



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Anna Patrícia Zakem China

Subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de um curso de
inglês para a área jurídica na modalidade EaD

São José do Rio Preto
2014

Anna Patrícia Zakem China

Subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de um curso de inglês para a
área jurídica na modalidade EaD

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

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

São José do Rio Preto
2014

Anna Patrícia Zakem China

Subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de um curso de inglês para a
área jurídica na modalidade EaD

Tese apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos,
junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Área de Concentração – Linguística
Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências
Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Cynthia Regina Fischer
IFSP - São Paulo

Profa. Dra. Maximina Maria Freire
PUC - São Paulo

São José do Rio Preto
13 de fevereiro de 2014

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa teve grande influência na minha vida acadêmica, profissional e pessoal e sou grata a todas as pessoas que se fizeram presentes e torceram por mim ao longo desta trajetória; sem as quais, simplesmente não teria sido possível realizar este trabalho. Todos que realizam um trabalho de pesquisa sabem que é impossível fazê-lo sozinho

À Profa. Dra. Solange Aranha, orientadora, agradeço pela sua amizade, tranquilidade, seriedade e profissionalismo, e por vezes, quando necessário, rigor com que me conduziu nesses anos de pesquisa. Sou grata também, pela paciência e pelas oportunidades de reflexão, que contribuíram imensamente para o meu amadurecimento acadêmico.

À Dra. Ana Mariza Benedetti e Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, que participaram do Exame de Qualificação, agradeço pelos comentários construtivos que muito contribuíram para a conclusão do trabalho e pelas observações, que certamente enriqueceram este trabalho.

Às Professoras que aceitaram ao convite para compor essa banca examinadora, por oferecerem uma rica oportunidade de debater e aprimorar este trabalho.

À Profa. Dra. Fabiana Komesu, minha orientadora de Qualificação Especial, que me “provocou” com inúmeros questionamentos, que, na época, eu não soube responder e, ao mesmo tempo, por ter-me “inspirado” a buscar respostas.

À Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra pelos comentários que muito enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho durante o IV Selin (Seminário de Estudos Linguísticos) da UNESP – Araraquara.

A todos os professores deste programa de Pós-graduação, que, pela seriedade e nível de exigência com que desempenham seu trabalho, muito contribuem para o desenvolvimento e reconhecimento do curso.

A todos os meus colegas do Programa, que muito contribuíram durante as discussões para a realização dessa pesquisa, em particular, a Bruna Gabriela pela amizade e generosidade em compartilhar comigo as suas experiências acadêmicas.

Aos participantes da análise de necessidades, pelo espírito de colaboração e disponibilidade.

Ao UNISEB, pelo apoio para viabilizar, difundir e valorizar as ideias defendidas nesta investigação. Espaço sem o qual este trabalho não seria possível.

À seção de Pós-graduação do IBILCE pela eficiência e presteza de seu trabalho.

Um agradecimento especial à minha amiga, Paula Nardi, pela sua amizade e carinho, que ofereceu apoio pessoal e acadêmico durante todo o desenvolvimento deste trabalho, e muito me inspirou.

Ao Diego Bevilaqua, pelo trabalho na organização dos dados da pesquisa a quem recorri inúmeras vezes.

À Kelly, minha grande amiga, pelas orações e carinho ao longo desta trajetória.

À minha mãe, Aída, por compreender a minha ausência. Ao meu pai, Ricardo, por me apoiar e compreender o grande significado desta pesquisa para o meu crescimento pessoal e profissional e que se dedicou com empenho na revisão competente e cuidadosa do texto final.

Aos meus sogros, Sr. Leônidas e D. Nair, por compreenderem a minha ausência nos finais de semana durante todos esses anos, em que “aproveitei” todos os minutos possíveis para ficar sentada à frente do computador.

A todos os meus familiares, que mesmo indiretamente, acompanharam a minha trajetória acadêmica e torceram por mim e compreendendo o momento especial que eu estava vivenciando.

Ao meu marido, Ricardo, pelo apoio incondicional, por ter-me ouvido e partilhado das minhas ansiedades com paciência e interesse, contribuindo em inúmeras ocasiões com sugestões, que muitas vezes deram novos rumos ao trabalho.

