

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

FERNANDO DE BARROS HYPPOLITO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS
ESPECÍFICOS: UM ESTUDO DE CASO**



ARARAQUARA – SP

2017

FERNANDO DE BARROS HYPPOLITO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS
ESPECÍFICOS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/ Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

ARARAQUARA – SP

2017

Hyppolito, Fernando de Barros

Ensino e Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos: Um
Estudo de Caso / Fernando de Barros Hyppolito - 2017
(Araraquara)

166 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

1. Inglês para Fins Específicos. 2. Inglês para Fins
Acadêmicos. 3. Ensino e Aprendizagem de Línguas. I.
Título.

FERNANDO DE BARROS HYPPOLITO

ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

Data da defesa: 31/05/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

“A leitura e a tradução podem suscitar percepções críticas diferenciadas no plano linguístico, na interpretação dos textos e nas novas conexões que estes trarão na articulação com os conhecimentos de mundo do leitor” (GIESTA, 2011, p.2).

Dedico este trabalho a todos aqueles que me ensinaram e apoiaram durante a minha jornada na graduação e pós-graduação, e, principalmente, no desenvolvimento das pesquisas, estudos e projetos na área de linguística aplicada. Tomando emprestadas as palavras de Lüdke e André (1986), acreditamos que o caminho percorrido nos estudos (acadêmicos, neste caso) é um desafio constante, pois

“[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

AGRADECIMENTOS

Acredito que só foi possível chegar ao final desta etapa com o apoio e a compreensão de pessoas muito importantes. Deste modo, gostaria de agradecer:

À minha orientadora, Professora Doutora Sandra Mari Kaneko-Marques, pela compreensão, pelos ensinamentos, por ter acreditado em mim e em meu trabalho, e também, por mostrar novos horizontes nas áreas de Linguística Aplicada, Inglês para Fins Específicos e Ensino e Aprendizagem de Línguas, contribuindo para o meu amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal.

À banca, pelas observações relevantes na qualificação e pelas valiosas sugestões para o aprimoramento desta dissertação.

Às professoras doutoras Ana Cristina Biondo Salomão, Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, Denise Maria Margonari, Patrícia de Oliveira Lucas e Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, pelos conhecimentos construídos e pelas sugestões ao longo do mestrado, que, seguramente, contribuíram muito para a (re) construção de conceitos pessoais e acadêmicos como aluno, professor e pesquisador.

À colega Carolina Moya Fiorelli, por colaborar para o desenvolvimento das atividades do CEL investigado, assim como o desenvolvimento deste estudo.

Aos alunos participantes do curso investigado, pela oportunidade de poder compartilhar a sala de aula com pessoas interessadas em aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa. Estendo o meu agradecimento aos demais alunos do CEL: estamos aqui por vocês e para vocês!

Agradeço aos participantes do grupo de pesquisa ESAP, cuja parceria jamais será esquecida.

E, também, aos colegas Carolina Marques Dea, Gisela Sequini Favaro, João Queiroz Fernandes Neto, que sempre que possível me auxiliaram e compartilharam momentos importantes ao longo do mestrado. Contemplo ainda os meus colegas das disciplinas cursadas neste mestrado, pois as discussões em sala propiciaram reflexões interessantes.

Aos alunos e colegas de trabalho com quem eu pude compartilhar experiências e vivenciar momentos importantes, que culminaram no meu amadurecimento profissional e pessoal.

A parte final dos meus agradecimentos abarca as pessoas que construíram e constroem o meu caráter a cada dia.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Paulo e Cleusa, que são a base de tudo para mim, presentes nos momentos mais importantes da minha vida e que sempre me incentivaram e ajudaram a concretizar meus objetivos.

Ao meu irmão Fábio, que sempre pude e, certamente, sempre poderei contar.

À minha companheira, Patricia, que divide comigo as alegrias e percalços da vida e dos estudos em nível de pós-graduação desde o início de 2016. O amor que compartilhamos me fortalece a cada dia.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares, que apesar de não terem participado diretamente durante o meu período de estudos, sabem o quão difícil e gratificante foi essa jornada.

Peço perdão àqueles que eu tenha esquecido em palavras, mas tenham certeza que todos os que me ajudaram em algum momento da minha vida nunca sairão da minha mente nem do meu coração: sou grato a todos os que procuraram me auxiliar.

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar um curso de Inglês para Fins Específicos de um Centro de Ensino de Línguas de uma universidade pública do estado de São Paulo. O estudo visou detectar possíveis causas das dificuldades enfrentadas pelos seus participantes. O curso abordava as habilidades de leitura, interpretação e tradução de textos de diversas áreas, baseando-se nos cursos de graduação que a instituição oferece. A metodologia empregada foi conduzida pelo Estudo de Caso (NUNAN, 1992), Análise de Conteúdo (BAUER, 2007), juntamente com a pesquisa qualitativa (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). A pesquisa foi realizada com base nos conceitos de Vieira-Abrahão (2006) e Bauer (2007), sendo conduzida na seguinte ordem: coleta de dados dos alunos participantes; organização e categorização dos dados coletados; análise qualitativa, para designar as causas mais comuns de dificuldades, assim como a indicação de alunos que apresentam problemas para realização de tais atividades. Apesar das análises apontarem o bom desempenho dos alunos no aproveitamento geral do curso, identificamos que a ausência dos participantes ao longo do curso, o baixo número de atividades extras executadas, as crenças dos alunos, a pouca dedicação ao estudo de determinados tópicos, e o uso da língua materna foram as causas de algumas dificuldades identificadas. Tecemos comentários sobre os encaminhamentos para futuros cursos, as lacunas identificadas nesta investigação, as possíveis contribuições para a área, bem como os encaminhamentos e temas que apareceram e que podem ser explorados em outros estudos.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos. Inglês para Fins Acadêmicos. Ensino e Aprendizagem de Línguas.

ABSTRACT

This work aimed to investigate an English for Specific Purposes course of a Language Teaching Center of a public university in the state of Sao Paulo. The study intended to detect possible causes of difficulties faced by its participants. The course dealt with the skills of reading, interpreting and translating texts from several areas, based on the undergraduate courses offered by the institution. The methodology used in this investigation was done by the Case Study (NUNAN, 1992), Content Analysis (BAUER, 2007), along with qualitative research (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). The research was performed based on the concepts of Vieira-Abrahão (2006) and Bauer (2007), being conducted in the following order: data collection of the participating students; organization and categorization of data collected; qualitative analysis, to designate the most common causes of difficulties, as well as the indication of students who presented problems to carry out such activities. Although the analyzes indicate the students' good performance in the general use of the course, we identified that the absence of the participants during the course, the low number of extra activities performed, the lack of the study of certain topics, and the usage of the mother tongue were the causes of some of the problems identified. In the end, we made comments about the referrals for future courses, the gaps identified in this research, the possible contributions to the area, as well as the referrals and themes that appeared and that can be explored in other studies.

Keywords: English for Specific Purposes. English for Academic Purposes. Language Teaching and Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA	5
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	8
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 Breve histórico do ensino de línguas	10
1.1.1. <i>O início e a consolidação da LA</i>	10
1.1.2. <i>A trajetória da LA no Brasil</i>	12
1.2 O ensino de IFE	13
1.2.1 <i>O projeto brasileiro de ensino de IFE</i>	16
1.3 Embasamento teórico sobre o ensino de IFE	18
1.4 Leitura e Interpretação de Textos em LI	24
1.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem	30
1.6 Prática da Tradução Pedagógica	35
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
2.1 Natureza da Pesquisa	42
2.2 O contexto estudado	46
2.3 O perfil dos participantes	47
2.4 Instrumentos de coleta de dados	50
2.4.1. <i>Os Questionários</i>	50
2.4.2. <i>O diário reflexivo e o diário de campo</i>	51
2.4.3. <i>Análise dos recursos didáticos</i>	52
2.4.4. <i>As provas</i>	57
2.5 Forma de análise dos dados	59
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
3.1 Organização da análise de dados	63
3.2 Números gerais sobre os dados coletados por meio de questionários	63
3.3 As dificuldades dos alunos	71
3.3.1. <i>A ausência dos participantes ao longo do curso</i>	71
3.3.2. <i>O baixo número de atividades extras executadas no Moodle 2.0</i>	73
3.3.3. <i>As crenças dos participantes</i>	76
3.3.4. <i>A ausência do estudo de determinados tópicos gramaticais</i>	80

3.3.5. <i>A dificuldade com a LI e a LM</i>	83
3.4 Os encaminhamentos para cursos futuros de IFE	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102
APÊNDICE A – Diários reflexivos	102
APÊNDICE B – Unidade 4 – Tempos Verbais e Verbos Modais	108
APÊNDICE C – Prova 1	122
APÊNDICE D – Prova 2	125
APÊNDICE E – TCLE e o Documento de aprovação do Conselho de Ética	129
APÊNDICE F– Questionário de identificação do perfil dos participantes (INÍCIO DO CURSO)	132
APÊNDICE G – Questionário de identificação do perfil dos participantes (FINAL DO CURSO)	137
APÊNDICE H – Questionário de avaliação da plataforma <i>Moodle 2.0</i>	141
APÊNDICE I – Questionário de autoavaliação e avaliação do curso	142
APÊNDICE J – Diários de campo do pesquisador	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ensino de LI e suas ramificações	15
Figura 2 - Modelo de leitura ascendente	26
Figura 3 - Modelo de leitura descendente	27
Figura 4 - Modelo de leitura interativo	28
Figura 5 - Modos de interação	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formas de estudo da LI	49
Gráfico 2 - Tempo de estudo prévio em LI	49
Gráfico 3 - Média final das notas dos alunos	64
Gráfico 4 - Frequência dos alunos	64
Gráfico 5 - Contato dos participantes com a LI	67
Gráfico 6- Uso da LI por habilidade (Questionário inicial)	67
Gráfico 7 - Uso da LI por habilidade (Questionário final)	68
Gráfico 8 - Classificação das habilidades (Questionário inicial)	68
Gráfico 9 - Classificação das habilidades (Questionário final)	69
Gráfico 10 - Pretensões dos aprendizes na LI (Questionário inicial)	70
Gráfico 11 - Pretensões dos aprendizes na LI após o curso (Questionário final)	70
Gráfico 12 - Acompanhamento das tarefas executadas - <i>Moodle 2.0</i>	74
Gráfico 13 - Quantidade de tarefas executadas por aprendiz - <i>Moodle 2.0</i>	75
Gráfico 14 - Tópicos importantes para o aprimoramento da LI (Questionário inicial)	78
Gráfico 15 - Tópicos importantes para o aprimoramento da LI (Questionário final)	78
Gráfico 16 - Expectativa de aprendizagem dos alunos (Questionário inicial)	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre AVA e <i>Blended Learning</i>	34
Quadro 2 - Área de estudo dos participantes	48
Quadro 3 - Unidades do material didático base	55
Quadro 4 - Organização da análise de dados	59
Quadro 5 - Comparação entre o diário reflexivo e o diário de campo	62
Quadro 6 - Resposta para a pergunta de pesquisa 1 e suas possíveis causas	71
Quadro 7 - Descrição das respostas dos aprendizes sobre o uso do Moodle 2.0	76
Quadro 8 - Respostas dos aprendizes sobre a importância do curso	77
Quadro 9 - Uso dos verbos modais (Questão 4B)	88
Quadro 10 - Resposta 2 e encaminhamentos para cursos futuros	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Aprendiz
AC	Análise de Conteúdo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEL	Centro de Ensino de Línguas
EaD	Ensino a Distância
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
EOP	<i>English for Occupational Purposes</i>
ESAP	<i>English for Specific Academic Purposes</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GE	<i>General English</i>
IFA	Inglês para Fins Acadêmicos
IFAE	Inglês para Fins Acadêmicos e Específicos
IFE	Inglês para Fins Específicos
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MD	Material Didático
TF	Tarefa
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

A globalização, impulsionada pelos meios de comunicação durante o século XX, integra diferentes nacionalidades e culturas em diversos meios, como o social, o econômico, o político e o acadêmico. Para possibilitar tal integração, a comunicação se faz majoritariamente por meio da língua inglesa (LI).

O estabelecimento do inglês como *lingua franca* advém de vários fatores e eventos históricos. Primeiramente, é importante definir o termo *lingua franca* (língua global). O uso do idioma como língua materna, por si só, não lhe confere o status de língua global. Para atingir tal status, um idioma deve ser estabelecido por outros países ao redor do mundo (CRYSTAL, 2003). O autor também enfatiza que um idioma torna-se tradicionalmente uma língua internacional por uma razão principal: o poder de seu povo - especialmente o político e militar.

O que podemos afirmar é que a consolidação do idioma inglês se fez por conta do poderio econômico e militar do Império Britânico nos séculos XVIII e XIX. O domínio da LI foi continuado e intensificado também pela proeminência dos Estados Unidos da América, a maior potência do século XX e início do século XXI (CRYSTAL, 2000).

Como ressaltou Graddol (1997), o inglês é a principal língua para comunicação em meios econômicos e políticos, e também possui vastos recursos culturais. O uso da LI esteve presente de forma contundente, sendo que podemos mencionar por exemplo: as primeiras teorias e atividades científicas, realizadas por Isaac Newton, Benjamin Franklin e Thomas Edison; exemplos na literatura de LI, com cânones como Shakespeare, Byron, Tolkien; a difusão e o entretenimento massificado dos filmes e das séries hollywoodianos, além de estilos musicais, como o *Pop* e o *Rock and Roll*. Esses são apenas alguns exemplos para mostrar como a LI é dominante em vários setores da sociedade contemporânea.

Diante desse panorama, “não parece óbvio [...] que a língua inglesa continuará crescendo em popularidade e influência, sem precisar de estudo especial ou gerenciamento estratégico?” (GRADDOL, 1997, p. 2, tradução nossa¹). Frente a tal questionamento, acreditamos que a resposta ainda seja afirmativa, pois “não há risco iminente para a língua inglesa, nem para a sua popularidade global – o fato de ser reconhecida pela maioria das

¹ Isn't obvious, in other words, that the English Language will continue to grow in popularity and influence, without the need for special study or strategic management? (GRADDOL, 1997, p. 2)

“pessoas que estão profissionalmente preocupadas com a língua inglesa mundialmente” (GRADDOL, 1997, p. 2, tradução nossa²).

No entanto, lembramos que o mundo está em constante transição, assim como a LI. Concordamos com Graddol (1997) quando este menciona que as mudanças no idioma ocorreram nos últimos 1500 anos, e as adaptações para acompanhar os desenvolvimentos tecnológicos, entretenimento, gerenciamento político e econômico são provas de que o inglês vem sendo utilizado, mais do que nunca, para diversos propósitos (Op. cit., 1997). Contudo, há razões para não termos certeza sobre o futuro e o progresso retilíneo da LI. É importante lembrar alguns fatores contraditórios sobre o uso do inglês como língua global:

Por um lado, o uso do inglês como *lingua franca* global requer inteligibilidade e a manutenção e estabelecimento de padrões. Por outro lado, o aumento da adoção do inglês como segundo idioma, onde toma as formas locais, está conduzindo a língua para a fragmentação e diversidade (GRADDOL, 1997, p. 3, tradução nossa³).

Presente em todos os continentes, o inglês é língua oficial em mais de 60 países (CRYSTAL, 2000). Segundo Crystal (2000), há sete razões para que a língua inglesa tenha atingido tal relevância: *razões históricas*, como o legado deixado pelo imperialismo britânico e americano; *razões políticas internas*, sendo a LI o idioma utilizado para mediar desavenças entre grupos diferentes, por exemplo; *razões econômicas externas*, potencializadas pelos Estados Unidos; *razões práticas*, como o uso da língua na marinha, aeronáutica, turismo, negócios e meio acadêmico; *razões intelectuais*, já que mais de 80 % dos arquivos eletrônicos estão armazenados em inglês, como textos acadêmicos, religiosos etc.; *entretenimento*, no meio musical, na TV, nos vídeo games etc.; *razões equivocadas*, por exemplo, achar que características linguísticas do inglês tornam o idioma mais fácil ou dinâmico do que outros (CRYSTAL, 2000).

Tal como as diversas áreas mencionadas anteriormente neste trabalho, o uso do inglês para comunicação no meio acadêmico reflete a importância do idioma mundialmente, sendo este reconhecido como *lingua franca* também nos trabalhos científicos. Podemos igualmente pensar no caminho inverso, pois o uso massivo de texto em LI solidifica ainda mais o

² There is no imminent danger to the English Language, nor to its global popularity - a fact which is recognised by the majority of people who are professionally concerned with the English language worldwide. (GRADDOL, 1997, p. 2)

³ On the one hand, the use of English as a global *lingua franca* requires intelligibility and the setting and maintenance of standards. On the other hand, the increasing adoption of English as a second language, where it takes on local forms, is leading to fragmentation and diversity. (GRADDOL, 1997, p. 3)

prestígio adquirido por esse idioma. Tendo em vista a necessidade de se utilizar a LI no meio universitário, os centros de ensino em nível superior procuram fomentar cursos que possam propiciar o desenvolvimento das habilidades de alunos na aprendizagem do inglês. O funcionamento desses centros localizados nas faculdades e universidades é diferente dos demais centros de língua, pois estes atendem o público de escolas de ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino.

Esta dissertação de mestrado pretendeu ser uma continuação das pesquisas realizadas pelo aluno-pesquisador em seu curso de graduação. As participações em pesquisas acadêmicas iniciaram em 2012, com a entrada do discente no grupo de pesquisa ESAP- *English for Specific Academic Purposes*.⁴

A nossa trajetória nos estudos acadêmicos na área de IFE começou em 2012, com o projeto de iniciação à pesquisa científica, intitulado “Um Estudo sobre Materiais Didáticos em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Fins Acadêmicos Específicos.” A pesquisa tinha como intuito verificar a disponibilidade de materiais para fins específicos e acadêmicos em diversas áreas. Os resultados dessa pesquisa constataram as nossas hipóteses de que não havia material no Brasil, para a área acadêmica de Letras e Linguística.

Houve também outro trabalho realizado concomitantemente ao projeto de iniciação à pesquisa científica. Este trabalho refere-se ao desenvolvimento de materiais e cursos de Inglês para fins Acadêmicos e Específicos para alunos do curso de Letras, que teve como objetivo propiciar o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, escuta e fala) por meio de textos da área de estudos dos participantes. Durante o primeiro semestre de 2012, foi realizado o desenvolvimento do material do curso de extensão de Inglês para fins Acadêmicos Específicos - módulo 1 *Reading* (KANEKO-MARQUES et al., 2012). A aplicação desse material foi realizada no segundo semestre do mesmo ano, em um curso de extensão. Mais dois módulos já foram executados, como o de escrita de resumos, além de outro para a compreensão oral durante aulas e palestras, concebidos nos anos de 2013 e 2014, respectivamente.

Em seguida, o projeto de conclusão do curso de Letras em formato de monografia, intitulado “Análise de Provas de Proficiência em Inglês de um Programa de Pós-Graduação como Subsídio para Elaboração de Materiais Didáticos para Inglês para Fins Específicos” foi

⁴ O grupo de pesquisa ESAP- *English for Specific Academic Purposes* objetiva realizar pesquisas e atividades de ensino e extensão relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês para fins Acadêmicos Específicos, envolvendo estudos em inglês instrumental e inglês acadêmico em diversas áreas e contextos. Esse grupo congrega estudantes de Graduação e de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, e é coordenado pela orientadora deste estudo. Disponível em: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2325021121021095>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

realizado em 2014. Tal trabalho analisou o MD de Inglês para Fins Acadêmicos e Específicos, desenvolvido e aplicado pelo grupo ESAP, no segundo semestre de 2012. O intuito foi identificar quais das habilidades de leitura e compreensão de textos em inglês, presentes no material do curso de extensão de Inglês para fins Acadêmicos Específicos - módulo 1, que poderiam ser utilizadas como subsídio para preparação para a prova de proficiência do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição de ensino. Para realizar a análise, foram utilizadas as provas de proficiência para ingresso no curso de Linguística e Língua Portuguesa dos anos de 2011, 2012 e 2013. Constatou-se que a maior parte das questões nas provas exigem habilidades como o conhecimento prévio, *scanning*, cognatos e grupos nominais. Notou-se que a prática da tradução era um elemento que não estava presente no MD, sendo que a tradução de excertos em inglês era uma das cinco atividades necessárias durante a execução das avaliações de proficiência do programa de pós-graduação mencionado. Portanto, identificamos a necessidade de contemplar a tradução por meio da produção de um material que trouxesse exercícios dessa natureza.

Por fim, foi desenvolvido um material didático para leitura, escrita e tradução de textos acadêmicos de diversas áreas referentes aos cursos ministrados no campus investigado. Esse projeto de elaboração do MD dá continuidade à outra atividade realizada pelo mesmo pesquisador, que atuou como professor de LI no Projeto de Extensão do CEL da faculdade, iniciado no segundo semestre de 2013. Esse projeto de extensão universitária, também coordenado pela orientadora deste estudo, tem como uma de suas finalidades aperfeiçoar a formação linguístico-comunicativa, científico-acadêmica e teórico-prática de alunos do curso de Letras, por intermédio de cursos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês, alemão, espanhol e português para estrangeiros). Na área de língua inglesa, é oferecido o curso de IFE para toda a comunidade acadêmica e externa, para estimular a construção e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos veiculados na língua-alvo, subsidiando o aprimoramento da leitura e compreensão de textos acadêmicos e científicos.

A partir dessa premissa, no contexto investigado, um curso de extensão de Inglês para Fins Específicos⁵ (IFE) foi desenvolvido como parte das ações de um projeto em que se previa a implantação de um Centro de Ensino de Línguas (CEL), e, do seu respectivo material didático (MD). No referido curso, os alunos aprendem técnicas de leitura, interpretação e tradução de textos acadêmicos, ou seja, habilidades necessárias para a realização da primeira etapa do processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação em Ciências Humanas

⁵ O Inglês para Fins Específicos é também conhecido como Inglês Instrumental, mas este último costuma ser associado à leitura e interpretação de textos.

do mesmo campus. Enfatizamos também que o curso foi realizado de maneira presencial, juntamente com a utilização de uma plataforma virtual para realização de atividades complementares. Tendo em mente esse contexto, este estudo visava investigar quais eram os fatores que poderiam influenciar o processo de ensino e aprendizagem em um curso de Inglês para Fins Específicos.

Tendo em mente esses objetivos, a questão que norteou esta pesquisa foi a seguinte:

- Quais fatores podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem em um curso de Inglês para Fins Específicos?

Assim, o principal objetivo deste estudo foi a identificação dos fatores que poderiam influenciar o processo de ensino e aprendizagem em um curso de Inglês para Fins Específicos em um CEL de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Propomos também, na sequência da análise, os devidos encaminhamentos sobre as possíveis ações a serem tomadas em cursos de IFE para minimizar/atenuar tais fatores, a fim de atender às necessidades do público-alvo. O curso fundamenta-se na prática de leitura, interpretação e tradução de textos em inglês, com o intuito de auxiliar os aprendizes que pretendem ingressar nos cursos de Ciências Humanas da pós-graduação da mesma universidade, assim como de outras instituições de ensino e demais centros de estudos de línguas que porventura possuam cursos com esses propósitos.

A partir disso, investigamos os principais fatores que dificultaram o desenvolvimento no ensino e aprendizagem dos estudantes durante o curso. Por último, tendo analisado as principais causas das dificuldades vivenciadas pelos alunos, o objetivo secundário desta investigação foi propor alguns apontamentos nos elementos que compõem o curso de IFE, almejando minimizar tais problemas e contribuindo para a otimização do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto, ao atender as necessidades específicas do público-alvo. A seguir, apresentaremos os fatores que justificam a realização deste estudo, bem como a motivação do pesquisador para a sua realização.

JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa reside, principalmente, no fato de que o aprendizado de estratégias na língua-alvo das diferentes habilidades já consolidadas (como *listening*, *reading*,

speaking e writing)⁶ pode ser benéfico para o desenvolvimento de diversas atividades dentro do cenário acadêmico, como apresentações orais em eventos científicos, acesso à informação por meio da leitura de livros, artigos e revistas em periódicos internacionais. Ressaltamos que o curso investigado foca em apenas uma das habilidades citadas anteriormente, ou seja, a leitura de textos em LI. Assim, a análise das causas das dificuldades enfrentadas pelos discentes nos cursos de IFE visa atender as necessidades dos alunos, mais especificamente, quando estes realizam atividades que simulam os testes de proficiência.

A demanda pelo aprendizado da língua inglesa é de fundamental importância para a vida acadêmica dos alunos universitários que podem utilizá-la desde a graduação, para a leitura de textos e artigos acadêmicos, participações em eventos científicos nacionais e internacionais, ou mesmo, no ingresso aos cursos de pós-graduação. Para atingir seus objetivos, os estudantes necessitam de técnicas e habilidades para o uso adequado do inglês. Com relação ao ingresso em cursos de pós-graduação, de uma maneira geral, muitas das provas de proficiência em LI que compõem parte do processo seletivo para futuros pós-graduandos têm como objetivo a tradução do texto original em inglês para o português. Algumas exigem a tradução integral, como as provas de cursos de Ciências Humanas que são ministrados na mesma instituição de ensino investigado (nos cursos de Ciências Econômicas e Sociais), ou a tradução parcial, como as provas da área de Linguística e Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que esta última prova ainda possui outros elementos avaliativos para se aferir a proficiência na LI como perguntas que remetem à ideia geral do texto, especificidades de determinados trechos e quaisquer situações que envolvam a compreensão do que foi lido, sem ter a necessidade de se traduzir o texto por completo, mas ainda com a tradução de um pequeno excerto do texto utilizado na avaliação. É importante destacar a diferença entre essa avaliação e as demais, pois ela vai ao encontro do que acreditamos ser o ideal para avaliarmos a competência leitora em outro idioma, uma vez que analisa as duas principais atividades de estudantes em nível de pós-graduação, isto é, a leitura e interpretação, e a tradução de excertos. Concordamos com Almeida (2007), pois "dentro desta perspectiva, o texto não é visto como portador de sentidos estáticos e unívocos, mas sim como portador de um conjunto de possibilidades de sentidos produzidos pelo autor que se apresentam para negociação de sentidos com o leitor." (ALMEIDA, 2007, p. 10).

O intuito desta pesquisa é discutir questões levantadas com base em nossa experiência profissional e acadêmica de forma sistemática, envolvendo a triangulação dos dados para

⁶ As quatro habilidades comunicativas são, respectivamente: escuta, leitura, fala e escrita (compreensão/produção oral e escrita).

obter perspectivas diferentes acerca do mesmo fenômeno. Assim, diante de tais dificuldades identificadas por diversos meios (autoavaliações e exames durante o curso), foi feita a devida análise e os possíveis caminhos a serem seguidos para que as possíveis causas dos problemas descritos possam ser minimizados durante a realização de novos cursos, objetivando um melhor aprendizado dos alunos. Entendemos que os encaminhamentos sugeridos para futuros cursos de IFE do CEL provavelmente não serão aplicados aos alunos que participaram desta pesquisa. Contudo, os aconselhamentos propostos podem ser relevantes, tendo em mente que as dificuldades mencionadas costumam ocorrer corriqueiramente no tipo de curso investigado.

Para suprir a necessidade do seu público-alvo e de outros aprendizes, o CEL do contexto investigado oferece um curso de IFE, para alunos que almejam praticar e desenvolver habilidades leitoras e de tradução e que buscam ingressar em programas de pós-graduação. As atividades desenvolvidas no referido curso demonstraram, de maneira prática, técnicas e estratégias linguísticas que procuraram simular as situações que os participantes vivenciam no processo seletivo para o ingresso em cursos de pós-graduação dessa e de outras universidades.

O curso centrou-se, principalmente, na leitura e tradução de textos autênticos, com temáticas relevantes para os seus participantes, em sua maioria, de cursos de graduação em Ciências Humanas. Além disso, o conteúdo programático contou com várias unidades que abordam diversas técnicas de identificação e interpretação dos mais variados tipos de texto, independentemente das necessidades que alguns alunos possam ter quanto às suas provas de proficiência, ou seja, mesmo aqueles que não priorizam o estudo de técnicas que tratam da compreensão do texto para a realização da prova, como estudo do layout e dicas tipográficas, poderão utilizá-las para suas outras atividades (acadêmicas ou não), como a leitura de artigos e textos científicos.

Entendemos a importância do processo de desenvolvimento das habilidades na LI como um fator que supera as questões e necessidades acadêmicas, uma vez que a procura por cursos de inglês pode acontecer por conta do interesse pessoal dos alunos pela língua-alvo. O interesse advém de diversas áreas (comentadas na seção de introdução desta dissertação), principalmente pelo fato de os estudantes terem o contato com o idioma por meio de atividades de entretenimento, como pudemos constatar por meio dos questionários de perfil dos aprendizes. Concordamos com Barcelos (2004), pois “a aprendizagem envolve a construção de identidade, já que somos aquilo em que acreditamos” (BARCELOS, 2004, p. 140). Desse modo, os alunos universitários entendem a importância da LI em sua formação acadêmica e pessoal, buscando a capacitação para utilizar o idioma, o que propicia um melhor

desempenho no processo de aprendizagem. Portanto, acreditamos que a necessidade inicial dos aprendizes em cursar disciplinas de LI possa se tornar em interesse pelo idioma, assim como o interesse pelo estudo da língua-alvo, podendo conscientizar os mesmos da necessidade de aprimoramento no inglês.

Ainda sobre a necessidade e motivação dos aprendizes em aperfeiçoar a LI, justificamos a utilização de um dos instrumentos de coleta de dados aplicado no curso investigado. Temos como exemplo outra experiência com atividades em ambientes virtuais em uma instituição de ensino superior. Em um curso de IFE para alunos do curso de Estatística, os mesmos dispuseram de um blog para postagem de seus trabalhos. O resultado, segundo os pesquisadores, foi plenamente satisfatório: "acreditamos que em virtude das diferentes propostas pedagógicas, os alunos ficaram mais motivados, por conseguinte, mais envolvidos com a disciplina" (AUGUSTO-NAVARRO et al., 2012, p. 67). Discutimos e comparamos na seção de análise a aplicação das atividades em uma plataforma virtual, realizada ao longo do curso.

O fato de termos estudado tal fenômeno provém da experiência que possuímos ao longo dos estudos acadêmicos na área de Linguística Aplicada (LA), ensino de Língua Estrangeira (LE) e Inglês para Fins Acadêmicos e Específicos (IFAE).⁷ Ademais, acreditamos que o nosso trabalho pode contribuir para a área de estudos de IFE, pois entendemos que a pesquisa objetiva preencher uma lacuna ainda não estudada no meio acadêmico. Boa parte dos estudos encontrados na literatura prioriza as especificidades dos cursos, sejam eles de finalidades acadêmicas (pesquisa com foco nos componentes de um curso para alunos da área da saúde, por exemplo), ocupacionais (pesquisa com foco nos componentes de um curso para alunos da área de negócios), e, também, os aspectos que envolvem os conceitos básicos de IFE (análise de necessidades, elaboração de materiais e dos cursos etc). Discutiremos com maiores detalhes na próxima seção sobre a organização deste trabalho.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A organização deste estudo foi realizada em três seções principais, sendo a primeira referente ao arcabouço teórico, com textos que tratam dos estudos basilares em LA e o ensino de IFE, passando pelas experiências iniciais no Brasil, chegando até o cenário atual. Além de abordar tais temas, tratamos da Leitura e Interpretação de Textos em língua estrangeira, do

⁷ ESAP (*English for Specific Academic Purposes*)

ensino e aprendizagem de línguas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, e também, da Prática da Tradução como uma atividade pedagógica.

A segunda seção contemplou a Metodologia de Investigação adotada, apresentando: o contexto de estudo, o *corpus*, a natureza do trabalho, os instrumentos para a coleta de dados, os procedimentos de análise, e por fim, a forma de análise de dados.

A terceira e última seção contém as análises dos dados. Nesta seção, discutimos a organização e os números referentes aos dados coletados, bem como a análise dos instrumentos de coleta de dados para a identificação das possíveis causas das dificuldades dos aprendizes. A sequência da discussão dos eventos foi realizada na seguinte ordem: a ausência dos participantes ao longo do curso, o baixo número de atividades extras executadas, as crenças dos alunos, a ausência do estudo de determinados tópicos, e a dificuldade com a língua materna.

Ao final da terceira seção, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa, limitações da investigação e possíveis encaminhamentos para estudos futuros e contribuições para cursos vindouros de IFE do CEL investigado e de outros contextos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho está dividida da seguinte forma: um breve percurso histórico e os conceitos da LA e do ensino de IFE; leitura e interpretação de Textos em LI; o ensino por meio de novas ferramentas, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); e, por fim, a teoria que concerne a prática da tradução de textos.

1.1 Breve histórico do ensino de línguas

Esta seção traz um breve histórico do ensino de línguas para fins específicos, por meio da revisão bibliográfica dos principais estudos publicados nesta área. Primeiramente, abordamos o início dos estudos de LA, grande área de concentração à qual está vinculada esta pesquisa. Em um segundo momento, tratamos do surgimento do ensino de IFE, tema central deste trabalho. E, por fim, discorremos sobre a implementação do *Brazilian National ESP Project*, ou seja, a criação do programa de ensino de IFE no Brasil até os dias de hoje, destacando o cenário atual e as tendências desta área. Entendemos que os eventos históricos descritos na sequência deste estudo foram essenciais para desencadear a evolução dos estudos de linguística aplicada, primeiramente no exterior, e, posteriormente, no Brasil.

1.1.1. O início e a consolidação da LA

Ao tratar dos estudos em LA, nossos estudos foram guiados, principalmente, à luz dos trabalhos de Bohn (1988), Cavalcanti (1986), Celani (1992, 2004), Almeida Filho (1999), Moita Lopes (1996, 2006) e Menezes, Silva, Gomes (2009). Para iniciar esta seção, trazemos a descrição da LA por Menezes, Silva, Gomes (2009):

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 25).

A LA tem como objetivo elucidar e buscar soluções de problemas das áreas pedagógicas, linguísticas, e político-sociais, sendo essa definição um consenso entre os pesquisadores da área, que está ligada à pesquisa científica para evoluir no terreno teórico

(ALMEIDA FILHO, 1999). No entanto, a diferenciação entre o estudo científico puro e o aplicado ganhou força no final dos anos 40, creditando-se a esse fenômeno o final da Segunda Guerra Mundial (BOHN, 1988). O primeiro curso na área de LA ocorreu em 1946 na Universidade de Michigan, sendo que naquele momento, a LA era conhecida nos EUA e Inglaterra como abordagem científica no ensino de LE (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). Menezes, Silva, Gomes (2009) também argumentam sobre as mudanças ocorridas na década seguinte:

Nos anos cinquenta, a LA se institucionaliza com a fundação, em 1956, da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgh, uma iniciativa do Conselho Britânico, e do Centro de Linguística Aplicada, em 1957, com o apoio da Fundação Ford, em Washington (Stevens, 1991). Atualmente, o foco central das pesquisas do Centro de Linguística Aplicada é o letramento” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 28).

De acordo com Cavalcanti (1986, p.5) a LA “[...] foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação de linguística (teórica) à prática de ensino de línguas”. Assim posto, acreditamos ser essencial “[...] enterrar a visão de uma LA como dependente da linguística em que o linguista aplicado atua meramente como mediador entre a linguística e a área de ensino-aprendizagem de língua. Neste novo perfil, a LA se torna uma ciência social” (MOITA LOPES, 2006, p.236). A natureza aplicada em Ciências Sociais, o estudo da linguagem de modo processual, o fator interdisciplinar e mediador, o envolvimento com novas formulações teóricas, além dos métodos de investigação de caráter positivista e interpretativista são as principais características da LA, diferenciando-se dos estudos linguísticos tradicionais (MOITA LOPES, 1996).

A pesquisa em LA pode ser caracterizada ou definida de algumas maneiras, observando problemas ou tópicos, fins ou objetivos, além das propostas e produtos (ALMEIDA FILHO, 1999). Entendemos que a pesquisa científica é dirigida aos problemas específicos, envolvendo o interesse e verdades locais (SILVEIRA; CÓRDOVA; 2009). O trabalho científico realizado na LA é entendido como um caminho para a investigação de três segmentos: o ensino e aprendizagem de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira; a aplicação de linguística e questões gramaticais por aprendizes de língua estrangeira; os estudos de linguagem como prática social (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

O período pós-guerra apresentou diversas mudanças e inovações no mundo inteiro, desde alterações geográficas a mudanças nos estudos linguísticos e teórico-pedagógicos. Contudo, foi somente após os anos 60 e 70 que a LA conseguiu sedimentar a sua participação na sociedade acadêmica, sendo que “a LA estava voltada principalmente nas décadas de 60 e

70 para o ensino-aprendizagem de línguas e atrelada à língua inglesa e aos interesses políticos e econômicos dos países onde o inglês é falado” (MOITA LOPES, 2006, p.235). O início dessa consolidação foi com a criação da *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) e da *British Association of Applied Linguistics* (BAAL), ambas na metade dos anos 60, e com a formação e participação de um grupo de LA na *Linguistic Society of America* (LSA), em 1973 e o grupo *American Association of Applied Linguistics* (AAAL) em 1977. Vale destacar que a Universidade de Michigan já considerava a LA como disciplina oficial da sua grade curricular desde os anos 40 (BOHN, 1988).

Desde então, esse campo de pesquisa vem se desenvolvendo continuamente nas mais diversas áreas, como análise do discurso, neurolinguística, léxico, entre outras. Contudo, a LA está comumente atrelada ao ensino de línguas, principalmente ao ensino de Língua Estrangeira (BOHN, 1988). Para corroborar com tal afirmação, trazemos Celani (1992), que descreve o multi direcionamento das relações que permeiam os estudos da LA:

Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da linguística. Estaria provavelmente no centro gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, dentre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução (CELANI, 1992, p.21).

Acreditamos que é preciso ter em mente que não se pode finalizar as definições com as características citadas anteriormente, pois ainda é preciso saber como os pesquisadores vão da detecção do problema até as soluções propostas, bem como o procedimento de busca (ALMEIDA FILHO, 1999). Dentre os vários objetos de estudo da LA no ensino de línguas, encontra-se o ensino de línguas para fins específicos, e a compreensão desta modalidade é crucial para este estudo.

1.1.2. A trajetória da LA no Brasil

Para Almeida Filho (1999), a LA com as concepções para a solução de questões sistemáticas reais de uso de linguagem tem uma história recente no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1999). Tendo em vista a abordagem da trajetória brasileira nos estudos da LA, traçamos a seguir o seu percurso histórico. A formalização dos estudos de LA ganhou força com os Congressos Trienais, que tiveram início em 1986 (MOITA LOPES, 1996).

Contudo, destaca-se primeiramente a implementação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, e, por conseguinte, o curso de doutorado em 1980 no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). O referido programa desenvolveu a revista DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados). Em seguida, outra importante marca foi a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Além disso, a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), realizada no início dos anos 90 (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), foi um dos passos mais importantes para a consolidação da área no país. Esse acontecimento, ocorrido em julho de 1990, na Universidade Federal de Pernambuco, serviu para consolidar um segmento que até então era visto como pertencente à Linguística. Uma das primeiras atitudes foi divulgar a LA como fonte geradora de pesquisa, como as sessões que trataram da elaboração da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL (MOITA LOPES, 1996).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, juntamente com a instituição pernambucana, compõem os centros de pesquisa de LA mais tradicionais do país. A instituição carioca contou com eventos importantes para a difusão do conhecimento na área, como o III Simpósio de LA e o I Intercâmbio de pesquisa em LA (MOITA LOPES, 1996).

É importante ressaltar que nos últimos 10 anos, mais de 50% dos trabalhos acadêmicos de doutorado em LA no Brasil abordaram a leitura em inglês como LE. Além disso, 90 % das teses são sobre LE. O projeto de inglês instrumental da PUC-São Paulo é o carro chefe dos estudos de ensino/aprendizagem de LE no Brasil desde o final dos anos 80 (MOITA LOPES, 1996), e é tratado de forma mais aprofundada nas próximas seções deste estudo.

1.2 O ensino de IFE

Concomitantemente aos avanços dos estudos da LA no período pós Segunda Guerra Mundial, a maneira como a LI (figura 1) era ensinada para os estrangeiros ganhou novas características. Uma das mudanças no campo pedagógico foi a criação do Ensino para Fins Específicos, difundido na metade da década de 1960, que se originou no idioma inglês. O principal intuito era suprir as demandas dos profissionais/aprendizes que necessitavam desenvolver apenas uma habilidade para um fim específico (VIAN JR, 1999).

