.

Em face aos objetivos mencionados, as seguintes perguntas de pesquisa foram elaboradas:

- Qual o perfil de alunos de pós-graduação em Ciência da Computação de diversas universidades públicas brasileiras com relação ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico?
- Quais fatores da escrita acadêmica, discriminados por Aranha (1996) – gramática, registro e gênero – os pós-graduandos em Ciência da Computação dominam para produzirem em inglês textos que sejam reconhecidos pela comunidade discursiva a que se destinam?
- Quais conteúdos gramaticais, lexicais e retórico-discursivos devem ser abordados em um curso de escrita de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação?
- Como abordar tais conteúdos, ou seja, quais tarefas elaborar de modo que os alunos desenvolvam o conhecimento necessário para participar das interações escritas no ambiente acadêmico?

Todas as decisões teóricas e metodológicas foram tomadas durante a realização desta pesquisa com vistas a responder a essas perguntas, cujas respostas, apresentadas ao longo deste trabalho e retomadas no capítulo final, possibilitaram levantar o perfil dos pós-graduandos em Ciência da Computação do Brasil, assim como desenvolver o passo a passo para a elaboração de um curso de escrita em EAP para este público em específico.

A elaboração de cursos de EAP pode ser comparada à construção de uma casa. Em ambos há um passo a passo a ser seguido, independentemente do contexto de elaboração/construção, mas características específicas são definidas com base nas especificidades de cada contexto. No caso da construção da casa, em toda obra é preciso primeiro fixar os alicerces que sustentarão toda a estrutura do imóvel; em seguida levantam-se as paredes, e a laje; e por fim constrói-se o telhado. O design da casa, o acabamento, a decoração, e o tempo de construção, por outro lado, variam em toda obra a depender das

condições do terreno, das condições climáticas, das condições financeiras do proprietário, assim como dos desejos e objetivos deste.

Quanto à elaboração do curso de EAP, um passo a passo também é seguido, em que o primeiro deles é o levantamento das necessidades dos aprendizes (HUTCHINSON & WATERS, 1987), dos professores (FREIRE, 2012), e da instituição (GRAVES, 1996) – informações essas que basearão todas as tomadas de decisão do curso, como tempo de realização, conteúdo a abordar, quantidade e temas das unidades, objetivos das tarefas, etc.

Esta analogia fundamentou a nomeação dos capítulos deste trabalho, que se apresentam na seguinte ordem: 1) Alicerces Teóricos; 2) Planta Metodológica; 3) Delimitando o perfil dos materiais de estudo; 4) Desenvolvendo o passo a passo para a construção do curso de EAP; e 5) Dando acabamento à presente pesquisa.

No primeiro capítulo são apresentados os conceitos que fundamentam esta pesquisa: EAP, análise crítica de necessidades, gêneros discursivos, análise crítica de gênero, análise de gêneros e o ensino instrumental de línguas, e tarefas.

No segundo capítulo, como em uma planta baixa para a construção de uma casa, são descritos os detalhes de realização da presente pesquisa. Na primeira seção o processo de análise de necessidades, composto por aplicação de questionário, entrevistas e um teste escrito a pós-graduandos de Ciência da Computação de 25,71% das universidades brasileiras é detalhadamente abordado. E na segunda seção, os passos para a elaboração de um curso de EAP são discutidos e definidos.

O processo de análise de necessidades foi abordado separadamente dos outros passos para a elaboração das tarefas do curso devido à importância do levantamento de informações acerca do perfil dos alunos, concernente ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico para a elaboração de tarefas que realmente atendam às necessidades dos alunos, às expectativas dos professores e às demandas da instituição (HYLAND, 2002).

No capítulo três, os dados oriundos do processo de análise de necessidades são analisados e, conseqüentemente, o perfil de uso da língua inglesa dos alunos é traçado.

No capítulo quatro, desenvolvendo os passos definidos no capítulo 2, com base no perfil dos aprendizes traçado no capítulo 3, os objetivos de aprendizagem são delimitados, unidades relevantes para o curso são definidas e três tarefas-exemplos são elaboradas, de modo a ilustrar o tipo de tarefa a ser elaborada em cursos de EAP para aprendizes que já dominam a língua inglesa, quais aspectos da comunicação escrita acadêmica abordar e como sequenciar as tarefas em uma unidade do curso de modo a garantir um *continuum* pedagógico, no qual o conhecimento é construído a partir da realização de tarefas cada vez mais abstratas, e que oferecem cada vez mais independência de solução aos aprendizes (NUNAN, 2004).

No último capítulo são feitas algumas considerações finais a respeito da pesquisa, são explicitadas as limitações encontradas em sua realização e são apresentados alguns caminhos possíveis a serem percorridos com base nos achados principais deste trabalho.

1. ALICERCES TEÓRICOS

Organizado em duas seções, este capítulo apresenta, na primeira delas (1.1), uma breve contextualização dos estudos de ensino de inglês para fins acadêmicos, ou EAP (*English for Academic Purposes*), nos estudos de ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes*, doravante ESP), seguida de uma apresentação de seus objetivos e princípios norteadores, finalizando com a explicação dos conceitos de “análise de necessidades” e “design de curso”, cruciais para o desenvolvimento de cursos embasados na abordagem instrumental. E na segunda seção (1.2), os estudos de gêneros textuais são abordados, os conceitos de “tarefa” e de “comunidade discursiva” são definidos; e especial atenção é dada às pesquisas envolvendo a análise de gêneros no ensino de línguas para fins específicos.

1.1. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)

O ensino de inglês para fins específicos, ou ESP (*English for Specific Purposes*), é “parte de um movimento maior na área de ensino de línguas, denominado língua para fins específicos (*Language for Specific Purposes* - LSP), em que o ensino de qualquer língua estrangeira tem como foco as necessidades específicas do aprendiz” (VIAN JR., 1999, p. 439) e como objetivo, o uso da língua-alvo para o desempenho de tarefas comunicativas, sejam elas de produção ou compreensão, oral ou escrita naquela língua (HUTCHINSON & WATERS, 1987; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001; HYLAND, 2002, 2004, 2006).

A partir desses princípios e características, Hutchinson e Waters (1987) esclarecem que ESP não pode ser entendido como “um tipo particular de linguagem ou uma metodologia, nem [...] como um tipo particular de material de ensino”. Segundo os autores, ESP trata-se de

“uma abordagem para a aprendizagem de uma língua [...] na qual todas as decisões, como conteúdo e método, são baseadas nas razões dos aprendizes para aprender”.¹ Por essa razão, cursos de línguas de abordagem instrumental costumam divergir dos cursos de abordagem geral (*General English*, doravante GE) em diversos aspectos, como conteúdo, duração, papel dos alunos e do professor, e objetivos de aprendizagem. Enquanto cursos de GE costumam ser mais longos, por envolverem todos os pontos gramaticais da língua-alvo na maior parte de situações comunicativas possível, e por os alunos terem papel passivo na elaboração e realização do curso, a abordagem instrumental costuma desenvolver cursos mais curtos, de no mínimo 4 semanas a um máximo de 12 meses (JORDAN, 1997), contando com a participação ativa dos aprendizes nas tomadas de decisão, especialmente sobre que conteúdo abordar e quais habilidades desenvolver (VILAÇA, 2010).

O surgimento da abordagem instrumental data da década de 60, motivado principalmente por fatores econômicos (FLOWERDEW & PEACOCK, 2001). Hutchinson e Waters (1987) pontuam que, especialmente após a crise do petróleo em 70, que colocou em foco a grande necessidade de conhecimento da língua inglesa para a manutenção dos negócios em áreas específicas, o ESP começou a se desenvolver progressivamente. Desde esse acontecimento, o inglês tem dominado as relações mundiais em todos os níveis, sendo conhecido como a língua franca do comércio, das relações interpessoais e da ciência (SWALES, 1990; DUSZAK, 1995; NIDA, 1992; KENNEDY, 2001). Por isso hoje, embora a abordagem LSP englobe o ensino instrumental de qualquer língua, seja ela estrangeira ou materna para o aprendiz (JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001), o ensino pela abordagem ESP se destaca, especialmente em contexto estrangeiro ou de segunda língua.

¹ ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning [...] in each all decision as to content and method are based on the learner's reason for learning (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.19 – tradução minha).

Tal ensino pode ser feito através de dois tipos de cursos com propósitos distintos, a depender dos objetivos de aprendizagem dos alunos (HUTCHINSON & WATERS, 1987; JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001): na preparação dos aprendizes para as especificidades da língua estrangeira no ambiente de trabalho – EOP (*English for Occupational Purposes*); ou na preparação dos aprendizes para o uso da língua estrangeira em ambiente acadêmico – EAP (*English for Academic Purposes*).

É possível apontar cinco fases de desenvolvimento do ESP desde seu surgimento (HUTCHINSON & WATERS, 1987):

- a) Primeira Fase: análise de registro – Início do ESP, em 1960. Como os estudos na área de linguística já haviam identificado a existência de uma distinção linguística em cada área, o ensino girava em torno desse registro específico, no nível da frase.
- b) Segunda Fase: análise retórica ou do discurso – novos estudos em linguística apontavam dificuldades dos aprendizes para além do registro desconhecido. Por isso o foco passou para o nível do discurso, na identificação de padrões textuais.
- c) Terceira Fase: análise da situação alvo – foco maior na análise da situação. Começou-se a fazer a análise de necessidades dos alunos, analisando a situação-alvo: ambiente e propósitos comunicativos, meios de comunicação, habilidades linguísticas, etc.
- d) Quarta Fase: estratégias ou habilidades – estudos na área da psicologia chamaram a atenção para as necessidades dos alunos. Havia uma preocupação com a análise dos processos de pensamento, ou seja, raciocínio e interpretação.
- e) Quinta Fase: abordagem centrada no aprendiz – fase defendida por Hutchinson e Waters (1987). Foco dos cursos instrumentais nos alunos, em suas limitações, em seu desenvolvimento, em suas necessidades linguísticas e como fazer para aprendê-las.

Jordan (1997) e Ramos (2012a) argumentam que estamos em uma sexta fase no desenvolvimento do ESP, com a análise de gênero. Hoje acredita-se que a diferença nos processos de aprendizagem é motivada não só pelas características individuais dos alunos, como também, e principalmente, pelas relações sociais que moldam esses indivíduos, assim como o ensino e o uso da língua (ORTEGA, 2009). Com este foco no social, o trabalho com os gêneros ganha espaço por envolver no processo de ensino/aprendizagem a língua e as relações sociais que moldam os gêneros.

No Brasil, a abordagem ESP surgiu nos anos 70, motivada pela necessidade de professores de inglês em dar aulas especializadas para os cursos de graduação (RAMOS, 2008). O problema era que o conhecimento de linguagem dos professores de inglês não era suficiente para o ensino da língua em contextos específicos, por isso, Ramos (2008) conta que, a professora da PUC de São Paulo, Maria Antonieta Alba Celani, elaborou e desenvolveu um projeto nacional de ESP, intitulado *Projeto Nacional: Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*.

No início o projeto contava com 20 universidades federais. A análise de necessidades realizada pela professora Celani com professores e alunos dessas universidades mostrou que era preciso qualificar os professores, criar materiais, desenvolver cursos de leitura, e fazer um centro nacional de recursos de ESP para que esses professores pudessem recorrer quando necessário.

A qualificação dos professores, o estabelecimento dos princípios da abordagem no Brasil e o delineamento das necessidades dos alunos, a serem abordadas nos cursos de ESP, aconteceram por meio de seminários locais, realizados nas universidades participantes, seminários regionais e um seminário nacional anual; os materiais elaborados tinham por objetivo divulgar as idéias e os princípios do projeto; e o centro de recursos foi criado na PUC-SP, para ajudar os professores e dar-lhes *feedback*.

A partir dos anos 90, Ramos (2008) explica que muitos participantes do projeto tomaram para si a responsabilidade de desenvolvê-lo em sua região, mais professores aderiram à abordagem, e anualmente tem sido realizado um seminário nacional para discussão de ideias, de pesquisas, de produção de materiais e de desenvolvimentos da abordagem. Ainda hoje o centro de recursos denominado *Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem* (CEPRIL) funciona na PUC-SP como um polo de ajuda a praticantes de ESP.

Junto ao surgimento e desenvolvimento do ESP (no país e no mundo) apareceram mitos (RAMOS, 2008), que precisam ser superados, pois advogam por uma abordagem geral para o ensino de inglês com base em afirmações infundadas, a saber:

- *ESP é uma abordagem que só estuda a leitura*: esta crença surgiu devido aos momentos iniciais de desenvolvimento do ESP no Brasil, em que a necessidade dos aprendizes se resumia a tal habilidade (RAMOS, 2008). Hoje em dia, caso as necessidades dos aprendizes sejam outras, outras habilidades devem ser abordadas;
- *o inglês estudado é puramente tecnológico*: este mito também surgiu devido aos momentos iniciais da abordagem no país, quando as áreas da tecnologia eram as mais interessadas nesse conhecimento linguístico (RAMOS, 2008). No entanto, hoje há a necessidade de conhecimento da língua inglesa em diferentes domínios e áreas;
- *o uso de dicionário é proibido*: esta afirmação não é regra. Para Ramos (2008), nas primeiras aulas do curso de ESP é preciso explorar outras áreas da cognição dos alunos, por isso, o uso do dicionário é evitado, para que eles não queiram traduzir palavra por palavra, e aprendam a inferir significados de outros elementos do texto;
- *não há ensino de gramática*: de acordo com Ramos (2008), esta afirmação não corresponde à realidade, visto que em cursos com a abordagem ESP a gramática é

ensinada, não como na abordagem tradicional, mas no nível do discurso, e só são ensinados conteúdos com os quais os alunos terão contato na situação-alvo;

- *não há prática oral do idioma em sala de aula*: este mito também não é regra. Como cursos de ESP geralmente trabalham com habilidades comunicativas específicas, em cursos cujas habilidades trabalhadas sejam apenas as de escrita, não há a necessidade de a língua estrangeira mediar as interações orais de sala de aula (RAMOS, 2008). Por outro lado, se o curso de ESP privilegiar habilidades orais, o uso da língua-alvo se faz indispensável na sala de aula para a prática das situações-alvo;
- *há muitas habilidades e tipos de linguagem similares dentre as diferentes áreas, portanto, cursos específicos são desnecessários*: desconsiderar a necessidade de cursos de EAP é desconsiderar a diversidade cultural dos aprendizes, negar a ideia de contexto imediato e significação (HYLAND, 2002);
- *somente alunos que já dominam o nível básico do idioma podem participar*: de início há problemas nesta afirmação, visto que os aprendizes não podem ser avaliados segundo testes de proficiência na língua-alvo, pois o básico pode variar a depender da área de interesse/dos objetivos dos alunos (HYLAND, 2002; RAMOS, 2008);
- *É muito caro para as universidades investirem em pesquisas para a elaboração de cursos específicos*: Hyland (2002) tem uma postura radical frente a essa afirmação e alega ser irracional falar de valores, uma vez que cursos de ESP surgiram justamente com intuito de economizar e preparar mais rapidamente os profissionais e os alunos.

Apesar de o desenvolvimento da abordagem ESP no Brasil ter propiciado a criação de diversos mitos, esta abordagem também exerceu influências positivas para o ensino de inglês no país. Segundo Ramos (2008), a abordagem ESP ajudou a mudar a compreensão sobre ensino/aprendizagem de inglês, que passou a ser entendido como um longo processo de

adaptações. Além disso, o ESP trouxe uma nova visão para os papéis dos alunos e professores, que hoje são vistos como colaboradores no processo de ensino/aprendizagem. Ademais, passou-se a aceitar o uso da língua materna nos cursos de língua estrangeira; e o desenvolvimento de específicas habilidades comunicativas (RAMOS, 2008).

Sendo assim, além de contribuir para a preparação de não-nativos para a comunicação em língua estrangeira em contextos específicos, as pesquisas e práticas da abordagem ESP têm influenciado no modo como a língua estrangeira tem sido ensinada no país, trazendo para o foco do processo de ensino/aprendizagem o caráter social das interações comunicativas que ditam as escolhas e os usos das formas linguísticas. Conscientes sobre os aspectos sociais que moldam os contextos de produção de linguagem, os alunos tornam-se mais independentes para produzi-la, e mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado, já que podem escolher o conteúdo a abordar, e as macro e micro-habilidades comunicativas a desenvolver no curso.

Nesta seção buscou-se definir a abordagem ESP e seus objetivos; localizou-se tal abordagem nos estudos sobre ensino instrumental de línguas, e discutiu-se os desdobramentos que os estudos na área promoveram. Na próxima seção serão esclarecidos mais detalhadamente os objetivos do EAP, que teve origem nos mesmos pressupostos de ESP, mas cuja abordagem se volta ao contexto acadêmico; e os pressupostos teóricos a serem considerados na elaboração de cursos sob esta perspectiva.

1.1.1. ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES (EAP)

O ensino de inglês para propósitos acadêmicos ou EAP (*English for Academic Purposes*) é uma das perspectivas por meio da qual é realizado o ESP, e hoje compartilha o campo de ensino instrumental de inglês com o EOP (*English for Occupational Purposes*), cujo objetivo principal é o ensino da língua inglesa a aprendizes em ambiente profissional.

Quando o ESP surgiu, tal abordagem começou a ser praticada em diversos contextos de ensino, inclusive no contexto universitário sob o nome de EST – sigla em inglês para “Inglês para Ciência e Tecnologia”, que visava ao ensino do registro e das estruturas gramaticais dos textos científicos (BENESCH, 2001). Nesta época acreditava-se que, enquanto a gramática não divergia muito da usada em inglês geral, as formas gramaticais e o vocabulário recorrentes em textos científicos tendiam a ser diferenciados, por isso o ensino se restringia a essas formas (SONGHORI, 2008), entretanto, por se restringir às palavras e ao nível da frase, o ensino era mais descritivo do que explanatório.

Como para o ESP, influências de pesquisas em linguística trouxeram novas perspectivas para o EST, inclusive um novo nome, que passou a ser EAP. Uma das primeiras mudanças a ser apontada é a do ensino, que deixou de se concentrar no registro específico dos textos científicos e voltou a atenção para a estrutura retórica dos textos. Nessa fase do EAP um processo retórico-gramatical era adotado, no qual se ligavam as escolhas gramaticais com a construção retórica, pois se acreditava que o desenvolvimento dos parágrafos é marcado por relações hierárquicas que limitam e guiam escolhas gramaticais (BENESCH, 2001).

Novos estudos em linguística, educação e psicologia mudaram o foco do ensino do registro e da retórica para a comunicação e a aprendizagem, por isso, novas metodologias de ensino, em que habilidades e estratégias de aprendizagem eram preferencialmente trabalhadas nas aulas de EAP, foram adotadas. Nessa fase, o foco de estudos era os processos interpretativos mais do que as formas da língua; ou seja, eram abordadas estratégias de interpretação e estratégias de aprendizagem, como *organizar o tempo de estudos, estabelecer um objetivo, memorizar*, etc. (HYLAND, 2006).

Recentemente é possível sugerir que a atenção passou para a construção social do conhecimento e por isso a identificação, compreensão e análise das práticas sociais devem guiar as aulas de EAP (BENESCH, 1996, 2001). Apesar dessa mudança de perspectiva, não

se pode dizer que as anteriores foram descartadas completamente das aulas de EAP, pelo contrário. Como afirma Songhori (2008), é possível verificar, em diversas pesquisas sobre EAP, um misto de perspectivas, a depender do olhar do professor sobre a necessidade de seus aprendizes.

A análise sócio-retórica proposta por Swales (1990) é um exemplo deste misto de perspectivas. Em seu trabalho de 1990, decorrente de um trabalho de 1984, o autor propõe-se a realizar uma análise retórica de trabalhos já publicados, ligada à análise de características sociais que envolviam a produção e recepção daqueles textos, como a Comunidade Discursiva que dele fazia uso e seus propósitos comunicativos, com o objetivo de descrever a estrutura retórica desses trabalhos, de modo a facilitar o ensino/aprendizagem da redação acadêmica. Desse estudo surgiu o modelo CARS (*Creating a Research Space*), no qual ele oferece um passo a passo para a análise de introduções de artigos científicos.

O trabalho de Swales (1990), pioneiro nos estudos de gêneros a oferecer uma perspectiva pedagógica, tem trazido numerosas contribuições para os estudos em EAP. Diversos autores, como Bathia (1993), por exemplo, criticaram o modelo CARS, motivando Swales a repensar seu próprio modelo e a refazê-lo posteriormente. Ainda hoje Swales defende uma perspectiva sócio-retórica para o estudo de gêneros em cursos de EAP, e muitos pesquisadores, influenciados por seus estudos, adotaram a mesma perspectiva; no Brasil, pode-se citar Aranha (1996, 2002, 2009), Motta-Roth (1999, 2006, 2008) e Ramos (2004, 2012a, 2012b) – entre outros. Hyland (2006) também defende o trabalho com gêneros em cursos de EAP. Para o autor, considerar texto e contexto no ensino instrumental de línguas vem ajudar os alunos a entender melhor a área em que estão inseridos, assim como a compreender social, cultural e ideologicamente os discursos.

É possível verificar que os estudos de gêneros contribuíram não só para as práticas em sala de aula, mas também para as pesquisas em EAP, ajudando a traçar as novas

características da vida acadêmica. Segundo Hyland (2006), as novas pesquisas em EAP, mais reflexivas e mais orientadas, revelam que a comunicação acadêmica tem diferentes características entre as diversas disciplinas; que há relações de poder que também divergem nas disciplinas e que interferem no processo de ensino e aprendizagem; e que o aumento de uso de inglês em contexto acadêmico fez com que houvesse uma diminuição da escrita nacional, em países cuja língua materna não é o inglês. Ademais, é possível afirmar que a necessidade de publicar pesquisas em língua inglesa tem dificultado o trabalho de pesquisadores não-nativos do idioma. Isso porque, segundo Duszak (1995), diferentes culturas têm diferentes estilos intelectuais, e por isso, não-nativos tendem a se comunicar em padrões discursivos típicos de sua própria língua, mas estranhos à língua inglesa.

Em vista dessas novas características da vida acadêmica, Hyland (2006) defende que cursos de EAP devem propiciar aos alunos engajarem-se em variadas atividades comunicativas, relevantes para seu contexto específico, para que alcancem a socialização acadêmica, adquirindo uma postura crítica frente aos discursos circundantes em seu meio acadêmico, reconhecendo as especificidades de uso da língua inglesa em tal contexto, assim como o registro apropriado e a organização retórico-discursiva dos gêneros utilizados pela comunidade discursiva da qual desejam fazer parte.

Considerando, então, a especificidade de cada situação comunicativa, de cada disciplina, e de cada área, há de se pensar que cursos de EAP só podem ser aplicados a aprendizes de uma mesma área do conhecimento; entretanto, a realização desse tipo de curso pode se dar de duas maneiras distintas: 1) EGAP (*English for General Academic Purposes*) em que se trabalha com a linguagem acadêmica de uma maneira geral, sem delimitar uma área específica, e, por isso, estudantes de qualquer área podem participar das aulas, juntos; e 2) ESAP (*English for Specific Academic Purposes*), em que se delimita a área de estudos dos

participantes e, conseqüentemente, o curso é elaborado visando às características da língua estrangeira naquela área em particular (JORDAN, 1997).

Hyland (2006), no entanto, é contra cursos de inglês para fins acadêmicos gerais. O autor explica que embora haja fatores semelhantes dentre as disciplinas, como o registro, a formalidade dos textos acadêmicos, a voz impessoal, o vocabulário especializado, o fato de expressar ideias de maneira sucinta, etc., eles são, como dito, utilizados de diferentes maneiras em cada disciplina, visto que cada disciplina tem sua maneira de se comunicar. Sendo assim, ao negar o princípio de especificidade – responsável, segundo o autor, por diferenciar a abordagem instrumental da abordagem geral de ensino de línguas – os cursos de EGAP estariam fugindo das propostas do ESP.

Apesar disso, é possível que se trabalhe com aprendizes de diferentes áreas no mesmo curso de EAP, mas não da maneira como os cursos de EGAP têm feito. Hyland (2006) defende que em classes com grande heterogeneidade de área também é possível trabalhar com especificidade na medida em que se tenta pontuar as diferenças retóricas dos textos de cada área, contribuindo assim para o esclarecimento dos alunos quanto à indissociabilidade do texto e do contexto, e para o fato de que não há uma linguagem acadêmica universal, pois esta varia a depender do contexto, dos participantes e de seus objetivos.

Especificidade, socialização disciplinar e crítica aparecem para Hyland (2006), portanto, como os três conceitos norteadores do EAP. Considerando que os alunos não estão sozinhos no ambiente acadêmico, mesmo ao lidar com textos, pois há sua relação com o interlocutor, com a comunidade de que participa, com o professor que pediu determinada tarefa, etc.; e considerando que as disciplinas representam culturas distintas, com diferentes regras e modos de comunicação; torna-se necessário preparar os alunos para essa nova cultura e as relações comunicativas que nelas se formam. O autor explica que com o tempo a aprendizagem de línguas para fins acadêmicos passou a ser vista como uma aculturação em

uma nova cultura, e não apenas como uma ampliação de habilidades já existentes. Para Hyland (2006):

As competências linguísticas exigidas pelas disciplinas podem ser oriundas daquelas que os alunos praticaram na escola, mas requerem que os alunos entendam os caminhos pelos quais as formas e as estratégias linguísticas funcionam para representar conhecimento em determinadas áreas.²

Sendo assim, o EAP passa a ter um papel central na socialização acadêmica desses aprendizes, visto que os prepara para agir ativamente nesta nova cultura por meio de discursos em práticas comunicativas, ajudando assim a moldar a comunidade na qual se inserem.

Com este novo papel, o EAP passa a atingir públicos mais amplos, não só os não-nativos da língua inglesa, como os estudantes brasileiros. Hyland (2006) explica que cursos de EAP são relevantes também para aprendizes em países não nativos da língua inglesa, mas cujas universidades adotam o idioma como língua oficial no ambiente acadêmico. Segundo o autor, em lugares como esses, em muitos casos, o primeiro contato dos alunos do terceiro grau com os conteúdos acadêmicos se dá por meio de cursos de EAP, para que eles obtenham a variedade de inglês esperada na universidade, e o reconhecimento dos gêneros utilizados em tal ambiente. Além disso, EAP também é relevante para nativos do idioma (JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001), visto que muitos ingressam na universidade sem o conhecimento dos gêneros acadêmicos que precisam produzir.

Para dar conta desse novo papel, é preciso que cursos de EAP adotem uma perspectiva mais crítica em oposição a uma pragmática (HYLAND, 2006), levantando questões como ideologias, identidade, subjetividade e poder nas aulas; e trabalhando com a noção de aumento de consciência, também defendida por Aranha (2009). Segundo a autora, trabalhar com análise de gêneros em cursos de línguas possibilita o aumento de consciência dos alunos

² The language competences required by the disciplines, may grow out of those which students practise in school, but require the students to understand the ways language forms and strategies work to construct and represent knowledge in particular fields (HYLAND, 2006, p. 19 – tradução minha)

tanto para os aspectos sociais quanto para os aspectos linguísticos dos textos; e os alunos, uma vez conscientes das especificidades do discurso acadêmico, têm potencial de engajarem-se crítica e independentemente em tais discursos.

Como a autora, Hyland (2006) acredita que se os alunos estiverem conscientes quanto às atividades em que participam, os discursos que regem essas atividades, as ideologias e as relações de poder que regem tais discursos, podem participar mais conscientes de seu papel e da responsabilidade de seu discurso. Segundo o autor, “EAP crítico engaja os alunos em tipos de atividades que são a eles pedidas nas aulas acadêmicas, ao mesmo tempo em que os encoraja a questionar, e mesmo reformar aquelas atividades e as condições que as embasam”.³

As tarefas dos cursos de EAP, portanto, devem ser elaboradas visando a preparar os alunos para uma comunicação consciente, crítica e independente por meio de gêneros específicos realizados em língua inglesa e relevantes para o público-alvo em ambiente acadêmico. Dessa forma, para a elaboração de cursos de EAP é necessário saber quais são os gêneros usados em língua inglesa relevantes para os membros da comunidade discursiva em questão. O levantamento desses dados pode ser realizado de várias maneiras a partir de um processo chamado *Análise de Necessidades*, indispensável para a criação de qualquer curso na abordagem instrumental.

A análise de necessidades é, na verdade, o primeiro e o mais importante passo para a elaboração de cursos de EAP (JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001; BENESCH, 1996, 2001; HYLAND, 2004), uma vez que é durante este processo que o professor/elaborador do curso levanta não só os gêneros usados em língua inglesa relevantes para o público-alvo no ambiente acadêmico (RAMOS, 2004), como também informações

³ Critical EAP engages students in the types of activities they are asked to perform in academic classes while encouraging them to question, and even reform, those activities and the conditions they are based on (HYLAND, 2006, p. 32 – tradução minha).

sobre o conhecimento atual dos alunos sobre a língua-alvo (ARANHA, 2002, 2009), seus interesses e objetivos de aprendizagem (HUTCHINSON & WATERS, 1987), questões sociais e políticas que regem o ambiente acadêmico em que os alunos estão inseridos (BENESCH, 1996, 2001), assim como as que regem o ambiente em que o curso será aplicado (GRAVES, 1996). Essas informações que possibilitam a elaboração de tarefas com potencial de desenvolver de maneira crítica as macro e micro-habilidades comunicativas dos alunos na língua-alvo em contexto acadêmico.

Em face da importância deste processo, ele será abordado separadamente na subseção (1.1.3.). Antes disso, porém, na subseção que se segue, serão apresentadas as metodologias adotadas por esta pesquisa para o desenho do passo a passo para a elaboração de cursos de EAP, com a justificativa de características sociais.

1.1.2. ELABORAÇÃO DE CURSOS DE EAP

A elaboração de um curso de EAP depende de diversos fatores, como concepção de língua/linguagem e de ensino do professor/elaborador; características, necessidades e vontades do público-alvo; ambiente de realização do curso; questões políticas e institucionais que regem tal ambiente; entre outros (GRAVES; 1996). Mesmo assim, muitos trabalhos hoje se interessam em oferecer um passo a passo para a elaboração de cursos com a abordagem instrumental; o que para Graves (1996) é algo positivo por uma questão didática, pois permite aos interessados em elaboração de cursos uma melhor visualização do que deve ser levado em consideração durante o processo. Entretanto, a autora destaca a necessidade de se prestar atenção ao contexto no qual se trabalha, para que as etapas sejam organizadas a partir das necessidades do público e do tempo disponível para a realização do curso.

A metodologia oferecida por Hyland (2004) é uma das que mantém atenção no contexto no qual se trabalha. A concepção social de linguagem e ensino que o autor adota o faz percorrer um caminho para a elaboração de um curso que leva em consideração a língua em uso em determinados contextos, por sujeitos específicos, motivados por objetivos comunicativos; e, por conseguinte, o ensino dessa língua deve envolver todas essas questões extra-textuais a fim de possibilitar ao aprendiz melhor compreender as formas e as funções da linguagem. Segundo o autor, a elaboração de um curso de EAP compreende sete diferentes fases, a saber:

- 1- Identificar o contexto em que a linguagem será usada;
- 2- Desenvolver o curso baseado nesses contextos de uso;
- 3- Anotar a sequência de eventos dentro do contexto;
- 4- Listar os gêneros usados nessa sequência;
- 5- Apontar os conhecimentos sócio-cognitivos de que os alunos precisam para participar nesses contextos;
- 6- Selecionar e analisar os textos;
- 7- Desenvolver unidades de trabalho relacionadas a esses gêneros e desenvolver objetivos de aprendizagem a serem alcançados.⁴

Apoiado nos estudos de gêneros, Hyland (2004) propõe que se olhe para as práticas sociais nas quais os alunos do curso precisam se engajar por intermédio da língua estrangeira, e que se construa o curso a partir delas. Em todas as sete fases propostas pelo autor para o desenvolvimento do curso, a preocupação com a língua em uso está presente, interligando cada uma das fases, de forma que elas aconteçam de forma simultânea e circular, não-sequencial.

Freire (2012) também destaca a necessidade de se considerar as práticas sociais para o ensino de línguas, o que, para a autora, é um dos maiores desafios contemporâneos, pois o ensino, de língua estrangeira, principalmente, vem se apresentando descontextualizado, pouco

⁴ 1- Identify the overall contexts in which the language will be used. 2- Develop course goals based on this context of use. 3- Note the sequence of language events within the context. 4- List the genres used in this sequence. 5- Outline the sociocognitive knowledge students need to participate in this context. 6- Gather and analyse samples of texts. 7- Develop units of work related to these genres, and develop learning objectives to be achieved (HYLAND, 2004, p. 92-93 – tradução minha).

atingindo as necessidades dos aprendizes. Mesmo em cursos online, cujo objetivo primordial é facilitar a vida dos aprendizes, oferecendo-lhes a comodidade necessária para o estudo da língua sem locomoção no espaço e sem horário preestabelecido, os cursos de línguas tendem a seguir o mesmo modelo dos cursos de inglês geral presencial, nos quais os aprendizes fazem atividades institucionalizadas que nada correspondem à sua realidade e nada atendem às suas necessidades linguístico-comunicativas (idem).

Em seu trabalho *Complex Educational Design: A Course Design Model based on the Complexity Theory* (2012), Freire propõe um curso de inglês online, cuja elaboração se baseia na teoria da complexidade de Morin (2005, 2008a, 2008b, *apud* FREIRE, 2012). Embora seu curso não seja voltado para o ensino instrumental de línguas, muitas das características do curso (detalhadamente delineadas a seguir) vão ao encontro dos objetivos do EAP, comentados na sessão (1.2.). Por essa razão, o modelo para elaboração de cursos proposto pela autora foi, junto ao modelo de Hyland (2004), adotado na presente pesquisa.

O objetivo principal de Freire (2012) ao propor seu curso é “tenta guiar a elaboração de cursos de língua online que possam responder às atuais necessidades da sociedade com suas características, práticas e metas educacionais”⁵, tendo como parceiros ativos na elaboração do curso e na construção do conhecimento os próprios aprendizes. Segundo a autora, o paradigma complexo que ela segue é o resultado de três princípios epistemológicos: complexidade, instabilidade e intersubjetividade; em que o primeiro nega a redução e exalta a recursividade, o segundo refuta estabilidade e enfatiza não-totalidade, não-completude, e o terceiro rejeita a ideia de conhecimento como um construto unilateral percebido objetivamente.

Com base nesses princípios, a autora explica que o paradigma complexo entende o homem como um ser não-dividido que toma parte na construção do conhecimento através da

⁵ [...] attempts to guide the design of online language courses that may respond to the current needs of society with its features, practices, and educational goals (FREIRE, 2012, p. 37 – tradução minha)

associação da razão com emoções, sentimentos e intuições. Tal visão de homem implica uma concepção de ensino baseada na dialogia, na recursividade e na hologramaticidade (ensino como um holograma, em que cada parte reflete o todo, e o todo reflete e depende de cada parte); e por isso, cursos elaborados com bases no paradigma complexo são construídos cotidianamente, considerando as contradições, as dificuldades, os problemas que possam surgir, como recursos por meio dos quais também se aprende.

Graves (1996) também advoga a favor de um processo complexo de elaboração de cursos, porque, segundo a autora, “professores estão constantemente considerando múltiplos fatores e procedimentos em várias frentes”,⁶ sendo, portanto, impossível seguir uma linearidade e estabilidade nas tomadas de decisões sobre o curso.

Ao prevenir que o curso tenha uma base já preestabelecida e imutável, o professor/elaborador considera que a aquisição do conhecimento acontece por meio de situações diversas, e, assim, posiciona-se atento para a adequação do curso a depender das necessidades dos alunos antes, durante e ao final do curso. Entretanto, Freire (2012) alerta que, ao adotar este tipo de paradigma na elaboração e execução de curso de línguas, professores/elaboradores precisam ter muito conhecimento linguístico e pedagógico para saberem lidar com as situações complexas que o ambiente de ensino e sala de aula trazem, e, como sua proposta é para o ambiente virtual, a autora ainda menciona a necessidade de conhecimento tecnológico e do ambiente virtual de aprendizagem por parte dos professores/elaboradores.

Partindo do modelo ADDIE de Filatro (2008 *apud* FREIRE, 2012), a autora propõe o CED (*Complex Educational Design*), um modelo para a elaboração de cursos de língua cujo objetivo principal é ligar as práticas sociais às escolares, possibilitando a criação de

⁶ Course development, like teaching, is not a neatly organized process but a complex one in which teachers are constantly considering multiple factors and proceeding on many fronts. (GRAVES, 1996, 35 – tradução minha)

conhecimentos transdisciplinares. Este modelo consiste de três estágios interligados uns aos outros: Preparação, Execução e Reflexão. No estágio de *preparação*, um panorama geral do ambiente, dos participantes e dos objetivos do curso são traçados, através de uma análise das necessidades dos alunos e do professor, uma análise das características do ambiente, e um esboço das atividades, dos materiais, dos objetivos e das expectativas para o curso.

No estágio de *execução*, o curso é apresentado aos alunos e as atividades previamente esboçadas começam a ser realizadas. Entretanto, a autora esclarece que o primeiro e o segundo estágio estão interconectados, uma vez que com o envolvimento dos alunos no segundo estágio, as atividades, os materiais, os objetivos e as expectativas são revistos e ajustados às necessidades e aos desejos dos alunos. No estágio de *reflexão*, há a avaliação do curso por parte de todos - professores e designers refletem o desenvolvimento do curso, de modo a aprenderem dessa experiência e a se prepararem para cursos futuros; os professores refletem sobre e avaliam as participações dos alunos, assim como os alunos avaliam sua própria performance.

Segundo a autora, um curso elaborado a partir do CED tem as seguintes características:

- metas e objetivos são estabelecidos de acordo com as necessidades, perfis e expectativas dos alunos, mas também contemplam as necessidades, perfis e expectativas dos professores;
- metas e objetivos são revistos ao longo do curso e alguns deles podem ser modificados ao passo que outros podem ser adicionados;
- o conhecimento prévio dos alunos é o ponto de partida do processo de aprendizagem;
- o processo de aprendizagem é controlado conjuntamente por professores e alunos (eles são *partes* do mesmo *todo*);
- o ambiente digital de aprendizagem é aberto e flexível, mas instruções, regras e procedimentos são discutidos e definidos conjuntamente no começo do curso;
- negociação e auto-expressão são encorajadas o tempo todo;
- as questões de conteúdo são organizadas de modo que a teia do conhecimento possa emergir da sequência de temas/tópicos/situações de aprendizagem: um processo *recursivo* deve sempre acontecer;
- temas/tópicos ou situações reais de aprendizagem provêm aos alunos razões concretas para interagir e expressar opiniões, para usar a língua estrangeira com propósitos comunicativos verdadeiros;

- ao fornecer aos alunos vários temas/tópicos/situações de aprendizagem é possível interrelacionar informações de vários campos e gerar oportunidades de construir um conhecimento inter-trans-disciplinar;
- (re) conexão (ões) de conhecimento (s) é (são) sempre encorajado (s) para que a construção do conhecimento seja não-linear e não-fragmentada;
- avaliação é feita continuamente de acordo com diferentes formatos;
- a sequência do conteúdo é definida através do fluxo de ação e interação: cada parte é única apesar de refletir os conteúdos anteriormente abordados (curso como um *holograma*);
- ao ter uma elaboração de curso aberta, adaptações contínuas no modelo são permitidas;
- conflitos, divergências, interrupções e imprevisibilidade são vistos como partes normais do curso que naturalmente complementam momentos de calma, ordem, e organização, estabelecendo um *diálogo entre conceitos opostos mas complementares*;
- a língua estrangeira é vista como uma prática social e cada participante do curso (alunos e professor) é visto como um cidadão que tem um papel social dentro do grupo.⁷

É possível verificar, a partir da descrição da autora, as características do curso que vão ao encontro dos objetivos do EAP, a saber: ensino baseado nas necessidades, perfis e expectativas dos aprendizes; e temas, tópicos e situações reais de aprendizagem como motivador da participação dos aprendizes. Conexões também são possíveis de serem feitas com o aspecto social da linguagem e do ensino, defendido por Hyland (2002, 2004, 2006) para o ensino da língua inglesa em cursos de EAP, tais como: linguagem como prática social; ensino a partir do conhecimento prévio dos aprendizes; e aprendizes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

⁷ Goals and objectives are established according to the students' needs, profiles, and expectations, but they also contemplate the teacher's needs, profiles, and expectations; goals and objectives are reviewed throughout the course and some of them may be changed while others may be added; students' previous knowledge is the starting point of the learning process; learning process is jointly controlled by teacher and students (they are *parts* of the same *whole*); the digital learning environment is open and flexible, but deadlines, rules, and procedures are discussed and jointly defined in the beginning of the course; negotiation and self-expression are encouraged all the time; subject matter is organized in such a way that knowledge network may emerge from the sequence of themes/topics/learning situations: a *recursive* movement may always occur; themes/topics or real learning situations provide students with concrete reasons to interact and express opinions, to use the foreign language for genuine communicative purposes; by providing students with various themes/topics/learning, it is situations possible to interweave information from various fields and generate opportunities to construct inter-/trans-disciplinary knowledge; knowledge (re-) connection (s) is (are) always encouraged for knowledge construction is non-linear and non-fragmented; assessment is undertaken continuously and according to different formats; the sequence of contents is defined throughout the flow of action and interaction: each part is unique, although reflects the previous contents addressed (course as a *hologram*); by having an open course design, ongoing adaptations on the model are allowed; conflicts, divergences, disruptions, and unpredictability are faced as normal parts of the course that naturally complement moments of calmness, order, and organization, establishing a *dialogue between opposite but complementary concepts*; foreign language is viewed as social practice and each participant of the course (students and teacher) as a citizen who perform a social role within the group (FREIRE, 2012, p. 44 – tradução minha)

Ademais, outras características descritas pela autora também são somadas para a elaboração de um curso que melhor prepare os aprendizes para as situações comunicativas reais em que terão de se engajar no ambiente acadêmico por meio da língua estrangeira. Ao considerar as dificuldades e contradições naturalmente oriundas do processo de ensino como ferramentas de ensino/aprendizagem, como oportunidades de reflexão e adaptação do curso, é possível preparar os aprendizes não só para o uso da língua, do gênero e do registro, mas também para o agir e o adaptar-se em situações sociais suscetíveis a divergências e conflitos, contribuindo assim, para uma formação mais crítica desses aprendizes.

O processo de análise de necessidades é, como dito, o primeiro e o mais importante passo na elaboração de cursos de EAP, como visto nos primeiros passos da proposta de Hyland (2004) e no primeiro estágio da proposta de Freire (2012), pois são as informações oriundas deste processo que nortearão todas as decisões preliminares do curso. Sendo assim, devido à importância deste processo, ele será detalhadamente abordado na próxima subseção.

1.1.3. ANÁLISE DE NECESSIDADES

Há um consenso na literatura estudada quanto à importância da análise de necessidades no processo de elaboração de cursos instrumental de línguas (BENESCH, 1996, 2001; GRAVES, 1996; JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001; HYLAND, 2002, 2004, 2006; FREIRE, 2012), e quanto à necessidade de este ser o primeiro passo a ser dado no processo por “produzir uma descrição abrangente das necessidades e desejos dos alunos”.⁸

No entanto, embora seja um passo essencial para o desenho de qualquer curso de línguas, seja na abordagem instrumental ou na abordagem geral (SONGHORI, 2008), é

⁸ One vital step in this process is producing a comprehensive description of the unique needs and wishes of the EAP student (FLOWERDEW & PEACOCK, 2001, p. 177 – tradução minha).

muitas vezes negligenciado pelos criadores do curso (SILVA, 2007), o que pode ser prejudicial aos aprendizes, uma vez que da análise das informações colhidas surgem, segundo Gomes (2003, p. 18), “elementos para a elaboração do plano de curso, que, com o foco bem definido, poderá ser mais objetivo e colaborar efetivamente para a preparação dos futuros profissionais”.

Para Flowerdew e Peacock (2001), um fator facilitador do processo é que “as necessidades e os desejos dos aprendizes de EAP são distintos e claramente identificáveis”, por isso “o criador do curso de EAP deve investigar e tentar inserir completamente todas as necessidades e desejos dos alunos dentro do contexto relevante do curso de EAP”.⁹ Para tanto, os autores indicam várias maneiras de realização deste processo, como “questionários, entrevistas, observação dos próprios participantes e dos não-participantes, dados autênticos de linguagem (textos e gravações), auto-avaliação, análise antes e depois do curso, diário dos aprendizes”,¹⁰ entre outros.

Para Graves (1996), entretanto, identificar as necessidades dos aprendizes não é um processo tão simples quanto afirmam Flowerdew e Peacock (2001), pois, muitas vezes, os aprendizes têm necessidades tão gerais que é difícil de delimitar focos de estudo, por isso, a autora sugere que o professor pense em atividades ou meios de avaliar essas necessidades de modo a conseguir traçar metas reais. Ademais, considerando que o processo de aprendizagem é influenciado por diferentes fatores, o processo de análise de necessidades tende a ser consideravelmente complexo, pois para a elaboração de um conteúdo programático que realmente prepare os aprendizes para as situações comunicativas em língua inglesa no ambiente acadêmico é necessário envolver questões variadas, muito além das necessidades

⁹ The needs and wishes of EAP learners are distinct and clearly identifiable [...] and the EAP course designer must investigate and try to fulfill those needs and wishes within the context of the relevant EAP course (FLOWERDEW & PEACOCK, 2001, p. 177 – tradução minha).

¹⁰ A range of methods is commonly used for conducting needs analysis. These include questionnaires, interviews, participants and non-participant observation, authentic language data (texts and recordings), self-assessment, pre- and post-course testing, and learner diaries (FLOWERDEW & PEACOCK, 2001, p. 179 – tradução minha)

linguísticas dos aprendizes, como questões sociais, psicológicas, culturais e pedagógicas (BENESCH, 2001).

Essa consciência crítica do processo de aprendizagem tem motivado pesquisas no campo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente no que se refere à abordagem instrumental, culminando no surgimento de diversas abordagens de análise de necessidades ao longo do tempo, sempre visando a atender as necessidades dos aprendizes. No artigo *Introduction to Needs Analysis*, de Songhori (2008), o autor apresenta um breve resumo das abordagens de análise de necessidades, seus objetivos, desenvolvimentos e desdobramentos.

Segundo o autor, até a década de 70, época de surgimento do EAP, as análises de necessidades tinham por interesse levantar as necessidades linguísticas dos aprendizes, dessa forma, fazia-se uma análise de formas gramaticais e vocabulares de textos científicos, que eram, então, ensinados aos alunos. A partir da publicação de Munby, em 78, o aluno foi colocado no centro das atenções, e situação e função foram consideradas também importantes para o ensino da língua, surgindo daí a abordagem TSA (*Target Situation Analysis*) cujo foco de atenção era as características da situação-alvo em que os aprendizes desejavam se engajar.

Nesta abordagem, o processo de análise de necessidade envolve descobrir informações sobre a situação em que o inglês precisa ser usado, de forma a preparar os alunos para agir nessas situações. Segundo o autor, as informações a serem levantadas envolvem questões como: para quê o inglês será usado; com quem; como (escrito, oral, por telefone, pessoalmente); dialetos presentes na situação-alvo e que os alunos devem dominar; os eventos comunicativos, ou seja, os gêneros que os alunos devem produzir; as questões sociais que envolvem o uso de tais gêneros; e o nível de proficiência necessária em cada macro-habilidade comunicativa para se comunicar nas situações-alvo. No entanto, esta abordagem falha por parecer não priorizar elementos a serem abordados; desconsiderar questões afetivas;

ter como ponto de partida o analista que coleta informações sobre a situação-alvo, e não o aprendiz. Dessa forma, novas abordagens surgiram buscando sanar tais falhas.