Finalmente, agradeço do fundo do meu coração, aos meus filhos, Steven e Gabriel, com quem aprendo, todos os dias, a alegria de ser mãe e, a motivação necessária para terminar este trabalho de pesquisa.

To teach is to be full of hope.

Larry Cuban

RESUMO

Neste estudo apresenta-se o percurso para o desenho de um curso de Inglês para Fins Específicos (ESP) para discentes e profissionais da Área Jurídica com foco na habilidade de leitura, na modalidade de EaD, denominado Inglês Jurídico, que foi elaborado e ministrado pela pesquisadora-autora do presente trabalho. Pretende-se, com esse trabalho, apresentar uma contribuição original para a área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na perspectiva ESP, ao mostrar os subsídios que podem auxiliar no desenho de um curso de ESP na Área Jurídica, na modalidade EaD. Os objetivos da pesquisa são: a) fazer o levantamento dos subsídios teórico-metodológicos, visando o desenho de um curso de ESP para discentes de Direito e profissionais da área jurídica com foco na habilidade de leitura, na modalidade EaD; b) desenhar um curso de ESP para discentes de Direito e profissionais da área jurídica com foco na leitura, na modalidade EaD. No levantamento dos dados, foram utilizados três instrumentos de coleta: a) questionário de Análise de Necessidades, aplicado a 91 alunos em potencial - sendo 36 discentes de Direito e 55 profissionais da área jurídica com o objetivo de levantar as necessidades; b) entrevistas semi-estruturadas, com 5 participantes que haviam respondido ao Questionário de Análise de Necessidades, com o propósito de obter esclarecimentos; c) consulta às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito para averiguar as indicações de uso de língua inglesa na formação do curso de Direito. Além desses instrumentos, diálogos com membros da área jurídica e o respaldo de um consultor jurídico contribuíram com informações sobre o uso da língua inglesa na comunidade discursiva jurídica. A análise dos dados, advindos destes instrumentos, levantou as necessidades e os desejos de uso da língua inglesa do público-alvo, assim como os conteúdos relevantes a serem abordados em um curso de ESP na área jurídica. Com base nos dados oriundos do processo de análise de necessidades, foi feito o planejamento, a escolha do conteúdo, a seleção do material, a definição das unidades e, por fim, a elaboração do curso Inglês Jurídico. O processo de organização e escrita deste trabalho conduziu à reflexão e contribuiu para o levantamento das possibilidades de propor encaminhamentos para o aprimoramento do curso Inglês Jurídico.

Palavras-chave: Inglês para fins Específicos; Leitura; Área jurídica; Análise de necessidades; Desenho de curso.

ABSTRACT

This study presents the steps to design a course for English for Specific Purposes for law students and legal professionals focused on reading in distance education, called Inglês Jurídico. The course was designed and taught by the author of this research. We intend to make an original contribution in the field - ESP Language Teaching by showing elements that can contribute to design ESP courses for law students and legal professionals in distance education. The research objectives are: a) to survey the theoretical and methodological elements, aiming to design an ESP course for Law students legal professionals focused on reading in distance education b) design an ESP course for law students and legal professionals focused on reading, in distance education. Three data collection instruments were used: a) Needs Analysis questionnaire answered by 91 potential students – 36 Law students and 55 legal professionals b) semi - structured interviews with 5 participants who had answered the Needs Analysis questionnaire, in order to get clarification c) Consulting official document - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito to verify if English classes were part of the curriculum in Law school. In addition to these instruments, dialogues with members of the legal discourse community and the support of a legal specialist also provided information on how and why English is needed. Data analysis deriving from these instruments revealed the needs and desires of the target audience regarding English use, as well as relevant issues to be addressed in ESP courses for Law students and legal professionals. Based on the data from the needs analysis the course program was defined which led to material selection and organizing the teaching units resulting in the course Inglês Jurídico. The process of organizing and writing this work led to reflection which resulted in proposing actions to improve the course Inglês Jurídico.

Keywords: English for Specific Purposes; Reading; Law; Needs Analysis; Course design.