Complementando as informações anteriores, Johns (2013) recorda os momentos iniciais dos estudos de IFE

Esta revisão começa nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, em que Swales (1988) começou em Episódios em IFE. Naquela época, o foco central da pesquisa do IFE era o Inglês para Ciência e Tecnologia (EST) em contextos acadêmicos, um interesse que permanece forte até hoje. Nos primeiros anos deste período, a pesquisa tendeu a ser descritiva, envolvendo contagens de gramática estatística em discursos escritos (JOHNS, 2013, p. 7, tradução nossa⁸).

Com a demanda de mão-de-obra estrangeira para a reconstrução da infraestrutura dos países afetados durante a Segunda Guerra Mundial, o inglês foi o idioma utilizado para a comunicação entre os colaboradores, em situações que poderiam conter diversas nacionalidades no mesmo ambiente de trabalho. Outro fator que impulsionou o inglês instrumental foi a crise do petróleo durante os anos 70 do século passado, já que muitas das negociações envolviam países ocidentais e do Oriente Médio, isto é, compradores e produtores, respectivamente (RAMOS, 2005). Para isso, o inglês ensinado não foi o mais comum até aquele momento, conhecido como Inglês Geral - GE (*General English*), mas o *English for Specific Purposes*⁹ (ESP), que de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998) deve ser pensado em algo contínuo, partindo do geral para o específico (RAMOS, 2012).

Essa ramificação do inglês (ESP) foi dividida em *English for Academic Purposes*¹⁰ (EAP) e *English for Occupational Purposes*¹¹ (EOP), sendo que com o passar das décadas a área de IFE já havia se consolidado e buscava novos mercados e participantes para difusão ainda maior dessa modalidade de ensino de inglês, como pode ser observado na figura a seguir:

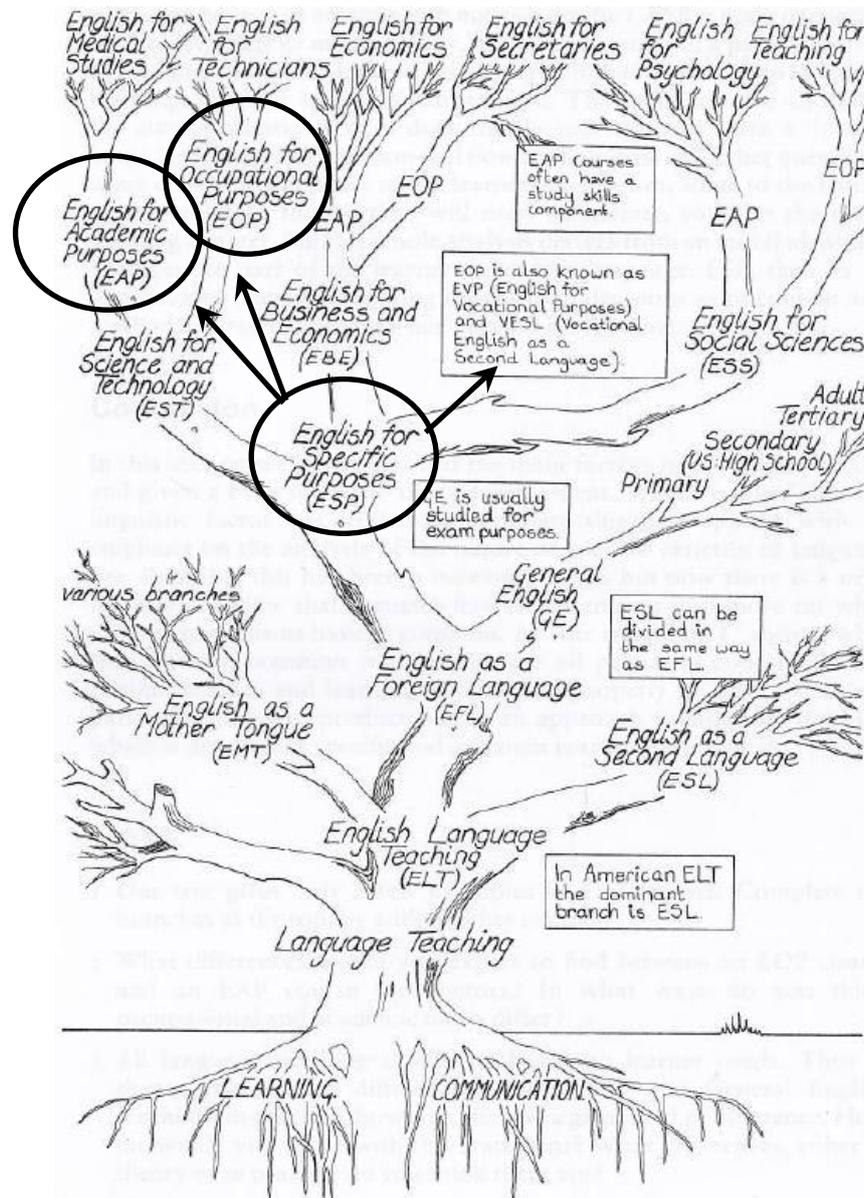
⁸ “This review begins in the years following World War II, where Swales (1988) began in Episodes in ESP. At that time, the central focus of ESP research was English for science and technology (EST) in academic contexts, an interest that remains strong to this day. In the first years of this period, research tended to be descriptive, involving statistical grammar counts within written discourses JOHNS, 2013, p. 7).

⁹ Inglês para Fins Específicos

¹⁰ Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)

¹¹ Inglês para Fins Ocupacionais (IFO)

Figura 1 - Ensino de LI e suas ramificações



Fonte: (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 17, grifo nosso).

Nota-se que as ramificações de IFO e IFA possuem áreas de estudo pré-estabelecidas nas Humanidades, Exatas e Biológicas, com uma gama maior de opções em comparação ao Inglês Geral, no que concerne o inglês como língua estrangeira - EFL (*English as a Foreign Language*). O leque de cursos vai ao encontro das necessidades dos seus aprendizes, sejam elas profissionais ou acadêmicas. É importante pontuar que o “[...] IFO frequentemente implica muito mais em uma aprendizagem ‘na hora certa’ enquanto o IFA pode ser mais direcionado para o ‘apenas no caso de precisar’” (JOHNS, 2015, p. 114, tradução nossa¹²).

¹² [...] EOP often entails much more “just in time” learning while EAP may be directed more at “just in case.” (JOHNS, 2015, p. 114).

Entendemos que tal diferenciação reflete a urgência no mercado de trabalho, em relação ao contexto acadêmico. Apresentamos a seguir o desenvolvimento do projeto de IFE no Brasil.

1.2.1 O projeto brasileiro de ensino de IFE

Durante os anos 70, o governo brasileiro comandado pelos militares tinha como característica a educação tecnicista, ou seja, a formação educacional voltada para o mercado de trabalho, para propiciar a melhor inclusão e "a necessidade de se rever os currículos vigentes para que estes possam se adequar às novas mudanças" (RAMOS, 2005, p. 110).

Assim, observamos que a maioria dos países desenvolvidos seguia uma das tendências da globalização, que era o ensino da LI como LE. Além disso, o setor terciário exigia, na maioria dos casos, que os colaboradores possuíssem o conhecimento na língua em questão, já que era cada vez mais comum ter de lidar com o público estrangeiro.

Por conta desses fatores, o *Brazilian National ESP Project* foi implantado no final dos anos 70. Devido às necessidades do período, o projeto buscava fornecer o auxílio necessário para professores que temiam por não ter o *know-how* necessário para desenvolver os cursos de inglês especializados para outros departamentos nas próprias universidades. Apesar de abordar o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, Swales (2006) aponta que houve uma procura por países em desenvolvimento pelo aprimoramento da LI, uma vez que

Certamente, na década de 1970, aceitei a posição de que os países do terceiro mundo precisavam de uma rápida aceleração de seus recursos de capital humano, o que poderia ser conseguido por meio de uma transmissão apressada do conhecimento técnico e científico ocidental, apoiados por programas apropriados de IFA (SWALES, 2006, p. 125, tradução nossa¹³).

Ademais, existia a pressão interna, oriunda principalmente das áreas de Exatas e Biológicas, para que suas demandas quanto ao inglês fossem solucionadas o quanto antes. Apesar de retratarmos anteriormente a questão histórica da motivação inicial para a elaboração de cursos de IFA, a situação ocorrida no final dos anos 70 buscou aplicar a criação de cursos em centros universitários, ou seja, o desenvolvimento de cursos com propósitos específicos, em vez de atrelar o ensino de LI à cursos específicos.

¹³ "Certainly in the 1970s I accepted the position which argued that what Third World countries needed was a rapid acceleration in their resources of human capital, which could be achieved by a hurried transmission of Western technical and scientific know-how delivered through the medium of English and supported by appropriate EAP programs" (SWALES, 2006, p. 125)

Em 1977, a professora Maria Antonieta Alba Celani, então coordenadora da área de LA da PUC-SP, solicitou ajuda ao Ministério da Educação. De 1977 a 1979, o país recebeu o professor Maurice Broughton, palestrante inglês do Conselho Britânico (British Council¹⁴), que visitou 20 universidades federais brasileiras (CELANI, 2009). A fase I do projeto ocorreu de 1978 até 1980, com a visita às universidades para identificar as necessidades da concretização do projeto. A fase II teve como destaque a criação de algumas publicações, por exemplo: *Working Papers*, *Resource Packages*, *Newsletter* e *the ESPecialist*¹⁵ (RAMOS, 2009).

Essas visitas, que tinham como propósito verificar necessidades, resultaram no caminho que deveria ser seguido: produção de materiais, o ensino de habilidades de leitura, prioritário para os estudantes e pesquisadores que tiveram que ler literatura acadêmica, e, por fim, a criação de um centro de recursos nacional (RAMOS, 2008). A vinda dos estrangeiros dava o suporte necessário para romper com antigas tradições quanto às técnicas de aprendizagem de LE, pois "evitava-se o uso do dicionário nas atividades iniciais de um curso com o intuito de fazer com que o aluno pudesse explorar outros conhecimentos e recursos que não aqueles que se pressupunha mais familiar (o dicionário)" (RAMOS, 2005, p. 117).

O projeto vigorou até o final dos anos 80, com a participação ativa dos especialistas enviados pelo *British Council* em diversas questões, tanto na produção quanto no debate de resultados apresentados junto aos coordenadores em seminários e reuniões locais, regionais e nacionais. Vale destacar que a habilidade mais abordada durante todo o projeto foi a leitura, que gerou inúmeros trabalhos e, o mito, aqui no Brasil, de que o ensino para fins específicos era somente voltado para essa vertente. O trabalho que teve maior destaque foi o livro *The Brazilian ESP Project: An Evaluation* (CELANI et al., 1988), que contextualiza o processo de

¹⁴ Fundada em 1934 como o Comitê Britânico de Relações com outros países, o British Council (lit. Conselho Britânico) é uma organização britânica que promove a "propaganda cultural" em prol dos interesses britânicos, registrada como uma instituição de caridade na Inglaterra, País de Gales e Escócia. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/British_Council>. Acesso em: 16 mai. 2016. E também no website oficial. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/organisation>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

¹⁵ A revista *The ESPecialist* com seus mais de 35 anos de existência, é uma das primeiras revistas de Linguística Aplicada no Brasil. É uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, em conjunto com o grupo de pesquisa ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Escolares. Está aberta a colaboradores de todas as partes do país e do exterior, interessados em áreas como: línguas para fins específicos; abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras e à formação de professores e coordenadores de programas de ensino de línguas; análise do discurso; interação em sala de aula, análise de gêneros linguísticos, linguística de corpus, educação a distância, tecnologia digital e ensino-aprendizagem de línguas; relatos de experiência docente sistematizada. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/about/history>>. Acesso em: 16/02/2017.

implantação e avaliação do projeto nacional de IFE, abrangendo os seis primeiros anos da década de 1980.

Como consequência desse projeto, o Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL), que atualmente está anexado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), foi fundado em 1983 para ser sede do Projeto Ensino de Inglês para Fins Específicos. Segundo o próprio website do grupo, o CEPRIL possui o maior acervo de língua portuguesa disponível na internet na área de LA no mundo, conhecido como Corpora Online¹⁶. Ao todo, vinte universidades participaram do início do projeto de IFE no Brasil no início dos anos 80. Além dessas, 24 escolas técnicas se juntaram ao grupo em 1986. Atualmente, o projeto conta com 40 universidades e 34 escolas técnicas e não-técnicas (CELANI, 1998).

Uma das quebras de paradigma foi em relação à crença existente em cursos de inglês instrumental de que só seria possível fazer a leitura de textos de ensino se o leitor possuísse proficiência sintática e lexical (CELANI, 2009). Atualmente, o IFE no Brasil superou o seu maior mito: o de ser atrelado somente à leitura, devido ao desenvolvimento de cursos e pesquisas que abordam outras habilidades que não seja a compreensão por meio de textos. Contudo, existe ainda um conceito errôneo por parte do público em geral de que o IFE é ultrapassado, monótono, e está baseado em uma abordagem que não utiliza a língua propriamente em decorrência de uma visão deturpada do cenário real (RAMOS, 2005).

Por fim, concluindo esta seção, já é possível identificar cursos de IFE ou IFAE, que vão além da compreensão de textos, contrariando o conceito de que o inglês instrumental no Brasil é somente voltado para a leitura. Um exemplo recente foi o curso de IFA (diferente do contexto desta pesquisa) oferecido aos alunos de Letras do contexto investigado, projetado em quatro módulos, cada um com carga horária aproximada de 25 horas, para desenvolver diferentes habilidades na LI, como a leitura de textos acadêmicos, escrita de resumos, a compreensão oral durante aulas e palestras, e por fim, a comunicação oral para apresentações em congressos e seminários. Tratamos na seção seguinte dos conceitos e teorias acerca do IFE.

1.3 Embasamento teórico sobre o ensino de IFE

¹⁶ Corpora Online - Este acervo permite a busca e o envio de material em diversas áreas pertencentes à linguística aplicada, como análise de léxico, discurso, gênero, tradução, metáfora, pronúncia e semântica tanto no inglês quanto no português.

O embasamento teórico deste estudo apoia-se essencialmente nos seguintes autores: Hutchinson e Waters (1987); Jordan (1997); Alexander, Argent e Spencer (2008). Além desses, Hyland, que elaborou o texto *Academic Discourse: English in a Global Context* (2009) tem como propósito respaldar a importância do discurso acadêmico discutido neste trabalho. O intuito é ressaltar as técnicas necessárias para habilitar os alunos de ensino superior quanto ao uso da LI nas diversas atividades do meio acadêmico. No contexto nacional, baseamo-nos em Ramos (2005, 2008, 2009, 2012), Celani (1998, 2009) e Vian Jr (1999, 2014).

A obra de Hutchinson e Waters (1987) é um guia para aqueles que estão envolvidos no processo de desenvolvimento de cursos de IFE, discorrendo sobre: o surgimento da área (descrito anteriormente neste trabalho); os pré-requisitos e avaliações da necessidade de criar o curso, que é delineado antes de ser aplicado; a aplicação prática dos elementos que envolvem o desenvolvimento de um curso nessa área; e, por fim, o papel do professor durante o processo inicial até a aplicação na sala de aula. Contudo, faz-se necessário apontar as origens dessa abordagem.

Além das demandas pelas mudanças geopolíticas ao final da Segunda Guerra Mundial e as novas direções que a linguística tomou neste período, outro fator crucial para a criação do IFE foi o foco no aprendiz. Os estudantes possuem necessidades diferentes, interesses por áreas distintas, influenciando diretamente na motivação para aprender a LI, e, conseqüentemente, na eficácia do curso (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Incluímos Prabhu (1990) nessa discussão, pois a escolha de uma filosofia de abordagem, um método de ensino, depende dos interesses daqueles que buscam a aprendizagem. Segundo o autor, o principal motivo para afirmar que não há melhor método é porque tudo depende de quem participa, qual propósito dos participantes, quais circunstâncias o curso deve ocorrer etc. Portanto, não há como padronizar cursos de idiomas perante tantas nuances (PRABHU, 1990).

A evolução dos estudos do IFE aconteceu em diferentes locais, uns aderindo à ideia poucos anos depois da Segunda Guerra, e outros, como o Brasil, devido às necessidades para adentrar no grupo de países globalizados. Os primeiros trabalhos acadêmicos surgiram entre as décadas de 1960 e 1970, devido à falta de materiais didáticos com temáticas específicas e científicas (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Após essa fase, os esforços se concentraram em utilizar apenas o que fosse relevante para os aprendizes. A leitura e a interpretação de textos, assim como o reconhecimento de padrões sintáticos são exemplos de atividades mais específicas. No entanto, para identificar o

que os alunos desejavam aprender, foi preciso elaborar perguntas que ajudassem a analisar quais eram as necessidades dos aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Tais perguntas se enquadram no que os autores denominaram Análise das Necessidades (*Needs Analysis*).

Analisar as necessidades dos alunos é uma das diferenças entre o IFE e o Inglês Geral. Segundo Jordan (1997), a análise de necessidades deveria ser o ponto de partida para o desenvolvimento de cursos, materiais didáticos e tudo que está relacionado nessa atividade, pois tal levantamento é o requisito para encontrar os fatos e coletar os dados que os cursos necessitam (JORDAN, 1997). Contudo, tal diferença só é relevante se os organizadores do curso estiverem atentos às necessidades identificadas, tomando as devidas ações para atendê-las. Há duas situações a serem refletidas: a primeira é sobre pensar o que compõe o quesito "necessidade", cuja explicação reside em afirmar que é a capacidade de compreender ou propiciar as características linguísticas da língua-alvo que os aprendizes necessitam, organizando-as de acordo com as necessidades dos alunos (RICHARDS et al., 1992 *apud* JORDAN, 1997).

A segunda é o tipo de informação que a análise das necessidades pode fornecer, sendo essa uma explanação mais extensa (HUTCHINSON; WATERS, 1987). As informações colhidas sobre os alunos ou o tema estudado podem ser oriundas de diferentes fontes e métodos (JORDAN, 1997). Hutchinson e Waters (1987) discorrem apontando três pontos que podem ser explorados para a realização da avaliação das necessidades: 1- Necessidades da língua-alvo, como, por exemplo, uma pessoa de negócios que necessita conhecer as características linguísticas e lexicais que estão abarcadas nessa área, como o vocabulário dos catálogos e o discurso utilizado durante conferências de vendas; 2 - Carências: identificar o que o aluno já sabe, para identificar o que o aluno precisa, por exemplo, o aluno sabe escrever textos curtos em LI, mas não pode escrever uma redação no mesmo idioma; 3 - Desejos do aprendiz: é comum que os alunos apontem suas próprias necessidades, mas pode haver um conflito entre o ponto de vista dos organizadores do curso e do aluno, que almeja aprender algo que não é visto como essencial (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

As necessidades dos aprendizes também são conhecidas como análise das deficiências, podendo formar a base para o curso a ser oferecido (JORDAN, 1997). Como ponto inicial para a elaboração do questionário, é vital a reflexão sobre os tipos de perguntas a serem realizadas. Para tanto, Jordan (1997) estabeleceu alguns parâmetros, como: o que se deseja determinar; as necessidades de quem serão avaliadas; quem é o responsável pela realização das perguntas; o que será analisado; o meio ou método utilizado para realizar a análise;

quando a análise deve ser conduzida; e onde será realizado o curso. O autor também apresenta os passos para a sequência da análise das necessidades, sendo eles: 1 - propósito da análise; 2 - delimitar a população a ser estudada; 3 - decidir sobre a abordagem; 4 - reconhecer as limitações; 5 - selecionar os métodos de coleta; 6 - coletar os dados; 7 - analisar e interpretar os dados; 8 - determinar objetivos; 9 - implementar decisões; 10 - avaliar procedimentos e resultados (JORDAN, 1997). Por fim, o autor identificou que é somente por meio das respostas dos alunos sobre suas carências que um curso poderia ser realmente satisfatório, ou seja, o desenvolvimento de um curso deveria ser centrado nas necessidades do seu público-alvo. Contudo, trazemos Lucas (2008) para ratificarmos a importância de diferenciar os interesses dos aprendizes frente às suas necessidades, pois:

[...] entendemos que as necessidades e os interesses dos aprendizes podem ser diferentes. Como exemplo, se uma empresa solicita um curso de leitura para interpretação de bulas de remédio, e o aluno acredita que o curso vai lhe possibilitar a prática da habilidade oral da língua, é evidente, que a necessidade da empresa é diferente do interesse do aprendiz, mesmo que ele esteja consciente do que é sua necessidade para aquele momento (LUCAS, 2008, p. 82).

Mesmo com todos os cuidados e precauções acerca da análise de necessidades, ainda é possível que haja distorções nos resultados. O fato de alguns alunos universitários iniciantes não terem em mente a área de atuação dificulta o processo de aprendizagem de leitura em LI, posto que a sua motivação para tal será baixa por não ter experienciado ou necessitado o idioma (AUGUSTO-NAVARRO et al., 2012).

Outra questão relevante a ser apontada é que o IFE deve ser visto como uma abordagem processual, e não como um produto. É uma abordagem à aprendizagem de línguas, em que o conteúdo e o método baseiam-se nas necessidades dos alunos. Por isso, é importante saber por que o aluno precisa de uma língua estrangeira (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Apesar de ser uma abordagem de ensino de LI específica, o IFE não é suficiente para suprir as demandas acadêmicas de determinados cursos. Para tanto, foi preciso criar uma ramificação dessa abordagem, resultando no IFA.¹⁷ Assim como qualquer outro ramo originado pelo IFE, o IFA possui características básicas estruturais, que norteiam essa

¹⁷ A discussão sobre os conceitos e teorias acerca do IFA apresentada neste trabalho é apenas um recorte, pois apesar dessa abordagem não ter sido utilizada no curso investigado, é relevante mencionar suas características, uma vez que a base do MD elaborado foi pautada em outra obra desenvolvida pelo grupo de estudos ESAP, de cunho acadêmico.

vertente de ensino e propiciam aos alunos, empresas privadas, instituições de ensino ou governamentais o resultado que lhes interessa. As características são as seguintes (JOHNS; PRICE-MACHADO, 2001):

- As necessidades do aluno/instituição são o foco do curso, ou seja, quem precisa? O que precisa? Para que precisa?
- Rapidez e efetividade para realização do curso.
- Utilização de assuntos relevantes para os alunos.
- Relação custo-benefício maior que o *General English*.

A obra *EAP Essentials: a teacher's guide to principles and practice*, publicada em 2008, traz no seu capítulo inicial o contexto em que o IFA é utilizado. O contexto dessa abordagem de ensino e aprendizagem é altamente específico (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008). Atendo-se ao contexto acadêmico, os autores enfatizam a força da LI como *lingua franca* para o trânsito das informações neste meio. No entanto, não há uniformidade temática na abordagem IFA, ou seja, apesar dos propósitos acadêmicos coincidirem, há diferença quanto aos temas das diversas comunidades acadêmicas. Por exemplo, estudos na área de Exatas, como Engenharia, comparados aos de História, na área de Humanas, divergem radicalmente tanto em forma quanto conteúdo (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008).

A aula de IFA é um contexto de pesquisa, em que o professor traz o conhecimento linguístico e os alunos participantes contribuem trazendo informações da área estudada. O mais importante é que ambos dialogam, e a dinâmica aluno-professor é modificada a todo instante, e seus papéis estão em maior igualdade do que em outro tipo de curso de inglês mais tradicional, como o GE. O elemento mais importante da abordagem IFA é o inglês com foco acadêmico, utilizando as estratégias desenvolvidas ao longo das suas atividades acadêmicas (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008).

Para justificar o uso da abordagem IFA, o texto de Hyland (2009), sobre o discurso acadêmico¹⁸ na LI, traz dados relevantes que embasam a fundamentação teórica. Primeiramente, o autor retrata o discurso acadêmico como uma maneira de pensar e usar a língua nesse meio. Materiais didáticos, redações, dissertações, seminários, e artigos são a base

¹⁸ A discussão sobre os conceitos e teorias acerca do discurso acadêmico apresentada neste trabalho é apenas um recorte, pois entendemos ser relevante mencionar suas características, uma vez que a base do MD elaborado foi pautada em outra obra desenvolvida pelo grupo de estudos ESAP, de cunho acadêmico.

da educação e da criação do conhecimento nessa vertente (HYLAND, 2009), justificando sua existência, já que somente por meio da língua (oral e escrita) o estudante pode consolidar e demonstrar seu conhecimento acadêmico (HYLAND, 2009).

O interesse no discurso acadêmico cresceu por três motivos: aumento da diversidade de alunos devido ao incentivo e as políticas de acesso ao nível superior, sendo que os diferentes elementos que os diversos tipos de alunos possuem trazem uma dinâmica nova para os cursos; organizações que incentivam a pesquisa no ensino e aprendizagem; a necessidade do inglês para intercâmbio (HYLAND, 2009). Outros dados que sustentam o último interesse citado são os seguintes: uma previsão feita para 2050, em que 50% da população mundial falará o idioma inglês (HYLAND, 2009); e 68% da produção acadêmica mundial será feita em inglês (HYLAND, 2009).

Contudo, há de se ponderar a realidade e a finalidade do ensino superior. Concordamos com o autor, pois entendemos que a atividade acadêmica, apesar de possuir teorias, pesquisa etc. tem na verdade fins profissionais (HYLAND, 2009). A nossa experiência no meio acadêmico nos permite abalizar outro ponto destacado pelo autor, já que entendemos que a reputação acadêmica é o reflexo proporcional à sua produção científica, isto é, quanto maior a produção, maior o reconhecimento (HYLAND, 2009).

As atividades escritas e orais integram os alunos nas situações acadêmicas (HYLAND, 2009). Para aprofundar a discussão nesse quesito mais técnico do discurso acadêmico é essencial mencionar que alunos que usam o inglês como língua estrangeira (LE) costumam sentir dificuldade com o discurso acadêmico. Ademais, as diferenças quanto às convenções para realizar a escrita entre a língua materna e a LI impedem o desenvolvimento de sua escrita (HYLAND, 2009). Outro ponto a ser destacado é quanto aos textos acadêmicos em inglês, que são normalmente mais diretos e explícitos do que o mesmo tipo de texto escrito em outro idioma (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008).

A escrita do discurso acadêmico descreve de maneira diferente uma situação, quando comparado com o discurso de situações rotineiras, principalmente a língua oral (HYLAND, 2009). Contudo, vale lembrar o que foi mencionado nesta seção, sobre a diferença entre as diversas áreas acadêmicas. A área de Ciências Humanas explora a abstração ao invés da tecnicidade, sendo o segundo mais comum aos cursos de Ciências Exatas (HYLAND, 2009).

Os textos utilizados nesta fundamentação teórica são os pilares de nossos estudos não somente neste trabalho, mas como nos demais mencionados na seção de motivação para pesquisa. Tais obras têm como objetivo contemplar os elementos utilizados tanto na elaboração do MD, como na análise dos dados e das habilidades necessárias para a execução

das tarefas por parte dos aprendizes/participantes. A seguir, abordaremos os conceitos referentes à habilidade leitora em LI.

1.4 Leitura e Interpretação de Textos em LI

A leitura e interpretação são reconhecidas como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento da proficiência linguística nas línguas estrangeiras. Por meio dessas, o aluno insere-se mais na cultura e no mundo do idioma estudado. Gattolin (2005) destaca o crescimento dos estudos nessa área, pois “surgem nos anos 60 as primeiras tentativas de conceituar, teoricamente, o conhecimento e a teoria sobre o processo de leitura” (2005, p. 17). Os estudos nos anos 60 apontaram que o ideal é que seja estabelecido cerca de 20% da aula contendo exercícios de leitura no nível inicial; no nível intermediário pode-se chegar até 50-60% (BROOKS, 1960 *apud* TAGLIEBER, 1988). Aprofundando a discussão sobre a importância de pesquisarmos os fenômenos da competência leitora, nos pautamos em Almeida (2007), que discorre sobre o tema, argumentando que:

[...] a leitura em língua estrangeira requer maior domínio das estratégias metacognitivas, pois os leitores estão aprendendo uma nova língua a medida que leem, e não possuem a mesma proficiência linguística da língua materna, deparando-se, portanto, com o maior número de dificuldades para entendimento do texto (ALMEIDA, 2007, p. 11)

No que tange ao sentido do texto para o aprendiz, concordamos com Taglieber (1988), pois o significado do texto para o aluno é a combinação do seu conhecimento de mundo e o sentido contido no texto lido (TAGLIEBER, 1988). A autora continua, argumentando que o processo de leitura depende do conhecimento linguístico, conhecimento prévio, e, por fim, aspectos afetivos que circundam o leitor (HUDSON, 1978; 1982 *apud* TAGLIEBER, 1988). Do ponto de vista da Psicolinguística, a leitura é um processo ativo, que usa diversos conhecimentos e são discernidos em dois aspectos: o processo e a compreensão, sendo que a compreensão depende da boa interação entre conhecimento linguístico e de mundo (TAGLIEBER, 1988).

Taglieber (1988) também apresenta o ponto de vista sobre a condução do processo em sala de aula. O ideal é que o professor motive a leitura; antecipe estruturas ou palavras que possam causar problemas; facilite a compreensão, dando perguntas/objetivos a serem cumpridos no texto (CHASTAIN, 1976 *apud* TAGLIEBER, 1988). Os estágios para o

desenvolvimento dessa competência são: introdução à leitura, com estruturas familiares aos alunos; familiarização, com situações próximas a sua realidade; aquisição de técnicas, com o auxílio de figuras e cognatos; prática de leitura, utilizando material autêntico e expondo os alunos a situações reais de leitura; expansão, para o incremento do vocabulário; autonomia, em que o aluno discute e expõe a sua interpretação do texto lido para o professor (RIVERS; TEMPERLEY, 1978 *apud* TAGLIEBER, 1988).

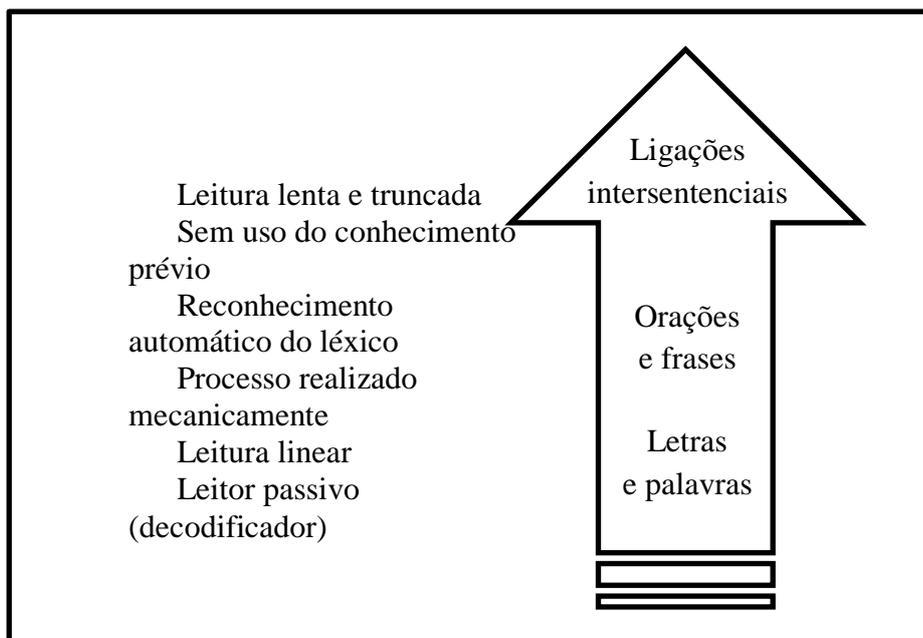
Para tratar da forma como a informação é internalizada, discorreremos sobre o processamento das informações e as estratégias de leitura à luz de Gattolin (2005). Segundo a autora, há “três modelos de leitura são fartamente discutidos na literatura: o ascendente ou de decodificação, o descendente ou psicolinguístico, e o interativo” (GATTOLIN, 2005, p. 17).

O ascendente (*Bottom-up*, também chamado de *text-based, data driven processing*) foca no processamento gráfico do texto, como letras, palavras e estruturas das frases. A leitura costuma ser lenta e truncada, sem uso do conhecimento prévio (DIAS; SILVEIRA, 2014). Segundo Scaramucci (1995), o percurso de fazer a leitura mecanicamente, partindo do menor para o maior, ou seja, “[...] (reconhecimento de letras e palavras) para as maiores (frases, orações, ligações intersentenciais), até chegar ao significado” (SCARAMUCCI, 1995, p. 12). Para complementar esse conceito, detalhamos a seguir as suas características, pautando-nos novamente em Gattolin (2005).

O modelo ascendente corresponde a um processo linear que enfatiza somente o texto, o qual é visto como foco de decodificação. O objetivo é a extração atomística do significado único e imutável, significado este que se constrói nos limites linguísticos do texto, determinado pelas pistas nele contidas; pressupõe o reconhecimento automático de palavras. O leitor é visto como passivo, decodificador de um insumo gráfico e suas contribuições não são consideradas para a compreensão” (GOUGH, 1972; LA-BERGE; SAMUELS, 1974 *apud* GATTOLIN, 2005, p. 17-18).

Para concluir a discussão sobre o modelo ascendente, apresentamos suas aplicações e conceitos para o ambiente estudado, ou seja, a leitura em LE. Para Scaramucci (1995), a avaliação e ensino de leitura em LE tem o foco na decodificação do texto, com o intuito de desenvolver conhecimento linguístico e lexical. Contudo, a autora ressalta que a aplicação desse modelo de leitura em LE possui “[...] um contexto que considera apenas os elementos do texto ou seu co-texto” (SCARAMUCCI, 1995, p. 13). A seguir, a figura 2, que ilustra os pontos de maior destaque do modelo de leitura ascendente.

Figura 2 - Modelo de leitura ascendente



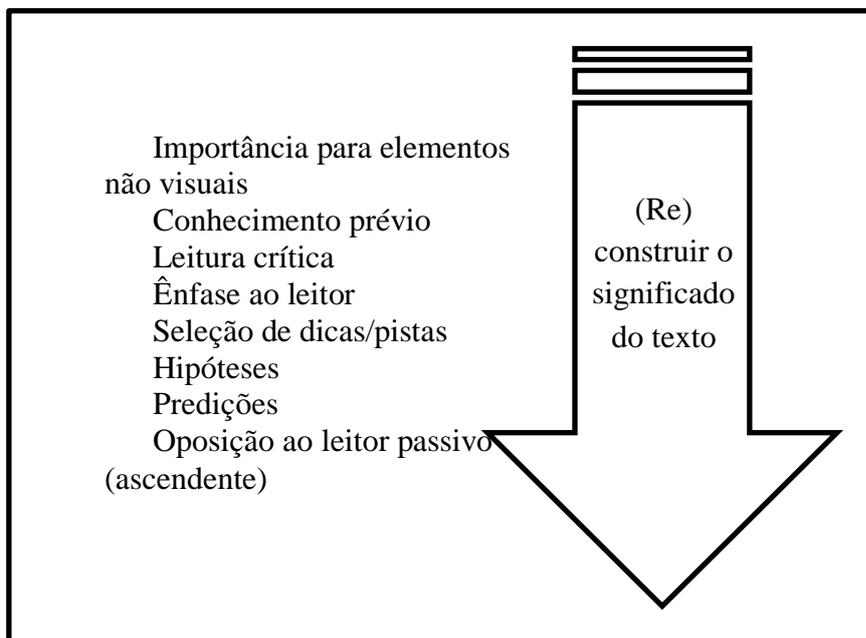
No processo descendente (*Top-down*, ou *knowledge based*, *conceptually driven*, *information processing*), as informações não visuais são mais importantes, utilizando o conhecimento prévio, com a leitura crítica (DIAS; SILVEIRA, 2014). Esse processo “[...] dá uma ênfase muito grande ao leitor, cuja tarefa é a de (re)construir o significado do texto a partir de seu conhecimento prévio (linguístico, de conteúdo, da estrutura retórica do texto e de mundo)” (GATTOLIN, 2005, p. 18). É visto como uma atividade psicolinguística que infere por meio de input visual e o conhecimento prévio. O leitor não utiliza todas as dicas textuais, uma vez que o mesmo apenas faz seleções, levanta hipóteses e busca antecipar significados no texto com as mais prováveis predições (SCARAMUCCI, 1995; GATTOLIN, 2005). Concordamos com Scaramucci (1995) quanto à importância desse modelo de leitura, pois ele trouxe “[...] uma dimensão nova, a do conhecimento prévio do leitor, mostrando que a leitura é muito mais do que apenas um processo passivo de extração da mensagem” (SCARAMUCCI, 1995, p. 14).

Entendemos que a adoção de apenas uma das vertentes descritas anteriormente não suprem os conceitos de leitura aplicados em nosso estudo, pois:

Ambos os modelos desprezam o fato de que a leitura é, por natureza, bidirecional, isto é, não assumem que a leitura é, na verdade, uma construção de sentidos resultante da interação entre leitor e texto e entre os diversos níveis de conhecimento do aprendiz (GRABE, 1988; ESKEY, 1988 *apud* GATTOLIN, 2005, p. 19).

Sintetizamos na figura a seguir as principais características do modelo de leitura descendente.

Figura 3 - Modelo de leitura descendente



Em suma, buscamos embasar nossa pesquisa em uma teoria que abarcasse as características de leitura empregadas no curso estudado. Para tanto, trazemos os conceitos que concernem o processo interativo. Primeiramente, Dias e Silveira (2014) apontam que “as estratégias de leitura têm sido classificadas em estratégias cognitivas ou estratégias metacognitivas” (KATO, 2007; KLEIMAN, 2002 *apud* DIAS; SILVEIRA, 2014, p. 91). As estratégias cognitivas são estratégias inconscientes, automáticas e econômicas. Além dessas, existem operações executadas conscientemente pelos leitores, quando há algum erro ou incerteza, fazendo com que a leitura não seja automática e que o leitor conduza o processo de leitura para solucioná-los. Esse outro processo é denominado estratégia metacognitiva (DIAS; SILVEIRA, 2014).

Portanto, os conceitos dos três modelos de leitura descritos nesta seção conduzem para a explanação do processo interativo de leitura. Esse modelo compreende

[...] a leitura como um processo perceptivo (modelo ascendente) e cognitivo (modelo psicolinguístico). As informações não estão só no texto nem só no leitor; ambos contribuem para a construção do significado, que se dá a partir das seguintes interações: leitor/pistas do texto, leitor/autor via texto e leitor/conhecimento prévio via texto (GATTOLIN, 2005, p. 19).

Complementando as ideias sobre o modelo interativo, concordamos com Widdowson (1979 *apud* SCARAMUCCI, 1995), já que o autor aponta de modo mais preciso a composição e suas características. Tal processo é composto pela

[...] combinação da informação textual (ascendente) com a informação que o leitor traz para o texto (descendente), ou da interação entre a mente do leitor e os elementos do texto. Durante a leitura ocorre a ativação dos vários tipos de conhecimento na mente do leitor, que, por sua vez, como resultado da informação nova fornecida pelo texto, são refinados e ampliados. A leitura [torna-se] um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto (WIDDOWSON, 1979 *apud* SCARAMUCCI, 1995).

Para finalizar essa discussão, entendemos, assim como Scaramucci (1995), que a leitura interativa é bidirecional, seguindo o fluxo leitor-texto, bem como o inverso, ou seja, texto-leitor, sendo que a construção do sentido é realizada por meio das pistas que o leitor identifica e seleciona.

Figura 4 - Modelo de leitura interativo



No que concerne à leitura no ensino de LI para fins específicos, nos pautamos nas ideias de Cobb e Horst (2001). Segundo os autores, os desenvolvedores de cursos de IFE tentam identificar e ensinar o léxico, a sintaxe, as funções e os padrões de discurso mais comumente usados em um determinado domínio. Essa abordagem deu aos aprendizes de diferentes áreas um conhecimento em inglês suficiente para atuar em seus domínios, depois de períodos relativamente curtos em sala de aula. No entanto, existem complicações quando a finalidade específica refere-se à leitura de textos extensos em um domínio profissional ou acadêmico (COBB; HORST, 2001).

Até recentemente, entendia-se que a leitura em LE poderia proceder a partir de uma base de conhecimento mínimo, pelo menos no sentido de conhecimentos linguísticos.

Contudo, a decodificação, extensão do vocabulário, distinções sintáticas, ou outros aspectos do conhecimento linguístico ressaltados anteriormente são considerados agora como elementos que desempenham um papel menor (COBB; HORST, 2001). Entendemos, assim como Cobb e Horst (2001), que as generalidades entre domínios de inglês (sistema de pronome, tempos verbais, vocabulário básico etc.) podem ser introduzidas e praticadas dentro de um subconjunto da linguagem. As tarefas de leitura simples, como sinais de compreensão e instruções, podem ser realizadas tendo apenas o conhecimento do inglês utilizado em um trabalho ou profissão específica.