A PSA (*Present Situation Analysis*) ou análise da situação-presente, segundo o autor, pode ser considerada um complemento da análise da situação-alvo, visto que a TSA analisa onde o aluno deve chegar e a PSA analisa de onde ele parte, suas “falhas” linguísticas, suas dificuldades de aprendizagem, etc. Outra diferença nas abordagens é que na PSA, a fonte de informações pode ser os próprios alunos e a instituição de ensino ou comercial à qual estão vinculados. Dessa forma, para o autor, o processo de análise de necessidade pode ser entendido como TSA + PSA.

A análise das deficiências, segundo o autor, pode ser compreendida como o caminho do ponto A (situação-presente), ao ponto B (situação-alvo), tendo em mente as necessidades dos aprendizes, ou seja, suas deficiências, o que lhes falta para ir de A a B, englobando dados referentes ao conhecimento extralinguístico, domínio do sistema da língua, habilidades linguísticas e estratégias de aprendizagem.

Ao descrever a análise de estratégias ou análise de necessidades de aprendizagem, Songhori (2008) afirma que esta abordagem se preocupa mais com o *como* o aluno aprende do que com o *que* ele deve aprender. A ideia é fornecer ao aluno habilidades que lhe permitam alcançar seus objetivos, por isso, o foco de análise é o processo de aprendizagem, uma vez que parte-se do pressuposto de que diferentes aprendizes aprendem de maneiras diferentes. Segundo o autor, por se concentrar apenas nas necessidades objetivas dos alunos, nenhuma outra abordagem se preocupou com a visão do aluno sobre aprendizagem; possível de descobrir a partir de uma análise das necessidades subjetivas deles; por isso, uma característica essencial dessa abordagem é permitir que o aluno apresente suas necessidades em seus próprios termos. Sendo assim, distingue-se necessidades (habilidades que os alunos veem como relevantes), desejos (habilidades que eles priorizam aprender) e lacunas (o que

lhes falta pra alcançar tais habilidades), buscando descobrir o que os alunos fazem com a linguagem, pois, segundo o autor, a partir desta informação é possível verificar o que fazer para que ele aprenda.

A análise de meios, por outro lado, preocupa-se com questões pedagógicas e de logística que agem diretamente na realização do curso. Songhori (2008) explica que nesta abordagem tem-se por objetivo fazer uma análise do meio, ou seja, da cultura onde o curso será feito para, então, adaptar o curso de EAP a essa cultura. Para o autor, essa análise é relevante na medida em que abordagens e metodologias podem funcionar bem em um ambiente e em outro, não.

Como é possível verificar, cada abordagem de análise de necessidades tem um objetivo específico. Considerando que o processo de aprendizagem é influenciado por diversos fatores, há de se concluir que se nenhuma das abordagens listadas é capaz de, sozinha, levantar todos os fatores atuantes no contexto de aprendizagem, o ideal é somar tipos diversos de abordagens no processo de análise de necessidades. Songhori (2008) argumenta que os “diferentes tipos de análise de necessidades não são excludentes mas complementares e que cada um deles provê uma peça para completar o quebra-cabeça de análise de necessidades”.¹¹

Deve-se, no entanto, segundo Graves (1996), evitar analisar as necessidades dos alunos a partir de suas experiências antes do curso, supondo níveis de conhecimento e desenvolvimento linguístico com base em experiências prévias com a língua inglesa, viagens para o exterior, tempo de estudo do idioma, etc., porque, considerando que cada indivíduo interpreta as situações de diferentes maneiras e, por conseguinte, que a aprendizagem acontece de diferentes maneiras com cada aprendiz, é impossível delimitar estágios de

¹¹ [...] different types of needs analyses are not exclusive but complementary and that each of them provides a piece to complete the jigsaw of needs analysis (SONGHORI, 2008, p. 21 – tradução minha)

desenvolvimento linguístico a partir de experiências passadas. Não ignorando essa vivência, no entanto, é preciso avaliar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes adquirido por meio delas, e aproveitar esses conhecimentos prévios na elaboração das tarefas do curso.

A possibilidade de escolha da(s) abordagem(ens) a ser(em) seguida(s) para a realização do processo de análise de necessidades torna-o um processo político e subjetivo; por essa razão, é preciso muito cuidado por parte do professor/elaborador ao tomar decisões durante o processo, pois tanto as abordagens escolhidas quanto a forma como são desenvolvidas – descritiva ou crítica – implicam diretamente no formato do curso, nas tarefas propostas, no ensino e na aprendizagem dos alunos. Segundo Benesch (1996), adotar um posicionamento descritivo no processo de análise de necessidades implica a elaboração de cursos que preparem os alunos para atender às exigências e demandas do contexto social, desconsiderando suas desigualdades e as relações de poder, ao passo que um posicionamento crítico permite envolver no processo de análise de necessidades as relações sociais e de poder que regem as situações-alvo e que devem guiar as tarefas do curso, para que os alunos saibam como lidar com elas ao final do curso de EAP.

Benesch (1996) defende o segundo porque, para ela, o próprio processo de análise de necessidades é alimentado por relações de poder. Mesmo que professores, designers, instituições e alunos participem do processo, o poder de escolha e decisão não é o mesmo para todos; além disso, a autora explica que todo lugar é regido por hierarquias e contradições, sejam governamentais, institucionais, departamentais ou de sala de aula que dificultam a elaboração do curso de EAP, por isso, há a necessidade de conceber este processo de maneira crítica, sem negligenciar as relações sociais nele envolvidas.

Muitos autores, segundo Benesch (1996), afirmam que um dos benefícios de cursos de EAP é dar poder aos alunos independentemente da raça, gênero, contexto ou classe social. Acreditar nisso é desconsiderar as questões e relações de poder existentes na sociedade em

todos os contextos; por isso, para a autora, o papel de cursos de EAP é levantar as contradições existentes no ambiente de ensino e, ao invés de preparar os alunos para a elas se adaptarem, o criador do curso deve vê-las como oportunidades de mudança, problematizá-las com os alunos, conscientizando-os e preparando-os para lutarem por seus interesses.

No capítulo *Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach*, a autora oferece um exemplo de análise descritiva de necessidades e, a título de ilustração, oferece possíveis soluções para as contradições do sistema que uma abordagem crítica poderia fazer. Neste exemplo, a autora explica que o criador do curso, ao verificar como se dava o contexto de sala de aula e como os alunos faziam perguntas, notou que apenas perguntas que encorajavam o professor a dar informações extras e desenvolver o raciocínio eram aceitas, e que pedidos por repetição ou por melhor explicação de determinados conceitos eram vistos como interrupções da aula. Por essa razão, o curso de EAP propôs-se a ensinar os alunos a não perguntar quando não entendessem conceitos, visto que os nativos nunca faziam isso, e a não pedir por repetições, visto que isto desafiava o professor a prosseguir bem com sua aula.

Para a autora, agindo dessa forma o criador do curso estava fazendo com que os alunos aprendessem a se encaixar na situação como ela estava, mesmo que isso inibisse sua participação e atrapalhasse sua compreensão nas aulas. Benesch (1996) afirma que é papel de cursos de EAP tentar modificar ou pelo menos melhorar este tipo de situação; por isso a autora sugere que a criadora do curso poderia ter tentado falar com os membros da faculdade para permitir tempo para pedidos de repetição, ou mesmo encorajado discussões entre pares, evitando interromper as palestras, mas disponibilizando tempo para os alunos responderem às questões uns dos outros.

Após a análise de outros exemplos, que por questões de espaço não serão mencionados aqui, a autora conclui que “EAP não tem analisado criticamente ensino e conteúdo acadêmico,

nem tem encorajado os alunos a examinar questões que afetam suas vidas acadêmicas e carreiras futuras”,¹² falhando em abordar questões ideológicas sobre educação e sociedade.

Uma solução para este problema é atentar-se criticamente para o processo de análise de necessidades em todos os estágios do curso, não apenas no início. Considerando a complexidade do contexto de aprendizagem (FREIRE, 2012), onde várias contradições acontecem, o professor precisa ficar atento ao desenvolvimento dos alunos; às respostas às atividades; aos seus interesses; às diferenças culturais e sociais; sua relação com o mundo e com a comunidade discursiva de que querem fazer parte; à situação da sala de aula a cada possível problema que venha acontecer, enfim, a todos os fatores que atinjam direta ou indiretamente os alunos e possam vir a modificar os interesses, objetivos e metas inicialmente levantados. Graves (1996) propõe até que a análise de necessidades seja adotada pelo criador do curso como uma ferramenta de ensino, incorporando-a ao corpus do curso, permitindo aos alunos um aumento de consciência quanto às suas próprias necessidades, e um sentimento de co-construção do curso.

Uma vez realizada a análise crítica de necessidades, para sensibilizar os alunos quanto às questões sociais, políticas e ideológicas que regem o contexto acadêmico em que estão inseridos, é preciso incorporar tais questões às tarefas do curso. Uma alternativa possível, e que tem ganhado cada dia mais espaço na área de ensino instrumental (JORDAN, 1997; RAMOS, 2004), é basear as atividades do curso em análise, conscientização e produção de gêneros, tanto orais quanto escritos a depender das necessidades dos aprendizes.

O trabalho com gêneros permite ao professor ligar as formas linguísticas aos contextos de uso, uma vez que, para a análise de gêneros, não são apenas as convenções ou estruturas dos textos que interessa, nem tampouco as formas linguísticas corretas a serem usadas em determinados textos. Além disso, há interesse também em toda a relação social que envolve a

¹² EAP has not critically analyzed academic content and teaching, nor has it encouraged students to examine issues that affect their academic lives and future careers (BENESCH, 1996, p. 730 – tradução minha).

produção dos textos e que condiciona as escolhas linguísticas, argumentativas e retóricas (SWALES, 1990, 1992, 1993, 1998, 2004, 2009a, 2009b; BHATIA, 1993, 2002, 2009).

Sendo assim, devido ao potencial da abordagem de gêneros em cursos de EAP na conscientização social dos alunos e no desenvolvimento de uma postura crítica para o engajamento em discursos da academia, a próxima seção deste capítulo é destinada à discussão desta abordagem, de seus objetivos, princípios metodológicos, princípios pedagógicos, assim como de suas implicações para o ensino instrumental de línguas.

1.2.GÊNEROS DISCURSIVOS

O ensino de línguas estrangeiras, ao longo dos anos, foi moldado por diversas abordagens, cujo desenvolvimento objetivava sempre suprir as necessidades dos aprendizes – compreendidas de maneiras diferentes a depender da concepção de língua adotada. Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo são exemplos de algumas dessas abordagens.

Recentemente estamos em uma época em que o social é considerado a característica maior da linguagem, uma vez que é por meio dela que as pessoas interagem umas com as outras e com o mundo; da mesma forma com que é por meio de interações sociais que a linguagem se desenvolve. Essa indissociabilidade do texto e do contexto motivou as pesquisas e a abordagem teórica criada por Swales, que, segundo Biasi-Rodrigues, Herais e Araújo (2009, p. 18), “é permeada pela idéia de que o contexto é fundamental para se entender e interpretar um texto”. A concepção de gênero desenvolvida por Swales em 1990 na obra *Genre Analysis: English in academic and research settings* surgiu a partir de uma preocupação em “resolver um problema teórico-aplicado de base, que é perceber o gênero apenas como uma fórmula textual, cujas consequências para o ensino são devastadoras” (BIASI-RODRIGUES, HEMAIS e ARAÚJO, 2009, p. 19), uma vez que limita os alunos à

elaboração de textos engessados em padrões, sem consciência de retórica e de seu papel social.

Para a elaboração de seu conceito de gênero, Swales (1990) levou em consideração a definição de gênero desenvolvida por quatro áreas do conhecimento: folclore, estudos literários, linguística e retórica. Do folclore veio o valor sociocultural dos gêneros, uma vez que, nesta área, gêneros são vistos como tipos ideais de textos cujas formas são permanentes, mas podem sofrer mudanças no uso pela sociedade. Dos estudos literários veio a ideia de evolução e variação dos exemplares dos gêneros, já que nesta área há um incentivo para a instabilidade nos gêneros, garantindo originalidade às obras. Da linguística veio a noção de eventos comunicativos, como formas de comportamento verbal mais recorrente pela comunidade, dessa forma, gêneros medeiam eventos comunicativos, realizando seus propósitos comunicativos por meio do discurso, que é sempre social, nunca individual. E por fim, da retórica advém a ideia de considerar na análise de gêneros a ação social realizada pelos gêneros e não apenas a sua forma discursiva.

Com base nesses estudos e nas premissas citadas, Swales (1990) desenvolveu seu conceito de gêneros discursivos como algo sociohistoricamente construído, usado em eventos comunicativos, nos quais a língua tem papel significativo e indispensável, assim como o papel desse discurso, ou seja, os propósitos do gênero, o ambiente de produção e recepção, os participantes e suas associações históricas e culturais. Para o autor, o gênero pode variar na forma, na estrutura, e nos espectadores, mas essa variação é de certa forma limitada, pois a lógica, ou seja, o reconhecimento do propósito comunicativo por trás do gênero estabelece limitações em termos de conteúdo, posicionamento e forma. Além disso, a nomenclatura específica de gêneros da comunidade discursiva é uma fonte importante que exerce ação retórica recorrente.

Sendo assim, como aponta Aranha (1996), neste conceito de gêneros discursivos desenvolvido por Swales, verifica-se cinco características por meio das quais é possível identificar um gênero: classe, propósito comunicativo, prototipicidade, lógica e terminologia:

- 1) *classe*: o gênero é visto como uma classe de determinados textos (realizações discursivas de sujeitos que, por meio de uma língua, buscam atingir determinados propósitos comunicativos em determinado contexto);
- 2) *propósito comunicativo*: as realizações discursivas que compõem os gêneros são sempre motivadas por propósitos comunicativos, partilhados e facilmente identificáveis pelos sujeitos envolvidos nos eventos comunicativos mediados pelos gêneros;
- 3) *prototipicidade*: os propósitos comunicativos partilhados pelos sujeitos engajados em um mesmo evento comunicativo delimitam as estruturas retóricas e as realizações linguísticas dos textos; dessa forma, para um melhor alcance dos propósitos comunicativos é necessário que haja uma identificação dos gêneros por esses sujeitos, o que é facilitada quando os textos são protótipos dos gêneros, ou seja, contém suas características retóricas e linguísticas;
- 4) *lógica*: faz referência à razão de ser do gênero, ou seja, seu propósito comunicativo. A depender do propósito o gênero é organizado de certa maneira, com determinados conteúdos expressos por formas linguísticas específicas;
- 5) *terminologia*: criada pelos sujeitos que partilham os mesmos propósitos nos eventos comunicativos para nomearem os gêneros de que fazem uso.

Após a publicação de seu livro em 1990, Swales consegue esclarecer que o gênero, ao contrário do que se possa pensar, enquanto dispositivo estruturado para o ensino de línguas

não está condenado a incentivar aplicações impensadas de fórmulas. Segundo o autor, é possível usar gênero em propósitos de ensino sem reduzir os cursos ao simples prescritivismo ou formalismo, oferecendo aos alunos a oportunidade de refletir sobre escolhas retóricas e linguísticas. Tal fato é possível por meio da análise de gêneros e tarefas elaboradas direcionadas para tal fim.

A definição de Swales (1990) para gêneros repercutiu e têm embasado inúmeros trabalhos que utilizam esse conceito com propósitos pedagógicos (ARANHA, 2004). Alguns deles, porém, discordaram de pontos da proposta, o que levou Swales a revisitar sua definição e a reelaborá-la algumas vezes.

Dentre todos os critérios de definição de gênero apresentados, Swales defendia que o propósito comunicativo era o mais privilegiado em função do resultado da investigação. No entanto, em 2001, juntamente com Askehave, põe em cheque esse valor privilegiado devido à dificuldade em identificar o propósito comunicativo do gênero, principalmente porque não há um consenso entre os membros da comunidade discursiva a respeito de qual seriam os propósitos comunicativos de determinados gêneros; além disso, segundo os autores, muitas vezes, os membros mais experientes exploram os gêneros, manipulando elementos de intenção, posicionamento, forma e função para suas intenções pessoais. Os autores sugerem

que o propósito (mais exatamente conjunto de propósitos comunicativos) continue com status de critério privilegiado, mas em sentido diferente do proposto originalmente por Swales. O propósito não deve ser mais privilegiado pela centralidade, proeminência ou clareza na identificação, nem pelas certezas dos usuários dos gêneros, mas pelo seu status de recompensa ou lucro para os investigadores conforme eles se aproximam de completar o círculo hermenêutico.¹³

¹³ [...] that purpose (more exactly sets of communicative purposes) retains the status as a 'privileged' criterion, but in a sense different to the one originally proposed by Swales. It is no longer privileged by centrality, prominence or self-evident clarity, nor indeed by the reported beliefs of users about genres, but by its status as reward or pay-off for investigator as they approximate to completing the hermeneutic circle (ASKEHAVE & SWALES, 2001, p. 210 – tradução minha).

Somado a isso, em 2004, ao revisitar novamente sua proposta, Swales reafirma a não centralidade do propósito comunicativo como critério definidor de um gênero, afirmando que alguns gêneros podem conter mais de um propósito comunicativo, o que pode dificultar a análise (RAMOS, 2004; HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005; BIASI-RODRIGUES, HEMAIS & ARAÚJO, 2009). Por essa razão, como os propósitos podem variar a depender do contexto e dos membros da comunidade, visto que questões psicológicas e pessoais podem adicionar valores aos propósitos dos gêneros, hoje as questões do contexto sociocultural e, principalmente, cognitivo ganham destaque na definição de um gênero, e os critérios privilegiados passaram a ser o propósito comunicativo juntamente com a comunidade discursiva (RAMOS, 2004); isso porque uma situação retórica só é caracterizada como gênero se for reconhecida e distinguida pelos membros da comunidade discursiva (CARVALHO, 2005; ARANHA, 1996, 2004).

Sendo assim, diante de possíveis divergências entre e dentre os gêneros, a comunidade discursiva é um dos, se não o mais importante, conceito a ser considerado no ensino de escrita por meio da abordagem sócio-retórica de gêneros, uma vez que é ela, suas convenções e cultura que moldam e, ao mesmo tempo, são moldados pelos gêneros. Em face à importância deste conceito, será este o assunto apresentado na próxima subseção.

1.2.1. COMUNIDADE DISCURSIVA (CD)

Sendo gêneros, como exposto, eventos comunicativos entre sujeitos que buscam o alcance de objetivos em comum por meio da linguagem, eles não pertencem, pois, aos indivíduos, mas às comunidades discursivas (doravante CD) (SWALES, 1990, 1992, 1993, 1998; KILLINGSWORTH, 1992; HYLAND, 2002, 2006), ou seja, os gêneros, como

afirmam Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 23), “são propriedade de grupos de indivíduos, que geram convenções e padrões que restringem as escolhas individuais”.

Como toda escrita é feita para alguém, tem-se dito que o autor escreve para um público que tem os mesmos interesses que ele, por isso, pertencem à mesma comunidade discursiva. Nesta relação, todos são remetentes e destinatários de mensagens, ou seja, há um diálogo por meio do texto escrito, o qual o autor leva em consideração ao escrever. Killingsworth (1992) destaca que neste contexto o conceito de CD é muito válido na análise de textos escritos, uma vez que abarca a preocupação retórica dos textos junto à troca social (discurso) e ao contexto (comunidade). Assim sendo, uma vez que os textos são realizados e significados a partir de convenções sociais, é preciso que se conheçam tais convenções para se engajar em eventos comunicativos com uma participação efetiva, independente e que seja reconhecida e aceita pelos sujeitos envolvidos em tais eventos. Dessa forma, para a produção, seja ela oral ou escrita, de qualquer gênero discursivo é necessário que o indivíduo conheça primeiro a CD de que participa.

Porter (1986) também exalta o valor da CD no processo de escrita, afirmando que para escrever textos que sejam aceitos pela CD é necessário que se refira a quem, do modo e sobre o que a CD se interessa, dessa forma, além da forma e da estrutura, deve-se reconhecer a linguagem específica dos seus membros da CD, assim como as expectativas, vontades, crenças e ideologias que regem seu discurso.

Em contexto universitário, Hyland (2002) também defende o conhecimento das características do discurso da CD como crucial para uma escrita legítima, que seja aceita pela academia:

Enquanto gêneros acadêmicos são geralmente identificados por suas características superficiais convencionais, eles são na verdade formas de ação social elaboradas para alcançar propósitos reconhecidos socialmente com alguma esperança de sucesso. Enquanto alguns propósitos são influenciados por fatores pessoais e sujeitos a escolhas individuais, essas escolhas tendem a ser relativamente limitadas

na prática. Isso acontece porque o sucesso da escrita acadêmica depende da projeção que o escritor faz do contexto compartilhado. Nós somos mais capazes de atingir nosso propósito disciplinar se enquadrarmos nossas mensagens em formas que apelam para a apropriação cultural e institucional de relacionamentos legitimados.¹⁴

O conceito de CD tem sido adotado por outros pesquisadores que, como Hyland, têm uma visão social do processo de escrita. Figueiredo e Bonini (2006) defendem que a condição de pertencimento dos gêneros às comunidades discursivas se dá exatamente devido ao caráter social da linguagem. Os autores explicam que a linguagem não trata de um fenômeno externo à humanidade. Na verdade, a linguagem faz parte do que é ser humano, e a linguagem não só significa, como também implica ações, reações e acontecimentos sociais. Assim como todo e qualquer acontecimento social é interpretado, significado e compreendido por meio da linguagem.

Sendo assim, Aranha (1996, 2004), consciente desta indissociabilidade dos fenômenos linguístico e social, propõe um processo de auto-alimentação, em que a comunidade discursiva cria determinados gêneros para se comunicar, e gêneros específicos qualificam grupos sociais como comunidades discursivas, já que compartilham de propósitos comunicativos realizados através dos gêneros a ela oportunos.

Por outro lado, Motta-Roth (1999), com base na afirmação de que, por pertencer às CD, os gêneros medeiam saberes instituídos a partir de discursos consagrados e normatizados, argumenta que discursos variantes ou anormais, não reconhecidos pela CD, podem contribuir para novas configurações, para a chegada de novos membros, ou mesmo, para a quebra de paradigma e o avanço do conhecimento. Para tanto, a autora explica que é necessário primeiro

¹⁴ While academic genres are often identified by their conventional surface features, they are actually forms of social action designed to accomplish socially recognized purposes with some hope of success. While such purposes are influenced by personal factors and subject to individual choices, these choices are likely to be relatively limited in practice. This is because successful academic writing depends on the individual writer's projection of a shared context. We are more likely to achieve our disciplinary purposes if we frame our messages in ways which appeal to appropriate culturally and institutionally legitimated relationships (HYLAND, 2002, p. 391 – tradução minha).

um profundo conhecimento desses discursos normatizados, para tentar modificá-los; o que é possível, por meio da conscientização sobre os aspectos sociais que circundam a utilização dos gêneros.

Killingsworth (1992) também critica essa visão homogênea de CD, em que todos comunicam-se da mesma forma, na busca por alcançar o mesmo propósito comunicativo. Para o autor, o fator propulsor dessa visão pacifista é o termo “comunidade”, porque, para ele, o termo por si só implica algo bom e sem conflitos; no entanto, exatamente por envolver retórica, realizada por meio dos gêneros discursivos, é algo contraditório, uma vez que há uma intenção de persuasão, de mudança de paradigma. Em seu texto *Discourse Community: Local and Global* (1992), o autor destaca o perigo que o discurso comunitário traz para a análise retórica. Segundo ele, o discurso comunitário prega o clichê, o tradicional, ao passo que a retórica, por meio de conflitos, busca o progresso, a mudança. Assim sendo, o autor defende uma abordagem mais crítica na análise de CDs, que leve em consideração tais conflitos. Para tanto, Killingsworth (idem) propõe que se considere dois tipos de comunidade discursiva na análise: a local (com discurso comunitário) e a global (com discurso liberal), de modo a verificar as mudanças nas práticas dos indivíduos a depender das pressões sociais.

Segundo o autor, uma comunidade discursiva local é formada por pessoas em determinado local para atividades em comum, como em um escritório, um departamento, uma sala de aula, entre outros. Já a comunidade discursiva global é formada por pessoas engajadas no mesmo discurso, que não necessariamente estão no mesmo local, como, por exemplo, políticos de uma mesma coligação, professores, etc. Em suma, enquanto “a comunidade discursiva local é geográfica; a comunidade discursiva global é mental”.¹⁵

Na análise de gêneros, Killingsworth (1992) afirma que há uma preferência, especialmente metodológica, por trabalhar com comunidades discursivas locais, pelo fato de

¹⁵ [...] the local discourse community is geographical; the global discourse community, mental (KILLINGSWORTH, 1992, p. 111/112 – tradução minha).

que, com a comunidade discursiva global é preciso trabalhar com metáforas, uma vez que não há local específico, e o que une os membros são apenas seus interesses em comum; ao passo que com a local é possível fazer uma investigação por metonímia. No entanto, segundo o autor, o ideal seria a junção de ambas as análises, visto que todo indivíduo, ao escrever, participa e tem noção das comunidades local e global e suas regras. Por mais que o sujeito esteja engajado em uma comunidade local, tem em mente a comunidade global e seus interesses, portanto, ao escrever deve saber lidar com ambas, sendo que, por vezes, precisa escolher os interesses de uma em detrimento dos da outra; o que motiva a escolha de determinada estrutura retórica e determinadas realizações linguísticas em detrimento de outras.

Considerando ambas as comunidades na análise, portanto, o analista do gênero adota uma posição mais crítica frente ao discurso, analisando as contradições e as pressões sociais que motivaram as escolhas do escrevente. Apesar de não ideal, a escolha por uma ou outra comunidade na análise ainda é possível, no entanto, o que é realmente perigoso, segundo Killingsworth (1992), é realizar a análise do gênero sem nenhuma comunidade discursiva em mente. Segundo o autor,

Comunidade Discursiva, como o próprio conceito tem se desenvolvido, tende a implicar o estabelecimento de um discurso em um determinado local. Usar o termo *discurso* (sem comunidade) é implicar na verdade em um tipo de linguagem que pode surgir [...] em qualquer comunidade discursiva.¹⁶

Uma análise de gênero neste formato leva à abstração, a uma formação linguística já criada antes mesmo do contexto. Este tipo de análise prejudica a formação crítica dos alunos em cursos de escrita, visto que os ensina a seguirem regras, acomodados ao sistema e suas contradições. Independentemente da comunidade local em que estão inseridos, os sujeitos de

¹⁶ *Discourse Community*, as the concept has developed, tends to imply the settlement of a discourse in a certain place. To use the term *discourse* (without community) is to imply instead a homeless type of language that can erupt [...] in any established discourse community (KILLINGSWORTH, 1992, p. 120 – tradução minha).

diferentes localidades, pertencentes à mesma comunidade global, trazem sua experiência de vida para os discursos; nesse ínterim há duas possibilidades: ou eles se acomodam às regras e à cultura, ou eles conseguem colocar essas novas experiências no discurso, modificando assim a CD.

Swales (1998), baseado nos conceitos de comunidade discursiva local e global, e em estudos realizados por ele ao longo de quase uma década (1990, 1992), propõe o conceito de comunidade discursiva de lugar, para se referir então aos sujeitos que partilham de um mesmo objetivo, por isso trabalham juntos (na mesma causa), e desenvolvem gêneros discursivos para a comunicação entre os membros, assim como para validar seu trabalho fora da comunidade. Neste conceito, é aceito que haja divergências, falta de união, até mesmo preconceito entre os membros; e a comunidade está sempre aberta a inovações.

Na próxima subseção, serão apresentadas metodologias para a análise de gêneros, explicando a importância do conceito de CD para o alcance de uma análise crítica.

1.2.2. ANÁLISE DE GÊNEROS

O desenvolvimento de uma concepção mais social para a linguagem, como “um sistema semiótico construído no uso socialmente compartilhado entre os usuários” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 147), motivou uma nova concepção de texto escrito, compreendido como algo construído na e para a interação social; e por isso hoje, segundo Motta-Roth (2006, p. 146), é possível verificar uma tendência “em ampliar o foco da pesquisa do texto, como ‘produto’ em suas características estruturais, até o texto em seu contexto, como ‘processo’ de interlocução”.

Foi já com base no caráter social da linguagem e do texto escrito que, em 1990, Swales propõe uma abordagem para a análise de gêneros que vai para além do texto em sua

realização material-linguística, atingindo a CD que lhe faz uso e seus propósitos comunicativos, ou seja, “além do texto (isto é, funções, formas, conteúdos característicos dos enunciados específicos), o analista de gênero precisa do contexto, da situação recorrente na qual um gênero está constituído numa dada cultura” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 154).

Gêneros, como visto, são construídos na experiência social, com linguagem pertinente aos eventos e partilhada pelos participantes (ARANHA, 1996, 2004), por isso, o trabalho do gênero, segundo Swales (2009), é “mediar situações sociais e textos que respondam estrategicamente às exigências dessas situações”.¹⁷ Assim sendo, a análise de gêneros torna-se, como propõe Jordan (1997) “o estudo de como a língua é usada em um determinado contexto”.¹⁸

Em outras palavras, o objetivo da análise de gênero é verificar a maneira pela qual o esforço retórico do autor é utilizado para veicular determinado sentido buscado por ele e passível de ser compreendido (ARANHA, 2002). Sendo assim, o trabalho do analista de gênero passa a ser, segundo Swales (1990), o de

trilhar essas regularidades e irregularidades textuais e explicá-las em termos das circunstâncias sociais relevantes e pertinentes e das demandas retóricas que elas criam. Parte do trabalho desse analista seria então remodelar esses achados para que, por comparação ou contraste, por aumento de consciência retórica, e por desenho de tarefas, eles possam ficar mais transparentes para aqueles que desejariam ou necessitariam de ser melhor consumidores ou produtores de exemplares textuais nos gêneros-alvo¹⁹.

Nas palavras de Bhatia (2002):

¹⁷ As I see it, the work of genre is to mediate between social situations and the texts that respond strategically to the exigencies of those situations (SWALES, 2009, p. 14 – tradução minha).

¹⁸ (Genre Analysis is) In a nutshell, the study of how language is used within a particular setting (JORDAN, 1997, p. 231 – tradução minha)

¹⁹ The work of genre analysts is to track these textual regularities and irregularities and explain them in terms of the relevant and pertinent social circumstances and the rhetorical demands they engender. Part of the work of those genre analysts would then be to refashion these findings so that, by comparison and contrast, by rhetorical consciousness-raising, and by task designs they can become more transparent to those who would wish or need to become better consumers or producers of textual exemplars in the targeted genre or genres (SWALES, 2009, p. 14 – tradução minha).

Analisar gênero significa investigar instâncias de artefatos textuais convencionalizados ou institucionalizados no contexto de práticas institucionais ou disciplinares específicas, procedimentos e culturas a fim de entender como membros de comunidades discursivas específicas constroem, interpretam e usam esses gêneros para atingir os objetivos da comunidade e como eles escrevem os textos do jeito que o fazem.²⁰

Analisar um gênero, no entanto, não é uma tarefa simples, visto que os gêneros, por serem desenvolvidos em contextos reais, são atravessados por discursos de diversas ordens. Segundo Motta-Roth (2006), tais variações discursivas representam a multiplicidade de visões de mundo e de ideologias que são instanciadas pela linguagem, por isso a necessidade de se considerar as comunidades locais e globais (KILLINGSWORTH, 1992) na análise de gêneros, de modo a aumentar o campo de significações.

Sendo o gênero um conceito multifacetado e do interesse de muitos, dentro e fora da linguística, há diversas abordagens para a análise de gêneros, a depender do propósito da análise. Bhatia (2002) explica, no entanto, que, seja qual for a abordagem que o analista adote, o que não pode ficar de fora são as várias complexidades do discurso, sejam elas de ordem cultural, social, profissional, etc.

Askehave & Swales (2001), considerando o discurso em toda sua complexidade, como defende Bhatia (2002), propõem dois caminhos possíveis para a análise de gêneros: a) um procedimento textual/linguístico, em que o propósito comunicativo é examinado junto com a estrutura do gênero, estilo e conteúdo em uma das etapas; e funciona como um fator na revisão ou redefinição do gênero em uma etapa posterior; b) um procedimento contextual em que o propósito comunicativo mantém sua relevância na revisão do gênero; mas, nas outras etapas, investiga-se outros fatores, como comunidade, mostrando que se prioriza na análise o contexto, os participantes, os elementos da situação que geram o texto.

²⁰ Analyzing genre means investigating instances of conventionalized or institutionalized textual artifacts in the context of specific institutional and disciplinary practices, procedures and cultures in order to understand how members of specific discourse communities construct, interpret and use these genres to achieve their community goals and why they write them the way they do. (BHATIA, 2002, p. 6 – tradução minha).

Dentre as duas possibilidades de análise, Bhatia (2002) defende a análise com foco no texto, pois, segundo ele,

um sócio-linguista típico interessado em análise do discurso talvez comece por cima, olhando profunda e exaustivamente no contexto social, trabalhando em seu caminho para baixo, mas raramente entrará seriamente no espaço textual. Um linguista aplicado, por outro lado, acharia mais vantajoso começar por baixo, explorando o espaço textual exaustivamente, trabalhando através do espaço social, usando constantemente o contexto social como explicação para a análise de textualizações de fontes discursivas e léxico-gramaticais.²¹

Analisar gêneros discursivos com foco no texto, portanto, não significa deixar o contexto de lado, mesmo porque “ao investigar linguagem como gênero, a relação dialética entre texto e contexto se evidencia, de tal sorte que a interpretação do texto (linguagem) depende da compreensão das condições do contexto (sociedade) e vice-versa” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 159).

Sendo assim, mesmo que um procedimento textual-linguístico, como propõem Askehave e Swales (2001), seja adotado na análise de gêneros, é preciso, como defende Dudley-Evans (2001, p. 235), que a análise seja “suplementada pela análise de características sociais do contexto em que o texto é usado e também pela análise da comunidade discursiva que lerá e julgará tal texto”.²² Ademais, é preciso considerar na e para qual ocasião produziu-se determinado texto, visto que o contexto influencia diretamente a produção textual; assim como a compreensão da comunidade discursiva a respeito de determinado texto está diretamente ligada à sua aceitação (ARANHA, 1996, 2002, 2004, 2009).

²¹ A typical socio-linguist interested in discourse analysis will perhaps begin from the top end, looking deeply and exhaustively into the social context, working his way downward, but rarely getting seriously into the textual space. An applied linguist, on the other hand, would find it more profitable to begin at the bottom end, exploring the textual space exhaustively, working toward social space, often using social context as explanation for the analysis of textualization of lexico-grammatical and discursal resources. (BHATIA, 2002, p. 16 – tradução minha).

²² The move analysis needs to be supplemented by analysis of sociological features of the context within which the text is used and of the discourse community that will read and judge the text (DUDLEY-EVANS, 2001, p. 235 – tradução minha).

Dessa forma, compreender o gênero como uma ação social, implica levar em conta na análise o contexto de realização do texto, apontando a experiência dos participantes; “é preciso perceber na situação retórica [...], a motivação dos participantes do discurso e os efeitos pretendidos ou percebidos por eles” (CARVALHO, 2005, p.133). Mesmo porque, a recorrência é de fundamental importância em uma análise, uma vez que, devido a ela, o gênero estrutura o contexto de cultura. Segundo Motta-Roth (2006), as pessoas tendem a reconhecer similaridade entre situações recorrentes e com isso elaboram representações de ações tipificadas; por essa razão, ao reconhecer tais tipificações é possível identificar as ações retóricas em gênero, segundo suas regularidades na forma e na substância.

Foi por meio da análise da recorrência linguística e retórica, ligada à motivação dos participantes e dos efeitos pretendidos por eles, que Swales (1990) criou o primeiro modelo de análise de gêneros, o CARS (*Criating a Research Space*). Este modelo descreve um padrão na estrutura de introduções de artigos científicos, a qual é composta por três movimentos retóricos. Entenda-se *movimento* como as “diferentes seções que desempenham diferentes funções retóricas” (Swales, 1990, p. 136). Esses movimentos requerem específicas construções linguísticas para realizar tais funções retóricas (ARANHA, 1996) e é por meio deles que o escritor busca alcançar objetivos comunicativos. Apesar de haver preferências na ordem dos movimentos, ela é secundária, podendo ser circular (DUSZAK, 1995).

Cada um dos movimentos do modelo CARS (quadro 1) pode ser realizado por meio de passos opcionais e obrigatórios. O movimento um tem por objetivo localizar os estudos onde a pesquisa está sendo realizada, podendo ser feito através de um, dois ou três dos três passos opcionais. É possível, portanto, que o autor localize sua área de pesquisa, delimitando especificamente os objetivos e interesses da área (Passo 1); tecendo generalizações acerca do escopo de pesquisa da área (Passo 2); ou ainda revisando pesquisas sobre o mesmo tema que deseja pesquisar (Passo 3). Apesar de esses três passos aparecerem como opcionais no modelo

original, Bhatia (1993) e Aranha (1996) consideram o passo três um movimento, devido à sua importância retórica, e, portanto, um passo obrigatório no movimento um.

O movimento dois tem por objetivo justificar a relevância da realização da pesquisa para área. Segundo Aranha (2004), este é um movimento chave na introdução, uma vez que conecta o movimento um (o que já foi feito na área sobre o assunto) ao movimento três (o que será realizado na pesquisa em questão). Este movimento pode ser realizado por apenas um de quatro passos excludentes. É possível que o autor do artigo justifique a realização da pesquisa levantando questionamentos sobre as pesquisas anteriores (Passo 1), ou apontando pontos não cobertos, inexplicados, negligenciados ou equivocados de outras pesquisas (Passo 2), ou levantando novos questionamentos sobre o assunto (Passo 3), ou continuando os trabalhos já desenvolvidos em pesquisas prévias (Passo 4).

Movimento 1 Estabelecendo um território

- Passo 1 Reivindicando centralidade
e/ou
- Passo 2 Tecendo generalização(ões) sobre o tópico
e/ou
- Passo 3 Reivendo pontos de pesquisas anteriores

Movimento 2 Estabelecendo um nicho

- Passo 1A Apresentando alegações em contrário
ou
- Passo 1B Indicando uma brecha
ou
- Passo 1C Levantando questões
ou
- Passo 1D Continuando a tradição

Movimento 3 Ocupando o nicho

- Passo 1A Esboçando os objetivos
ou
- Passo 1B Anunciando a presente pesquisa
- Passo 2 Anunciando os achados principais
- Passo 3 Indicando a estrutura do Artigo de Pesquisa (AP)

Quadro 1 – Modelo CARS (*Creating a Research Space*; SWALES, 1990).

O movimento três tem por objetivo apresentar a pesquisa que será desenvolvida no artigo científico. Este movimento pode ser realizado por meio de um passo obrigatório, e dois opcionais. Há duas realizações possíveis para o passo obrigatório. O autor pode tanto apontar os objetivos da pesquisa em questão (Passo 1A), como pode anunciar como a pesquisa será realizada (Passo 1B). Aranha (2004) afirma que em geral as introduções de artigo científico terminam com uma dessas realizações do passo um no movimento três. Ainda assim, é possível que o autor destaque os resultados mais relevantes de sua pesquisa (Passo 2), e/ou indique o que o leitor encontrará em cada seção do artigo (Passo 3).

O reconhecimento da estrutura dos gêneros, seus movimentos e possíveis construções linguísticas, em modelos como o CARS, ajudam alunos, professores e pesquisadores a trabalharem com o gênero de seu interesse ou necessidade, seja na análise ou na produção de textos que sejam aceitos pela comunidade a que se destina, sendo, portanto, as pesquisas de análise de gêneros de fundamental importância para o contexto acadêmico. Ademais, como muitas análises focalizam os textos escritos em língua inglesa, as pesquisas sobre análise de gêneros ajudam também a instrumentalizar não nativos que desejam publicar seus trabalhos na língua. Na próxima subseção serão apresentadas em maior detalhe as implicações da análise de gêneros no ensino de línguas para fins específicos.

1.2.3. ANÁLISE DE GÊNEROS E O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS

O fato de os gêneros serem “abstrações mentais complexas, perpetuamente sujeitos à mudança, socialmente situados, e revisados para responder a propósitos e audiências variadas”²³, segundo Ann M. Johns (2001), pode ser um dos fatores que desencoraja muitos pesquisadores da teoria de gênero a estudarem suas implicações para o ensino, visto que, esta

²³ [...] genres are complex mental abstractions, perpetually subject to change, socially situated, and revised to respond to varied audiences or purposes (JOHNS, 2001, p. 237 – tradução minha).

teoria, devido à instabilidade do texto, pode no máximo apresentar possibilidades para a produção de textos, mas nunca padrões invariáveis.

No capítulo *Destabilizing and Enriching Novice Students' Genre Theories* (2001), a autora discorre sobre os benefícios que a teoria de gêneros traz para o ensino. Justamente por ver os textos como algo mutável e socialmente construído, a teoria de análise de gêneros oferece a possibilidade de ajudar os alunos a se tornarem “mais conscientes das interações entre processo, intertextualidade, e produtos, e das variações entre textos mesmo dentre o que é tido como o mesmo gênero”.²⁴ A autora explica que muitos alunos ainda vêem textos a partir do viés tradicional, ou seja, vêem os textos que lêem com algo autônomo, incontestável e livre de contradições da vida real; e vêem os textos que escrevem como algo que tem uma estrutura a ser seguida com uma linguagem já pré-determinada; e para ela, é papel dos professores de língua ajudar os alunos a serem verdadeiros teóricos em gênero, destruindo sua visão simplista de texto “e enriquecendo suas visões para a complexidade do processo, negociação e produção de textos dentre as comunidades”.²⁵

No entanto, devido à utilização de modelos pedagógicos, como o CARS, para o ensino de línguas, muitos estudiosos, defensores do caráter social da linguagem e do texto, julgam que a análise de gêneros, enquanto dispositivo estruturado para o ensino de línguas, incentiva aplicações impensadas de fórmulas. Isso porque, devido aos gêneros serem, ao mesmo tempo, repetidos e constantemente revisados, professores de língua tendem a simplificar e fazer generalizações quanto às formas linguísticas e os modos organizacionais dos textos, de modo a facilitar a compreensão dos alunos, utilizando de modelos pedagógicos para tal fim.

Swales (2009b), por outro lado, defende a utilização de modelos. Para ele, nem todos possuem “talentos naturais” para a escrita que lhes permitam escrever brilhantemente em

²⁴ (genre theory helps our students) [...] to become more aware of the interaction between process, intertextuality, and products, and the variation among texts even within what is assumed to be a single pedagogical genre [...] (JOHNS, 2001, p. 246 – tradução minha).

²⁵ [...] our major responsibility is to [...] enrich their views of the complexity of text processing, negotiation, and preparation within communities (JOHNS, 2001, p. 240 – tradução minha).

línguas desconhecidas, ou mesmo em sua língua materna, por isso “a maioria de nós precisa de algum tipo de suporte, alguma espécie de estrutura progressiva e acolhedora fornecida por cursos, currículos, ementas ou tarefas gradativas e aconselhamento individual em vários níveis e em várias situações” (33). Sendo assim, os modelos de análise de gêneros têm grande potencial para oferecer esse suporte, especialmente àqueles que estão aprendendo a escrever determinado gênero, uma vez que os modelos funcionam como “metáforas potencialmente reveladoras dos arranjos discursivos que operam como hipóteses testáveis e rejeitáveis para o planejamento comunicativo por parte de escritores, leitores, ouvintes e falantes” (44).

O autor esclarece, no entanto, que a utilização de modelos deve ser feita de maneira consciente por parte dos educadores, de modo que eles abordem com os alunos as possibilidades de haver exceções aos modelos a depender do contexto social; assim como a questão da autenticidade, uma vez que para um mesmo modelo há diversas possibilidades de construção retórica e linguística, escolhidas pelos escritores a partir de suas próprias vontades.

Bhatia (2002) também defende a utilização de modelos pedagógicos no ensino de línguas. Para ele, “como um modelo, uma descrição genérica é usada como um exemplo representativo, típico, ou ideal de um construto genérico como fonte para os aprendizes analisarem, entenderem e explorarem sua escrita para inovar e responder às situações novas”;²⁶ sendo assim, o ensino por meio de gêneros não prega fórmulas, por mais que tenha um propósito aplicado, a análise de gênero, na verdade, é mais dinâmica, tem uma visão ampla para além daquele texto, e está sempre aberta a novidades.

Como Johns (2001) e Swales (2009b), o autor vê a análise de gênero como mais do que um simples modelo pedagógico. Para ele, a análise pode ser, a depender do interesse do pesquisador, uma fonte cujo foco de atenção “muda da descrição textual como um modelo

²⁶ As a model, a generic description is used as a representative, typical, or ideal example of a generic construct as input for learners to analyze, understand and to exploit in their writing to innovate and respond to novel situations (BHATIA, 2002, p. 5 – tradução minha).

para o conhecimento de procedimentos, práticas, e convenções que fazem o texto possível e relevante para determinado contexto sócio-retórico”.²⁷ É exatamente a consideração do contexto na análise e ensino dos gêneros – identificada por Motta-Roth (2008) como *Análise crítica de gêneros* – que faz com que o uso de modelos não se restrinja à aplicação de fórmulas, apenas.

Segundo Motta-Roth (2008), muitos estudos da linguagem contribuíram para o desenvolvimento de uma abordagem de análise crítica de gêneros textuais, dentre eles está a ideia de *sistema ou rede de gêneros* da sócio-retórica, a proposta *A roda* da escola australiana e a *transposição didática* da escola suíça. O primeiro estudo contribui para o ensino crítico de gêneros porque a partir da noção de conjunto de gêneros, os alunos conseguem ver como seus textos se relacionam com os outros e como definem a atividade da comunidade discursiva de que participam; além de diacronicamente permitir verificar como textos antigos influenciaram os de agora e como esses influenciarão os futuros. Segundo a autora, “um aluno de pós-graduação pode se posicionar com mais propriedade na interação acadêmica e produzir textos mais adequados se entender o sistema de interações sociais e a intertextualidade entre os gêneros que estruturam a comunidade em que se inscreve” (p. 365).

O segundo contribuiu para a abordagem crítica em análise de gêneros por propor um ciclo de leitura e produção textual cujo objetivo é dar aos novatos a oportunidade de reconhecer as estruturas léxico-gramaticais dos textos e dos significados vinculados a elas, de modo que os alunos compreendam as estruturas retóricas da comunidade discursiva e possam, então, participar dela. E o terceiro propõe justamente os modelos didáticos, que, segundo a autora, promovem a análise, reconstrução e apropriação de gêneros em atividades pedagógicas comunicativas e prática em contextos culturais específicos.

²⁷ As a resource, the focus shifts from the textual description as a model to the knowledge of procedures, practices, and conventions that make the text possible and relevant to a particular socio-rhetorical context (BHATIA, 2002, p. 5 – tradução minha).

Por trabalhar com contextos específicos, a abordagem crítica de análise de gêneros textuais, segundo Ramos (2004), parece ter encontrado em um curso com abordagem instrumental um lugar propício para sua aplicação, uma vez que as bases desse tipo de curso estão “calcadas em um levantamento inicial das necessidades dos alunos, objetivando estruturar cursos que promovam o desempenho de tarefas linguísticas específicas em contextos de atuação específicos” (p. 109).

Sendo assim, considerando que a abordagem de análise crítica de gêneros proporciona ao aprendiz a oportunidade de entender a língua através de seu uso real, em situações reais de comunicação dentro de determinada cultura, tal abordagem permite ao aprendiz de cursos instrumental de línguas relacionar língua e uso, objetivos a serem alcançados e estratégias linguísticas adequadas para tanto, mantendo sua atenção na ação retórica e nos meios organizacionais e linguísticos de realizá-la (SWALES, 2009a).