SUMÁRIO

Objetivos e perguntas de pesquisa	18
CAPÍTULO 1 – ARCABOUÇO TEÓRICO.....	22
1.1 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS – ESP	23
1.2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO	37
1.3 COMUNIDADE DISCURSIVA	49
1.3.1 Comunidade discursiva jurídica	54
1.3.2 Uso da língua inglesa na comunidade discursiva jurídica.....	58
1.4 ANÁLISE DE NECESSIDADES	62
1.5 DESENHO DE CURSO	66
1.5.1 Planejamento de um curso de ESP	68
1.5.2 Leitura.....	78
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	85
2.1 CLASSIFICANDO A PESQUISA	87
2.2 SITUANDO A PESQUISA	89
2.2.1 A Instituição	89
2.2.2 A Plataforma da Instituição	90
2.3 OS PARTICIPANTES.....	93
2.3.1 A professora, pesquisadora e designer	94
2.3.2 Consultor jurídico	94
2.3.3 Alunos em potencial	95
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA	97
2.4.1 Questionário de Análise de Necessidades: um Instrumento no Desenho de um 99	
2.4.2 Entrevistas semi-estruturadas	103
2.4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito –	105
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	106

CAPÍTULO 3 – O DESENHO DO CURSO INGLÊS JURÍDICO COM BASE NOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	109
3.1 O CURSO – INGLÊS JURÍDICO	110
3.2 O CONTEÚDO DO CURSO	111
3.2.1 Atividades de autoestudo	115
3.3 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES	117
3.4 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	147
3.5 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO	175
Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
ANEXOS	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-1: Reprodução do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998, p.9).....	30
Quadro 1-2: Síntese dos autores relatados em Silva (2012).....	34
Quadro 2-1: Síntese das etapas da pesquisa	86
Quadro 2-2: Síntese das questões do Questionário de Análise de Necessidades	102
Quadro 3-1: Faixa etária dos participantes Questionário de Análise de Necessidades – Questão 2	119
Quadro 3-2: Classificação dos participantes Questionário de Análise de Necessidades – Questão 3	119
Quadro 3-3: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 4.....	120
Quadro 3-4: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 5.....	121
Quadro 3-5: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 6.....	122
Quadro 3-6: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 7.....	124
Quadro 3-7: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 8.....	126
Quadro 3-8: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 9.....	128
Quadro 3-9: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 10.....	128
Quadro 3-10: Questionário Análise de Necessidades – Questão 11	129
Quadro 3-11: Questionário Análise de Necessidades – Questão 12	130
Quadro 3-13: Questionário Análise de Necessidades – Questão 13	131
Quadro 3-12: Cruzamento de dados das Questões 10 e 12	131
Quadro 3-14: Questionário Análise de Necessidades – Questão 14	133
Quadro 3-15: Recortes das referentes ao assunto: atividades que requerem o uso da língua inglesa.....	149
Quadro 3-16 - Transcrições referentes ao assunto: atividades que requerem o uso da língua inglesa.....	150
Quadro 3-17 - Recortes referentes ao assunto: conteúdos para um curso de ESP na área jurídica.....	150