Como discutido anteriormente, refletimos sobre o seguinte ponto: será que a generalidade para leitura simples se aplica à leitura de textos mais longos? (COBB; HORST, 2001). Um dos pontos discutidos remete à teoria de inferir o sentido de palavras na leitura de textos em cursos de IFE. Assim posto, entende-se que inferir o sentido é uma parte importante da leitura, saber a metade das palavras em um texto deveria ser o suficiente para a compreensão do texto. Além disso, discute-se a quantidade das palavras relacionadas às funções ou gramática, que representam cerca de 40% ou mais de um texto. Desse modo, a densidade de palavras desconhecidas para o aluno equivale a 55% (COBB; HORST, 2001). Em contrapartida, Dias e Silveira (2014) entendem que o leitor proficiente realiza a leitura de forma dinâmica, sem se ater a palavras desconhecidas, fazendo a inferência de acordo com o contexto (DIAS; SILVEIRA, 2014). Concordamos parcialmente com Dias e Silveira (2014), pois a experiência vivenciada em sala de aula nos mostrou que alguns alunos iniciantes e intermediários procuram inferir o sentido do léxico desconhecido, bem como os alunos proficientes que podem ater-se às palavras desconhecidas e realizar uma leitura truncada. Portanto, acreditamos que tal atitude depende das ações individuais dos aprendizes frente aos desafios propostos por textos com léxico que os mesmos não conhecem.

Assim posto, as questões que Cobb e Horst (2001) postularam para os desenvolvedores de cursos de IFE e seus aprendizes foram as seguintes: saber metade das palavras é uma base adequada para a compreensão da leitura? (COBB; HORST, 2001). Que tipos de conhecimentos linguísticos apoiam a leitura em LE, e quanto disso os alunos devem adquirir para ler textos acadêmicos em suas disciplinas? (Ou, talvez o quão pouco, uma vez que o inglês é um meio para um fim) (COBB; HORST, 2001). Para elucidar um caminho em direção à resposta para tais questionamentos, Cobb e Horst (2001) discorrem em comparação ao reconhecimento da extensão dos vocabulários de estudantes universitários israelenses com suas pontuações de compreensão de leitura, indicando que a mínima compreensão

correlacionada de forma confiável se faz possível com o conhecimento das 3.000 palavras mais frequentes do inglês (LAUFER, 1992 *apud* COBB; HORST, 2001).

Tendo em mente todas as características do processo de aprendizagem da leitura e interpretação de textos, entendemos, assim como Almeida (2007), que é vital que o aprendiz se torne um leitor consciente e ativo (ALMEIDA, 2007). Dessa forma, o objetivo principal é tornar o aluno um leitor independente. Somam-se a isso algumas das outras finalidades listadas a seguir: o uso da leitura para informação, para intercomunicação, para fluência em vários tipos de materiais, análise literária, e, por fim, a tradução (RIVERS; TEMPERLEY, 1978 *apud* TAGLIEBER, 1988).

A próxima seção aborda os conceitos sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem onde ocorreu parte das atividades do curso.

1.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Para embasar a aplicação dos exercícios de prática de tradução do curso investigado, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*¹⁹, trazemos inicialmente, o conceito sobre internet e o ciberespaço. Entendemos, que “a chegada da Internet em nossa sociedade teve um efeito ecológico, pois essa nova tecnologia tem gerado mudanças significativas no ambiente das interações humanas” (PAIVA, 2001, p. 129). Em seu texto sobre o uso da internet no ensino, Valente (2002) destaca o valor da internet, que pode ser utilizada para trazer novos ares para o ensino, promovendo novas abordagens e complementos no processo de aprendizagem. Ele também traz informações técnicas sobre o funcionamento da internet (principalmente a WWW), além de mencionar as ferramentas de acesso como o e-mail, chats etc. Apresentado por Santos (2009), descrevemos a seguir o ciberespaço.

A rede é a palavra de ordem do ciberespaço! Rede aqui é entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais. Nessa híbrida relação, todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem (SANTOS, 2009, p. 5661).

¹⁹ *Moodle* é uma ferramenta de LMS (*Learning Management System*) que incorpora conceitos construtivistas e permite gerenciar a disponibilização de material e atividades online para alunos. O sistema tem sido utilizado como complemento das aulas presenciais e repositório de atividades dos alunos; compartilhamento de ideias e discussões além daquelas que acontecem presencialmente e como histórico das atividades didáticas desenvolvidas dentro das disciplinas. Texto sobre a plataforma informado pela página da instituição de ensino. Disponível em: < <http://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/informatica/apoio-ao-ensino/moodle/>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

Uma das possibilidades de utilização do ciberespaço é por meio de cursos de Ensino a Distância (EaD) por meio da internet, conhecida como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Antes de discorrermos sobre o AVA estudado, tecemos comentários sobre os conceitos discutidos por Stephen Bax (2002) e Vilson Leffa (1988a), sobre a Aprendizagem de Línguas Mediada por computador, (em inglês *Computer-Assisted Language Learning - CALL*). Em seus trabalhos, Leffa (1988a) e Bax (2002) descrevem o desenvolvimento da área desde seus primórdios. Em seguida, abordamos os apontamentos de Bax (2002) sobre o CALL.

Bax (2002) divide cronologicamente a evolução da área em três partes: Behaviorista, Comunicativa e Integrativa. A fase Behaviorista (estrutural) aconteceu no período entre 1970-1980, utilizando o *mainframe*, com as abordagens Gramática Tradução (GT) e Audiolingual. A visão da língua era o sistema estrutural, com exercícios de prática mecanizados. O principal objetivo era a precisão. A fase Comunicativa ocorreu no período entre 1980-1990, utilizando os computadores pessoais, com a Abordagem Comunicativa. A visão da língua era o sistema interno cognitivo, baseado em exercícios comunicativos, objetivando a fluência. A terceira e última fase, conhecida como Integrativa, iniciou-se a partir do século XXI, por multimídia e internet, com a abordagem baseada no conteúdo e também IFA/IFE. A visão da língua é a sócio cognitiva, utilizando discurso autêntico. O principal objetivo é agenciamento (WARSCHAUER, 2000 *apud* BAX, 2002).

No caso específico deste estudo, a plataforma *Moodle 2.0* foi o ambiente de aprendizagem de línguas onde aconteceu uma parte do curso. De acordo com Araújo Jr. e Marquesi (2008), os AVAs são ambientes virtuais que simulam a aula presencial. Tendo isso em mente, os papéis dos alunos e professores mudam. Os alunos são mais autônomos e os professores seriam os facilitadores (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2008).

Contudo, é importante ressaltar dois aspectos a serem descritos nesta dissertação: o tipo de curso; o acompanhamento e o modo como essas atividades ocorreram. A respeito do tipo de curso utilizado, embasamo-nos nas noções apresentadas por Tori (2010) sobre *Blended Learning*. Há imprecisão a respeito do início dessa modalidade, embora tomemos como base a seguinte afirmação “[...] uma das primeiras ocorrências que identificou o seu uso em um comunicado de 1999 da EPIC Learning, um computador certificação de competências e

negócios de formação de software situado em Atlanta” (FRIESEN, 2012, p. 1, tradução nossa²⁰).

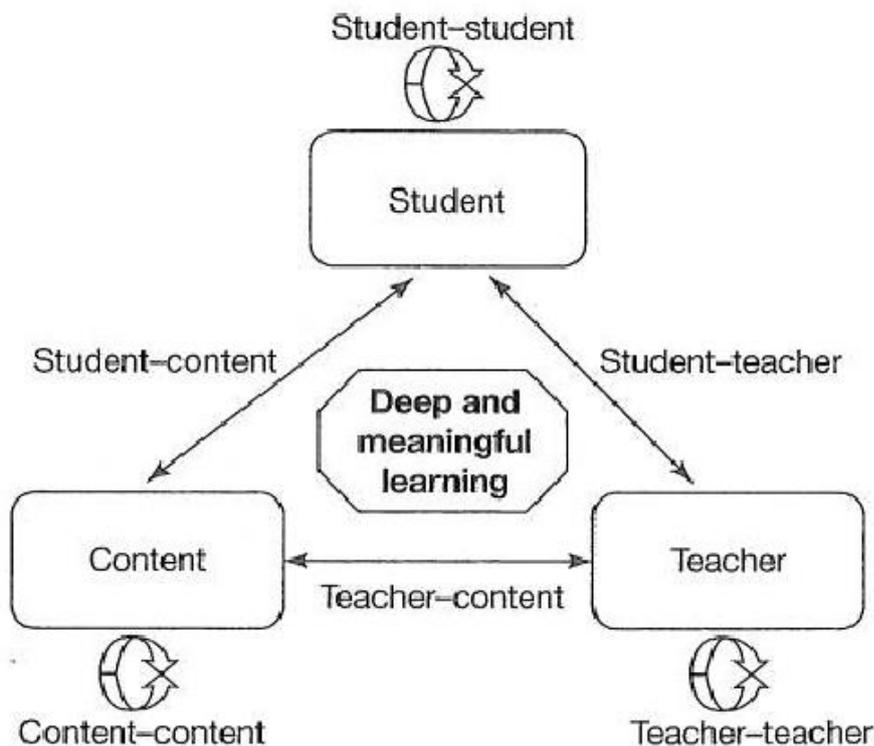
Essa modalidade une aulas presenciais com o uso da tecnologia, como a internet e videoconferência. O autor problematiza a questão da metodologia, já que a modalidade virtual precisa reter a atenção do aluno, por meio de atividades colaborativas e cursos que façam com que o aprendiz fique engajado. A importância do *Blended Learning* é enfatizada com exemplos, como a *American Society for Training and Development*, colocando a modalidade como uma das 10 mais importantes da indústria do conhecimento, assim como a orientação do Ministério da Educação (MEC) para os cursos de nível superior, para que esses utilizem 20% de sua carga horária para atividades à distância.

Tori (2010) defende a ideia da mistura de modalidades, já que o cenário tem presenciado um grande uso do que ele denomina “fordismo na educação”, isto é, padrões inflexíveis e produção em série (citando as aulas magnas). Em seguida, o autor elenca exemplos de atividades que fomentem a integração, como material interativo, fóruns, oferecimento de monitorias, laboratórios, apoio aos projetos etc. Ainda, o autor apresenta níveis de aplicação, tratando das atividades à distância e presenciais, disciplinas e as suas atividades, o curso e a grade curricular, e, por fim, a instituição, no que se refere ao projeto pedagógico, capacitação dos envolvidos e a infraestrutura adequada para a realização das atividades.

Para abordar o acompanhamento e o modo como as atividades foram executadas, destacamos Souza (2013) e Garrison e Anderson (2003). A primeira sustenta que a colaboração é o desprendimento para realizar alguma atividade que envolva discussão, apoio e compreensão, tendo em vista a possibilidade de ajuda mútua entre os participantes (SOUZA, 2013). Por outro lado, os outros autores aprofundam a discussão sobre quais tipos de colaboração podem existir nos cursos em AVA. Basicamente, os autores estabelecem seis tipos possíveis de interações, sendo elas: a interação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-conteúdo, professor-professor, e, conteúdo-conteúdo (GARRISON; ANDERSON, 2003). O que mais se destaca no texto dos autores é a questão dos modos de interações que geram conhecimento profundo e significativo (figura 5).

²⁰ “[...] one of the first occurrences that have been identified is its use in a 1999 news release from EPIC Learning, an Atlanta-based computer skill certification and software training business” (FRIESEN, 2012, p. 1).

Figura 5 - Modos de interação²¹



Fonte: (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 43).

A interação aluno-professor aborda as interações em cursos com suporte em AVA, sendo considerada a questão cognitiva, social etc. A interação aluno-aluno trata basicamente do trabalho cooperativo ou colaborativo entre os estudantes para o desenvolvimento das atividades ao longo do curso de maneira síncrona ou assíncrona. Quanto ao modo de interação aluno-conteúdo, seu propósito é apresentar uma gama maior de ferramentas aos alunos em comparação ao ensino tradicional presencial, com programas e softwares interativos e de criação. A interação professor-conteúdo aborda a criação de conteúdos digitais que podem ser atualizados constantemente. O modo professor-professor permite o desenvolvimento de suas disciplinas por meio da integração via internet, em contrapartida do que ocorria anteriormente, por meio de reuniões e viagens onerosas. Por fim, a interação conteúdo-conteúdo é baseada nas ferramentas computacionais, como os motores de busca na internet, que permitem que o conteúdo faça a sua própria atualização, por meio de entradas sensoriais pré-programadas (GARRISON; ANDERSON, 2003). A seguir, sintetizamos no quadro as

²¹ Os modos de interação são os seguintes: aluno-aluno; aluno-professor; professor-professor; professor-conteúdo; conteúdo-conteúdo; conteúdo-aluno. A interação propicia o aprendizado profundo e significativo (tradução nossa).

principais características dos cursos de ensino a distância por meio dos AVAs e o *Blended Learning*.

Quadro 1 - Comparativo entre AVA e *Blended Learning*

Comparativo entre o Ensino a Distância (EaD) por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o <i>Blended Learning</i>					
	LOCAL ONDE OCORRE	INÍCIO FASES	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	ATIVIDADES	OBJETIVO
EaD - AVA	Plataformas virtuais que simulam a aula presencial	Fase Behaviorista (estrutural) - entre 1970 - 1980	Fase Behaviorista (estrutural) - abordagem da Gramática Tradução (GT) e Audiolingual	Exercícios de prática mecanizados	Precisão
		Fase Comunicativa - entre 1980 - 1990	Abordagem Comunicativa - sistema interno cognitivo	Exercícios comunicativos	Fluência
		Integrativa - a partir do século XXI	Abordagem baseada no conteúdo e também IFA/IFE - Língua sócio cognitiva, utilizando discurso autêntico	Exercícios diversos	Agenciamento
	LOCAL ONDE OCORRE	INÍCIO FASES	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	ATIVIDADES	OBJETIVO
BLENDED LEARNING	Aulas presenciais com atividades em ambientes virtuais	Início impreciso Primeiros relatos em 1999	Integração entre alunos, professores, instituições e o conteúdo abordado	Atividades colaborativas, material interativo, fóruns, oferecimento de monitorias, laboratórios, apoio aos projetos etc	Engajamento do aprendiz com o conteúdo estudado

Em suma, entendemos que as leituras sobre as teorias acerca do *Blended Learning*, a colaboração e a interação (esta principalmente ocorrendo entre o professor-aluno e professor-conteúdo) entre os participantes em cursos em AVAs foram fundamentais para o

desenvolvimento e compreensão das atividades e do processo deste estudo. A ideia inicial do uso do AVA era propiciar as interações professor-aluno e aluno-aluno.

Na próxima seção, discutimos os conceitos sobre a prática da tradução, atividade que ocorreu em sala e no AVA *Moodle 2.0*.

1.6 Prática da Tradução Pedagógica

Ao iniciar as discussões nesta seção, trazemos uma citação que embasa a importância do uso da tradução. “A tradução tem tido um papel central (embora não reconhecido) na interação humana por milhares de anos” (CRYSTAL, 2003, p. 11, tradução nossa²²). Quando pensamos na definição dessa atividade, a tradução “[...] pode ser definida como uma operação de transmissão de mensagem de um sistema linguístico para outro” (BRANCO, 2009, p. 186). Para adicionar, concordamos com Costa (1988) sobre a relevância dessa atividade no uso da língua estrangeira. O autor indica que “a tradução é uma ferramenta importante, principalmente em cursos de fins específicos” (COSTA, 1988, p. 287), sendo que esta pode ser encarada como a quinta habilidade a ser desenvolvida no ensino (COSTA, 1988).

Acreditamos ser vital diferenciar o tipo de discussão a ser tratada neste trabalho, que difere da tradução realizada por profissionais. O emprego da prática da tradução realizado no curso que pesquisamos foi pautado na tradução como atividade pedagógica, cujo propósito foi “[...] demonstrar ao professor de LE o nível de proficiência do estudante, ao passo que na tradução real é traduzir informações reais apresentadas no texto fonte para fins profissionais e outros que não concernentes ao processo de ensino e aprendizagem” (LAIÑO, 2014, p. 60). Entendemos que a utilização da tradução pode gerar inúmeros benefícios para os aprendizes, aprimorando as suas habilidades na língua-alvo. Enfatizamos de modo contundente a importância dessa prática, apesar de termos em mente que o foco do programa era, sobretudo, a tradução, a leitura e a interpretação dos textos. Complementamos tal afirmação com as ideias defendidas por Laiño (2014), pois a prática da tradução pedagógica propicia diversas possibilidades de melhora na língua-alvo.

[...] a habilidade que se vê diretamente relacionada e que recebe um maior benefício é a produção escrita, por conta da natureza da atividade prática que aqui se propõe. Ainda que uma das habilidades seja a maior beneficiada, as outras três também são enriquecidas a partir do momento que o estudante está adquirindo vocabulário (compreensão oral e escrita) e testando a nova pronúncia de palavras e/ou expressões novas que tem contato com a tradução

²² Translation has played a central (though often unrecognized) role in human interaction for hundreds of years.

e resolvendo desafios comunicativos (produção oral e escrita) (LAIÑO, 2014, p. 57).

Tratando do histórico do ensino acerca dessa área, é importante incluir as discussões sobre as abordagens no ensino de línguas, a utilização de práticas de tradução na primeira abordagem, os conceitos de tradução pedagógica, para depois restringi-las ao IFE. Em se tratando de abordagens de ensino, Almeida Filho (2001) aponta que a abordagem está situada em um nível acima da metodologia, uma vez que a abordagem é abstrata e abarca outros tópicos de ensino, como o planejamento dos objetivos, os materiais empregados e as avaliações para gerir o processo. Segundo o autor, “a abordagem de ensinar é o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, sejam elas implícitas ou pressupostos revelados à guisa de hipóteses de alguma configuração específica” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 19). Para resumir as definições sobre a abordagem, destacamos que há seis pontos que constituem uma abordagem de ensino, que são: o aprendiz de uma LE em um processo social humanizador; LE e linguagem humana; aprender outro idioma além da língua materna; ensinar uma língua para alguém que a ambiciona; a sala de aula como uma local de ensino de LE; os papéis do aluno e do professor.

O estudo de regras gramaticais e a tradução desempenharam um papel fundamental no ensino e aprendizagem de línguas desde a antiguidade até o começo do século XX. Bohn (1988) aborda as bases da primeira metodologia desenvolvida, conhecida como Gramática e Tradução (GT). Criada pelo interesse entre as culturas grega e latina, a Abordagem da Gramática e Tradução foi a mais utilizada, mas não se faz tão presente atualmente. Consideram-se três aspectos básicos dessa abordagem: a memorização de lista de palavras; o conhecimento das regras para formação de frases; e a tradução em si. A Abordagem da Gramática e Tradução é um método dedutivo, ou seja, parte da regra para o exemplo. Contudo, a pronúncia não era levada em consideração (LEFFA, 1988b).

A GT era entendida como um exercício prático para ler, escrever e traduzir determinadas palavras ou frases que não estavam pautadas em contexto algum, fazendo a transposição da língua-alvo para a língua materna. Não havia interação entre os alunos e o professor era o centro detentor das respostas e conhecimento (PEDREIRO, 2013), destacado por Lainõ (2014), pois “a rejeição também se deu em outras esferas, como na questão da interação entre professor e aluno” (LAIÑO, 2014, p. 58). Lainõ (2014) argumenta também que “[...] o docente entendia que havia apenas uma tradução correta, fruto de um conceito de tradução altamente focado na forma e não em seu objetivo comunicativo” (LAIÑO, 2014, p.

58). É importante destacar que as abordagens desenvolvidas ao longo dos anos após a GT procuraram estabelecer uma oposição aos conceitos basilares de tradução. Contudo, ainda há autores que ponderam o criticismo em torno dessa abordagem:

A tradução praticada na sala de aula de LE é associada inevitavelmente ao Método de Gramática e Tradução (MGT), e foi banida quando do abandono do método. Junto com ela, foi proscrito o uso da L1. Ambas foram consideradas, sem base científica, responsáveis por provocar interferências na produção de aprendizes de LE. Na realidade, havia certa razão, na medida em que a didática tradicional utilizava mal a tradução (CALVO CAPILLA, 2009, p. 155).

Outra abordagem tradicional, assim como a abordagem de GT, foi o Método Direto (MD), que possui como principal característica o modo para a veiculação das instruções em sala de aula. O vocabulário e as sentenças do cotidiano eram estudados, sendo que os verbetes que indicavam situações concretas eram ensinados por meio de demonstrações, objetos e figuras. O léxico que incluía palavras abstratas era explicado por meio da associação de ideias, uma vez que novos conceitos eram ensinados oralmente, desenvolvendo a comunicação (PEDREIRO, 2013). Havia uma oposição ao uso da tradução em sala de aula.

Já na segunda metade do século, no entanto, com o advento da Segunda Guerra Mundial, o mundo presenciou mudanças significativas no aspecto linguístico. Entre as décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, desenvolveu-se o método Audiolingual (AL). Com base no behaviorismo e na linguística estrutural, essa abordagem era entendida “[...] como um processo de condicionamento no ensino de línguas” (PEDREIRO, 2013), sendo que Bohn (1988) entende este movimento como a expressão linguística oral tendo prioridade sobre a expressão escrita. O método AL tinha como principal atividade o processo de condicionamento dos aprendizes, que utilizava modelos pré-estabelecidos de sentenças para a sua posterior imitação e repetição oral (PEDREIRO, 2013). Novamente, houve rejeição à prática da tradução como atividade pedagógica no método Audiolingual.

Por fim, tratamos da Abordagem Comunicativa, que deu os seus primeiros passos durante os anos 70, muito devido aos estudos de cunho sociolinguístico com foco no ensino para a comunicação. O intuito era fornecer meios para os aprendizes desenvolverem as suas habilidades comunicativas na língua-alvo (PEDREIRO, 2013). A junção entre as duas teorias, tanto a de Chomsky quanto a de Hymes, são citadas por Bohn (1988) para descrever o contexto teórico do momento. A competência gramatical descrita por Chomsky não é suficiente para suprir as necessidades do falante em situações reais. Portanto, fez-se

necessário adicionar o conceito de competência social, que consiste em adequar às regras gramaticais para as mais diversas situações. Como resultado, as quatro habilidades comunicativas, ou seja, ouvir, falar, ler e escrever, foram integradas para fazer parte das competências gramaticais e sociolinguísticas. Nota-se que a tradução não fazia parte das habilidades utilizadas por essa abordagem. Para resumir a discussão sobre a relação das abordagens de ensino de LE com a prática da tradução, acrescentamos que “malgrado a interdição, porém, L1 e tradução estiveram sempre presentes na sala de aula de LE, na mente dos aprendizes sob a forma de traduções mentais” (CALVO CAPILLA, 2009, p. 155).

Aos pensarmos na prática da tradução como meio para ensinar LE para os aprendizes, faz-se necessário abordar essa atividade como a tradução pedagógica, pois os conceitos teóricos sobre a prática da tradução empregada nesta pesquisa se além às atividades não profissionais desempenhadas por alunos de graduação e pós-graduação. A teoria está pautada na rotina da tradução, tal como a atividade executada por tradutores profissionais, envolve os conhecimentos extralinguísticos que compõem a prática da tradução, como o gerenciamento de fontes e dos dados textuais, sejam eles literários, culturais, sociológicos, políticos, acadêmicos, institucionais, científico-técnico, que propiciam as conexões semânticas entre os elementos do texto (FIGUEIREDO, 2007).

É importante destacar que em nosso trabalho, a utilização da prática da tradução como instrumento pedagógico possibilita exercitar o uso da LE e da LM. Segundo Pizzi (2015), “Kaunas (2012) trata da tradução como ferramenta pedagógica e considera que os exercícios tradutórios fazem com que se pense “em direção a” e “a partir da” língua estrangeira” (PIZZI, 2015, p. 16). A autora complementa a defesa de sua ideia, pois “[...] a tradução proporciona um caminho de mão dupla que lida tanto com a língua estrangeira quanto com a materna” (PIZZI, 2015, p. 16-17). Ainda, fazemos menção ao fato de que a tradução investigada neste estudo refere-se à tradução realizada em dentro e fora (*Moodle 2.0*) da sala de aula, já que:

[...] o uso da tradução em sala de aula inclui dois aspectos: i) tradução interiorizada – feita por todo aprendiz de língua estrangeira; e ii) tradução pedagógica – utilizada em sala de aula como ferramenta pedagógica para reforçar e verificar a aprendizagem utilizando textos, análise contrastiva e reflexão (HURTADO-ALBIR, 1998 *apud* BRANCO, 2009, p. 186).

Acreditamos que a maioria dos alunos inevitavelmente tendem a fazer o uso da tradução interiorizada, apesar do curso ter tido como intuito fomentar a tradução pedagógica. Continuando a discussão e a apresentação dos conceitos de tradução pedagógica, traçamos a seguir a subdivisão dos tipos de tradução realizados em sala de aula. A primeira seria

realizada pelo docente, pois “[...] a “tradução explicativa”, de natureza metalinguística, que ocorre quando o professor traduz o significado de uma expressão, comenta ou explica uma dificuldade gramatical para os alunos” (SOUZA CORRÊA, 2014, p. 55). A segunda tem o foco nos alunos, uma vez que “[...] há o processo inverso, isto é, quando alunos traduzem e o professor é o receptor de tal tradução. Isso é o que ocorre nos exercícios de tradução propriamente ditos” (SOUZA CORRÊA, 2014, p. 55). Reforçamos o embasamento teórico do uso da tradução pedagógica pela docente que ministrou as aulas, uma vez que os exercícios aplicados “podem ser variados, dependendo do objetivo do docente. O exercício tradutório pode estar mais focado nos elementos linguísticos ou nas questões culturais das línguas envolvidas” (LAIÑO, 2014, p. 60).

Para concluir as discussões acerca da prática da tradução pedagógica, abordamos o tema que reflete sobre a relação professor-aluno. Há de se ter em mente que a orientação dada aos alunos pelo docente deve informá-los de quem se trata o leitor das suas traduções, assim como a condução do processo tradutório, deixando-os cientes de suas escolhas lexicais, gramaticais etc. Para tal afirmação, tomamos como base Laiño (2014), que discorre sobre o assunto:

Com relação aos destinatários, no contexto da tradução pedagógica, o leitor sempre seria o professor que deseja saber como está se desenvolvendo o aprendizado de seu aluno e na tradução real o leitor alvo será aquele que procura conhecimentos e informações reais, diferente das simuladas em sala de aula (VERMES, 2010). Todavia, nada impede que o professor oriente seu estudante a pensar em um leitor específico para a sua tradução e que não a faça sempre direcionada a ele, como indiretamente acaba acontecendo. Dessa forma, o docente poderá acompanhar quais são as decisões tradutórias que o aprendiz pratica, tanto linguísticas, como também pensadas no contexto cultural de quem receberia essa tradução, já que há opções de destinatários possíveis (LAIÑO, 2014, p. 60).

Diferentemente dos propósitos, das ferramentas e da bagagem teórica dos tradutores profissionais, a tradução realizada por alunos e pelos participantes do ambiente acadêmico tem como objetivo atender às suas necessidades, como a tradução de artigos e citações para seus trabalhos. Para reforçar a nossa ideia sobre essa questão, nos pautamos em Károly (2012), pois a autora reforça a diferença entre um curso para formação de tradutores profissionais, em oposição ao curso de IFE para tradução, que serve de base para seu artigo. Além disso, a tradução pedagógica deve ser enfatizada, sendo entendida como uma ferramenta que aprimora a competência comunicativa de estudantes de língua estrangeira (KÁROLY, 2012). Desse modo, o objetivo principal da prática da tradução nos cursos de IFE

é possibilitar aos alunos o uso daquela como ferramenta, e não o ensino para formação de tradutores. Assim como os aprendizes buscam o IFE como ferramenta para auxiliar em suas necessidades, a tradução pode ser utilizada como tal.

Para corroborar a ideia sobre a importância da junção Tradução/IFE, apresentamos a seguir um exemplo recente. A prática da tradução como parte de cursos de IFE na Europa tem crescido principalmente na região do caso estudado. Na Hungria, depois de sua entrada na União Europeia (UE) em 2004, a necessidade desses cursos aumentou (KÁROLY, 2012). Isso se dá pelo fato da LI ser utilizada pela UE como *lingua franca*, sendo que os documentos, originais ou não, estão presentes naquele idioma. A autora cita um livro que serve de referência para os tradutores aprendizes em cursos de IFE, pois a obra aborda os diversos gêneros textuais dos documentos oficiais da UE, como legislação, discurso, carta formal, projeto de ata, comunicação, nota, contrato, Resolução do Conselho, acórdão do Tribunal, e o modelo comum europeu para o currículo (KÁROLY, 2012).

Diante do panorama apresentado, entendemos que a prática da tradução em cursos de IFE é altamente recomendável, como destaca Giesta (2011). A autora discorre brevemente sobre o tema, afirmando que “o uso de tradução na aula de inglês instrumental é positivo, entre outros aspectos, por estimular a leitura crítica, já que o tradutor ajusta as características linguísticas como necessário” (GIESTA, 2011). Outro ponto em que concordamos com Giesta, refere-se à prática da tradução com o grupo de alunos, que foi adotada durante o curso. “No caso do uso da tradução no coletivo da aula é possível maior discussão e negociações de significados até mesmo na escolha adequada de termos” (op. cit., 2011, p.1). Tal afirmação vai ao encontro do que acreditamos, pois “[...] o uso da tradução em sala de aula torna os alunos mais ativos e eles passam a participar mais das atividades em sala de aula” (LUCINDO, 1997 *apud* BRANCO, 2009, p. 186). Desse modo, entendemos, assim como Károly (2012), que a tradução deve ter um propósito significativo e realista. O professor deve acompanhar os primeiros passos dos aprendizes, pois o aprendizado dessa habilidade se faz com a intervenção do professor e correção dos erros (KÁROLY, 2012).

Por fim, apresentamos exemplos de pontos positivos resultantes de uma didática para a prática da tradução (HURTADO-ALBIR, 2001, p. 45 *apud* DELGADO, 2012), como: a diminuição da distância, tornando-a uma metodologia ativa; instrumentalização por meio de tarefas, fomentando uma pedagogia centrada no acompanhamento de processos; metodologia viva para aquisição de estratégias de aprendizagem e resolução de problemas, tornando o aprendiz responsável por seu próprio processo, e, por conseguinte, mais autônomo. Entendemos que os aspectos citados sobre a didática para a prática da tradução utilizados em

um curso de IFE, cujo intuito é a prática da tradução pedagógica de textos acadêmicos autênticos, sejam benéficos para o aprimoramento das habilidades que os aprendizes necessitam ou desejam desenvolver.

Embasamos a análise e a discussão dos dados desse tópico tendo em mente os conceitos abarcados na prática de tradução em cursos de IFE. Na sequência desta dissertação, discutimos as questões relacionadas à metodologia utilizada na investigação deste estudo.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação está dividida em cinco partes, sendo elas: a natureza da pesquisa, o contexto estudado, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e, por último, a forma de análise de dados. A seguir, discorreremos sobre a natureza da pesquisa deste estudo.

2.1 Natureza da Pesquisa

A respeito dos elementos que envolvem a metodologia utilizada neste estudo, é possível afirmar que a natureza da pesquisa é de um estudo de caso. O tipo de pesquisa proposta é a qualitativa.

Para tratar da natureza da pesquisa utilizada neste estudo, apresentamos as definições e os conceitos sobre o estudo de caso, à luz de Lüdke e André (1996), Nunan (1992) e André (1995). Contudo, iniciamos a discussão sobre o tipo de pesquisa no meio acadêmico nacional, pois “[...] no Brasil, destaca-se o estudo de caso, o que pode indicar uma diferença na concepção de pesquisa brasileira, que demonstra afastar-se dos modelos experimentais” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 45).

O conceito principal aponta que os estudos de caso buscam o conhecimento particular e segundo Stake (1988 *apud* ANDRÉ, 1995) auxiliam na busca por respostas no que concerne aos problemas e à dinâmica no processo educativo. Complementamos essa ideia ao mencionar que o “[...] estudo de caso se assemelha à etnografia em sua filosofia, métodos e preocupação por estudar fenômenos em contexto” (NUNAN, 1992, p.75, tradução nossa²³) e também “[...] visam a descoberta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Além desses conceitos basilares, o nosso trabalho foi guiado pela motivação que conduz a escolha deste tipo de estudo, pois optar pelo estudo de caso “[...] depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder” (ANDRÉ, 1995, p. 50). Ou seja, o investigador “[...] seleciona uma instância da classe de objetos e fenômenos [...] e investiga a maneira como essa instância funciona em um contexto” (NUNAN, 1992, p. 75, tradução nossa²⁴).

Portanto, utilizamos esse método para “[...] entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia de estudo de caso se faz ideal”

²³ “[...] case study resembles ethnography in its philosophy, methods and concern for studying phenomena in context” (NUNAN, 1992, p. 75).

²⁴ “[...] selects an instance from the class of objects and phenomena [...] and investigates the way this instance functions in context” (NUNAN, 1992, p. 75).

(ANDRÉ, 1995, p. 51). Para complementar essa ideia, Nunan (1992) descreve que "[...] o pesquisador do estudo de caso normalmente observa as características de uma unidade individual" (NUNAN, 1992, p.77, tradução nossa²⁵) e que os "[...] estudos de caso examinam uma faceta ou um aspecto particular da cultura ou subcultura sob investigação (DENNY, 1978 *apud* NUNAN, 1992, p.77, tradução nossa²⁶).

A seguir, apresentamos o estabelecimento de critérios para a realização deste tipo de estudo. Para André (1995), os principais pontos que justificam o estudo de caso etnográfico, são: um interesse em particular por parte do pesquisador; o desejo pelo entendimento de algo em sua totalidade; interesse no modo como algo ocorre; busca por novos conceitos; descrição de uma situação real e como ela ocorre. Complementamos esses conceitos com as ideias apresentadas por Lüdke e André (1986), argumentando que “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Ainda, devemos nos atentar a outros pontos, como por exemplo, avaliar se: o objetivo está voltado para questões humanistas ou diferenças culturais; as informações dos participantes são passadas com credibilidade; a situação estudada é singular/especial (KENNY E GROTELUESCHEN, 1980 *apud* ANDRÉ, 1995). Adiciona-se aos elementos citados anteriormente, o fato de que o estudo de caso está voltado para entender e descrever o processo, em vez de analisar questões de comportamento (MERRIAM, 1988 *apud* ANDRÉ, 1995). Além disso, Yin (1988 *apud* ANDRÉ, 1995) ressalta que a pesquisa deve observar um fenômeno atual e real, assim como o fato de o pesquisador não ter o controle do processo em si. Por fim, esse tipo de investigação utiliza diversas fontes de dados coletados em momentos variados de diferentes participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para finalizarmos a relevância da escolha por este tipo de estudo, destacamos a sua utilização prática para futuras mudanças políticas, metodológicas etc. em futuros casos que se assemelham aos que foram estudados.

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser

²⁵ “[...] the case study researcher typically observes the characteristics of an individual unit” (NUNAN, 1992, p. 77).

²⁶ “[...] case studies examine a facet or particular aspect of the culture or subculture under investigation (DENNY, 1978 *apud* NUNAN, 1992, p. 77).

pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes (ANDRÉ, 1995, p. 54).

Apesar de os diferentes (e às vezes, conflitantes) pontos de vista que o estudo de caso observa, a forma como os dados são relatados é mais acessível que outros tipos de estudo, principalmente pelo seu teor narrativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Complementamos as citações anteriores ao mencionar que estudo de caso tem a vantagem de poder ser reinterpretado no futuro, bem como o fato de ter os seus dados mais acessíveis e servir diversos públicos (ALDERMAN et al., 1976 *apud* NUNAN, 1992, p. 78).

No que tange ao tipo de pesquisa, discorremos a seguir sobre as características da pesquisa qualitativa. Iniciamos a apresentação dos conceitos sobre a pesquisa qualitativa apontando que tudo que pode ser observado no contexto de pesquisa deve ser referenciado. Os dados são em sua maioria descritivos e o processo tem mais importância que o produto, ou seja, verificar como uma determinada situação ocorre no contexto estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esse tipo de pesquisa busca a compreensão de um grupo social, de uma organização etc. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), bem como apresentar as diferentes visões e opiniões dos envolvidos no processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As suas características principais são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em um determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa compõe uma série de instrumentos para aferir o que foi produzido. Acerca da pesquisa qualitativa, apresentamos alguns conceitos de André (1995) e Larsen-Freeman e Long (1991). Para André (1995), a pesquisa qualitativa compreende um fenômeno, enquanto Larsen-Freeman e Long (1991) compreendem a pesquisa qualitativa como a metodologia prototípica do estudo etnográfico, em que os pesquisadores não estabelecem o teste de hipóteses, mas, a observação do que já existe, com a possibilidade de variação livre dos dados durante o curso observado (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Sobre essa afirmação, entendemos que a pesquisa qualitativa é "[...] naturalista porque não envolve a manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural" (ANDRÉ, 1995, p. 17). Quanto ao cenário, é importante aferir a real

necessidade do entendimento do processo de aquisição em seu ambiente/estado natural, sabendo que determinadas instruções podem alterar tal processo (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Em suma, “o objetivo final da pesquisa qualitativa é descobrir fenômenos como padrões de comportamento de Segunda Língua não descritos anteriormente e entender esses fenômenos na perspectiva dos participantes da atividade” (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 120, tradução nossa²⁷).

Faz-se necessário também discorrer sobre o papel do pesquisador perante o ambiente de pesquisa, pois “o paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2004, p. 106). De acordo com André (1995), “[...] no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos” (ANDRÉ, 1995, p. 61). Adicionamos a isso o papel do estudioso, que “[...] procura relatar suas experiências durante o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Completamos os conceitos mencionados sobre o papel do pesquisador com as ideias que abordam a forma de retratar as situações em sala de aula, já que “o pesquisador deve, portanto, inferir e extrapolar para uma maior extensão” (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 120, tradução nossa²⁸)

Concluimos essa discussão com um apontamento feito por Celani (2004), pois a autora argumenta que a pesquisa exige do investigador a coerência para ponderar os dados e o sigilo dos participantes.

Tomemos como exemplo a pesquisa em sala de aula que envolve a observação pelo pesquisador: por um lado, este procura obter dados o mais completos possíveis para sua pesquisa, mas por outro lado, para fazê-lo deve se preocupar em salvaguardar a privacidade e o direito ao respeito de seus participantes (CELANI, 2004, p. 113).

Há de se considerar também o árduo trabalho durante a elaboração do trabalho e suas respectivas consequências, para que novas pesquisas sejam realizadas, pois entendemos que “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas

²⁷ “The ultimate goal of qualitative Research is to Discover phenomena such as patterns of Second Language behavior not previously described and to understand those phenomena from the perspective of participants in the activity” (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 120).

²⁸ “The researcher must therefore infer and extrapolate to a greater extent” (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 120).

indagações no desenvolvimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). A seguir, trataremos das informações que concernem os elementos e o contexto do curso estudado.

2.2 O contexto estudado

Este estudo foi realizado em um curso de Inglês para Fins Específicos, oferecido pelo Centro de Ensino Línguas (CEL) de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, ao longo do segundo semestre de 2015. O curso de extensão de LI para fins específicos teve duração total de 30 horas, oferecido no período vespertino de segundas e quartas-feiras, das 12h30min às 14h00min, em uma das salas de aula da universidade.

O CEL foi criado em 2013 e conta com a participação de oito professores doutores do departamento de Letras Modernas do curso de Letras e do departamento de Didática da universidade. A distribuição hierárquica do CEL é estruturada da seguinte maneira: um coordenador e outro vice- coordenador geral, um coordenador pedagógico, e um coordenador de área representando cada língua oferecida (Inglês, Alemão, Espanhol, e Português como língua estrangeira). Esses profissionais são responsáveis por orientar os professores colaboradores do centro, no que concerne ao planejamento e à preparação de aulas, à elaboração de material didático e aos instrumentos de avaliação a serem aplicados em sala de aula. O projeto de extensão do CEL visa oferecer cursos de línguas para a comunidade interna e externa, além de desenvolver o futuro professor de LE profissional e pedagogicamente.

Os tutores-bolsistas são alunos da graduação de Letras e pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da mesma universidade, sendo quatro professores para área de inglês; um para alemão; um para espanhol; e quatro para português como língua estrangeira. A coordenação do CEL divulga em editais para seleção dos professores, que é realizada por meio de uma prova didática e análise de currículo e histórico escolar. É recorrente o encontro entre alunos-professores e os coordenadores de área para promover as reuniões pedagógicas que objetivam discutir aspectos teóricos e metodológicos sobre a preparação das aulas, elaboração de avaliações aplicadas e as demais questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de LE. O público alvo das aulas oferecidas pelo CEL é composto por alunos, professores e servidores da própria comunidade acadêmica, bem como a comunidade geral externa da região onde a universidade está situada.