Considerando que o interesse dos profissionais de ESP nas necessidades comunicativas de grupos específicos acadêmicos e profissionais os guia para o motivo pelo qual esses grupos usam a escrita (HYLAND, 2004), é possível afirmar, como o fazem Bazerman, Bonini e Figueiredo (2009), que a análise de gêneros possibilita “entender as necessidades comunicativas especializadas que vão para além da tradicional educação de leitura e escrita”; providenciando uma maneira útil de “entender as demandas do ensino de escrita e leitura em nível superior de diferentes disciplinas acadêmicas e áreas de treinamento profissional”.²⁸

Para Hyland (2004), há sete principais vantagens em ensinar inglês para fins específicos com uma abordagem baseada em análise de gêneros discursivos. Segundo o autor,

²⁸ Genre is a useful concept to begin to understand the specialized communicative needs that go beyond the traditional bounds of literacy education [...] provides a useful way to understand the higher-level literacy demands of different academic disciplines and areas of professional training (BAZERMAN, BONINI & FIGUEIREDO, 2009, p. X – tradução minha).

o ensino com base nesta abordagem é explícito, sistemático, baseado na necessidade, sustentado, crítico, provê capacitação e aumento de consciência:

- Explícito. Deixa claro o que deve ser aprendido para facilitar a aquisição de habilidades de escrita;
- Sistemático. Proporciona um quadro coerente para a focalização tanto na língua quanto no contexto;
- Baseado na necessidade. Assegura que os objetivos e o conteúdo do curso são derivados das necessidades dos aprendizes;
- Sustentado. Dá ao professor o papel central no apoio à construção do aprendizado e da criatividade do aluno;
- Crítico. Fornece os recursos para os alunos compreenderem e desafiarem os discursos avaliados;
- Provê capacitação. Permite o acesso aos padrões e possibilidades de variação em textos avaliados;
- Aumento de consciência. Aumenta a consciência dos professores a respeito dos textos para que possam aconselhar com confiança os aprendizes em relação à sua escrita²⁹.

Como visto, uma abordagem de ESP baseada em gêneros propicia aos professores desenvolver um trabalho em que o uso de textos e questões de conhecimento sistêmico são trabalhados, observando-se suas condições e situação de produção, oferecendo ao professor um acesso mais rápido à identificação dos componentes linguísticos, sociais e culturais de que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias (RAMOS, 2004; HYLAND, 2004). O mais relevante sobre a teoria de gêneros é que ela não tem de ser perfeita, dar conta de todos os problemas; na verdade, está aberta à mistura de teorias e autores, na busca pela melhor maneira de abordar os problemas e as necessidades de cada contexto (MOTTA-ROTH, 2008). É por essa razão que a análise e o ensino de gêneros desenvolvem o pensamento crítico, pois não limita nem professor nem

²⁹ Explicit. Makes clear what is to be learned to facilitate the acquisition of writing skills; Systematic. Provides a coherent framework for focusing on both language and context; Need-based. Ensures that course objectives and content are derived from student needs; Supportive. Gives teacher a central role in scaffolding student learning and creativity; Empowering. Provides access to the patterns and possibilities of variation in valued texts; Critical. Provides the resources for students to understand and challenge valued discourses; Consciousness raising. Increases teacher awareness of texts to confidently advise students on their writing (HYLAND, 2004, p. 10-11 – tradução minha).

alunos a modelos de textos, atividades e discursos pré-planejados pelos livros didáticos que, na maioria das vezes, nada correspondem às necessidades dos alunos.

Sendo assim, Hyland (2004) explica que esta abordagem propicia aos professores

um meio de sequenciar e agrupar textos; além de uma descrição das características típicas de gêneros importantes para os aprendizes para que eles possam organizá-los de acordo com seus próprios propósitos comunicativos em sua vida profissional e acadêmica;³⁰

e oferece aos alunos

a habilidade de entender o que acontece em interações do mundo real e os meios de participar delas; uma maneira de ver como os gêneros são inter-relacionados na vida real e em um contexto autêntico a fim de desenvolver habilidades em uma variedade de gêneros orais ou escritos; e uma compreensão dos papéis e dos propósitos de escritores e leitores do porquê alguém escreveria ou leria determinado gênero³¹.

Considerando o exposto até o momento, é possível, assim como Aranha (2002), afirmar que a conscientização do conceito de gênero realmente parece ajudar qualquer pesquisador novato a escrever e a aumentar suas chances de ser publicado, já que o ajuda a elaborar a escrita como tarefas focadas, propositivas e altamente diferenciadas.

Para tanto, Motta-Roth (1999, p. 9) explica que a competência comunicativa desenvolvida em cursos de EAP deve incluir a consciência discursiva, ou seja, “como gêneros do discurso funcionam, com que objetivos, através de que escolhas gramaticais, lexicais, metadiscursivas, etc.”; o que é essencial para que o aprendiz desenvolva sua identidade e demarque posicionamentos no discurso científico. No mundo acadêmico, em que altos graus de participação na literatura são necessários por cidadãos de todas as nações, avançar a

³⁰ [...] a means of sequencing and grouping texts; a description of the typical features of key genres that students can draw on for their own communicative purposes in their professional or academic lives (HYLAND, 2004, p.46-47 – tradução minha).

³¹ [...] An ability to understand what happens in real-world interactions and a means to participate in these interactions; a way of seeing how genres are interrelated in real life and an authentic context for developing skills in a range of spoken and written genres; an understanding of the roles and purposes of writers and readers – why someone would write and read the genre (HYLAND, 2004 – tradução minha).

competência comunicativa de todos, tornando acessível os gêneros de poder e cooperação, como Bazerman, Bonini e Figueiredo (2009) apontam, “é uma questão de capacidade e justiça social”.³²

Um curso instrumental de inglês, cujas tarefas de escrita se baseiem em análise, conscientização e produção de gêneros discursivos, portanto, ajuda o aluno a não só aprender a língua estrangeira necessária para esse contexto em específico, mas também esclarece questões a respeito das convenções sociais, linguísticas e retóricas dos gêneros.

Na próxima subseção serão apresentados os fundamentos teóricos sobre o conceito de tarefa nos quais esta pesquisa se baseou ao desenvolver os passos para a elaboração de um curso de escrita em EAP baseado em tarefas de análise, conscientização e produção de gêneros.

1.2.4. O CONCEITO DE TAREFA

O conceito de tarefa, segundo Swales (1990) é, dentre todos os desenvolvidos pela teoria de análise de gêneros (Comunidade Discursiva, Propósito Comunicativo e Gênero), o que mais se aproxima das práticas pedagógicas, uma vez que são elas (as tarefas) que, em um curso de línguas, orientam os alunos, dando-lhes objetivos e estabelecendo marcos de conquista. Sendo assim, o autor oferece uma definição para este conceito:

uma dentre um conjunto de atividades diferenciáveis, sequenciáveis e direcionadas a um objetivo baseando-se em uma série de procedimentos cognitivos e comunicativos relacionados à aquisição de habilidades de gêneros e pré-gêneros apropriadas para situações sócio-retóricas previstas ou emergentes.³³

³² [...] advancing the communicative competence of all, making available the genres of power and cooperation, is a matter of social capacity and social justice (BAZERMAN, BONINI & FIGUEIREDO, 2009, XIV – tradução minha).

³³ One of a set of differentiated, sequenceable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation” (SWALES, 1990, p. 76 – tradução minha).

Consciente quanto a esse potencial pedagógico da tarefa nos cursos de línguas, Nunan (2004) destaca que o aspecto mais relevante de uma tarefa deve ser oportunizar a comunicação mais do que o uso de formas linguísticas.

Não priorizar o uso, no entanto, não significa dizer que não há a preocupação com a gramática em cursos baseados em tarefas, na verdade, há o uso da gramática para expressar significados, mas este não é o foco principal, e os alunos estão livres para escolher quais formas utilizar para dar o significado que quiserem aos seus discursos (DUDDLEY-EVANS & St. JOHN, 1998). A partir disso, Nunan (2004) define *tarefa* como

[...] uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto atenção é dada em mobilizar seu conhecimento gramatical de modo a expressar significado, e no qual a intenção é gerar significado mais do que manipular forma. A tarefa deveria também ter um sentido de completitude, sendo capaz de se sustentar sozinha como um ato comunicativo com um começo, um meio e um fim.³⁴

Apesar de não haver nenhuma metodologia definitiva para cursos de EAP, uma vez que as necessidades dos alunos que guiam a elaboração do curso, e considerando a comunicação como principal objetivo das tarefas, Pulverness (2002) defende a necessidade de que todas as tarefas devam ser autênticas e propositivas, ou seja, os alunos devem buscar alcançar um propósito por meio delas, sentindo que estão realmente se engajando em discursos reais.

Nunan (2004), no entanto, questiona o valor de autenticidade das tarefas, alegando que, uma vez utilizada em sala de aula, qualquer tarefa torna-se imediatamente pedagógica. Segundo o autor, há dois tipos de tarefas: as tarefas do mundo real e as tarefas pedagógicas.

³⁴ [...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (NUNAN, 2004, p. 4 – tradução minha).

As primeiras são não-linguísticas, uma vez que, ao realizá-las, os sujeitos não se preocupam com as formas linguísticas que utilizam, desejam apenas se fazerem compreendidos; ao passo que a segunda é reconhecida pelo seu propósito educativo. O autor então explica que todo processo de aprendizagem é motivado por tarefas do mundo real, as quais o professor seleciona (a depender das necessidades e desejos dos alunos) e traz para a sala de aula, de modo a proporcionar uma aprendizagem propositiva da língua; entretanto, uma vez fora do “mundo real”, e utilizadas em contexto educacional com objetivo de possibilitar comunicação na língua-alvo, visando sua aprendizagem, tais tarefas transformam-se imediatamente em tarefas pedagógicas.

Considerando que toda e qualquer interação social adota diferentes propósitos comunicativos a depender do contexto e dos participantes envolvidos, é possível, como Nunan (2004), afirmar que, uma vez retiradas do mundo real e trazidas para a sala de aula, o propósito comunicativo das tarefas se modifica, assim como o contexto de realização. Isso não significa, no entanto, que a tarefa tenha perdido seu potencial comunicativo; na verdade só se modificara, sendo possível que ainda traga benefícios para a aprendizagem da língua. Esses benefícios serão um tanto maiores quanto mais as tarefas se aproximarem das características descritas por Guariento e Morley (2001), para a potencialização do uso de atividades, a saber: ter um propósito real, ter metas do mundo real, aproveitar o ambiente de aprendizagem, e manter os alunos engajados.

O reconhecimento de que as tarefas realmente são propositivas e têm potencial para ajudar os alunos em suas interações comunicativas os ajuda a manterem-se engajados a realizarem-nas, aumentando assim suas oportunidades de utilização da língua-alvo em interações reais (idem). É sob este princípio que a abordagem centrada em tarefas se desenvolve. Considerando que os alunos aprendem ao realizarem atividades, esta abordagem defende que eles precisam estar envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, e, por

essa razão, seu principal objetivo é estimular que os alunos produzam discursos para os propósitos ou para as tarefas que foram propostas (DUDDLEY-EVANS & St. JOHN, 1998), atingindo, segundo Nunan (2004), seu potencial máximo de aprendizagem no momento da criação, por estarem envolvendo de maneira integrada suas habilidades linguísticas e as fontes oferecidas na tarefa.

Por meio do trabalho com tarefas é possível alcançar objetivos de ensino propostos por cursos de EAP e pela teoria de análise de gêneros, uma vez que os seguintes princípios e práticas são enfatizados:

- abordagem de seleção de conteúdo baseada nas necessidades dos aprendizes;
- ênfase em aprender a se comunicar através de interação na língua-alvo;
- introdução de textos autênticos à situação de aprendizagem;
- fornecimento de oportunidades para os alunos focarem não só na linguagem mas também no processo de aprendizagem em si;
- aprimoramento das experiências pessoais dos aprendizes como elementos que contribuem para a aprendizagem em sala de aula;
- ligação entre a aprendizagem de línguas na sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula.³⁵

Dessa forma, priorizar a realização de tarefas em um curso de EAP, mais do que colocar como centro da atenção o professor, o aluno ou o processo de ensino, pode potencializar o ensino da língua-alvo, devido ao seu potencial em ligar o ensino da língua aos propósitos comunicativos das interações sociais; os propósitos comunicativos aos contextos de produção; e o autor à sua comunidade discursiva.

³⁵ •A needs-based approach to content selection. •An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language. •The introduction of authentic texts into the learning situation. • The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself. •An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning. •The linking of classroom language learning with language use outside the classroom (GUARIENTO & MORLEY, 2001, p. 1 – tradução minha).

2. PLANTA METODOLÓGICA

Neste capítulo será explicitada e justificada toda a metodologia de realização desta pesquisa. Na seção 2.1, será descrito o processo de análise de necessidades – primeiro e mais importante passo na elaboração do curso, e que oferece uma descrição detalhada do perfil do público-alvo no que se concerne ao uso da língua inglesa em ambiente acadêmico. E, na seção 2.2, serão discriminados, explicados, discutidos, definidos e organizados os passos seguintes à análise de necessidades, que, ao final do capítulo, formarão o passo a passo a ser desenvolvido no capítulo 4 para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação.

2.1.LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES

O primeiro e mais importante passo na elaboração de cursos de EAP é o de análise de necessidades (JORDAN, 1997), que deve levantar as necessidades, dificuldades e aspectos sociais envolvidos no uso da língua estrangeira no ambiente acadêmico (BENESCH, 1996).

Nesta pesquisa, a análise de necessidades foi realizada em três etapas: 1) aplicação de um questionário aos participantes, para a análise da situação-alvo, das lacunas de aprendizagem, do conteúdo, dos desejos dos participantes e início da análise da situação-presente (SONGORI, 2008), cujos dados possibilitaram a seleção dos participantes para a segunda fase do processo; 2) a realização de entrevistas com os participantes que se julgaram *bons/muitos bons* em escrita na língua inglesa, para o levantamento de aspectos sociais referentes ao uso da língua no ambiente acadêmico (BENESCH, 1996), às concepções de escrita dos alunos, seu conhecimento sobre registro e gêneros acadêmicos relevantes para sua área de estudos (ARANHA, 2002, 2009), assim como seus interesses, preferências, desejos e

expectativas relacionados à aprendizagem de língua inglesa no ambiente acadêmico (FREIRE, 2012); e 3) a aplicação de um teste escrito aos participantes, finalizando a análise da situação presente.

2.1.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa eram alunos regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação em Ciência da Computação de universidades públicas brasileiras no período de fevereiro de 2012.

A escolha por pós-graduandos em Ciência da Computação deveu-se, desde a pesquisa de Iniciação Científica, à grande necessidade de um número cada vez maior de pós-graduandos da área em se comunicar academicamente na língua franca. A área de ciências tecnológicas está frequentemente em expansão devido às evoluções tecnológicas do mundo moderno, e isso tem refletido tanto no interesse dos jovens em ingressar nessa área, quanto nas ofertas de trabalho no mercado e no ambiente acadêmico.

O curso de bacharelado em Ciência da Computação aparece em quinto lugar no ranking dos cursos mais procurados por vestibulandos, de acordo com informações do *website Seja bixo: o portal do vestibulando*,³⁶ e do *website Colégio EduVale*,³⁷ o que indica a preocupação dos estudantes brasileiros em se prepararem para a demanda do mercado. Segundo um ranking organizado pelo *website* da revista *Veja*,³⁸ analistas de tecnologia são os primeiros dentre os dez profissionais mais requisitados pelo mercado de trabalho, uma vez que de 2009 a 2012 foram abertas 49.535 vagas de trabalho nesta área.

Além disso, o curso de pós-graduação em Ciência da Computação também tem grande

³⁶ <http://www.sejabixo.com.br/vestibular/10mais1.asp> (acesso em 03/06/2012).

³⁷ http://www.eduvale.br/colégio/index.php?abbree=pagina&id_editoria=41&id=987 (acesso em 19/12/2013).

³⁸ <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/as-10-carreiras-que-mais-registraram-a-criacao-de-empregos-no-brasil> (acesso em 19/12/2013).

procura, e é oferecido, segundo informações retiradas do *website* da *CAPES*,³⁹ por universidades públicas localizadas em mais da metade dos estados brasileiros, e, geralmente são bem avaliados pela *CAPES*, com notas que variam de 3 a 7.

Nesta área, como em todas as outras, o inglês aparece como língua franca, mediando o comércio e o conhecimento científico. No Brasil, o curso de Ciência da Computação oferece aos alunos de pós-graduação a possibilidade de participar ativamente desse processo de evolução, no que tange ao conhecimento específico, no entanto, muitos não oferecem aos alunos um suporte linguístico que os ajudem a se comunicar academicamente na língua franca. Por essa razão, cursos de EAP para pós-graduandos dessa área se fazem tão relevantes.

Quanto à escolha por alunos de universidades públicas, isto deveu-se ao fato de que esses alunos comprovadamente não devem ser estranhos à língua inglesa, uma vez que a maioria das universidades públicas no Brasil exige dos alunos ao menos o conhecimento de leitura em língua inglesa para o ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação (RAMOS, 2008). Considerando-se os objetivos desta pesquisa, alunos sem nenhum tipo de conhecimento da língua inglesa pouco contribuiriam para a análise de dados.

A seleção dos participantes da pesquisa foi realizada por meio do *website* da *CAPES*,⁴⁰ em que foi possível levantar uma lista de todas as universidades públicas brasileiras - federais e estaduais, e verificar quais delas ofereciam o curso de pós-graduação em Ciência da Computação – mestrado, doutorado, ou ambos. Este levantamento inicial resultou em uma lista com 35 universidades públicas - nove estaduais e 26 federais, distribuídas em 17 estados brasileiros.

39

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=10300007&descricaoArea=CI%C3%A2NCIAS+EXATAS+E+DA+TERRA+&descricaoAreaConhecimento=CI%C3%A2NCIA+DA+COMPUTA%C3%A7%C3%A3o&descricaoAreaAvaliacao=CI%C3%A2NCIA+DA+COMPUTA%C3%A7%C3%A3o>
(acesso em 03/06/2012).

⁴⁰ www.capes.gov

Uma vez levantadas as universidades, um *e-mail* com dados sobre esta pesquisa foi enviado ao departamento de pós-graduação em Ciência da Computação de cada uma delas, solicitando o *e-mail* de contato dos alunos matriculados nos programas, para que a primeira etapa do processo de análise de necessidades pudesse ser realizada. Das 35 universidades, nove responderam ao *e-mail*, oferecendo colaboração à pesquisa. Sendo assim, o *corpus* desta pesquisa é formado por alunos de 25.71% das universidades públicas brasileiras que oferecem o curso de pós-graduação em Ciência da Computação – acima do número mínimo (10 - 20%) que corresponde a uma amostra segura deste grupo, segundo Oliveira e Grácio (2005).

Como a divulgação do contato dos alunos é proibida, foi preciso enviar às universidades participantes a cópia do questionário (*apêndice 1*), para que elas o repassassem aos alunos. Após dois meses, apenas 65 alunos haviam respondido ao questionário, portanto, visando à participação de um número maior de alunos, um *e-mail* foi enviado a todos os docentes dos programas de pós-graduação em Ciência da Computação das nove universidades participantes, solicitando a sua cooperação na motivação de seus orientandos. Com a ajuda dos professores, nos dois meses subsequentes, outros 148 alunos responderam ao questionário. Dessa forma, 213 dos 938 alunos regularmente matriculados em fevereiro de 2012 nos cursos de pós-graduação em Ciência da Computação de diversos estados brasileiros participaram da primeira fase do processo de análise de necessidades; resultando em uma amostra segura desse grupo (23%) (OLIVEIRA & GRÁCIO, 2005).

A partir do conceito de comunidade discursiva (CD) desenvolvido por Swales (1990), considera-se os participantes desta pesquisa um grupo representativo de uma CD global (KILLINGSWORTH, 1992) composta por pesquisadores iniciantes em Ciência da Computação do Brasil. Apesar de estarem localizados em diversas partes do país, compartilham do mesmo objetivo que é o de desenvolver pesquisas na área de computação, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de aparelhos e *softwares*. Ademais, os membros

comunicam-se entre si e com pessoas de fora da comunidade por meio de gêneros discursivos como *artigo científico* e *resumo de artigo científico*. Há nesta comunidade os membros novatos (geralmente os ingressantes no programa de mestrado), que são instruídos quanto à cultura da comunidade pelos membros mais velhos, seja por interação em sala de aula, pesquisas em grupo, trabalhos publicados, etc.

Sendo assim, ao elaborar as tarefas do curso aqui proposto, os interesses globais da CD foram o ponto de partida, visto que é a partir do conhecimento dos propósitos comunicativos da CD que os alunos tomam consciência a respeito de como organizar linguística, argumentativa e retoricamente seus textos escritos (SWALES, 1990, 1992, 1993, 1998, 2009a, 2009b; BHATIA, 1993, 2002, 2009; HYLAND, 2002, 2004, 2006), para engajarem-se nas comunicações escritas no ambiente acadêmico.

2.1.2. O QUESTIONÁRIO

A análise de necessidades deve ser realizada de modo a levantar as características da situação-alvo, da situação-presente, das lacunas de aprendizagem, dos desejos dos participantes e do conteúdo a ser trabalhado no curso de EAP (JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001). O questionário teve por objetivo levantar todas essas informações.

Elaborado a partir de modificações do questionário utilizado na pesquisa de Iniciação Científica (VIEIRA, 2011), o questionário continha 23 questões, sendo nove fechadas, seis dissertativas e oito mistas, ou seja, questões de alternativas com possibilidade de inserção de novos comentários pelos participantes. Inicialmente, o questionário foi apresentado aos alunos em formato *Doc* do *Word*. Entretanto, alguns participantes sugeriram a mudança do formato

do questionário para alguma ferramenta eletrônica, de modo a facilitar seu preenchimento. Por essa razão, o mesmo questionário foi elaborado na plataforma *GoogleDocs*.⁴¹

A única diferença entre as duas versões do questionário é que, como a resposta da primeira era enviada pelos participantes por *e-mail* ao pesquisador, não era necessário a existência de questões solicitando o contato dos participantes, uma vez que o *e-mail* dos participantes estava disponível como remetente da mensagem; ao passo que as respostas da segunda versão ficam armazenadas na plataforma eletrônica, sem referência nenhuma ao endereço eletrônico dos participantes. Por essa razão, foi adicionado, após a identificação do participante e o termo de consentimento para utilização dos dados na pesquisa, a solicitação de seu *e-mail*. Devido à utilização de duas versões do questionário, constam, no corpus da pesquisa, 31 questionários respondidos na primeira versão, e 182 respondidos na segunda.

As questões 1 e 2 (quadro 2) objetivavam traçar um panorama do perfil dos alunos.

No.	Questão	Objetivo
1	Você é aluno de: (graduação, mestrado ou doutorado)	Verificar o nível acadêmico dos participantes.
2	Você está desenvolvendo alguma pesquisa no momento? Pretende publicá-la? Em que língua?	Antecipar a situação-presente, a situação-alvo e os desejos dos participantes referente ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico

Quadro 2 – Questões para traçar o perfil dos participantes.

Diferentes contextos revelam diferentes necessidades (JORDAN, 1997), por isso, como o foco desta pesquisa é alunos de pós-graduação, fazia-se necessário a identificação do curso (mestrado ou doutorado) em que os alunos estavam matriculados, para que, durante a análise dos dados, pudessem ser verificadas possíveis diferenças de necessidades a depender do nível acadêmico dos alunos. Caso houvesse diferenças significativas dentre os grupos de alunos, seria necessário elaborar tarefas diferenciadas para cada grupo.

⁴¹ Disponível no endereço

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHFacTh3dktCdVICYWtSNnh0S3d6OWc6MA>

A distinção do nível acadêmico foi realizada por meio da questão 1, na qual, além das opções “mestrado” e “doutorado”, foi inclusa a opção “graduação”, uma vez que o questionário poderia ser respondido por alunos da graduação, regularmente matriculados em disciplinas da pós-graduação em Ciência da Computação na condição de alunos especiais.

A pergunta 2 tinha por objetivo antecipar a situação-presente, a situação-alvo e os desejos dos participantes. Além da diferença no nível acadêmico, Jordan (1997) explica que as necessidades dos alunos “podem depender de estarem ou não fazendo alguma pesquisa”.⁴² Sendo assim, havia a possibilidade de os participantes que não estivessem desenvolvendo pesquisas apontarem uma menor necessidade de uso escrito da língua inglesa no ambiente acadêmico, o que não significa, no entanto, que esta situação não pudesse se modificar futuramente, conforme iniciassem suas pesquisas – esta é a razão pela qual a segunda etapa do processo de análise de necessidades foi realizada um ano após a realização do questionário, de modo a verificar se as necessidades dos alunos tinham mudado ao longo do curso.

As intenções dos participantes quanto à publicação de sua pesquisa e as línguas da publicação seriam relevantes na medida em que indicariam seu desejo em compartilhar sua pesquisa, e em que extensão, ou seja, se para uma comunidade nacional ou mundial. A necessidade da habilidade de escrita em língua inglesa seria revelada caso as respostas dos participantes indicassem um desejo pelo segundo tipo de publicação, uma vez que para tal contexto, a língua inglesa é considerada a língua franca das ciências.

2.1.2.1. Levantamento da situação-presente

As questões de número 3, 4 e 5, apresentadas no quadro 3, tinham por objetivo geral levantar o atual estágio de desenvolvimento da língua inglesa dos participantes nas diversas habilidades comunicativas.

⁴² [...] postgraduate [...] needs may depend on whether or not they are doing research. (JORDAN, 1997, p. 39 – tradução minha)

No.	Questão	Objetivo
3	Você tem conhecimento da língua inglesa? (sim/não)	Introduzir a questão de número 4.
4	Como adquiriu o conhecimento que tem atualmente? (aulas de inglês da escola regular - Ensino Fundamental e Médio; curso de inglês em escola de idiomas; aulas particulares; ensino in tandem; curso de inglês instrumental; sozinho; outros)	Verificar os meios pelos quais os participantes adquiriram seus conhecimentos na língua inglesa – se fora uma aprendizagem implícita ou explícita do idioma.
5	Classifique seu nível de compreensão da língua inglesa (muito bom, bom, regular, ruim ou muito ruim), nas seguintes habilidades comunicativas: ler, escrever, ouvir e falar	Levantar os participantes que se consideram <i>bons</i> ou <i>muito bons</i> na macro-habilidade de escrita em língua inglesa.

Quadro 3 – Questões para o levantamento da situação-presente.

A leitura em língua inglesa, como dito, é parte do conhecimento exigido nos exames de admissão das instituições de nível superior do Brasil (RAMOS, 2008), por isso, a análise de necessidades partiu do pressuposto de que nenhum dos participantes da pesquisa era estranho à língua inglesa. Dessa forma, a pergunta de número 3 foi inserida ao questionário com o objetivo de introduzir a questão de número 4, que, por sua vez, investigava os meios pelos quais os aprendizes adquiriram seus conhecimentos na língua inglesa.

A aprendizagem de línguas fora do ambiente escolar acontece de maneira espontânea a depender da necessidade do aprendiz nos contextos em que interage por intermédio da língua estrangeira. Ellis (1997) define aprendizagem explícita como “intencional”, a qual exige do aprendiz uma percepção consciente das propriedades do novo conhecimento; e implícita como “incidental”, a qual não envolve uma conscientização profunda do sistema da língua. Para o autor, “os aprendizes estarão mais inclinados a engajar em processos gramaticais se possuírem conhecimento explícito e estarão melhores equipados para tanto”.⁴³ Dessa forma, reconhecer os meios pelos quais os participantes da pesquisa adquiriram seus conhecimentos linguísticos possibilita relacionar as lacunas no desempenho dos alunos ao utilizarem a língua inglesa no

⁴³ [...] learners will be more inclined to engage in grammatical processing if they possess explicit knowledge and will be better equipped to do so (ELLIS, 1997, p. 123 – tradução minha).

ambiente acadêmico ao tipo de aprendizado que tiveram e, assim, elaborar tarefas que suplementem tal aprendizagem, de modo a preencher tais lacunas.

Finalizando o esboço da situação-presente, a questão 5 do questionário pedia aos alunos que avaliassem sua proficiência de leitura, escrita, fala e audição em língua inglesa.

2.1.2.2. Levantamento da situação-alvo

As questões 6, 7, 8, 9 e 10 (quadro 4), foram elaboradas com o objetivo geral de verificar os contextos de utilização da língua inglesa no ambiente acadêmico e as habilidades comunicativas necessárias para a participação dos alunos nesses contextos.

No.	Questão	Objetivo
6	Você tem tido necessidade da língua inglesa no ambiente acadêmico (sim/não)	Verificar a necessidade de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico dos participantes.
7	Para que você precisou da língua inglesa? Ex: leitura acadêmica, produção acadêmica, participação em congresso, etc.	Levantar os contextos de utilização da língua inglesa dos participantes no ambiente acadêmico.
8	Das habilidades comunicativas citadas abaixo, assinale aquela(s) com a (s) qual (is) se deu seu contato com a língua inglesa, no contexto acadêmico: (ler, escrever, falar e ouvir)	Levantar a necessidade de uso da língua inglesa nas quatro macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) no ambiente acadêmico.
9	Com qual frequência? (Nunca, raramente, às vezes, frequentemente ou sempre)	Verificar a frequência de utilização da língua inglesa em cada uma das quatro macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) no ambiente acadêmico.
10	Você costuma escrever na língua inglesa no ambiente acadêmico? O quê?	Levantar os gêneros acadêmicos escritos produzidos pelos participantes em língua inglesa.

Quadro 4 – Questões para o levantamento da situação-alvo.

A questão 6 tinha por objetivo verificar a necessidade de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico. Embora eles pertençam a uma CD da área de tecnologia, em que a língua inglesa se faz predominantemente presente, tanto para propósitos acadêmicos, como para propósitos ocupacionais e de lazer (KUMARI & RAHMAN, 2011), ao elaborar o questionário, era preciso considerar que ele seria aplicado a alunos de diversas partes do Brasil, cujas diferenças econômicas poderiam influenciar na proposta curricular das

universidades, no engajamento científico dos cursos de pós-graduação, professores e alunos, e, conseqüentemente, na necessidade de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico.

Benesch (1996) advoga a favor de um processo crítico de análise de necessidades, por meio do qual seja possível verificar questões sociais para elaborar tarefas que contribuam para sua mudança. Por essa razão, a pergunta de número 6 possibilitaria verificar se a grande necessidade de uso da língua inglesa da área de tecnologia, como sugerem Kumari e Rahman (2011), é recorrente aos pós-graduandos em Ciência da Computação de universidades das diversas partes do Brasil, participantes desta pesquisa, oferecendo dados relevantes para a criação de tarefas que envolvam as possíveis diversidades sociais, políticas e culturais dos participantes da pesquisa, de modo a conscientizá-los da influência desses fatores na produção e recepção de conhecimentos dentro da sua área de estudos no país.

A questão 7 tinha por objetivo levantar os contextos de utilização da língua inglesa desse grupo de alunos no ambiente acadêmico (HYLAND, 2004), de modo a verificar os gêneros discursivos e as macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) relevantes para uma participação efetiva e independente nos eventos comunicativos mediados pela língua inglesa.

As questões 8 e 9, assim como a questão 7, tinham por objetivo levantar dados que permitissem verificar as habilidades comunicativas de maior necessidade do público-alvo. Pode parecer redundante a inclusão de perguntas com o mesmo objetivo em um mesmo questionário, no entanto, este feito visou a garantir a validade interna desta pesquisa, evitando, por meio da utilização de diferentes modelos de coleta e análise de dados, que concepções e preferências do pesquisador fossem preponderantes na obtenção dos dados (SOUZA, 2005/2006).

Embora fosse possível, por meio das respostas à questão 7, levantar as habilidades comunicativas de maior necessidade de uso da língua inglesa dos participantes em contexto

acadêmico, tal levantamento se limitaria às macro-habilidades mencionadas por eles. De forma a assegurar que a necessidade e a frequência de todas as macro-habilidades fossem devidamente avaliadas por todos os participantes, as questões de número 8 e 9 foram elaboradas. Na primeira buscou-se levantar a necessidade de uso da língua inglesa nas quatro macro-habilidades comunicativas no ambiente acadêmico, e na segunda, a frequência de uso de cada uma delas.

A pergunta de número 10, última do levantamento da situação-alvo, visava a verificar, quantitativa e qualitativamente, a relação dos pós-graduandos com a escrita acadêmica em língua inglesa, por meio do levantamento dos gêneros acadêmicos produzidos por eles (HYLAND, 2004).

2.1.2.3. Levantamento das lacunas

As questões 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 (quadro 5) tinham por objetivo geral levantar as lacunas que dificultam o desempenho dos alunos na escrita em inglês dos gêneros acadêmicos.

No.	Questão	Objetivo
11	Você acredita que o conhecimento que você possui na língua inglesa lhe é suficiente para escrever bem e independentemente no ambiente acadêmico? (sim/não)	Verificar a consciência dos alunos quanto à necessidade de conhecimento do registro e dos gêneros acadêmicos, somado ao conhecimento de língua inglesa, para uma escrita acadêmica internacional crítica e independente.
12	Você encontra dificuldades ao escrever textos acadêmicos em língua inglesa? Quais?	Verificar as possíveis dificuldades dos participantes quanto a elementos linguísticos e textuais que dificultam seu processo de escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico.
13	Você tem mais dificuldades em escrever um tipo de texto que outro? Explique.	Verificar as possíveis dificuldades dos participantes concernentes às especificidades dos gêneros discursivos com os quais eles têm contato no ambiente acadêmico.
14	Você já publicou em língua inglesa?	Verificar a experiência dos participantes quanto à escrita de artigos científicos em língua inglesa.
15	Caso a resposta tenha sido sim, você precisou da ajuda de algum dos itens listados abaixo ao escrever sua pesquisa? Assinale aquele (s) utilizado(s) por você: (dicionário geral; dicionário específico da área de Ciências da Computação; ferramentas de	Levantar as ferramentas de apoio para a escrita dos artigos científicos produzidos em língua inglesa pelos participantes.

	tradução on-line; tradutor – para traduzir o texto completamente; professor de línguas – para verificar e corrigir o texto apenas; e outros – especifique)	
16	Indique o grau de dificuldade de escrita em inglês no que se refere aos itens abaixo. Assinale com o número correspondente: 1 (fácil); 2 (difícil) ou 3 (muito difícil): <input type="checkbox"/> adequação gramatical: pontuação; concordância verbo-nominal; ordem dos sintagmas nominais; tempo verbal; <input type="checkbox"/> adequação lexical: itens lexicais apropriados ao discurso acadêmico-científico; léxicos específicos da área; <input type="checkbox"/> adequação ao gênero acadêmico-científico: elementos retóricos do gênero; coerência do texto; organizar as partes do texto, deixando-o um todo contínuo <input type="checkbox"/> posicionar-se criticamente no discurso; <input type="checkbox"/> outros. Especifique.	Verificar a auto-avaliação dos participantes em específicas tarefas de escrita em língua inglesa, consideradas pela literatura como problemáticas.
17	Indique o grau de dificuldade de leitura em inglês no que se refere aos itens abaixo. Assinale com o número correspondente: 1 (fácil); 2 (difícil) ou 3 (muito difícil): (reconhecer a organização do texto; estabelecer ligações entre as partes do texto - i. e. relacionar a conclusão à introdução etc.; localizar a informação de que você precisa; localizar a informação central; localizar o posicionamento do autor; ler e entender com rapidez; outros – especifique)	Verificar a auto-avaliação dos participantes em específicas tarefas de leitura em língua inglesa.

Quadro 5 - Questões para o levantamento das lacunas.

Segundo Aranha (1996), para a escrita de gêneros que sejam reconhecidos pela comunidade discursiva a que se destinam é necessário que se domine, além do idioma em que se deseja escrever, o registro apropriado ao contexto acadêmico, e as convenções retórico-discursivas dos gêneros. Com base nessa afirmação, foi elaborada a questão de número 11, visando a verificar a consciência dos alunos quanto à necessidade de conhecimento dos três fatores indicados pela autora para uma escrita crítica e independente.

As perguntas de número 12 e 16 tinham o mesmo objetivo específico, garantindo diferentes modelos de coleta e análise de dados (SOUZA, 2005/2006): visavam levantar as possíveis dificuldades dos alunos ao escreverem textos acadêmicos em inglês. A primeira questão era dissertativa, para que os participantes tivessem a liberdade de elencar os elementos linguísticos e textuais que dificultam seu processo de escrita a partir de seu próprio

juízo, oportunizando a visualização do relacionamento que os participantes têm com a linguagem, seus conceitos de língua e texto, além do levantamento de dados possivelmente negligenciados ou mesmo desconhecidos pelos pesquisadores.

Já a segunda questão foi elaborada com vistas a assegurar a auto-avaliação dos alunos em específicas tarefas de escrita, consideradas pela literatura (MOTTA-ROTH, 1999; ARANHA, 2002) como possíveis causadoras de problemas. Ao levantar as tarefas de escrita consideradas pelos participantes como problemáticas, é possível elaborar tarefas para o curso de EAP que possibilitem aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, de novas práticas, e, conseqüentemente, de uma confiança maior ao engajarem-se no processo de escrita, superando as dificuldades apontadas.

Visando a levantar as possíveis dificuldades dos participantes concernentes às especificidades de cada gênero discursivo, a pergunta 13 foi elaborada. Embora “tipo de texto” se refira à seqüências linguísticas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal, etc. (MARCUSCHI, 2002), o que é diferente de “gêneros discursivos”, o primeiro termo foi utilizado considerando que os participantes da pesquisa não são da área de linguística e, portanto, poderiam não reconhecer o significado do termo “gênero”.

As perguntas 14 e 15 tinham por objetivo verificar a maneira como os participantes vinham lidando com a escrita do gênero *artigo científico*, apontado pelos participantes da pesquisa de Iniciação Científica (VIEIRA, 2011), como o gênero acadêmico mais frequentemente escrito em inglês pelos pós-graduandos em Ciência da Computação; e por outras pesquisas da área (NIDA, 1992; MOTTA-ROTH, 1999; ARANHA, 2002, 2009; RAMOS, 2004, SWALES, 2004; SWALES & LINDEMANN, 2002 – dentre outros), como um dos gêneros mais relevantes para a comunicação acadêmica internacional. A pergunta de número 14 visava a levantar os alunos que já haviam publicado em língua inglesa; e a 15,

continuando com o levantamento das lacunas, verificar as dificuldades que eles encontraram no processo de escrita dos artigos científicos, por meio do levantamento das ferramentas de apoio que utilizaram na produção de seus textos; pois, ao saber as ferramentas é possível relacionar as dúvidas e dificuldades de escrita que os motivaram em tal escolha.

A elaboração desta pergunta foi baseada no texto de Aranha (2002) em que ela indica alguns dos problemas que pós-graduandos encontram na escrita dos gêneros acadêmicos e alguns dos processos que eles submetem seus textos de forma a remediar tais dificuldades. Segundo a autora, na tentativa de publicar textos em língua inglesa, devido à dificuldades de ordem lexical, gramatical, de registro e de organização discursiva dos gêneros, os pós-graduandos brasileiros tendem a submeter seus textos em ao menos um dos três processos:

a) o autor escreve o texto em português e pede para um profissional traduzi-lo; b) o autor escreve o texto em português e o submete a um programa automático de versão; c) o autor escreve seu texto em inglês e submete-o a um professor de línguas para que correções gramaticais sejam feitas.

Além das ferramentas apontadas pela autora (profissional de tradução, ferramenta eletrônica de versão, e professor de línguas) foram introduzidas as opções *dicionário geral* e *dicionário específico da área* com base em experiências pessoais e de colegas pesquisadores.

Para a análise das respostas, o uso de dicionário geral representará uma dificuldade de ordem vocabular; o dicionário específico, uma dificuldade de ordem de registro; professor de línguas, de ordem gramatical; e ferramenta eletrônica, de ordens diversas, uma vez que em programas de tradução online é possível tirar dúvidas sobre vocabulário, gramática e sintaxe.

A triangulação dos dados das questões 12, 15 e 16 possibilitaria a melhor visualização dos tipos de dificuldades encontradas pelos participantes no processo de escrita, oferecendo subsídios para a elaboração de tarefas com maior potencial de ajudá-los a superá-las.

Embora esta pesquisa tenha partido do pressuposto de que os participantes possuem um desenvolvimento na habilidade de leitura em língua inglesa bom o suficiente para se interessarem das pesquisas mais importantes de sua área pelo mundo, a questão 17, última com o objetivo de levantamento das lacunas, visava à auto-avaliação do desempenho dos participantes em algumas tarefas de leitura (RAMOS; LIMA-LOPES; GAZOTTI-VALLIM, 2004), com vistas a verificar a necessidade de inserção de tarefas para tal fim no curso de EAP para este público, uma vez que leitura consciente pode contribuir para a escrita consciente, como afirma Aranha (2002). Segundo a autora, por meio da leitura os alunos têm a oportunidade de tomar conhecimento de aspectos lexicais, temáticos, argumentativos, e de registro, necessários também para a escrita dos textos.

2.1.2.4. Levantamento do conteúdo

As tarefas do curso proposto por esta pesquisa foram elaboradas com base nos gêneros de maior necessidade para os aprendizes no ambiente acadêmico (HYLAND, 2002), por isso, de modo a levantar esses gêneros foram elaboradas, com base em Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004), as questões de número 18, 19, 20 e 21 (quadro 6):

No.	Questão	Objetivo
18	Assinale a frequência (nunca, raramente, às vezes, frequentemente ou sempre) de utilização dos gêneros textuais, realizados em língua PORTUGUESA , destacados abaixo, para suas atividades acadêmicas. (artigos acadêmicos; apenas a introdução dos artigos; apenas a conclusão dos artigos; dissertações; teses; prefácios de livros acadêmicos; introduções dos livros; resumo/abstracts de artigos acadêmicos; resumo de livros acadêmicos; resenha de livros acadêmicos; resenha de artigos acadêmicos; manuais técnicos; relatórios/relatos de pesquisas; anúncio publicitário; palestras; seminários; e outros – especifique)	Verificar a frequência de contato dos participantes com os gêneros listados em língua portuguesa.
19	Dentre os gêneros assinalados acima como <i>frequentemente</i> e <i>sempre</i> utilizados, indique de que forma se dá seu contato com eles: escrita, leitura, participação oral e participação auditiva.	Verificar as formas de contato (leitura, escrita, fala e audição) dos participantes com os gêneros listados em língua portuguesa.
20	Assinale a frequência de utilização dos gêneros	Verificar a frequência de contato dos participantes

	textuais, realizados em língua INGLESA , destacados abaixo, para suas atividades acadêmicas. (mesmas alternativas de frequência e de gêneros)	com os gêneros listados em língua inglesa.
21	Dentre os gêneros assinalados acima como <i>frequentemente e sempre</i> utilizados, indique de que forma se dá seu contato com eles: escrita, leitura, participação oral e participação auditiva.	Verificar as formas de contato (leitura, escrita, fala e audição) dos participantes com os gêneros listados em língua inglesa.

Quadro 6 – Questões para o levantamento de conteúdo.

Mesmo quando realizada em línguas diferentes, a estrutura retórica dos gêneros costuma permanecer a mesma dentro de uma mesma disciplina, uma vez que os gêneros são utilizados por uma mesma CD (ARANHA, 2009; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001) na busca por propósitos comunicativos compartilhados por seus membros. Sendo assim, as questões 18 e 19 investigavam a frequência e as formas de contato dos alunos com os gêneros em português, visando a verificar um possível contato frequente com a escrita em língua portuguesa dos gêneros listados. Caso fosse confirmado esse contato frequente, seria possível assumir que os alunos têm um conhecimento sobre a estrutura retórico-argumentativa de tais gêneros e contar com seu conhecimento prévio na construção de novos conhecimentos.

Graves (2009) explica que o conhecimento prévio afeta no quê e como os alunos aprendem, visto que o novo é assimilado a partir da transformação dos conhecimentos que eles já possuem. Segundo Clapham (2001), há dois tipos de conhecimento prévio que podem contribuir para o estudo instrumental de língua: conhecimento de conteúdo e cultura, e conhecimento das estruturas linguísticas e formais dos textos. Dessa forma, reconhecer os gêneros em português com os quais os alunos têm grande contato na universidade permitiria assumir que os alunos têm o conhecimento prévio das estruturas linguísticas e formais dos textos, e assim, evitar elaborar tarefas que os estimulem a desenvolver tais conhecimentos, poupando tempo para o ensino do conhecimento de conteúdo e cultura dos gêneros.

As questões 20 e 21 tinham por objetivo, respectivamente, levantar a frequência e a forma de contato dos participantes com os gêneros em língua inglesa no ambiente acadêmico

(HYLAND, 2004). Os dados oriundos destas questões possibilitariam verificar os gêneros com base nos quais as tarefas do curso de EAP proposto por esta pesquisa seriam elaboradas.

2.1.2.5. Levantamento dos desejos

Os desejos dos alunos não podem ser ignorados, devido à grande importância da motivação dos aprendizes para a aprendizagem, (HUTCHINSON & WATERS, 1987). Segundo Mitchell e Myles (1998), “motivação é um construto complexo, definido por três componentes principais: desejo em atingir um objetivo, esforço estendido nesta direção, e satisfação com a tarefa”;⁴⁴ sendo assim, para a elaboração de tarefas cuja realização traga satisfação aos aprendizes, é necessário que elas objetivem alcançar metas do interesse dos alunos. Por essa razão, na questão 22 buscou-se verificar a vontade dos alunos em participar de cursos de EAP e na 23 as habilidades que eles gostariam de desenvolver (quadro 7).

No.	Questão	Objetivo
22	Você faria um curso de inglês para fins acadêmicos da área de Ciência da Computação? (sim/não)	Verificar o interesse dos participantes por cursos de EAP específico para sua área de atuação.
23	Em caso afirmativo, quais habilidades (leitura, escrita, fala e audição) você gostaria de desenvolver mais no curso?	Levantar as macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) que os participantes gostariam de desenvolver mais caso participassem de um curso de EAP.

Quadro 7 – Questões para levantar os desejos dos participantes.

2.1.3. AS ENTREVISTAS

A escrita é entendida neste trabalho como uma atividade social a qual envolve um propósito, um contexto e uma audiência, por isso, escrever sempre envolve fazer escolhas sobre qual melhor chegar a um significado para determinados leitores, escrevendo de maneira que eles reconhecerão e entenderão (HYLAND, 2004).

⁴⁴ Motivation is a complex construct, defined by three main components: desire to achieve a goal, effort extended in this direction, and satisfaction with the task (MITCHELL & MYLES, 1998, p. 19 – tradução minha).

Para Aranha (1996), em contexto acadêmico, a escrita de textos científicos reconhecidos e aceitos pela comunidade acadêmico-científica pauta-se no domínio de três fatores: registro (vocabulário específico); gênero (estrutura retórico-discursiva por meio da qual os membros da comunidade se comunicam); e língua (código linguístico). Com base neste conhecimento, por meio das entrevistas, buscou-se, primordialmente, verificar o conhecimento dos participantes acerca dos dois primeiros fatores apontados pela autora.

Por restrições de tempo, não seria possível realizar entrevistas com todos os participantes que se julgam bons/muito bons, portanto, de modo a obter uma amostra significativa que representasse todo esse grupo de alunos, estipulou-se o limite de participação nas entrevistas a 25% deles. É relevante mencionar, que dos 213 participantes da pesquisa, 100 auto-avaliaram sua habilidade de escrita em inglês, por meio da questão de número 5 do questionário, como boa/muito boa, portanto, participaram das entrevistas 25 dos 100 alunos.

A análise dos questionários revelou um dado curioso. Apesar dos 100 participantes considerarem-se com alta proficiência em escrita, a maioria demonstrou interesse em participar de um curso de escrita em EAP, o que poderia indicar uma consciência quanto à necessidade de conhecimentos textuais, além dos conhecimentos linguísticos. Visando a verificar tal hipótese durante as entrevistas, os 100 participantes foram divididos em dois grupos: os que gostariam de trabalhar a escrita em cursos de EAP (G1 – 63) e os que não gostariam de fazer o curso, ou, pelo menos, não na habilidade de escrita (G2 – 37).