Quadro 3-18 - Transcrições referentes ao assunto: conteúdos para um curso de ESP na área jurídica.....	151
Quadro 3-19 - Recortes das referentes ao assunto: estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês.....	155
Quadro 3-20 - Transcrições referentes ao assunto: estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês.....	161
Quadro 3-21 - Recortes das referentes ao assunto: gêneros em português	162
Quadro 3-22 - Transcrições referentes ao assunto: gêneros em português	162
Quadro 3-23 - Transcrições referentes ao assunto: estrutura textual.....	168
Quadro 3-24 - Transcrições referentes ao assunto: elementos léxico-gramaticais.....	171
Quadro 3-25 - Recortes das referentes ao assunto: gêneros em português	172
Quadro 3-26 - Transcrições referentes ao assunto: gêneros em português	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-1: Subáreas de Inglês Instrumental, segundo Robinson (1991, p. 3).....	32
Figura 1-2: Reprodução da figura ilustrativa do processo de estruturação de desenho de curso (GRAVES, 2000 p.3)	69
Figura 1-3: Passos no planejamento segundo Jolly & Bolitho (1998)	71
Figura 3-1 - Reprodução do texto <i>The Uniform Commercial Code in the US</i> do livro do curso Inglês Jurídico (conforme CD em anexo).	134
Figura 3-2 - Reprodução do texto <i>Brazilian Commercial Law in a Worldwide Scenario</i> do livro do curso Inglês Jurídico (conforme CD em anexo).	135
Figura 3-3 - Reprodução do texto <i>Brazilian Commercial Law in a Worldwide Scenario</i> do livro do curso Inglês Jurídico (conforme CD em anexo).	136
Figura 3-4 - Reprodução do texto <i>Labor Legislations in Brazil</i> – Unidade 6 (conforme CD em anexo).	139
Figura 3-5 - Reprodução do texto <i>Employment Law in the UK</i> – Unidade 6 (conforme CD em anexo).	140
Figura 3-6 - Reprodução da atividade de autoestudo <i>Practice 1 - Common verbs – uncommon meaning</i> – Unidade 6 (conforme CD em anexo).....	142
Figura 3-7 - Reprodução da atividade de autoestudo <i>Practice 2 - Organizing a text</i> – Unidade 6 (conforme CD em anexo).	143
Figura 3-8 - Reprodução da atividade de autoestudo <i>Practice 3 – Matching</i> – Unidade 6 (conforme CD em anexo).	144
Figura 3-9 - Reprodução da atividade de autoestudo <i>Practice 4 – Vocabulary</i> – Unidade 6 (conforme CD em anexo).	145
Figura 3-10 - Reprodução da atividade de autoestudo <i>Practice 5 – Word combination</i> – Unidade 6 (conforme CD em anexo).....	146
Figura 3-11 - Reprodução do texto <i>The United Kingdom</i> do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 2 <i>Law career global and local</i> (conforme CD em anexo).	152
Figura 3-12 - Reprodução do texto <i>The United States</i> do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 2 <i>Law career global and local</i> (conforme CD em anexo).	153

Figura 3-13 - Reprodução do texto <i>Brazil</i> do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 2 <i>Law career global and local</i> (conforme CD em anexo).....	154
Figura 3-14 - Reprodução da página de acesso do artigo <i>Intrduction to Brazil´s Legal System</i> (conforme CD em anexo).	157
Figura 3-15 - Reprodução dos textos <i>Introduction to Brazil´s Legal System</i> e <i>Official Gazettes</i> –	158
Figura 3-16 - Reprodução das atividades de autoestudo – Unidade 1(conforme CD em anexo).	160
Figura 3-17 - Reprodução do texto <i>US Judicial System - Civil Law versus Criminal Law</i> p. 65 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 <i>Civil Law versus Criminal Law (US)</i> (conforme CD em anexo).	164
Figura 3-18 - Reprodução do texto <i>US Judicial System - Civil Law versus Criminal Law</i> p. 66 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 <i>Civil Law versus Criminal Law (US)</i> (conforme CD em anexo).....	165
Figura 3-19 - Reprodução da Seção 7.2.1 <i>General concepts</i> p. 67 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 <i>Civil Law versus Criminal Law (US)</i> (conforme CD em anexo).....	166
Figura 3-20 - Reprodução da Seção 7.2.1 <i>General concepts</i> p. 68 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 <i>Civil Law versus Criminal Law (US)</i> (conforme CD em anexo).....	167
Figura 3-21 - Reprodução do texto <i>Case citation - U.S</i> e do diagrama dos requisitos exigidos na sentença do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 <i>Civil Law versus Criminal Law (US)</i> (conforme CD em anexo).....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 3-1 - Títulos das Unidades do curso Inglês Jurídico.....	111
Tabela 3-2 - Gêneros- Questão 7 do Questionário de Análise de Necessidades.....	114
Tabela 3-3 - Exemplificação de particularidades e especificidades da linguagem jurídica em inglês – Unidade 1	156

LISTA DE ABREVIACÃO

ESP: English for Specific Purposes – Inglês para Fins Específicos

EaD: Ensino a Distância

EGP: Inglês para Fins Gerais

ELP: Inglês para Fins Jurídicos

CD: Comunidade discursiva

ESL: English as a Second Language

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

IES: Instituição de Ensino Superior

NTICs: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

LE: língua estrangeira

LM: língua materna

CED : Complex Educational Design

INTRODUÇÃO

*Do not go where the path may lead, go instead
where there is no path and leave a trail.*