A duração do curso é normalmente de quatro meses (por semestre) e os níveis estão divididos por turmas e semestres sendo básico 1 e 2, pré-intermediário 1 e 2, intermediário 1 e 2 e instrumental (como é divulgado pelo CEL o curso de IFE), no caso da área de inglês. O

intuito do centro é prover aos alunos o contato com a LE e sua cultura a fim de gerar interesse em aprender LE, fomentando a internacionalização e globalização.

O curso de extensão de LI para fins específicos do Centro de Línguas da universidade em questão estava em seu terceiro ano de existência quando este estudo foi realizado. Tanto o pesquisador quanto a professora que ministrou o curso participaram do processo de implementação dos cursos de inglês do CEL daquela instituição de ensino em 2013. Ambos possuem experiência em ministrar esse tipo de curso, tanto que a maior parte do MD utilizado havia sido aplicado no semestre anterior à coleta de dados, em um curso de LI para fins específicos com foco na leitura, interpretação e tradução de textos, ministrado pelo pesquisador deste estudo. Todos os participantes²⁹ (8 alunos do curso e a professora) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁰.

2.3 O perfil dos participantes

Nesta seção, discutiremos sobre o perfil dos participantes deste estudo, que no caso, são compostos pela professora e os 8 aprendizes. A professora³¹ possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Letras Inglês-Português. Atuou como bolsista-estagiária de uma instituição de ensino de nível superior como professora de inglês de 2011 a 2013. Atualmente, é bolsista-estagiária BAAE III³² no mesmo centro de línguas, e ministra aulas de inglês naquele local desde 2013. Durante o respectivo curso, a professora também coletou dados para a sua pesquisa em nível de mestrado sobre crenças e as traduções que se referem ao tema. Trazemos, a seguir, as informações sobre o perfil dos alunos participantes coletadas por meio de questionários.

2.3.1. Os alunos participantes

²⁹ O pesquisador não se considera um participante do curso, pois não efetuou nenhuma intervenção direta nas aulas ministradas. Contudo, o pesquisador tem ciência que a sua presença em sala pode alterar o comportamento dos aprendizes e docentes ao longo da investigação.

³⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento obrigatório para a submissão de projeto de pesquisa. Caso haja necessidade, toda a solicitação de dispensa de apresentação deste documento deverá ser devidamente justificada. Disponível em: < <http://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/orientacoes-para-submissao-de-projeto/>>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

³¹ Disponível em: < <http://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projeto-centro-de-linguas/equipe/>>. Acesso em: 08/07/2016.

³² Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão III. Destina-se a incentivar o aluno que atua em projetos ou atividades de caráter técnico acadêmico e de interesse da Universidade. A Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão III poderá ser concedida ao aluno que desenvolver atividades programadas com carga horária semanal de, no mínimo 08, e, no máximo, 12 horas, de acordo com as necessidades do Programa, Projeto ou atividade em que participar. Texto informado pelo website. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/extensao/auxilios-e-bolsas/>>. Acesso em: 20/09/2016.

O desenvolvimento deste e dos demais questionários foi realizado com embasamento nos conceitos apresentados por André (1995) e Larsen-Freeman e Long (1991). O questionário foi aplicado no primeiro dia de aula, para os 14 inscritos no curso. No entanto, a nossa análise se atém aos participantes que concluíram o curso, ou seja, oito alunos. A justificativa para tal diminuição foi descrita pelo pesquisador em seu diário de campo, assim como o atraso dos alunos desistentes e formandos no início das aulas, devido ao horário de almoço próximo ao das aulas. O questionário de início de curso foi dividido em três seções: dados pessoais, conhecimento e uso da língua-alvo e dados sobre as pretensões dos alunos em relação ao curso. O questionário aplicado ao final do curso não possui a seção de dados pessoais, e foi realizado por seis alunos, pois dois deles não compareceram naquele dia. A identificação dos aprendizes neste estudo foi realizada por meio da inicial AP (aprendiz) e um número, de AP1 até AP8. Apresentamos a seguir os números que ilustram as características dos dados pessoais coletados.

A faixa etária dos participantes estende-se dos 18 aos 30 anos, sendo 75% da mesma composta por jovens adultos até 25 anos. Dos oito participantes, apenas dois haviam concluído algum curso de graduação, ou seja, 75% dos mesmos estavam cursando a graduação. Os participantes eram majoritariamente alunos de Ciências Econômicas, mas havia também alunos de Ciências Sociais, Mestrado em Educação e Pedagogia.

Quadro 2 - Área de estudo dos participantes

AP 1	Ciências Econômicas
AP 2	Ciências Econômicas
AP 3	Ciências Econômicas
AP 4	Mestrado - Educação
AP 5	Ciências Econômicas
AP 6	Ciências Sociais
AP 7	Ciências Sociais
AP 8	Pedagogia

Os dados sobre o conhecimento da língua-alvo apresentaram os seguintes números: apenas um dos oito participantes não assinalou nenhuma alternativa, ou seja, em sua opinião, AP5 não havia estudado inglês antes; dentre os meios utilizados pelos alunos que participaram de cursos de inglês previamente (gráfico 1), foram: universidade (AP2), professor particular (AP3 e AP4), curso no exterior (AP3), escolas de idiomas (AP2, AP3, AP6 e AP8) e, por fim, houve dois participantes (AP1 e AP7) que apontaram os estudos

realizados em LI no ensino fundamental e médio; dos sete alunos que estudaram inglês anteriormente, quatro o fizeram por no mínimo três anos (gráfico 2).

Gráfico 1 - Formas de estudo da LI

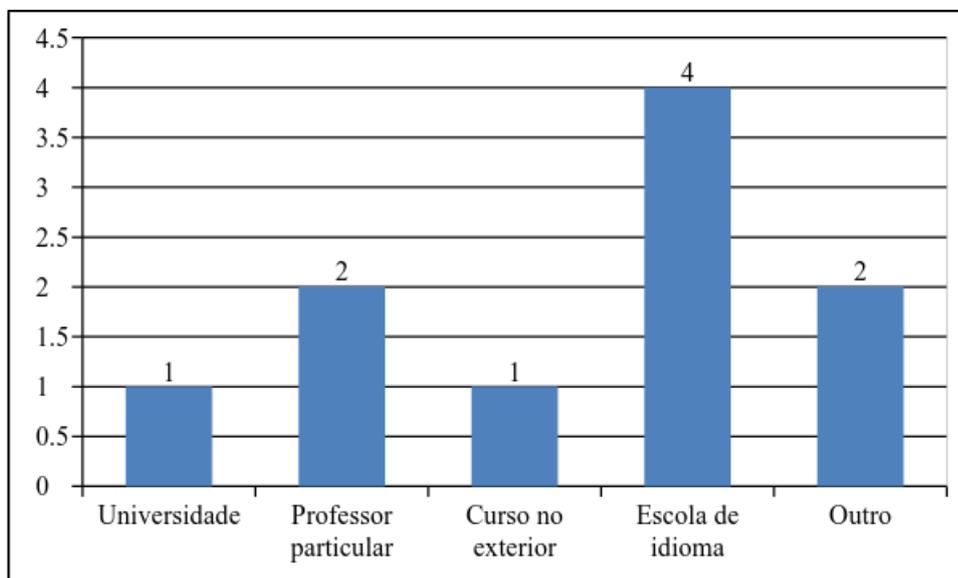
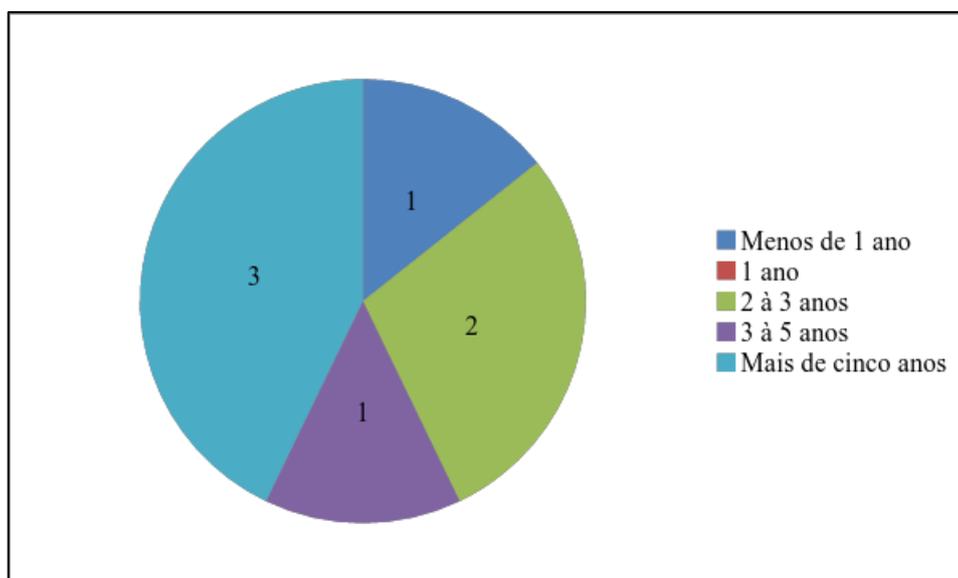


Gráfico 2 - Tempo de estudo prévio em LI



A experiência em LI relatada pelos alunos, principalmente no que concerne o tempo e a forma de estudo do idioma (gráficos 1 e 2), é fundamental para o delineamento do perfil dos aprendizes. É importante salientar que esses indicadores são essenciais para saber o histórico

de cada um dos participantes, a fim de identificar quão impactante determinados exercícios podem ser no desenvolvimento linguístico dos mesmos.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização deste estudo, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: o questionário de perfil dos aprendizes (aplicado no início do curso), os questionários de autoavaliação, avaliação da plataforma *Moodle 2.0* e avaliação do curso (aplicados ao final do curso), o diário reflexivo (docente) e o diário de campo (pesquisador), os recursos didáticos e, por fim, as provas. Discutiremos a seguir cada um dos instrumentos empregados neste trabalho.

2.4.1. Os Questionários

Entendemos que os questionários e atividades realizadas pelos alunos foram os principais instrumentos que nos auxiliaram a identificar as causas das dificuldades enfrentadas pelos alunos que participaram desse curso, e também, as possíveis ações a serem tomadas para que tais causas possam ser minimizadas de forma a atender às necessidades do público-alvo. Durante o curso, foram aplicados questionários iniciais para identificação do perfil dos alunos, questionários sobre o conhecimento da língua-alvo (início e fim de curso), avaliação do curso e autoavaliação dos aprendizes ao final do curso, sendo que estes últimos compõem um único documento. O objetivo era identificar as necessidades dos aprendizes e o perfil e os comentários relevantes para este estudo, e, quando possível, quantificar características e opiniões dos alunos e apresentá-las em forma de números e gráficos para melhor compreensão das perguntas de pesquisa presentes neste estudo. Inserimos os questionários na seção de Apêndices deste estudo.

Parte das observações teóricas sobre a razão deste tipo de instrumento foi descrita previamente, no capítulo que aborda o perfil dos participantes e o questionário utilizado para tal. Contudo, retomamos os conceitos de Larsen-Freeman e Long (1991) no que concerne o tipo de questionário utilizado. Para a pesquisadora, os questionários aplicados descrevem suas opiniões sobre seus desempenhos e desenvolvimento na LI, com escalas Likert e tópicos do tipo “Concordo/discordo totalmente”, “0-5” e “muito – pouco”. Tais situações podem ter ocorrido previamente e ao longo do curso, dependendo da pergunta realizada (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Apresentamos nesta seção, os números que quantificam diversas

características dos aprendizes, por exemplo, a utilização deste idioma estrangeiro em suas tarefas acadêmicas e pessoais, entre outras situações.

Os questionários de autoavaliação e avaliação do curso possuem um número maior de perguntas dissertativas (abertas), sendo essas mais propensas a comentários, ao invés da quantificação dos questionários de identificação do perfil dos alunos. Sobre as questões de autoavaliação e avaliação do curso, nos embasamos em Vieira-Abrahão (2006), pois a utilização dessas perguntas no início e final das disciplinas, contendo questões de múltipla escolha, ou seja, mais restritas, ou dissertativas e mais abertas, permitem que o aprendiz tenha liberdade para se expressar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Elas objetivaram a reflexão sobre o desenvolvimento após o curso, bem como os conceitos sobre a elaboração e condução do curso em geral.

O questionário com perguntas sobre a autoavaliação dos participantes e a avaliação do curso foi entregue aos alunos na última aula ministrada. Ao todo, foram realizadas dez questões³³ aos aprendizes (a maioria dissertativa, ou seja, abertas), para que os mesmos refletissem sobre o curso e seus respectivos desempenhos durante as aulas. Reiteramos que, dos oito participantes, dois deles deixaram de realizar a execução destas questões porque não estavam presentes.

2.4.2. *O diário reflexivo e o diário de campo*

Ao longo do curso, utilizamos diários como instrumentos de coleta de dados para a nossa pesquisa. Foram elaborados dois tipos de diários: o diário reflexivo, escrito pela professora que ministrou as aulas; e o diário de campo, confeccionado pelo pesquisador/observador. Contudo, entendemos ser prudente tecer alguns comentários acerca da relevância dos diários como instrumentos de coleta de dados. Para tanto, Kaneko-Marques (2007) discorre sobre a importância desses tipos de diário para a realização de pesquisas de cunho qualitativo:

[...] um aspecto positivo dos diários em cursos de formação como instrumento de ensino e aprendizagem é que eles tendem a oferecer ao curso um caráter processual, visto esta, condizente com a tendência investigativa em Ensino e Aprendizagem tida como qualitativa, que

³³ Houve um erro de digitação que acabou deixando a sequência numérica incorreta, pois a questão número 3 não foi incluída (cf. Apêndice I).

tem por foco o estudo do processo e não somente o produto do ensino e aprendizagem (KANEKO MARQUES, 2007, p. 42).

Adicionam-se aos comentários anteriores os conceitos de Machado (1998), pois o uso dos diários pode ser realizado por diversas pessoas que estejam envolvidas em uma pesquisa. A autora ainda complementa ao citar que tal prática, ou seja, a aplicação do diário tem o objetivo de ser escrito por algum sujeito direcionando o texto para si mesmo. Dessa forma, a execução do diário reflexivo e do diário de campo foi pensada à luz de Vieira-Abrahão (2006), pois a intenção foi captar informações da docente e do pesquisador, por meio de seus relatos ao longo do curso (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). A autora aponta que, além dos relatos pessoais, é vital a presença de observações das ações em aulas ministradas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), o que ocorreu na investigação. As informações analisadas contêm anotações sobre as situações e dados relevantes de todas as aulas ministradas. Para uma melhor compreensão, apresentamos os pontos principais identificados em ambos os diários, focando a nossa análise no ponto de maior destaque, que foram as aulas da unidade 4, sobre tempos verbais e verbos modais.

2.4.3. *Análise dos recursos didáticos*

Primeiramente, pretendemos estabelecer a definição do primeiro recurso didático a ser discutido. Segundo Bandeira (2009), “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2009, p. 14).

O MD utilizado no curso de inglês para leitura, interpretação e tradução de textos combinou as unidades da apostila³⁴ utilizada previamente nesse mesmo curso durante o primeiro semestre, com atividades extras preparadas pela professora. A metodologia para a elaboração do MD, que serviu como parte do *corpus* de análise para este estudo, baseia-se nos fundamentos do ensino e aprendizagem de IFE presentes no livro *English for Specific Purposes – A learning-centred approach*, de Tom Hutchinson e Alan Waters (1987). Destaca-se o fato de que tais atividades, juntamente com alguns textos, foram desenvolvidos pela professora que ministrou as aulas para atender a demanda do grupo de alunos que

³⁴ A apostila foi desenvolvida sob a tutela da coordenação do CEL para o curso de inglês para leitura, interpretação e tradução de textos anterior. Os textos utilizados são modificados de acordo com a turma e suas necessidades, mas a estrutura dos temas é basicamente a mesma.

participaram deste curso. Essa atitude condiz com os conceitos do IFE, pois os aprendizes têm necessidades e interesses por áreas distintas (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Há também que se destacar o embasamento em outras obras e textos que guiam a elaboração das atividades do MD. Um exemplo é a abordagem para atividade chamada *Task based approach*, isto é, a abordagem com base em tarefas realizadas de maneira linear. Entendemos que há uma sequência lógica de tarefas, sendo: a pré-tarefa (introdução ao tópico), ciclo de tarefa (realização da tarefa, planejamento e relato) e foco na linguagem (análise e prática da língua em determinada tarefa) (WILLIS, 1996 *apud* VIAN JR, 2014). Por fim, apesar de não ter sido o caso deste trabalho, a obra *EAP Essentials: a teacher's guide to principles and practice* (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008) também contribuiu indiretamente para o desenvolvimento do curso e do MD utilizado no mesmo, pois seus conceitos foram aplicados durante a execução dos módulos do curso de IFAE para alunos do curso de Letras, iniciado em 2012.

O MD desenvolvido possui teorias e exercícios para a prática das necessidades dos discentes, sendo que, essas atividades, juntamente com as avaliações que integram o programa do curso, compõem o conjunto de instrumentos necessários para avaliar e validar o andamento do curso como um todo, o que possibilitou a coleta dos dados necessários para desenvolver a reflexão proposta por este estudo. É importante mencionar que muitas das atividades buscavam orientar os aprendizes sobre a consciência metalinguística dos termos utilizados, isto é, o reconhecimento dos tópicos gramaticais estudados. A distribuição do material foi realizada durante as aulas. A seguir, traçamos um breve descritivo das unidades contidas na apostila que norteou a composição das atividades do curso, seguindo as orientações do conteúdo programático previamente discutido na seção de números gerais sobre os dados coletados.

A unidade introdutória do MD apresentou textos em idiomas diferentes e até mesmo em português, como o clássico texto “Problema na clamba”, que possuía palavras que não existem em português, mas suas terminações e posições fazem com que os aprendizes reflitam sobre o funcionamento do processo de leitura e compreensão do texto. O mesmo vale para os textos em idiomas diferentes, pois fez com que os alunos procurassem por quaisquer informações presentes que julgassem relevantes.

A segunda unidade do material trabalhou diretamente com estratégias de identificação de layout, imagens, dicas tipográficas (quando estas estão presentes no texto) e o conhecimento prévio dos participantes. Para mostrar a variedade de textos que podem ser

trabalhados, a unidade possuía um cartum, um resumo de um trabalho científico, uma notícia de jornal e um texto introdutório da área de Ciências Econômicas.

O tema da unidade 3, *Skimming* e *Scanning*, utilizou textos científicos e acadêmicos para abordar essas duas estratégias de leitura. O primeiro texto tratou da recepção da mensagem quando ouvimos palestras, aulas etc. O segundo texto comparou sistemas econômicos e o padrão de vida em países diferentes. Ambas as técnicas são trabalhadas e discutidas ao longo da unidade, sendo a primeira uma estratégia de leitura global, e, a segunda tem foco na busca por informações específicas, como números, datas etc.

A quarta unidade trabalhou os tempos verbais e verbos modais. Essa foi a unidade mais extensa de todas contidas no MD, e o padrão seguido ao longo dessa foi o mesmo: introdução ao tempo verbal por meio de um texto que continha um grande número de verbos com determinada conjugação. Além disso, o estudo dos verbos abordou as quatro formas possíveis dos tempos: simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo. O primeiro tempo verbal estudado foi o passado, seguido pelo presente e o futuro. Ao final dos estudos, havia uma tabela com os tempos verbais e exemplos de cada uma das suas possibilidades. A unidade apresentou uma segunda parte que abordou os verbos modais. Novamente, apresentou-se um texto com exemplos de verbos modais, a estrutura, como utilizá-los, concluindo a unidade com uma tabela de verbos modais e seus exemplos.

Basicamente, a unidade 5 apresentou os conceitos dos cognatos e falsos cognatos com exemplos de erros que falantes de língua portuguesa cometem, por exemplo, a palavra *pretend*, que significa enganar. Há uma lista com inúmeros falsos cognatos (e o significado em português) para que os alunos pudessem descobrir quais palavras podem induzir a enganos antes de estudar essa unidade.

A unidade 6 tratou dos grupos nominais, ou seja, o agrupamento de adjetivos e substantivos e suas diferenças em relação à língua portuguesa. A principal atividade foi mostrar que diferentemente do que utilizamos em português, o adjetivo em inglês, se não intercalado por uma preposição, é utilizado à frente do substantivo.

A sétima unidade iniciou a abordagem dos prefixos e sufixos apresentando uma página de um website que possui exercícios de preparação para os diversos exames de proficiência *Michigan Proficiency Exams*³⁵. A continuidade da prática desse tema se estendeu por meio de

³⁵ Exames para aferir o conhecimento em LI promovidos pela Universidade de Michigan e a Universidade de Cambridge. Disponível em < <http://cambridgemichigan.org/institutions/products-services/tests/proficiency-certification/>>. Acesso em 25/09/2016.

tabelas e estruturas que indicam a forma e as regras para utilização de determinados prefixos e sufixos.

A unidade 8, assim como a anterior, foi pautada em tabelas que abarcam uma vasta quantidade de exemplos do tema abordado, trazendo listas de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, indefinidos, reflexivos e possessivos. Contudo, apenas uma revisão ou apresentação dos mesmos foi executada em aula, sem que exercícios específicos para cada um dos tipos de pronome mencionados fossem realizados.

A nona unidade apresentou textos longos e coesos para poder trabalhar os conectivos. Eles normalmente aparecem em tabelas pré-definidas, categorizando as palavras da seguinte maneira: adição, comparação, contraste, tempo, resultado, resumo, causa e efeito, exemplo, sequência etc. A prática do uso destes é feita por meio da identificação dos conectivos em textos mais complexos ao longo da unidade.

A décima e última unidade do MD, intitulada *Leitura Crítica*³⁶, abordou os conceitos sobre diferentes tipos de leitura. Entre elas, está a leitura informativa, que identifica as frases e palavras-chave; a leitura interpretativa, para realização da compreensão, análise do texto e síntese do conteúdo; a leitura seletiva, que identifica as ideias centrais de cada parágrafo; a leitura crítica, que demanda certo conhecimento prévio do leitor, para que este abarque o que está contido no texto. Para praticar a teoria acerca do tema estudado, utilizaram-se textos diversos, como resumos e notícias jornalísticas. A seguir, sintetizamos em um quadro as unidades do MD que serviu de base para as atividades desenvolvidas para o curso investigado.

Quadro 3 - Unidades do material didático base

1	Conscientização sobre Leitura e Apresentação das Estratégias
2	Conhecimento prévio e predição
3	Skimming e Scanning
4	Tempos Verbais e Verbos Modais
5	Cognatos e Falsos Cognatos
6	Grupos Nominais
7	Prefixação e Sufixação
8	Referência Pronominal
9	Conectivos: Organização das Ideias
10	Leitura Crítica

Nas seções em que analisamos as possíveis causas das dificuldades dos aprendizes, apontamos as principais características do MD utilizado para a leitura, interpretação e

³⁶ A visão de *Leitura Crítica* entende-se como um juízo ou uma avaliação que se realiza sobre elementos sintáticos e semânticos para compreensão dos textos.

tradução de textos, estejam elas contidas na apostila que serviu de base ou nos exercícios extras. De maneira geral, consideramos o estudo de todas as habilidades contidas no mesmo como benéfico para os aprendizes que buscam subsídios para leitura, interpretação e tradução de textos do meio acadêmico, com foco nos cursos oferecidos na instituição investigada (HYPPOLITO, 2014).

Para finalizar, reiteramos que além do MD, outros instrumentos como questionários de autoavaliação e provas realizadas pelos alunos foram utilizados para embasar as análises e apontar as principais dificuldades dos mesmos. As atividades complementares de tradução foram disponibilizadas na plataforma *Moodle 2.0*, e também serviram como ferramentas de análise para este trabalho. Destacamos que o AVA utilizado caracterizou-se pelo emprego de textos autênticos, com a abordagem focada no IFE, ou seja, as características da fase mais recente das plataformas virtuais (WARSCHAUER, 2000 *apud* BAX, 2002).

As atividades extras foram requisitadas aos alunos para que os mesmos pudessem praticar e desenvolver suas habilidades estudadas ao longo do curso, principalmente as de tradução. O intuito era fazer com que tais atividades motivassem os alunos quanto ao estudo da LI, conforme a citação realizada na seção de justificativa, pois acreditamos que diferentes atividades tornam os alunos mais motivados e comprometidos com o curso (AUGUSTO-NAVARRO et al., 2012). No entanto, apesar de a ideia inicial ter sido a da utilização do *Blended Learning*, consideramos que isso não ocorreu devido à falta de interação por parte dos alunos com a plataforma digital. Ao todo, foram solicitadas sete atividades, sendo que as mesmas contariam como critério avaliativo para a nota final dos alunos. Na sequência, a descrição das tarefas (T) solicitadas:

- T1: Tradução da atividade 1 da unidade 1
- T2: Tradução de um excerto da unidade 3 (em grupos)
- T3: Encontrar modais no texto (atividade sobre imigrantes) da unidade 4
- T4: Tradução de um excerto e lista com falsos cognatos da unidade 5
- T5: Tradução de um excerto da unidade 8
- T6: Inserir conectivos em um texto da unidade 9
- T7: Tradução de um excerto do texto da unidade 10

A seguir, descrevemos as provas que serviram como instrumentos avaliativos do desempenho dos aprendizes no curso.

2.4.4. As provas

O curso utilizou duas provas como método avaliativo do desempenho dos alunos, realizadas na metade e no final da disciplina. O uso das avaliações escritas como instrumento de análise vai ao encontro das ideias apresentadas por Bauer (2007). Concordamos com o autor, pois a AC pode ser utilizada para detectar tendências, divergências, elaboração de índices dos textos analisados (BAUER, 2007). Entendemos, desse modo, que a comparação entre textos permite visualizar informações, fazendo uma conexão entre a categorização estatística e a análise qualitativa em si (BAUER, 2007).

Em relação à base teórica do uso de testes como instrumentos de avaliação, nosso estudo utilizou os conceitos para delinear algumas de suas características. De acordo com Carrol (1968 *apud* BACHMAN, 1990), o teste é um instrumento de medição que tem por objetivo fornecer informações de um indivíduo. Além disso, “a avaliação pode ser definida como o agrupamento sistemático de informação com a finalidade de tomar decisões” (WEISS, 1972 *apud* BACHMAN, 1990, p. 22, tradução nossa³⁷). Concordamos com Bachman (1990) também quanto ao propósito da aplicação dos testes no curso investigado, pois as provas são instrumentos que avaliam o progresso e que dão nota ao desempenho dos alunos, ou seja, elas podem servir como aferição e *feedback* do conteúdo aplicado (BACHMAN, 1990). No contexto estudado, o intuito era propiciar aos alunos o entendimento do funcionamento de determinadas estruturas da LI durante a leitura, interpretação e tradução de textos. Isso vai ao encontro do que Bachman (1990) acredita, pois a autora menciona o fato de que a competência gramatical envolve o conhecimento lexical, sintático, morfológico etc., o que de fato ocorreu nas avaliações, uma vez que várias questões buscavam a reflexão metalinguística por parte dos alunos, como mencionado na seção que trata do material didático. No que se refere aos elementos presentes nas provas, faz-se necessário mencionar a utilização da LM como veículo de comunicação das instruções das atividades. Este tópico é mencionado por Kaneko-Marques (2009), pois a autora cita o uso da língua materna para questões de instrução e avaliação.

Tendo tratado dos pontos teóricos concernentes às avaliações, voltamos a atenção para a execução das mesmas. A análise das provas foi realizada na seguinte ordem: apresentação das questões e discussão sobre os temas que provocaram mais divergências nas respostas. As provas foram aplicadas aos alunos nos dias 30/09/2015 e 28/10/2015. A primeira avaliação

³⁷ “Evaluation can be defined as the systematic gathering of information for the purpose of making decisions” (WEISS, 1972 *apud* BACHMAN, 1990, p. 22)

escrita³⁸ foi composta por textos de diversas áreas, sendo dividida em três partes. A primeira parte utilizou um texto acadêmico da área de Pedagogia e continha cinco perguntas, que testaram o conhecimento dos alunos nas estratégias de *skimming*, *scanning*, identificação de tempos verbais, modais e grupos nominais, ou seja, o conteúdo abarcado na prova referia-se às seis primeiras unidades do programa do curso. A seguir, havia um texto com uma imagem do mapa com enfoque nos países que são banhados pelo oceano Pacífico, em que os alunos deveriam realizar a leitura e inserir informações em dois quadros diferentes, com foco no conhecimento prévio e predição. A terceira parte possuía um texto da área de Ciências Sociais, com quatro perguntas sobre os mesmos, testando a interpretação da informação contida no texto por *skimming* e *scanning*.

O primeiro texto, intitulado *Importance for Groups and Individuals*³⁹, possuía cinco perguntas sobre: o gênero textual, o assunto, o tempo verbal predominante, a identificação de tempos verbais e os grupos nominais. A segunda parte da avaliação apresentava o texto *Trans-Pacific Partnership (TPP): A Trade Agreement You Should Care About*⁴⁰, oriundo de um jornal de economia, juntamente com uma imagem de um mapa dos países envolvidos no tema. A atividade tinha como intuito a divisão das informações sobre o assunto em dois quadros, sendo o primeiro referente às informações encontradas no texto, e o segundo com as informações prévias e o conhecimento de mundo dos participantes. A terceira e última parte da Prova 1 continha uma página do texto *The Marxists*, utilizado em uma das provas de proficiência que integram o processo seletivo de pós-graduação em Ciências Sociais existente na instituição de ensino. As questões referentes ao texto citado abordaram: o gênero textual, os temas específicos do texto, e, a estruturação e o resumo dos parágrafos.

A segunda avaliação escrita⁴¹ foi composta de maneira diferente em comparação à prova anterior. Os exercícios propostos foram embasados em um único texto, intitulado *Google could end China's web censorship in 10 days – why doesn't it?*⁴², oriundo de um website. O texto é mais longo do que os que foram utilizados na primeira avaliação. As questões testaram o conhecimento dos alunos nas estratégias de *skimming*, *scanning*, identificação de tempos verbais, modais e grupos nominais, referência pronominal e conectivos, ou seja, abarcou os demais conteúdos estudados na segunda parte da disciplina. Ressaltamos novamente as ideias de Scaramucci (1995), pois a leitura interativa (utilizada nos

³⁸ cf. prova completa no Apêndice C

³⁹ Tradução nossa: A importância para grupos e indivíduos

⁴⁰ Tradução nossa: Parceria Trans-Pacífico (PTP): Um acordo com o qual você deve se preocupar

⁴¹ cf. prova completa no Apêndice D

⁴² Tradução nossa: Google poderia terminar a censura da internet na China em 10 dias – por que não faz isso?

recursos didáticos e nas provas) é bidirecional e segue o fluxo leitor-texto, com a construção do sentido realizada por meio das pistas identificadas no texto, presentes nas avaliações descritas anteriormente.

Dessa forma, o conteúdo referente ao MD produzido de IFE, somado aos exercícios extras elaborados pela professora responsável pelo curso, os dados contidos nos questionários e nas provas realizadas pelos alunos durante o curso, serviram todos como base para a análise das principais causas das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes. A seguir, discutiremos a constituição do *corpus* deste estudo.

O *corpus* utilizado neste estudo pode ser dividido em duas partes: uma parte refere-se aos materiais utilizados durante o curso, como um MD, juntamente com textos e atividades complementares elaboradas pela professora responsável por ministrar as aulas; a outra parte compreende os instrumentos de coleta de dados, como as avaliações, questionários para detalhamento do perfil dos aprendizes participantes e suas necessidades, autoavaliação dos alunos, avaliação do curso (com uma seção específica dedicada ao uso da plataforma *Moodle 2.0*), diários de campo do pesquisador e os diários reflexivos da professora, além das tarefas realizadas pelos alunos. A seguir, a descrição do modo como os dados coletados neste estudo foram analisados.

2.5 Forma de análise dos dados

O processo de análise e discussão de dados deste estudo é apresentado no quadro seguinte, relacionando: as perguntas de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, bem como a análise em si.

Quadro 4 - Organização da análise de dados

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos	Análise
Quais fatores podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem em um curso de Inglês para Fins Específicos?	Questionários	Análise das respostas dos alunos realizadas no início, e, principalmente, no final do curso, que indiquem as causas das dificuldades dos aprendizes.

	Diários de campo e reflexivo	Análise dos comentários realizados ao longo do curso que indiquem as causas das dificuldades dos aprendizes.
	Avaliações escritas	Análise das maiores dificuldades dos aprendizes.
	Materiais didáticos e Tarefas e exercícios extras	Análise das atividades realizadas para compreender o que pode ser acrescido ou retirado para minimizar tais dificuldades

A pesquisa foi conduzida baseando-se nas ideias de Vieira-Abrahão (2006) e Bauer (2007), na seguinte ordem:

- 1 - Coleta de dados dos alunos participantes;
- 2 - Organização e categorização dos dados coletados, ou seja, identificação das principais causas das dificuldades enfrentadas durante as atividades realizadas pelos alunos, em que os mesmos não consigam executá-las de maneira satisfatória/efetiva;
- 3 - Análise qualitativa, para designar os tipos mais comuns de exercícios e temas em que tais dificuldades surgiram, assim como a indicação de dos alunos que apresentam problemas para realizar determinados exercícios ou temas abordados.

Para tratar das teorias que serviram de base para este trabalho é prudente descrever alguns conceitos que abarcam os estudos da Linguística Aplicada. A LA investiga problemas e situações comunicativas que ocorrem na prática de modo diferente em relação às teorias dos estudos realizados pelos linguistas tradicionais, ou seja, “é a linguagem como prática social” (MENEZES, 2009, p.1).

Algumas das suas principais características servem de base para este trabalho, como a verificação de problemas em um meio social onde os usuários da linguagem são inseridos ou não no ensino/aprendizagem. Por exemplo, o fato de estudar a compreensão oral de filmes em inglês (MOITA LOPES, 1996) ou a leitura e a tradução de textos científicos na língua inglesa, que é o foco principal deste estudo.

No que tange a tradução de textos, Larsen-Freeman e Long (1991) comenta o uso da língua como prática social, pois a língua serve como instrumento que fornece dados para as

pesquisas, sendo que os alunos podem receber frases escritas na língua materna ou na língua-alvo e devem fazer a tradução (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Esse foi um dos propósitos do curso, da mesma maneira, foi também uma das formas de coleta de dados para análise.

Os dados foram estudados e categorizados por meio da análise documental e da pesquisa qualitativa. A análise documental foi baseada nos conceitos que Bauer (2007) apresenta em seu texto, tratando das perspectivas dentro da Análise de Conteúdo (AC). A comparação entre um determinado grupo de textos, ou mesmo a análise mais aprofundada de um só, permite visualizar informações que não aparecem quando se faz uma análise mais superficial. Ele ainda afirma que “[...] a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais [...]” (BAUER, 2007, p. 190). A AC é usada para verificar tendências e padrões de mudanças, avaliar diferenças, constituir índices e construir mapas de conhecimento entre os textos analisados (BAUER, 2007).

Uma das possibilidades de se quantificar o que foi pesquisado é por meio da investigação e a descrição dos dados coletados durante o curso (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Sobre os instrumentos utilizados para a pesquisa, é relevante apontar os estudos de Larsen-Freeman e Long (1991). Para a pesquisadora, a função dos instrumentos é fazer com que os aprendizes propiciem a produção de dados que os pesquisadores necessitam. Concordamos com a estudiosa, já que, em alguns casos, é importante que os alunos não saibam qual é o item de estudo, pois isso poderia comprometer a qualidade e validade dos dados (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Além disso, a aplicação de questionários em diferentes momentos do curso, compostos com perguntas mais fechadas (de múltipla escolha), ou mais abertas (dissertativas), sendo que este último tipo deixa o aluno com mais liberdade para se expressar de acordo com o tema investigado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Os questionários aplicados são utilizados para que os aprendizes/participantes façam os seus próprios relatos ou características pessoais, com o intuito de compartilhar as suas atitudes frente às experiências que vivenciaram durante o curso. No que concerne aos questionários em que os alunos expõem suas opiniões referentes aos seus desempenhos e desenvolvimento na LI, utilizam-se escalas (Likert) como “Concordo/discordo totalmente”, “0-5” e “muito – pouco” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Somam-se a esse tipo de questionário as avaliações/provas com perguntas de cunho teórico-gramatical, sendo possível abordar o conteúdo trabalhado ao longo do curso ou em determinados períodos (RICHARDS; LOCKHARDT; 1994).

Há também a possibilidade de coletar informações pessoais dos alunos e do professor, por meio de seus próprios relatos durante o curso, ou até mesmo antes do início das aulas, como forma de identificar as crenças incorporadas pelos participantes em relação à língua-alvo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Juntamente com esses relatos, que são mais pessoais, é importante que haja anotações e observações das aulas ministradas, com notas sobre informações que o professor participante julgue serem importantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Antes de detalharmos a aplicação dos relatos, trazemos a definição do termo diário, pois “os diários são considerados por Telles (2002, p. 30) como “registros descritivos e reflexivos de eventos, contendo respostas pessoais aos questionamentos”, podendo ser caracterizados como instrumentos para acessar o conhecimento pessoal prático do professor” (TELLES, 2002 *apud* KANEKO-MARQUES, 2007, p. 38). Em nosso trabalho, coletamos os relatos pessoais da professora e os relatos do pesquisador sobre os acontecimentos ocorridos em sala de aula, por meio de diários reflexivos e diários de campo ilustrados no quadro a seguir.

Quadro 5 - Comparação entre o diário reflexivo e o diário de campo

Item	Diário reflexivo	Diário de campo
Usuário	Docente	Pesquisador
Conteúdo	Anotações e reflexões das aulas ministradas	Anotações e observações das aulas ministradas

No capítulo seguinte, tratamos da análise e discussão dos dados coletados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos dados analisados foi dividida em quatro partes principais, sendo elas: a organização da análise de dados, os números gerais sobre os dados coletados por meio dos questionários, as causas das dificuldades dos alunos, e, por fim, os encaminhamentos para cursos futuros.

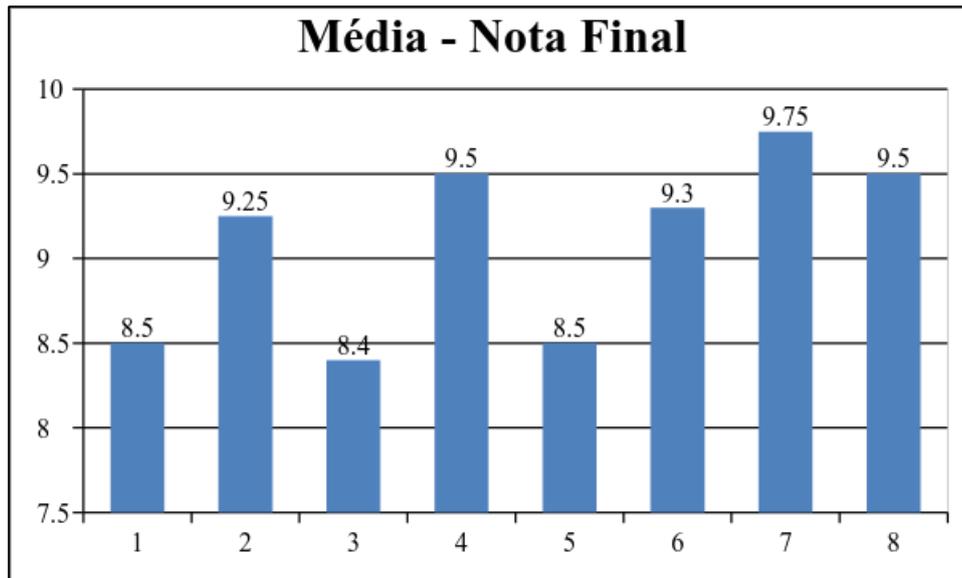
3.1 Organização da análise de dados

A análise de dados deste estudo apresenta inicialmente os números e gráficos referentes à quantidade de participantes inscritos e dos que concluíram o curso, das atividades realizadas e das médias de notas e frequências durante o curso. Em seguida, discorreremos sobre as principais causas das dificuldades dos aprendizes identificadas neste trabalho. Por fim, trataremos dos apontamentos que entendemos serem benéficos para a melhora do curso, e, por conseguinte, contribuir nos estudos de IFE que tenham a sua atenção voltada para questões que concernem às dificuldades dos aprendizes.