Para melhor guiar a realização das entrevistas, uma análise comparativa das respostas ao questionário foi feita, visando a levantar dados que confirmassem tal hipótese. A comparação das respostas referentes à análise das lacunas (figura 1) indicou que alunos do G1 têm mais dificuldades quanto à adequação ao registro e aos gêneros acadêmicos.

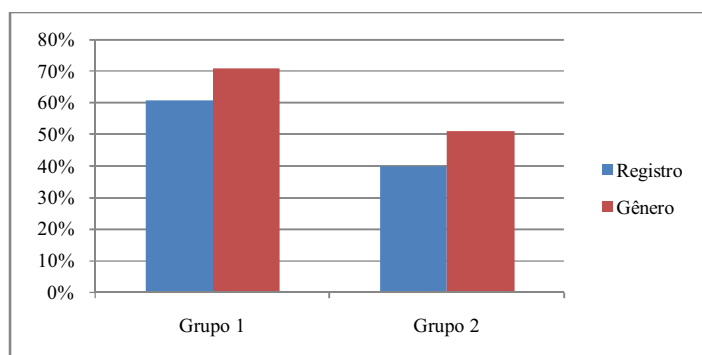


Figura 1 – Comparação das dificuldades concernentes à adequação de registro e gênero na escrita em língua inglesa dos participantes dos grupos G1 e G2, levantadas por meio da questão de número 16 do questionário.

Ademais, a análise comparativa da situação-alvo (figura 2) indicou que a escrita em inglês no ambiente acadêmico é uma prática mais frequente aos alunos do G1.

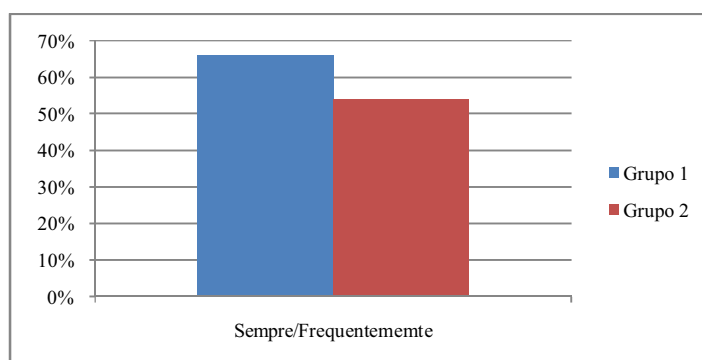


Figura 2 – Comparação da frequência de utilização da habilidade de escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico dos participantes dos grupos G1 e G2, levantadas por meio da questão de número 9 do questionário.

Esses dados contribuíram para a confirmação da hipótese levantada, ou seja, os participantes do G1 gostariam de desenvolver a habilidade de escrita em língua inglesa em um curso de EAP, mesmo julgando-se proficientes em tal habilidade por estarem mais conscientes da importância do conhecimento de gênero e registro para a escrita acadêmica, uma vez que indicaram tais fatores como causadores de problemas no processo de escrita. Tal consciência pode ser decorrente de uma prática mais frequente, como indicado na análise comparativa da situação-alvo.

Com base nos dados da análise comparativa, foi estabelecido um critério de preferência na seleção dos alunos que participariam das entrevistas: G1: alunos com maior frequência de utilização da língua inglesa em práticas escritas de letramento no ambiente acadêmico; G2: alunos com menor frequência e com menos dificuldades na utilização da língua inglesa em práticas escritas de letramento no ambiente acadêmico. Considerando o percentual mínimo para uma amostra significativa de cada grupo, era necessário que 16 alunos do G1 e nove do G2 participassem das entrevistas, totalizando 25 alunos.

O contato com os alunos, convidando-os a participar da entrevista, agendando dia e hora foi feito via *e-mail*, e as entrevistas foram realizadas preferencialmente por *Skype*. Segundo Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento e Matsumoto (2012), é indicado que se grave as entrevistas, para que “seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa” (p. 3). Por essa razão, e considerando que o programa utilizado para as entrevistas não grava as sessões de interação oral, as entrevistas foram realizadas no laboratório onde funciona o programa Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, visto que o programa *Skype*, quando iniciado, é ativado junto a um programa de gravação chamado *Evaer*, tornando possível a gravação das entrevistas. No entanto, algumas entrevistas foram gravadas por uma câmera fotográfica manual, porque tiveram de ser realizadas fora do período de funcionamento do laboratório, por solicitação do participante.

É possível classificar as entrevistas como semi-estruturadas, uma vez que havia um roteiro de questões, cuja organização era, no entanto, flexível e passível de ser expandida à medida que novas informações eram dadas pelos participantes (BELEI *et al.*, 2002). Esta flexibilidade é, na verdade, uma das vantagens da coleta de dados por entrevista, uma vez que, por meio da interação em tempo real, é possível “captar melhor o que os pesquisados sabem e

pensam” (MARSIGLIA, 2006, p. 10), aprofundando assuntos e pedindo esclarecimentos quando necessário.

O tempo previsto de duração das entrevistas era de quinze minutos, embora algumas tenham chegado a durar cerca de 40 minutos. O roteiro previamente elaborado previa: apresentação da pesquisadora; orientação quanto ao objetivo das informações coletadas e ao direito ao sigilo profissional; solicitação para a gravação da entrevista e para a utilização dos dados na pesquisa (BELEI et al., 2002); realização de atividades orais; e questões orientadas a depender do grupo em que o entrevistado pertencia.

2.1.3.1.As perguntas

Aos participantes do G1, as perguntas eram direcionadas à investigação do motivo de quererem participar de cursos de escrita em EAP mesmo considerando-se bons nesta habilidade; e aos alunos do G2 as perguntas eram direcionadas a compreender o motivo de suas preferências por outras habilidades, mesmo tendo a escrita acadêmica sido apontada por eles como a segunda habilidade realizada em língua inglesa mais necessária no ambiente acadêmico. As principais perguntas feitas aos participantes de ambos os grupos são expostas no quadro 8.

G1	1- De que maneira a participação em cursos de escrita acadêmica lhe interessa, considerando que você afirma ser bom/muito bom nesta prática? 2- O que você gostaria que fosse abordado em um curso de escrita em EAP, de modo a desenvolver ainda mais esta sua habilidade?
G2	1- Passado um ano de preenchimento do questionário, como você classificaria a frequência de utilização da habilidade de escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico? E o seu desenvolvimento em tal habilidade? 2- O que você acredita que é trabalhado em cursos de escrita em EAP? 3- Passado um ano de preenchimento do questionário, você ainda não teria interesse em participar de um curso de EAP? 4- Por que desenvolver as habilidades orais seria relevante para suas práticas discursivas no ambiente acadêmico? 5- O que você gostaria que fosse abordado em um curso de escrita em EAP, de modo a desenvolver ainda mais esta sua habilidade?

Quadro 8 – Questões direcionadas aos grupos G1 e G2 nas entrevistas.

É relevante mencionar que, além das perguntas do quadro (previamente elaboradas e direcionadas a cada grupo de alunos), em algumas entrevistas mais perguntas foram feitas aos alunos a depender da interação com o participante, do assunto abordado, da relevância de pedidos por esclarecimentos etc.

A análise das perguntas possibilitou não só confirmar ou refutar a hipótese levantada sobre uma maior prática levar a uma maior consciência linguística, como também permitiu levantar aspectos sociais referentes ao uso da língua no ambiente acadêmico (BENESCH, 1996), como gêneros mais usados e frequência e importância de utilização desses gêneros em língua inglesa; identificar as concepções de escrita dos alunos, que fundamentam suas práticas; e verificar seus interesses, preferências, desejos e expectativas relacionados à aprendizagem de língua inglesa no ambiente acadêmico (FREIRE, 2012).

2.1.3.2.As atividades

O objetivo principal das entrevistas era realizar atividades por meio das quais as habilidades e os conhecimentos dos alunos quanto à escrita acadêmica em língua inglesa pudessem ser avaliados. Apesar de mais interativo, questionar os alunos por meio das entrevistas ainda seria investir em auto-avaliação. Dessa forma, foram propostas três atividades de leitura por meio das quais seria possível verificar o reconhecimento dos alunos quanto à estrutura e propósito comunicativo dos gêneros *artigo científico* e *abstract*.

Embora leitura e escrita sejam macro-habilidades comunicativas diferentes que exigem processos cognitivos distintos para ser realizadas, o processo de leitura tem potencial para ajudar no processo de escrita, desde que realizado com um nível profundo de observação metalinguística por parte dos alunos. Segundo Jordan (1997), “leitura apropriada pode servir como um modelo para estilo apropriado”, visto que “ajuda os aprendizes a assimilar as

convenções do gênero e do registro de sua área”.⁴⁵ Sendo assim, mesmo que as atividades propostas demandassem apenas o uso da macro-habilidade de leitura, seria possível verificar a consciência dos alunos quanto a alguns aspectos do texto, primordiais para a escrita acadêmica crítica em língua inglesa.

É relevante mencionar que todos os textos utilizados nas atividades foram retirados de artigos de Ciência da Computação, citados pelos próprios participantes em suas publicações. Por meio da plataforma *Lattes* o currículo dos participantes foi acessado, o nome de seus trabalhos foi levantado, e a literatura de interesse dos alunos foi reconhecida.

a) ATIVIDADE 1:

A primeira atividade (quadro 9) foi elaborada com base em Aranha (2009), e tinha por objetivo verificar o reconhecimento dos participantes quanto ao gênero *abstract* e algumas das partes que compõem o gênero *artigo científico*. Três trechos retirados de partes de artigos científicos da área de Ciência da Computação e um trecho correspondente a um resumo de um artigo científico foram apresentados aos alunos na seguinte ordem: metodologia, resumo, conclusão e introdução. Eles deveriam ler o trecho e, com base em seus conhecimentos acerca das realizações linguísticas e retóricas de ambos os gêneros, relacioná-lo a uma das partes supracitadas. É relevante mencionar que foram selecionados trechos de textos em português e em inglês porque o objetivo da atividade era verificar o conhecimento dos alunos acerca das especificidades dos gêneros, independentemente da língua (ARANHA, 2009).

Relacione os trechos abaixo às seguintes partes do gênero artigo científico e ao gênero resumo de artigo científico: Resumo, Introdução, Metodologia e Conclusão.

Resumo: Amongst different types of Collaborative Networked Organizations it is possible to highlight those created to develop and market product, process or business model innovation. In this type of innovation network, which has special characteristics, the challenge is to introduce effective networked innovation in the

⁴⁵ Appropriate reading can serve as a model for appropriate style [...] all this helps learners to assimilate the conventions of the genre and the register of their subject (JORDAN, 1997, p. 169 – tradução minha).

very same innovation network. This paper presents the main features of TALAI-SAREA methodology that includes a reference model, a set of analysis tools, and a methodology of implementing networked innovation in innovation networks.

Introdução: Considerada uma evolução da área de Recuperação de Informações (RI) [20], Mineração de textos (Text Mining) é um Processo de Descoberta de conhecimento, que utiliza técnicas de análise e extração de dados a partir de textos, frases ou apenas palavras. Envolve a aplicação de algoritmos computacionais que processam textos e identificam informações úteis e implícitas, que normalmente não poderiam ser recuperadas utilizando métodos tradicionais de consulta, pois a informação contida nestes textos não pode ser obtida de forma direta, uma vez que, em geral, estão armazenadas em formato não estruturado.

Metodologia: Inicialmente, para a definição da adaptação de cada etapa do ciclo de acordo com as necessidades do projeto comercial, foi realizada uma análise para determinar o estado geral do sistema no final do projeto acadêmico. A análise post-mortem do projeto acadêmico permitiu a identificação de uma série de problemas e conseqüências dos mesmos: aplicação individual pelos desenvolvedores, de suas idéias para estruturação e desenvolvimento de módulos levou à múltiplos modelos de módulos; falta de comunicação entre os desenvolvedores ocasionou duplicação de componentes que poderiam ser compartilhados e a falta de estilo de codificação tornava difícil a compreensão do código.

Conclusão: We have established significant correlation between various visual properties of photographic images and their aesthetics ratings. We have shown, through using a community-based database and ratings, that certain visual properties tend to yield better discrimination of aesthetic quality than some others. Despite the inherent noise in data, our SVM-based classifier is robust enough to produce good accuracy using only 15 visual features in separating *high* and *low* rated photographs.

Quadro 9 – Atividade 1 da entrevista: Reconhecimento do gênero.

Os gêneros discursivos não são individuais, eles pertencem às Comunidades Discursivas que os elaboram para a comunicação interna entre seus membros (HYLAND, 2002). Sendo assim, cada gênero possui propósitos comunicativos partilhados pelos membros da CD, realizados por meio de construções linguísticas específicas, também reconhecidas pelos membros (SWALES, 1990). O reconhecimento dessas construções linguísticas facilita aos membros iniciantes a realização dos movimentos retóricos (SWALES, 1990) na busca por atingir os propósitos comunicativos dos gêneros. E o oposto também é possível, ou seja, o reconhecimento dos propósitos comunicativos é facilitado pela consciência sobre as construções linguísticas que buscam realizá-los (ARANHA, 2005).

Por essa razão verificar o reconhecimento dos alunos quanto à organização retórica e às escolhas linguísticas que compõem as diversas partes do gênero artigo científico e do resumo de artigo científico se faria relevante, uma vez que possibilitaria verificar a necessidade de tarefas de conscientização genérica para o curso cujo passo a passo foi desenvolvido nesta pesquisa. Segundo Ortega (2009) a “consciência ajuda os seres humanos a

resolverem problemas e a atingirem seus *objetivos* [...] à luz dos seus *motivos* e dos *meios* e *operações* escolhidas por eles”.⁴⁶

b) ATIVIDADE 2

O objetivo da segunda atividade era avaliar o reconhecimento por parte dos participantes do propósito comunicativo dos gêneros. Johnson (2009) explica que a linguagem usada para descrever uma atividade ganha significado em atividades comunicativas concretas em contextos socioculturais específicos, portanto, conscientizar os alunos quanto aos aspectos sócio-comunicativos dos textos escritos é prepará-los para a escrita de textos que, além de adequarem-se aos modelos, adéquam-se aos propósitos comunicativos da comunidade acadêmica, contribuindo para a evolução do conhecimento científico.

Apoiando-se no modelo CARS, proposto por Swales (1998), para a atividade dois, foram apresentados aos alunos três trechos de uma mesma introdução de artigo de Ciência da Computação, as quais os alunos deveriam identificar o propósito comunicativo. Segundo o modelo, uma introdução de artigo pode conter 3 movimentos retóricos cujos objetivos são contextualizar, justificar e apresentar a pesquisa; e cada um desses movimentos pode ser realizados por diferentes construções argumentativas denominadas “passos”. Sendo assim, o trecho 1, apresentado no quadro 10, foi selecionado por ser realizado por meio do passo “indicando uma brecha”, cujo propósito comunicativo é o de justificar a relevância da pesquisa para os estudos da área; o trecho 2, por ser realizado por meio do passo “revido pontos de pesquisas anteriores”, cujo propósito comunicativo é localizar os estudos onde a pesquisa está sendo realizada; e o trecho 3, por ser realizado por meio do passo “delimitando os propósitos da pesquisa”, cujo propósito comunicativo é apresentar a pesquisa do autor.

⁴⁶ Consciousness helps humans regulate problem solving and achieve their *goals* [...] in light of their **motives** [...] and their chosen *operations* or *means* (ORTEGA, 2009, p. 219/220 – tradução minha).

Relacione cada um dos trechos abaixo retirados de uma mesma introdução de artigo científico da área de Ciência da Computação a um dos seguintes propósitos comunicativos: contextualizar a pesquisa nos estudos da área, justificar a relevância da pesquisa para esses estudos, e apresentar a presente pesquisa.

Justificar a pesquisa: Thus, the TD error given by these earlier models reproduces the DA neurons' activity remarkably well in the simple conditioning experiments. These models however fail to account for two recent experimental results in which the intervals between the conditioning stimulus and the reward are varied.

Contextualizar a pesquisa: Direct evidence from electrophysiological recordings in monkeys (Montague, Dayan, & Sejnowski, 1996; Schultz, 1998) and indirect evidence from fMRI studies in humans (Pagnoni, Zink, Montague, & Berns, 2002) during these simple conditioning experiments strongly suggest that the activity of dopamine (DA) neurons encode the error between predicted reward and actual reward.

Apresentar a pesquisa: We propose a new model showing how animals can learn to associate a number of possible SRI to a single stimulus. Our model notably offers an explanation for two otherwise puzzling experimental results concerning the role of dopamine when the SRI varies.

Quadro 10 – Atividade 2 da entrevista: Reconhecimento do propósito comunicativo.

Após a realização das oito primeiras entrevistas, foi feita uma análise das atividades e do desempenho dos alunos ao realizá-las e notou-se uma constante dificuldade dos participantes em diferenciar os movimentos de justificativa e contextualização. Embora sete dos oito participantes tenham acertado todas as respostas, notou-se que o propósito de apresentar a pesquisa foi facilmente identificado por todos eles, enquanto os outros dois propósitos demandaram um tempo maior para sua identificação, o que levou ao questionamento quanto à qualidade dos trechos selecionados.

A análise dos trechos mostrou que a pouca contextualização das passagens permitia compreender o primeiro trecho como contextualização, uma vez que menciona outras pesquisas, apontando uma brecha deixada por elas, mas não apresenta a proposta da pesquisa sendo realizada, o que contribuiria para o alcance do propósito comunicativo de justificativa da passagem. Ademais, o trecho dois apresenta os achados de outras pesquisas, o que poderia tanto indicar uma contextualização quanto uma justificativa a partir do passo “levantando questões sobre as pesquisas anteriores” (SWALES, 1998). Assim, optou-se por modificar os trechos selecionados, de modo a oferecer aos alunos trechos mais contextualizados.

Os novos trechos, aplicados aos outros 17 participantes são apresentados no quadro 11, onde nota-se que o movimento 1 (estabelecendo um território) foi apresentado aos alunos

no trecho 2 pelo passo *revendo pontos de pesquisas anteriores*; o movimento 2 (estabelecendo um nicho) foi apresentado no trecho 1 pelo passo *indicando uma brecha*; e o movimento 3 foi apresentado no trecho 3 pelo passo *apresentando a estrutura do artigo científico*.

Relacione cada um dos trechos abaixo retirados de uma mesma introdução de artigo científico da área de Ciência da Computação a um dos seguintes propósitos comunicativos: contextualizar a pesquisa nos estudos da área, justificar a relevância da pesquisa para esses estudos, e apresentar a presente pesquisa.

Justificar a pesquisa: Asymmetric cryptosystems such as RSA [3], Diffie-Hellman [1] and Elliptic Curve [4] have been widely used in many applications. However, because asymmetric encryptions are more expensive than symmetric encryptions such as DES [5], [6] and AES [7] in terms of computational cost, generally they are not directly used to encrypt long messages. Traditionally, if there is a need to encrypt a long message using an asymmetric cryptosystem, then a symmetric cryptosystem is used in addition. The message itself is encrypted using the symmetric cryptosystem and the symmetric key is encrypted using the asymmetric cryptosystem. To eliminate this requirement for an additional cryptosystem, we propose a novel asymmetric cryptosystem based on ECDLP.

Contextualizar a pesquisa: Since the invention of public-key cryptography in 1976 by Whitfield Diffie and Martin Hellman [1], numerous publickey cryptographic systems have been proposed. All of these systems based their security on the difficulty of solving a mathematical problem. Over the years, many of the proposed public-key cryptographic systems have been broken and many others have been demonstrated to be impractical. Today, only three types of systems are considered both secure and efficient.

Apresentar a pesquisa: The organization of this paper is as follows. In the Section II, the basic concept of elliptic curve (EC) is explained. In Section III, discussion on Elliptic Curve cryptosystem based on ElGamal scheme has been illustrated. The proposed scheme and its security analysis are discussed in section IV. Finally, Section V presents the concluding remarks.

Quadro 11 – Atividade 2 reformulada: Reconhecimento do propósito comunicativo.

c) ATIVIDADE 3

A última atividade (quadro 12) tinha por objetivo verificar a consciência dos alunos quanto ao registro acadêmico. O conceito de registro é relevante ao ensino instrumental de línguas por determinar variações linguísticas voltadas ao alcance de objetivos comunicativos em específicas situações de uso da linguagem. Ou seja, membros de uma CD utilizam-se de determinadas formas linguísticas, que representam sua cultura e as relações de poder entre os membros, para alcançar objetivos comunicativos partilhados por todos. Por essa razão, o reconhecimento dessas variações linguísticas auxilia os membros novatos a compreenderem e a produzirem os textos reconhecidos pela comunidade como legítimos.

Considerando a relevância do conhecimento do registro acadêmico para a escrita de gêneros acadêmicos que sejam reconhecidos pela comunidade científica foi elaborada a terceira atividade, com base em Aranha (2002). Trechos retirados de artigos de Ciência da Computação foram modificados de modo a constar registros inapropriados ao ambiente acadêmico, os quais deveriam ser identificados pelos participantes da pesquisa.

No primeiro trecho, a expressão oral “coulda” substituiu “could have” do trecho original; no segundo, a abreviação “cause” substituiu a forma completa “because”; e no terceiro a expressão idiomática “a piece of cake” substituiu o adjetivo “easy”.

Identifique em cada um dos trechos, retirados de artigos de Ciência da Computação, formas linguísticas inapropriadas ao discurso acadêmico:

1-A strong model of architecture-based testing, backed up by formal reasoning and easy-to use tooling, coulda a major economic impact on software system development.

2-The association rules we consider are probabilistic in nature. The presence of a rule $X \rightarrow Y$ does not necessarily mean that $X + Y \rightarrow A$ also holds. cause the latter may not have minimum support.

3-Intelligent database (IDB) systems integrate resources from both RDBMSs KBSs to provide a natural way to manage information, making it a piece of cake to store access and apply.

Quadro 12 – Atividade 3 da entrevista: Reconhecimento do registro acadêmico.

A análise das atividades após oito entrevistas realizadas revelou que as adaptações feitas aos trechos mostrados aos alunos pouco contribuiriam para revelar o reconhecimento dos alunos quanto ao registro acadêmico, uma vez que as duas primeiras correspondiam a marcas de oralidade que estariam inapropriadas a diversos contextos escritos, e não apenas no específico contexto acadêmico. Não é possível afirmar, no entanto, que a atividade realizada pelos oito primeiros participantes de nada contribuiu para esta pesquisa, pelo contrário. O bom desempenho de todos os alunos permitiu verificar o domínio dos alunos quanto ao registro escrito formal, no qual é indicado que se evite formas orais e expressões coloquiais.

Verificou-se, no entanto, a necessidade de adaptar os trechos com realizações linguísticas típicas de ocorrer nos mais variados discursos, sejam orais ou escritos, formais ou informais, que, no entanto, seriam inapropriadas ao discurso acadêmico, que tende a sucinto,

direto e objetivo. Dessa forma, uma argumentação avaliativa pessoal fora introduzida no trecho 1 de forma a justificar a pesquisa: “which gave us much pleasure on doing”; adjetivos qualitativos foram introduzidos no trecho 2 ao citar o trabalho de um pesquisador: “amazingly clever professor”; e uma expressão de opinião fora introduzida ao trecho 3 de modo a justificar a escolha da metodologia utilizada: “to my mind.”

Embora essas ocorrências sejam recorrentes em textos de pesquisadores iniciantes, possível de ser verificadas mesmo em textos publicados por revistas de *qualis* inferior a A e B, optou-se pela alteração de trechos dos textos ao invés de usar os trechos originais por dois motivos. Primeiramente porque todos os textos usados nesta pesquisa da área de Ciência da Computação foram retirados de periódicos publicados na internet com *qualis* acima de B3, para garantir a utilização de pesquisas bem reconhecidas e avaliadas pela comunidade científica, por conseguinte, devido à qualidade dos periódicos, os textos também eram escritos de acordo com o esperado pela comunidade, raramente apresentando equívocos linguísticos, retóricos ou discursivos. Ademais, ao utilizar trechos originais contendo ocorrências não esperadas pela comunidade acadêmica esta pesquisa estaria expondo negativamente outros pesquisadores, cuja referência poderia ser acessada ao final deste trabalho (anexo 2).

Identifique em cada um dos trechos, retirados de artigos de Ciência da Computação, formas linguísticas inapropriadas ao discurso acadêmico:

1-In this paper, we investigate the Media Access Control (MAC) protocol, ***which gave us much pleasure on doing*** because of its significant importance in ad hoc cognitive network. The cognitive MAC should fully utilize the advanced capability provided by cognitive radio to optimize the network performance.

2- An especially interesting set of numerical computations are due to ***the amazingly clever professor*** Hoppensteadt (personal communication) who has combined many iterations to produce a density plot of X_t for each one of a sequence of a -values, gradually increasing from 3.5700 . . to 4.

3-The algorithm developed is a basic implementation of steganography. There is no “right” way to implement steganography because, ***to my mind***, if there were it would be very easy to run thousands of images through the reverse steganography process to extract the possible data. So in all actuality the more random an implementation of steganography is, the harder it will be to extract the data.

Quadro 13 – Atividade 3 reformulada: Reconhecimento do registro acadêmico.

Ao final das entrevistas era proposta a cada participante a realização do teste escrito. Visando a levantar uma amostra da escrita acadêmica em língua inglesa dos alunos, era solicitado que enviassem por *e-mail* o resumo de um artigo ainda não publicado relacionado à sua pesquisa. Como alguns participantes não estavam trabalhando em artigos naquele momento, foi aceito o envio de resumos de artigos já publicados.

Apesar de haver a possibilidade de os textos publicados já terem passado por diversas etapas de correção, tanto por parte dos alunos, quanto de seus orientadores, amigos, professores de línguas, revisores das revistas, etc. Optou-se por aceitar esses textos como amostra de escrita dos alunos por questões metodológicas, pedagógicas e psicológicas.

Pedagogicamente seria mais coerente avaliar a produção dos alunos nos gêneros relevantes para sua comunidade discursiva no ambiente acadêmico, dessa forma, optou-se por selecionar o gênero resumo, uma vez que, dentre os gêneros destacados como relevantes pelos alunos, esse seria o mais rápido de se analisar, devido à sua curta extensão. Considerando o pouco tempo para a realização da presente pesquisa, esta foi a escolha metodologicamente mais conveniente.

Embora alguns alunos não estivessem escrevendo artigos no momento de realização da pesquisa, era necessário manter a escolha do material para a coleta de dados, sendo assim, era possível tanto aceitar textos já publicados pelos alunos quanto solicitar a produção de um resumo de artigo imaginário. Considerando que a escrita, como dito, é uma atividade social, motivada por um propósito, um contexto e uma audiência (HYLAND, 2004), a produção de resumo sob condições de produção imaginárias nas quais tanto o propósito, quanto o contexto e a audiência divergem daqueles em condições reais de produção, o resultado final da produção dos alunos seria um texto não-autêntico, cujas realizações linguísticas, retóricas e discursivas poderiam não corresponder ao esperado para o gênero. Sendo assim, os textos já

publicados configuraram-se melhores exemplares para a análise da produção em inglês do gênero resumo, do que produções imaginárias.

A realização do teste escrito será descrita em detalhes a seguir, na próxima subseção deste capítulo.

2.1.4. O TESTE ESCRITO

Resumo de artigo científico foi o gênero escolhido para o teste escrito devido a três fatores: 1) a importância do gênero para a área de Ciência da Computação, assim como para a comunicação científica global (BIASI-RODRIGUES, 2009); 2) a representatividade da estrutura retórica do artigo científico no resumo (BIASI-RODRIGUES, 2009); e 3) o curto espaço de tempo para a realização da pesquisa.

Resumos acadêmicos, sejam de artigo científico, de comunicação oral, de teses, dissertações etc., são de grande importância para a comunicação científica nacional e internacional, uma vez que “esse gênero é veiculado em diferentes mídias e pode compor bancos de dados no país e no exterior” (BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 49), pois é por meio dele que o leitor geralmente seleciona o texto acadêmico a ser lido (ARANHA, 2004). Por isso, pós-graduandos que desejam participar do desenvolvimento científico, compartilhando os achados de suas pesquisas, devem ser capazes de desenvolver as construções retóricas desse gênero. Para a área de Ciência da Computação essa necessidade não se faz diferente, e pode ser confirmada por meio das respostas dos alunos às questões de conteúdo do questionário, segundo as quais resumo de artigo científico é o segundo gênero apontado pelos alunos como o mais produzido em inglês no ambiente acadêmico.

Artigo científico, por sua vez, foi o primeiro gênero apontado como um dos mais importantes e frequentemente produzidos pelos pós-graduandos na pesquisa de Iniciação

Científica (VIEIRA, 2011) e na presente pesquisa. Este seria, portanto, o gênero mais apropriado para a realização do teste escrito, de modo a verificar a competência dos alunos em produzi-lo em língua inglesa, entretanto, essa análise não seria possível dentro do tempo hábil para a realização da pesquisa, devido à extensão de tal gênero. Considerando que resumos são “formas reduzidas dos respectivos gêneros expandidos” que “convencionalmente apresentam uma seleção e distribuição de informações que reproduzem a organização retórica do texto-fonte” (BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 50), a análise de resumos de artigo científico produzidos pelos participantes possibilitaria verificar o conhecimento deles acerca dos procedimentos retórico-discursivos do gênero resumo também necessários na produção do texto expandido.

Uma vez justificada a escolha pelo gênero resumo de artigo científico para a realização do teste escrito, salienta-se que a aplicação do teste buscou avaliar os três fatores indicados por Aranha (1996) como de primordial conhecimento e domínio por parte dos alunos e pesquisadores para uma escrita acadêmica que seja reconhecida pela comunidade a que se destina: gênero, registro e língua. Dessa forma, a análise dos resumos avaliou 1) o conhecimento dos alunos quanto à estrutura retórica do gênero *resumo de artigo científico*; 2) o conhecimento dos alunos quanto ao uso do registro acadêmico apropriado às construções retóricas do gênero; e 3) a proficiência linguística dos participantes referente à sintaxe, gramática e ortografia da língua inglesa, apropriados ao gênero, ao contexto em que é circulado e aos propósitos comunicativos que deseja alcançar.

2.1.4.1. Adequação ao gênero

Na verificação da adequação da produção dos alunos ao gênero *resumo de artigo científico* foi usado o modelo de resumos/abstracts elaborado por Gil (2011). Com base no

modelo de resumo de artigo científico proposto por Bhatia (1993), a autora analisou 30 pares de resumo/abstracts retirados da publicação brasileira “Cadernos de Tradução”.

Ao final da pesquisa, a autora verificou discrepâncias entre os movimentos propostos por Bhatia (1993) e aqueles presentes no *corpus*. Por essa razão, ela propõe um novo modelo, composto por cinco movimentos retóricos (quadro 14), cuja ordem não é fixa, podendo ocorrer de forma circular; além de poder haver a junção de movimentos.

Movimento 1 – Contextualização: Nesse movimento, o autor introduz o leitor na área em que a pesquisa está inserida, no panorama atual do problema que será discutido ou ainda uma breve explicação de ferramentas de pesquisa, textos, autores, entre outros que serão usados pelo autor. e/ou
Movimento 2 – Objetivos: Esse movimento tem por finalidade mostrar ao leitor quais os objetivos do autor com a pesquisa. e/ou
Movimento 3 – Metodologia: Aqui, o autor informa o leitor de como a pesquisa foi realizada, metodologia, dados, linhas de pesquisa. e/ou
Movimento 4 – Resultados: A função do movimento Resultados é indicar alguns dos resultados encontrados na pesquisa. e/ou
Movimento 5 – Conclusões: Nesse movimento o autor interpreta os resultados encontrados.

Quadro 14 – Modelo retórico-discursivo de resumo de artigo científico (GIL, 2011).

Além dos movimentos descritos, que podem ocorrer ou não em um resumo, a autora destaca a possibilidade de “estruturação” – um movimento único, no qual busca-se apresentar um passo a passo do que o leitor encontrará no decorrer da leitura. Segue um exemplo:

[**Estruturação**] Tendo em vista a especificidade do texto teatral, debatemos quais os elementos desse gênero devem ser preservados na tradução; discutimos a importância de algumas metáforas-base e das materializações no texto poético teatral como fios condutores da tradução. Finalmente, focalizamos as aparições da metáfora da terra (gê) na peça de Sófocles, *Édipo Rei* e suas eventuais substituições por outros termos.

Este modelo foi escolhido por ter sido elaborado a partir da análise de resumos/*abstracts* escritos por brasileiros. Segundo Duszak (1995), diferentes culturas possuem diferentes estilos intelectuais, por essa razão, “discussões sobre o que tem efeito na

comunicação acadêmica não pode ser dissociado da orientação de valores comuns em uma dada cultura e do estilo verbal predominante que vai com ela”.⁴⁷ Sendo assim, uma vez que os textos analisados foram escritos por brasileiros, tanto melhor será a análise quanto mais próximo o modelo de análise for da cultura dos participantes. Embora os pós-graduandos em Ciência da Computação publiquem seus textos em língua inglesa, estas publicações geralmente acontecem em eventos ou revistas brasileiras.

Foi possível verificar, durante as entrevistas, que os eventos e revistas brasileiras de maior credibilidade para a área dos participantes adotam a língua inglesa como mediadora das interações orais e escritas, o que não significa, no entanto, que o estilo intelectual dos falantes da língua inglesa seja esperado nos textos. A diferença nos estilos se faz presente e é notada pelos próprios alunos. Um deles afirmou que prefere escrever em inglês para uma revista brasileira do que para uma revista americana porque já conhece a cultura e o estilo do público brasileiro.

2.1.4.2. Adequação ao registro

A análise de registro teve como principal suporte teórico a obra de Swales e Feak (1994), na qual, com base em experiências de pesquisa e ensino, os autores oferecem explicações teóricas e exercícios práticos para o desenvolvimento da escrita e do texto acadêmico de graduandos e pós-graduandos.

Swales e Feak (1994) defendem a ideia de que o estilo em que um texto é escrito tem tanta importância para a validade de uma boa pesquisa quanto as ideias e os dados nela presentes. Segundo os autores, escrever artigos científicos, por exemplo, utilizando a variedade linguística do inglês falado, pode ser considerado muito simplista, o que pode

⁴⁷ Discussions about what has effect in academic communication should not be dissociated from the general value orientation in a given culture and the predominant verbal style that goes with it (DUSZAK, 1995, p. 294 – tradução minha).

comprometer a aceitação do texto pela comunidade acadêmica a que se destina. Sendo assim, os autores oferecem embasamento teórico para a escolha de verbos, nomes e outras partes do discurso mais formais para o ambiente acadêmico.

2.1.4.3. Adequação ao sistema da língua

Ramos (2008) explica que desde o surgimento do ESP, muitos mitos vêm se criando ao redor da abordagem. Dentre eles está o mito de que o ensino de ESP só é possível a alunos com alta proficiência na língua-alvo. Segundo a autora, essa crença é um mito porque, a partir dos próprios princípios definidores da abordagem, é impossível generalizar uma proficiência ideal a todos. A autora explica que o nível de desenvolvimento da língua inglesa depende do contexto em que o aprendiz está inserido, visto que “o que pode ser considerado ‘básico’ para um garçom pode não ser ‘básico’ para um piloto”,⁴⁸ por exemplo.

Esta pesquisa corrobora as afirmações de Ramos, e, por isso, o objetivo da avaliação da adequação da escrita dos alunos à língua inglesa não era verificar a proficiência dos alunos de modo a identificar a possibilidade de eles participarem de um curso de EAP ou não. O objetivo foi de verificar se a produção dos alunos corresponde ao nível alegado por eles em outras etapas da análise de necessidades, de modo a assegurar se o nível de escrita em inglês que os alunos alegam e apresentam ter é suficiente para o contexto específico da escrita acadêmica, pois, caso seja, tarefas para ajudar os alunos a desenvolverem esse aspecto da escrita poderiam ser desconsideradas na elaboração de um curso de EAP para esse público em específico, economizando tempo.

A análise do conhecimento dos alunos referente ao domínio da língua inglesa contemplou análise ortográfica, sintática e gramatical. Nesta última observou-se conjugação verbal, uso de preposições e de referenciadores.

⁴⁸ What may be considered “basic” for a waiter may not be for a pilot (RAMOS, 2008, p. 75 – tradução minha)

2.2.DEFINIÇÃO DOS PASSOS PARA A ELABORAÇÃO DO CURSO DE EAP

Na presente pesquisa, o desenho do passo a passo para a elaboração do curso de EAP foi desenvolvido a partir dos passos oferecido por Hyland (2004), devido, principalmente, à concepção social de língua e ensino que o autor adota, já explicada em detalhes no capítulo anterior. Ademais, o paradigma complexo, adotado por Freire (2012), ofereceu suporte para muitas tomadas de decisões durante o percurso de elaboração do curso, visto que, com base neste paradigma, foi possível olhar para o processo com maior criticidade e aproveitar imprevistos e percalços do caminho como oportunidade de reflexão, aprendizagem e embasamento empírico para a alteração e adaptação do modelo selecionado (HYLAND, 2004), e da proposta inicial desta pesquisa. Neste ínterim, o trabalho de Graves (1996) se mostrou relevante ao oferecer embasamento teórico para as adaptações realizadas no modelo.

O modelo para elaboração de cursos de EAP, oferecido por Hyland (2004) compreende sete diferentes fases, já descritas na subseção (1.1.2.) do capítulo um:

- 1- identificar o contexto em que a linguagem será usada;
- 2- desenvolver o curso baseado nesses contextos de uso;
- 3- anotar a sequência de eventos dentro do contexto;
- 4- listar os gêneros usados nessa sequência;
- 5- apontar os conhecimentos sócio-cognitivos de que os alunos precisam para participar nesses contextos;
- 6- selecionar e analisar os textos;
- 7- desenvolver unidades de trabalho relacionadas a esses gêneros e desenvolver objetivos de aprendizagem a serem alcançados.⁴⁹

Como dito no capítulo anterior, o aspecto mais relevante deste modelo é a preocupação com as práticas sociais nas quais os alunos do curso precisam se engajar por intermédio da língua estrangeira. Ao reconhecer essas práticas, é possível que se construa o

⁴⁹ 1- Identify the overall contexts in which the language will be used. 2- Develop course goals based on this context of use. 3- Note the sequence of language events within the context. 4- List the genres used in this sequence. 5- Outline the sociocognitive knowledge students need to participate in this context. 6- Gather and analyse samples of texts. 7- Develop units of work related to these genres, and develop learning objectives to be achieved (HYLAND, 2004, p. 92-93 – tradução minha).

curso com base nos gêneros utilizados, voltando a atenção e limitando as tarefas do curso às necessidades reais dos alunos no ambiente acadêmico.

Considerando o objetivo inicial desta pesquisa de elaborar um curso de escrita em EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação, de modo a contribuir para a área de Linguística Aplicada com um modelo de curso de EAP voltado a pós-graduandos que já dominam o sistema da língua inglesa, a partir dos conceitos propostos pelo paradigma complexo é possível verificar a impossibilidade de realização deste objetivo da maneira como foi proposto. Sendo a elaboração de cursos um processo não terminado, suscetível a adaptações e mudanças a depender dos acontecimentos durante o processo de execução, torna-se impossível elaborar um modelo de curso de EAP com base em um levantamento inicial apenas das necessidades dos alunos, já que ele se modificaria a depender das necessidades, das vontades e do desempenho de cada grupo de aprendiz durante a realização do curso, além das especificidades do ambiente de realização do curso, e das necessidades, dos desejos e das crenças do professor responsável.

Freire (2012) explica que, a partir do paradigma complexo, no processo de ensino/aprendizagem, professores e alunos são igualmente vistos como parte de um mesmo todo, por isso, as expectativas, preferências, os estilos (de ensino e de aprendizagem) e perfis de ambos devem ser considerados na elaboração de um curso que atenda às necessidades e respeite as características de todos os envolvidos. Embora o processo de ensino/aprendizagem envolva múltiplos fatores, Kumaravadivelu (2003) explica que professores e alunos são os responsáveis diretos pelo sucesso de realização do processo, e esclarece que embora o ato de ensinar não implique no ato de aprender, o ensino tem um papel fundamental no processo porque pode contribuir para acelerar e realizar a aprendizagem. Para tanto, as crenças e vontades do professor devem ser respeitadas no momento de elaboração de curso, e as tarefas

do curso devem refletir as necessidades dos alunos em consonância com as necessidades e estilos de ensino do professor.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa passou a ser desenvolver um passo a passo para a elaboração de cursos de EAP, contribuindo para a área de Linguística Aplicada com um modelo de desenho de curso voltado a aprendizes que já dominam o sistema da língua inglesa, cujas tarefas-exemplos são passíveis de serem adaptadas aos gêneros discursivos e práticas sociais mais relevantes para o público-alvo de outros contextos.

Sendo assim, dentre os três estágios de elaboração de curso proposto por Freire (2012), nesta pesquisa foi considerado apenas o primeiro, visto que os estágios dois e três (execução e reflexão) fogem aos propósitos desta pesquisa, mas serão desenvolvidos em pesquisas futuras.

O passo a passo de Hyland (2004) oportunizou trilhar o caminho para o alcance do objetivo do primeiro estágio (preparação) do CED (FREIRE, 2012): ligar as necessidades de uso da língua inglesa dos aprendizes quando engajados em práticas sociais, às práticas educacionais pelas quais o curso de EAP seria responsável.

O estágio de preparação inicia, pois, com o passo um: *Identificar o contexto em que a língua será usada*. Este passo inicia a análise de necessidades, que tem por objetivo principal coletar informações concernentes ao que os alunos sabem em relação à língua e aos gêneros e do que precisam saber para uma participação ativa, crítica e independente nas práticas sociais acadêmicas, oferecendo dados que possibilitam ao elaborador criar tarefas que vão ao encontro das necessidades dos aprendizes (SONGHORI, 2008), ou seja, é a partir dessa primeira análise que se tem uma primeira noção do que será abordado no curso. Este passo foi realizado por meio da aplicação do questionário descrito na seção anterior.

O passo dois da proposta de Hyland (2004) parece redundante, uma vez que o objetivo primário de cursos de EAP é justamente o de desenvolver o curso com base nos contextos de

uso da língua-alvo no ambiente acadêmico. Os passos três (anotar a sequência de eventos dentro do contexto); quatro (listar os gêneros usados nessa sequência); e cinco (apontar os conhecimentos sócio-cognitivos de que os alunos precisam para participar nesses contextos) propostos por Hyland (2004), referem-se à escolha do conteúdo a ser abordado no curso.

Estes passos, na metodologia adotada por esta pesquisa, passaram a ser os passos dois, três e quatro e também foram realizados durante o processo de análise de necessidades, a partir da aplicação do questionário, quando levantou-se os eventos e os gêneros nos quais os alunos devem se engajar em língua inglesa no ambiente acadêmico; e a partir da realização das entrevistas e do teste de proficiência, quando foi possível verificar os conhecimentos sócio-cognitivos que faltam aos alunos para engajarem-se independente e criticamente em tais contextos.

Realizado o levantamento das necessidades dos aprendizes, deve-se realizar no passo cinco o levantamento das necessidades do professor, quando busca-se informações a respeito de seus interesses, expectativas, preferências, estilo de ensino e de aprendizagem e experiências prévias (FREIRE, 2012). E no passo seis o levantamento de informações concernentes à logística para a realização do curso, tais como o modo como será realizado (se presencial ou à distância), o tempo total para a realização do curso, a frequência dos encontros, a quantidade de alunos participantes, etc. (GRAVES, 1996). Como mencionado acima, a aplicação do curso fugia aos propósitos desta pesquisa, portanto, tornou-se impossível o levantamento de questões referentes ao professor e à logística para a realização do curso.

Objetivos, segundo Graves (1996), são meios de estipular atividades e conteúdo, por isso, apesar de o passo *Desenvolver objetivos de aprendizagem a ser alcançados* ser o último na proposta de Hyland (2004), considerando a necessidade de se desenvolver tarefas e de se selecionar materiais visando ao alcance de objetivos e metas traçados pelos professores em

conjunto aos alunos (GRAVES, 1996), parece mais conveniente que, logo após o levantamento das necessidades dos alunos e do professor, objetivos e metas devam ser traçados à luz das condições logísticas levantadas no passo seis. Portanto, desenvolver objetivos e metas é o sétimo passo do modelo proposto por esta pesquisa.

Em face às informações disponíveis nesta pesquisa, os objetivos e metas de aprendizagem a serem alcançados foram desenvolvidos apenas com base nas necessidades dos alunos percebidas pelo elaborador a partir do processo de análise de necessidades. É possível, portanto, que mais objetivos e que diferentes metas fossem desenvolvidos ao considerar as informações acerca do professor e da logística para a realização do curso.

O passo seis proposto por Hyland (2004), *selecionar e analisar textos*, refere-se à elaboração do material com o qual se trabalhará. Graves (1996) esclarece que no concernente aos materiais é possível, quando não há nenhum que se encaixe às necessidades e aos propósitos do curso, criar, selecionar ou mesmo adaptar materiais já existentes. Segundo a autora, o problema de criar é que demanda tempo antes, durante e depois do curso, além disso, é preciso ter clareza quanto ao porque se elaborou tal material, como eles serão usados e o porquê. A autora defende, portanto, a utilização de materiais autênticos, pois, além da economia de tempo e certeza quanto aos processos sociais que permeiam tais construções linguísticas, provê-se um aumento na proficiência e no ensino da língua em contexto real de uso.

Considerando-se que o material é apropriado para o público quando oferece familiaridade aos alunos; quando é relevante para sua área de estudos, despertando assim seu interesse; e quando o nível de linguagem está adequado à sua proficiência, evitando-se dificuldades exageradas e frustrações (GRAVES, 1996), todo o material utilizado nas tarefas-exemplos propostas por esta pesquisa são textos autênticos de gêneros relevantes para o público-alvo, escritos em inglês e disponíveis na internet.

Embora Hyland (2004) sugira que se analise os gêneros para tomar conhecimento de sua estrutura retórica e de seus aspectos sócio-discursivos, tendo em vista a gama de trabalhos que se dedicam à análise e descrição dos gêneros relevantes para o público-alvo desta pesquisa, em especial o texto de Gil (2011), em que a autora faz uma análise textual (ASKEHAVE & SWALES, 2001) do gênero resumo de artigo científico, a etapa de análise de gêneros, realizada no passo oito da metodologia proposta nesta pesquisa, foi desconsiderada e todo trabalho envolvendo esse gênero teve como base a estrutura retórica e os aspectos sócio-discursivos descritos no trabalho supracitado. Mantendo atenção nas possíveis mudanças retórico-discursivas decorrentes da diferença de áreas e da passagem do tempo, fazer uso dessas análises, já realizadas, permitiu poupar um tempo precioso para a realização desta pesquisa.

Apesar de a escolha pelo material ser uma etapa de extrema relevância no processo de elaboração do curso, Graves (1996) esclarece que “a ênfase não está nos materiais em si, mas no que os alunos fazem com ele”⁵⁰, ou seja, de que maneira eles servem para ajudar os alunos no alcance de seus objetivos linguístico-comunicativos. Sendo assim, o passo nove, no qual se desenvolve as unidades de trabalho e as tarefas a serem realizadas pelos alunos, deve ser desenvolvido com bastante atenção aos objetivos traçados no passo sete.

Graves (1996) explica que, para organizar as unidades de trabalho, deve-se seguir dois princípios: ordená-las das mais simples para as mais complexas, e das mais concretas para as mais abstratas, de modo que as primeiras tarefas preparem os aprendizes para as seguintes. A autora sugere ainda que se recicle materiais em atividades diferentes com objetivos diferentes, para que a cada vez que o material aparecer, com novos desafios, possibilite um aumento na competência e na consciência dos alunos quanto aos propósitos daquele gênero.

⁵⁰ The emphasis is not on the materials themselves but on what the students do with them (GRAVES, 1996, 27 – tradução minha).