Ralph Waldo Emerson

Esta pesquisa em Linguística Aplicada foi motivada pela minha prática docente na área de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (doravante ESP) ou Inglês Instrumental¹, ou ainda, mais especificamente, Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica. Os questionamentos sobre a metodologia instrumental de ensino de línguas e suas características acompanham a minha trajetória como professora de Língua Inglesa como língua estrangeira há muitos anos. Apesar de a minha língua nativa ser o inglês e parte da minha formação acadêmica e profissional ter sido no Canadá, sempre dei aula de inglês como língua estrangeira. Em Montreal, colaborei com um programa destinado a imigrantes e refugiados oferecido pelo governo, cujo objetivo era capacitá-los linguisticamente para se inserirem em um novo contexto. Primordialmente, o preenchimento de formulários - solicitação para assistência médica, ficha para emprego, obtenção do passe para transporte, matrícula escolar e outros documentos. Para isso, as atividades desenvolvidas no programa eram centradas no Inglês para fins Específicos, pois o programa visava instrumentalizar os participantes para o desempenho de tarefas específicas. No Brasil, dei aulas de inglês no ensino médio, em escritórios de advocacia, na justiça e procuradoria federais, empresas multinacionais, preparação para concursos e, devido ao contexto e às necessidades dos aprendizes, as aulas foram centradas na metodologia instrumental de ensino de língua.

¹ Nesta pesquisa são empregados como sinônimos os termos Abordagem Instrumental e Línguas para Fins Específicos; e Inglês para fins Específicos e Inglês Instrumental, apesar de haver uma discussão acerca desses termos. Para maiores detalhes e esclarecimentos, ver Ramos (2005).

Recentemente, fui convidada para fazer parte de uma equipe, em uma Instituição de Ensino Superior no interior paulista, para planejar e elaborar um curso de Inglês para Fins Específicos na área jurídica. O projeto prevê um curso de extensão de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica em geral na modalidade de Educação a Distância (doravante EaD).

Esta pesquisa investiga os subsídios (informações sobre gêneros textuais, habilidades, áreas de Direito que exigem domínio da língua inglesa, perfil dos discentes de Direito e dos profissionais da área jurídica, dificuldade de uso do idioma) para o desenho de um curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica acadêmico e profissional na modalidade EaD tendo como norteadores a abordagem via gêneros textuais (foco na leitura) e análise de necessidades. Devido à complexidade e profundidade exigidas para desenvolver o projeto, vislumbrei a possibilidade de buscar no Doutorado em Linguística Aplicada os subsídios necessários para realizar o trabalho proposto.

Segundo Belcher, Johns e Paltridge (2011), a partir da publicação da obra de John Swales, *Episodes in ESP* (1988), considerada um marco nas investigações na área de ESP, a complexidade e evolução das pesquisas e dos estudos em ESP foram notáveis. Swales (1988) demonstrou que o objetivo primordial de ESP sempre focou em desenvolver uma pedagogia adequada para um determinado grupo de alunos como sendo o objetivo dos professores, ou seja, o estudo da linguagem, dos discursos e dos contextos de uso, das necessidades dos alunos, para aplicar às práticas pedagógicas, distinguindo assim ESP de outras abordagens de ensino da língua estrangeiras.

No que concerne ao ensino de línguas para fins específicos, várias pesquisas foram realizadas no Brasil. Em levantamento bibliográfico sobre pesquisas em Abordagem Instrumental, Mazza et al (2008) informam que, referente ao período de 1980-2000, um total de 73 pesquisadores de ensino de línguas atrelaram o termo Abordagem Instrumental a seus

trabalhos e apenas dois introduzem a análise de necessidades em suas pesquisas. Entretanto, a análise de necessidades é considerada por alguns autores como característica definidora dos cursos de Línguas para Fins Específicos, por exemplo, Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2005; 2008), Long (2005).