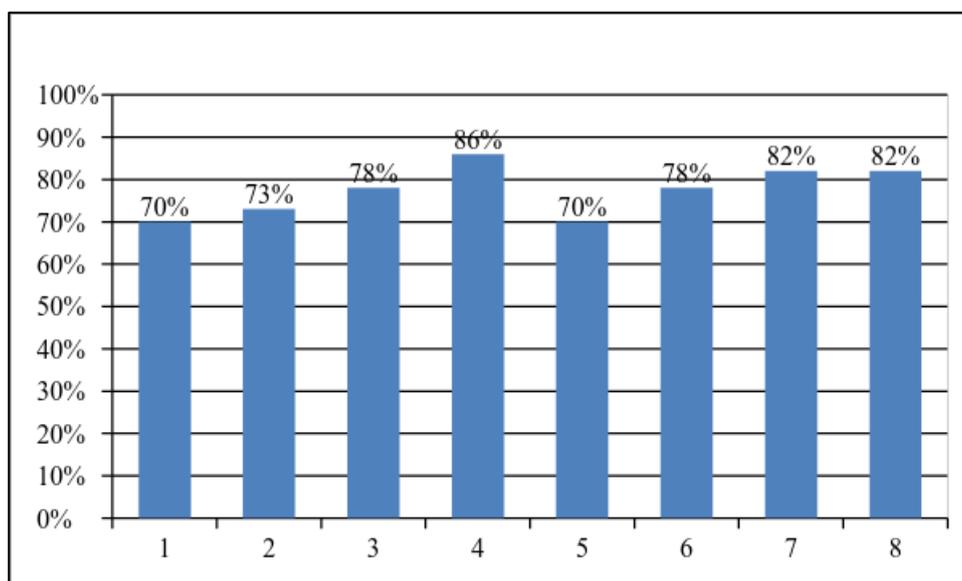
Para tanto, utilizamos os questionários sobre o perfil dos alunos participantes, a avaliação do curso e a autoavaliação, o diário reflexivo da professora e o diário de campo do pesquisador deste estudo, os recursos didáticos, como o MD, os exercícios extras, com destaque para a subseção que abordou as atividades realizadas na plataforma *Moodle 2.0*. Os últimos instrumentos providos pelos alunos/aprendizes analisados foram as avaliações formais, que integram a grade curricular das atividades do curso. Apresentamos a seguir os números gerais sobre a coleta de dados deste estudo.

3.2 Números gerais sobre os dados coletados por meio de questionários

O CEL recebeu a inscrição de quatorze interessados em participar do curso oferecido no segundo semestre de 2015. Ao final do curso, oito alunos haviam atingido a frequência e notas necessárias para a aprovação, e, conseqüentemente, a conclusão do módulo estudado. A nota média mínima exigida nos cursos do CEL é 7,0. Ao todo, três atividades foram levadas em consideração durante a elaboração da média dos alunos: Prova 1; Prova 2; Tarefas na plataforma *Moodle 2.0*. A média das notas finais dos alunos foi alta, em torno de 9,1 (gráfico 3). Esse valor é essencial para entender a forma como as atividades foram analisadas, pois demonstra o bom nível dos participantes do curso. A seguir, o gráfico que ilustra a média final dos oito participantes que concluíram o curso.

Gráfico 3 - Média final das notas dos alunos

A frequência mínima demandada é de 70% durante as aulas. A média geral da frequência dos participantes ficou em torno de 77%, ou seja, apenas 7% acima do mínimo requerido para a aprovação no curso. Os números serão discutidos com maiores detalhes na seção que trata da ausência dos participantes. A seguir, o gráfico que ilustra a média do percentual de frequência dos oito participantes que concluíram o curso.

Gráfico 4 - Frequência dos alunos

Contudo, há de se destacar a questão 7 da autoavaliação para contrapor esse número. Ao serem questionados sobre a frequência, que indagava os participantes sobre a presença na maioria das aulas, todos os participantes indicaram que “Sim” e tal fato não pode ser negado ao nos depararmos com o gráfico anterior. Não obstante, a forma como isso ocorreu deve ser discutida. Para tanto, o faremos utilizando o conceito de Kaneko-Marques (2007), sobretudo para tratar da utilização do diário para a investigação, pois a sua aplicação propicia a observação do processo ocorrido em cursos de Ensino e Aprendizagem, opondo-se a busca por um determinado produto ou resultado. O pesquisador mencionou diversas vezes o atraso dos alunos para chegar à sala da aula. A professora também mencionou no dia 09/09/2015, que apenas duas pessoas assistiram a sua aula. Portanto, a participação foi realizada na maioria das aulas, mas não de maneira plenamente satisfatória. Esse fato implica dois pontos: a necessidade de se criar questões mais aprofundadas para justificar determinadas perguntas relacionadas à participação dos alunos nas aulas; a reflexão superficial dos aprendizes ao responder os questionários de autoavaliação, pois os mesmos não mencionaram em outras oportunidades as suas ausências ou atrasos.

Ao todo, foram ministradas vinte aulas, com carga horária total de 30 horas (1,5 horas por aula). O conteúdo programático do curso previa o desenvolvimento do conhecimento linguístico por meio das seguintes estratégias:

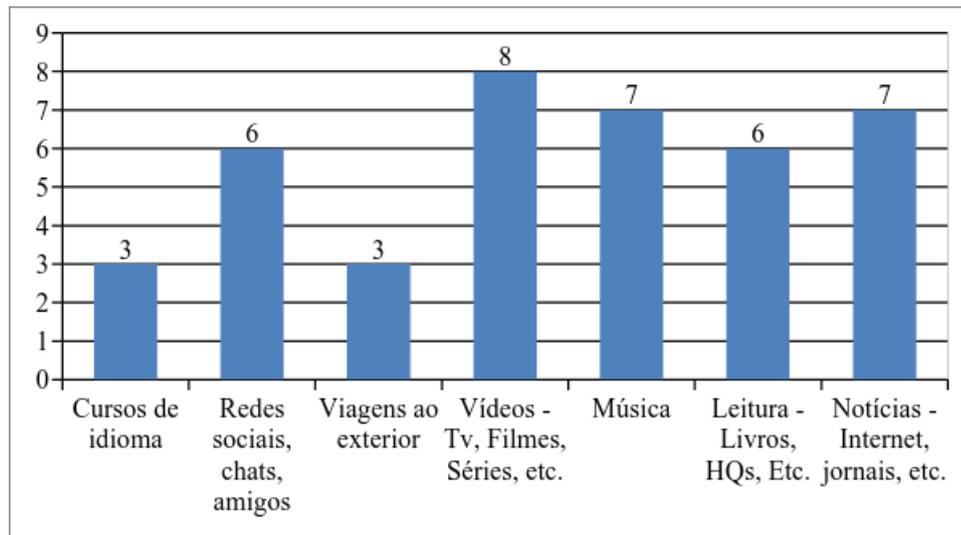
- A construção do significado (uso do contexto, resgate de conhecimento prévio, predições, estudo do layout e das dicas tipográficas);
- Estratégias de *skimming* e *scanning*;
- Verbos I (formas verbais, tempos verbais, tempos perfeitos, verbos modais);
- Cognatos e falsos cognatos;
- Referência pronominal;
- Vocabulário: processo de formação de palavras (prefixação e sufixação);
- Grupos nominais;
- Conectivos: organizando as ideias;
- Uso do dicionário;

Além das datas reservadas para as revisões, a execução das provas e o início e encerramento do curso, a disciplina teve ao menos uma aula para cada um dos temas mencionados anteriormente. Alguns tópicos, como os tempos verbais e verbos modais (quatro aulas) e conectivos (duas aulas) tiveram mais de uma aula. Por outro lado, não houve uma

aula específica para o uso do dicionário, assim como o tópico Leitura Crítica foi inserido ao final do programa.

Trataremos nesta seção, da aplicação dos questionários com o intuito de traçar informações relevantes sobre os aprendizes, acerca de seu desempenho e desenvolvimento, como sugere Larsen-Freeman e Long (1991). Por conseguinte, trataremos das preferências e necessidades dos alunos quanto ao uso da LI, ou seja, os meios e os modos como interagem com o idioma. Ademais, indagamos os participantes quanto ao objetivo que queriam alcançar no curso oferecido pelo CEL. Logo após responderem as perguntas sobre o conhecimento e uso da LI, os alunos foram questionados sobre as suas pretensões no curso. Ao final do curso, os aprendizes voltaram a responder perguntas acerca do seu desempenho e evolução. As questões apresentaram basicamente as mesmas perguntas que o questionário aplicado no início das aulas. A diferença foi que as questões eram sobre o conceito que os alunos faziam a respeito do emprego/evolução de determinadas habilidades durante ou após a participação no curso. É importante ressaltar que apenas seis participantes responderam ao questionário final, contabilizando a ausência de dois alunos no dia da aplicação das perguntas. A seguir, a discussão sobre as questões da primeira seção do questionário final, referentes ao conhecimento da língua-alvo, o conhecimento e uso da LI, e também, suas futuras pretensões depois da participação no curso.

Ao analisarmos as questões que foram aplicadas no início e final do curso, realizamos a devida comparação e apontamos a seguir as perguntas que se destacaram. Notamos que, nas perguntas sobre o modo de uso da LI em ambos os questionários, todos dos alunos apontaram o uso da modalidade Vídeos – TV, filmes, séries de TV etc. Isso pode indicar a preferência deles em manter contato com a LI por meio de atividade de entretenimento, em detrimento de cursos de idioma, isto é, contato sem a abordagem formal das habilidades presentes na língua-alvo. Tal fato pode refletir as dificuldades dos aprendizes quanto ao uso de estruturas e atividades de cunho gramatical, e, conforme Hutchinson e Waters (1987), cada aprendiz é singular no que se refere à necessidade e interesse por área, tendo relação direta com a motivação e desempenho ao longo do curso.

Gráfico 5 - Contato dos participantes com a LI

As perguntas sobre as atividades em LI antes e durante a participação no curso apontaram para o aumento de 50% nas habilidades de escrita e tradução, além do item “fala” ter triplicado. Tal indicador denota a consciência que os alunos desenvolveram sobre a importância da prática de habilidades diversas.

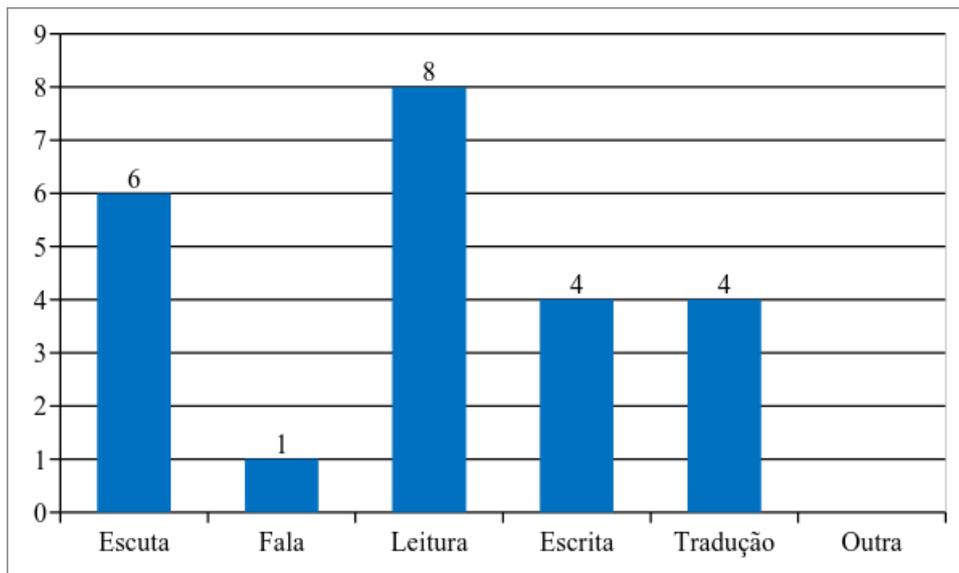
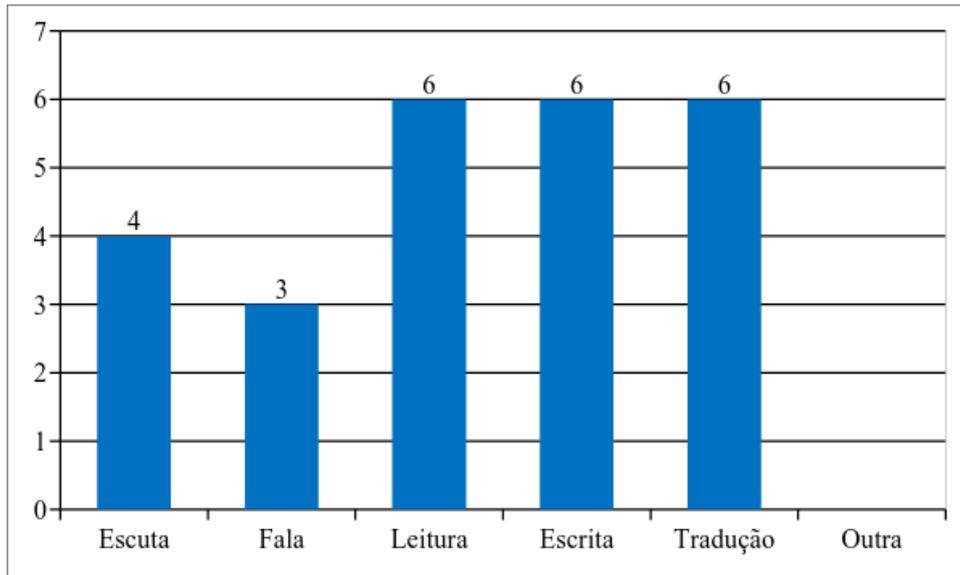
Gráfico 6 - Uso da LI por habilidade (Questionário inicial)

Gráfico 7 - Uso da LI por habilidade (Questionário final)

A classificação das habilidades em LI dos alunos, pautada na escala Likert, foi realizada por eles mesmos. Essa classificação apontou para a evolução de suas habilidades, que passaram do nível intermediário para o nível intermediário/avançado. Apesar de não ter sido trabalhada em sala de aula, vale destacar o aumento significativo da habilidade de fala, o que entendemos ser o reflexo da motivação dos aprendizes em desenvolver suas habilidades na língua-alvo.

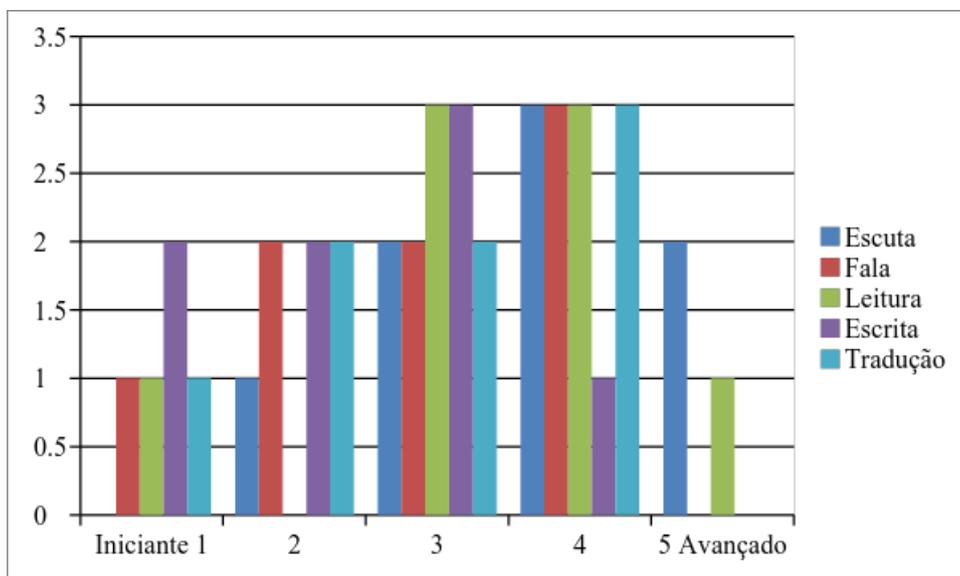
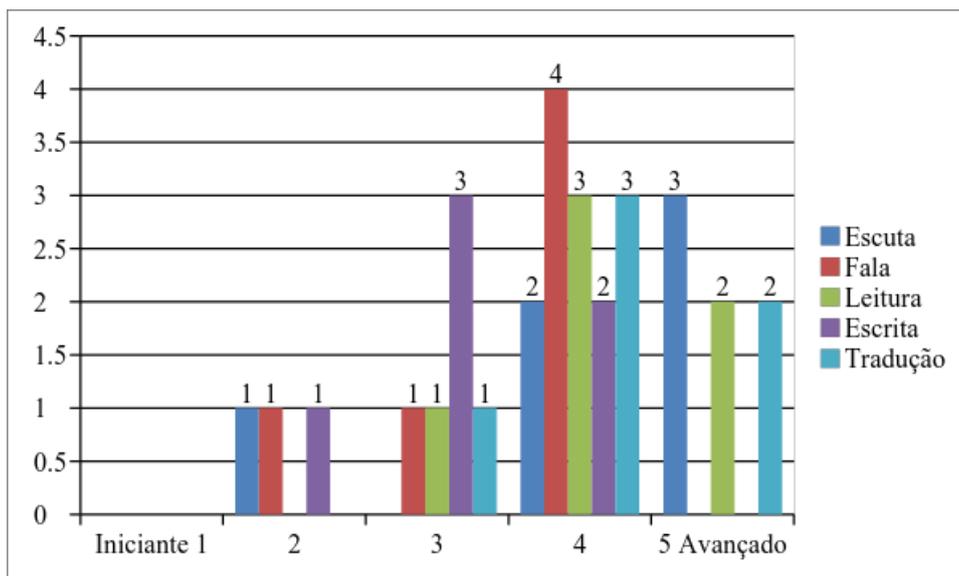
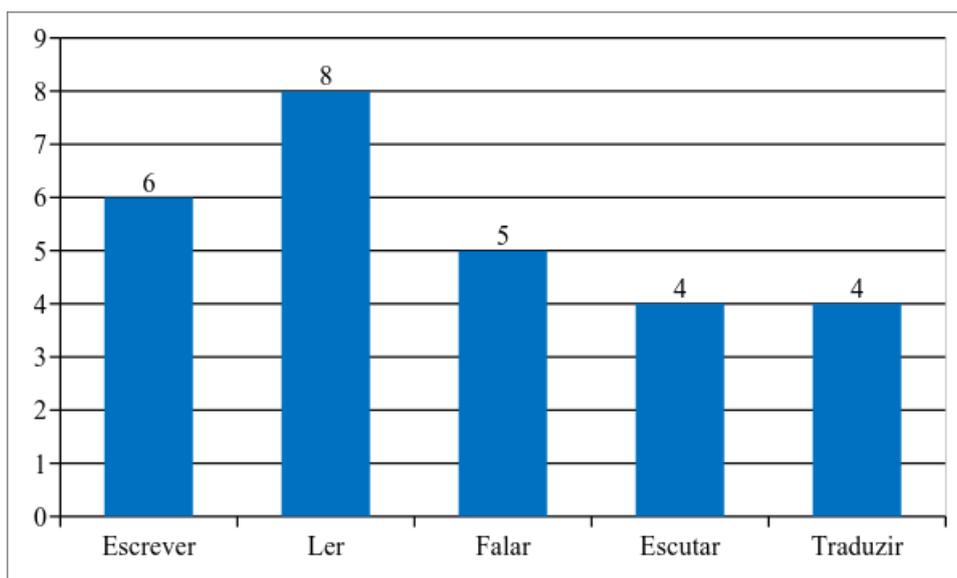
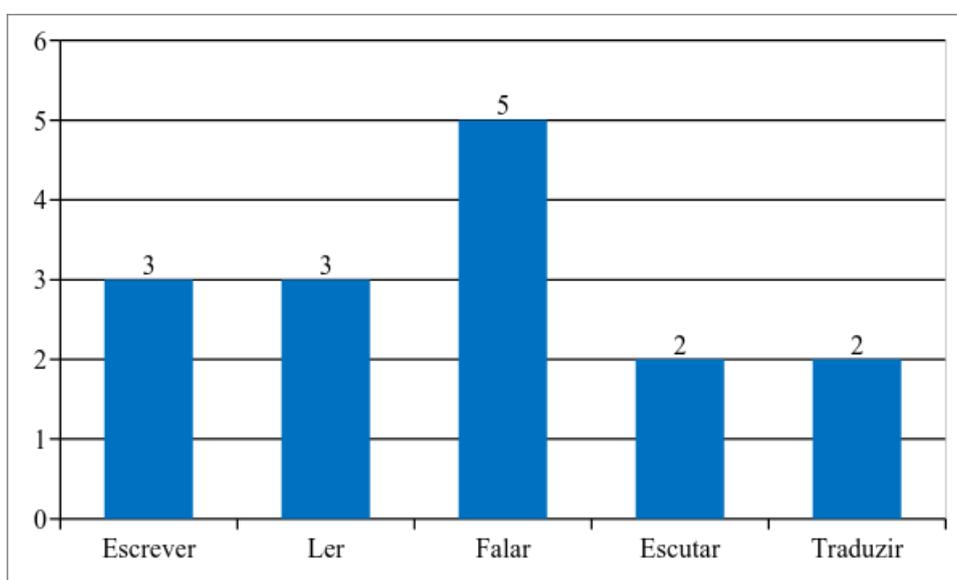
Gráfico 8 - Classificação das habilidades (Questionário inicial)

Gráfico 9 - Classificação das habilidades (Questionário final)

A questão o uso da LI no tempo livre ou de lazer mostrou um aumento significativo da frequência nas habilidades de leitura e tradução, coincidindo com as habilidades desenvolvidas durante o curso. Desse modo, as necessidades linguísticas dos alunos podem ter se tornado interesse, conceito este que foi discutido em nossa seção de justificativa, já que entendemos que a necessidade em cursar disciplinas de LI pode acarretar na motivação pelo idioma. Soma-se a isso o interesse durante as aulas ao longo do curso, relatados tanto no diário reflexivo da docente quanto no diário de campo do pesquisador.

Nas seções com perguntas referentes às pretensões dos participantes, sobre as habilidades que os alunos necessitavam aprimorar. Ao final do curso, os itens escrever, ler, escutar e traduzir apresentaram decréscimo médio de 50% em relação ao início do curso. Em contrapartida, a habilidade de fala manteve o mesmo valor apresentado no questionário inicial, isto é, cinco alunos. Esse fato pode indicar a consciência dos aprendizes em aprimorar uma habilidade que não foi praticada ao longo do curso. A fala foi um quesito presente na maioria das respostas das análises dos questionários sobre as necessidades, preferências e pretensões dos alunos em relação à LI.

Gráfico 10 - Pretensões dos aprendizes na LI (Questionário inicial)**Gráfico 11** - Pretensões dos aprendizes na LI após o curso (Questionário final)

Os dados dos gráficos podem reforçar os conceitos conflitantes entre necessidade (*needs*) e preferência (*wants*), pois é normal que os aprendizes indiquem as suas necessidades que, às vezes, se opõem à visão dos organizadores do curso (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Na próxima seção, tratamos das possíveis causas das dificuldades dos aprendizes participantes do curso.

3.3 As dificuldades dos alunos

Aos analisarmos os diversos instrumentos de coleta de dados, identificamos cinco possíveis causas para algumas dificuldades dos aprendizes, isto é, os elementos que respondem a nossa primeira pergunta de pesquisa, sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos que participam de um curso de IFE. A seguir, apresentamos um quadro que sumariza a identificação das referidas causas e dificuldades.

Quadro 6 - Resposta para a pergunta de pesquisa 1 e suas possíveis causas

Resposta 1	1 - Ausência dos participantes ao longo do curso	2 - Baixo número de atividades extras executadas	3 - Crenças dos participantes	4 - Ausência do estudo de determinados tópicos	5 - Dificuldade com a LI e LM
As principais dificuldades identificadas referem-se ao uso dos tempos verbais (principalmente o tempo passado) e alguns verbos modais.	Os alunos apontaram na autoavaliação que participaram efetivamente das aulas. Contudo, os diários indicaram que os aprendizes chegavam atrasados às aulas, além de terem se ausentado durante as aulas que abordaram os temas.	A quantidade de atividades executadas pelos aprendizes decaiu com o passar do tempo, possivelmente pelo afunilamento do semestre letivo dos participantes em seus outros cursos; Os alunos responderam no questionário sobre o uso do AVA que houve dificuldades em lidar com a plataforma digital e com o cronograma de atividades.	Houve uma preocupação dos aprendizes com o léxico específico de determinados textos; Segundo os mesmos, quando indagados sobre o que haviam aprendido, o conteúdo gramatical ficou em destaque.	Não houve menção no MD utilizado a dois pontos: a forma como termos e estruturas frasais em LI poderiam ser traduzidos para português; a exploração de outros tópicos em LI, (comparativos, superlativos, orações condicionais etc.)	Houve dificuldade dos aprendizes na transposição dos termos e frases em LI para a língua portuguesa.

A primeira coluna do quadro destaca os principais problemas dos alunos, sendo eles os tempos verbais e os verbos modais. Contudo, o foco deste estudo foi identificar as causas de tais dificuldades. Na sequência, discutiremos de forma aprofundada cada uma das possíveis causas das dificuldades vivenciadas pelos participantes mencionadas no quadro acima.

3.3.1. A ausência dos participantes ao longo do curso

Um dos fatores que identificamos como possível causador das dificuldades foi a baixa frequência dos participantes ao longo do curso. Utilizaremos os diários de campo e reflexivo para discutir esse tema, para retratar as observações mais relevantes, como defende Vieira-Abrahão (2006). Na aula do dia 09/09/2015, foi realizada uma atividade extra para reforçar o uso dos tempos verbais. Havia duas pessoas na aula aquele dia. A professora aplicou uma atividade diferente por conta da dificuldade que ela percebeu dos alunos frente aos tempos verbais da aula anterior, tratando do Passado e apresentando o tempo Futuro. Ela utilizou dois textos diferentes, ou seja, um para cada aprendiz. O primeiro tratava dos refugiados na

Alemanha. O outro era sobre o fato de países do golfo pérsico não aceitarem os refugiados. A professora colocou as seguintes perguntas na lousa.

1. O que você sabe sobre a guerra civil da Síria? Quando ela começou?
2. Qual é o tema principal do seu texto?
3. De onde ele foi retirado? Qual seria o público alvo?
4. Qual é o tempo verbal predominante no texto? Por que ele foi utilizado?

Entendemos que a docente buscou realizar alguns dos estágios para o desenvolvimento dessa competência leitora, como sugerem Rivers e Temperley (1978 apud TAGLIEBER, 1988), uma vez que houve a introdução à leitura, com estruturas familiares aos alunos, a prática de leitura, utilizando material autêntico com situações reais de leitura, a expansão e o incremento do vocabulário e, também, a autonomia, com a discussão e interpretação do texto lido.

A professora perguntou sobre o assunto tratado nos textos, fazendo com que os alunos comentassem o que sabiam antes e depois de ler, respondendo as questões em seguida. Ela fez uma pequena revisão do tempo presente, além de uma breve introdução ao futuro, junto com algumas palavras que pareceram difíceis para os aprendizes. Não foi possível prosseguir como desejado, pois como a professora menciona em seu diário (09/09), ela “[...] quis propor um debate sobre o assunto dos dois textos, que apesar de serem diferentes, ambos eram sobre algo relacionado à imigração síria. A discussão não durou muito tempo pelo fato de que as duas alunas não sabiam muito sobre esse assunto”. Acreditamos que a limitação do conhecimento dos aprendizes acerca do tema limitou o aprofundamento nas atividades, e, conseqüentemente, não propiciou uma abordagem maior do conteúdo, como por exemplo, as questões gramaticais que envolviam tempos verbais.

No dia 14/09/2015, havia quatro alunos e a professora começou a aula revisando alguns tempos verbais, apresentando o passado em suas quatro formas (simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo). A professora conscientizou os alunos sobre os cuidados ao se fazer a tradução. Em seguida, a revisão tratou dos tempos presentes, apresentando novamente as quatro formas (simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo). A professora explicou o exercício seguinte, que envolveu um texto e imagens. O tempo futuro foi trabalhado e ela mesma fez a leitura do texto e pediu as respostas oralmente para os alunos.

A aula do dia 16/09/2015 tratou dos verbos Modais e contou com a presença de 8 alunos. Destaca-se a anotação realizada pela professora, pois todas as pessoas presentes na

aula “[...] foram diferentes daquelas que vieram no dia 09/09”, ou seja, as duas que compareceram na aula anterior haviam faltado. A professora utilizou os textos e a atividade da aula anterior, pois os participantes que estavam ali eram os que haviam faltado anteriormente. O pesquisador menciona em seu diário (16/09) que “todos os alunos discutiram as questões oralmente, sendo que a professora auxiliava no início de cada resposta”, ou seja, havia certa dificuldade inicial dos alunos ao responder. A tarefa para o *Moodle 2.0* era postar alguns excertos do texto em que mostravam os verbos modais e descrever seu sentido naquele contexto.

Nota-se que alguns fatores influenciaram para que a execução desta unidade fosse realizada de maneira truncada. Primeiramente, a ausência e inconstância no número de participantes, contrariando o que os mesmos responderam na primeira pergunta da questão 7 (cf. seção de números gerais) do questionário de autoavaliação ao final do curso. Todos os participantes responderam que estavam presentes na maioria das aulas, fato que, apesar de matematicamente estar coerente, não condiz com as anotações dos diários, pois o pesquisador relatou por inúmeras vezes o longo atraso dos aprendizes no início das aulas. Outro fator que corrobora esse argumento é a frequência dos alunos, que ficou pouco acima de 70%, sendo esse o mínimo exigido para aprovação.

O revezamento nas ausências é outro fator que pesa contra a aprendizagem dos participantes e o desenvolvimento de conteúdos, uma vez que a docente necessitava explicar novamente o conteúdo da aula anterior, fazendo com que a mesma inserisse uma atividade extra para revisão. Todavia, destaca-se o fato de que não houve considerações negativas sobre a prática dos verbos modais, apesar de pequenas divergências ocorridas na segunda prova, a serem discutidas na seção que aborda as dificuldades com a LI e a LM. Além disso, o sentimento da professora ao perceber que teria que realizar a explicação novamente demonstra que os alunos não conseguiram desenvolver a utilização dos tempos verbais de modo satisfatório, o que pode ser comprovado pelo desempenho dos alunos em suas respectivas provas e atividades complementares. Discutiremos na próxima subseção as questões que concernem o uso do AVA *Moodle 2.0*.

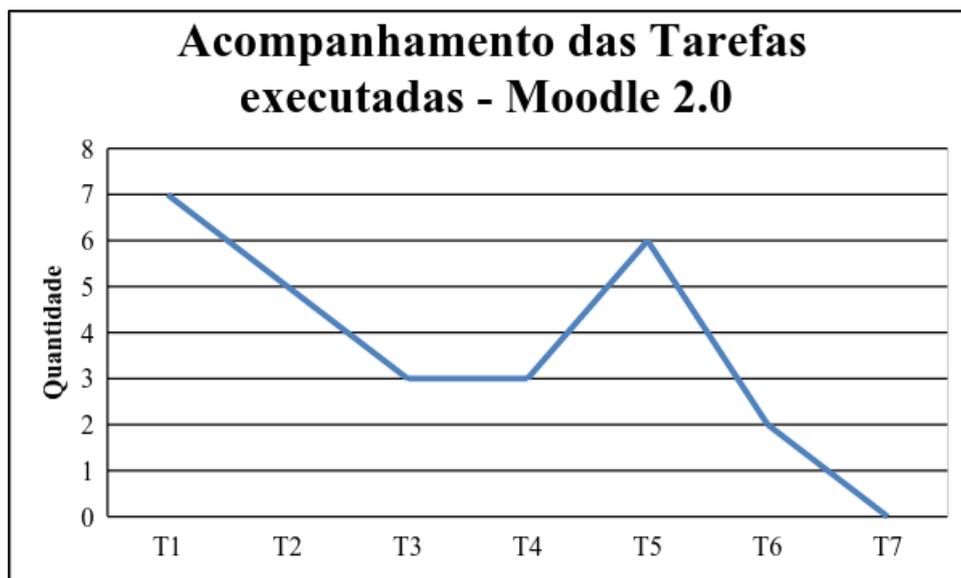
3.3.2. O baixo número de atividades extras executadas no Moodle 2.0

Abordaremos nesta subseção o baixo número de tarefas extras executadas no AVA, por meio da avaliação das próprias atividades. Lembramos que as características do modo de uso daquela plataforma virtual estavam atreladas à fase integrativa, pois utilizou textos

autênticos em um curso de IFE (WARSCHAUER, 2000 *apud* BAX, 2002). Além disso, reforçamos que a proposta inicial objetivou a interação entre alunos (aluno-aluno), aluno-professor, aluno-conteúdo e professor-conteúdo (ver figura 5). Contudo, o AVA acabou sendo utilizado como um repositório de atividades complementares. A média de execução das atividades foi de 3,25 atividades por aluno, número este abaixo da metade, uma vez que foram solicitadas 7 atividades extras ao todo (cf. seção Análise dos recursos didáticos). A professora respondeu e comentou as atividades dos alunos, para que estes pudessem verificar o que haviam acertado e o que precisaria ser desenvolvido. Entendemos que a baixa adesão por parte dos aprendizes em executar as tarefas na plataforma virtual se deu por conta da não conciliação de tempo entre suas tarefas acadêmicas e as tarefas da disciplina do curso do CEL. Apesar dos esforços da docente e sua flexibilidade quanto aos prazos de entrega dos exercícios, assim como a importância dos mesmos para suas respectivas notas, os alunos não aderiram de modo efetivo à ideia de utilizar o AVA.

Para corroborar, apresentamos a seguir um gráfico com a tendência em tempo/espaço da quantidade de atividades executadas pelos aprendizes ao longo do curso.

Gráfico 12 - Acompanhamento das tarefas executadas - Moodle 2.0

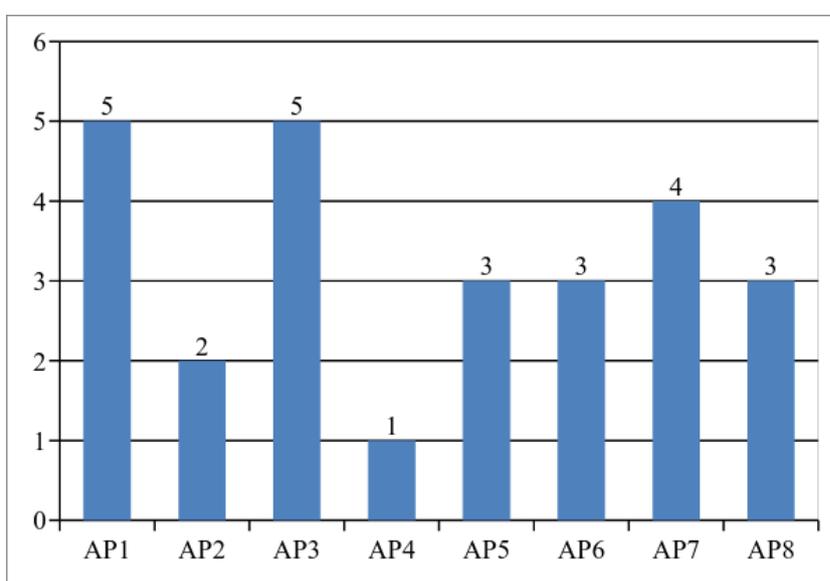


Nota-se que a quantidade de atividades executadas pelos aprendizes decai com o passar do tempo, exceto pela tarefa 5 (T5). Entendemos que a incongruência entre a ideia defendida por Augusto-Navarro et al. (2012), sobre a motivação por diferentes meios, e os resultados identificados neste estudo, ocorreu pelo afunilamento do semestre letivo dos participantes, pois estes priorizam outras atividades que não sejam relacionadas ao curso de

extensão do CEL. Dessa forma, a interação entre aprendiz, conteúdo e docente, proposta por Garrison e Anderson (2003), não ocorreu como o esperado. Destacamos também o fato de não haver indicativos que justifiquem o alto número de participantes que executou a T5, pois tal tarefa não possuía peso maior na nota final, nem requer desempenho diferente das demais.

Houve uma relação inversamente proporcional entre os alunos que entregaram as atividades e suas médias finais. Os aprendizes mais participativos nas entregas das atividades foram aqueles que obtiveram a menor média final no curso, por exemplo, o aprendiz AP3, que ficou com média final 8,4, mas realizou cinco das sete atividades requisitadas. Por outro lado, aqueles que alcançaram as maiores médias finais foram os que menos executaram as atividades. Por exemplo, o aprendiz AP4 realizou apenas uma atividade, mas sua média final foi 9,5. A única exceção foi o aprendiz AP7, que obteve 9,5 de média e realizou quatro atividades.

Gráfico 13 - Quantidade de tarefas executadas por aprendiz - Moodle 2.0



Entendemos que a realização da maioria das atividades por alunos com as menores médias finais pode ter ocorrido pelos seguintes fatores: 1 – por insegurança dos alunos, pois procuraram realizar as atividades para assegurar a aprovação no curso; 2 – para aprimoramento do conhecimento e prática das estratégias desenvolvidas em sala de aula, uma vez que esse alunos podem ser os aprendizes com mais dificuldades.

Ao final do curso, os aprendizes responderam questões nos moldes da escala Likert, referentes ao uso desse AVA. Na questão que solicitava aos alunos para assinalarem com um

X nas alternativas para avaliar a plataforma *Moodle 2.0*, sobre a quantidade de atividades realizadas pelos aprendizes, quatro dos seis participantes indicaram que realizaram *bastante* ou *todas* as atividades solicitadas. Tal afirmação destoa dos números apresentados no gráfico anterior.

Na questão que indagava sobre as dificuldades ou facilidades vivenciadas no uso do *Moodle 2.0*, do total de seis respostas, quatro fizeram menção a problemas com a plataforma digital, como: salvar os arquivos (1 resposta), lembrar de realizar as tarefas (2 respostas) e, por fim, dificuldade no *feedback* (2 respostas). Na sequência, o quadro que descreve as opiniões dos alunos:

Quadro 7 - Descrição das respostas dos aprendizes sobre o uso do Moodle 2.0

Facilidades e Dificuldades com o Moodle 2.0	
AP1	Dificuldade para salvar os arquivos
AP2	Necessidade de reenviar as tarefas
AP3	Ver <i>Feedback</i> da docente
AP4	-
AP5	Boa plataforma
AP6	-
AP7	Boa organização e cronograma das atividades
AP8	Ver <i>Feedback</i> da docente

Entendemos que as respostas demonstram que esses fatores fomentaram os seguintes pontos: a assiduidade e uso da plataforma abaixo do esperado, a reflexão superficial dos aprendizes sobre o próprio desempenho, bem como a dificuldade de conciliar as tarefas acadêmicas e a utilização do AVA com as atividades da disciplina do curso do CEL, apesar de um deles (AP7) ter elogiado o cronograma. A seguir, abordaremos as crenças dos participantes.

3.3.3. As crenças dos participantes

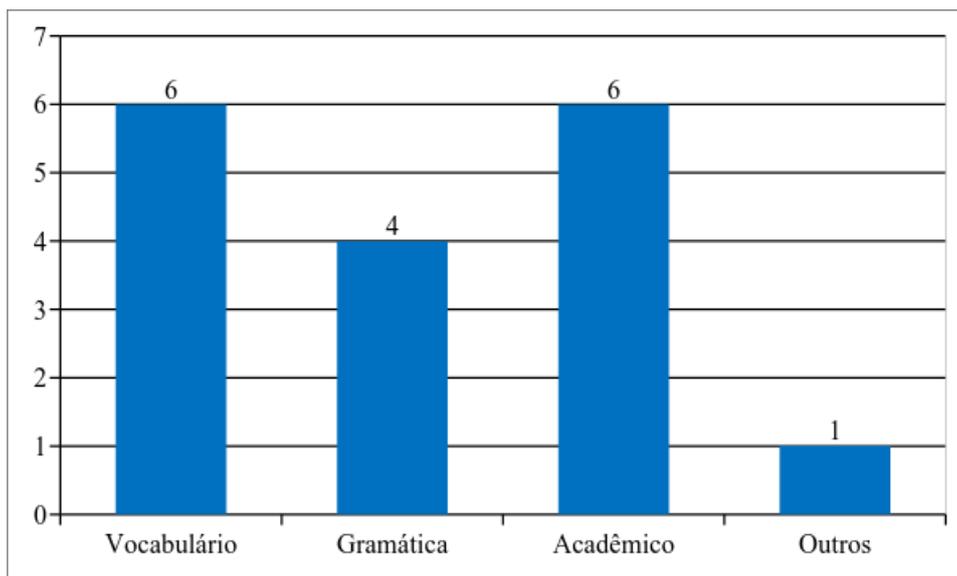
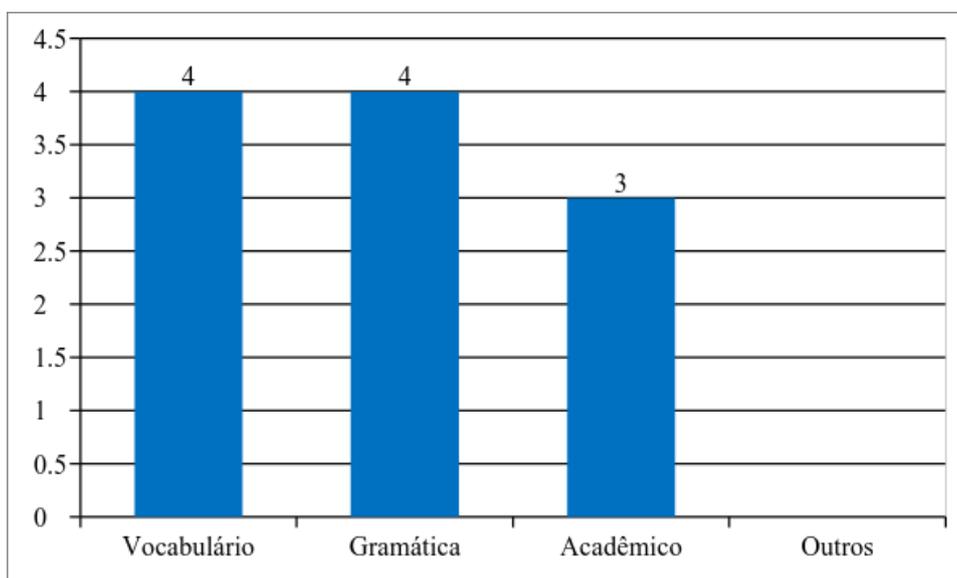
Para tratar a respeito das crenças dos participantes deste estudo, utilizaremos os questionários de autoavaliação. A questão número dois do questionário de autoavaliação indagava sobre a importância do curso na melhora e no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos participantes. De maneira geral, agrupamos os comentários em duas grandes áreas: os comentários que mencionam elementos da linguagem acadêmica, como textos, léxico e leitura de artigos; a outra área refere-se aos tópicos e revisões gramaticais. Cada uma

das duas grandes áreas ficou com 50% das indicações. Isso demonstra que o teor gramatical ministrado tem importância igual às atividades presentes na rotina acadêmica. Apontamos a seguir as respostas dos alunos, com destaque para diferenciar as respostas com teor gramatical.