A partir dos objetivos traçados no passo sete desta proposta, foi verificada a necessidade de ao menos três unidades de trabalho que visam a desenvolver diferentes aspectos da escrita dos alunos. Essas unidades são de extrema relevância para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem traçados a partir das necessidades dos pós-graduandos em Ciência da Computação, levantadas no processo de análise de necessidade e, por isso, não poderiam faltar em um curso de escrita em EAP desenvolvido especialmente para esse público. Entretanto, é relevante mencionar que outras unidades de trabalho poderiam ser desenvolvidas e adicionadas ao conteúdo programático do curso a depender das necessidades do professor, do tempo disponível para a realização do curso e de outras questões logísticas.

Nesta pesquisa foram elaboradas três tarefas-exemplos, com base no gênero *resumo de artigo científico*, para apenas uma das unidades levantadas como essenciais para um curso de escrita em EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação, com o objetivo de exemplificar o sequenciamento de tarefas proposto por Graves (1996) e Nunan (2004), e os tipos de tarefas a serem elaboradas para aprendizes que já dominam o sistema da língua inglesa, nas quais pouco trabalha-se com a língua inglesa e suas especificidades no ambiente acadêmico, e coloca-se em foco o desenvolvimento de uma consciência crítica e social para o uso dos gêneros acadêmicos escritos em língua inglesa.

3. DELIMITANDO O PERFIL DOS MATERIAIS DE ESTUDO

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados oriundos do processo de análise de necessidades. Na seção 3.1, são analisadas as respostas dos alunos ao questionário; na seção 3.2, são analisadas as respostas dos alunos às perguntas da entrevista e a performance deles ao realizarem as atividades propostas; e na seção 3.3, o desempenho linguístico dos participantes na escrita acadêmica em língua inglesa é avaliado a partir da análise do teste escrito produzido por eles. As conclusões levantadas na análise de cada etapa do processo, apresentado neste capítulo, sustentaram o desenvolvimento dos objetivos e das metas para o curso de escrita em EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação, a delimitação das unidades de trabalho do curso e a elaboração das tarefas-exemplos apresentadas no capítulo seguinte.

3.1. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

As duas primeiras perguntas do questionário foram elaboradas com vistas a traçar um perfil geral dos participantes da pesquisa, levantando informações acerca da situação presente, da situação-alvo e dos desejos dos alunos (HUTCHINSON & WATERS, 1987), referente ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico.

A análise das perguntas confirmou a necessidade de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação, uma vez que os membros brasileiros dessa CD necessitam usar a língua inglesa no ambiente acadêmico para, pelo menos, publicar seus resultados de pesquisas. A análise de dados revelou também que em cursos desse caráter, poderiam participar tanto alunos do curso de mestrado quanto alunos do curso de doutorado,

pois ambos os cursos compartilham das mesmas necessidades e desejos. Uma análise detalhada das respostas às perguntas de número 1 e 2 são apresentadas a seguir:

No.	Questão	Objetivo
1	Você é aluno de: (graduação, mestrado ou doutorado)	Verificar o nível acadêmico dos participantes.

Quadro 15 – Transcrição e objetivo da questão 1.

A análise quantitativa das respostas à questão de número 1 (figura 3) mostrou que mais da metade (136 alunos) dos 213 participantes eram alunos de mestrado em Ciência da Computação e menos de 3% (5 alunos), de graduação.

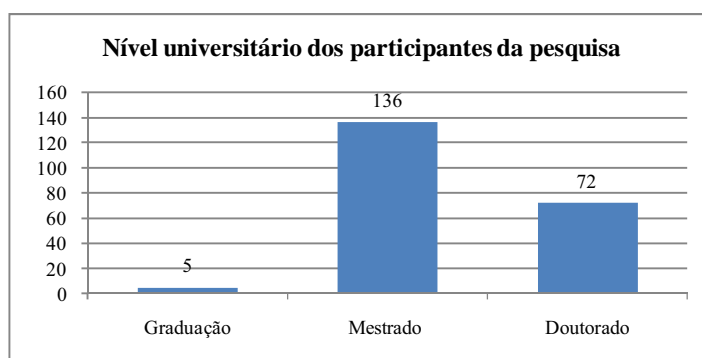


Figura 3 – Resumo das respostas à questão 1.

Apesar da diferença no nível acadêmico dos participantes, é possível afirmar que tanto mestrandos quanto doutorandos em Ciência da Computação poderiam participar de um mesmo curso de EAP, uma vez que, na pergunta dois, a maioria dos alunos de ambos os cursos, inclusive os alunos de graduação, demonstraram a necessidade de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico.

No.	Questão	Objetivo
2	Você está desenvolvendo alguma pesquisa no momento? Pretende publicá-la? Em que língua?	Antecipar a situação-presente, a situação-alvo e os desejos dos participantes referente ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico.

Quadro 16 – Transcrição e objetivo da questão 2.

Os dados oriundos da análise das respostas à questão 2 (figura 4) permitem afirmar que os pós-graduandos em Ciência da Computação têm perfil para participar de um curso de escrita em EAP, uma vez que a maioria deles já desenvolve pesquisas acadêmicas e desejam publicá-las na língua inglesa. Segundo Hutchinson e Waters (1987), é a consciência de uma necessidade de uso da língua inglesa que diferencia a abordagem instrumental da abordagem de inglês geral. Por isso, a consciência dos alunos sobre a necessidade e/ou desejo em publicar suas pesquisas em inglês sugere um ambiente propício para a realização de um curso de EAP.

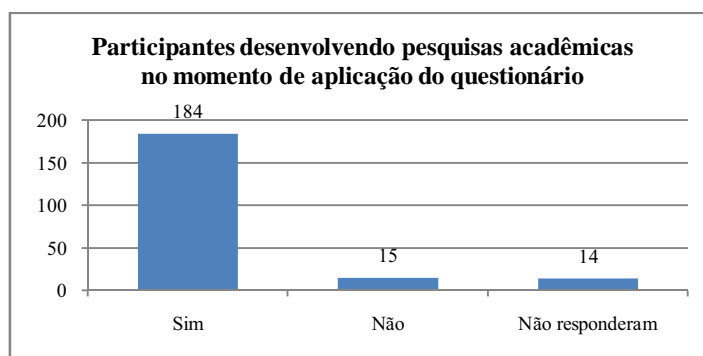


Figura 4 – Resumo das respostas à questão 2.

3.1.1. Análise da situação-presente

As questões 3, 4 e 5 foram elaboradas com vistas a levantar o estágio atual de desenvolvimento da língua inglesa dos participantes.

Confirmando os resultados da pesquisa de Iniciação Científica (VIEIRA, 2011), motivadores da presente pesquisa, os dados revelaram que a grande maioria dos participantes da pesquisa julga-se *boa/muito boa* em todas as habilidades comunicativas em língua inglesa, com exceção da fala, em que eles se julgam regulares. Veja a análise detalhada a seguir:

No.	Questão	Objetivo
3	Você tem conhecimento da língua inglesa? (sim/não)	Introduzir a questão de número 4.

Quadro 17 – Transcrição e objetivo da questão 3.

As respostas à questão 3 confirmaram o pressuposto de que parte esta pesquisa de que nenhum aluno seria estranho à língua inglesa por já terem passado por processos seletivos nos cursos de graduação e pós-graduação nos quais a língua inglesa tende a ser exigida (RAMOS, 2008). Quase 99% dos participantes confirmaram ter conhecimento da língua inglesa.

Apenas três participantes alegaram não possuir este conhecimento. Entretanto, é possível afirmar que também eles não são estranhos à língua, visto que cada um deles classificou como *regular* seu desempenho em ao menos uma das habilidades na questão 5.

É comum a aprendizes de língua estrangeira alegarem não ter conhecimento da língua quando não há o domínio das quatro macro-habilidades ou preferencialmente das macro-habilidades orais (ORTEGA, 2009). Este pode ser o motivo da resposta negativa dos três participantes à questão 3, uma vez que, em resposta à questão de número 5, eles classificaram as macro-habilidades orais (fala e audição) como *regular*, *ruim* e *muito ruim*, embora tenham classificado as macro-habilidades escritas (escrita e leitura) como *muito boa*, *boa* e *regular*.

Desmistificar a necessidade de domínio da língua estrangeira em todas as macro-habilidades para o desempenho de tarefas em contextos específicos de uso da língua é uma necessidade em cursos de EAP (RAMOS, 2008), estimulando a confiança e a segurança dos alunos ao se comunicarem por meio de específicas macro-habilidades, em específicos gêneros discursivos, mesmo em um curso elaborado para aprendizes com perfil semelhante aos da presente pesquisa, em que apenas 2% dos participantes demonstraram crença em tal mito.

Ademais, é possível afirmar que os alunos não são estranhos à língua inglesa pelas respostas à questão quatro, em que a maioria apontou vários meios pelos quais adquiriu seu conhecimento da língua, demonstrando ainda um grande interesse pelo idioma.

No.	Questão	Objetivo
4	Como adquiriu o conhecimento que tem atualmente? (aulas de inglês da escola regular -Ensino Fundamental e Médio; curso de inglês em escola de idiomas; aulas	Verificar os meios pelos quais os participantes adquiriram seus conhecimentos na língua inglesa – se fora uma aprendizagem

particulares; ensino in tandem; curso de inglês instrumental; sozinho; outros)	implícita ou explícita do idioma.
--	-----------------------------------

Quadro 18 – Transcrição e objetivo da questão 4.

As respostas à questão 4 (figura 5) mostram que poucos alunos (apenas 13 dos 213 alunos) parecem ter adquirido seu conhecimento atual em língua inglesa de maneira implícita (ELLIS, 1997). Estes participantes assinalaram apenas a alternativa *sozinho*.

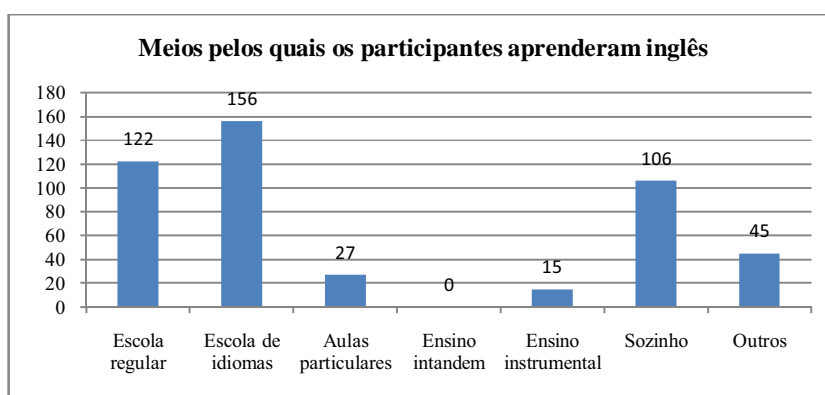


Figura 5 – Resumo das respostas à questão 4.

A maioria dos participantes da pesquisa, portanto, adquiriu seus conhecimentos da língua inglesa de maneira explícita, por meio de instrução formal em escolas regulares (Ensino Fundamental e Médio) e escola de idiomas (122 e 156 alunos, respectivamente).

É relevante mencionar que o número de participantes que assinalou ter aprendido inglês em escola de idiomas é consideravelmente maior do que o número que assinalou ter aprendido por meio da escola regular, mesmo sendo a aprendizagem da língua inglesa parte do conteúdo programático do currículo da maioria das escolas do país. Este fato pode também ser resultado do mito mencionado anteriormente.

O conteúdo abordado nas aulas de língua estrangeira da escola regular tende a seguir as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), segundo o qual a macro-habilidade de leitura deve ser priorizada (OLIVEIRA, 2008). Por essa razão, o desenvolvimento das macro-

habilidades orais são, muitas vezes, pouco trabalhadas, ou mesmo, negligenciadas nessas aulas. Com base no mito de que o conhecimento de uma língua estrangeira só é válido quando engloba todas as quatro macro-habilidades comunicativas (RAMOS, 2008), alguns alunos podem não considerar a instrução oferecida na escola regular como também responsável pelo desenvolvimento de seu conhecimento na língua inglesa, uma vez que, como dito, muitas vezes este limita-se à instrução da macro-habilidade de leitura. Ademais, é preciso considerar que, embora o objetivo maior dos PCNs para o ensino da língua inglesa seja a macro-habilidade de leitura, raramente ela é desenvolvida satisfatoriamente, como instruem os PCNs, especialmente no ensino público, devido, segundo Souza e Dias (2012), a fatores diversos como o baixo número de aulas durante a semana, baixo número de professores para atender à demanda de aulas, desconhecimento dos PCNs por parte dos professores etc.

Na opção *outros*, 45 participantes mencionaram situações que, somadas à instrução formal, lhes ajudaram na aprendizagem de inglês. Dentre elas estavam jogos, leitura de artigos/livros, filmes/séries, internet e vivência no exterior. Neste caso, somaram para a aprendizagem os conhecimentos implícito e explícito, o que possivelmente contribuiu para um considerável desenvolvimento linguístico dos aprendizes, visto que, segundo Ellis (1997), “o efeito sinérgico criado pela aprendizagem implícita e explícita trabalhando juntas ultrapassa o efeito de qualquer um dos tipos de aprendizagem trabalhando sozinho”.⁵¹

Entretanto, considerando que poucas dessas situações envolviam gêneros acadêmicos, é provável que a união de ambos os conhecimentos tenha contribuído para a aprendizagem da língua e seu desenvolvimento nas diversas habilidades, mas pouco tenha contribuído para o desenvolvimento linguístico-acadêmico dos participantes em contexto universitário.

O contato dos participantes com diversas situações de uso da língua pode ser o responsável pela visão positiva de seu desempenho nas quatro macro-habilidades – verificado

⁵¹ The synergistic effect created by implicit and explicit learning working together overweighs the effect of either kind of learning working separately (ELLIS, 1997, p. 124 – tradução minha).

na questão cinco, em que em três das quatro macro-habilidades (leitura, escrita e audição), a maioria (185, 100 e 98 respectivamente) avaliou seu desempenho como *muito bom/bom*.

No.	Questão	Objetivo
5	Classifique seu nível de compreensão da língua inglesa (muito bom, bom, regular, ruim ou muito ruim), nas habilidades comunicativas: ler, escrever, ouvir e falar	Levantar os participantes que se consideram <i>bons</i> ou <i>muito bons</i> na macro-habilidade de escrita em língua inglesa.

Quadro 19 – Transcrição e objetivo da questão 5.

As respostas à questão (figura 6) confirmam a recorrência dos dados da pesquisa de Iniciação Científica (VIEIRA, 2011), segundo os quais, alunos de pós-graduação em Ciência da Computação julgam-se proficientes em inglês em quase todas as macro-habilidades.

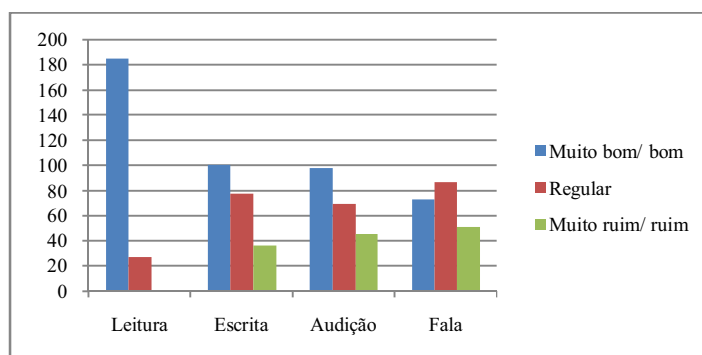


Figura 6 – Resumo das respostas à questão 5.

Desses dados destaca-se a auto-avaliação positiva que os alunos fizeram sobre seu desempenho na macro-habilidade de escrita, visto que o bom desempenho de leitura em língua inglesa é recorrente na literatura (AUGUSTO, 1997; ARANHA, 2002, 2009; CARVALHO, 2008, entre outros), ao passo que o bom desempenho de escrita contraria muitas pesquisas na área (DUDLEY-EVANS, 2001; ROBINSON, STRONG, WHITTLE & NOBE, 2001; RAMOS 2004; SWALES, 1990; ARANHA – no prelo).

Em Kennedy (2001), por exemplo, é possível verificar que o aumento da demanda por cursos de EAP deve-se ao aumento do uso da língua inglesa no contexto acadêmico, em que

alunos passam a ter a necessidade de compartilhar suas pesquisas em tal idioma, sem, no entanto, ter domínio da língua inglesa escrita. Segundo Aranha (2002), dentre os problemas que alunos de pós-graduação tendem a enfrentar para publicar seus textos estão problemas gramaticais, lexicais e, principalmente, problemas relacionados à retórica do gênero.

Dessa forma, foi necessário verificar se o nível de proficiência dos participantes condiz com o esperado para a escrita em inglês no ambiente acadêmico, visto que, como afirma Aranha (2009, p. 466), “o fato de um aluno de graduação (ou pós-graduação) não ser estranho à língua estrangeira, ou sua cultura, não significa que ele é capaz de escrever textos (acadêmicos) naquela língua; textos que já são difíceis de produzir na sua própria língua”.⁵²

Para tanto, a partir da questão de número 6, apenas as respostas dos 100 participantes que se julgaram *bons/muito bons* na habilidade de escrita foram analisadas. Ademais, apenas esse grupo de alunos participou da seleção para a realização de entrevistas e do teste escrito.

As habilidades orais foram as que os participantes indicaram como de maior dificuldade, especialmente na fala, na qual 87 se auto-avaliaram como regular. Sendo assim, possivelmente essa macro-habilidade seria a “candidata” a ser desenvolvida em um curso de EAP para esse público; entretanto, para uma decisão definitiva, foi também necessário verificar (1) as situações e as habilidades necessárias para o uso da língua inglesa nos contextos acadêmicos da área (FLOWERDEW & PEACOCK, 2001); (2) verificar a proficiência dos alunos nesses contextos (ARANHA, 2002, 2009); e (3) verificar o desejo dos alunos concernente a quais habilidades desenvolver (HUTCHINSON & WATERS, 1987).

⁵² However, the fact that a graduate student is not alien to a foreign language or its culture does not mean that he/she is able to write texts in that language; texts that are already difficult to produce in his/her own mother tongue (ARANHA, 2009, p. 466 – tradução minha).

3.1.2. Análise da situação-alvo

As perguntas de número 6, 7, 8, 9 e 10 foram elaboradas com vistas a levantar os contextos de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico e as habilidades comunicativas necessárias para uma participação ativa, crítica e independente dos alunos nesses contextos.

Os dados revelaram que a necessidade de uso da língua inglesa para propósitos acadêmicos, especialmente para a leitura e escrita do gênero *artigo científico*, é recorrente aos alunos, independentemente do contexto acadêmico brasileiro em que estão inseridos.

No.	Questão	Objetivo
6	Você tem tido necessidade da língua inglesa no ambiente acadêmico (sim/não)	Verificar a necessidade de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico dos participantes.

Quadro 20 – Transcrição e objetivo da questão 6.

As respostas à questão de número 6 (figura 7) apontam a necessidade de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico de 99% dos participantes.

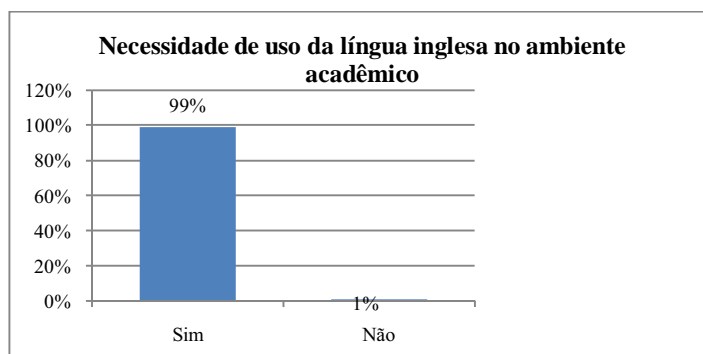


Figura 7 – Resumo das respostas à questão 6.

Esta similaridade nas respostas dos alunos foi notada também no que se refere aos contextos e aos gêneros nos quais é necessário fazer uso de tal língua. Os dados oriundos das respostas à pergunta sete permitem confirmar esta afirmação.

No.	Questão	Objetivo
7	Para que você precisou da língua inglesa? Ex: leitura acadêmica, produção acadêmica, participação em congresso, etc.	Levantar os contextos de utilização da língua inglesa dos participantes no ambiente acadêmico.

Quadro 21 – Transcrição e objetivo da questão 7.

A análise quantitativa das respostas à questão 7 (figura 8) mostra que 65 participantes têm contato com a língua inglesa em várias atividades acadêmicas, o que pode, por sua vez, justificar a visão positiva que os alunos possuem de suas habilidades no uso da língua inglesa.

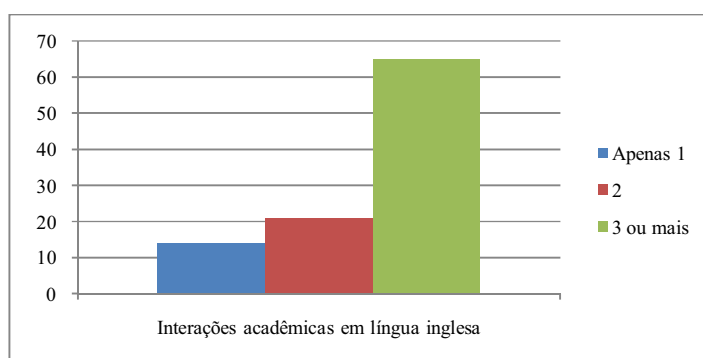


Figura 8 – Dados oriundos das respostas à questão 7: Quantidade de eventos de letramento em língua inglesa que os alunos participam no ambiente acadêmico.

Segundo Ortega (2009), é por meio da prática que os aprendizes transformam os conhecimentos sobre a linguagem em habilidades para o uso. Sendo assim, ao participar de diversas atividades acadêmicas em língua inglesa, os aprendizes desenvolvem as diferentes habilidades comunicativas nos vários gêneros relevantes para sua área de estudos, dando-lhes cada dia mais confiança para o uso da língua inglesa nesses contextos.

A análise qualitativa das respostas permitiu o levantamento das práticas sociais realizadas em língua inglesa nas quais os participantes mais se engajam no ambiente acadêmico, a saber: leitura e escrita de artigos científicos, citados por 58 e por 42 participantes, respectivamente. O cruzamento desse dado com os dados oriundos da análise das respostas às questões 10, 21 e 22, possibilitou confirmar que *artigo científico* é o gênero utilizado em língua inglesa pelo maior número de pós-graduandos em Ciência da Computação

participantes desta pesquisa, e que serviu de base para a elaboração das tarefas-exemplos oferecidas neste trabalho para o curso de EAP.

Ademais, há similaridade nas respostas dos alunos referente ao uso da língua nas diferentes macro-habilidades comunicativas em contexto acadêmico. Os dados das questões de número oito e nove revelaram quais são as mais e as menos utilizadas pelos participantes.

No.	Questão	Objetivo
8	Das habilidades comunicativas citadas abaixo, assinale aquela(s) com a (s) qual (is) se deu seu contato com a língua inglesa, no contexto acadêmico: (ler, escrever, falar e ouvir)	Levantar a necessidade de uso da língua inglesa nas quatro macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) no ambiente acadêmico.
9	Com qual frequência? (Nunca, raramente, às vezes, frequentemente ou sempre)	Verificar a frequência de utilização da língua inglesa em cada uma das quatro macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) no ambiente acadêmico.

Quadro 22 – Transcrição e objetivo das questões 8 e 9.

As respostas às questões 8 e 9 (figuras 9 e 10) indicam que, dentre as quatro macro-habilidades, a de leitura foi a indicada pelo maior número de participantes (98 de 100 alunos) como sendo a mais necessária e frequentemente usada em inglês no ambiente acadêmico.

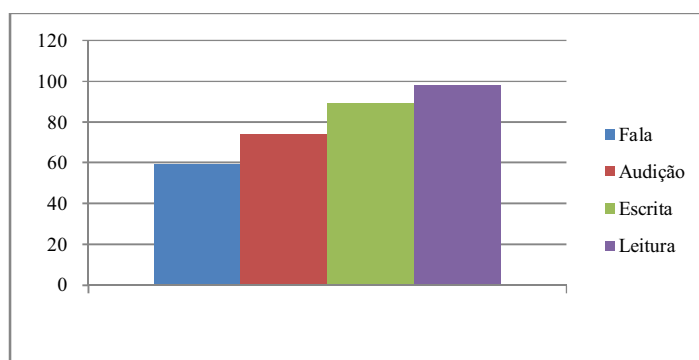


Figura 9 – Resumo das respostas à questão 8.

A análise qualitativa das respostas a estas perguntas confirma o alto contato com a língua inglesa no ambiente acadêmico pela maioria dos participantes, já indicado na análise de respostas anteriores. Setenta e dois por cento dos participantes assinalaram três ou mais

macro-habilidades como responsáveis pelo seu contato com a língua inglesa no ambiente acadêmico na pergunta 8.

Ademais, é possível afirmar que, na área de estudos dos participantes, os contextos de uso da língua inglesa escrita é maior que a oral. As opções *leitura* e *escrita* foram selecionadas por 88% dos participantes na pergunta 8. O cruzamento dos dados das respostas às questões 8 e 9 também mostra que a escrita em inglês é a segunda macro-habilidade mais necessária para os membros desta CD, depois apenas da macro-habilidade de leitura, uma vez que foi assinalada por 61 dos 100 participantes como sempre/frequentemente utilizada.

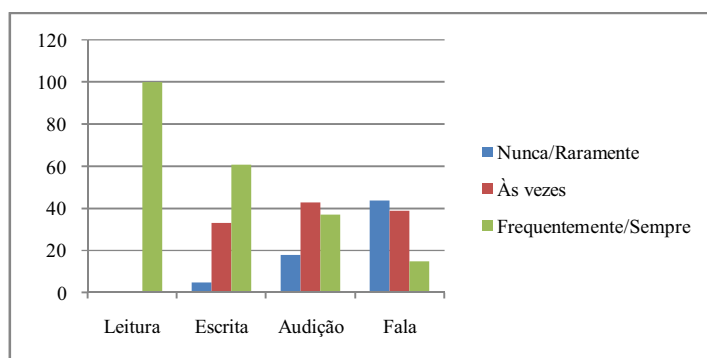


Figura 10 – Resumo das respostas à questão 9.

No que se refere ao uso em inglês desta macro-habilidade especificamente, é possível, por meio das respostas à questão dez, afirmar que as necessidades dos alunos se assemelham.

No.	Questão	Objetivo
10	Você costuma escrever na língua inglesa no ambiente acadêmico? O quê?	Levantar os gêneros acadêmicos escritos produzidos pelos participantes em língua inglesa.

Quadro 23 – Transcrição e objetivo da questão 10.

A análise quantitativa dos dados das respostas à questão 10 confirmou que a escrita da língua inglesa é frequente e necessária no ambiente acadêmico para este grupo, visto que, dentre os 100 alunos, apenas 11 apontaram não escrever em inglês no ambiente acadêmico.

Quanto aos gêneros apontados pelos alunos como responsáveis pelo contato com a escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico, a análise qualitativa das respostas confirmou que *artigo científico* é o gênero mais frequentemente produzido em língua inglesa por 83% dos participantes.

Ao final da análise da situação-alvo verifica-se que, embora a análise da situação-presente tenha demonstrado uma maior dificuldade dos alunos no uso do inglês nas macro-habilidades orais, especialmente na fala, há uma maior necessidade pelo uso da língua inglesa nas macro-habilidades de escrita e leitura no ambiente acadêmico em que os alunos estão inseridos. Sendo assim, mesmo que os alunos apresentem, como alegaram, dificuldades para se comunicar oralmente em língua inglesa, em um curso de EAP para esse público em específico, o desenvolvimento destas macro-habilidades seria secundário, ou mesmo desnecessário, considerando o pouco contato dos alunos com os gêneros acadêmicos orais em língua inglesa.

Entretanto, mesmo que a análise da situação-alvo tenha revelado a necessidade de uso da língua inglesa nas macro-habilidades de leitura e de escrita, possivelmente um curso de EAP para este grupo em específico não se dedicaria ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, uma vez que eles já dominam esta macro-habilidade o suficiente para o ambiente acadêmico, comprovado pelo teste de proficiência que tiveram de passar para o ingresso na pós-graduação e graduação (RAMOS, 2008).

Dessa forma, tornou-se necessário avaliar o desempenho dos alunos na macro-habilidade de escrita em inglês de gêneros acadêmicos, do gênero *artigo científico* principalmente, de modo a verificar a necessidade de um curso de EAP para o desenvolvimento desta macro-habilidade dos alunos e as possíveis micro-habilidades de escrita a serem trabalhadas no curso.

Tal verificação foi possível a partir da análise das respostas às perguntas de lacuna de conhecimento, das atividades das entrevistas para o reconhecimento do conhecimento dos alunos quanto à linguagem acadêmico-científica (ARANHA, 2002, 2009) e do teste escrito.

3.1.3. Análise das lacunas

As perguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 foram elaboradas com vistas a verificar as possíveis dificuldades no uso da língua inglesa em ambiente acadêmico pelos participantes da pesquisa. A partir dessa análise, junto à análise das atividades realizadas com os alunos na entrevista e no teste escrito, tornou-se possível traçar as micro-habilidades a serem desenvolvidas com os alunos.

A análise das respostas à questão 11, que visava a verificar se os alunos reconheciam a necessidade de conhecimento sobre o registro e o gênero acadêmico, somado ao conhecimento da língua inglesa, para uma comunicação escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico, revelou um problema na pergunta, que deu margem a outra interpretação. Segue a pergunta:

No.	Questão	Objetivo
11	Você acredita que o conhecimento que você possui na língua inglesa lhe é suficiente para escrever bem e independentemente no ambiente acadêmico? (sim/não)	Verificar a consciência dos alunos quanto à necessidade de conhecimento do registro e dos gêneros acadêmicos, somado ao conhecimento de língua inglesa, para uma escrita acadêmica internacional crítica e independente.

Quadro 24 – Transcrição e objetivo da questão 11.

Foi possível interpretar, como proposto, 1) se só o conhecimento do idioma inglês é suficiente para a escrita em inglês dos gêneros acadêmicos, dispensando assim, a necessidade de outros conhecimentos como registro e gênero; e 2) se o conhecimento de língua inglesa dos participante era bom o suficiente para escrever no ambiente acadêmico. Por essa razão, de

modo a evitar parcialidade na análise de dados (SOUZA, 2005/2006), as respostas a essa questão foram desconsideradas.

Além da surpresa de ter de desconsiderar as respostas à questão 11, em vista das razões expostas, os dados oriundos da análise das respostas às questões 12 e 16 também foram surpreendentes. Uma vez que os 100 participantes avaliaram positivamente seu desempenho na macro-habilidade de escrita na língua inglesa, e, considerando que eles estão ingressando em uma nova comunidade discursiva, cujas práticas escritas, como afirma Oliveira (2009), eram há pouco totalmente desconhecidas por eles, supunha-se que os alunos encontrariam facilidade em aspectos referentes ao sistema da língua inglesa, como gramática e sintaxe, mas encontrariam dificuldades referentes à escrita acadêmica, como gênero e registro. Entretanto, as respostas revelaram dados diferentes dos pressupostos.

No.	Questão	Objetivo
12	Você encontra dificuldades ao escrever textos acadêmicos em língua inglesa? Quais?	Verificar as possíveis dificuldades dos participantes quanto a elementos linguísticos e textuais que dificultam seu processo de escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico.
16	Indique o grau de dificuldade de escrita em inglês no que se refere aos itens abaixo. Assinale com o número correspondente: 1(fácil); 2 (difícil) ou 3 (muito difícil): <input type="checkbox"/> adequação gramatical: pontuação; concordância verbo-nominal; ordem dos sintagmas nominais; tempo verbal; <input type="checkbox"/> adequação lexical: itens lexicais apropriados ao discurso acadêmico-científico; léxicos específicos da área; <input type="checkbox"/> adequação ao gênero acadêmico-científico: elementos retóricos do gênero; coerência do texto; organizar as partes do texto, deixando-o um todo contínuo <input type="checkbox"/> posicionar-se criticamente no discurso; <input type="checkbox"/> outros. Especifique.	Verificar a auto-avaliação dos participantes em específicas tarefas de escrita em língua inglesa, consideradas pela literatura como problemáticas.

Quadro 25 – Transcrição e objetivo das questões 12 e 16.

As respostas à questão 12 (figura 11) revelaram que apenas 17 alunos disseram não encontrar dificuldades de nenhum tipo na escrita em inglês dos gêneros acadêmicos, o que

significa dizer que, apesar de os 79 alunos restantes julgarem-se bons/muito bons na escrita em inglês, eles julgam encontrar algum tipo de dificuldade em tal prática, sendo que 29 deles revelaram apresentar dificuldades em mais de um aspecto da escrita.

Registro acadêmico e gramática foram os mais listados como causadores de problemas para os alunos (26 indicações cada) – mostrando que, no grupo de alunos, há dificuldades tanto referentes ao uso da língua inglesa em contexto acadêmico, como também referentes ao sistema da língua. Dentre os problemas de gramática apontados pelos alunos estavam *concordância e conjugação verbal, preposições e conjunções*. Ainda referente ao sistema da língua inglesa, foram apresentados dificuldades com o vocabulário limitado na língua inglesa (25 alunos), sintaxe (16), ortografia (3) e semântica (2).

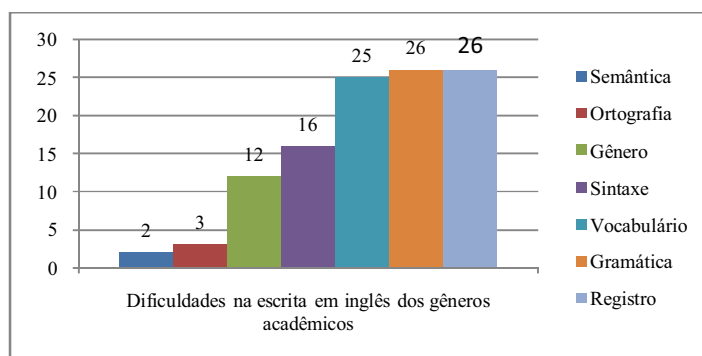


Figura 11 – Resumo das respostas à questão 12.

A adequação ao gênero acadêmico, no entanto, ao contrário do suposto, parece não oferecer dificuldades aos alunos, visto que apenas 12 alunos indicaram dificuldades relacionadas ao gênero acadêmico. As respostas à questão 16 confirmam este dado, uma vez que a maioria dos alunos (65) indicou ser “fácil” a adequação ao gênero acadêmico em inglês.

Esta auto-avaliação positiva dos participantes referente à adequação ao gênero chamou atenção, pois contraria substancialmente os dados da literatura estudada (JORDAN, 1997; FERRIS, 2001; FLOERDEW & PEACOCK, 2001; ARANHA, 2002 – entre outros), cujos

participantes graduandos e pós-graduandos costumam encontrar dificuldades na escrita dos gêneros acadêmicos, seja em língua estrangeira ou língua materna, devido ao desconhecimento das especificidades desses gêneros, como explica Aranha (2009).

As respostas da questão 16 mostraram também que cerca da metade dos participantes indicou encontrar dificuldades em todos os aspectos da escrita acadêmica em língua inglesa avaliados pela pergunta, como é possível verificar no gráfico exposto na figura 12.

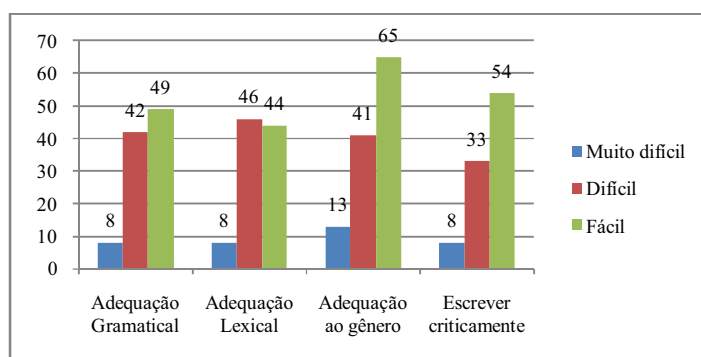


Figura 12 – Resumo das respostas à questão 16.

O cruzamento dos dados oriundos das questões 12 e 16 indicou uma incoerência nos dados no que se refere ao conhecimento da gramática da língua inglesa. Enquanto na pergunta 12 *registro acadêmico* e *gramática* foram os mais apontados como causadores de problemas para os alunos, na pergunta 16, *gramática* foi um dos apontados pela maioria dos alunos (49) como aspectos de fácil adequação, junto ao *gênero* e à *escrita crítica* (54).

Isso nos motivou a avaliar específicos aspectos gramaticais no teste escrito (concordância e conjugação verbal, preposições, conjunções e referenciadores), uma vez que essa incoerência poderia ser causada por um desconhecimento dos alunos sobre em quais categoriais da questão 16 suas dificuldades de escrita, expressas na questão 12, se encaixariam. Logo, tornou-se necessário que a análise das lacunas de aprendizagem dos alunos fossem aprofundadas a partir da análise de seu desempenho nas atividades propostas

nas entrevistas e na realização do teste escrito, para, então, definir as micro-habilidades de escrita em língua inglesa dos gêneros acadêmicos potencialmente a serem desenvolvidas.

As respostas da questão 13, corroborando as respostas da questão 12, mostraram que possivelmente os alunos apresentam maiores dificuldades no que se refere ao sistema da língua inglesa do que no que se refere aos diversos gêneros acadêmicos. Segue a pergunta:

No.	Questão	Objetivo
13	Você tem mais dificuldades em escrever um tipo de texto que outro? Explique.	Verificar as possíveis dificuldades dos participantes concernentes às especificidades dos gêneros discursivos com os quais eles têm contato no ambiente acadêmico.

Quadro 26 – Transcrição e objetivo da questão 13.

Oito participantes não responderam à questão de número 13, e, dentre as 92 respostas válidas, quase metade (43 alunos) respondeu que as dificuldades de escrita em inglês são semelhantes independentemente do “tipo de texto” que escrevam. Antes de analisar a questão, é relevante mencionar que, nesta pesquisa, *gênero* e *tipo de texto* não são entendidos como sinônimos. A utilização de tipo de texto na pergunta do questionário deveu-se à uma questão pedagógica, detalhadamente explicada no capítulo 2 deste trabalho (sessão 2.1.2.3.).

De volta à questão, considerando que tanto diferentes tipos de textos como diferentes gêneros demandam conhecimentos sócio-linguísticos diferentes para sua produção, inclusive no que se refere à adequação da língua ao registro apropriado, é possível que a dificuldade dos alunos se restrinja tanto ao conhecimento do sistema da língua inglesa apenas, posando empecilhos à produção escrita em língua inglesa de uma maneira geral, como sugerem os dados oriundos das respostas à questão 12; como também é possível que haja, além de uma dificuldade acerca do sistema da língua, como apontam os alunos, uma dificuldade no que se refere à adequação aos gêneros acadêmicos que os alunos devem produzir em língua inglesa no ambiente acadêmico, dificultando seu engajamento em tal prática, independentemente dos gêneros ou tipos de textos que devam escrever em contexto universitário.

As respostas às questões 14 e 15, no entanto, sugerem uma maior probabilidade de a segunda suposição ser a correta, visto que, embora a maioria dos alunos já tenha publicado em língua inglesa (o que sugere um reconhecimento da estrutura retórico-discursiva do gênero), quase todos utilizaram ferramentas de apoio durante o processo de escrita (o que sugere que diversas dificuldades tenham motivado a utilização de tais ferramentas). Seguem as questões:

No.	Questão	Objetivo
14	Você já publicou em língua inglesa?	Verificar a experiência dos participantes quanto à escrita de artigos científicos em língua inglesa.
15	Caso a resposta tenha sido sim, você precisou da ajuda de algum dos itens listados abaixo ao escrever sua pesquisa? Assinale aquele (s) utilizado(s) por você: (dicionário geral; dicionário específico da área de Ciências da Computação; ferramentas de tradução on-line; tradutor – para traduzir o texto completamente; professor de línguas – para verificar e corrigir o texto apenas; e outros – especifique)	Levantar as ferramentas de apoio para a escrita dos artigos científicos produzidos em língua inglesa pelos participantes.

Quadro 27 – Transcrição e objetivo das questões 14 e 15.

As respostas à questão 14 (figura 13) mostram que 71 alunos já haviam publicado em inglês. Assim, considerando que a maioria dos participantes já possui publicações na língua inglesa, é possível afirmar que eles conseguiram se adequar às exigências de sua comunidade acadêmica, e que não são estranhos às especificidades da escrita acadêmica.

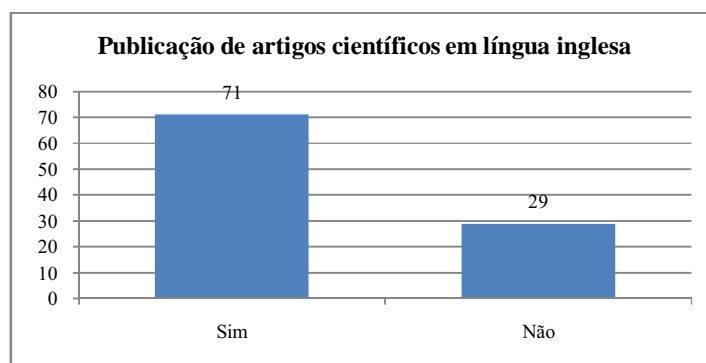


Figura 13 – Resumo das respostas à questão 14.

Não ser estranho a essa prática não significa, no entanto, estar ciente de todas as informações que dela advém. Com base nas respostas à questão 15 (figura 14), é possível verificar que a escrita em inglês de artigos não foi um processo simples para os alunos, visto que 40 de 68 alunos indicaram ter feito uso de mais de uma ferramenta durante o processo.

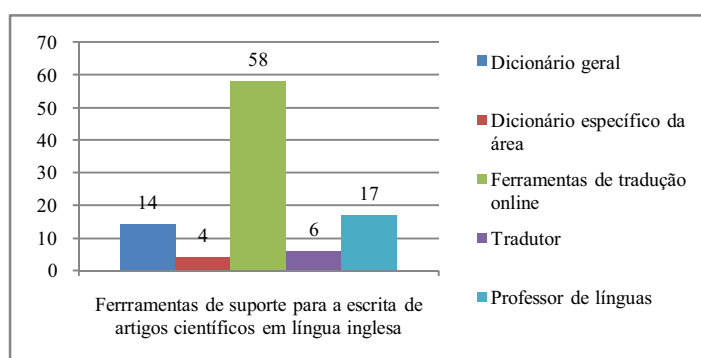


Figura 14 – Resumo das respostas à questão 15.

Diferentemente da macro-habilidade de escrita, em que foi possível verificar dificuldades de diversas ordens dos alunos no que se refere à produção em língua inglesa, os alunos alegam ter bom desempenho de leitura. Segue a análise da questão 17:

No.	Questão	Objetivo
17	Indique o grau de dificuldade de leitura em inglês no que se refere aos itens abaixo. Assinale com o número correspondente: 1 (fácil); 2 (difícil) ou 3 (muito difícil): (reconhecer a organização do texto; estabelecer ligações entre as partes do texto - i. e. relacionar a conclusão à introdução etc.; localizar a informação de que você precisa; localizar a informação central; localizar o posicionamento do autor; ler e entender com rapidez; outros – especifique)	Verificar a auto-avaliação dos participantes em específicas tarefas de leitura em língua inglesa.

Quadro 28 – Transcrição e objetivo da questão 17.

As respostas à questão (figura 15) confirmaram a hipótese inicial em relação à proficiência dos participantes nesta macro-habilidade, visto que a maioria dos alunos julgou fácil todas as tarefas de leitura indicadas na pergunta.

A tarefa que oferece maior dificuldade aos participantes é a de *ler e entender com rapidez*. Segundo Jordan (1997), este quadro é comum a universitários, e, por essa razão,

muitos cursos de leitura em EAP incluem no *syllabus* do curso tarefas para o desenvolvimento da rapidez de leitura em inglês; entretanto, considerando a pouca quantidade de alunos que apresentaram tal dificuldade (difícil – 37; muito difícil – 5), é mais indicado que se priorize no curso desenvolver micro-habilidades de escrita que se apresentem difíceis a mais alunos, como a adequação da linguagem ao registro acadêmico, por exemplo.

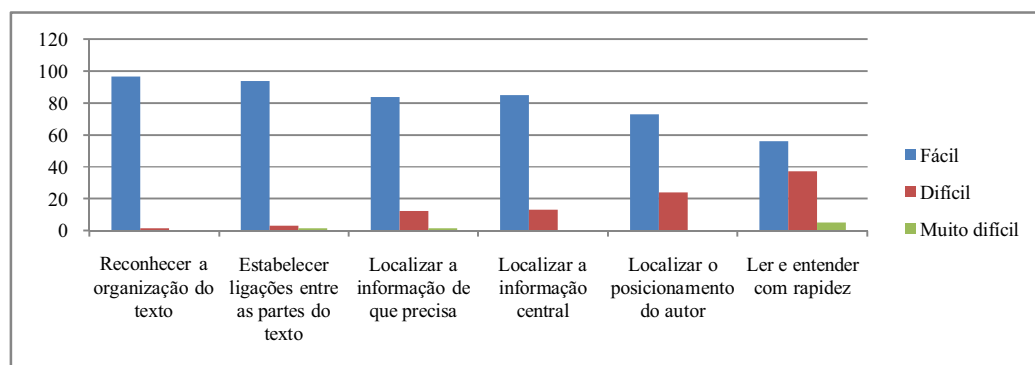


Figura 15 – Resumo das respostas à questão 17.

3.1.4. Análise do conteúdo

As questões 18, 19, 20 e 21 foram elaboradas com vistas a levantar os gêneros acadêmicos de maior contato dos alunos, e, com base neles, desenvolver as tarefas do curso.

Em resumo, os dados revelaram que *artigo científico* e *abstract* são os gêneros mais lidos e escritos em inglês por essa CD. A seguir será descrito o resultado dessa análise.

No.	Questão	Objetivo
18	Assinale a frequência (nunca, raramente, às vezes, frequentemente ou sempre) de utilização dos gêneros textuais, realizados em língua PORTUGUESA , destacados abaixo, para suas atividades acadêmicas. (artigos acadêmicos; apenas a introdução dos artigos; apenas a conclusão dos artigos; dissertações; teses; prefácios de livros acadêmicos; introduções dos livros; resumo/abstracts de artigos acadêmicos; resumo de livros acadêmicos; resenha de livros acadêmicos; resenha de artigos acadêmicos; manuais técnicos; relatórios/relatos de pesquisas; anúncio publicitário; palestras; seminários; e outros – especifique)	Verificar a frequência de contato dos participantes com os gêneros listados em língua portuguesa.
19	Dentre os gêneros assinalados a cima como <i>frequentemente e sempre</i> utilizados, indique de que forma se dá seu contato com eles: escrita, leitura, participação oral e participação auditiva.	Verificar as formas de contato (leitura, escrita, fala e audição) dos participantes com os gêneros

	listados em língua portuguesa.
--	--------------------------------

Quadro 29 – Transcrição e objetivo das questões 18 e 19.

As respostas à questão 18 (figura 16) mostram que os gêneros em português de maior contato dos participantes foram *seminário* (46), *palestra* (40), *dissertação* (38) e *tese* (35). Ademais, as respostas permitem visualizar o pouco contato dos alunos com os gêneros em português, uma vez que, todos os outros gêneros foram classificados como nunca utilizados.

Este é um fato recorrente em todo o mundo, pois, segundo Hyland (2006), o aumento de uso de inglês em contexto acadêmico acarreta uma diminuição da escrita nacional. Já em 1992, início da popularização da internet, em que o uso da língua inglesa se intensificou para a comunicação, Nida afirmava que quase 90% das publicações científicas aconteciam primeiramente em inglês e que por isso, qualquer pesquisador que quisesse se inteirar de pesquisas recentes em sua área de estudos deveria ser capaz de ler os textos em língua inglesa.

Atualmente, como dito, o inglês ainda configura-se como a língua franca da ciência e, conseqüentemente, os pesquisadores que quiserem participar de discussões teóricas em sua área devem produzir artigos em inglês. Dessa forma, há uma preferência de não-nativos em publicar em língua inglesa, como foi possível verificar na resposta à questão dois, em que a maioria dos 213 participantes gostariam de publicar o resultado de suas pesquisas em inglês.

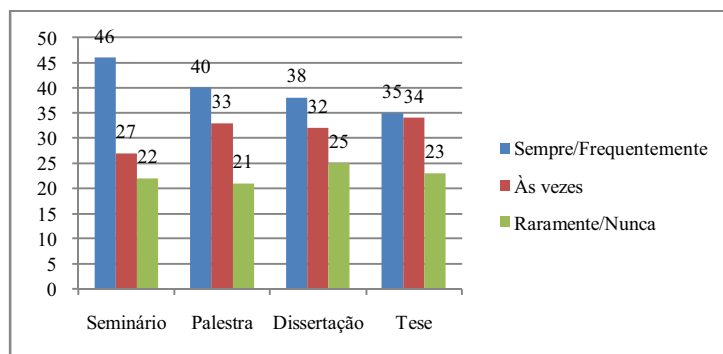


Figura 16 – Resumo das respostas à questão 18, referente aos gêneros em língua portuguesa que os participantes têm contato sempre/frequente.

As respostas à questão 19 (figura 17) confirmam a leitura como macro-habilidade de maior necessidade dos participantes no ambiente acadêmico, até mesmo dos gêneros em língua portuguesa, visto que mais de 50% dos alunos respondeu ser tal macro-habilidade a responsável pelo seu contato com os gêneros listados, com exceção dos gêneros orais.

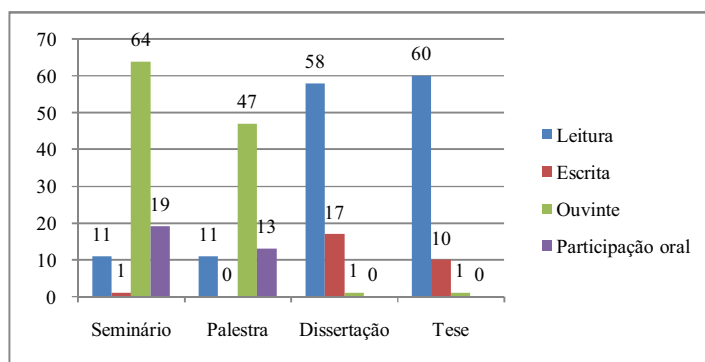


Figura 17 – Resumo das respostas à questão 19, referente às habilidades comunicativas por meio das quais os participantes têm contato sempre/frequente com os gêneros em língua portuguesa.

Confirmando a predominância do inglês no contexto acadêmico, diferentemente da questão 19, em que a maioria dos gêneros foi apontada pelos alunos como raramente/nunca utilizados no ambiente acadêmico em língua portuguesa, na questão 20 apenas cinco gêneros não foram indicados pela maioria dos participantes como sempre utilizados em língua inglesa no ambiente acadêmico: *anúncio publicitário* (19 alunos), *resenha de livro científico* (35), *resenha de artigo científico* (34), *palestra* (32) e *seminário* (29). Seguem as questões:

No.	Questão	Objetivo
20	Assinale a frequência de utilização dos gêneros textuais, realizados em língua INGLESA , destacados abaixo, para suas atividades acadêmicas. (mesmas alternativas de frequência e de gêneros)	Verificar a frequência de contato dos participantes com os gêneros listados em língua inglesa.
21	Dentre os gêneros assinalados a cima como <i>frequentemente</i> e <i>sempre</i> utilizados, indique de que forma se dá seu contato com eles: escrita, leitura, participação oral e participação auditiva.	Verificar as formas de contato (leitura, escrita, fala e audição) dos participantes com os gêneros listados em língua inglesa.

Quadro 30 – Transcrição e objetivo das questões 20 e 21.

Artigo científico e suas partes (introdução e conclusão) e *abstract* foram os gêneros que receberam indicação de *sempre/frequentemente* por mais da metade dos alunos (figura 18), em que 89 assinalaram artigo científico; 75, introdução; 73, *abstract*; e 63, conclusão, confirmando os dados oriundos da análise às questões 7 e 10. Dessa forma, as atividades da entrevista, o teste de proficiência e as tarefas-exemplos foram elaborados com base nas diversas partes que compõe o gênero acadêmico *artigo científico* e no gênero *abstract*.

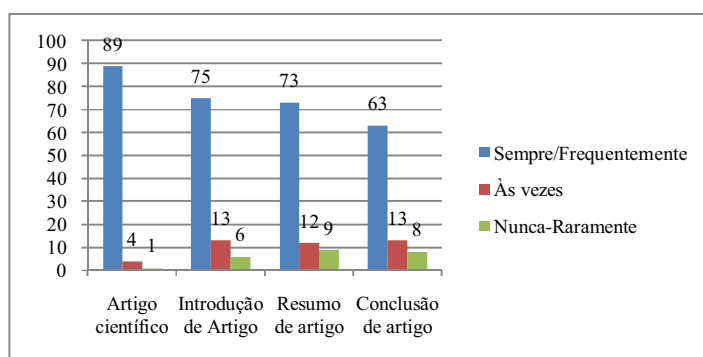


Figura 18 – Resumo das respostas à questão 20, referente aos gêneros acadêmicos em língua inglesa que mais da metade dos participantes têm contato sempre/frequente.

As respostas à questão 21 revelaram que o contato dos participantes com artigo científico e *abstract* se dá especialmente por leitura. Quase 99% dos participantes que responderam a essa questão assinalaram tal macro-habilidade como a responsável pelo seu contato com os gêneros; entretanto, é possível, com base nos dados oriundos da respostas à questão de número 10, afirmar que há também muita necessidade de escrita dos gêneros.

3.1.5. Análise dos desejos

As perguntas 22 e 23 levantavam o desejo dos alunos em participar de cursos de EAP.

As respostas a essas perguntas revelaram que os participantes, em sua maioria, têm interesse em participar de cursos de EAP, especialmente para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa dos gêneros acadêmicos. A seguir será apresentada a análise em detalhes:

No.	Questão	Objetivo
22	Você faria um curso de inglês para fins acadêmicos da área de Ciência da Computação? (sim/não)	Verificar o interesse dos participantes por cursos de EAP específico para sua área de atuação.
23	Em caso afirmativo, quais habilidades (leitura, escrita, fala e audição) você gostaria de desenvolver mais no curso?	Levantar as macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) que os participantes gostariam de desenvolver mais caso participassem de um curso de EAP.

Quadro 31 – Transcrição e objetivo das questões 22 e 23.

As respostas à questão 22 (figura 19) indicam que 81 participantes, embora se julguem proficientes em inglês em quase todas as habilidades, participariam de um curso de EAP.

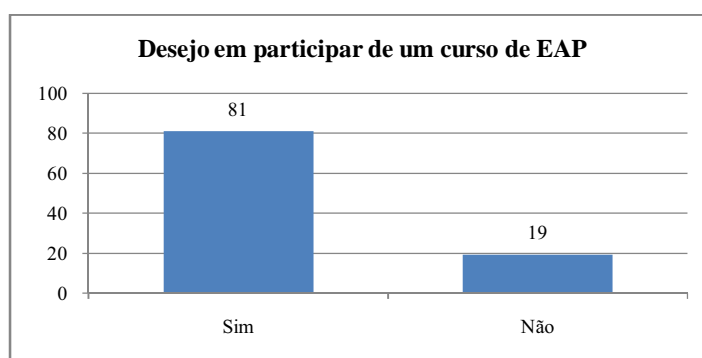


Figura 19 – Resumo das respostas à questão 22.

Na questão de número 23 (figura 20), a macro-habilidade de escrita foi indicada pela maioria dos participantes (62), confirmando a necessidade em se desenvolver tal macro-habilidade em um curso de EAP elaborado especialmente para este grupo em específico.

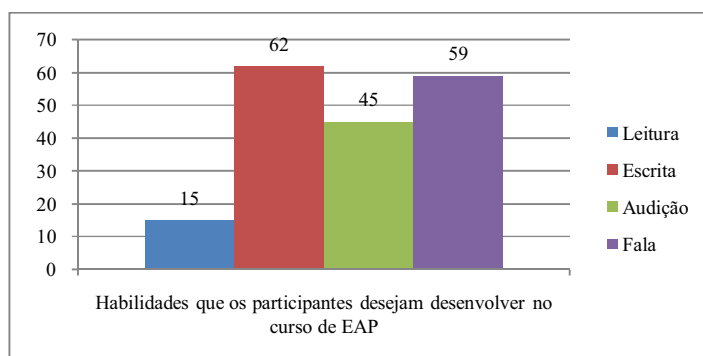


Figura 20 – Resumo das respostas à questão 23.

Como explicado no capítulo de metodologia, ao final da análise das perguntas do questionário, o cruzamento dos dados mostrou um fato curioso. Os alunos que não se interessam pelo curso de EAP e aqueles que se interessam, mas não pelo desenvolvimento da macro-habilidade de escrita, em sua maioria, julgaram suas habilidades nesta macro-habilidade de forma muito positiva, embora tenham explicitado pouco contato com a língua inglesa em tal macro-habilidade no ambiente acadêmico.

O oposto foi possível verificar nas respostas dos alunos interessados pelo desenvolvimento da macro-habilidade de escrita em cursos de EAP, ou seja, estes alunos apresentaram grande contato com a língua inglesa escrita no ambiente acadêmico, sendo, por sua vez, bem críticos quanto aos seus desempenhos. A partir disso, levantou-se a hipótese de que a consciência crítica desses alunos era consequência de uma maior prática, e, portanto, possivelmente, a falta de interesse dos alunos do outro grupo se dava por falta dessa consciência crítica, resultado de uma prática menos frequente.

A fim de verificar tal hipótese, os 100 alunos foram divididos em dois grupos a depender de sua vontade em participar (grupo 1) ou não (grupo 2) de um curso de escrita em EAP, e as perguntas das entrevistas foram estruturadas a depender do grupo, em direção a confirmar ou refutar tal hipótese. Na próxima seção serão apresentados os resultados da análise dos dados oriundos das perguntas e das atividades realizadas nas entrevistas.

3.2.ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Vinte e cinco alunos participaram da etapa de entrevistas, sendo 16 alunos no grupo 1 e 9 alunos no grupo 2. Entretanto, durante a análise das gravações, percebeu-se que uma delas havia se danificado. De alguma forma, ao passar o arquivo de vídeo da máquina fotográfica

manual para o computador, danificou-se o áudio do vídeo, sendo impossível analisar os aspectos verbais da entrevista. Portanto, os dados apresentados nesta seção são referentes a 24 dos 25 alunos que participaram da entrevista.

3.2.1. Análise das respostas às perguntas

A análise das respostas às perguntas orientadas a cada grupo de alunos confirma a hipótese levantada de que uma maior prática leva a uma maior consciência, que, por sua vez, acarreta em uma auto-análise mais crítica.

Os participantes do grupo um, embora se considerem bons na habilidade de escrita em língua inglesa, confirmaram o interesse em participar de um curso de escrita em EAP motivados pela consciência, adquirida em suas experiências de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico, de que, como afirma Aranha (2009), o domínio da língua apenas não basta para a escrita de textos acadêmicos que sejam aceitos pela CD a que se destinam. Este dado foi levantado a partir das respostas à pergunta *O que você gostaria que fosse abordado em um curso de escrita em EAP, de modo a desenvolver ainda mais esta sua habilidade?* – uma dentre as quais visava o levantamento dos desejos, expectativas, interesses e preferências dos alunos, referentes à sua participação em um curso de EAP.

Em resposta à pergunta, todos os alunos, com exceção de um que não conseguiu responder à pergunta, disse que gostaria de desenvolver habilidades no uso do registro e dos gêneros acadêmicos, especialmente na estruturação, argumentação e retórica de textos dos gêneros artigo científico e *abstract*, pois, nas palavras dos alunos, eles sentem dificuldades em *deixar o texto mais claro, selecionar e organizar informações, fazer-se persuasivo, e vender a ideia do texto*. Alguns alunos também apontaram necessidades gramaticais, mas em menor quantidade e relevância.

Cruzando esses dados aos das questões 12 e 16 do questionário, verifica-se uma incoerência nas respostas, visto que no questionário os alunos apontaram dificuldades de registro, gramática e vocabulário, ao passo que na entrevista os fatores de dificuldade foram registro, discurso e retórica. Uma possível explicação para isso é o desconhecimento dos alunos sobre *gênero*. Nas entrevistas, os alunos foram esclarecidos quanto ao seu significado, o que pode ter levado ao reconhecimento de dificuldades nos aspectos mencionados.

Quanto aos participantes do grupo 2, dentre aqueles que haviam apontado pouca frequência de uso da macro-habilidade de escrita em inglês, apenas um afirmou não ter aumentado o contato ao passar de um ano – resultado de um desinteresse pela carreira acadêmica. Os outros oito alunos afirmaram ter aumentado seu contato, especialmente para a escrita de artigos científicos, e demonstraram uma consciência mais crítica a respeito de suas dificuldades e necessidades. Um dos alunos, por exemplo, no questionário havia julgado como boa sua habilidade de escrita em inglês, mas, ao responder a uma questão na entrevista, que visava ao levantamento da mesma informação, qualificou tal habilidade como “razoável”.

Sendo assim, os dados oriundos das respostas de ambos os grupos confirmam que os alunos possuem perfil para participar de um curso de escrita em EAP, uma vez que, embora se julguem proficientes no código escrito da língua inglesa, todos os alunos, um ano passado da aplicação do questionário, possuem grande contato com a escrita em inglês no ambiente acadêmico e reconhecem dificuldades nos níveis de registro e gênero acadêmicos.

3.2.2. Análise do desempenho dos participantes nas atividades

a) ATIVIDADE 1

A primeira atividade (quadro 32) tinha por objetivo verificar o reconhecimento dos participantes quanto ao gênero *resumo de artigo científico* e algumas das partes que compõem

o gênero *artigo científico*, a partir do reconhecimento de aspectos linguísticos, retóricos e discursivos de cada gênero em cada um dos trechos selecionados (ARANHA, 2005).

Relacione os trechos abaixo à seguintes partes do gênero artigo científico e ao gênero resumo de artigo científico: Resumo, Introdução, Metodologia e Conclusão.

- A) Inicialmente, para a definição da adaptação de cada etapa do ciclo de acordo com as necessidades do projeto comercial, foi realizada uma análise para determinar o estado geral do sistema no final do projeto acadêmico. A análise post-mortem do projeto acadêmico permitiu a identificação de uma série de problemas e conseqüências dos mesmos: aplicação individual pelos desenvolvedores, de suas idéias para estruturação e desenvolvimento de módulos levou à múltiplos modelos de módulos; falta de comunicação entre os desenvolvedores ocasionou duplicação de componentes que poderiam ser compartilhados e a falta de estilo de codificação tornava difícil a compreensão do código.
- B) Amongst different types of Collaborative Networked Organizations it is possible to highlight those created to develop and market product, process or business model innovation. In this type of innovation network, which has special characteristics, the challenge is to introduce effective networked innovation in the very same innovation network. This paper presents the main features of TALAI-SAREA methodology that includes a reference model, a set of analysis tools, and a methodology of implementing networked innovation in innovation networks.
- C) We have established significant correlation between various visual properties of photographic images and their aesthetics ratings. We have shown, through using a community-based database and ratings, that certain visual properties tend to yield better discrimination of aesthetic quality than some others. Despite the inherent noise in data, our SVM-based classifier is robust enough to produce good accuracy using only 15 visual features in separating high and low rated photographs.
- D) Considerada uma evolução da área de Recuperação de Informações (RI) [20], Mineração de textos (Text Mining) é um Processo de Descoberta de conhecimento, que utiliza técnicas de análise e extração de dados a partir de textos, frases ou apenas palavras. Envolve a aplicação de algoritmos computacionais que processam textos e identificam informações úteis e implícitas, que normalmente não poderiam ser recuperadas utilizando métodos tradicionais de consulta, pois a informação contida nestes textos não pode ser obtida de forma direta, uma vez que, em geral, estão armazenadas em formato não estruturado.

Quadro 32 – Transcrição da atividade 1 da entrevista.

A análise das respostas à primeira atividade revelou que, de um modo geral, falta aos alunos a consciência a respeito das características linguístico-retórico-discursivas dos gêneros apresentados, uma vez que apenas seis, dos 24 participantes, acertaram todas as respostas.

Considerando que os aspectos intra-textos, como retórica, organização discursiva, escolhas linguísticas, etc, são estrategicamente escolhidos e organizados para responderem a situações específicas de comunicação, com o objetivo de gerar significados, partilhados pelos envolvidos em tais situações (SWALES, 1990, 1992, 1993, 1998, 2004, 2009a, 2009b; HYLAND, 2002, 2004, 2006, 2007); é possível afirmar que o desconhecimento dos alunos

sobre a organização retórica, discursiva e linguísticas dos gêneros em questão é decorrente da falta de consciência a respeito das características sociais dos textos.

Ao longo das entrevistas foi possível verificar a concepção de língua e texto dos alunos, e, em diversos momentos notou-se uma concepção estruturalista de texto escrito, como algo que materializa a fala, com estrutura previamente estabelecida, sem relações com o contexto de uso (ILARI, 2004). Os trechos transcritos exemplificam esta afirmação:

Exemplo 1:	Pergunta: Você considera alguma audiência ao escrever o artigo científico: Quem? <i>Resposta: Minha orientadora tem mais em mente do que eu.</i>
Exemplo 2:	Pergunta: Você acredita que apenas o domínio da língua inglesa é o suficiente para escrever bem no ambiente acadêmico? <i>Resposta: Ah! Eu acredito que não, mas já é um grande passo... já é a maior parte, eu diria.</i>
Exemplo 3:	Pergunta: Você encontra dificuldades ao escrever textos acadêmicos? <i>Resposta: É mais fácil do que fazer um texto do zero, mesmo coloquial, porque tem uma estrutura.</i>

Quadro 33 – Exemplos de posicionamentos estruturalistas dos participantes referentes à língua e ao texto escrito.

Como consequência dessa concepção de texto escrito, os alunos parecem se preocupar em aprender apenas a forma dos textos. Entretanto, mesmo na reprodução de modelos, os alunos costumam encontrar dificuldades, visto que eles geralmente reconhecem o conteúdo que determinado texto deve conter, mas não sabem como organizar tal conteúdo.

A *Conclusão* parece ser a parte do artigo científico que os participantes mais conhecem, uma vez que a maioria deles (19 de 24) acertou ser ela a escrita no parágrafo três.

O trecho um, referente à parte de metodologia de um artigo científico da área de Ciência da Computação, também teve um alto número de acertos – 15 no total. Do restante de alunos, um aluno ficou em dúvida entre “explicação do experimento” (metodologia) e conclusão, outro não respondeu e sete deles erraram a resposta.

Já o gênero *resumo* parece ser o que os alunos menos reconhecem. Nove alunos identificaram que o parágrafo (b) pertencia a esse gênero, ao passo que os outros 15 alunos ficaram em dúvida entre o gênero resumo e a parte de introdução do artigo científico.

É justificável a confusão, uma vez que sua estrutura retórica se assemelha em vários pontos. Segundo Swales (1990), a introdução de artigo é composta por três movimentos retóricos nos quais o primeiro tem o objetivo de contextualizar, o segundo de justificar e o terceiro de apresentar a pesquisa, momento no qual se deve apresentar os objetivos da pesquisa, sendo possível apresentar os resultados obtidos e a estrutura do artigo de pesquisa. Ao passo que o resumo, segundo Gil (2011), pode ser composto por cinco movimentos: contextualização, delimitação de objetivos, apresentação de resultados, metodologia e conclusão. Há também a possibilidade de o resumo ser elaborado por apenas um movimento de *estruturação*, no qual o autor apresenta a estrutura do artigo de pesquisa (idem).

Dessa forma, com base na estrutura retórica proposta por Swales (1990) e Gil (2011) para a introdução e o resumo de artigos científicos, respectivamente, é possível verificar argumentos retóricos que ocorrem em ambos os gêneros, como contextualização, delimitação de objetivos de pesquisa, apresentação de resultados e descrição da estrutura do artigo. Grosso modo, verifica-se também que os únicos movimentos que não ocorriam em ambos os gêneros seriam metodologia, justificativa e conclusão. Essa similaridade retórica da introdução de artigos científicos com o gênero resumo de artigo pode ser a causadora das dificuldades dos alunos em sua produção, levando-os a produzir, como aponta Biasi-Rodrigues (2009), introduções que se caracterizariam como uma ampliação do resumo apenas.

O trecho referente à introdução foi identificado por 11 alunos, um não respondeu e, dentre os 12 alunos restantes, a maioria confundiu o parágrafo com a fundamentação teórica – o que é justificável, uma vez que o trecho selecionado se refere ao M1 da introdução (SWALES, 1990), por meio do qual a pesquisa é contextualizada dentro dos estudos da área.

Entretanto, como as quatro alternativas foram previamente expostas aos alunos, este dado revela o desconhecimento deles do conteúdo retórico da introdução de artigos científicos, visto que sua resposta referia-se a seção do artigo que não estava nas alternativas.

b) ATIVIDADE 2

O objetivo da segunda atividade era o de verificar a consciência dos alunos quanto à identificação do propósito comunicativo de partes da introdução de um artigo de Ciência da Computação, devido à importância desse reconhecimento, juntamente ao de Comunidade Discursiva, para a identificação dos gêneros (RAMOS, 2004).

Os trechos transcritos no quadro 34 não foram os originalmente apresentados aos alunos, pois após as oito primeiras entrevistas, uma avaliação das atividades foi feita e optou-se pela mudança dos trechos (ver capítulo de metodologia).

Relacione cada um dos trechos abaixo retirados de uma mesma introdução de artigo científico da área de Ciência da Computação a um dos seguintes propósitos comunicativos: contextualizar a pesquisa nos estudos da área, justificar a relevância da pesquisa para esses estudos, e apresentar a presente pesquisa.

- A) Asymmetric cryptosystems such as RSA [3], Diffie-Hellman [1] and Elliptic Curve [4] have been widely used in many applications. However, because asymmetric encryptions are more expensive than symmetric encryptions such as DES [5], [6] and AES [7] in terms of computational cost, generally they are not directly used to encrypt long messages. Traditionally, if there is a need to encrypt a long message using an asymmetric cryptosystem, then a symmetric cryptosystem is used in addition. The message itself is encrypted using the symmetric cryptosystem and the symmetric key is encrypted using the asymmetric cryptosystem. To eliminate this requirement for an additional cryptosystem, we propose a novel asymmetric cryptosystem based on ECDLP.
- B) Since the invention of public-key cryptography in 1976 by Whitfield Diffie and Martin Hellman [1], numerous publickey cryptographic systems have been proposed. All of these systems based their security on the difficulty of solving a mathematical problem. Over the years, many of the proposed public-key cryptographic systems have been broken and many others have been demonstrated to be impractical. Today, only three types of systems are considered both secure and efficient.
- C) The organization of this paper is as follows. In the Section II, the basic concept of elliptic curve (EC) is explained. In Section III, discussion on Elliptic Curve cryptosystem based on ElGamal scheme has been illustrated. The proposed scheme and its security analysis are discussed in section IV. Finally, Section V presents the concluding remarks.

Quadro 34 – Transcrição da atividade 2 da entrevista depois da reformulação.

Apesar da dificuldade que os trechos anteriores causavam, sete dos oito alunos acertaram todas as respostas, indicando que os alunos são conscientes e sensíveis na identificação do propósito comunicativo das passagens. A análise das respostas à nova seleção confirmou este dado, visto que a maioria dos alunos (7) também acertou todas as respostas.

Dentre os movimentos a serem identificados pelos participantes, o de apresentar a pesquisa foi o que mais impôs dificuldades, sendo que na mesma atividade, antes da

reformulação, havia sido ele o mais facilmente identificado por eles. Essa mudança no resultado da *performance* dos alunos pode ser resultado da mudança da retórica nos trechos selecionados. Na primeira seleção, o movimento “ocupando o nicho” da proposta de Swales (1990), o qual busca apresentar a pesquisa em questão, era realizado por meio do passo “esboçando os objetivos”, ao passo que, na segunda seleção, o trecho oferecido aos alunos era realizado por meio do passo “indicando a estrutura do artigo de pesquisa”.

Portanto, possivelmente os alunos reconhecem a descrição dos objetivos da pesquisa como uma realização discursiva que busca a apresentação da pesquisa, mas encontram dificuldades para identificar o mesmo propósito na descrição da estrutura do artigo.

Esses dados indicam que, embora em menor quantidade em comparação às tarefas de conscientização do aspecto social dos gêneros, tarefas de conscientização sobre a retórica dos gêneros devem ser inseridas no conteúdo programático do curso, de modo a contribuir para a mudança de paradigma dos alunos concernente aos textos escritos, visualizando-os para além da realização material, na busca de alcançar propósitos comunicativos por meio deles.

c) ATIVIDADE 3

A terceira atividade objetivava verificar o conhecimento dos alunos quanto ao registro acadêmico. Como na atividade anterior, os trechos transcritos no quadro 35 correspondem à segunda seleção feita a partir de uma análise da anterior, aplicada nas primeiras entrevistas. Para uma explicação detalhada sobre a mudança na seleção, ver capítulo de metodologia.

Identifique em cada um dos trechos, retirados de artigos de Ciência da Computação, formas linguísticas inapropriadas ao discurso acadêmico:

- A) In this paper, we investigate the Media Access Control (MAC) protocol, which gave us much pleasure on doing because of its significant importance in ad hoc cognitive network. The cognitive MAC should fully utilize the advanced capability provided by cognitive radio to optimize the network performance.
- B) An especially interesting set of numerical computations are due to the amazingly clever professor Hoppensteadt (personal communication) who has combined many iterations to produce a density plot of X_t for each one of a sequence of a -values, gradually increasing from 3.5700 . . to 4.

C) The algorithm developed is a basic implementation of steganography. There is no “right” way to implement steganography because, to my mind, if there were it would be very easy to run thousands of images through the reverse steganography process to extract the possible data. So in all actuality the more random an implementation of steganography is, the harder it will be to extract the data.

Quadro 35 – Transcrição da atividade 3 da entrevista depois da reformulação.

O desempenho dos oito alunos na realização da atividade 3 antes da modificação revelou que eles não encontram problemas em distinguir registros formais e informais em língua inglesa. Este mesmo desempenho pode também ser notado com os outros 16 alunos que realizaram a atividade reformulada, visto que a maioria dos alunos (13) foi capaz de reconhecer, com segurança, os registros inapropriados ao discurso acadêmico.

A análise da *performance* dos alunos nas três atividades mostrou uma maior dificuldade dos alunos em reconhecer o propósito comunicativo das diferentes partes da introdução, assim como dificuldades em reconhecer aspectos linguístico-discursivos dos gêneros artigo científico e resumo de artigo científico, uma vez que houve uma maior ocorrência de respostas erradas nas atividades 1 e 2.

Sendo assim, o cruzamento dos dados oriundos da análise das entrevistas e do questionário mostra que as dificuldades alegadas pelos alunos no questionário não correspondem às dificuldades alegadas pelos mesmos nas perguntas das entrevistas, tampouco às dificuldades reveladas pelo seu desempenho nas atividades da entrevista. Enquanto os alunos, no questionário, alegaram dificuldades maiores na adequação à gramática da língua inglesa e ao registro acadêmico e facilidade na adequação ao gênero, suas respostas às perguntas das entrevistas e seu desempenho nas atividades propostas mostrou o oposto, ou seja, dificuldade em questões referente aos gêneros acadêmicos e seu propósito comunicativo, e facilidades com o registro acadêmico.

A última etapa do processo de análise de necessidades descrita a seguir ofereceu dados que permitiram sanar esta incoerência. Ao final, o cruzamento dos dados oriundos das três etapas do processo de análise de necessidades possibilitou visualizar a situação-presente

(HUTCHINSON & WATERS, 1987) de desenvolvimento da língua inglesa e as lacunas no conhecimento dos alunos (FLOWERDEW & PEACOCK, 2001) para a escrita dos gêneros acadêmicos em língua inglesa, oferecendo assim, subsídios para a escolha dos objetivos, metas e tarefas que melhor venham a suprir as necessidades dos aprendizes em um curso de EAP.

3.3. ANÁLISE DO TESTE ESCRITO

O teste escrito, solicitado aos alunos ao término de cada entrevista, teve por objetivo verificar o desempenho dos alunos na produção escrita em língua inglesa do gênero *resumo de artigo científico*.

Vinte e três, dos 25 alunos que participaram da entrevista, enviaram os *abstracts* produzidos por eles relacionados às suas pesquisas. A seguir serão descritas as análises dessas produções, as quais visaram à verificação do conhecimento dos alunos quanto ao gênero resumo de artigo científico, ao registro acadêmico, e ao sistema da língua inglesa.

3.3.1. Análise da adequação ao gênero

A primeira análise das produções dos alunos buscou verificar a adequação dos textos à estrutura retórico-discursiva do gênero *resumo de artigo científico*, a partir do modelo proposto por Gil (2011), e revelou que, de um modo geral, os alunos têm consciência quanto à estrutura retórico-discursiva do gênero, uma vez que, em nenhum dos resumos foi encontrado movimentos não previstos por Gil (*idem*) para o alcance dos propósitos comunicativos dos gêneros.

Além disso, alguns resumos, embora não apresentassem todos os movimentos retóricos propostos pela autora, apresentavam uma organização retórico-discursiva cujas

informações permitiam ao gênero cumprir com um de seus propósitos comunicativos: o de projeção do artigo científico, ajudando os leitores a decidirem sobre a leitura do artigo inteiro (SWALES & FEAK, 2009). A recorrência, ainda que pouca (5), de resumos com uma estrutura formada pelos movimentos 1, 2 e 5, mostra que alguns alunos estão conscientes quanto a este propósito do gênero, visto que, ao oferecer o contexto e os objetivos da pesquisas, somados às conclusões sobre a relevância dos achados principais para a área de estudos, os resumos cumprem com seu propósito de incitar a leitura do artigo por completo.

Entretanto, embora as produções dos alunos tenham apresentado apenas informações já compartilhadas pela comunidade acadêmica para o uso de resumo de artigos científicos, não é possível afirmar que todas foram elaboradas considerando os aspectos sociais que envolvem o uso do gênero durante o processo de escrita, ou seja, não é possível afirmar que em todas houve uma busca consciente pelo alcance dos propósitos comunicativos do gênero.

Na verdade, em algumas produções é possível verificar exatamente a falta de consciência sócio-retórica, visto que, embora não foram encontradas informações argumentativas impróprias ao gênero, elas foram organizadas com uma estrutura retórico-argumentativa que pouco possibilita o alcance dos propósitos comunicativos do gênero. Como exemplo é possível citar uma estrutura retórica formada apenas pelos movimentos 1 e 2, que foi recorrente em produções de cinco alunos. Contextualizar e apresentar os objetivos da pesquisa são informações geralmente oferecidas pelas introduções dos artigos científicos, mais especificamente pelos movimentos 1 e 3 (respectivamente) do modelo CARS (SWALES, 1990).

Embora estas informações também sejam oferecidas em resumo de artigos, limitar o resumo a elas, além de potencialmente não oferecer ao leitor informações suficientes que despertem seu interesse pela leitura do artigo, o resumo fica parecendo uma realização sucinta da introdução. Bhatia (1993) explica que, ambos os gêneros têm grande importância em um

artigo, mas apresentam propósitos comunicativos diferentes, uma vez que os resumos não apontam apenas para os pontos principais da pesquisa, mas também as conclusões desta.

Esta confusão quanto aos propósitos comunicativos da introdução e do resumo de artigos científicos já havia sido verificada na análise da *performance* dos alunos às atividades das entrevistas, e o dado exposto acima confirma tal informação.

O texto a seguir (retirado do corpus da pesquisa) exemplifica uma construção retórico-discursiva formada apenas por contextualização e delimitação dos objetivos de pesquisa, em que metodologia, resultados e conclusão foram omitidos:

[Movimento 1] Many companies choose for Distributed Software Development (DSD), once it brings benefits like cost reduction and productivity increase. Together with the benefits, come also challenges regarding coordination, communication and control. Model Driven Development (MDD) has models as main artifacts. Although it's adoption increases development productivity, to take advantage from it, working with models, adjustments in software development are *requireds*. **[Movimento 2]** This paper presents a Continuous Integration Server (CIS) for models. It aims to mitigate the challenges of DSD and also offer support to MDD.

Os dados oriundos das análises dos resumos, portanto, parecem revelar uma falta de consciência dos alunos quanto aos propósitos comunicativos do gênero resumo de artigo científico. Sendo assim, tarefas que estimulem o reconhecimento da comunidade discursiva, seu discurso, e os propósitos comunicativos que guiam as produções textuais devem ser priorizadas em um curso de EAP para um público com as características apresentadas pelos participantes desta pesquisa.

3.3.2. Análise da adequação ao registro

A segunda análise realizada nas produções dos alunos buscou verificar a adequação do discurso dos alunos ao registro acadêmico. Esta análise foi feita com base na obra de Swales e

Feak (1994), na qual os autores defendem a adequação do texto ao registro acadêmico em três frentes: adequação verbal, adequação nominal e adequação a outras partes do discurso.

Referente aos verbos, os autores afirmam que pós-graduandos devem preferir verbos simples, de origem latina, a frases verbais ou verbos regidos por preposição. A análise dos resumos revelou apenas três ocorrências em que um verbo preposicionado foi usado. Dessa forma, considerando o bom desempenho dos alunos na escolha dos verbos mais apropriados ao discurso acadêmico, tendo em vista o curto espaço de tempo que geralmente há para a realização do curso de EAP, tarefas de adequação ao registro acadêmico com foco na escolha dos verbos poderiam ser secundárias para esse público em específico.

Quanto aos nomes, com base nos exercícios que os autores oferecem em seu livro, é possível verificar a preferência por adjetivos imparciais, que pouco expressem o posicionamento subjetivo do pesquisador – como *considerable*, ao invés de *good*, por exemplo – e é aconselhável que se evite o uso de expressões idiomáticas, comuns a nativos, mas desconhecidas por outras culturas. A análise dos resumos mostra, como os próprios participantes já haviam antecipado em outras etapas da análise de necessidades, que a maioria deles encontra dificuldades na escolha dos vocábulos para um registro formal. Quase 90% dos resumos apresentaram alguma palavra incoerente ao discurso acadêmico, como *trivial*, *payoff* e *tedious*, por exemplo. Ademais, é relevante mencionar que 13, dos 23 resumos, apresentaram várias ocorrências. A transcrição abaixo ilustra um exemplo de uma produção com diversas ocorrências de registro inapropriado:

Given a very large moderate-to-high dimensionality dataset, how could one cluster its points? For datasets that don't fit even on a single disk, parallelism is a first class option. In this paper we explore MapReduce for clustering this kind of data. The main questions are (a) how to minimize the I/O cost, taking into account the already existing data partition (e.g., on disks), and (b) how to minimize the network cost among processing nodes. Either of them may be a bottleneck. Thus, we propose the Best of both Worlds -- BoW method, that automatically spots the bottleneck and chooses a good strategy. Our main contributions are: (1) We propose BoW and carefully derive its cost functions, which dynamically choose the best strategy; (2)

We show that BoW has numerous *desirable* features: it can work with most serial clustering methods as a plugged-in clustering subroutine, it balances the cost for disk accesses and network accesses, achieving *a very good tradeoff* between the two, it uses no user-defined parameters, *thanks to our reasonable defaults*, it matches the clustering quality of the serial algorithm, and it has near-linear scale-up; and *finally*, (3) We report experiments on real and synthetic data with billions of points, using up to 1,024 cores in parallel. *To the best of our knowledge*, our Yahoo! web is the largest real dataset ever reported in the database subspace clustering literature. Spanning 0.2 TB of multi-dimensional data, it took only 8 minutes to be clustered, using 128 cores.

No exemplo é possível verificar ocorrência de adjetivos, advérbios e mesmo sentenças completas que expressam forte grau de pessoalidade (*good; carefully; best; desirable; thanks to our reasonable defaults*); além de expressões comuns ao discurso oral (*first class; bottleneck; spots; tradeoff; finally*).

Segundo Coe (1990), é comum a graduandos e pós-graduandos listarem “palavras-erradas” como responsáveis por seus problemas de escrita, como o fizeram os participantes desta pesquisa ao responderem ao questionário; entretanto, o autor explica que o uso equivocado de palavras é normal no processo de escrita. Conforme nossas ideias se desenvolvem ou são elaboradas, pode acontecer de não encontrarmos as palavras exatas para expressá-las, e, por isso, experimentamos palavras por um tempo (COE, 1990).

Sendo assim, é preciso que, ao escrever os artigos para publicação, os alunos já tenham ampliado seu vocabulário para este contexto, de forma a estarem mais seguros quanto às palavras mais apropriadas para expressar suas ideias, pois palavras inapropriadas podem demonstrar preguiça e mesmo pensamento desorganizado por parte do autor (COE, 1990), ou ainda vincular ideologias que o próprio autor desconhece (CANAGARAJAH, 2002).

Em face à importância do registro apropriado para a escrita crítica, e à dificuldade expressa pelos alunos em adequar sua escrita ao vocabulário formal-acadêmico, um curso de EAP para esse público em específico deve conter em seu conteúdo programático tarefas que auxiliem os alunos a serem mais impessoais e diretos, de forma a expressarem suas ideias de forma neutra e consciente.

Outras questões linguísticas podem também ser melhor adaptadas ao discurso acadêmico. Segundo Swales e Feak (1994, p. 18-19), evitar contrações verbais assim como evitar endereçar o leitor diretamente, usando *you*; fazer o negativo utilizando apenas uma palavra (*no* ao invés de *not any*, por exemplo); limitar o uso de expressões inconclusivas como *etc.* e *so forth*, e o uso de perguntas diretas; usar advérbios dentre a expressão verbal (entre verbo auxiliar e verbo principal) são estratégias que somam para a construção de um texto mais formal.

A análise dos resumos não mostrou nenhuma ocorrência de negativo composto, expressões inconclusivas e de leitor sendo endereçado diretamente; cinco ocorrências de advérbios posicionados no início e fim das orações ([...] *which synergizes well*; **Currently**, *robotic systems have been more and more required [...]*; **Usually**, *such solutions employ virtual circuits [...]*; *Vertical Takeoff and Landing (VTOL) are aircrafts that can take off and land vertically*; [...] *even when the environment changes rapidly*); três ocorrências de contração verbal (*it's, don't, haven't*), e uma de pergunta direta (*Given a very large moderate-to-high dimensionality dataset, how could one cluster its points?*). Dessa forma, tendo em vista as poucas ocorrências em cada um dos itens, a adequação do registro acadêmico, referente a essas partes do discurso, também poderia ocorrer em tarefas secundárias.

3.3.3. Análise da adequação ao sistema da língua

Os participantes da presente pesquisa, assim como os participantes da pesquisa de Iniciação Científica (VIEIRA, 2011), ao auto-avaliarem sua competência de escrita em língua inglesa, a julgaram boa/muito boa. Com base no caráter social da escrita, defendido por Hyland (2002, 2004, 2006), é inapropriado conceber o *status* de fenômeno único à escrita, que uma vez aprendido a decodificação das letras em palavras e das palavras em sentenças, é possível se comunicar eficientemente em qualquer contexto de interação social, uma vez que,

como aponta Swales (2009), as características dos textos se modificam a depender da comunidade discursiva que lhe faz uso e de seus objetivos comunicativos. Sendo assim, torna-se preciso verificar se a proficiência de escrita em língua inglesa, classificada pelos alunos como *boa/muito boa*, corresponde ao esperado pela comunidade acadêmica.

Este foi o objetivo da terceira análise realizada nas produções dos alunos. Para verificar a adequação dos alunos ao sistema da língua inglesa apropriado para comunicações escritas no ambiente acadêmico, analisaram-se os aspectos ortográficos, sintáticos e gramaticais – referentes à conjugação verbal, escolha apropriada do tempo verbal, uso de preposições e referenciadores.

De forma geral, é possível, com base nos resultados da análise, afirmar que a proficiência de escrita em língua inglesa dos alunos é apropriada para a comunicação escrita no ambiente acadêmico, devido a sua boa *performance* no uso de cada um dos itens analisados. Por essa razão, tarefas com o objetivo de desenvolver o conhecimento dos alunos acerca do sistema da língua inglesa podem ser desconsideradas em um curso de EAP para um público com características semelhantes às dos participantes dessa pesquisa.

Referente à análise ortográfica, foram encontradas apenas três palavras escritas equivocadamente: *convolutional*, *semisupervised* e *maxime* no lugar de *convolution*, *semi supervised* e *maximize*.

A análise sintática revelou problemas em quatro resumos: (1) falta do pronome relativo (*that*) na oração coordenada, para indicar sua relação com a oração anterior: *We evaluated JMLOK and JET, tools (THAT) perform the approach steps automatically in Java with Java Modeling Language (JML) programs, in sample and real programs*; (2) uso do advérbio *also* depois do verbo, quando deveria vir antes; e uso da expressão adverbial anteposta ao sujeito e verbo (construção possível em português, mas incomum em inglês): *Together with the benefits, come also challenges regarding coordination, communication*

and control; (3) anteposição da oração subordinada (também atípico de acontecer na escrita em inglês): [...] *which, **although considerably lower than the state-of-the-art for English, seems promising considering the available resources***; e (4) Falta de vírgula para separar oração subordinada da oração principal: [...] *networks constructed from the original vector-based data sets (,) taking advantage of the network topology*.

A análise de conjugação verbal encontrou dois equívocos, nos quais foi adicionado um “s” a em verbo no plural ([...] *are **requiredS***; e [...] *random samples **performS***).

Dois equívocos também foram encontrados na análise referente à escolha do tempo verbal, nos quais o futuro foi usado para descrever a metodologia do trabalho (*Tests **will be** executed in the Stage [...]; Techniques of digital image processing and artificial intelligence **will be used** [...]*). Considerando que artigos científicos são publicações referentes a trabalhos já realizados, referências à metodologia dos trabalhos geralmente são feitas no passado.

Ao analisar o uso das preposições, atenção foi dada a outros aspectos gramaticais; e foi possível levantar equívocos, os quais não foram recorrentes o suficiente para caracterizar dificuldade linguística dos participantes. Mau uso de preposições foi o que mais ocorreu, embora tenha sido uma ocorrência em menos da metade dos artigos. Ademais foram encontradas duas ocorrências no uso de artigos (***an** unique; **an** panorama*); três no uso de conjunções ((1) uso de *as*, quando *since* deveria ter sido usado: [...] *conformance between programs and their formal contract specifications, **as** verification by formal proofs is hard to scale*; (2) uso de *with* para indicar o instrumento utilizado, o mais apropriado seria *making use of*: [...] *which synergizes well **with** distance sensors*; (3) uso de *and* para introduzir uma adversativa, *but* seria o mais apropriado: *This VTOL has the advantages of traditional aircrafts **and** can takeoff and land in small areas*); dois no uso de pronomes (*Although **it's** adoption increases [...]; [...] achieving a very good tradeoff between the **two***); e apenas um no uso de referenciadores (*random samples performS as well as **them***).

4. DESENVOLVENDO O PASSO A PASSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CURSO DE EAP

Os passos para a elaboração de um curso de EAP voltado a pós-graduandos de uma mesma área e que apresentam um conhecimento do sistema da língua inglesa adequado às interações comunicativas escritas do ambiente acadêmico foram definidos com base no primeiro estágio do modelo CED (*Complex Educational Design*) de elaboração de cursos de línguas, proposto por Freire (2012).

Embora o modelo de Freire (2012) compreenda três estágios, nos quais o elaborador prepara um esboço do curso com base em um detalhado processo de análise de necessidades do público-alvo; executa o curso, ao mesmo tempo em que altera planejamentos, objetivos e tarefas, adaptando-os ao desempenho dos alunos; e reflete, junto aos alunos, sobre sua atuação e a deles, sobre a validade e eficácia das tarefas propostas, e sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos proporcionado pelo curso, devido aos objetivos desta pesquisa, (conforme explicitado no item (2.2.) do segundo capítulo), apenas o primeiro estágio do modelo foi desenvolvido.

Sendo assim, esta pesquisa, em face aos objetivos e às informações disponíveis em seu contexto de realização, buscou alcançar as seguintes metas traçadas pelo primeiro estágio do modelo de Freire (2012, p. 41), a saber:

- identificação das necessidades, expectativas, interesses, preferências, perfil [...] e conhecimento prévio dos alunos;
- definição de objetivos gerais e específicos;
- seleção de temas/tópicos que possam interessar os alunos e serem adequadas à introdução ou desenvolvimento de conteúdos [...] específicos e gêneros discursivos;

- primeiro esboço do conteúdo [...], e dos materiais a serem usados;
- primeiro esboço das tarefas para o desenvolvimento dos temas/tópicos.⁵³

Contribuíram também para a definição dos passos expostos no quadro 36, as sugestões de Graves (1996) e o modelo de elaboração de cursos instrumental com base em gêneros, de Hyland (2004):

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar o contexto em que a língua será usada; 2- Anotar a sequência de eventos dentro do contexto; 3- Listar os gêneros usados nessa sequência; 4- Apontar os conhecimentos sócio-cognitivos de que os alunos precisam para participar nesses contextos; 5- Levantar as necessidades e características do professor; 6- Investigar as condições de realização do curso; 7- Desenvolver objetivos de aprendizagem a serem alcançados; 8- Selecionar e analisar textos; 9- Desenvolver as unidades de trabalho e as tarefas do curso. |
|---|

Quadro 36 – Passo a passo para a elaboração de cursos de EAP definido no capítulo 2 e desenvolvido no capítulo 4 desta pesquisa.

O processo de análise de necessidades, descrito no capítulo anterior, ofereceu dados relevantes sobre o perfil dos alunos (HUTCHINSON & WATERS, 1987; JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001); da comunidade discursiva de que fazem parte (SWALES, 1990, 1992, 1998; PORTER, 1986; ARANHA, 1996, 2004, 2005); do contexto em que precisam utilizar a língua inglesa (GRAVES, 1996; HYLAND, 2002, 2004, 2006); e o que é socialmente esperado deles em relação ao uso desta língua nesse contexto específico (BENESCH, 1996, 2001; FREIRE, 2012).

⁵³ A última meta proposta por Freire (2012), na verdade, busca o delineamento do primeiro esboço de um possível desenvolvimento do primeiro tópico do curso, uma vez que, ao ser aplicado, o desempenho dos alunos nessas atividades que ditará o ritmo e as características das atividades subsequentes. Entretanto, como a aplicação do curso fugia aos propósitos desta pesquisa, esta meta foi modificada, e buscou-se elaborar exemplos de tarefas para o desenvolvimento de um dos tópicos relevantes aos participantes da pesquisa (ver item (2.2) no segundo capítulo deste trabalho). Ademais, os objetivos propostos pela autora incluem o desenvolvimento de conteúdos linguísticos no curso, o que, em face às especificidades dos participantes desta pesquisa, pode ser descartado.

Com base nesses dados tornou-se possível desenvolver parte do passo a passo mencionado, e, assim, elaborar exemplos de tarefas que estimulem o desenvolvimento de habilidades comunicativas de aprendizes que partilham de características do perfil dos aprendizes participantes desta pesquisa. A seguir será descrito em detalhes este desenvolvimento:

4.1.Passo 1: Identificação do contexto em que a língua será usada

Uma vez que esta pesquisa já havia assumido um contexto específico de uso da língua inglesa (acadêmico), a análise de necessidades foi direcionada a confirmar a necessidade dos participantes em se comunicar neste contexto por meio de textos acadêmicos escritos.

O interesse dos alunos em participar de interações sociais escritas por intermédio da língua inglesa, motivados pela consciência de que o inglês é a língua franca da ciência, confirma a necessidade de seu uso pelos membros dessa CD em contexto acadêmico; mais que isso, indica ser este um ambiente propício para a realização de um curso de EAP.