Quadro 8 - Respostas dos aprendizes sobre a importância do curso

Importância do curso para o aprimoramento dos alunos	
AP1	"Sim, me conectou mais com a linguagem/material de economia, que eu não estava tão habituado"
AP2	"[...] algumas revisões gramaticais que me refrescaram a memória, e tiveram coisas da gramática inglesa que eu aprendi aqui"
AP3	"Sim, consegui desenvolver uma facilidade maior em textos da minha área"
AP4	-
AP5	"Sim, as aulas de gramática deu para entender algumas palavras cujo significado não era muito claro para mim"
AP6	-
AP7	"Sim. A compreensão e o contato com diferentes tipos de texto foram de grande ajuda"
AP8	"[...] aprendi novos vocabulários e formas gramaticais que não tinha conhecido"

Abarcamos nessa discussão os dados obtidos na pergunta 13 do questionário final sobre as pretensões dos estudantes em relação ao curso, pois a mesma fazia menção ao que seria importante para a prática/aprendizagem/evolução da habilidade que o aprendiz pretendia estudar. Os seguintes itens foram os mais indicados pelos alunos: vocabulário direcionado para a área; conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras; revisão geral da gramática. Fazemos aqui uma menção ao apontamento “outros”, já que um dos alunos (AP1) mencionou que o intuito era a abordagem acadêmica e provas de concursos públicos.

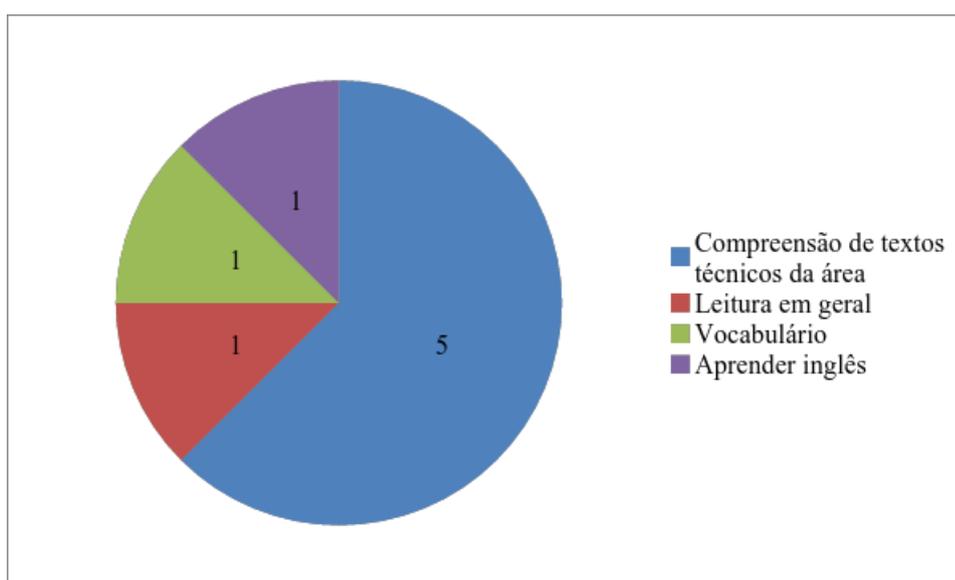
Gráfico 14 - Tópicos importantes para o aprimoramento da LI (Questionário inicial)**Gráfico 15** - Tópicos importantes para o aprimoramento da LI (Questionário final)

Lembramos que a identificação das crenças incorporadas pelos participantes em relação à língua-alvo foi realizada com base na teoria acerca dos instrumentos de coleta de informações pessoais dos participantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nesse caso, observamos o alinhamento nas respostas dos alunos, pois a crença dos participantes, a respeito da importância dos tópicos gramaticais e dos elementos acadêmicos, se manteve do início ao fim do curso.

Continuando a análise do questionário de autoavaliação, na terceira questão, sobre os objetivos no curso, a maior concentração de comentários ficou no cerne dos tópicos

gramaticais, que vão desde tempos verbais/verbos modais aos conectivos, além da questão lexical, pois quatro alunos teceram comentários a respeito da aquisição de palavras novas, inclusive em suas áreas de estudo. Tal fato se opõe à questão 15 do questionário final sobre as pretensões dos estudantes em relação ao curso, sobre o tema ou habilidade que os alunos esperavam aprender. A maioria das respostas dos aprendizes mostrou que a compreensão de textos técnicos de suas respectivas áreas era o que eles almejavam aprender ao participar do curso.

Gráfico 16 - Expectativa de aprendizagem dos alunos (Questionário inicial)



Assim, entendemos que há certos aspectos a serem pontuados à luz de Hutchinson e Waters (1987). Para os autores, os aprendizes têm necessidades diferentes, influenciando diretamente a motivação e a eficiência do curso (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Acreditamos que dentro do mesmo grupo de estudantes havia interesses e necessidades diferentes, o que fomentou a divergência nas respostas dos mesmos sobre os seus objetivos no início e final do curso. Ademais, reiteramos que as respostas de alguns alunos foram realizadas sem a devida reflexão acerca dos tópicos questionados, como a questão sobre a presença dos aprendizes ao longo do curso, assim como a resposta dada por um aprendiz (cf. gráfico 15), em que o mesmo responde que esperava “aprender inglês”. Concluímos a seção sobre a análise de questionários como instrumento deste estudo. Realizamos tal atividade nos pautando nos conceitos previamente discutidos por Larsen-Freeman e Long (1991), André (1995) e Vieira-Abrahão (2006), sobre a pesquisa qualitativa e os tipos e propósitos dos questionários utilizados neste trabalho.

De modo geral, houve um aumento na participação e interesse dos alunos nas diversas habilidades questionadas, mesmo aquelas que não foram trabalhadas ao longo do curso, como a escuta e fala. Soma-se a isso o fato dos alunos terem considerado que houve desenvolvimento nos níveis de suas habilidades linguísticas, bem como os mesmos terem alcançado seus objetivos pessoais ao término do curso. Isso também foi denotado por meio das avaliações e tarefas extras, pois a execução foi realizada de modo satisfatório, já que a nota média final da turma foi 9,1. O desenvolvimento das habilidades linguísticas, trabalhadas em sala ou não, ocorreu por conta de fatores motivacionais detectados ao longo do curso nas anotações realizadas nos diários reflexivos da professora e nos diários de campo do pesquisador, com a observação daqueles que realizam a pesquisa, como defende Machado (1998), pois neles foram mencionadas a curiosidade e a participação efetiva dos aprendizes.

Por outro lado, alguns conceitos tradicionais, como os tempos verbais e verbos modais, tiveram destaque quando os participantes foram perguntados sobre o que haviam aprendido. Nota-se que a importância dada pelos participantes para esses quesitos refletiu-se na execução das tarefas e provas, pois apesar de poucas, foram obtidas respostas divergentes em suas atividades. A seguir, teceremos comentários sobre o diário de campo realizado pelo pesquisador e o diário reflexivo realizado pela professora que ministrou as aulas durante o curso.

A análise do diário reflexivo e o diário de campo apontou que havia também, por parte dos aprendizes, uma preocupação quanto à tradução de léxico específico dos textos, bem como os tempos verbais para a língua portuguesa, relegando as práticas propostas na unidade estudada (unidade 4 – tempos verbais e verbos modais).

Em suma, constatamos, por meio de instrumentos como os questionários e diários citados nesta seção, que houve por parte dos aprendizes uma estreita ligação entre suas crenças sobre os tópicos gramaticais e a forma como conduziram o desenvolvimento de suas atividades ao longo das aulas. Na próxima subseção, trataremos da ausência do estudo de alguns tópicos gramaticais nos recursos didáticos.

3.3.4. A ausência do estudo de determinados tópicos gramaticais

A identificação da ausência de alguns tópicos gramaticais foi realizada por meio da análise do material didático e das avaliações formais (provas 1 e 2). A quarta unidade do MD, que contemplou os tempos verbais e verbos modais, teve início com o tempo passado. A primeira atividade foi a leitura do texto jornalístico *Carrefour H1 profit up as Brazil, Europe*

improve, do website *Economic Times*⁴³, do dia 31 de julho de 2014. No texto, havia vários verbos no passado e havia as seguintes questões sobre ele:

- a) Que tipo de texto é esse? De onde pode ter sido retirado? Que elementos justificam sua resposta.
- b) Qual o assunto principal abordado no texto?
- c) Circule ou sublinhe os verbos. Em seguida, identifique o tempo verbal predominante no texto.
- d) Por que tal tempo verbal foi utilizado neste texto?

Para complementar, trazemos novamente os conceitos de Cobb e Horst (2001), pois os cursos de IFE tentam identificar e ensinar o léxico, a sintaxe, as funções e os padrões de discurso mais comumente usados em um determinado domínio. Tratando das atividades abordadas no MD, houve uma revisão do tempo verbal do passado nas quatro formas: simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo. Havia exemplos extraídos do texto, bem como outros criados a partir do tema.

- *Past simple: China stayed under pressure*
- *Past continuous: Carrefour was battling to reverse years of underperformance in Europe*
- *Past perfect: Plassat had lowered costs*
- *Past perfect continuous: The company had been trying other strategies*

A segunda parte desta unidade trabalhou o resumo do texto acadêmico do periódico *Americas Barometer Insights: 2013*, intitulado *Prosperity and Protest in Brazil: The Wave of the Future for Latin America?*⁴⁴. Havia três perguntas sobre o *abstract* trabalhado:

- a) Qual é o tipo deste texto? Qual o seu propósito?
- b) Circule os verbos contidos no texto. A seguir, identifique o tempo verbal predominante.
- c) Por que o autor utilizou tal tempo verbal?

⁴³ Tradução nossa: O lucro do primeiro semestre do Carrefour no Brasil sobe, como na Europa.

⁴⁴ Tradução nossa: Percepções do Barômetro das Américas: 2013, Prosperidade e protesto no Brasil: A onda do futuro para a América Latina?

Mais uma vez, houve uma revisão do tempo verbal, só que nesse caso, o presente, em suas quatro formas: simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo. Havia exemplos extraídos do texto, bem como outros criados a partir do tema.

- *Present simple: Current protests in Brazil are truly unprecedented*
- *Present continuous: It is shedding light on the recent demonstrations in Brazil*
- *Present Perfect: Chile, Uruguay and Peru have enjoyed similar periods*
- *Present Perfect Continuous: The protests have been happening since 2013*

A terceira parte dos tempos verbais trabalhou o texto *Brazil: Volunteer English Teaching*⁴⁵, do website *Projects Abroad*. Havia inúmeros exemplos sobre o uso do tempo futuro, e as seguintes perguntas foram feitas aos participantes:

- a) O que é e como funciona o projeto?
- b) Qual o tempo verbal em destaque?
- c) Por que ele está sendo utilizado no texto?

Em seguida, foi realizada a revisão e explicação sobre esse tempo verbal. Além disso, havia uma explicação sobre a estrutura que indica futuro e possibilidade/capacidade (*will be able to*), e o futuro programado (*be + going to + verb*), estrutura essa que não é considerada formalmente, em comparação as quatro formas: simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo. Ao final dos estudos dos três tempos verbais, havia uma tabela resumindo as quatro formas dos 3 tempos estudados (passado, presente e futuro), com a descrição das estruturas e alguns exemplos.⁴⁶

A última parte da unidade 4 trabalhou os verbos modais, iniciando-se por meio de um excerto de texto intitulado *On rule 1 – “make Academic writing a habit”*⁴⁷, do website *Emerald Insight*. Por se tratar de conselhos, o texto apresentou diversos verbos modais. A seguir, as perguntas e exercícios sobre o texto:

- a) Sublinhe os verbos que estão no passado.

⁴⁵ Tradução nossa: Brasil: Ensino de Inglês como voluntário

⁴⁶ cf. tabela em apêndice

⁴⁷ Tradução nossa: Sobre a regra 1 – faça a Escrita Acadêmica um hábito

- b) Por que este tempo verbal foi usado no texto? Justifique sua resposta.
- c) O que o texto descreve e/ou apresenta?
- d) Quais condições os bons autores acadêmicos preferem fazer o seu trabalho?
- e) Qual é a estrutura verbal em destaque? Qual o sentido atribuído às palavras destacadas?

A unidade abordou o tema, focando nos verbos modais principais e mais usados, como *should, can, may, might, must*, além de suas formas negativas. Ao final, assim como na parte que tratou dos verbos modais, havia uma tabela⁴⁸ com exemplos em frases e a descrição do uso dos mesmos.

Os textos e demais informações relevantes sobre o MD se encontram no apêndice B deste estudo. Notou-se que o foco de tal unidade foi apresentar os conceitos dos tempos verbais e verbos modais exclusivamente em sua língua de uso, ou seja, a LI. Não houve menção nesse MD utilizado em relação aos referentes, aos equivalentes, nem mesmo a forma como poderiam ser traduzidos para o português os temas trabalhados na unidade 4. Não houve também a exploração de outros tópicos em LI, tais como os comparativos, os superlativos, as orações condicionais etc. Acreditamos que a ausência desses tópicos tenha sido um quesito importante para que alguns alunos tivessem dificuldades ao longo das atividades. Entendemos que tais temas poderiam ser considerados como parte integrante da estrutura curricular em futuros cursos de IFE, pois, como afirma Prabhu (1990), não existe um método padrão ou único, uma vez que a escolha depende do tipo de participantes, propósitos e circunstâncias do curso. Temos que ponderar o fato de que os elementos citados seriam apropriados para o curso investigado e que talvez, em outras situações, não seria necessário a utilização dos mesmos. A dificuldade de alguns aprendizes com a LI e LM será discutida logo a seguir.

3.3.5. A dificuldade com a LI e a LM

Para abordar a discussão sobre a dificuldade dos participantes quanto ao uso da LI e LM, utilizaremos os seguintes instrumentos de pesquisa: o diário de campo, o diário reflexivo, as tarefas do *Moodle 2.0* e as provas 1 e 2.

Para uma melhor compreensão, apresentamos os pontos principais identificados em ambos os diários, focando a nossa análise no ponto de maior destaque, que foram as aulas da unidade 4, sobre tempos verbais e verbos modais. De modo geral, as atividades e explicações

⁴⁸ cf. tabela em apêndice

dos conteúdos ministrados ocorreram sem maiores dificuldades. Porém, os problemas relatados pela professora estão concentrados em dois momentos: a explicação do conteúdo da unidade 4, que discorreremos a seguir; a baixa frequência dos alunos no dia 09/09/2015. O pesquisador, por sua vez, relatou o frequente atraso e ausência de alunos ao longo de suas anotações, o que fica notório com o relato do número de participantes decrescente enquanto o curso avançava.

No dia 02/09/2015, iniciou-se a unidade 4, com o tema Tempos Verbais, contando com a presença de 12 aprendizes. A professora utilizou um texto curto e comentou que fez uso da leitura em voz alta para compreensão dos alunos, pois em sua opinião, eles compreendem melhor o significado da palavra quando a leem/ouvem. Depois da leitura e dos exercícios, a professora sentiu que, mesmo com as definições e explicações dos tempos verbais, alguns alunos não conseguiram acompanhar a aula satisfatoriamente. Ela mencionou, em seu diário (02/09), que fez uma explicação mais detalhada do modo como os tempos verbais do Presente e Passado são utilizados (de acordo com o relato da docente, a explanação foi breve por conta do tempo restante de aula). Para corroborar tal atitude, nos pautamos em Chastain (1976 *apud* TAGLIEBER, 1988), pois o professor pode antecipar estruturas ou palavras que possam causar problemas e assim, facilitar a compreensão dos aprendizes. A professora afirmou: “Tirei dúvidas de algumas palavras que não foram entendidas”, ou seja, havia dúvidas sobre o léxico do texto também. Um aluno fez perguntas sobre a tradução literal de um exemplo envolvendo o tempo verbal *Past Perfect*.

Tais fatos apontam para as seguintes direções: alguns alunos não compreenderam de modo satisfatório a explicação sobre o funcionamento dos tempos verbais, o que foi notado nas análises das provas e dos exercícios que envolviam o uso dos referidos tempos. Acreditamos que a não compreensão dos tempos verbais durante a aula se deu pela dificuldade em entender o significado de determinadas palavras contidas no texto, muito por conta de sua preocupação com a transposição literal dos termos em LI para o português. Assim, como apontam Dias e Silveira (2014), a leitura e a compreensão do texto não foram bem sucedidas, pois as operações executadas de modo consciente pelos leitores (questionamento sobre significados em português) ocorreram quando houve incerteza no texto citado anteriormente, tornando a leitura truncada e os aprendizes focados apenas nas traduções literais do léxico e frases desconhecidas. Esse fenômeno de processamento das informações é denominado ascendente (*Bottom-up*). Portanto, os alunos deram preferência à compreensão lexical em detrimento do mecanismo de funcionamento dos tempos verbais apresentados.

Tratando especificamente das atividades de tradução realizadas na plataforma *Moodle 2.0*, discutimos a seguir as principais dificuldades identificadas e que geraram dúvidas aos participantes. A tarefa referente à unidade oito solicitou aos alunos a tradução dos dois primeiros parágrafos do texto *Why Learning English is Important*⁴⁹. O que mais chamou a atenção nessa atividade foi o erro ao traduzir a primeira frase do texto “*A lot of international students come to America to learn English*”⁵⁰, ou seja, “Muitos estudantes vêm à América para aprender inglês.” Os aprendizes AP1, AP2 e AP3 traduziram a palavra *come* por *vem*, ao invés da palavra *vêm*, ou seja, a utilização da terceira pessoa do singular ao invés da terceira pessoa do plural no tempo presente do indicativo em português. Outra questão que causou dúvida foi a tradução da penúltima frase do segundo parágrafo, que dizia “*The requirements for the position consists*”⁵¹ *the ability to speak English.*”⁵²

É vital salientar que a frase em LI está incorreta, pois o substantivo está no plural, logo, o verbo não poderia ter sido conjugado, além da ausência da preposição *of*. A tradução da palavra *consists* causou discórdia, pois alguns alunos (AP1, AP3 e AP6) a traduziram como *consiste*, ao invés de *consistem*. Novamente, houve a utilização da terceira pessoa do singular ao invés da terceira pessoa do plural no tempo presente do indicativo em português. Desse modo, reiteramos a dificuldade dos aprendizes na transposição dos termos e frases em LI para a língua portuguesa. A seguir, os comentários realizados pela professora na plataforma *Moodle 2.0* aos aprendizes acerca do assunto:

- AP1: [...] e cuidado ao conjugar o verbo com seu sujeito, em português (‘os requisitos... consistem’);
- AP2: Preste atenção apenas na hora de traduzir e usar o português, como na pontuação ou na conjugação verbal;
- AP3: [...] e cuidado ao conjugar o verbo com seu sujeito, em português (‘os requisitos... consistem’);
- AP6: Preste atenção ao traduzir e conjugar os verbos no português: “as exigências... consistem”;

⁴⁹ Tradução nossa: Por que aprender inglês é importante

⁵⁰ Tradução nossa: Muitos estudantes estrangeiros vêm para a América para aprender inglês.

⁵¹ O texto original está errado, pois o correto seria utilizar *consist of*.

⁵² Tradução nossa: Os requerimentos para a vaga consistem nas habilidades de falar inglês.

Entendemos que, ao assumirmos o papel de pesquisadores, temos como objetivo observar as nuances ao longo do processo investigativo, bem como as inúmeras possibilidades de interpretação, como defendem Lüdke e André (1986), André (1995) e Celani (2004). Acreditamos que a docente não tenha levado em consideração os apontamentos descritos anteriormente (a utilização da frase em LI com erros). Contudo, o aspecto mais peculiar se encontra nos comentários tecidos pela professora, pois eles dão a entender que a palavra *come* traduzida como *vem* (o correto seria *vêm*), além da tradução de *consists* como *consiste*, foram interpretados pela docente como erros de tradução.

Em nosso ponto de vista, defendemos a ideia de que esses foram apenas problemas de concordância, ou seja, com dificuldades com a LM. Pautamo-nos em Laiño (2014), já que a autora destaca que tal atitude (esperar apenas uma resposta certa) se fez presente na abordagem GT, corroborando para a sua rejeição, no que concerne a relação aluno-professor, pois na GT “[...] o docente entendia que havia apenas uma tradução correta” (LAIÑO, 2014, p. 58). Acreditamos que os exemplos mencionados devem ser averiguados com atenção, pois a observação de atividades de tradução da LI para LM tem potencial para propiciar o aprimoramento dos aprendizes (PIZZI, 2015).

As dificuldades vivenciadas pelos aprendizes refletem parcialmente em suas notas, pois dois deles (AP2 e AP6) ficaram com nota final maior que a média da sala (9,1), uma vez que suas notas foram 9,25 e 9,3, respectivamente. Já os aprendizes AP1 e AP3 obtiveram as notas 8,5 e 8,4, respectivamente. Desse modo, acreditamos que o desenvolvimento das habilidades dos tempos verbais foi dificultoso para alunos de diversos níveis, já que a dificuldade gramatical ocorreu em tarefas de alunos que obtiveram notas abaixo ou acima da média geral do grupo. Notou-se também que a questão da dificuldade da internalização dos tempos verbais apontada nos diários (dias 02/09 e 09/09) das aulas sobre esse tema estava correta.

Finalizamos a discussão acerca da realização das dificuldades gramaticais em LI e LM nas tarefas postadas no *Moodle 2.0* e entendemos que além das dificuldades que o aprendizado de uma língua estrangeira apresenta, os aprendizes possuem dificuldades com o português, ao cometerem erros de conjugação verbal em sua língua materna. Somam-se a esses fatores os apontamentos identificados no questionário sobre o uso do AVA, isto é, dificuldades em lidar com a plataforma digital e com o cronograma de atividades, discutido na seção que aborda o baixo número de atividades extras executadas. A seguir, discutiremos a identificação das causas das dificuldades em LI e LM por meio das provas 1 e 2.

No exercício 1 da primeira prova, que abordou o texto *Importance for Groups and Individuals*⁵³, houve apenas uma resposta divergente, referente à questão “Qual o tempo verbal predominante no texto e por que ele foi utilizado?”, sendo que a resposta esperada seria informar o que é o presente, pois trata da situação presente e de fatos. Todos os alunos fizeram menção ao tempo e não houve penalização em suas notas. Contudo, um aprendiz (AP8) apontou especificamente para o tempo presente perfeito contínuo:

"present perfect continuous, foi usado para falar de algo que já aconteceu mas que tem continuidade ainda hoje" (Resposta do aprendiz 8).

Podemos observar que o aprendiz AP8 restringiu sua resposta, pois o tempo presente, principalmente em sua forma simples, foi predominante ao longo do texto. Contudo, devemos salientar que não havia no texto nenhuma frase no tempo descrito por AP8. Vale lembrar que esse tempo verbal foi estudado nos dias 02 e 09 de setembro. Conforme os relatos dos diários, os aprendizes tiveram dificuldades para compreender os temas, fazendo com que a professora aplicasse uma atividade extra no dia 09/09 para reforçar as estratégias abordadas na unidade estudada. O aprendiz obteve nota máxima nessa avaliação, além da média final ter sido 9,5. Ademais, o AP8 realizou quatro das sete atividades solicitadas no *Moodle 2.0*, além de ter tido 82% de presença. Portanto, apesar de ter respondido de modo divergente ao esperado, AP8 obteve notas, participações nas tarefas e frequência superiores à média do grupo. Esses números indicam que se trata de um aprendiz dedicado, e que a não adequação da resposta pode ter ocorrido por conta da pressão causada pela avaliação, por não saber identificar tempos verbais (por não talvez ter aprendido) ou por mera desatenção.

Destaca-se o fato desse participante ter mencionado durante as respostas do questionário de início e final do curso, sobre suas pretensões na língua-alvo, que o item Revisão Geral da Gramática foi importante para seus estudos, demonstrando a importância que o tópico exerce sobre o referido aprendiz.

Diferentemente da primeira avaliação, a prova 2 (ver apêndice D) apresentou um número bem maior de divergências. Iniciamos a nossa análise tratando da pergunta 4A, sobre o tempo verbal predominante no texto e por que ele foi usado. Os aprendizes AP3, AP6 e AP7 não escreveram sobre a dominância, naquele texto, do tempo presente, uma vez que o intuito era abordar algo que estava ocorrendo naquele momento na China. O aprendiz AP3

⁵³ Tradução nossa: A Importância para Grupos e Indivíduos

respondeu: “futuro, possibilidade de se realizar”; o aprendiz AP6 descreveu o passado como o tempo dominante: “o passado, já que em grande parte do texto o autor se refere a eventos que já aconteceram em algum momento”; o aprendiz AP7 não respondeu a questão.

Destaca-se o fato de apenas o aprendiz AP3 ter a nota final 8,4, isto é, abaixo da média da turma (9,1), enquanto que AP6 terminou com média 9,3 e AP7 com a média 9,75. Outro ponto relevante a ser mencionado é sobre a importância das habilidades nas pretensões dos participantes. O aprendiz AP3 não menciona em momento algum (questionário de início e fim de curso) o fator gramatical como preponderante para atingir seus objetivos, diferentemente dos aprendizes AP6 e AP7, que em ambos os questionários relatam a importância da revisão gramatical. Acreditamos que a não compreensão relatada nos diários das aulas dos dias 02/09 e 09/09 que trataram dos tempos verbais abarcados na prova contribuíram para a divergência nas respostas.

A questão 4B propôs aos alunos a identificação no texto de ao menos 8 tipos de verbos modais. Na sequência, a tabela 8 ilustra os apontamentos dos verbos modais para responder a questão citada anteriormente:

Quadro 9 - Uso dos verbos modais (Questão 4B)

MODAL/ALUNO	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5	AP6	AP7	AP8	TOTAL
<i>CAN</i>	1	1	1	1		1	1	1	7
<i>CANNOT</i>	-	1	-	-	-	-	1	-	2
<i>COULD</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	8
<i>MAY</i>	-	1	1	1	1	1	1	1	7
<i>MIGHT (NOT)</i>	-	1	-	-	1	1	-	-	3
<i>MUST</i>	1	1	1	-	-	-	-	-	3
<i>SHOULD (NOT)</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	8
<i>WOULD (NOT)</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	8
<i>TOTAL</i>	5	8	6	5	5	6	6	5	46
<i>OUTROS ITENS CITADOS</i>	WILL; WHICH	-	-	-	WILL	-	WILL; HAD BEEN; HAS BEEN	WILL; HAVE	-

Os números referentes à identificação dos verbos modais no texto, conforme requisitado na questão 4B, foram relativamente bons. Todos os aprendizes encontraram 5 ou mais modais. Contudo, destacamos dois pontos importantes analisados nessa pergunta. O primeiro refere-se à baixa incidência dos relatos acerca dos três verbos modais com os menores números de identificação: *cannot* (2); *might (not)* (3); *must* (3). Ademais, os

aprendizes AP1, AP5, AP7 e AP8 identificaram palavras utilizadas como auxiliares em determinados tempos verbais (com exceção do pronome relativo *which*, realizada por AP1).

Acreditamos que, apesar dos poucos desvios nas respostas apontadas anteriormente, tais erros têm relação com o fato de os alunos não terem tido dificuldades durante a aula que abordou o uso dos verbos modais, conforme relato dos diários (16/09), fazendo com que os mesmos não dessem tanta atenção aos detalhes. Para reforçar, adicionamos a baixa participação dos aprendizes na atividade extra T3, relatada na seção sobre o baixo número de atividades extras executadas no *Moodle 2.0*. A atividade que abordou a identificação dos verbos modais só foi realizada por apenas 3 aprendizes (AP1, AP3 e AP8). Esse indicador acentua a ideia de que determinados aprendizes no curso participavam efetivamente para reforçar as habilidades que necessitavam desenvolvimento e prática.

A última questão a ser analisada neste estudo refere-se à pergunta 4C, que determinava aos participantes a tradução de quatro frases retiradas do texto. Acreditamos que a escolha das frases realizada pela professora teve como objetivo averiguar transposições de determinados verbos modais e tempos verbais. A seguir, discorreremos sobre a análise da primeira das quatro frases:

Frase 1: "(...) *blocking the company entirely would have immediate and disastrous economic consequences.*" (cf. apêndice D)

Resposta esperada: "(...) bloquear a empresa totalmente teria consequências econômicas imediatas e desastrosas."

Essa frase gerou três respostas diferentes da esperada, sendo que tais divergências apareceram nas provas dos aprendizes AP3, AP4 e AP8. A seguir, apresentamos as respostas dos aprendizes:

AP3: "(...) bloquear a companhia inteiramente **poderia causar** consequências imediatas e desastrosas (sic) na economia" (grifo nosso);

AP4: "(...) **bloqueando** inteiramente a companhia, **poderá haver** inteiramente e desastrosamente consequências econômicas" (grifo nosso);

AP8: "(...) **bloqueando** a impresa (sic) totalmente teria imediatamente como consequência um desastre econômico" (grifo nosso);

Nota-se que os principais erros cometidos pelos aprendizes ao realizar a tradução estão atrelados às questões verbais. A tradução de “*would have*” foi erroneamente realizada por AP3 com a inclusão do verbo “causar”, inexistente na frase original. Por sua vez, AP4 confundiu o uso do verbo “*blocking*” como sujeito, traduzindo-o como presente contínuo. Além disso, a tradução do modal “*would*” ficou incorreta ao escrever “poderá”. Por fim, AP8 cometeu o mesmo engano que AP4, ao traduzir o verbo “*blocking*” no presente contínuo, uma vez que o correto seria traduzi-lo como sujeito.

Pontuamos novamente que a escolha das frases com termos não estudados previamente, bem como a interpretação sobre possíveis erros são pautadas nas ações da docente. Entendemos que as divergências com a palavra “*blocking*” podem ser entendidas como desvios que os docentes não estavam preparados. Contudo, somam-se aos erros gramaticais citados anteriormente os problemas com a língua portuguesa que os alunos tiveram ao traduzir a prova. Destacam-se a grafia incorreta das palavras *disastrosas* (sic) e *impresa* (sic), escritas por AP3 e AP8, respectivamente. Esse fato vai ao encontro dos comentários realizados na seção anterior, que tratou da ausência de determinados elementos gramaticais nos recursos didáticos do curso, pois o uso das orações condicionais em LI não foi abordado nas aulas.

Ao final das análises das provas, podemos triangular algumas informações relevantes que apontam para direções acerca dos motivos pelos quais os alunos encontraram dificuldades em LI e em LM. Primeiramente, lembramos que as preocupações que a professora tinha referentes ao aprendizado dos tempos verbais, mencionados em seus diários reflexivos do dia 02/09/2015 até o dia 16/09/2015, eram procedentes, pois os alunos ainda não haviam compreendido de maneira satisfatória ao longo do curso determinados aspectos dos tempos verbais. Ainda, salientamos a relevância dada pelos aprendizes aos tópicos gramaticais quando responderam aos questionários de autoavaliação. É importante mencionar novamente a baixa participação dos alunos na plataforma digital *Moodle 2.0*, onde havia tarefas de prática de tradução e outros tópicos abarcados nas avaliações ao longo do curso. Entendemos que as análises das provas contribuíram para reafirmar os nossos conceitos que concernem às dificuldades que alunos de cursos de IFE vivenciam. Abordaremos, a seguir, os devidos apontamentos para os cursos vindouros de IFE da instituição investigada.

3.4 Os encaminhamentos para cursos futuros de IFE

Entendemos, de modo geral, que as possíveis ações a serem tomadas para que tais causas possam ser minimizadas de forma a atender às necessidades do público-alvo, há de se pensar na flexibilização ou mudança da estrutura curricular e dos recursos didáticos utilizados. Contudo, trataremos na sequência sobre cada um dos apontamentos para a realização das referidas modificações. A seguir, resumimos em um quadro a relação das causas das dificuldades com os seus respectivos encaminhamentos.

Quadro 10 - Resposta 2 e encaminhamentos para cursos futuros

Resposta 2	1- Ausência dos participantes ao longo do curso	2 - Baixo número de atividades extras executadas	3 - Crenças dos participantes	4 - Ausência do estudo de determinados tópicos	5 - Dificuldade com a língua materna
Modificação na estrutura curricular e dos recursos didáticos dos cursos de IFE para leitura, interpretação e tradução de textos em inglês.	Ao longo dos próximos cursos, elaborar questões mais aprofundadas para justificar determinadas perguntas relacionadas à participação dos alunos nas aulas; Verificação das respostas dos aprendizes nos questionários de autoavaliação, para que os mesmos reflitam profundamente sobre o tema; Alteração no horário das aulas desse tipo de curso.	Rever a quantidade e a obrigatoriedade da execução das tarefas extras, bem como a sua distribuição ao longo do semestre letivo.	Investigação das crenças dos participantes acerca da importância do léxico para a compreensão do texto.	Considerar a inserção dos pontos citados em futuros cursos de IFE.	Indicar cursos e atividades complementares em língua portuguesa ao aluno que possui esse problema.

O primeiro encaminhamento busca minimizar a ausência dos alunos ao longo do curso. A alteração no horário das aulas desse tipo de curso seria uma das alternativas, mas precisamos reavaliar também o modo como os participantes veem a presença na sala de aula, e também, o tempo de permanência na mesma. Além disso, acreditamos ser prudente rever as perguntas dos questionários de autoavaliação e avaliação do curso, pois entendemos que é preciso elaborar questões mais aprofundadas para justificar determinadas perguntas relacionadas à participação dos alunos nas aulas nos próximos cursos. O objetivo é tornar os aprendizes mais atentos ao longo da execução das respostas dos nos referidos a fim de refletir mais acerca do tema, bem como faz uso da liberdade para expressar seus pensamentos, conforme os conceitos estabelecidos por Vieira-Abrahão (2006).

Quanto ao baixo número de atividades extras executadas, entendemos que seja indicado reavaliar a quantidade e a obrigatoriedade da execução das tarefas extras, bem como a sua distribuição ao longo do semestre letivo. O intuito é promover a integração entre os alunos, os professores e o conteúdo, como discutido anteriormente por Garrison e Anderson (2003). As crenças dos participantes acerca da importância do léxico para a compreensão do texto poderia ser investigadas em cursos futuros.

É importante também refletirmos sobre a ausência do estudo de determinados tópicos gramaticais, como a tradução de alguns termos e estruturas frasais em LI, o uso de comparativos, superlativos, orações condicionais etc. Os temas poderiam ser discutidos e considerados em futuros cursos, uma vez que os tópicos abordados durante a investigação não os contemplaram, apesar da abrangência gramatical do conteúdo programático do curso. Esse conceito vai ao encontro das ideias de Hutchinson e Waters (1987), pois os cursos de IFE buscam atender as demandas do seu público.

Por fim, a dificuldade com a língua materna poderia ser contornada por meio de cursos e atividades complementares em língua portuguesa, indicados particularmente aos alunos que possuem esse problema. Essa ideia tem como base os conceitos de Hyland (2009), uma vez que o autor cita a importância da consciência da escrita da LM e LI no meio acadêmico.

No próximo capítulo, tecemos as devidas considerações para concluir as respostas das perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, as lacunas identificadas nesta investigação, as possíveis contribuições para a área, bem como os encaminhamentos que podem ser explorados em outros estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos nosso trabalho, recapitulamos os motivos que justificaram a elaboração e execução do mesmo, as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, as respostas identificadas, as lacunas encontradas ao longo da investigação, as prováveis contribuições para a área de IFE e para os cursos do CEL da instituição e outros, bem como alguns direcionamentos e tópicos a serem abordados futuramente em novas pesquisas.

Este estudo se justificou devido à demanda por alunos e outros participantes da área acadêmica por cursos que desenvolvam as habilidades de leitura, interpretação e tradução de textos em LI. Devido a esse fato, o intuito foi identificar quais eram as dificuldades dos participantes e o que poderia ser feito para minimizar tal fenômeno.

Para discorrer sobre as perguntas de pesquisa, elaboramos uma tabela para ilustrar as suas devidas respostas e as possíveis causas/apontamentos. A pergunta “Quais fatores podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem em um curso de Inglês para Fins Específicos?” foi respondida por meio da análise das avaliações escritas realizadas pelos aprendizes no meio e no final do curso e, também, a análise das tarefas extras postadas na plataforma *Moodle 2.0*, assim como a análise do MD utilizado durante o curso. Além dessas, o diário reflexivo da professora que ministrou a aula, assim como o diário de campo do pesquisador, somando-se aos questionários de identificação do perfil dos alunos, conhecimento da língua alvo, autoavaliação e avaliação do curso, foram os instrumentos necessários para o entendimento e concretização de tal resposta.

Concluimos que o desenvolvimento das habilidades gramaticais que se referem ao uso dos tempos verbais no passado, presente e futuro, juntamente com os verbos modais, causaram as maiores dificuldades aos aprendizes. Tais dificuldades foram causadas possivelmente por fatores como: atraso constante e ausência ao longo do curso, principalmente nas aulas que trataram do assunto; pouca participação nas atividades extras; as crenças dos alunos ao priorizar o léxico em vez da prática dos tempos verbais, isto é, a necessidade de se possuir a tradução literal da palavra ou frase em língua portuguesa; a ausência de determinados tópicos nos recursos didáticos utilizados, como a prática da transposição de termos e frases para o português, a equivalência de tempos verbais em ambos os idiomas, e, também, temas gramaticais diversos em LI; as dificuldades na transposição dos termos em inglês para o português e a dificuldade com o uso da língua materna como um todo.

Descrevemos a seguir os apontamentos para poder minimizar as dificuldades identificadas na primeira resposta. Primeiramente, entendemos ser prudente executar a elaboração de questões que demandam justificativas, especialmente as que abordam a participação dos alunos nas aulas. Ainda, entendemos ser vital a verificação delas por parte dos professores para que os alunos reflitam profundamente sobre o tema. Acreditamos que a mudança do horário do curso ou do período (para o matutino ou noturno) possa fazer com que a frequência dos participantes seja mais constante e que os atrasos sejam mais raros do que os descritos neste estudo.

Podemos verificar também que o número de execuções das tarefas no *Moodle 2.0* foi abaixo do esperado. Para tanto, seria necessário reavaliar a quantidade e a obrigatoriedade da execução das tarefas extras, assim como a sua solicitação ao longo do semestre letivo, evitando conflitos com as outras atividades dos participantes. Entendemos que seria valioso realizar estudos⁵⁴ acerca da crença dos participantes de cursos de IFE sobre a necessidade de se traduzir o vocabulário de maneira minuciosa em detrimento dos temas principais da aula. Para suprir a ausência de explicações e atividades que abordem o significado das sentenças dos textos em inglês para língua portuguesa, acreditamos ser necessária a inserção das mesmas em futuros cursos. Outro ponto que identificamos nos recursos didáticos foi a ausência de certos tópicos de LI, citados na tabela 10. Entendemos que tal inserção seria benéfica para futuros cursos de inglês para leitura, interpretação e tradução de textos que são oferecidos na instituição investigada, assim como em outros centros de ensino de IFE.

Por fim, o último apontamento que fazemos refere-se à deficiência na língua materna que alguns participantes demonstraram. Quando esses realizaram a transposição de termos e frases em LI para o português, detectamos que alguns participantes necessitam aprimorar as habilidades em seu primeiro idioma.

Identificamos também algumas lacunas nesta pesquisa, principalmente no que concerne aos questionários aplicados. Acreditamos que poderíamos ter mais detalhes sobre determinadas questões, como o porquê da não realização da maior parte das atividades extras pela maioria dos alunos, sendo que os que possuíam as menores médias finais participaram mais assiduamente. Outro ponto a ser destacado foi a ausência de dois aprendizes ao final do curso, pois a não participação dos mesmos ocasionou na diferença de 8 para 6 questionários analisados.

⁵⁴ Sugerimos a leitura da pesquisa realizada por Fiorelli (2017) com o mesmo grupo de aprendizes acerca de crenças do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso ponto de vista, o estudo realizado descreveu algumas das possíveis contribuições para a área. Em nossa opinião, a identificação das lacunas nos recursos didáticos pode propiciar o desenvolvimento de materiais que incluam tópicos comparativos entre a língua-alvo e a língua materna, podendo ser benéfico para o desenvolvimento das habilidades estudadas, principalmente se houver a prática da tradução pedagógica. Outro ponto a ser salientado, trata da crença dos alunos sobre a importância dos tópicos gramaticais no processo de aprendizagem, fato que pode ser explorado futuramente.

Para concluir nossas considerações sobre este trabalho, apontamos os encaminhamentos que podem ser explorados em estudos futuros. Elencamos duas áreas a serem investigadas futuramente. A primeira refere-se à participação dos aprendizes em AVA em cursos de IFE, para identificar a relevância da plataforma digital nesse tipo de curso. O segundo ponto concerne às crenças e motivações dos participantes de cursos de IFE. Entendemos também que seria relevante compreender o quão importante é para os aprendizes o contato com a LI por meio de atividades de entretenimento, como séries de TV, filmes, música etc., reconhecidos nos questionários de identificação das habilidades e uso de LI. Outra crença que merece a devida atenção trata da motivação dos alunos em estudar e desenvolver habilidades que não são abordadas nos cursos de IFE, como o fato de alguns dos alunos entenderem que a habilidade “falar” foi desenvolvida, sem essa ter sido devidamente abordada ao longo do curso.

Portanto, acreditamos que os pontos destacados nesta seção de considerações finais contribuem para a área de IFE e podem e ser estudados em trabalhos futuros para que cada vez mais os cursos sejam aprimorados a fim de melhor atender às necessidades de seu público-alvo.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, O.; ARGENT, S.; SPENCER, J. *EAP Essentials: a teacher's guide to principles and practice*. Reading: Garnet Education, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. *Revista Letras 2*, Santa Maria, Jul/Dez, 1999. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r2/revista2_1.pdf. Acesso em: 23/03/2017
- _____. O Ensino de Línguas desde 1978. E agora?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte - MG, v. 1, n.1, p. 15-29, 2001.
- ALMEIDA, A. L. de C., O Papel das Estratégias Metacognitivas na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira. *Revista Contexturas*, nº 11, São José do Rio Preto, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO JR, C.F.; MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F.M. E FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação à Distância: o estado da arte*. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2008. 461p.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; KAWACHI, C. J.; CAMPOS-GONELLA, C.; TERENCEZI, D. Revisitando necessidades, interesses e motivação. *Revista Contexturas*, v. 19, p. 51-73, 2012.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BANDEIRA, D. *Materiais Didáticos / Denise Bandeira*. – Curitiba, PR: IESDE, 2009. 448 p.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 7, No. 1, 2004. p.123-156.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BAX, S. *CALL: past, present and future*. *System*. v. 31, p. 13–28, 2003. Disponível em <http://moodle.bracu.ac.bd/mod/resource/view.php?id=820>. Acesso em: 22/01/2014.
- BELCHER, D; JOHNS, A.M.; PALTRIDGE, B. *New directions in English for Specific Purposes Research*. (eds.). University of Michigan, 2011.
- BOHN, H. I. Linguística Aplicada. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.
- CALVO CAPILLA, M. C.; RIDD, M. *A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas*. *Horizontes (UnB)*, v. v. 8, p. 150-169, 2009.
- CAVALCANTI, M. C.. A Proposito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, CAMPINAS, SP, v. 7, n.2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L. ; RAMOS, R. C. G. ; SCOTT, M. R. . *The Brazilian Esp Project: An Evaluation*. SÃO PAULO: EDUC, 1988.

_____. Afinal, o que é linguística aplicada. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

_____. A Retrospective view of an ESP Teacher Education Programme. In: *The ESPecialist*, São Paulo, vol.19, No 2, 1998, p. 233-244. Censo da Educação Superior, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacaosuperior/resumos-tecnicos> Acesso em: 31/05/2016.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas/RS, v. 8, n.1, p. 101-122, 2004.

_____. Revivendo a Aventura: Desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

COBB, T. & HORST, M. (2001). Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.). In: *Research perspectives on English for academic purposes* (p. 315-329). Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <http://www.lexutor.ca/cv/threshold.html>. Acesso em: 31/05/2016.

SOUZA CORRÊA, E. F. de. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não-materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Revista de Letras* (Fortaleza), v. 2, p. 45-65, 2014.

COSTA, W. C. Tradução e Ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CRYSTAL, D., *English as a Global Language*. United Kingdom: University Press, Cambridge. 2003.

_____. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Rep. with corrections. Cambridge: University Press, rep.2000. vii, 489 p.

DELGADO, H. O. K., *Proposta de uma didática de tradução de linguagens especializadas para licenciados em língua inglesa*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.

DIAS, F. G. R.; SILVEIRA, M. I. M.; Processamento Estratégico e Compreensão de Leitura Em Inglês: Contribuições para o Ensino de Línguas para Fins Específicos. *The ESPecialist*, vol. 35, no 1 (87-113) 2014.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. *Developments in English for Specific Purposes – A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press. 1998 (12 edição)

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-3.

FIGUEIREDO, V. A. C. de C. A dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada. *Tradução e Comunicação*, n. 16, p. 101-107, 2007.

- FRIESEN, N. *Report: Defining Blended Learning*, 2012. Disponível em: http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf Acesso em: 23/03/2017
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. The Technology of E-Learning. In: GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, London and New York: Routledge Falmer, 2003.p. 32-41.
- GATTOLIN, S. R. B. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem* / Sandra Regina Buttros Gattolin. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- GRADDOL, D. *The future of English?* Londres, British Council, 1997.
- GIESTA, L. C. A Tradução como Estratégia no Ensino de Língua Inglesa em Cursos De Licenciatura. *Cultura & Tradução*. João Pessoa, v.1, n.1, 2011
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes - A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183p.
- HYPPOLITO, F. B. *Análise de Provas de Proficiência em Inglês de um Programa de Pós-Graduação como Subsídio para Elaboração de Materiais Didáticos para Inglês para Fins Específicos*. 2014. Monografia de Conclusão de Curso-Bacharelado em Letras. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2014.
- HYLAND, K. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum. 2009. p. 1-19.
- JOHNS, A.M.; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: tailoring courses to student needs and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3a ed. Boston: Heinle and Heinle, 2001.p. 43-54.
- JOHNS, A.M. The History of English for Specific Purposes Research. In: *The Handbook of English for Specific Purposes*, San Diego State University, 2013. pp. 5-30.
- _____. English for Specific Purposes: The state of the art (An online interview with Ann M. Johns). In: *International Journal of Language Studies*. Volume 9, Number 2, San Diego State University, USA, April 2015. pp. 113-120.
- JORDAN, R.R. *English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- KANEKO-MARQUES, S. M. *Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem*. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- _____. Reflexões sobre Placement Tests em um Curso de Inglês para Fins Específicos. *Contexturas*, v. 14, p. 99-115, 2009.
- KANEKO-MARQUES, S. M.; COSTA, M. N.; PERCHERER, K. ; FRANCESCHINI, J.; HYPPOLITO, F. ; GRIFFIN, E. ; FIORELLI, C. *English for Specific Academic Purposes-Module 1-Reading*. Araraquara: Laboratório Editorial UNESP-FCLAr, 2012.

KÁROLY, A. Translation competence and translation performance: Lexical, syntactic and textual patterns in student translations of a specialized EU genre. *English for Specific Purposes*, 31(1), 2012. p. 36-46.

LAIÑO, M. J. *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014. 234f.

LARSEN-FREEMAN, D. LONG, M. Second language acquisition research methodology. In: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LEFFA, 1988/ LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LUCAS, P. O. *A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês) repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo* / Patrícia de Oliveira Lucas. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. D. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986. v. 1. 110p.

MACHADO, A. R. (1998) *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 263 p.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. 1996. 6ª reimpressão, 2006

_____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

PAIVA, V. L. M. O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. Belo Horizonte, In: *Anais do Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, 3, Belo Horizonte, 2001. p.129-145. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/virtual.htm>. Acesso em: 25/01/2014.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. Especialize IPOG Revista on line, jan. 2013. Disponível em: <http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf> >. Acesso em: 23/03/2017.

PIZZI, M. C. B. *A tradução literária como transcrição e reflexão intercultural em cursos de formação continuada de professores* / Maria Claudia Bontempi Pizzi. – São Carlos : UFSCar, 2016. 285 p.

- PRABHU, N. S. 1990. There is no best method – why?. *TESOL Quarterly*. Volume 24/2. pp. 161-176.
- RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas. SP: Pontes Editora, 2005, p. 109-123.
- _____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. v.1. Canterbury: IATEFL, 2008. p. 68-83.
- _____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. *IV Seminário de estudos linguísticos da UNESP (SELIN) Línguas para fins específicos: que específico é esse?*. Araraquara: FCLAr-UNESP, 2012. (Comunicação Oral)
- RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. Approaches to Classroom Investigation. In: _____. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994, cap.1, p.6-28.
- SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: *Anais do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p.5658-5671. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 15/01/2014.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (1995) *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo*. Tese de doutorado inédita, UNICAMP, Campinas.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press, 1989.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.; A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.
- SOUZA, P.C. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, C. *Educação a Distância: ambientes virtuais de Aprendizagem*, Cuiabá: Ed UFTM, 2013, p. 121-157.
- SWALES, J. M. English as Tyrannosaurus rex. In: Hyland, K. *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge. Chicago, 2006
- TAGLIEBER, L. K. A Leitura na Língua Estrangeira. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora São Paulo, 2010. P. 25-35 (impresso).
- VALENTE, J.A. O uso da internet em sala de aula. *Educar em Revista*, n.19 Curitiba, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602002000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 16/01/2014.

VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 437-457, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/05/2016.

_____. Ensino de Inglês para Negócios: Diferentes Abordagens para Diferentes Necessidades. *the ESPECIALIST*, vol. 35, no 2, p.135-154, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21459>>. Acesso em: 31/05/16.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diários reflexivos

24/08

Primeiro dia de aula: apresentação do curso e dos conteúdos a serem vistos durante o semestre.

Questionários iniciais de análise das necessidades foram aplicados, junto com os TCLE (cf. apêndice E).

Eu e Fernando comentamos sobre nossa pesquisa e que a coleta de dados seria feita com essa turma. Todos concordaram em participar, não houve nenhum aluno que recusou ou questionou.

A primeira atividade foi para iniciar o conceito de leitura e explicar como podemos inferir informações sobre o texto sem um entendimento total de todas as palavras dele.

Atividade da “clamba” e duas imagens de jornais internacionais (BBC e Le Monde).

Por fim, realizamos a leitura do texto da BBC. Era um texto curto, mas foi escolhido pelo fato de que esse era o tempo que restaria da aula (com apresentação, preenchimento dos questionários e atividade da clamba, o tempo era curto também).

Fizemos uma leitura apenas. Procuramos entender o texto sem traduzi-lo em sala de aula. Mas como tarefa, a tradução foi pedida para ser feita e postar no ambiente virtual Moodle.

26/08 – Conhecimento Prévio e Predição

A aula começou com uma apresentação de slides com algumas imagens, com a intenção de os alunos tentarem inferir o que cada imagem “dizia”. Essa atividade foi pensada para apresentar o conceito de conhecimento prévio e predição. Atividade bem sucedida.

Em seguida, propus que eles fizessem o mesmo exercício, mas dessa vez utilizando duas notícias de jornais online (uma sobre meio ambiente e outra sobre política). Escolhi o tema de meio ambiente para mostrar a eles que, mesmo não sendo especialistas desse tema, eles podem inferir o que o texto irá tratar. Com essas notícias, apresentei como as dicas tipográficas e o layout podem auxiliar nas informações do texto.

A leitura dos textos em sala de aula foi feita com os alunos juntos em grupos pequenos (a leitura foi individual, mas os exercícios foram discutidos com os colegas). Procuro pedir aos alunos para se agruparem pois acredito que eles mesmos podem se ajudar no entendimento geral do texto, ou em alguma palavra específica na qual alguém não saiba o significado. Quando ninguém do grupo sabe o significado, então eles perguntam para a professora.

31/08 – Skimming e Scanning

Quando todos os alunos chegaram em sala, conversamos sobre os textos da aula anterior (um para prova de proficiência em Economia para o mestrado da UNESP). O assunto era sobre as relações de alguns países e problemas políticos. Sendo que a turma tem alunos de Economia, Ciências Sociais, Pedagogia e outras áreas, houve certa dificuldade para entender melhor o texto desses últimos cursos, que não estão familiarizados com esse tema. Comentei então que nas próximas aulas veríamos não somente textos de economia.

Em relação à estratégia da aula do dia (skimming e scanning), apresentei um pequeno texto de assunto geral sobre algumas estratégias para compreensão de uma mensagem. Os exercícios feitos serviram para encontrar as respostas utilizando essas estratégias, sem nomeá-las.

Após a explicação destas, pedi para os alunos se dividirem novamente em grupos.

Os grupos foram feitos por eles mesmos, quem estava mais próximo se juntou. Como cada aluno sentou perto daqueles da mesma área. Por isso os grupos ficaram divididos, principalmente, com alunos de economia e de sociais.

Pedi para que lessem o último texto como atividade final. Responderam as perguntas e fizeram uma tradução em conjunto do parágrafo introdutório. Eles fizeram essa tradução em sala de aula, e deveriam postar depois no Moodle, com os nomes dos integrantes de cada grupo. Novamente os alunos se entendiam, trocavam suas ideias, procuravam algumas palavras nos aplicativos do celular, ou perguntavam a professora o significado de uma ou outra palavra.

As traduções são feitas no Moodle e comentadas pela professora e pelo pesquisador, na plataforma online.

*durante as aulas, eu permito que utilizem dicionários ou aplicativos de celular.

02/09 – Tempos Verbais

Leitura do texto foi feita em voz alta: muitas vezes, numa leitura silenciosa, podemos encontrar alguma palavra que não conseguimos “ler”, pois o som dele não parece “legível”, prejudicando o entendimento dela. Mas quando sabemos como pronunciar-la corretamente essa palavra, é possível identificar melhor qual palavra é, e seu significado também (memória auditiva). Por isso que as vezes faço esse tipo de leitura.

Sendo o primeiro texto da aula era curto, propus esse tipo de leitura. Expliquei para turma porque fiz isso. Tirei dúvidas de algumas palavras que não foram entendidas.

Depois da leitura e dos exercícios, senti que, mesmo com as definições e explicação dos tempos verbais, alguns alunos não conseguiram acompanhar. Expliquei, de uma maneira mais detalhada (porém breve, por causa do tempo de aula) quando são usados os tempos verbais do Presente e Passado.

Algumas dúvidas sobre o assunto foram sanadas, porém não por causa dos textos e os exemplos do texto.

09/09 – Atividade extra – tempos verbais

Devido à grande dificuldade na aula passada, pensei em aplicar uma atividade diferente, não fugindo do assunto, mas com a intenção de aprofundar um pouco mais o Passado e apresentar o outro tempo, Futuro.

A princípio, pensei em fazer a atividade em grupos, porém só 2 alunas vieram hoje. Entreguei um texto para cada uma, textos diferentes. Elas leram e responderam as perguntas e escrevi na lousa. Elas deveriam identificar o tempo verbal predominante e explicar porque foi usado naquele contexto.

Além disso, quis propor um debate sobre o assunto dos dois textos, que apesar de serem diferentes, ambos eram sobre algo relacionado à imigração síria. A discussão não durou muito tempo pelo fato de que as duas alunas não sabiam muito sobre esse assunto.

16/09 – Modais

Os alunos que vieram nessa aula (8) foram diferentes daquelas que vieram no dia 09/09. Por isso pude passar os textos e a atividade daquela aula, porém adaptando para o novo conteúdo, os modais.

Depois da leitura e discussão de outro texto proposto, fiz a explicação gramatical do tópico em questão.

Algumas palavras foram perguntadas sobre a tradução e suas aplicações no texto, pois a tradução literal que fizeram não fez sentido, como “*asylum-seeker*” (pedido de asilo) e “*net-migration*” (imigração líquida).

A tarefa para o Moodle era postar no ambiente alguns excertos do texto em que mostravam os verbos modais e descrever seu sentido naquele contexto.

21/09 – Cognatos e Falsos cognatos

Atividades realizadas como todas anteriormente: leitura do texto proposto, breve discussão do assunto e correção dos exercícios. Os exercícios voltavam-se às palavras sublinhadas que eram falsos cognatos, e comentei que não é preciso decorar listas de falsos cognatos, mas sim duvidar quando se depara com alguma palavra parecida com o português, pois, em muitos casos, não terão o mesmo sentido.

Alertei também, contudo, que as palavras cognatas servem para ajudar no entendimento do texto. Podem trazer informações ao tema geral.

Por esse motivo, optei em trazer uma atividade com imagens novamente. Nela, os alunos leram um pequeno texto sobre tsunami no Japão e depois tinham que relacionar 4 imagens a suas respectivas legendas, utilizando a informações das fotos com as palavras cognatas das legendas. Essa atividade foi bem sucedida.

23/09 – Grupos Nominais

No começo da aula, devido ao conteúdo a ser trabalhado, pensei que seria uma aula um pouco complicada para os alunos.

Porém, as dúvidas continuaram em uma palavra ou outra solta, sozinha, durante o texto. O aluno JG perguntou se a professora conhecia algum aplicativo de celular ou sites nos quais ele pudesse usar para estudar. Indiquei alguns dicionários online que também têm suas versões para celular.

Alguns alunos já têm conhecimento maior na língua inglesa, por isso os GN não eram novidade para eles (a posição invertida em relação ao português).

O primeiro texto visto em aula foi da área de ciências sociais. O segundo foi um texto informativo sobre a cidade de Seul. A intenção era trabalhar com imagens também, mas o monitor da sala não funcionava direito, por isso ficamos no texto apenas.

28/09 – Revisão

Nesse dia não pude comparecer na aula por motivos familiares, porém disponibilizei a atividade de revisão no *Moodle*.

30/09 - Prova

Na prova, os alunos puderam utilizar o dicionário (impresso e eletrônico).

Acredito que isso foi uma atividade na qual os alunos realizaram a prova sozinhos, sem estar em grupos ou duplas para auxiliar no entendimento do texto.

Nessa primeira prova, não foi trabalhado o exercício da tradução de um excerto do texto, pois isto já vem sendo feito com as tarefas semanais. Porém, o que era esperado dessa avaliação era o entendimento geral dos textos, buscando utilizar as estratégias de leitura vistas até o momento da prova.

Outro motivo para realização da prova dessa maneira era que eu quis avaliar como os alunos iriam utilizar essas estratégias com o auxílio do dicionário (quando precisassem).

Sobre a prova: os textos vinham com algumas palavras e seus respectivos vocabulários que, a meu ver, seriam palavras não muito conhecidas para eles (ou que não foram vistas durante as aulas). A intenção era a de facilitar a consulta, fazendo com que os alunos não parassem a leitura para procurar o significado delas.

Texto 1: skimming, scanning, identificar tempos verbais, modais e grupos nominais.

Texto 2: conhecimento prévio e predição.

Texto 3: perguntas mais específicas sobre o texto.

Praticamente todos os alunos paravam de ler o texto para consultar o dicionário. Porém, como já escrevi, os exercícios pediam que eles trouxessem a ideia geral do texto (tentar inferir os significados).

Uma pergunta que surgiu durante a prova, na qual não esperava, era se eles deveriam responder em português ou inglês. Não escrevi isso nos enunciados, pois, durante as aulas isso era o que sempre pedi: perguntas em português, resposta em português. Mas isso foi para melhorar a elaboração das provas.

Impressões sobre a prova: deixei que os alunos consultassem o dicionário, mas isso fez com que eles interrompessem muito a leitura: eles quiseram procurar o significado das palavras para melhor entender, mas isso fez com que “perdessem” tempo para fazer a prova (mesmo que fosse o dicionário eletrônico, que é mais rápida a consulta).

Acredito que eles estão acostumados e condicionados em querer traduzir todas as palavras de um texto.

Talvez eu precise pensar em diferentes atividades para a tradução, e também mudar o tipo de tradução (português para o inglês, por exemplo, em um resumo de artigo).

05/10 – Prefixação e sufixação

Comecei a aula perguntando sobre a prova, se acharam difícil ou não, se o tempo foi suficiente e se eles utilizaram as estratégias vistas até então. Alguns alunos respondera, brevemente que não foi difícil e usaram as vezes dicionários ou o celular.

Um tempo da aula foi reservada para aplicar o questionário de meio de curso, pelo pesquisador-observador das aulas.

Como os alunos demoraram para chegar na sala, a aula foi encurtada, deixando um exercício de ser feito. Por isso pedi para terminarem em casa. Mesmo assim, foi possível ao menos explicar o conteúdo, sem que não fosse explicado.

07/10 – Referência pronominal

Para essa aula, foram utilizados um abstract de um artigo de ciências sociais e outro sobre o porque é importante aprender inglês. Ambos os textos foram considerados fáceis pelos alunos. O conteúdo dessa aula foram os pronomes e foram apresentados nos textos e em formas de tabelas, classificando-os com suas funções. Houve uma dúvida sobre se “one” era pronome ou não (texto 2). Expliquei que “one” se refere a alguém indefinido e que a função dele passa a ser de pronome também.

A tarefa dessa aula foi a tradução dos 2 primeiros parágrafos do segundo texto.

14/10 e 19/10 – Conectivos

Dois dias foram planejados para esse tópico.

A primeira aula apresentou um texto mais longo que os vistos nos outros dias. O tema era sobre a mistura do português com o inglês e confusões feitas por não se saber utilizar a língua inglesa de forma compreensível. Apresentei esse texto por causa do seu tom cômico, e trazer algo mais diferente para a sala de aula.

Além disso, o texto foi bem pensado para aula, pois abordava vários tópicos vistos no curso, podendo utilizar várias estratégias para revê-las. O texto também trouxe elementos estudados para essa unidade de conectivos.

Poucos alunos vieram à aula, porém como já se havia programado duas aulas para esse assunto, os outros têm a chance de ver também.

Algumas perguntas sobre o vocabulário foram feitas, que nesse caso a compreensão de um parágrafo não foi concluída (*clutches* e *garroters*)

21/10 – Leitura crítica

Dois textos foram trabalhados em sala: um que explicava como aprendizes da língua inglesa estavam sendo preparados para imersão de escolas nos Estados Unidos; o segundo tratava sobre o envolvimento dos pais na educação das crianças no Japão. De certa forma, os dois textos se comunicavam, pois tratavam de educação, porém com enfoques diferentes.

Perguntas sobre vocabulário do primeiro texto: “*daunting*”, “*hijacked*” e “*monolithic*”

Pedi para realizarem as atividades em grupos, mas por causa da quantidade de alunos em sala, se dividiram em duplas. Eles leram e discutiram brevemente os textos entre si, e depois com a professora.

26/10 – Revisão

28/10 – Prova

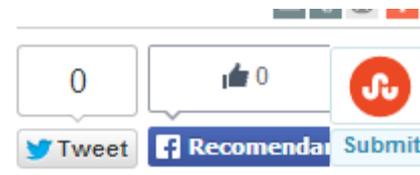
APÊNDICE B – Unidade 4 – Tempos Verbais e Verbos Modais

UNIDADE 4 – TEMPOS VERBAIS E VERBOS MODAIS

1. Leia o texto abaixo e responda as seguintes perguntas:

Carrefour H1 profits up as Brazil, Europe improve

Reuters Jul 31, 2014, 02:38PM IST



Tags: [hypermarket format](#) | [French Group](#) | [France](#) | [Carrefour](#)

PARIS: Carrefour, the world's second-largest retailer, reported a 13.8 percent rise in first-half recurring operating profit to 833 million euros (\$1.12 billion), driven by higher profitability in its core French business and in Brazil and Argentina, while China stayed under pressure.

Chief Financial Officer Pierre-Jean Sivignon said earlier in July that the analysts' consensus forecast for an operating profit of about 2.38 billion euros this year was "reasonable". That would be a 6.3 percent rise on 2013.



The French group said first half adjusted net income rose 16.7 pct at current foreign exchange rates to 274 million euros.

Carrefour is battling to reverse years of underperformance in Europe, where it makes 73 percent of its sales. Its problems are partly due to a reliance on the hypermarket format it pioneered, as customers favour more local and online shopping.

In response, Chief Executive Georges Plassat has lowered costs, revamped stores, cut prices, simplified product offerings and given more autonomy to store managers, starting in France.

Fonte: http://articles.economictimes.indiatimes.com/2014-07-31/news/52284824_1_carrefour-percent-rise-operating-profit

- a) Que tipo de texto é esse? De onde pode ter sido retirado? Que elementos justificam sua repostagem.

- b) Qual o assunto principal abordado no texto?

- c) Circule ou sublinhe os verbos. Em seguida, identifique o tempo verbal predominante no texto.

- d) Por que tal tempo verbal foi utilizado neste texto?

Grammar Review – Past

O tempo passado em Inglês é usado: a) para falar sobre o passado; b) para falar sobre hipóteses - coisas que são imaginadas, em vez de verdadeiras; c) para soar mais educado.

Há quatro formas de pretérito em Inglês:

- I. Past simple: *China **stayed** under pressure*
- II. Past continuous: *Carrefour **was battling** to reverse years of underperformance in Europe*
- III. Past perfect: *Plassat **had lowered** costs*
- IV. Past perfect continuous: *The company **had been trying** other strategies*

Adaptado de: <http://learnenglish.britishcouncil.org/pt-br/english-grammar/verbs/past-tense>

2. Releia o texto abaixo e responda as perguntas sobre o mesmo:

- a) Qual é o tipo deste texto? Qual o seu propósito?

- b) Circule os verbos contidos no texto. A seguir, identifique o tempo verbal predominante.
-

- c) Por que o autor utilizou tal tempo verbal?
-

USAID FROM THE AMERICAN PEOPLE

AmericasBarometer Barómetro de las Américas

LAPOP Latin American Public Opinion Project

VANDERBILT UNIVERSITY

AmericasBarometer *Insights*: 2013

Number 93

Prosperity and Protest in Brazil: The Wave of the Future for Latin America?

By *Mason Moseley*
Mason.moseley@vanderbilt.edu
 Vanderbilt University

Matthew Layton
Matthew.l.layton@vanderbilt.edu
 Vanderbilt University

Executive Summary. Results from the 2012 AmericasBarometer Survey indicate that the current protests in Brazil are truly unprecedented in the country's recent history. However, the 2012 data from Brazil also reveal certain trends in socioeconomic development and disenchantment with government performance that have created an environment ripe for the emergence of contentious demonstrations. In a regional analysis of protest participation, rising education levels, increased use of social media, and widespread dissatisfaction with public services emerge as critical determinants of contentious politics, thus shedding light on the recent demonstrations in Brazil. More generally, these findings suggest that across Latin America, the past decade of strong economic growth, advances in education and increased access to social media may portend a new era of protests in countries such as Chile, Uruguay, and Peru that have enjoyed similar periods of rapid socio-economic development amidst high levels of citizens dissatisfaction with public services.

Fonte: <http://www.vanderbilt.edu/lapop/insights/IO893en.pdf>

Grammar Review – Present

Os tempos presentes em Inglês são usados: a) para falar sobre o presente; b) para falar sobre o futuro; c) para falar sobre o passado quando estamos contando uma história em inglês falado ou quando estamos resumindo um livro, filme, jogar, etc.;

Existem quatro formas que tratam do tempo presente em Inglês:

- I. Present simple: *Current protests in Brazil **are** truly unprecedented*
- II. Present continuous: *It **is shedding** light on the recent demonstrations in Brazil*
- III. Present Perfect: *Chile, Uruguay and Peru **have enjoyed** similar periods*
- IV. Present Perfect Continuous: *The protests **have been happening** since 2013*

Adaptado de: <http://learnenglish.britishcouncil.org/pt-br/english-grammar/verbs/present-tense>

3. Leia o texto abaixo e analise o tempo verbal em destaque. Em seguida, responda as seguintes questões:

- > Archaeology
- > Building
- > Business & International Development
- > Care
- > Conservation & Environment
- > Community
- > Journalism
- > Law & Human Rights
- > Medical Electives
- > Medicine & Healthcare
- > Sports
- v Teaching
 - Argentina
 - > Bolivia
 - v Brazil
 - Music
 - Burma
 - Cambodia
 - China
 - Costa Rica
 - Ecuador - Galapagos Islands
 - Ethiopia
 - Fiji
 - > Ghana
 - India
 - Israel and Palestine

TEACHING

Sitemap: [Projects Abroad](#) / [Volunteer Projects](#) / [Teaching](#) / [Brazil](#) /

[R+1](#)
[f](#)
[t](#)
[e](#)
[+](#) Share

→ Brazil: Volunteer English Teaching

Placement locations: Niteroi

Types of schools: Kindergarten, Secondary, Community Centres

Age of students: 5 - 17

Class sizes: 5 - 15 in Kindergarten; 20 - 30 in Schools and Community Centres

Role: Teacher or teaching assistant (English, French)

Extra-curricular roles: Sports, Music

Accommodation: Host families

Price: From **£1795**

What's included? Food, accommodation, transfers, insurance, personal webpage, induction and orientation, 24/7 support, social activities

What's not included? Flights, visa costs, spending money

Length of placement: From one month

Start dates: Flexible



Request a Call Back

Chat online with our staff

Photo Gallery
Brazil

Testimonials & Vol Stories
from Brazil

Testimonials & Vol Stories
Teaching

Apply Now
for Teaching in Brazil

As a volunteer, teaching English in Brazil **will give** you an amazing new perspective on this incredible country. You can gain invaluable development work experience without any previous qualifications, and you are not required to have undergone TEFL training.

Whether you are coming to volunteering during your gap year, career break or an extended holiday, you **will have** a role to play in one of the community centres and schools that we work with, and you **will be** able to make a real difference.

Brazil's economy is currently experiencing something of an economic boom, but the financial prosperity is failing to filter down through society, with an estimated 55 million Brazilians still living under the poverty line.

For Brazil's children, one possibility for a better future lies in the learning of the English language, which can allow them access to so many areas of future employment.

Adaptado de: <http://www.projects-abroad.co.uk/volunteer-projects/teaching/brazil/>

a) O que é e como funciona o projeto?

b) Qual o tempo verbal em destaque?

c) Por que ele está sendo utilizado no texto?

Grammar Review - Future

O tempo futuro é tipicamente utilizado em quatro casos diferentes. As principais diferenças entre os diferentes casos é a uso de "will" e "going to". Embora ambos se refiram a um momento específico no futuro e, por vezes, podem ser usados como sinônimos, isso nem sempre é o caso. Reveja os seguintes exemplos para esclarecimento.

Exemplos:

- I. Utiliza-se "will" para expressar uma ação voluntária. Neste caso, "will", muitas vezes sugere que o falante vai fazer algo de forma voluntária. É usado também para responder a um pedido ou reclamação de outra pessoa, além de solicitar que outra pessoa seja voluntária para fazer alguma coisa. "Will not (won't)" é usado para recusar um pedido.
 - a. I **will** teach you this lesson.
 - b. You **won't have** to do it now.

- II. Utiliza-se "will" para expressar uma promessa. Neste caso, o falante se compromete a realizar algo.
 - a. I **will help** my students whenever they need.
 - b. I **won't disappoint** my friends.

- III.** Utiliza-se “be going to” para expressar um plano para o future, independente de ser real ou não.
- a. He **is going to travel** abroad to work as a volunteer.
 - b. We **are going to meet** them tomorrow morning.
- IV.** Utiliza-se “will” ou “be going to” para expressar uma predição, uma adivinhação sobre algo que pode acontecer no future. O falante não tem o controle sobre a situação predita.
- a. You **will be able** to make a real difference.
 - b. Teaching English in Brazil **will give** you an amazing new perspective.

Adaptado de: <http://www.englishpage.com/verbpage/simplefuture.html>

Observe as tabelas a seguir a listagem dos tempos verbais e seus exemplos:

The 12 Verb Tenses - Usage

	Past	Present	Future
Simple	<p>I ate pizza yesterday.</p> <p>To indicate a past habit – or an action already completed.</p> <p>Can be used with or without adverbs of time.</p>	<p>I eat pizza everyday.</p> <p>To express habits or general truth.</p> <p>To indicate a future event on a designated date as part of a plan or arrangement.</p> <p>With 'mental action' verbs: <i>like, love, want, need, believe, etc.</i></p>	<p>I will eat pizza tomorrow.</p> <p>To indicate an action, condition, or circumstance which hasn't taken place yet.</p>
Continuous	<p>I was eating pizza when you arrived.</p> <p>To indicate uncompleted action of the past (with or without time reference)</p> <p>To indicate persistent habits of the past (with <i>always, continuously, forever, etc.</i>)</p>	<p>I am eating pizza right now.</p> <p>To indicate action going on at the time of speaking.</p> <p>To indicate temporary action which may not be happening at the time of speaking.</p> <p>With a habitual action verb, especially to indicate a stubborn habit.</p>	<p>I will be eating pizza when you arrive.</p> <p>To indicate what will be going on at some time in the future.</p> <p>To indicate planned future events.</p>
Perfect	<p>I had eaten all of the pizza when you arrived.</p> <p>To indicate a completed action of the past that happened before another event took place.</p>	<p>I have eaten all of the pizza.</p> <p>To indicate past action which is not defined by a time of occurrence.</p> <p>To indicate an action which started in the past and has continued up until now.</p>	<p>I will have eaten all of the pizza by the time you arrive.</p> <p>To indicate an action that will be complete before another event takes place.</p>
Perfect Continuous	<p>I had been eating pizza for 2 hours when you arrived.</p> <p>To indicate an action in the past that began before a certain point in the past and continued up until that time.</p>	<p>I have been eating pizza for 2 hours.</p> <p>To indicate an action which started at some point in the past and may or may not be complete.</p>	<p>I will have been eating pizza for 2 hours when you arrive.</p> <p>To indicate an action that will have happened for some time and will not be complete yet at a certain point in the future.</p>

Fonte: <http://www.easypacelearning.com/all-lessons/grammar/1198-12-verb-tenses-usage>

VERBOS MODAIS

1. Leia o texto e analise o tempo verbal em destaque, e responda as seguintes questões. Antes disso, discuta a seguinte pergunta: *Como é escrever um texto acadêmico? Você já fez algum?*

a) Sublinhe os verbos que estão no passado.

b) Por que este tempo verbal foi usado no texto? Justifique sua resposta.

c) O que o texto descreve e/ou apresenta?

d) Quais condições os bons autores acadêmicos preferem fazer o seu trabalho?

e) Qual é a estrutura verbal em destaque? Qual o sentido atribuído às palavras destacadas?

On rule 1 – “make academic writing a habit”

Wildavsky (1989) wrote a small book called *Craftways – On the Organization of Scholarly Work*. The book was full of good advice on how to get things done. I no longer remember all the advice except two; “keep conversations with students short and businesslike” and that “the essence of scholarly work is time management”. This latter statement included the factual statement that academic writing is not a matter of waiting for inspiration, but instead of maintaining a habit. Wildavsky pointed out that we **should work** on schedule and establish rules, which **could help** us say no to all those interesting projects that tempt us to jump from one project to another without finishing any of them. Wildavsky means that we **should set aside** time every day for writing and we **should make** our environment aware of this so they do not disturb, and so they keep expectations high. (“How did your writing go today?”). The good academic writers I know use this regular scheduled writing pattern. Bill Starbuck[2] locked himself in his room every morning working on manuscripts, and spent the afternoon chatting with colleagues when he was a researcher in Wissenschaftszentrum Berlin and helped Scandinavian and other researchers along in the 1970s. Wildavsky also wrote in the morning. I myself, trying to be a family man, decided early on, when the children were small, that **I would not work** at home. That has become a habit, which I seem unable to break now that they are no longer there. I have to get a new habit started before I retire. Habitual writing is important because it assures quality. True that you sometimes get a brilliant idea by inspiration (once or twice in a lifetime if you are lucky), but working that idea out, articulating it and aligning it with other ideas and the work of previous authors require regularity and sustained attention.

Fonte: <http://www.emeraldinsight.com/0955-534X.htm>

USO DOS MODAIS

Analise as seguintes frases:

- We should work on schedules and establish rules.
- We could work on schedules and establish rules.
- We must work on schedules and establish rules.

Dependendo da situação de comunicação (a pessoa com quem se fala, o lugar onde ocorre a conversa etc.), precisamos ser mais educados, mais diretos e/ou mais precisos. Nesses casos, devemos modalizar nosso discurso. Para tanto, utilizamos os verbos (auxiliares) modais.

Os verbos modais podem atribuir sentidos como os de possibilidade e probabilidade aos verbos principais em argumentos e também podem ser usados para indicar diferentes graus de certeza. Dentre os modais mais comuns, temos: *could, would, should, might, can* e *will*. Os verbos modais são importantes para a escrita no estilo acadêmico, pois “modalizam” o discurso, tornando-o menos direto.

DEFINIÇÃO E FORMA

Can, may, will, dentre outros podem ser usado com outros verbos para expressar possibilidade, permissão, intenção, etc.

Modais são normalmente acompanhados de verbos no infinitivo sem a preposição “TO”, exceto **ought to** and **used to**:

- You **must** finish my paper.
- You **ought to** go to college.
- I **used to** to have difficulties in English.

Questões são formadas sem os auxiliares DO/DOES no presente ou DID no passado:

- **Can** I use a dictionary?
- **Should** I use a dictionary?

***Frases negativas são formadas com o acréscimo do not ou a forma contraída
n't***

Fonte: KANEKO MARQUES, S.M. ; HYPPOLITO, F. B. ; FIORELLI, C. M. ; GRIFFIN, E. ; PERCHERER, K. ; FRANCESCHINI, J. ; COSTA, M. N. . Inglês para Fins Acadêmicos Específicos-Módulo 1-Reading. Araraquara: Laboratório Editorial, 2012 (Material Didático).

Observe a tabela com as principais informações sobre os modais e expressões similares:

10-10 SUMMARY CHART OF MODALS AND SIMILAR EXPRESSIONS			
AUXILIARY	USES	PRESENT/FUTURE	PAST
<i>may</i>	(1) polite request (<i>only with I or we</i>)	<i>May I borrow</i> your pen?	
	(2) formal permission	You <i>may leave</i> the room.	
	(3) less than 50% certainty	— <i>Where's John?</i> He <i>may be</i> at the library.	He <i>may have been</i> at the library.
<i>might</i>	(1) less than 50% certainty	— <i>Where's John?</i> He <i>might be</i> at the library.	He <i>might have been</i> at the library.
	(2) polite request (<i>rare</i>)	<i>Might I borrow</i> your pen?	
* <i>should</i>	(1) advisability	I <i>should study</i> tonight.	I <i>should have studied</i> last night, but I didn't.
	(2) 90% certainty (<i>expectation</i>)	She <i>should do</i> well on the test. (<i>future only, not present</i>)	She <i>should have done</i> well on the test.
<i>ought to</i>	(1) advisability	I <i>ought to study</i> tonight.	I <i>ought to have studied</i> last night, but I didn't.
	(2) 90% certainty (<i>expectation</i>)	She <i>ought to do</i> well on the test. (<i>future only, not present</i>)	She <i>ought to have done</i> well on the test.
<i>had better</i>	(1) advisability with threat of bad result	You <i>had better be</i> on time, or we will leave without you.	(<i>past form uncommon</i>)
<i>be supposed to</i>	(1) expectation	Class <i>is supposed to begin</i> at 10:00.	
	(2) unfulfilled expectation		Class <i>was supposed to begin</i> at 10:00, but it didn't begin until 10:15.
* <i>must</i>	(1) strong necessity	I <i>must go</i> to class today.	(I <i>had to go</i> to class yesterday.)
	(2) prohibition (<i>negative</i>)	You <i>must not</i> open that door.	
	(3) 95% certainty	Mary isn't in class. She <i>must be</i> sick. (<i>present only</i>)	Mary <i>must have been</i> sick yesterday.
* <i>have to</i>	(1) necessity	I <i>have to go</i> to class today.	I <i>had to go</i> to class yesterday.
	(2) lack of necessity (<i>negative</i>)	I <i>don't have to go</i> to class today.	I <i>didn't have to go</i> to class yesterday.
<i>have got to</i>	(1) necessity	I <i>have got to go</i> to class today.	(I <i>had to go</i> to class yesterday.)
<i>will</i>	(1) 100% certainty	He <i>will be</i> here at 6:00. (<i>future only</i>)	
	(2) willingness	— <i>The phone's ringing.</i> I'll <i>get</i> it.	
	(3) polite request	<i>Will</i> you please <i>pass</i> the salt?	