A consciência da necessidade é, como dito, um dos fatores que diferencia o ESP do EGP, pois são apoiadas nesta consciência que as aulas dos cursos se desenvolvem, e é em busca de uma conscientização do caráter social dos gêneros que cursos de EAP devem ser realizados (BENESCH, 2001; ARANHA, 2009). Este é, por sinal, um dos principais objetivos a serem alcançados por meio dos exemplos de tarefas apresentados nesta pesquisa.

4.2.Passo 2: Anotação da sequência de eventos dentro do contexto

O principal interesse dos participantes desta pesquisa – revelado em suas respostas ao questionário e às perguntas da entrevista – referente ao uso da língua inglesa em ambiente acadêmico, é no compartilhamento dos resultados de pesquisas da área por meio de publicações acadêmicas, seja como produtores ou receptores desses conhecimentos. Ademais,

é de interesse de parte dos membros da CD engajar-se em contextos de comunicação oral para a troca de informações, oferecimento e recebimento de contribuições em pesquisas e realização de parcerias com pares estrangeiros.

Considerando que cursos de EAP costumam ser de curta duração, para usar o tempo da maneira mais produtiva possível, Graves (1996) reforça a importância de abordar no curso apenas conteúdos realmente necessários aos aprendizes. Por essa razão, em face à grande necessidade expressa por quase 100% dos participantes em compartilhar seus resultados de pesquisa por meio de publicações acadêmicas, comparado aos baixíssimos números de interessados em utilizar a língua inglesa nos diversos eventos comunicativos (orais e escritos) mencionados no questionário, destaca-se a necessidade de abordar prioritariamente as questões sócio-linguísticas envolvidas na prática de publicação acadêmica.

Com base nos dados oriundos do processo de análise de necessidades, e de experiências pessoais da pesquisadora na vida acadêmica, é possível afirmar que o evento de compartilhamento de resultados de pesquisa por meio de publicação acadêmica acontece por meio de duas práticas sociais realizadas na seguinte ordem: 1) leitura de artigos científicos; e 2) escrita de artigos científicos.

Primeiramente, para a realização das pesquisas dos alunos, é necessário que eles entrem em contato com outras pesquisas já desenvolvidas em sua área, o que geralmente é feito por meio de leitura de artigos científicos. Esta é, portanto, a primeira prática social envolvida no compartilhamento de pesquisas por meio de publicação acadêmica. E é, por sinal, a prática referida pelos alunos como a mais responsável pelo seu contato com a língua inglesa no ambiente acadêmico.

Posteriormente, ao final da realização das pesquisas, os alunos geralmente produzem artigos para compartilhar seus resultados com seus pares, contribuir para a discussão sobre o tema, e fazer-se conhecido em sua área de estudos. Esta segunda prática social, embora tenha

sido mencionada pelos alunos como a segunda mais responsável pelo seu contato com a língua inglesa no ambiente acadêmico, foi avaliada, pelo processo de análise de necessidades, como a de maior necessidade de desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos alunos.

Sendo assim, considerando os resultados da análise da situação-alvo – que indicam a prática de leitura de artigo científico como a mais relevante, seguida da de escrita – e da situação-presente – que indicam a necessidade de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos alunos apenas para a escrita de artigos científicos, esta é, portanto, a prática social a ser trabalhada no curso de EAP para o público-alvo.

4.3.Passo 3: Listagem dos gêneros usados na sequência de eventos

Para que os alunos compartilhem seus resultados de pesquisas dois gêneros se fazem relevantes: artigo científico e resumo de artigo científico.

Ambos os gêneros destacam-se na comunicação acadêmica internacional. Como dito, o *artigo científico* tem potencial de incitar a discussão científica e de promover o autor dos textos (ARANHA, 2009); ao passo que o *resumo de artigo científico* constitui bancos de dados no mundo todo (BIASI-RODRIGUES, 2009), sendo responsável, principalmente, por instigar nos leitores a leitura do artigo por completo (ARANHA, 2004; SWALES & FEAK, 2009). Além disso, ambos os gêneros foram citados pelos participantes da pesquisa no questionário e nas entrevistas como os mais frequentemente produzidos em língua inglesa no ambiente acadêmico.

Sendo assim, tendo em vista a importância dos gêneros para a escrita científica em geral, e para a comunidade discursiva de pós-graduandos em Ciência da Computação, como levantado no processo de análise de necessidades, é relevante que as tarefas do curso de EAP

elaboradas para este público em específico possibilitem capacitar os alunos na comunicação acadêmica em língua inglesa realizada por meio desses dois gêneros.

4.4.Passo 4: Apontamento dos conhecimentos sócio-cognitivos de que os alunos precisam para participar nesses contextos

A análise das lacunas de aprendizagem, realizada por meio das atividades propostas nas entrevistas e da produção do teste escrito, revelou que, dentre os conhecimentos sócio-cognitivos necessários para uma participação efetiva, crítica e independente, falta aos alunos, principalmente, a consciência quanto aos aspectos sociais dos textos escritos.

Ao final do processo de análise de necessidades, cujos resultados foram descritos no capítulo anterior, foi constatado que o conhecimento dos alunos sobre o sistema da língua inglesa realmente corresponde ao esperado para a comunicação escrita no ambiente acadêmico, tanto para a leitura quanto para a escrita dos textos, como os próprios alunos julgavam, visto que foram encontradas pouquíssimas ocorrências de erros ortográficos, sintáticos e gramaticais em suas produções do teste escrito. Entretanto, mesmo dominando este conhecimento sócio-cognitivo, também relevante para a comunicação em tal ambiente, os alunos ainda encontram dificuldades na escrita dos textos em língua inglesa, especialmente no que se concerne a deixar o texto mais claro, selecionar e organizar informações relevantes, e fazer-se persuasivo.

Uma explicação para isso é o fato de que o conhecimento da língua em si não é suficiente se o aluno não for consciente quanto às especificidades de uso dessa língua para a comunicação escrita em um contexto específico (ARANHA, 2009). A preparação dos alunos para a comunicação escrita em contexto acadêmico depende principalmente do reconhecimento dos aspectos sociais dos textos escritos que implicam, como dito, sua retórica e organização discursiva. Analisar os aspectos sociais que permeiam o contexto de produção

dos textos escritos inclui reconhecer o ambiente de circulação desse gênero, sua política, sua hierarquia e questões contraditórias, sejam governamentais, institucionais, departamentais ou mesmo de sala de aula (BENESCH, 1996); e reconhecer a comunidade discursiva que faz uso desse gênero e da qual os aprendizes desejam fazer parte, a linguagem específica de seus membros, suas expectativas, vontades, crenças e ideologias (PORTER, 1986).

Ademais, é necessário reconhecer os objetivos comunicativos que os membros da comunidade desejam alcançar por meio desse gênero. Sendo este, por sinal, outro conhecimento sócio-cognitivo, identificado na análise de necessidades, no qual os alunos encontram dificuldades.

Embora a maioria dos alunos reconheça a estrutura dos textos escritos que precisam produzir em língua inglesa no ambiente acadêmico, ainda assim eles sentem dificuldades, segundo eles, em “deixar o texto claro” para “passar a mensagem.” A dificuldade dos alunos em argumentar em seus textos acadêmicos pode ser decorrente de uma falta de consciência sobre os objetivos comunicativos dos mesmos. O desempenho dos alunos na segunda atividade da entrevista, a qual visava a verificar o reconhecimento dos alunos quanto aos propósitos comunicativos de determinados trechos da introdução de um artigo científico, indica dificuldade na identificação dos propósitos comunicativos. Apesar de a maioria dos alunos ter acertado todas as respostas (14), um número aproximado de alunos (10) encontrou dificuldades na realização da atividade.

Como explica Aranha (2005), todo texto escrito é motivado por uma intenção do autor em se comunicar, e, para alcançar os objetivos pretendidos, ele organiza seus argumentos de um modo já compartilhado e reconhecido pela CD. Portanto, o reconhecimento da CD e seus propósitos comunicativos no uso dos gêneros têm potencial de ajudar os aprendizes a organizar melhor sua argumentação.

Outra dificuldade dos alunos, identificada na análise do teste escrito, diz respeito à adequação ao vocabulário acadêmico. Dentre os três níveis de adequação ao registro acadêmico apontados por Swales e Feak (1994), os alunos precisam se conscientizar quanto às palavras nominais mais apropriadas ao discurso acadêmico. Neste sentido, o reconhecimento do contexto de produção dos textos também tem potencial para ajudar os alunos a adequarem sua linguagem ao esperado pela CD de que querem fazer parte, uma vez que lhes permite entender o porquê de os membros das comunidades discursivas específicas usarem a língua da forma que o fazem (BHATIA, 2009).

Somar ao conhecimento que os alunos têm do sistema da língua inglesa o conhecimento da retórica, da argumentação e do registro apropriado para a escrita em inglês dos gêneros relevantes para o contexto acadêmico não garante, no entanto, uma escrita independente que seja aceita pelos membros da CD a que se destinam. É necessário também munir os alunos de uma atitude acadêmica a partir de uma postura crítica frente aos discursos circundantes na academia e suas implicações políticas (BENESCH, 2001).

Só assim eles tornam-se capazes de escolher seus objetos de estudos, as correntes teóricas às quais se filiar, as abordagens metodológicas a seguir, os objetivos pessoais e profissionais a alcançar e a maneira de fazê-lo, com base em reflexões, questionamentos e discussões de ideias, posicionamentos, ideologias e hierarquias presentes no ambiente acadêmico e que, como dito, implicam forma e usos dos gêneros.

4.5. Passo 5: Levantamento das necessidades e características do professor e Passo 6:

Investigação das condições de realização do curso

Os passos 5 e 6 não foram pela presente pesquisa realizados. Embora eles sejam de extrema relevância para o desenvolvimento dos objetivos, prazos e tarefas do curso de EAP (GRAVES, 1996; FREIRE, 2012), o fato de a aplicação do curso não fazer parte dos objetivos

da pesquisa impossibilitou o levantamento desses dados, uma vez que não havia informações reais a respeito do professor responsável, da quantidade de alunos participantes ou do ambiente de realização do curso.

Sendo assim, todas as decisões tomadas nesta pesquisa foram feitas com base apenas nas necessidades dos alunos de pós-graduação em Ciência da Computação, participantes desta pesquisa, levantadas e analisadas pelos pesquisadores. Por essa razão, nos passos que se seguem, foram abordados apenas os assuntos mais relevantes para o público-alvo, que, apesar de não configurar informações suficientes para a elaboração de um curso de EAP, exemplificam o desenvolvimento do passo a passo para a elaboração de um curso específico para aprendizes que já dominam o sistema da língua inglesa.

4.6.Passo 7: Desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados

Dentre as micro-habilidades de escrita necessárias para uma comunicação escrita socialmente eficaz e ideologicamente consciente, os participantes da pesquisa precisam desenvolver sua criticidade e seus conhecimentos a respeito da estrutura retórica, da organização argumentativa e da adequação às palavras nominais apropriadas aos gêneros *artigo científico* e *resumo de artigo científico*.

O desenvolvimento desses fatores configura o principal objetivo de aprendizagem a ser alcançado por meio das tarefas do curso de EAP. Para tanto, o reconhecimento das características do contexto social se faz necessário.

Segundo Swales (2004), o primeiro artigo científico surgiu contemporaneamente ao primeiro periódico científico chamado *The Philosophical Transactions of the Royal Society*, em 1665. A partir de então as práticas retóricas dos artigos científicos foram se modificando conjuntamente às mudanças nas práticas de pesquisa. Mudanças na escolha do objeto de estudo (passando de qualquer coisa criada ou feita a uma prova ou evidência de uma

alegação); na definição da natureza dos objetos (antes vista como facilmente revelada por manipulação direta ou observada e passando a ser entendida como algo complexo e de difícil definição); e na explicação da metodologia e dos resultados obtidos (que passaram a ser mais detalhadamente abordados) culminaram nas práticas retóricas, organização argumentativa e escolhas linguísticas, por meio das quais o artigo científico é elaborado e significado atualmente.

Como o artigo científico, o resumo de artigo também tem uma estrutura retórico-argumentativa definida a partir das práticas sociais e objetivos comunicativos dos membros da CD que fazem uso deste gênero. Sendo assim, a melhor maneira de preparar os aprendizes para a comunicação acadêmica realizada por meio desses gêneros é conscientizá-los dos aspectos sociais que circundam seu uso (SWALES, 1990, 1992, 1998; HYLAND, 2002, 2004, 2006; BENESCH, 1996, 2001; ARANHA, 2002, 2009).

Alinhar o ensino linguístico e retórico do texto à compreensão de aspectos ideológicos do contexto implica uma análise crítica dos gêneros que traz, dentre outras inúmeras vantagens ao ensino de línguas, o desenvolvimento de uma atitude crítica no uso dos gêneros, para que os alunos responsabilizem-se pelo seu discurso. Este desenvolvimento só é possível porque, segundo Motta-Roth (2008), tal abordagem oferece uma análise detalhada e problematizadora dos gêneros, que, ao mesmo, localiza os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e desnaturaliza os valores que estão expostos, e esclarece o significado dos textos para a vida individual e grupal e o papel estruturador dos gêneros para a cultura.

Haveria também outros objetivos a serem alcançados por meio das tarefas do curso, como a conscientização do caráter prático da linguagem, em que o uso de uma língua em contextos específicos não demanda o conhecimento de todas as macro-habilidades, podendo ser restrito ao domínio das macro e micro-habilidades necessárias para a comunicação em tais contextos (RAMOS, 2008). Ademais, seria relevante para os participantes desta pesquisa o

reconhecimento dos usos de conjunções, preposições e tempos verbais apropriados para o alcance de seus objetivos comunicativos nos gêneros escritos em inglês, relevantes para sua CD. Apesar de a análise de necessidades não ter apresentado dificuldades dos alunos quanto ao sistema da língua inglesa, parece que os alunos são inseguros quanto a seus usos, visto que eles apontaram tais pontos gramaticais como fatores complicadores do processo de escrita em língua inglesa ao responderem ao questionário.

Incluir tarefas com ambos os objetivos no curso de EAP permitiria desenvolver a autoconfiança dos alunos para o uso das macro-habilidades e do conhecimento linguístico que já dominam em língua inglesa. Entretanto, como a elaboração do curso de EAP, por motivos já explicados, foge aos objetivos desta pesquisa, e considerando que o desenvolvimento desses conhecimentos trata apenas de um suporte à motivação dos alunos em usar a língua inglesa, nesta pesquisa serão considerados apenas os objetivos de aprendizagem que visam dar suporte ao desenvolvimento de micro-habilidades de escrita que realmente faltam aos alunos, a saber: desenvolver a criticidade dos alunos e seus conhecimentos a respeito da retórica, da argumentação e do registro apropriado aos gêneros *artigo científico* e *resumo de artigo científico*.

4.7.Passo 8: Seleção e análise dos textos

A seleção dos textos usados nas tarefas-exemplos foi feita com base nos gêneros mais relevantes para o público-alvo em contexto acadêmico, considerando o potencial desses textos para o alcance dos objetivos de aprendizagem traçados no passo anterior. A fim de potencializar a conscientização dos alunos quanto aos aspectos sociais e linguísticos dos gêneros foram selecionados apenas textos autênticos (GUARIENTO & MORLEY, 2001; PULVERNESS, 2002; NUNAN, 2004), uma vez que, segundo Graves (1996), eles permitem um aumento de proficiência e um ensino da língua em contexto.

Nas três tarefas-exemplos elaboradas por esta pesquisa, os objetivos de aprendizagem foram buscados por meio da análise, conscientização e produção do gênero *resumo de artigo científico*. Embora este seja o segundo gênero mais utilizado em língua inglesa no ambiente acadêmico dos participantes desta pesquisa, a preferência pelo uso deste gênero em detrimento do gênero mais utilizado pelos alunos (o artigo científico) deveu-se à extensão dos gêneros. Como seriam oferecidas apenas a sequência de três tarefas-exemplos, seria impossível desenvolver a análise, conscientização e produção do artigo científico em todas suas partes, como o foi com a utilização do resumo. Uma vez exemplificados os tipos de tarefa e seu sequenciamento para o trabalho com gêneros em um curso de EAP para aprendizes que já dominam o sistema da língua inglesa, torna-se mais fácil a compreensão da proposta de metodologia, abordagem e curso oferecida por esta pesquisa, assim como a reprodução e/ou adaptação das atividades para as necessidades específicas de outro público em outro contexto.

Esclarece-se que, ao contrário do que propõe Hyland (2004), não foi feita a análise dos resumos a fim de descobrir sua estrutura retórico-discursiva. Devido às limitações de tempo para a realização da pesquisa e à existência de um modelo retórico-discursivo desse gênero, feito a partir de análises de textos produzidos por brasileiros, optou-se por fazer uso deste modelo, proposto por Gil (2011).

Entretanto, não foram apenas textos do gênero resumo de artigo científico os utilizados nas tarefas-exemplos. Especialmente na primeira tarefa-exemplo apresentada no próximo item deste capítulo, exemplares autênticos de outros gêneros também foram selecionados de modo a evidenciar, por análise comparativa de aspectos retóricos, argumentativos e linguísticos, o caráter social da linguagem e do texto escrito.

Sendo assim, para a primeira tarefa-exemplo, além de um exemplar do gênero *resumo de artigo científico*, foram selecionados trechos de textos de cada um dos gêneros *artigo*

científico e manual de instruções (respectivamente o primeiro e o terceiro gênero mais utilizado em inglês pelos alunos em ambiente acadêmico). O reconhecimento da estrutura retórica-discursiva dos textos utilizados, como defende Hyland (2004) ao propor a análise dos gêneros a serem utilizados nas tarefas do curso, não foi necessária, visto que para o alcance dos objetivos de aprendizagem da tarefa, apenas o reconhecimento do conteúdo, da extensão do texto, *layout* e uso de palavras verbais e não-verbais, era necessário.

4.8.Passo 9: Desenvolvimento das unidades de trabalho e das tarefas do curso

Tendo em vista os objetivos de aprendizagem a serem buscados por meio das tarefas do curso, elaborados a partir das dificuldades dos alunos referentes à escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico, ao menos três unidades de trabalho seriam relevantes em um curso de EAP para esse público em específico: 1) Desenvolvendo a criticidade; 2) Ligando texto e contexto; 3) Engajando-se na CD.

A escolha por esta ordem de unidades do curso foi motivada pelos seguintes princípios, elucidados por Graves (1996) e Nunan (2004): i) construir o curso do mais simples para o mais complexo; ii) e do mais concreto para o mais abstrato, de forma que as primeiras atividades preparem os aprendizes para as seguintes.

Por essa razão, a primeira unidade do curso trabalha o desenvolvimento da criticidade dos aprendizes, uma vez que uma postura crítica está ligada a uma atitude acadêmica esperada pela comunidade acadêmica em todos os eventos comunicativos neste contexto e o fato de que incentivar o desenvolvimento desta atitude nos alunos já no início do curso possibilitaria a eles a prática dessa postura crítica durante a realização das tarefas subsequentes. Considerando que os alunos aprendem ao realizarem atividades (DUDDLEY- EVANS & ST. JOHN, 1998; NUNAN, 2004), quanto mais os alunos praticarem sua criticidade ao realizarem as tarefas do curso, mais críticos eles podem se tornar.

As segundas e terceiras unidades foram organizadas nesta ordem específica, porque, na segunda, busca-se conscientizar os alunos quanto aos aspectos sociais da linguagem e do texto escrito, de modo que os alunos passem a compreender que os aspectos retóricos, argumentativos e linguísticos dos gêneros são determinados por fatores extra-textuais, passíveis de serem analisados e, portanto, passíveis de serem conscientes, independentes e criticamente produzidos por eles; e não mais reproduzidos indiscriminadamente com base em modelos estruturais previamente ditados e inalteráveis.

E a terceira unidade visa ao desenvolvimento da escrita crítica dos alunos a partir da produção de textos autênticos para a participação real em discussões teóricas de sua área de atuação. Colocando em prática os conhecimentos sócio-cognitivos desenvolvidos nas unidades anteriores, nesta unidade o aluno tem a possibilidade de refletir dialogicamente a respeito das interações que surgem nas práticas sociais, capacitando-se para uma escrita consciente, crítica e independente, na qual ele adapta sua linguagem e desenvolve e organiza suas argumentações de modo a alcançar propósitos comunicativos definidos e partilhados pelos membros da CD da qual participa.

Dentre as três unidades relevantes para um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação, a unidade 2 (Ligando texto e contexto) foi a selecionada para o desenvolvimento de tarefas-exemplos. Por questões didáticas, três tarefas foram elaboradas para exemplificar a organização e o sequenciamento das tarefas, defendido por esta pesquisa; assim como o tipo de tarefas adequado a aprendizes que já dominam o sistema da língua inglesa.

Como trata-se de aprendizes com comprovado conhecimento da língua inglesa apropriado para o ambiente acadêmico, as tarefas do curso podem ser elaboradas com vistas a estimular e desenvolver maior criticidade, reflexão e conscientização dos alunos para os aspectos sociais que envolvem a escrita acadêmica, uma vez que conhecimentos concernentes

à língua inglesa, para este público, são secundários. A abordagem de conhecimentos gramaticais, e mesmo do registro apropriado ao ambiente acadêmico (considerando que os participantes desta pesquisa encontram dificuldades em apenas um dos três aspectos abordados por Swales e Feak (1994) no que se refere à adequação ao registro acadêmico), pode ser feita concomitantemente à realização, correção e refacção das tarefas de análise e produção dos gêneros.

Hyland (2004) divide em dois os tipos de tarefas a serem trabalhadas em cursos instrumentais de línguas com base em gêneros: *text-level tasks* e *language tasks* (p. 133). As primeiras teriam por objetivo desenvolver os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros, e as segundas, da língua-alvo. Considerando as especificidades dos participantes desta pesquisa referentes ao conhecimento e usos da língua inglesa no ambiente acadêmico, é possível afirmar que em um curso de EAP desenvolvido especialmente para eles apenas tarefas no nível do texto seriam relevantes, e tarefas sobre a língua, frequentemente abordadas em pesquisas disponíveis na literatura da área, e encontradas em cursos de EAP no mercado (SWALES & FEAK, 1994; ARANHA, 2002; STAA, 2003; BRUCE, 2005; LEE & SWALES, 2006; RAYMOND & DES BRISAY, 2009; FARIAS, 2010; IBRAHIM, 2010; EVANS & MORRISON, 2011; entre outros), seriam desnecessárias.

A escolha por desenvolver as tarefas-exemplos na unidade 2 deveu-se à importância dessa unidade para o alcance dos objetivos de aprendizagem traçados. Conscientizar os alunos quanto à indissociabilidade de texto e contexto permite esclarecê-los quanto ao papel da linguagem em constituir as atividades sociais, as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos (MOTTA-ROTH, 2010). Apenas a partir dessa conscientização que os alunos tornam-se capazes de adotar uma postura acadêmica, avaliando e posicionando-se criticamente em seus discursos.

Após a abordagem de aspectos sociais, políticos e ideológicos envolvidos na circulação de determinados gêneros, em determinada língua, no contexto específico da universidade, realizada na unidade 1 (desenvolvendo a criticidade); busca-se, na unidade 2 (ligando texto e contexto), relacionar esses conhecimentos à produção dos textos, seu *layout*, sua estrutura retórica, as escolhas linguísticas, etc. Essas tarefas darão o suporte cognitivo necessário para a realização das tarefas desenvolvidas na unidade 3 (engajando-se na CD), nas quais os alunos colocarão em prática a produção autêntica de textos para a participação em eventos reais de comunicação com a CD de que participa.

A elaboração dos exemplos de tarefa na unidade 2 também baseou-se nos princípios elucidados por Graves (1996) e Nunan (2004), uma vez que, ao sequenciar a complexidade e a dificuldade das tarefas, garante-se um *continuum* pedagógico no conteúdo programático do curso, em que, embora cada tarefa tenha um aspecto de completude por apresentar um começo, um meio e um fim, há uma dependência de tarefas, pois a realização de uma depende de conhecimentos adquiridos em tarefas anteriores. Este *continuum*, segundo Nunan (2004), garante a realização de *scaffolding* nos alunos (aprendizagem construtiva, como se cada atividade oferecesse aos alunos um andaime mais alto na construção de seu conhecimento), ao evitar cobranças de conhecimentos não explicitados previamente; e ao oferecer cada vez menos suporte para a realização das tarefas, conforme os alunos forem se desenvolvendo.

Para garantir o *continuum* pedagógico, garantindo assim o *scaffolding* com os alunos, Nunan (2004) sugere que se sequencie as tarefas de forma que possibilite aos alunos se mover da conscientização e reprodução para a criação autêntica de linguagem, finalizando em uma auto-reflexão sobre seu próprio desenvolvimento. Este foi o critério para a elaboração de três tarefas-exemplos e seu sequenciamento, apresentadas a seguir: uma tarefa de conscientização e reprodução, uma tarefa de criação autêntica de linguagem, e uma tarefa de auto-reflexão sobre a aprendizagem. Ademais, para garantir que as tarefas elaboradas despertem o interesse e o

engajamento dos alunos em sua realização, busca-se elaborar tarefas genuínas, com propósitos reais para o alcance de metas de real interesse e necessidades dos alunos (GUARIENTO & MORLEY, 2001; PULVERNESS, 2002).

É importante ressaltar mais uma vez que tratam-se apenas de exemplos de tarefas para ilustrar os modelos de tarefas relevantes para aprendizes que já dominam o sistema da língua inglesa e seu sequenciamento, de modo a garantir que a aprendizagem dos alunos ocorra a partir da realização de tarefas (baseadas nos gêneros em inglês relevantes para sua CD), cujo grau de dificuldade e abstração vá aumentando ao passo em que o grau de ajuda e suporte vá diminuindo, proporcionando, assim, a internalização do conteúdo de forma natural, e o desenvolvimento da independência dos alunos ao utilizá-lo. Sendo assim, para a elaboração de um curso de EAP, é possível que mais tarefas sejam elaboradas na unidade dois, que mais unidades sejam inclusas no conteúdo programático do curso, a depender do tempo disponível e das necessidades dos alunos e professores, ou mesmo que as tarefas apresentadas sejam adaptadas a depender dos interesses e da área de estudos do público-alvo.

4.9.Tarefas-exemplos para a unidade de trabalho 2 (ligando texto e contexto)

A) TAREFA 1 (Conscientização e reprodução):

A tarefa 1 tem por objetivo a conscientização quanto ao caráter social do texto escrito. Para tanto, busca-se desenvolver com os alunos o reconhecimento de que textos escritos medeiam a interação de pessoas engajadas em específicas situações comunicativas que buscam alcançar propósitos comunicativos partilhados. A estratégia para o alcance deste objetivo é o desenvolvimento e apropriação do conceito de *propósito comunicativo*, assim como o reconhecimento dos propósitos comunicativos do gênero *resumo de artigo científico*, partilhados pela CD em questão.

Com base em Ramos (2004), é possível verificar que este tipo de atividade, além de promover a conscientização, ou seja, “a sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto de situação e de cultura: por exemplo, onde o gênero circula, quem são seus usuários (seu produtor e sua audiência), os porquês de aí circular [...], a que propósitos serve” (p. 119); também promove a familiarização, isto é “a identificação do conhecimento que o aluno já tem do gênero em questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui sobre determinado gênero” (p. 119).

Para a realização dessa tarefa, o professor primeiramente explicita os conceitos de comunidade discursiva, modalidade linguística e de *lay out* aos alunos. Em seguida, para o desenvolvimento e apropriação do conceito de propósito comunicativo, o professor apresenta aos alunos textos de gêneros diferentes abordando o mesmo tema, de modo a evidenciar que as diferenças linguísticas, retóricas, argumentativas e estruturais dos textos se dão em face aos objetivos comunicativos vinculados a cada gênero. Tendo em vista as necessidades de uso da língua inglesa por pós-graduandos em Ciência da Computação foram selecionados um texto de cada um dos gêneros *artigo científico*, *resumo de artigo científico* e *manual técnico* (textos originais no Anexo 1), tratando do tema *Inteligência Artificial* – área em que a maioria dos participantes da presente pesquisa desenvolve seus trabalhos de mestrado e doutorado.

A escolha pelos textos (a) e (b) deveu-se ao fato de que ambos abordavam o tema selecionado e por terem sido publicados em periódicos de Ciência da Computação avaliados com *Qualis A1* pela *CAPES*, representando, portanto, exemplares do gênero bem aceitos pela CD dos participantes. O texto (c) foi escolhido por também abordar a temática selecionada para a tarefa, de forma técnica, contendo registro específico da área dos participantes e imagens não-verbais, fatores que contribuiriam para o alcance dos objetivos de aprendizagem da tarefa, ao divergirem consubstancialmente dos outros textos na análise comparativa.

- a) parte da introdução do artigo científico *The Computational Complexity of Probabilistic Inference Using Bayesian Belief Networks*, de Cooper (1990):⁵⁴

The graphical representation of probabilistic relationships among events has been the subject of considerable research. In the field of artificial intelligence, several classical systems, such as PROSPECTOR [9] and CASNET [30], have used a directed graph to represent probabilistic relationships among events. Recently, a particular type of probabilistic graphical representation, called the *Bayesian belief network*, has been defined and explored by numerous researchers. In addition to being called a Bayesian belief network [20], it has been termed a *causal net* [11, 12], *causal network* [17], *probabilistic causal network* [6], *probabilistic cause-effect model* [28], and *probabilistic influence diagram* [29]. In this paper, we refer to a Bayesian belief network simply as a belief network.

A key advantage of belief network is that they represent probabilistic relationships concisely. It is necessary to consider only the known dependencies among variables in a domain, rather than to assume that all variables are dependent on all other variables [6, 22]. This provides an efficient and expressive language for acquiring and representing knowledge in many domains. These advantages have been key motivations behind the development of several expert systems that use belief networks for diagnosis and for data interpretation [1 – 3, 6, 15, 16].

- b) resumo do artigo *A Survey on Latent Tree Models and Applications*, de Mourad et al. (2013):⁵⁵

In data analysis, latent variables play a central role because they help provide powerful insights into a wide variety of phenomena, ranging from biological to human sciences. The latent tree model, a particular type of probabilistic graphical models, deserves attention. Its simple structure - a tree - allows simple and efficient inference, while its latent variables capture complex relationships. In the past decade, the latent tree model has been subject to significant theoretical and methodological developments. In this review, we propose a comprehensive study of this model. First we summarize key ideas underlying the model. Second we explain how it can be efficiently learned from data. Third we illustrate its use within three types of applications: latent structure discovery, multidimensional clustering, and probabilistic inference. Finally, we conclude and give promising directions for future researches in this field.

- c) item 1 do manual de instruções da máquina fotográfica *Caplio 500 SE*:⁵⁶

Connecting the Camera to a Computer

There are two methods for downloading images from the camera to your computer.

⁵⁴ disponível em: http://171.67.213.129/file_asset/index.php/644/BMIR-1990-0317.pdf

⁵⁵ disponível em: <http://www.jair.org/papers/paper3879.html>

⁵⁶ disponível em: http://www.kansastag.gov/advhtml_doc_upload/caplio_500se_software_user_guide.pdf

The first method is to use RICOH Gate La. To use RICOH Gate La, Caplio Software must be installed.

The second method is to download images without using RICOH Gate La. In this case, the camera is recognized by the computer as a separate drive and appears on [My Computer].

To use RICOH Gate La, select [ORIGINAL] for [USB CONNECTION] on the camera.

To download images without using RICOH Gate La, select [MASS STR] for [USB CONNECTION] on the camera.

For information on how to install Caplio Software and how to change the [USB CONNECTION] setting, see the “Camera User Guide”.

1. Check the setting for [USB CONNECTION] on the camera’s SETUP menu.

For how to check the setting, see the “Camera User Guide”.

At the time of purchase, [ORIGINAL] is selected. Make settings for [USB CONNECTION] according to the transfer method as follows:

Software used for transfer	[USB CONNECTION] setting
The computer recognizes the camera as a drive without using software.	MASS STR
Auto Document Link	ORIGINAL
RICOH Gate La	ORIGINAL

O exercício de reflexão proposto na tarefa busca ao reconhecimento do propósito comunicativo do gênero *resumo de artigo científico*. Por meio deste exercício oportuniza-se aos aprendizes refletirem sobre o conceito desenvolvido na tarefa a partir da análise de características sociais de um gênero frequentemente produzido por eles em língua inglesa no ambiente acadêmico. O último exercício da tarefa, por sua vez, busca a internalização do conteúdo a partir da aplicação do conceito ao processo de análise e (re)escrita de um resumo.

Segue a tarefa no quadro 37:

Observe os textos e responda às perguntas:

- a) Qual o tema abordado em cada um dos textos?
- b) Aponte as diferenças na abordagem do tema em cada um dos textos, no que se refere à:
 - seleção de conteúdo,
 - extensão do texto,
 - layout
 - uso de palavras verbais e não-verbais.
- c) Assinale a alternativa que possivelmente motivou as diferenças apontadas no item anterior:
 - 1- diferentes autores;
 - 2- diferentes leitores;
 - 3- diferentes propósitos comunicativos;
 - 4- diferentes pesquisas.

- d) Quais os diferentes propósitos comunicativos possíveis de serem buscados pelos autores e leitores ao fazerem uso de cada um dos textos?
- e) Reflita sobre os propósitos comunicativos veiculados em textos do gênero *resumo de artigo científico*. Para ajudá-lo em suas reflexões, tente responder às seguintes perguntas com base em suas experiências pessoais:
- Para qual situação comunicativa você escreve um resumo?
 - Quem são os potenciais leitores de seu resumo?
 - Qual a motivação desses leitores para a leitura de seu resumo?
 - Quais informações o seu resumo deve conter para que alcance as expectativas de sua audiência?
 - Em que idioma e em que modalidade linguística você escreve seus resumos? Qual a relevância da escolha por tal idioma e por tal modalidade para o alcance das expectativas de sua audiência, tendo em vista a situação comunicativa da qual você deseja participar?
 - Quais os propósitos comunicativos buscados por alunos e pesquisadores em Ciência da Computação ao fazerem uso de resumos?
- f) Escolha um resumo de artigo científico produzido por você, analise as informações contidas no texto e verifique se a seleção e organização do conteúdo possibilitam o alcance dos propósitos comunicativos de sua comunidade discursiva para a interação na situação comunicativa especificada no item anterior. Em caso negativo, reescreva-o.

Quadro 37 – Exemplo de tarefa 1: Ligando texto e contexto a partir do reconhecimento do papel social da escrita.

B) TAREFA 2 (Criação autêntica de Linguagem):

A tarefa 2 tem por objetivo a produção autêntica de linguagem por parte dos alunos, para o desenvolvimento e fixação do conhecimento a respeito da inseparabilidade de texto e contexto. Para tanto, busca-se oportunizar aos alunos o engajamento na prática de escrita acadêmica de forma mais reflexiva, considerando os aspectos sociais envolvidos em tal produção, para a seleção do conteúdo e formas linguísticas apropriadas, e para a organização de suas argumentações, na busca de alcançar propósitos comunicativos definidos. Busca-se, em suma, ajudar os alunos a alcançarem um processo de produção escrita que não mais resulte em reproduções de modelos, mas em comunicações escritas contextualmente situadas.

Para a realização dessa tarefa, constituída de duas fases de produção autêntica de linguagem e uma de refacção textual colaborativa, o professor precisará primeiramente esclarecer o significado do conceito de *retórica* e selecionar dois gêneros distintos: um que seja relevante para o público-alvo e outro que se diferencie substancialmente do primeiro. Considerando o público-alvo desta pesquisa, a tarefa foi elaborada com base no gênero *resumo de artigo científico* e na produção de um *e-mail* informal, entre amigos. Embora a

literatura da área não tenha entrado em um consenso quanto à aplicação do conceito de gênero a textos de *e-mail* – discussão essa que não cabe a esta pesquisa abordar – a escolha por essa produção deveu-se às diferenças significativas no contexto de produção de ambos os textos escritos. A extrema liberdade linguística, de registro e de retórica presente na produção do *e-mail* informal contribuirá para a reflexão dos alunos quanto à adequação desses fatores ao texto do resumo de artigo científico durante o processo de produção de escrita do mesmo.

A característica mais relevante desta tarefa é seu caráter colaborativo. Segundo Pulverness (2002), tarefas deste tipo potencializam o processo de aprendizagem na medida em que os alunos ajudam-se uns aos outros, e cumprem o papel de ensinar, avaliar o outro e a si próprio, tornando-se, assim, mais independentes para aprender. Ademais, a discussão com um *peer* sobre questões políticas e ideológicas da CD, tem o potencial de contribuir mais para o esclarecimento sobre o contexto social em que os textos são produzidos, e suas implicações linguísticas, retóricas, argumentativas e estruturais, do que a reflexão individual.

Com base no conceito de *scaffolding* (NUNAN, 2004), visando alcançar mais um degrau no desenvolvimento do conhecimento dos alunos sobre a inseparabilidade de texto e contexto, na tarefa 2 menos suporte material é dado aos alunos, oportunizando uma maior independência para a seleção de outras fontes de suporte na realização da tarefa. Ao não oferecer exemplos de textos aos alunos, espera-se que eles façam uso de seu conhecimento prévio sobre produção de *e-mail*, assim como do conhecimento desenvolvido na tarefa anterior acerca da produção de *abstracts*, e da troca de conhecimentos com seu colega sobre questões contextuais que implicam conteúdo, forma e retórica dos textos a serem produzidos. Ademais, é possível que os alunos queiram fazer uso de outras fontes de suporte, e o professor pode deixá-los livres para buscar meios de auxiliar na realização da tarefa.

Segue a tarefa no quadro 38:

- a) Selecione um artigo de pesquisa escrito por você e escreva um *e-mail* a um colega de turma relatando a pesquisa no artigo desenvolvida. Considere que se trata de um *e-mail* informal, no qual você relata a um amigo a motivação da pesquisa, sua metodologia, resultados obtidos e relevância para sua área de estudos. O objetivo deste *e-mail* é pedir ajuda para a escolha do congresso a enviar um artigo com tal temática.
- b) Considerando as informações a respeito da pesquisa de seu amigo enviadas a seu *e-mail*, pesquise por um congresso de destaque na área, cuja proposta aborde a temática da pesquisa em questão. Procure por informações a respeito da data de envio de resumos e as orientações para a produção do texto. Em seguida, responda ao e-mail de seu colega com sua sugestão de congresso, o prazo para envio de resumos e uma sugestão de resumo produzida por você.
Em sua produção atente-se para as normas de produção de resumos do *website* do evento, como limite de linhas e quantidade de palavras-chave, assim como para as discussões desenvolvidas em sala a respeito do processo de produção de resumos e dos propósitos comunicativos de textos deste gênero em sua comunidade discursiva.
Importante: Caso falte informações relevantes sobre a pesquisa de seu colega para o alcance dos propósitos comunicativos do gênero, negocie com ele a troca de informações.
- c) Em posse da resposta de *e-mail* de seu colega, utilizando o *e-mail* produzido por você e APENAS o resumo produzido por seu colega em sua resposta de *e-mail*, compare ambas produções, aponte (se houver) e justifique diferenças referentes a:
- conteúdo;
 - registro;
 - retórica;
 - idioma;
 - modalidade linguística.
- d) Você acredita que o resumo produzido por seu colega está apropriado ao contexto e à audiência em questão, assim como aos propósitos comunicativos do gênero? Por que (não)?
- e) Juto ao seu colega, discuta possíveis mudanças no resumo produzido referentes a cada um dos itens descritos no exercício (c) de forma a potencializar o alcance dos propósitos comunicativos do gênero. Em seguida reescreva o resumo fazendo as devidas alterações. Indique as alterações feitas e justifique-as com base no contexto de produção.

Quadro 38 – Exemplo de tarefa 2: Praticando a escrita dialógica por meio da produção autêntica de linguagem.

Ao final da tarefa, fica a critério dos alunos enviarem seus resumos aos congressos pesquisados, mas recomenda-se aos professores incentivar o envio e a participação dos alunos em tal evento. Quanto mais real forem os objetivos das tarefas realizadas pelos alunos, maior será seu engajamento e sua motivação em realizá-las (GUARIENTO & MORLEY, 2001).

Esta tarefa, como dito, foi elaborada especialmente para o público-alvo desta pesquisa a partir das informações colhidas na análise de necessidades. Dessa forma, parte-se do princípio que os alunos já realizam pesquisas e produzem artigos científicos, uma vez que, em resposta ao questionário, a maioria dos alunos afirmou já ter publicado artigos em inglês. Por

essa razão, a proposta da tarefa envolve pesquisa realizada pelos próprios aprendizes. Entretanto, caso trabalhe-se com aprendizes iniciantes no meio acadêmico, que ainda não tenham realizado pesquisas ou escrito artigos é possível adaptar a tarefa, envolvendo outra proposta ou outros gêneros acadêmicos relevantes para a área de atuação do público-alvo.

C) TAREFA 3 (Reflexão sobre a aprendizagem):

A tarefa 3 tem por objetivo estimular a reflexão dos aprendizes acerca de sua própria aprendizagem, de modo que avaliem os progressos feitos em seu processo de escrita e os veiculem à conscientização sobre o caráter social do texto escrito. Para tanto, oportuniza-se aos aprendizes comparar suas próprias produções – das quais uma fora realizada anteriormente ao curso de EAP, e a outra em uma das tarefas do curso – verificando diferenças de conteúdo e retórica dos textos, resultantes de diferentes processos de escrita. Busca-se, em suma, possibilitar aos alunos relacionar o sucesso de sua comunicação escrita via *abstract* a um processo no qual considera-se características específicas do contexto.

A reutilização de um material já utilizado em outras tarefas consiste em um dos princípios, que, junto ao *scaffolding*, permeiam o ensino com base em tarefas. Segundo Graves (1996), a reciclagem de conteúdo em salas de EAP, além de ajudar a manter em uso conteúdos já vistos, tem o potencial de aumentar a competência dos alunos para o uso de tal conteúdo, uma vez que eles o reutilizam em atividades cujos desafios são diferentes.

Sendo assim, a reutilização do mesmo gênero na sequência das três tarefas-exemplos, bem como a reutilização da mesma produção em duas tarefas com propósitos distintos (produção autêntica de linguagem e reflexão da aprendizagem), além de contribuir para o desenvolvimento, internalização e apropriação do conceito de propósito comunicativo e da indissociabilidade de texto e contexto, permitirá o reconhecimento, análise e produção de *abstracts*, preparando os aprendizes para uma produção consciente, crítica e independente.

Outro destaque a se fazer sobre esta tarefa é a utilização de um modelo retórico-discursivo. Defendido por Swales (2009b) e Bhatia (2002), modelos retóricos de gêneros têm potencial de auxiliar no ensino instrumental de línguas por oferecerem uma representação dos arranjos discursivos convencionalizados pelo uso de uma comunidade discursiva, cujos objetivos comunicativos são partilhados e os meios de atingi-los também. Portanto, a utilização de modelos por aprendizes é benéfica na medida em que eles podem tomar consciência desse arranjo argumentativo e interpretá-lo à luz dos propósitos comunicativos do gênero. Entretanto, deve-se ter cautela ao fazer uso de modelos, para que os aprendizes não os apropriem como fórmulas, cuja reprodução é o bastante para a escrita de textos.

Nesta pesquisa propõe-se a utilização de modelos como ponto de chegada e não como ponto de partida na análise de gêneros com os alunos. Para evitar a visualização de modelos como fórmulas, busca-se desenvolver com os alunos o reconhecimento a respeito do contexto de produção do gênero, da comunidade discursiva que lhe faz uso, suas ideologias, políticas e propósitos comunicativos para o uso do gênero, e posteriormente, com o objetivo de sintetizar as informações levantadas durante a análise do gênero, apresenta-se o modelo. Salienta-se, no entanto, que o modelo retórico-discursivo fora utilizado pela pesquisadora durante todo o processo de elaboração das tarefas, visto que permitiu o reconhecimento dos arranjos discursivos que facilitam ao gênero alcançar seus propósitos comunicativos, sem que o trabalho de análise tenha sido realizado, poupando um precioso tempo para a pesquisa.

Esta forma de trabalhar com modelos corresponde à proposta de Motta-Roth (2008) para o ensino de escrita com base na análise crítica de gêneros. Segundo a autora, esta abordagem permite que a atividade de escrita seja realizada com um propósito comunicativo definido em um processo de escrita que engloba planejamento, elaboração e edição. Ademais, sensibiliza-os para a questão da audiência, deixando-os conscientes sobre seu papel e sua interação com o mundo, e sobre as responsabilidades de seu dizer.

Segue a tarefa no quadro 39:

- a) Resumos de artigo científico são de grande importância para a comunicação científica nacional e internacional, uma vez que “esse gênero é veiculado em diferentes mídias e pode compor bancos de dados no país e no exterior” (BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 49), pois é por meio dele que o leitor geralmente seleciona o texto acadêmico a ser lido (ARANHA, 2004). Considerando que gêneros escritos são textos produzidos por uma comunidade discursiva e que sua organização retórica, escolha linguística e estrutura macro-textual são convencionalmente partilhadas pelos membros da comunidade para o alcance de propósitos comunicativos também partilhados, Gil (2011) oferece um modelo retórico-discursivo de resumo de artigo científico composto de cinco movimentos retóricos, cuja ordem não é fixa, podendo ocorrer de forma circular:

Movimento 1 – Contextualização: Nesse movimento, o autor introduz o leitor na área em que a pesquisa está inserida, no panorama atual do problema que será discutido ou ainda uma breve explicação de ferramentas de pesquisa, textos, autores, entre outros que serão usados pelo autor. e/ou
Movimento 2 – Objetivos: Esse movimento tem por finalidade mostrar ao leitor quais os objetivos do autor com a pesquisa. e/ou
Movimento 3 – Metodologia: Aqui, o autor informa o leitor de como a pesquisa foi realizada, metodologia, dados, linhas de pesquisa. e/ou
Movimento 4 – Resultados: A função do movimento Resultados é indicar alguns dos resultados encontrados na pesquisa. e/ou
Movimento 5 – Conclusões: Nesse movimento o autor interpreta os resultados encontrados.

Modelo retórico-discursivo de resumo de artigo científico (GIL, 2011).

Uma vez que modelos, como o proposto por Gil (2011), oferecem suporte para a produção de gêneros ao revelarem informações previstas e esperadas por determinada comunidade discursiva no uso de tal gênero, não podendo ser vistos como formulas estruturais que limitam a produção de textos, já que cabe ao autor selecionar quais informações, dentre as previstas, veicular em seus textos, e como organizá-las, utilize-se do modelo apresentado para a realização deste exercício.

Selecione um resumo de artigo científico produzido por você anteriormente a este curso (pode ter sido publicado ou não) e o resumo produzido colaborativamente com seu colega na realização da tarefa 2. Analise se ambas as produções caracterizam-se como resumo de artigo científico, ou seja, se as informações veiculadas são previstas e esperadas pela comunidade discursiva que faz uso de tal gênero. Para facilitar sua análise, verifique se as informações veiculadas nos textos correspondem a:

- Contextualização da pesquisa;
- Objetivos de pesquisa;
- Metodologia da pesquisa;
- Resultados obtidos com a pesquisa;
- Conclusões do autor sobre a relevância dos resultados obtidos.

- b) Quais produções veicularam a maior quantidade de informações previstas/esperadas por sua comunidade discursiva?
- c) Qual texto tem maior potencial de alcance dos propósitos comunicativos buscados por sua comunidade discursiva para o uso do gênero resumo de artigo científico? Por que?
- d) Você acredita que houve melhora em seu processo de produção escrita? Explique.

Quadro 39 – Exemplo de tarefa 3: Avaliando o conhecimento desenvolvido na unidade por meio da reflexão sobre a própria aprendizagem.

5. DANDO ACABAMENTO À PRESENTE PESQUISA

A realização da presente pesquisa teve algumas limitações, ligadas ao pouco tempo disponível para o alcance dos objetivos inicialmente traçados. Estas limitações, embora não tenham impedido a realização de uma pesquisa com potencial para contribuir em diversos aspectos com as discussões da área no que se concerne a EAP e a análise de gêneros, implicaram mudanças diversas durante o percurso, resultando em um trabalho consideravelmente diferente do projeto inicial. Ainda assim é possível afirmar que os resultados obtidos satisfizeram a inquietação inicial da pesquisadora, que motivou a realização desta pesquisa, responderam às perguntas de pesquisas e ainda abrem possibilidades para novas pesquisas na área. Neste capítulo as limitações de pesquisa, um resumo dos resultados obtidos e sugestões para pesquisas futuras serão apresentados.

5.1.LIMITAÇÕES DE PESQUISA

A presente pesquisa foi motivada visando a alcançar dois objetivos iniciais: 1) levantar o perfil dos membros da comunidade discursiva formada por alunos brasileiros do curso de pós-graduação em Ciência da Computação no que se refere ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico; e 2) elaborar um curso de EAP com base nas características desse perfil levantado.

Entretanto, o aprofundamento teórico feito durante toda a realização da pesquisa mostrou a impossibilidade de realização do segundo objetivo; que, por essa razão, foi modificado. O contato mais aprofundado com pesquisas de EAP, especialmente em sua perspectiva crítica (BENESCH, 1996, 2001; CANAGARAJAH, 2002; HYLAND, 2002, 2004, 2006, 2007); e o contato com o paradigma complexo para a elaboração de curso de

línguas (FREIRE, 2012) esclareceram esta pesquisadora quanto à necessidade de considerar fatores, como a logística e a cultura do ambiente de realização do curso (SONGHORI, 2008); a quantidade de alunos envolvidos, o tempo disponível, motivações e desejos dos professores, além de possíveis contradições e dificuldades que possam surgir durante o processo de elaboração do curso (GRAVES, 1996), para a elaboração de tarefas e atividades passíveis de serem realizadas dentro do contexto em questão.

Ademais, o aprofundamento teórico revelou a necessidade de se incluir os aprendizes no processo de elaboração do curso, dando-lhes oportunidades de selecionar e ajustar as tarefas às necessidades e interesses do grupo (FREIRE, 2012). Ajustes e adaptações às tarefas devem, na verdade, em paralelo com a análise de necessidades, estar presentes durante toda a elaboração e aplicação do curso, de forma a oferecer aos alunos oportunidades concretas de uso da língua-alvo em eventos e práticas discursivas relevantes para sua participação no contexto acadêmico, com base em seu desenvolvimento durante o curso.

Como a aplicação do curso fugia aos objetivos desta pesquisa, não haviam informações a respeito do professor, do ambiente de realização, tempo disponível ou quantidade de alunos envolvidos. Elaborar um curso de EAP ignorando tantos fatores sociais, políticos, hierárquicos e logísticos, tendo como base apenas as necessidades do público-alvo, poderia acarretar em um curso utópico, alheio às diversas questões que circundam a relação professor-aluno, formação e práticas do professor, instituições de ensino, ambiente de realização do curso, meios de circulação dos gêneros, cruciais para a compreensão das práticas sociais as quais os aprendizes precisam se apropriar para uma participação ativa em eventos comunicativos no ambiente acadêmico.

Ademais, o reconhecimento e a abordagem dessas diversas questões nos cursos de EAP devem servir não só para a compreensão das práticas, como também para questioná-las e desafiá-las, incentivando não só uma participação ativa dos aprendizes, como também uma

participação crítica e independente em eventos comunicativos no contexto acadêmico. Como defende Graves (1996, p. 736), “aulas de EAP podem ser agências de mudança social, tanto dentro como fora da academia”.⁵⁷ É também papel de cursos de EAP, portanto, ajudar no desenvolvimento de uma postura acadêmica dos aprendizes, munindo-os de conhecimentos sociais, hierárquicos e políticos que circundam, sustentam, e moldam, sua comunidade discursiva, os gêneros que ela produz e os discursos que ela veicula. Só em posse dessa postura acadêmica que os aprendizes são capazes de adotar uma atitude científica frente a seus estudos, às suas pesquisas e à sua participação na comunidade discursiva, conscientes de seu papel na comunidade e da responsabilidade de seus dizeres; das relações de poder e interesses que circundam esse contexto e os meios de desafiá-los; das diversas correntes teóricas e ideológicas em que se dividem os membros de sua CD e a quais se filiar; em quais fontes confiar, em quais congressos participar, como se relacionar, em que extensão se expor, em quais modalidades linguísticas e idiomas se expressar etc.

Devido a essas questões teóricas e práticas que limitaram o desenvolvimento do projeto e o alcance dos objetivos inicialmente traçados, portanto, reduziu-se tais objetivos à descrição do perfil dos pós-graduandos em Ciência da Computação de universidades públicas brasileiras e ao desenvolvimento do passo a passo para a elaboração de um curso de EAP para aprendizes com um perfil semelhante ao dos participantes desta pesquisa.

5.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pós-graduandos não-nativos da língua inglesa costumam encontrar diversos problemas ao compartilhar suas pesquisas com uma comunidade global devido a dificuldades de diversas

⁵⁷ EAP classes can be agencies for social change, both in and outside the academy. (GRAVES, 1996, p. 736).

ordens, dentre elas, a dificuldade com a macro-habilidade de escrita em língua inglesa. Por essa razão, os elaboradores de cursos de EAP têm introduzido no conteúdo programático dos cursos de escrita tarefas que contribuem tanto para o desenvolvimento da escrita acadêmica dos alunos, quanto para o desenvolvimento da língua inglesa necessária para a participação dos aprendizes em determinados contextos escritos de interação social no ambiente acadêmico.

Essas pesquisas realizadas na área de ensino instrumental, além de contribuir sobremaneira para a expansão e consolidação desta abordagem de ensino de línguas no cenário mundial e de fomentarem as discussões nesta área de estudos, resultando no desenvolvimento de novos conhecimentos, facilita o trabalho de professores e elaboradores de cursos ao oferecerem modelos de análise de necessidades ou mesmo descrições detalhadas de específicas comunidades discursivas (RAMOS, LIMA-LOPES, GAZOTTI- VALLIM, 2004; MOLLE & PRIOR, 2008; DE CARVALHO, 2008; OLIVEIRA, 2011), exemplos de elaboração, aplicação, e avaliação de tarefas (HOROWITZ, 1986; SWALES, 1990; ARANHA, 2002, 2009; LEE & SWALES, 2006), organização de conteúdo programático (JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2011; HYLAND, 2004; FREIRE, 2012), seleção de material (GUARIENTO & MORLEY, 2001), entre outros.

A presente pesquisa contribui tanto para as discussões teóricas da área, quanto para o trabalho de profissionais em EAP, ao oferecer uma descrição detalhada do perfil da CD formada por brasileiros pós-graduandos em Ciência da Computação, referente ao uso de inglês em ambiente acadêmico. Considerando a peculiaridade encontrada ao final do processo de análise de necessidades, distinta da literatura estudada, é possível que pós-graduandos em Ciência da Computação caracterizem um novo perfil de pesquisadores não-nativos da língua inglesa, que chegam à pós-graduação com apropriado conhecimento do idioma nas macro-habilidades comunicativas escritas (tanto para leitura, quanto para a produção escrita).

O detalhado processo de análise de necessidade, realizado com pós-graduandos em Ciência da Computação de 25,75% das universidades públicas de diversas partes do Brasil, o qual contou com a aplicação de um questionário, a realização de entrevistas e de um teste escrito em língua inglesa, ofereceu dados que permitiram responder às duas primeiras perguntas de pesquisa; cujas respostas, por sua vez, permitiram o alcance do primeiro objetivo traçado por esta pesquisa: delinear o perfil de pós-graduandos em Ciência da Computação no que se refere ao uso da língua inglesa no contexto acadêmico brasileiro.

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, que visava justamente levantar o perfil dos participantes com relação ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico, os dados oriundos do processo de análise de necessidades revelaram ser majoritariamente para a compreensão e produção escrita de artigos científicos e resumos de artigos científicos, a fim de compartilhar conhecimentos desenvolvidos em sua área de estudos, que os alunos fazem uso da língua inglesa no ambiente acadêmico. Uma vez que os participantes já dominam a macro-habilidade de leitura dos gêneros em língua inglesa, comprovado pelo teste de proficiência que tiveram de passar para ingressar na graduação e na pós-graduação (RAMOS, 2008), e pelas respostas dos próprios participantes ao questionário, seria necessário apenas o desenvolvimento da macro-habilidade de escrita desses gêneros.

A resposta à segunda pergunta de pesquisa, referente a quais fatores da escrita acadêmica, discriminados por Aranha (1996) – gramática, registro e gênero – os participantes da pesquisa dominam para produzirem em inglês textos que sejam reconhecidos pela comunidade discursiva a que se destinam, revelaram que um curso de escrita em EAP para esse público-alvo divergiria significativamente dos cursos encontrados na literatura graças às especificidades do perfil dos participantes relacionadas ao conhecimento da língua inglesa.

Dentre os três fatores discriminados por Aranha (1996), os dados revelaram que, diferentemente dos participantes de outras pesquisas da área (SWALES, 1990, 2004;

DUSZAK, 1995; JORDAN, 1997; PALTRIDGE, 2001; ROBINSON, STRONG, WHITTLE & NOBE, 2001; ARANHA, 2002; STAA, 2003; HYLAND, 2004 – entre outros), os pós-graduandos apresentam conhecimento proficiente da língua inglesa apropriado ao esperado pela academia e certo domínio do registro acadêmico, uma vez que dentre os três itens de adequação ao registro acadêmico abordados por Swales e Feak (1994), os alunos apresentam dificuldades apenas na adequação às palavras nominais. Sendo assim, o fator que dificulta a produção de textos em inglês que sejam reconhecidos pela CD dos alunos é o de gênero.

Considerando que textos escritos são mais do que palavras emparelhadas ou simples transcrições da fala, pois, na verdade, medeiam interações sociais em contextos específicos, é preciso mais do que apenas gramática e adequação vocabular para a produção de textos que configurem-se verdadeiras comunicações escritas. A conscientização das características sócio-retóricas dos gêneros contribui para o alcance de uma produção escrita socialmente situada. Para tanto, segundo Motta-Roth (2008), ao trabalhar com gêneros é preciso ajudar os alunos a entenderem o modo como são formadas as atividades sociais, que lugar ocupam e quem define os lugares dos participantes, para que se possa entender as situações que criam os textos, para que assim se possa entender os textos por meio dos quais a situação acontece.

Esse reconhecimento dos papéis sociais do texto escrito possibilita a tomada de uma postura crítica por parte dos aprendizes para a participação nas discussões vigentes na academia por meio dos textos escritos, cujo idioma, modalidade, registro, argumentos e retórica são consciente e estrategicamente selecionados para o alcance de seus objetivos comunicativos.

Reconhecimento dos papéis sociais do texto escrito, ou seja, da inseparabilidade de texto e contexto, e desenvolvimento de uma postura acadêmica são objetivos de aprendizagem e metas traçadas durante a realização do passo a passo para a elaboração de um curso de EAP para aprendizes que já dominam a língua inglesa, os quais respondem a terceira pergunta de

pesquisa, referente a quais conteúdos gramaticais, lexicais e retórico-discursivos devem ser abordados em um curso de escrita de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação.

Em face às especificidades do perfil dos alunos em relação aos usos e conhecimento de inglês para a escrita acadêmica, conteúdos gramaticais e lexicais não devem ser o foco de estudos nas aulas de EAP, podendo ser abordados, quando necessário, durante a produção ou refacção dos gêneros relevantes ao público-alvo. Quanto aos conteúdos retórico-discursivos, o caminho percorrido durante o desenvolvimento do passo a passo revelou que os alunos precisam aprender a selecionar e organizar informações relevantes, deixar o texto mais claro e fazer-se persuasivo. Para tanto, é preciso que os alunos desenvolvam uma postura acadêmica, adotando uma atitude científica frente à sua participação nas interações comunicativas no ambiente acadêmico, o que é possível a partir do reconhecimento da comunidade discursiva da qual querem fazer parte, a linguagem específica dos membros, suas expectativas, vontades, crenças, ideologias e propósitos comunicativos no uso dos gêneros, uma vez que são essas questões sociais que implicam forma, conteúdo e usos dos textos.

Considerando as características de um curso de escrita em EAP para aprendizes que dominam a língua inglesa descritas acima, é possível afirmar que falta à literatura da área trabalhos que atendam às necessidades de um público com esse perfil. Esta é, portanto, outra contribuição desta pesquisa, que, com base nas especificidades de uso do inglês na academia e do conhecimento dos alunos acerca de seu sistema, desenvolveu um passo a passo para a elaboração de cursos de EAP que atendam tais necessidades, oferecendo tarefas-exemplos de modo a ilustrar os tipos de tarefas e o sequenciamento apropriado para tal público.

As tarefas-exemplos, elaboradas ao final do passo a passo, respondem à última pergunta de pesquisa, referente a quais tarefas elaborar de modo que os alunos desenvolvam o conhecimento necessário para participar efetivamente das interações escritas no ambiente acadêmico. A análise crítica de gêneros (MOTTA-ROTH, 2008) foi a abordagem escolhida

para embasar a elaboração das tarefas, isto porque, utilizar os gêneros relevantes para o público-alvo em tarefas de escrita possibilita englobar conhecimentos sociais, políticos e ideológicos do contexto aos conhecimentos linguísticos, retóricos e estruturais do texto.

Dessa forma, por meio de tarefas que envolvem análise, conscientização e produção de textos do gênero *abstract* buscou-se atingir os objetivos de aprendizagem traçados no passo a passo. Portanto, as tarefas-exemplos buscam contribuir para a socialização disciplinar dos alunos (HYLAND, 2006), para o desenvolvimento de uma postura acadêmica e a apropriação de uma atitude científica dos mesmos, a partir da reflexão, conscientização e engajamento deles nas práticas sociais em língua inglesa recorrentes em seu contexto acadêmico.

5.3.ENCAMINHAMENTOS PARA PESQUISAS FUTURAS

Em pesquisas futuras, seria relevante para a área elaborar de fato um curso a pós-graduandos em Ciência da Computação de universidades públicas brasileiras, incluindo na análise de necessidades os saberes, desejos, crenças e práticas do professor, assim como questões políticas e ideológicas das instituições de ensino envolvidas e do ambiente de realização do curso, a fim de verificar em que medida a inserção de novos fatores modificam as características de um curso de EAP a aprendizes que já dominam o sistema da língua inglesa, evidenciadas ao final do passo a passo desenvolvido na presente pesquisa.

Outra pesquisa igualmente produtiva poderia ser efetuada através do ensino de EAP a dois grupos distintos, priorizando a mesma habilidade e envolvendo alunos com perfis semelhantes. Entretanto, com um dos cursos se seguiria a abordagem de análise crítica de gêneros para a elaboração das tarefas, enquanto no outro se seguiria uma abordagem distinta. Para uma maior imparcialidade nos resultados, sugere-se que um pesquisador que não um dos professores, analise e contraste os resultados dessas duas experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual. IN: *Anais do XXXI Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Marília, 2002.

_____. *Contribuições para a argumentação da introdução acadêmica*. Tese (Doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2004.

_____. Além dos movimentos retóricos: os tipos de verbo como ferramenta de análise. IN: *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. v. 14, 2005.

_____. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 465-482.

_____. Conscientizar para produzir: um relato sobre a implantação de um curso de redação acadêmica em língua inglesa. In: RAMOS, R. C. G. et al. (org) (?): Mercado das Letras. No prelo. Ano provável de publicação: 2014.

ASKEHAVE, I., SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. In: *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, 2001, p. 195-212.

ATAI, M. R.; SHOJA, L. A Triangulated Study of Academic Language Needs of Iranian Students of Computer Engineering: Are the Courses on Track? In: *RELC Journal*, v. 42, n. 3, 2011. p. 305-323.

AUGUSTO, E. H. *Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita em ambiente acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BASTURKMEN, H. Developing Courses in English for Specific Purposes. In: *Palgrave Macmillan*, 2010. p. XIV, 157.

BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Educação*, n. 30, 2012.

BENESCH, S. Needs Analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. In: *TESOL Quarterly*, v. 30, 1996. p.723-738.

_____. *Critical English for academic purposes*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd, 2001.

BHATIA, V. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1993.

_____. Applied genre analysis: a multi-perspective model. In: *Ibérica: Revista De La Asociación Europea De Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, n. 4, 2002. p. 3-19.

_____. Análise de gêneros hoje. In: *Revista de Letras*, v. 1, p. 2, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S. C. T.. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2009. p.49-75.

_____; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S. C. T.. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2009. p. 16-40.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRUCE, I. Syllabus design for general EAP writing courses: a cognitive approach. In: *Journal of English for Academic Purposes*. n. 4, 2005. p. 239-256.

CANAGARAJAH, A. S. *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Michigan: Ann Arbor, 2002.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEUER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org). *Gênero: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.130-151.

CLAPHAM, C. Discipline specificity and EAP. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 85-100.

COE, R. M. *Process, form, and substance: a rhetoric for advanced writers*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1990.

COLÉGIO EDUVALE. Os 10 cursos mais procurados nos vestibulares. Disponível em http://www.eduvale.br/colégio/index.php?abbrec=pagina&id_editoria=41&id=987. Acesso em 19 de Dezembro de 2013.

COORDENAÇÃO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Relação de cursos recomendados e reconhecidos. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarLes&codigoArea=10300007&descricaoArea=CI%CANCIAS+EXATAS+E+DA+TERRA+&descricaoAreaConhecimento=CI%CANCIA+DA+COMPUTA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=CI%CANCIA+DA+COMPUTA%C7%C3O>. Acesso em 03 de Junho de 2012.

DE CARVALHO, K. *Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de letras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DUDLEY-EVANS, T. The teaching of the academic essay: Is a genre approach possible? In: JOHNS, A. M. *Genre in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 225-235.

_____; ST. JOHN, M. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

- DUSZAK, A. *Academic discourse and intellectual styles*. Journal of Pragmatics, v. 21, n. 3, 1995. p. 291-313.
- ELLIS, R. A theory of instructed second language acquisition. In: _____, *Second Language Learning Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 107-133.
- EVANS, S.; MORRISON, B. The first term at university: implications for EAP. In: *ELT journal*, v. 65, n. 4, 2011. p. 387-397.
- FARIAS, A. M. Uma abordagem instrumental para o ensino de inglês no curso Ciência da Computação: o grande “link”. In: *Revista Linceu*: online, v. 1, n. 1, 2010.
- FERRIS, D. R. Teaching writing for academic purposes. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 298-314.
- FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. In: *Linguagem em (dis)curso*. v. 6, n. especial, 2006. p. 413-446.
- FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FREIRE, M. M. Complex Educational Design: a course design model based on the complexity theory. In: *International Conference on Information Communication Technologies in Education*, Rhodes, Greece: University of the Aegean, v. 1, 2012. p. 35-48.
- GIL, B. *Comparação entre resumos e abstracts publicados em revistas brasileiras sobre tradução*. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.
- GOMES, L. F. *Uso da língua inglesa nos hotéis de Sorocaba e região: Um estudo das necessidades na situação-alvo*. São Paulo, SP: The ESP, v. 24, 2003. p. 17-34.
- GUARIENTO, W.; MORLEY, J. Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, v. 55, n. 4, 2001, p. 347-353.
- GRAVES, K. A framework of course development process. In: _____. *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- _____. The curriculum of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHERDS, J. C. (org). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and Written Language*. OUP. 2ed., 1989.
- HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEUER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org). *Gênero: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial; 2005. p.108-129.
- HOROWITZ, D. M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. In: *TESOL quarterly*, v. 20, n. 3, 1986. p. 445-462.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. Specificity revisited: how far should we go now? In: *English for Specific Purposes*. v. 21, n. 4, 2002, p. 385-395.

_____. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

_____. *English for academic purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2006.

_____. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. In: *Journal of second language writing*, v. 16, n. 3, 2007. p. 148-164.

IBRAHIM, A. I. ESP at the Tertiary Level: Current Situation, Application and Expectation. In: *CCSE*, vol. 3, n. 1, 2010. p. 200-204.

ILARI, R. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53 – 92.

JOHNS, A. M. Destabilizing and Enriching Novice Students' Genre. In: _____. *Genre in the classroom: multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001. p. 237-249.

JOHNSON, K. E. Teaching as Dialogic Mediation. In: _____. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009. p. 62-76.

JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KAVALIAUSKIENĖ, G.; UZPALIENĖ, D. Ongoing Needs Analysis as a Factor to Successful Language Learning. In: *Journal of Language Learning*, vol. 1, n. 1, 2003. p. 35-50.

KENNEDY, C. Language use, language planning and EAP. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 25-41.

KILLINGSWORTH, M. J. Discourse communities: local and global. In: *Rethoric Review*, v. 11, 1992. p. 110-122.

KUMARI, P; RAHMAN, M. M. *Key Roles of ESP Practitioners: A Study at ISM, Dhanbad*, 2011. Disponível em: http://esp-world.heliohost.org/Articles_32/DOC/Rahman.pdf. Acesso em Julho de 2013.

KUMARAVADIVELU, B. Conceptualizing Teaching Acts. In: _____. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 5-22.

LEE, D.; SWALES, J. A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. In: *English for Specific Purposes*, v. 25, n. 1, 2006. p. 56-75.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARSIGLIA, R. M. G. Orientações básicas para a pesquisa. In: MOTTA et al. *Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional*, 2006. p. 9-12.

- MITCHELL, R. & MYLES, F. Second Language Learning. Key concepts and issues. In: _____. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998. p. 1-21.
- MOLLE, D.; PRIOR, P. Multimodal genre systems in EAP writing pedagogy: Reflecting on a needs analysis. In: *Tesol Quarterly*, v. 42, n. 4, 2008. p. 541-566.
- MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino da redação acadêmica. In: *Intercâmbio*, v. 8, 1999. p. 119-128.
- _____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 2a. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 1, 2006. p. 145-163.
- _____. Critical genre analysis: contributions to language teaching and research. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, n. 2, 2008. p. 341-383.
- _____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 6, n. 3, 2010. p. 495-518.
- NIDA, E. A. Sociolinguistic implications of academic writing. In: *Language in society*, vol. 21, 1992. p. 477-485.
- NUNAN, D. *Task based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- OLIVEIRA, C. *Orientação didática de leitura em inglês: Análise de uma unidade didática*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.
- OLIVEIRA, E. F. Letramento Acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: *II Encontro Memorial do ICHS*, 2009.
- OLIVEIRA, E.F.T.; GRÁCIO, M.C.C. Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área de Ciência da Informação. In: *DataGramZero Revista de Ciência da Informação*, v.6, n.3, 2005.
- OLIVEIRA, G. Um ponto de partida na trajetória do entendimento das necessidades de alunos do curso de Sistemas de Informação em relação ao uso de inglês. In: *The ESPecialist*. v. 32, n. 1, 2011. p. 49-68.
- ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education, 2009.
- PALTRIDGE, B. Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. In: JOHNS, A. *Genre in the classroom: multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, p. 73-90.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PORTER, J. E. Intertextuality and the Discourse Community In: *Rhetoric Review*, vol. 5, n. 1, 1986. p. 34-47.
- PULVERNESS, A. Squaring the circle: teaching EAP to large mixed groups. In: *The English Teacher*, v. 28, 2002.
- RAMOS, R. C. G. Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, no. 2, 2004. p.107-129.
- _____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *ESP and EAP in developing and in least developing countries*. IATEFL, 2008. p. 68-83.

_____. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa. In: DELL ISOLA, R. L. P.; DIAS, R. D. (Org.). *Gêneros Textuais: teoria e prática de ensino em LE*. 1ed.: Mercado de Letras, 2012a. p. 63-97.

_____. Compreensão Escrita em Língua Estrangeira. In: LIBERALI, F. C. (org.). *INGLÊS: a reflexão e a prática no ensino*. 1ed. São Paulo: Blucher, v. 2, 2012b. p. 83-95.

_____; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de necessidades: Identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. In: *The ESPecialist*, v. 25, n. 1, 2004.

RAYMOND, P. M.; DES BRISAY, M. An EAP course for Chinese MBA students. In: *TESL Canada Journal*, v. 17, n. 2, 2009. p. 29-32.

Relação de cursos recomendados e conhecidos [Internet]: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=10300007&descricaoArea=CI%CANCIA+EXATAS+E+DA+TERRA+&descricaoAreaConhecimento=CI%CANCIA+DA+COMPUTA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=CI%CANCIA+DA+COMPUTA%C7%C3O> (Acesso em Fevereiro de 2012).

ROBINSON, P.; STRONG, G.; WHITTLE, J.; NOBE, S. The development of EAP oral discussion ability. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 347-389.

SEJA BIXO: O PORTAL DO VESTIBULANDO. Os 10 cursos mais procurados nos vestibulares. Disponível em: <http://www.sejabixo.com.br/vestibular/10mais1.asp>. Acesso em 03 de Junho de 2012.

SILVA, M. A. *Inglês para a área de turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2007, p. 14-22.

SONGHORI, M. H. Introduction to needs analysis. In: *English for Specific Purposes World*, [s.l.], v.7, n. 4, 2008.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de língua. In: *Estudo Anglo-Americanos*, v. 1, n. 29-30, 2005-2006. p. 163-185.

SOUZA, A. E.; DIAS, C. N. O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs): Um estudo reflexivo. In: *Linguas(agem)*, ed. 20, 2012.

STAA, B. V. *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Language for specific purposes. In: BRIGHT, W. (org). *International encyclopedia of linguistics*. v. 2. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 300.

_____. Genre and engagement. In: *Revue belge de philologie et d'histoire*. v. 71, 1993. p. 687-698.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1998.

_____, *Research Genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University

Press, 2004.

_____. Worlds of Genre: Metaphors of Genre. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (org) *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009a. p. 291-313.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Auntêntica Editora, 2009b, p. 33-47.

_____.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1994.

_____. *Abstracts and the writing of abstracts*. Michigan, USA: University of Michigan Press, 2009.

SWALES, J. M., & LINDEMANN, S. Teaching the literature review to international graduate students. In JOHNS, A. (ed.) *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 105- 119.

VEJA. As dez carreiras de nível superior com maior expansão de vagas no Brasil. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/as-10-carreiras-que-mais-registraram-a-criacao-de-empregos-no-brasil>. Acesso em: 19 de Dezembro de 2013.

VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. In: *DELTA. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 15, n. especial, 1999. p. 437-457.

VIEIRA, B. G. A. M. *Pressupostos teóricos para a elaboração de um curso de inglês com foco na escrita para graduandos e pesquisadores da área de Ciência da Computação*. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

VILAÇA, M. L. C. English for Specific Purposes: Fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, n. 34, 2010. p. 1-12.

Webqualis [Internet]. SICAPES (Sistema Integrado Capes): CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> (Acesso em Fevereiro de 2013).

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, C.; ARTEMEVA, N. Writing Instruction in English for academic purposes (EAP) classes: Introducing second language learners to an academic community. In: JOHNS, A. M. *Genre in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p.179-196.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. In: *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, 2007. p. 5-14.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 85-105.
- BAWARSHI, A. S. *Genre: an introduction do history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse. 2010.
- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Editora Ática. 1985.
- BORGES, E. F. do V. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes?. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, 2011. p. 815-835.
- HOSTELIDOU, D. A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: a descriptive account of students' needs. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 2, n. 2, 2010. p. 4507-4512.
- DAMIÃO, S. M. *Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- DEHNAD, A. et al. Syllabus revision: a needs analysis Study. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 9, 2010. p. 1307-1312.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARWOSDIK, A. M. at all (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena Editora, 2ª. ed., 2006. p. 131-144.
- DUDDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Report on Business English: A Review of Research and Published Teaching Materials*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. 1996.
- FEEZ, S. Heritage and Innovation in Second Language Education. In: JOHNS, A. *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2002, p.43-69.
- GREENE, S.; LIDINSKY, A. *From Inquiry to Academic Writing: A text and reader*. Boston, NY: Belford/St. Martin's. 2008.
- GRIEGER, M. C. A. Escritores-fantasma e comércio de trabalhos científicos na internet: a ciência em risco. In: *Rev Assoc Med Bras*, v. 53, n. 3, 2007. p. 247-251.
- HU, G. Developing an EAP writing course for Chinese ESL students. In: *RELC journal*, v. 38, n. 1, 2007. p. 67-86.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1996.

- HYLAND, Ken. 'Small bits of textual material': A discourse analysis of Swales' writing. In: *English for Specific Purposes*, v. 27, n. 2, 2008. p. 143-160.
- LAI, S.; TSENG, M. L. Researching EFL Literacy Learning as Social Practices: Moving from Participation to Design in Communities of Practice. In: *The Asian ESP Journal*. vol 8, 2012. p. 75-116.
- LILIS, T.; CURRY, M. J. *Academic Writing in a Global Context: The politics and practices of publishing in English*. Londres e Nova York: Routledge. 2010.
- LIU, R.; QIAO, X.; LIU, Y. A paradigm shift of learner-centered teaching style: Reality or illusion. In: *Arizona Working Papers in SLAT*, v. 13, 2006. p. 77-91.
- LOPES- ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 73-83.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA, E. *Planejar gêneros acadêmicos*. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, v. 2000, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 206-221.
- MASTER, P. Research in English for Specific Purposes. In: HINKEL, E. (org.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005. p. 99-114.
- MOTTA-ROTH, D. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 317-326.
- _____.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. IN: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, 2010. p. 511-538.
- _____.; HEBERLE, V. M. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: MEUER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org). *Gênero: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.
- OLIVEIRA, J. B. M. de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 2, n. 2, 2004.
- OLIVEIRA, S. R. *O desenvolvimento da habilidade da leitura instrumental em inglês no ensino técnico agrícola*. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2006.
- PARODI, G. 24 Written Genres in University Studies: Evidence from an Academic Corpus of Spanish in Four Disciplines. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 483-501.
- PEACOCK, M. Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. In: FLOWERDEW, J; PEACOCK, M. *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.269-285.

- PICONI, L. B. et al. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. In: *Entretextos*, v. 13, n. 1. 2013. p. 368-400.
- POSTEGUILLO, S. The schematic structure of computer science research articles. In: *English for Specific Purposes*, v. 18, n. 2, 1999. p. 139-160.
- PRIMO, A. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, N. L; SILVEIRA, S. A. (orgs) *Além das redes de colaboração: internete, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 51 – 68.
- PRIOR, P. A. *Writing/ Disciplinarity: A sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1998.
- RAMOS, R. C. G. Compreensão Escrita em Língua Estrangeira. In: Fernanda Coelho Liberali. (Org.). *Inglês: a reflexão e a prática no ensino*. 1ed. São Paulo: Blucher, v. 2, 2012. p. 83-95.
- ROBINSON, P. *ESP today: a practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.
- ROCHA, A. M. *Levantamento dos motivos que levam ao estudo da Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.
- RODRIGUES, L. D. *Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: Um caminho para a motivação e a autonomia*. Dissertação (Mestrado em Linguística ao Ensino e Aprendizagem de Línguas) Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- RUSSELL, David R. et al. Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 395-423.
- SANTOS, V. B. M. P. Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero. In: *English for Specific Purposes*, v. 19, n. 1, 1996. p. 1-40.
- SOUZA, A. G. F. Crenças sobre leitura e sua influência na compreensão de textos acadêmicos em língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (orgs.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, ABRAPUI, 2003.
- SWALES, J. M. ESP comes of age?-21 years after'Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose'. In: *Unesco Alsed-LSP Newsletter (1977-2000)*, v. 7, n. 2, 1984.
- TANNEN, D. Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives. In: *Language*, v. 58, n. 1, 1982. p. 1-21.
- VIAN Jr., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a lingüística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registro. In: *The Specialist*, São Paulo, v. 24.1, 2003. p. 1-16.
- WEISSBERG, R.; BUCKER, S. *Writing up Research: Experimental Research Report of Students of English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 1990.

ANEXO 1 – TEXTOS UTILIZADOS NA TAREFA-EXEMPLO 1

- a) Artigo Científico. Fonte: COOPER, Gregory F. The computational complexity of probabilistic inference using Bayesian belief networks. In: *Artificial intelligence*, v. 42, n. 2, 1990. p. 393-405.

The Computational Complexity of Probabilistic Inference Using Bayesian Belief Networks

Gregory F. Cooper

Medical Computer Science Group,
Knowledge Systems Laboratory, Stanford University,
Stanford, CA 94305-5479, USA

ABSTRACT

Bayesian belief networks provide a natural, efficient method for representing probabilistic dependencies among a set of variables. For these reasons, numerous researchers are exploring the use of belief networks as a knowledge representation in artificial intelligence. Algorithms have been developed previously for efficient probabilistic inference using special classes of belief networks. More general classes of belief networks, however, have eluded efforts to develop efficient inference algorithms. We show that probabilistic inference using belief networks is NP-hard. Therefore, it seems unlikely that an exact algorithm can be developed to perform probabilistic inference efficiently over all classes of belief networks. This result suggests that research should be directed away from the search for a general, efficient probabilistic inference algorithm, and toward the design of efficient special-case, average-case, and approximation algorithms.

1. Introduction

The graphical representation of probabilistic relationships among events has been the subject of considerable research. In the field of artificial intelligence, several classical systems, such as PROSPECTOR [9] and CASNET [30], have used a directed graph to represent probabilistic relationships among events. Recently, a particular type of probabilistic graphical representation, called the *Bayesian belief network*, has been defined and explored by numerous researchers. In addition to being called a Bayesian belief network [20], it has been termed a *causal net* [11, 12], *causal network* [17], *probabilistic causal network* [6], *probabilistic cause-effect model* [28], and *probabilistic influence*

Artificial Intelligence 42 (1990) 393-405

0004-3702/90/\$3.50 © 1990, Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland)

b) Resumo de artigo científico. Disponível em:

<http://www.jair.org/papers/paper3879.html> (Acesso em Novembro de 2013).



The image is a screenshot of the Journal of Artificial Intelligence Research (JAIR) website. At the top, the journal's name is displayed in a stylized font. Below the name is a navigation menu with links for Home, Contents, Award Track, Surveys, Masthead, Submission Info, and Search. The main content area features a highlighted article by R. Mourad, C. Sinoquet, N. L. Zhang, T. Liu, and P. Leray (2013) titled "A Survey on Latent Tree Models and Applications". The abstract discusses the role of latent variables in data analysis and the structure of latent tree models. At the bottom of the page, there are links for FAQ, Best Papers, WWW AI Resources, Comments, Notify Me of New Articles, and Supporting JAIR, along with a copyright notice for the AI Access Foundation, Inc.

Journal of Artificial Intelligence Research

Home Contents Award Track Surveys Masthead Submission Info Search

R. Mourad, C. Sinoquet, N. L. Zhang, T. Liu and P. Leray (2013) "A Survey on Latent Tree Models and Applications", Volume 47, pages 157-203

[PDF](#) | [PostScript](#) | doi:10.1613/jair.3879

In data analysis, latent variables play a central role because they help provide powerful insights into a wide variety of phenomena, ranging from biological to human sciences. The latent tree model, a particular type of probabilistic graphical models, deserves attention. Its simple structure - a tree - allows simple and efficient inference, while its latent variables capture complex relationships. In the past decade, the latent tree model has been subject to significant theoretical and methodological developments. In this review, we propose a comprehensive study of this model. First we summarize key ideas underlying the model. Second we explain how it can be efficiently learned from data. Third we illustrate its use within three types of applications: latent structure discovery, multidimensional clustering, and probabilistic inference. Finally, we conclude and give promising directions for future researches in this field.

[Click here to return to Volume 47 contents list](#)

FAQ | Best Papers | WWW AI Resources | Comments | Notify Me of New Articles | Supporting JAIR

© Copyright 1993-2009 AI Access Foundation, Inc.

c) Manual técnico. Disponível em

[http://www.kansastag.gov/advhtml_doc_upload/caplio_500se_software_user_guide.p](http://www.kansastag.gov/advhtml_doc_upload/caplio_500se_software_user_guide.pdf)

df (Acesso em Novembro de 2013).

Connecting the Camera to a Computer

There are two methods for downloading images from the camera to your computer. The first method is to use RICOH Gate La. To use RICOH Gate La, Caplio Software must be installed.

The second method is to download images without using RICOH Gate La. In this case, the camera is recognized by the computer as a separate drive and appears on [My Computer]. To use RICOH Gate La, select [ORIGINAL] for [USB CONNECTION] on the camera.

To download images without using RICOH Gate La, select [MASS STR] for [USB CONNECTION] on the camera. For information on how to install Caplio Software and how to change the [USB CONNECTION] setting, see the "Camera User Guide".

1. Check the setting for [USB CONNECTION] on the camera's SFTIP menu.

For how to check the setting, see the "Camera User Guide".

At the time of purchase, [ORIGINAL] is selected. Make settings for [USB CONNECTION] according to the transfer method as follows:

Software used for transfer	[USB CONNECTION] setting
The computer recognizes the camera as a drive without using software.	MASS STR
Auto Document Link	ORIGINAL
RICOH Gate La	ORIGINAL

2. Turn the camera power off.

3. Connect the USB cable to the USB port of your computer.



4. Connect the USB cable to the USB terminal of your camera.



Your camera turns on.

If [ORIGINAL] is selected for [USB CONNECTION] on the camera, RICOH Gate La starts. Proceed to "Downloading Images Using RICOH Gate La". (P.7) When [MASS STR] is selected for [USB CONNECTION], the computer automatically starts preparation for recognizing the camera as a new drive. Proceed to "Transferring Images in Mass Storage Mode". (P.10)

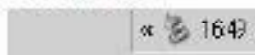
Note

When downloading images from your camera, load a battery with adequate remaining power in the camera. Use of the AC adapter (sold separately) is recommended.

Disconnecting the Camera from Your Computer

The display is an example of Windows XP. The terms are different for other operating systems but the operations are the same.

1. Double-click the [Safely Remove Hardware] icon at the right end of the task bar.



2. Select [USB Mass Storage Device] and click [Stop].

3. Check that [USB Mass Storage Device] is selected and click [OK].

4. Click [Close].

5. Unplug the USB cable.

**ANEXO 2 – BIBLIOGRAFIA DOS TEXTOS DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
UTILIZADOS NAS ATIVIDADES DA ENTREVISTA**

ARTZ, D. Digital steganography: hiding data within data. *Internet computing, IEEE*. v. 5, n. 3, 2001. p. 75-80.

BERASATEGUI, L.; ARANA, J.; CASTELLANO, E. Networked innovation in innovation networks: a home appliances case study. In: CAMARINHA-MATOS, L. M. (org.), *PRO-VE 2009, International Federation for Information Processing, IFIP AICT 307*, 2009. p. 3-12.

DATTA, R. et al. Studying aesthetics in photographic images using a computational approach. *Computer Vision–ECCV 2006*. Springer Berlin Heidelberg, 2006. p. 288-301.

DE CASTRO, E. S. E. et al. Um Caso de Integração de Gerenciamento Ágil de Projetos à Metodologia CommonKADS. I Workshop de gerenciamento de projetos de software (WGPS) (UFRGS). 2008.

JENA, D.; PANIGRAHY, S.K.; JENA, S.K.. A novel and efficient cryptosystem for long message encryption. *Proceedings*. v. 4, Sri Lanka: ICCIIS, 2009. p. 7-9

JIA, J.; ZHANG, Q.; SHEN, X. HC-MAC: A hardware-constrained cognitive MAC for efficient spectrum management. *Selected Areas in Communications, IEEE Journal on*. v. 26, n. 1, 2008. p. 106-117.

MAY, R. M. Simple mathematical models with very complicated dynamics. *Nature*, n. 261, 1976. p. 459-467.

MORAIS, E. A. M.; AMBRÓSIO, A. P. L. Mineração de textos. *Relatório Técnico – Instituto de Informática (UFG)*, 2007.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

Este questionário tem por objetivo coletar informações visando a futura elaboração de um curso de Inglês Instrumental para Fins Acadêmicos para graduandos e pós-graduandos da área de Ciências da Computação.

O sigilo dos respondentes será mantido. Solicito, apenas, expressa autorização para uso dos dados, nos termos da declaração abaixo.

Eu, _____, mediante leitura do texto anterior, estou ciente das condições do questionário e autorizo a utilização das minhas respostas para fins de pesquisa acadêmica.

- 1) Você é aluno (a) de:
 graduação
 mestrado
 doutorado
- 2) Você está desenvolvendo alguma pesquisa no momento? Pretende publicá-la? Em que língua?
-

- 3) Você tem conhecimento da língua inglesa?
 sim
 não

Em caso afirmativo, responda às questões de número 4, e 5 que se seguem. Em caso negativo, vá para a questão 6.

- 4) Como adquiriu o conhecimento que tem atualmente.
 Aulas de inglês da escola regular (Ensino Fundamental e Médio)
 Curso de Inglês em escola de idiomas
 Aulas particulares
 Ensino in tandem
 Curso de inglês instrumental
 sozinho
 outros. Especifique _____

- 5) Classifique seu nível de compreensão da língua inglesa nas habilidades comunicativas listadas abaixo:

	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim
Ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 6) Você tem tido necessidade da língua inglesa no ambiente acadêmico?
 sim
 não

Em caso afirmativo, responda às questões de número 7 a 13 que se seguem. Em caso negativo, vá para a questão 14.

- 7) Para que você precisou da língua inglesa, ex: leitura acadêmica, produção acadêmica, participação em congresso etc.

8) Das habilidades comunicativas citadas abaixo, assinale aquela(s) com a (s) qual (is) se deu seu contato com a língua inglesa, no contexto acadêmico:

- () ler
 () escrever
 () falar
 () ouvir

9) Com qual frequência?

	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
leitura	()	()	()	()	()
escrita	()	()	()	()	()
fala	()	()	()	()	()
audição	()	()	()	()	()

10) Você costuma escrever na língua inglesa no ambiente acadêmico? O quê?

11) Você acredita que o conhecimento que você possui na língua inglesa lhe é suficiente para escrever bem e independentemente no ambiente acadêmico?

- () sim
 () não

12) Você encontra dificuldades quando escrevendo textos acadêmicos em língua inglesa? Quais?

13) Você tem mais dificuldades em escrever um tipo de texto que outro? Explique.

14) Você já publicou em língua inglesa?

- () sim
 () não

15) Caso a resposta tenha sido sim, você precisou da ajuda de algum dos itens listados abaixo quando escrevendo sua pesquisa? Assinale aquele (s) utilizado(s) por você:

- () dicionário geral de papel
 () dicionário específico da área de Ciências da Computação em papel
 () ferramentas de tradução on-line
 () tradutor (para traduzir o texto completamente)
 () professor de línguas (para verificar e corrigir o texto apenas)
 () Outros. Especifique: _____

16) Indique o grau de dificuldade de **escrita** em inglês no que se refere aos itens abaixo. Assinale com o número correspondente: 1 (fácil); 2 (difícil) ou 3 (muito difícil)

- () adequação gramatical: pontuação; concordância verbo-nominal; ordem dos sintagmas nominais; tempo verbal.
 () adequação lexical: itens lexicais apropriados ao discurso acadêmico-científico; léxicos específicos da área.
 () adequação ao gênero acadêmico-científico: elementos retóricos do gênero; coerência do texto; organizar as partes do texto, deixando-o um todo contínuo. acadêmico-científico. localizar a informação de que você precisa

- () posicionar-se criticamente no discurso.
 () outros. Especifique _____

17) Indique o grau de dificuldade de **leitura** em inglês no que se refere aos itens abaixo. Assinale com o número correspondente: 1 (fácil); 2 (difícil) ou 3 (muito difícil)

- () reconhecer a organização do texto
 () estabelecer ligações entre as partes do texto (i. e. relacionar a conclusão à introdução etc.)
 () localizar a informação de que você precisa
 () localizar a informação central
 () localizar o posicionamento do autor
 () ler e entender com rapidez
 () outros. Especifique _____

18) Assinale a frequência de utilização dos gêneros textuais, realizados em língua **PORTUGUESA**, destacados abaixo, para suas atividades acadêmicas. Entenda-se “N” como **nunca**; “R”, como **raramente**; “AV”, como **às vezes**, “F”, como **frequentemente**; e “S”, como **sempre**.

	N	R	AV	F	S
artigos acadêmicos (retirados de periódicos da sua área)	()	()	()	()	()
apenas a introdução dos artigos acadêmicos	()	()	()	()	()
apenas a conclusão dos artigos acadêmicos	()	()	()	()	()
dissertações	()	()	()	()	()
teses;	()	()	()	()	()
prefácios de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
introduções de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
resumo/abstracts de artigos da área da computação	()	()	()	()	()
resumo de livros da área da computação	()	()	()	()	()
resenha de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
resenha de artigos acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
manuals técnicos	()	()	()	()	()
relatórios/relatos de pesquisa da área da computação	()	()	()	()	()
anúncio publicitário	()	()	()	()	()
palestras	()	()	()	()	()
seminários	()	()	()	()	()
Outros. Especifique _____	()	()	()	()	()

19) Dentre os gêneros assinalados a cima como frequentemente e sempre utilizados, indique de que forma se dá seu contato com eles: escrita, leitura, participação oral e participação auditiva (como ouvinte):

artigos acadêmicos (retirados de periódicos da sua área)	:	_____
apenas a introdução dos artigos acadêmicos	:	_____
apenas a conclusão dos artigos acadêmicos	:	_____
dissertações	:	_____
teses;	:	_____
prefácios de livros acadêmicos da área da computação	:	_____
introduções de livros acadêmicos da área da computação	:	_____
resumo/abstracts de artigos da área da computação	:	_____
resumo de livros da área da computação	:	_____
resenha de livros acadêmicos da área da computação	:	_____
resenha de artigos acadêmicos da área da computação	:	_____
manuals técnicos	:	_____
relatórios/relatos de pesquisa da área da computação	:	_____

anúncio publicitário : _____
 palestras : _____
 seminários : _____
 Outros. Especifique _____

- 20) Assinale a frequência de utilização dos gêneros textuais, realizados em língua **INGLESA**, destacados abaixo, para suas atividades acadêmicas. Entenda-se “N” como **nunca**; “R”, como **raramente**; “AV”, como **às vezes**, “F”, como **frequentemente**; e “S”, como **sempre**.

	N	R	AV	F	S
artigos acadêmicos (retirados de periódicos da sua área)	()	()	()	()	()
apenas a introdução dos artigos acadêmicos	()	()	()	()	()
apenas a conclusão dos artigos acadêmicos	()	()	()	()	()
dissertações	()	()	()	()	()
teses;	()	()	()	()	()
prefácios de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
introduções de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
resumo/abstracts de artigos da área da computação	()	()	()	()	()
resumo de livros da área da computação	()	()	()	()	()
resenha de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
resenha de artigos acadêmicos da área da computação	()	()	()	()	()
manuais técnicos	()	()	()	()	()
relatórios/relatos de pesquisa da área da computação	()	()	()	()	()
anúncio publicitário	()	()	()	()	()
palestras	()	()	()	()	()
seminários	()	()	()	()	()

- 21) Dentre os gêneros assinalados a cima como frequentemente e sempre utilizados, indique de que forma se dá seu contato com eles: escrita, leitura, participação oral e participação auditiva (como ouvinte):

artigos acadêmicos (retirados de periódicos da sua área) : _____
 apenas a introdução dos artigos acadêmicos : _____
 apenas a conclusão dos artigos acadêmicos : _____
 dissertações : _____
 teses; : _____
 prefácios de livros acadêmicos da área da computação : _____
 introduções de livros acadêmicos da área da computação : _____
 resumo/abstracts de artigos da área da computação : _____
 resumo de livros da área da computação : _____
 resenha de livros acadêmicos da área da computação : _____
 resenha de artigos acadêmicos da área da computação : _____
 manuais técnicos : _____
 relatórios/relatos de pesquisa da área da computação : _____
 anúncio publicitário : _____
 palestras : _____
 seminários : _____
 Outros. Especifique _____

- 22) Você faria um curso de inglês para fins acadêmicos da área de Ciências da Computação?
 () sim
 () não

- 23) Em caso afirmativo, quais habilidades você gostaria de desenvolver mais no curso:

- leitura
- escrita
- fala
- audição

Obrigada pela atenção!