AUXILIARY	USES	PRESENT/FUTURE	PAST
<i>be going to</i>	(1) 100% certainty (prediction)	He <i>is going to be</i> here at 6:00. (future only)	
	(2) definite plan (intention)	I'm <i>going to paint</i> my bedroom. (future only)	
	(3) unfulfilled intention		I <i>was going to paint</i> my room, but I didn't have time.
<i>can</i>	(1) ability/possibility	I <i>can run</i> fast.	I <i>could run</i> fast when I was a child, but now I can't.
	(2) informal permission	You <i>can use</i> my car tomorrow.	
	(3) informal polite request	<i>Can I borrow</i> your pen?	
	(4) impossibility (negative only)	That <i>can't be</i> true!	That <i>can't have been</i> true!
<i>could</i>	(1) past ability		I <i>could run</i> fast when I was a child.
	(2) polite request	<i>Could I borrow</i> your pen? <i>Could you help</i> me?	
	(3) suggestion (affirmative only)	— <i>I need help in math.</i> You <i>could talk</i> to your teacher.	You <i>could have talked</i> to your teacher.
	(4) less than 50% certainty	— <i>Where's John?</i> He <i>could be</i> at home.	He <i>could have been</i> at home.
	(5) impossibility (negative only)	That <i>couldn't be</i> true!	That <i>couldn't have been</i> true!
<i>be able to</i>	(1) ability	I <i>am able to help</i> you. I <i>will be able to help</i> you.	I <i>was able to help</i> him.
<i>would</i>	(1) polite request	<i>Would you please pass</i> the salt? <i>Would you mind</i> if I left early?	
	(2) preference	I <i>would rather go</i> to the park than <i>stay</i> home.	I <i>would rather have gone</i> to the park.
	(3) repeated action in the past		When I was a child, I <i>would visit</i> my grandparents every weekend.
	(4) polite for "want" (with like)	I <i>would like</i> an apple, please.	
	(5) unfulfilled wish		I <i>would have liked</i> a cookie, but there were none in the house.
<i>used to</i>	(1) repeated action in the past		I <i>used to visit</i> my grandparents every weekend.
	(2) past situation that no longer exists		I <i>used to live</i> in Spain. Now I live in Korea.
<i>shall</i>	(1) polite question to make a suggestion	<i>Shall I open</i> the window?	
	(2) future with "I" or "we" as subject	I <i>shall arrive</i> at nine. (will = more common)	

2. Retorne aos textos trabalhados nesta unidade e circule / sublinhe os modais identificados.

3. Retorne a página (15) e releia o texto *“The standard of living”*. Em seguida, responda:

a) Qual é o tempo verbal predominante no texto? Por que este tempo foi utilizado?

b) Dê exemplos de frases que estejam em tempos verbais diferentes do predominante no texto. Logo após, faça a tradução da frase ou explique o sentido contido na mesma.

c) Circule / Sublinhe verbos modais identificados.

d) Assim como no exercício b, dê exemplos de frases que contenham verbos modais. Em seguida, faça a tradução da frase ou explique o sentido contido na mesma.

APÊNDICE C – Prova 1

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO I INGLÊS INSTRUMENTAL

Nome: _____

Data: ___/___/_____

- 1) Leia o texto a seguir e responda as questões a seguir:

Constructing Our Pedagogical Canons - Published by Duke University Press

Brown Constructing Our Pedagogical Canons 541

Joan L. Brown

Importance for Groups and Individuals

Works in a pedagogical canon matter to whoever chose them. Importance for groups and individuals is a crucial determinant of esteem and, consequently, of canonicity. A group can be as large as the set of all who identify with a gender or speak a language or live in a country, or it can be as small as the faculty in an academic unit, which strictly speaking would become a group as soon as it had two members. And individuals can belong to multiple groups. The importance of a work of literature or an author for groups and individuals therefore represents a multi-dimensional latticework of symbolic value.

Social class is the most intensively theorized group today. Building on Marx's conception of an intellectual and cultural superstructure as the product of an economic base, Williams (1997), Eagleton (2004), and others have explored the connections between social class and literary exemplarity. Though the social context of a valued work of literature is usually taken as the world in which the work was produced, these critics observe that in fact each work's position depends on another social system beyond its pages: that of the world in which it earns esteem. In today's pedagogical environment, scholarly organizations are key to esteem. As our most influential professional communities, they are most likely to hasten what Everett Rogers (1962) termed "the diffusion of innovation" through their formal exchanges and also through opportunities for transmission of "word-of-mouth information" (Gallagher 2001: 59). Our own MLA segments interest groups into various organizational entities, with a hierarchy and attendant privileges, from divisions to discussion groups. Parallel to discussion groups in the MLA organizational chart, but more influential nationwide due to their autonomy, are so-called allied and affiliated organizations.

- a) Que tipo de texto (informativo, literário, científico, publicitário) e de onde pode ser sido retirado?

Justifique sua resposta.

- b) Qual o assunto principal do texto?

- c) Qual o tempo verbal predominante no texto e por que ele foi utilizado?

- d) Encontre um exemplo de verbo modal e em seguida, aponte seu sentido (possibilidade, obrigação, permissão, habilidade etc).

e) Dê exemplos de grupos nominais do texto. Em seguida, tente traduzi-los.

2) a partir do título do texto e analisando as dicas tipográficas e layout, tente inferir qual o possível assunto a ser tratado no texto. Organize as informações citadas por você e seus colegas com aquelas contidas no texto e preencha a seguinte tabela.

INFORMAÇÃO DO TEXTO	INFORMAÇÃO DO LEITOR

Trans-Pacific Partnership (TPP): A Trade Agreement You Should Care About

By *Moran Zhang*

on October 15 2013 6:19 AM



Trans-Pacific Partnership. U.S. Congressional Research Service

A comprehensive Asia-Pacific free trade deal is still on track to cross the finish line by year's end despite a daunting list of unresolved issues and U.S. President Barack Obama's absence from a regional summit that is ironing out differences on the pact.

The three-year-old Trans-Pacific Partnership talks, now involving 12 nations, are aimed at lowering trade barriers across a wide range of sectors in 12 Pacific Rim countries that would stretch from U.S. to New Zealand and from Japan to Chile.

TPP, arguably the most important trade agreement in a generation, emerged following nearly a decade of disappointment in trade talks. The World Trade Organization's Doha Development Round of talks first collapsed in 2003 and effectively died with the 2008 financial crisis. The death of Doha and the rise of TPP mark an important phase for global economic negotiations.

Daunting – assustador Summit – cúpula Round – rodada

3) Leia o texto a seguir e responda as questões abaixo:

**Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/FCL/UNESP/Araraquara
Processo Seletivo 2012/Ingresso 2013**

Prova de Proficiência – Idioma Inglês
Dia 04/12/2012 – Sala 90

MILLS, C. Wright. *The Marxists*. U.S.A.: Pelican Books, 1963, p. 14.

Political philosophies are intellectual and moral creations ; they contain high ideals, easy slogans, dubious facts, crude propaganda, sophisticated theories. Their adherents select some facts and ignore others, urge the acceptance of ideals, the inevitability of events, argue with this theory and debunk that one. Since in all political philosophies such a miscellany of elements is usually very much jumbled up, our first task is to sort them out. To do so, each of the following four points of view may be useful :

First of all, a political philosophy is itself a social reality : it is an *ideology* in terms of which certain institutions and practices are justified and others attacked ; it provides the phrases in which demands are raised, criticisms made, exhortations delivered, proclamations formulated, and, at times, policies determined.

Second, it is an ethic, an articulation of *ideals* which on various levels of generality and sophistication is used in judging men, events, and movements, and as goals and guidelines for aspirations and policies.

Third, a political philosophy designates *agencies* of action, of the means of reform, revolution, or conservation. It contains strategies and programmes that embody both ends and means. It designates, in short, the historical levers by which ideals are to be won or maintained after they have been won.

Fourth, it contains *theories* of man, society, and history, or at least assumptions about how society is made up and how it works ; about what are held to be its most important elements and how these elements are typically related ; its major points of conflict and how these conflicts are resolved. It suggests the methods of study appropriate to its theories. From these theories and with these methods, expectations are derived.

- a) Que tipo de texto é este? Qual é a ideia principal?
- b) O que são as filosofias políticas?
- c) Como o autor desenvolveu o seu texto? Quais artifícios ele utilizou?
- d) Faça um resumo de cada parágrafo

APÊNDICE D – Prova 2

Google could end China's web censorship in 10 days – why doesn't it?

Google is too big for China to block. Just two simple steps and Eric Schmidt will have done something we can all celebrate

Charlie Smith

theguardian.com, Friday 22 November 2013 15.45 GMT

This week, Eric Schmidt, Google's executive chairman, was quoted as saying during a speech in Washington: "We can end government censorship in a decade. The solution to government surveillance is to encrypt everything."

Earlier this week, we at greatfire.org successfully unblocked the Reuters Chinese website, which had been blocked on 15 November. We also unblocked the China Digital Times website, which has been blocked in China for years and earlier this month created mirrors for our FreeWeiboproject. These mirrors now receive thousands of unique visits a day from China. But we are just a small team of activists with limited resources. If anyone has the power to implement this technology widely, it's Google. Here's what they could do to effectively end online censorship in China, not in 10 years, but in just 10 days:

1. Google needs to first switch its China search engine (google.com.hk) to https by default. It has already done this in the US, but not in China. This would essentially mean that Chinese netizens using Google would be taken to <https://www.google.com.hk>, the encrypted version of the search engine. The great firewall of China cannot selectively block search results on thousands of sensitive terms if the encrypted version is used.

2. While we provide a pretty comprehensive list of websites that are blocked in China, Google holds the best list of blocked websites, everywhere in the world. If the website that a user tries to visit is blocked, Google should redirect the user to a mirrored version of the same website hosted by Google.

That's it. Two simple steps and Google could end online censorship by the end of this month in China. Quite possibly they could end online censorship just about everywhere in the world before the new year. Forget about not doing evil – this would be something that we could all celebrate.

Critics of our approach will say that the "do it, they might not block you" argument is tenuous. But that is not what we are saying. What we are saying is: "Google! Do it! If they

don't block you, freedom wins. If they do block you, there will be much more opposition to censorship inside China and the system will be forced to change, thus freedom wins too!"

Is there a better example of a win-win outcome?

We are gambling that Google is big enough and important enough that the Chinese authorities would not dare block it completely. They tried it once before and backed down after a day. They have sometimes made Google services like Gmail excruciatingly difficult to use. But given how essential Google is to so many individuals and businesses, blocking the company entirely would have immediate and disastrous economic consequences.

Our two-step approach is not technically complicated. In the past, we have repeatedly asked Google to make its search engine https by default, but it took Edward Snowden and a bunch of files to make Google do this for the US market.

Every time you click on a Google search result that takes you to a blocked website, Google can detect that the site is blocked. They also have an index of the entire content of the internet. It would be easy for Google to make a change to its search engine, so that when you click on a blocked link, you are redirected to an unblocked version of the page, hosted on an unblockable proxy. Google is already halfway there. Google caches most internet pages and provides them to users. The cache is hosted on a separate domain, which is blocked in China but Google can simply host the cache on a sub path to bypass the block.

It did not take us long to mirror both the Reuters and the China Digital Times websites. The Chinese authorities have not moved to block the three mirrors we have created. The window of opportunity is open for Google to make its move. Google could do what we did in the blink of an eye. We estimate it would take a small team at Google about 10 days of work – but this is Google we are talking about. They could likely do this over late-night tofu pizza.

There must be Google employees who have already proposed doing what we are suggesting. While Schmidt may feel that he needs to speak out to others on causes that he and the co-founders of Google feel are important, he should not lose sight of his company's own ability to bring about these changes.

1. Responda as questões a seguir:

a) De onde esse texto foi retirado?

b) Qual é o tipo do texto?

c) Qual é o assunto que ele trata?

2 a) Quais são os passos que a equipe do Google pode fazer para acabar com a censura na China?

b) Alguma vez a China já tentou bloquear o Google? O que aconteceria se isso durasse mais tempo?

c) De acordo com o texto, se o Google é capaz de acabar com a censura na China, por que ainda não o fez?

3 a) Quem é Erick Schmidt?

b) O que você entende por “a win-win outcome”?

c) Por que o autor se identifica como “we” durante o texto todo?

4 a) Qual é o tempo verbal predominante no texto? Por que ele foi usado?

b) Encontre oito diferentes verbos modais presentes no texto. Liste-os abaixo e indique o sentido que cada um deles traz.

c) Traduza as seguintes frases:

“(...) blocking the company entirely would have immediate and disastrous economic consequences”.

“They also have an index of the entire content of the internet.”

“But we are just a small team of activists with limited resources.”

“The great firewall of China cannot selectively block search results on thousands of sensitive terms if the encrypted version is used.”

5. Encontre exemplos de conectivos que tenham os seguintes sentidos:

- Time relationship:

- Contrast:

- Addition:

- Condition:

APÊNDICE E – TCLE e o Documento de aprovação do Conselho de Ética

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “ANÁLISE DAS DIFICULDADES LINGUÍSTICAS EM CURSOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS”, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) desta faculdade.
2. O principal objetivo desta pesquisa é detectar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos participantes de um curso de Inglês para Fins Específicos. Neste sentido, a análise dessas dificuldades enfrentadas pelos discentes no referido curso, visa atender as necessidades dos alunos, mais especificamente, quando estes realizam atividades que simulam os testes de proficiência.
3. Você foi selecionado para participar da pesquisa por estar inscrito em um curso de inglês para fins específicos oferecido pelo Centro de Línguas da FCLAr e sua participação não é obrigatória. Você tem a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
4. Sua participação consistirá em responder a três questionários escritos para o levantamento do perfil dos participantes (no início do curso), para identificação das dificuldades de aprendizagem (durante o curso) e para a verificação de mudanças no processo de aprendizagem (ao término do curso). Além disso, todas as atividades de produção desenvolvidas por você dentro e fora da sala de aula, serão utilizadas como dados para a pesquisa.
5. Como possíveis riscos advindos da participação neste estudo, podemos mencionar o constrangimento em ter suas atividades analisadas e a quebra de sigilo, para sanar tais riscos, procuraremos esclarecer os objetivos da pesquisa de forma a reduzir e sanar esses constrangimentos e garantir o sigilo da identidade dos participantes.
6. Como principais benefícios podemos apontar que diante das principais dificuldades encontradas pelos alunos, será feita a devida análise para o apontamento de possíveis caminhos a serem seguidos para que os problemas descritos sejam sanados ou amenizados durante os cursos de Inglês para Fins Específicos, otimizando o ensino-aprendizagem da língua.
7. Garantimos que prestaremos os devidos esclarecimentos, prestando assistência e acompanhamento presencial e por email, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos. Assim como também garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
8. Esclarecemos também que manteremos o total sigilo que assegure sua privacidade quanto aos seus dados pessoais e confidenciais envolvidos na pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois será criado um nome fictício.
9. Você não terá gasto algum com a participação na pesquisa, mas assim mesmo garantimos o ressarcimento das despesas decorrentes da participação.
10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Fernando de Barros Hyppolito

E-mail: fbhyppolito@yahoo.com.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Caixa Postal 174

Campus Ville

14800901 - Araraquara, SP - Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Assinatura do sujeito da pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: ANÁLISE DAS DIFICULDADES LINGÜÍSTICAS EM CURSOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Fernando de Barros Hyppolito			
6. CPF: 336.732.748-48		7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Alfredo Trentim, 45 Jardim Nova Santa Lucia SANTA LUCIA SAO PAULO 14825000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (16) 3396-7628	10. Outro Telefone:
		11. Email: fbhyppolito@yahoo.com.br	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
1. Período de Análise de Ética em Pesquisa		Data: <u>28</u> / <u>04</u> / <u>15</u>	
		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		14. CNPJ: 48.031.918/0026-82	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (16) 3301-6224		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Cláudio Cesar de Paiva</u>		CPF: <u>137.082.868-39</u>	
Cargo/Função: <u>Vice-Diretor</u>			
Data: <u>28</u> / <u>04</u> / <u>2015</u>		 Prof. Dr. Cláudio Cesar de Paiva Vice-Diretor Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE F– Questionário de identificação do perfil dos participantes (INÍCIO DO CURSO)

QUESTIONÁRIO – Perfil dos participantes

Este questionário tem como objetivo obter dados para minha pesquisa sobre “Análise das dificuldades linguísticas em cursos de Inglês para Fins Específicos” que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa desta universidade. Sua resposta será muito importante. Sua identidade permanecerá em sigilo. Agradeço, desde já, a sua colaboração. Fernando de Barros Hyppolito.

A. DADOS PESSOAIS:

Nome:

Telefone: (____) _____ e-mail: _____

1. Assinale com um “X” sua faixa etária.

() menos de 18 anos - () de 18 a 25 anos - () de 26 a 30 anos - () de 31 a 35 anos - () de 36 a 40 anos - () acima de 41 anos.

2. Assinale com um “X” na sua formação (concluído):

() Ensino médio - () graduação - () pós-graduação - () – Outro

3. Descreva abaixo a sua área de formação:

B. DADOS SOBRE O CONHECIMENTO DA LÍNGUA-ALVO:

4. Você já estudou inglês antes? () sim – () não. Caso a resposta seja *sim*, onde e por quanto tempo você estudou?

Local:

() Universidade/faculdade - () Com professor particular - () Em cursos no exterior:

() Em escola de idiomas - () Outro:

Período:

() menos de um ano – () um ano – () de dois a três anos – () de três a cinco anos – () mais de cinco anos

5. De que forma você possui contato com a língua inglesa. Assinale com um “X” nas atividades abaixo. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

- () Cursos de idiomas
- () Redes sociais, chats, amigos, etc.
- () Viagens
- () Vídeos – TV, filmes, séries, etc.
- () Música
- () Leitura – Livros, HQs, etc.
- () Notícias – internet, jornais, etc.
- () Outro. _____

6. Você já fez intercâmbio em algum país anglo fônico (com a língua inglesa como língua oficial) ou já utilizou a língua inglesa no exterior?

() Não

Sim

7. Assinale com um “X” nas atividades que você realiza utilizando a língua inglesa. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

escuta – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.

fala – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.

leitura – artigos, notícias, textos, etc.

escrita – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.

tradução – resumos, textos, citações, exames de proficiência, etc.

outra -

8. Assinale com um “X” e classifique as suas habilidades na língua inglesa de maneira geral:

Escuta: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Fala: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Leitura: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Escrita: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Tradução: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

9. Qual é frequência que você utiliza o inglês em seu tempo livre ou de lazer?

Escuta: pouco 1 2 3 4 5 muito

Fala: pouco 1 2 3 4 5 muito

Leitura: pouco 1 2 3 4 5 muito

Escrita: pouco 1 2 3 4 5 muito

Tradução: pouco 1 2 3 4 5 muito

10. Assinale com um “X” e classifique as suas habilidades na língua inglesa utilizadas na sua área:

Escuta: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Fala: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Leitura: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Escrita: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Tradução: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

11. Qual é a frequência que você utiliza o inglês em seu trabalho e/ou estudo?

Escuta: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Fala: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Leitura: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Escrita: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Tradução: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

C. DADOS SOBRE AS PRETENSÕES DO PARTICIPANTE NO CURSO:

12. Qual habilidade você necessita praticar/aprender/aprimorar? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

Escrever: () - **Ler:** () - **Falar:** () - **Entender:** () - **Traduzir:** ()

13. Em sua opinião, o que é importante para a prática/aprendizagem/evolução da habilidade que você quer estudar? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

() Vocabulário direcionado para a minha área

() Revisão geral da gramática

() Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras

() Outros:

14. Por que você quer estudar inglês? Quais são os seus objetivos?

15. O que você espera aprender neste curso?

APÊNDICE G – Questionário de identificação do perfil dos participantes (FINAL DO CURSO)**QUESTIONÁRIO – Perfil dos participantes**

Este questionário tem como objetivo obter dados para as nossas pesquisas, intituladas “Crenças de alunos em cursos de inglês para fins específicos: um estudo sobre a tradução” e “Análise das dificuldades linguísticas em cursos de Inglês para Fins Específicos”, que vêm sendo desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa desta universidade. Sua participação será muito importante. Sua identidade permanecerá em sigilo. Agradecemos, desde já, a sua colaboração. Carolina Moya Fiorelli e Fernando de Barros Hyppolito.

Nome:

A. DADOS SOBRE O CONHECIMENTO DA LÍNGUA-ALVO:

1. Durante a sua participação neste curso, de que forma você possuiu contato com a língua inglesa. Assinale com um “X” nas atividades abaixo. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

- Cursos de idiomas
- Redes sociais, chats, amigos, etc.
- Viagens
- Vídeos – TV, filmes, séries, etc.
- Música
- Leitura – Livros, HQs, etc.
- Notícias – internet, jornais, etc.
- Outro. _____

2. Após a sua participação neste curso, você pretende realizar uma viagem de intercâmbio em algum país anglo fônico (com a língua inglesa como língua oficial) ou ao menos utilizar a língua inglesa no exterior?

Não

Sim

3. Assinale com um “X” nas atividades que você realizou, durante a sua participação neste curso, utilizando a língua inglesa. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

escuta – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.

fala – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.

leitura – artigos, notícias, textos, etc.

escrita – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.

tradução – resumos, textos, citações, exames de proficiência, etc.

outra -

4. Após a sua participação neste curso, assinale com um “X” e classifique as suas habilidades na língua inglesa de maneira geral:

Escuta: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Fala: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Leitura: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Escrita: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Tradução: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

5. Qual é frequência que você utilizou o inglês em seu tempo livre ou de lazer durante a sua participação neste curso?

Escuta: pouco 1 2 3 4 5 muito

Fala: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Leitura: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Escrita: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Tradução: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

6. Assinale com um “X” e classifique as suas habilidades na língua inglesa utilizadas na sua área durante a sua participação neste curso:

Escuta: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Fala: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Leitura: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Escrita: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Tradução: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

7. Qual é a frequência que você utilizou o inglês em seu trabalho e/ou estudo durante a sua participação neste curso?

Escuta: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Fala: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Leitura: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Escrita: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Tradução: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

B. DADOS SOBRE AS PRETENSÕES DO PARTICIPANTE NO CURSO:

8. Após a sua participação neste curso, qual habilidade você necessita praticar/aprender/aprimorar? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

Escrever: () - **Ler:** () - **Falar:** () - **Entender:** () - **Traduzir:** ()

9. Em sua opinião, após a sua participação neste curso, o que foi importante para a prática/aprendizagem/evolução da habilidade que você quer estudar? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

Vocabulário direcionado para a minha área

Revisão geral da gramática

Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras

Outros:

APÊNDICE H – Questionário de avaliação da plataforma Moodle 2.0**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO – uso da plataforma MOODLE 2.0**

1. Assinale com um X nas alternativas abaixo para avaliar a plataforma Moodle 2.0:

- a) Você já conhecia a plataforma Moodle? () sim () não
- b) Você já havia utilizado a plataforma Moodle? () sim () não
- c) Você teve dificuldades para acessá-la? () sim () não
- d) Quantidade de atividades: () pouca – () regular – () muita
- e) Atividades realizadas: () nenhuma - () poucas - () metade - () bastante - () todas
- f) Tipos de atividades: () ruins – () regulares – () boas – () ótimas
- g) Desempenho pessoal: () insatisfatório – () regular – () bom – () ótimo

2. Responda as seguintes perguntas, justificando ou citando exemplos:

- a) Qual é a sua opinião sobre a plataforma Moodle?

- b) Quais foram as dificuldades ou facilidades vivenciadas no uso do Moodle?

- c) Qual é a sua opinião sobre as atividades do curso no Moodle?

- d) Qual avaliação você faz sobre o seu desempenho nas atividades realizadas no Moodle?

- e) Comentários sobre o uso do Moodle durante o curso e sugestões para futuras melhorias:

7) Complete a tabela abaixo:

	YES	NO
Eu estava presente na maioria das aulas durante esse semestre?		
Participei das discussões e atividades nas aulas?		
Perguntei minhas dúvidas?		
Expressei minha opinião?		
Me preparei para a prova?		
Você acha que aprendeu vocabulário novo com esse curso?		

8) Você utilizou dicionários, aplicativos de celular ou outro recurso para uma eventual dúvida durante as aulas?

Se **sim**, você acha que eles facilitavam ou atrapalhavam sua leitura?

Se **não**, você utilizou alguma estratégia estudada no curso para sanar possíveis dúvidas?

9) O que você achou das traduções feitas em sala de aula (ou como tarefas)? Elas foram bem sucedidas? Quais foram os comentários que seu professor fez sobre elas?

10) O que você aprendeu para melhorar essas traduções? As estratégias estudadas durante o semestre auxiliaram ou não você? Explique.

11) Durante as duas avaliações, a professora permitiu que se utilizasse dicionários ou aplicativos de celular. Você utilizou algum deles durante a realização das avaliações (ou em apenas uma delas)? Explique.

Se **não**, por que não utilizou?

APÊNDICE J – Diários de campo do pesquisador

24/08

- A aula começou com cinco minutos de atraso, pois os alunos chegam após o almoço.
- 11 alunos participaram da aula.
- Apresentação das informações sobre o curso.
- Opinião sobre o ESP: inglês para leitura, área acadêmica. A professora apresenta os conceitos do esp.
- Apresentação do conteúdo programático do curso, avaliações e frequência.
- Os alunos apresentaram-se, fornecendo informações. Um aluno mencionou que possui bloqueio com a língua inglesa. Todos os alunos possuem algum contato prévio com o idioma.
- Distribuição dos termos de TCLE.
- Os participantes preencheram o questionário.
- Atividades iniciais com notícias em inglês e francês, elucidando as questões de layout e dicas tipográficas.
- O texto da clamba foi discutido com os participantes, sendo que eles compreenderam satisfatoriamente as questões.
- Ela pediu para os alunos realizarem a tradução de um excerto de um texto em inglês para tarefa de casa.

26/08

- Conhecimento prévio e predição
- 12 alunos, sendo 3 novos. Estes preencheram o questionário e o termo em sala.
- A professora apresentou algumas imagens e pediu para os alunos as comentarem. Em seguida, ela apresentou a importância e os conceitos do tema da aula.
- Alguns alunos
- A professora aplicou um exercício sobre o tema, por meio de diferentes tipos de texto. Após alguns minutos, a professora fez a correção oral dos exercícios, pedindo que os alunos dessem as respostas. Este processo ocorreu três vezes, sendo que os alunos trabalharam em pares.

31/08

- A aula começou dez minutos depois do horário porque os alunos demoraram para chegar. Somente duas haviam chegado até aquele momento.
- 10 alunos.
- Os alunos comentaram que houve dificuldade para compreender algumas palavras do texto da aula anterior. A professora elicitou algumas situações, sendo que os alunos disseram que conseguem entender pelo contexto.
- Agora, a professora distribui outro texto intitulado "*Getting ready for the message*". Há também algumas perguntas de compreensão geral, referente ao texto. Em seguida, ela faz a correção oral dos exercícios, pedindo para os alunos descreverem as respostas.
- A professora apresenta as estratégias de leitura *skimming* e *scanning*. Então, os alunos completaram as características delas nos campos indicados de suas respectivas áreas.

- Para realizar a atividade seguinte, os alunos ficaram agrupados em 3. Além das perguntas, que praticavam o uso das estratégias estudadas, havia um exercício de tradução de um parágrafo, para ser postado no Moodle. A atividade é realizada em conjunto, sendo que os alunos devem postar as discussões sobre a tradução.
- A professora fez a correção oral dos exercícios, pedindo que os alunos dessem as respostas. Ela destacou a importância do uso das estratégias estudadas para identificação das respostas.

02/09

- 12 alunos.
- A professora pediu para os alunos lerem algumas frases em voz alta. O texto foi um *warm up* para os tempos verbais, mais especificamente, o passado. Em seguida, os alunos fizeram a leitura silenciosa, procurando compreender melhor o texto.
- A professora explicou algumas palavras, o layout, e a origem do texto. Depois, os alunos executaram os exercícios sobre o texto. A correção foi realizada de forma oral, com a participação dos alunos.
- Logo após, ela apresentou as definições do tempo passado.
- Um aluno que estudou francês fez perguntas sobre a tradução literal de um exemplo envolvendo o *past perfect*.
- Outro texto foi apresentado para os alunos, com o intuito de praticar novamente os tempos verbais. Desta vez, o presente foi utilizado.
- Após a correção oral dos exercícios com os alunos, a professora apresentou os conceitos do tempo presente.

09/09

- a) A professora entregou dois textos para duas alunas. Um tratava dos refugiados na Alemanha. O outro era sobre o fato de que os países do golfo pérsico não aceitam os refugiados. Cada aluna ficou com um texto.
 - b) A professora colocou algumas perguntas na lousa.
5. O que você sabe sobre a guerra civil da síria? Quando ela começou?
 6. Qual é o tema principal do seu texto?
 7. De onde ele foi retirado? Qual seria o público alvo?
 8. Qual é o tempo verbal predominante no texto? Por que ele foi utilizado?
- A professora perguntou sobre o assunto tratado nos textos, fazendo com que as alunas comentassem o que elas sabiam antes e depois de ler.
 - Em seguida, ela respondeu as perguntas junto com as alunas. Ela fez uma pequena revisão do tempo presente, fez uma breve introdução ao futuro e também algumas palavras que as tiveram dificuldades.
 - Uma aluna mencionou o fato de conhecer o sentido isolado da maioria das palavras, mas não consegue compreender o sentido das frases. Ela disse que a palavra Gulf criou problemas para sua compreensão, mas quando ela descobriu o significado, a leitura pode ser feita mais facilmente.

14/09

- A professora começou a aula revisando alguns tempos verbais. Ela começou pelo passado, apresentando novamente as quatro formas (simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo).
- A professora conscientizou os alunos sobre os cuidados ao se fazer a tradução, porque é preciso ter atenção e não traduzir tudo literalmente.
- 4 alunos

Em seguida, a revisão tratou dos tempos presentes, apresentando novamente as quatro formas (simples, contínuo, perfeito e perfeito contínuo).

- A professora explicou o exercício seguinte, que envolveu um texto e imagens. O tempo futuro foi trabalhado. Ela fez a leitura do texto e pediu as respostas oralmente para os alunos.

16/09 - modais

- 8 alunos
- A professora iniciou a aula perguntando sobre a composição dos textos acadêmicos, pedindo para os alunos darem exemplos, diferenciando entre formal e informal.
- Em seguida, ela apresentou um pequeno texto que trata dos hábitos da escrita acadêmica. Havia algumas perguntas referentes ao texto, sendo que a professora pediu as respostas para os alunos de forma oral.
- A etapa seguinte foi a apresentação dos conceitos dos modais, por meio de frases com diferentes exemplos deste tipo de verbo.
- A professora distribuiu dois textos diferentes com a mesma temática, para os alunos analisarem, juntando-se em duplas. Ela colocou algumas perguntas na lousa, referente ao tema, público alvo e o tempo verbal predominante.
- Todos os alunos discutiram as questões oralmente, sendo que a professora auxiliava no início de cada resposta.
- Após as discussões, a professora pediu para os alunos identificarem os verbos modais em ambos os textos.

21/09

- 6 alunos
- A professora distribuiu o material utilizado na sala e pediu para os alunos lerem o primeiro texto. Ela destacou alguns verbos, pedindo para os alunos identificarem os tempos verbais. Havia também algumas sublinhadas, que eram cognatos e falsos cognatos. Utilizando o contexto, ela elicitou as respostas para as referidas palavras.
- Em seguida, ela apresentou uma tabela com falsos cognatos e pediu para os alunos voltarem no texto e escrever o significado das palavras.
- Depois da correção na lousa do exercício anterior, os alunos avançaram para o texto seguinte, que era da área de sociologia.
- Um fez perguntas sobre algumas palavras do texto.
- A professora fez a correção oral das perguntas.
- Por fim, ela apresentou algumas fotos e legendas (parágrafos) para serem combinadas.
- Para tarefa, a professora pediu para os alunos traduzirem o último texto do *handout*. A postagem deve ser feita no Moodle.

23/09

- 9 alunos. A professora informou que a revisão e a prova aconteceriam nas próximas duas aulas, respectivamente.
- A professora começou a aula perguntando sobre os grupos nominais. Ela distribuiu um texto e pediu para os alunos lerem e responderem as questões sobre o texto.
- O aluno que fala francês perguntou sobre *bons apps* de dicionários e sobre os online também.
- A correção foi realizada oralmente, sendo que os alunos responderam as questões com a ajuda da professora.
- Ao realizar a tradução de grupos nominais como "*theoretical rupture*" e "*general level*", a professora perguntou aos alunos se eles conseguiam perceber alguma diferença entre o português e o inglês.
- Na sequência, a professora explicou as características da composição dos grupos nominais na língua inglesa, utilizando outros exemplos, além dos já mencionados no texto.
- A apresentou outro exercício e pediu para os alunos trabalharem em duplas ou trios.
- Por fim, a professora corrigiu os exercícios com os alunos oralmente.

28/09- aula de revisão cancelada

30/09 - avaliação 1

- 5 alunos chegaram pontualmente.
- A avaliação continha 3 textos, sendo um da área de pedagogia, outro sobre economia e o último sobre ciências sociais. Havia questões sobre o tipo de texto, o assunto, o tempo verbal, verbos modais, grupos nominais, conhecimento de mundo, dicas tipográficas e layout, *skimming* e *scanning*, assim como o resumo de parágrafos. Das atividades trabalhadas até aquele momento, somente a tradução não foi realizada na prova.
- Os alunos estavam um pouco confusos se as respostas deveriam ser realizadas em inglês ou português. A professora reafirmou que a resposta era para ser dada em português.
- A professora permitiu o uso de dicionários durante a prova. Além disso, ela escreveu na lousa o significado de algumas palavras presentes nos textos da avaliação. Havia também um dicionário sobre a mesa da professora, para que os alunos que não tinham trazido pudessem consultar as palavras.
- Mais 3 alunos chegaram para realizar a prova.
- Durante a provas, alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade com o exercício 2, pois este pedia para que os mesmos separassem as informações prévias das informações que o texto e a imagem ofereciam. Apesar de ter sido estudado anteriormente, a atividade não havia sido realizada daquela forma. Os alunos não conseguiram perceber isso sem a ajuda da professora.
- No último exercício, a professora pediu para os alunos resumirem os parágrafos do texto. Eles ficaram confusos, não sabiam se poderiam escrever palavras chave, se tal resumo poderia utilizar palavras em inglês, etc.

05/10 -

- 8 alunos

- A professora iniciou a aula perguntando sobre a prova. Alguns alunos disseram que não utilizaram dicionários, já que alguns testes não permitem.
- Em seguida, o pesquisador distribuiu um questionário para auto avaliação dos alunos até aquele momento (metade do curso).
- A professora iniciou o tema de prefixos e sufixos com um texto sobre teste de proficiência. Alguns alunos sabiam os nomes de diversos testes. Ela pediu para os alunos responderem as questões sobre o texto.
- Em seguida, ela corrigiu as questões oralmente, com a participação dos alunos.
- Ela destacou algumas palavras da lista de antônimos que possuem prefixos. Logo após, ela pediu para os alunos completarem uma lista com certos prefixos.
- O mesmo processo foi feito para explicar a formação das palavras por meio dos sufixos. Ela adiciona algumas informações metalinguísticas, sobre as mudanças das classes de palavras. Por conta do tempo, ela pediu para os alunos completarem a lista como tarefa de casa.
- O último exercício também foi deixado como tarefa de casa.

07/10

- 5 Alunos
- A professora começou a aula quase 20 minutos depois do horário, já que apenas um aluno estava na sala. Ela fez a correção das tarefas deixadas para casa na última aula.
- Os demais alunos chegaram depois das 13:00. Então, a professora distribuiu as folhas com os textos e exercícios sobre a referência pronominal. Inicialmente, trabalharam em um resumo de artigo, respondendo algumas perguntas sobre o mesmo.
- Em seguida, ela apresentou as definições dos pronomes pessoais, relativos, indefinidos, reflexivos, possessivos, exemplificando os na lousa.
- Por fim, havia um texto sobre a importância do aprendizado da língua inglesa. Todos na sala discutiram sobre o assunto antes de responderem as questões referentes ao texto. A professora pediu para os alunos alterarem o exercício 4, colocando *possessive* no lugar do *demonstrative*.
- A correção da maior parte dos exercícios foi realizada oralmente, restando apenas o sexto, que trata da tradução de parágrafos do texto.

14/10

- 3 alunos
- A aula começou 30 minutos depois porque a professora aguardou os alunos chegarem para mostrar as provas corrigidas.
- Assim, a aula com um novo tópico começou às 13:00 horas. Ela distribuiu aos alunos um texto que continha conectivos.
- Alguns alunos fizeram perguntas sobre o léxico empregado no texto, como “*gdp, nonsensical, fad*” etc. Segundo os alunos, haviam várias palavras novas que dificultaram a leitura.
- A professora explicou a presença de algumas palavras no texto, como “*nevertheless, Despite*” etc. Em seguida, ela introduziu o tema dos conectivos e suas respectivas classes, destacados em uma tabela.

- Por fim, ela pediu para os alunos lerem e identificarem os conectivos presentes em outro texto. Outra vez, o mesmo aluno perguntou mais uma vez sobre algumas palavras do texto.

19/10

- 6 alunos
- A aula começou às 12:50, pois apenas dois alunos haviam chegado.
- A professora continuou o tema dos conectivos. A seguir, ela pediu para os alunos lerem um texto e responderem as perguntas sobre o mesmo. A correção foi realizada oralmente com o auxílio dos alunos. Havia uma tabela com os conectivos projetada na lousa para auxiliar durante as respostas.
- A atividade seguinte foi semelhante ao exercício anterior, mas desta vez a professora pediu para os alunos trabalharem em trios. Novamente, a correção foi feita oralmente junto com os alunos. A professora adicionou uma pergunta antes de concluir o assunto.

"6. Tente juntar os parágrafos do texto nos quais não há uma palavra que une as ideias. Dê o sentido de cada conectivo."

- A professora pediu para os alunos discutirem e postarem a resposta no Moodle.

21/10

- 4 alunos
- A professora pediu para os alunos lerem os trechos que descrevem a leitura crítica. Após a leitura das definições, todos discutiram sobre os diferentes tipos de leitura.
- Os alunos trabalharam em duplas para responder as questões de um texto. A correção dos exercícios foi realizada oralmente com a participação dos alunos.
- Na segunda atividade, os alunos trabalharam individualmente.
- Um aluno fez perguntas sobre algumas palavras para a professora durante a aula.
- Novamente, a correção foi feita oralmente junto com os alunos. O último exercício sobre o texto seria a tradução do resumo (abstract).

26/10

- 7 alunos
- A professora entregou dois textos para os alunos e pediu para eles responderem as questões. O intuito era revisar os tópicos estudados até aquele momento.
- Ela escreveu a palavra "*advocated*" e perguntou como os alunos poderiam traduzir para o português. A resposta seria postada no Moodle.
- Um aluno chegou 50 minutos atrasado.
- Antes de corrigir, a professora pediu para os alunos conferirem as respostas entre eles. Por fim, a correção oral foi realizada em conjunto com os alunos.

28/10

- 4 alunos

- A professora disponibilizou duas datas para realização da segunda avaliação. A do dia 28/10 foi a primeira.
- Um aluno esqueceu de trazer um dicionário.
- Na maior parte da aula, os alunos ficaram calados e não fizeram perguntas sobre as questões da prova.

04/11

- 4 alunos, chegaram antes da aula começar.
- Novamente, a professora disponibilizou duas datas para realização da segunda avaliação. A do dia 04/11 foi a segunda. O dia 16/11 foi marcado para ser a entrega das notas e auto avaliação. O dia 18/11 seria para recuperação, caso alguém precisasse.
- Nenhum aluno levou dicionário, mas a professora disponibilizou caso precisarem.
- Uma aluna foi a primeira pessoa que utilizou o dicionário. Pouco tempo depois, outro aluno também fez uso do dicionário. Todos os alunos utilizaram o dicionário.

16/11

- 6 alunos estavam presentes na última aula.

Os alunos realizaram as avaliações do curso e tiveram acesso às notas. A professora prorrogou o prazo de entrega das atividades do Moodle.