A partir de 2000, no Brasil, as pesquisas em Abordagem Instrumental, que adotam a análise de necessidades para nortear o (re)desenho de cursos de línguas, aumentaram. Por exemplo, Pinto (2002) desenvolveu análise de necessidades com o objetivo de reestruturar a disciplina de inglês em um curso de secretariado em uma instituição de ensino superior particular; Von Staa (2003) utilizou a análise de necessidades para a elaboração e a avaliação do design do curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês; Belmonte (2003) pesquisou a área de turismo e hotelaria; Andrade (2003) investigou as necessidades de inglês de comissários de voo; Cardoso (2003) levantou as necessidades para a gerência e hospedagem; Serafini (2003), baseado em análise de necessidades, desenvolveu um curso de compreensão de palestras na área médica; Vaccari (2004) objetivou a reestruturação da disciplina de inglês em um curso tecnológico em instituição de ensino superior particular; Pradillas (2005) investigou as necessidades na área de publicidade e propaganda; Damião (2006) visou o desenho e redesenho de um curso instrumental mediado pela construção de um *site* em curso de graduação de Engenharia; Gallo (2006) pesquisou as necessidades de uso de língua inglesa de pilotos brasileiros; Zanata (2007) focou a pesquisa com garçons em dois restaurantes na cidade de São Paulo; Silva (2007) pesquisou as necessidades dos alunos de uso da língua inglesa de um curso técnico em Turismo e Hotelaria, Belmonte (2003) também desenvolveu uma pesquisa na mesma área; Carvalho (2008) desenvolveu análise de necessidades para um curso de Letras; Lopes (2008) realizou sua pesquisa focando na relação entre necessidades, planejamento de curso e material didático na área empresarial baseado na análise de necessidades; Souza (2009) pesquisou os usos e necessidades linguísticas

requisitadas pela área editorial; Masin (2009) desenvolveu a análise de necessidades na disciplina de inglês (de) em um curso superior de Tecnologia em Automação Industrial; Onodera (2010) pesquisou tarefas em uma empresa multinacional; Silva (2012) desenvolveu uma análise de necessidades de inglês para advogados e alunos de cursos de leitura e redação jurídica e Rosa (2013) objetivou identificar interesses e necessidades de pesquisadores de uma instituição pública relacionados ao aprendizado ou aprimoramento dos níveis de conhecimento em língua inglesa (LI) para fins acadêmicos. Complementando, Silva (2012) aponta que localizou apenas este meu trabalho na área de ESP, na ocasião em andamento, que aborda o desenho de curso baseado em análise de necessidades para a área de Inglês Jurídico.

Além disso, esta pesquisa torna-se relevante também devido à globalização que envolve diversos setores da sociedade e as relações econômico-comerciais dela decorrentes, que geram inúmeras questões legais. Considerando isto, e em razão da grande influência americana no mundo, a língua inglesa, é provavelmente, a mais comumente utilizada na área jurídica no Brasil. Na Seção 1.3.2 apresentam-se os indícios que possibilitam elencar a língua inglesa como sendo a língua estrangeira (doravante LE) de maior incidência de uso entre os membros da comunidade discursiva jurídica no Brasil atualmente.

Embora vários trabalhos já tenham tratado, ou estão tratando, de mapear as necessidades linguísticas, em língua inglesa, de alunos e áreas em diferentes contextos, percebe-se que, devido à variedade de situações, ainda há uma lacuna muito grande para ser preenchida por linguistas aplicados interessados em conhecer as necessidades e habilidades que as pessoas precisam possuir para utilizar a língua inglesa adequadamente em contextos específicos.

Ainda na área de ESP, a elaboração de materiais também foi objeto de estudo de muitos autores como Brown (1995), Dudley- Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2004), Tomlinson e Masuhara (2010), Tomlinson (2012), entre outros.

Os autores citados anteriormente apontam que planejar e elaborar um curso de ESP envolve a produção do material didático, que é uma atividade que requer inúmeras tarefas anteriores à produção do curso final e exige do professor pesquisa, levantamento de necessidades, seleção de conteúdo não podendo ser vista como um trabalho mecânico de compilar textos e exercícios.

Nesse sentido, Tomlinson e Masuhara (2010) relatam as pesquisas desenvolvidas em muitos países sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento e utilização de materiais. Desse modo, o desenvolvimento de materiais é, agora, não apenas uma atividade exercida por profissionais, mas é também matéria de estudos acadêmicos. Portanto, a produção de material didático, quando visto como atividade prática, envolve a produção, avaliação e adaptação dos materiais. Já como matéria de estudo, investiga os princípios e procedimentos do desenho, escrita, implementação, avaliação e análise de materiais, que devem informar sobre o desenvolvimento e utilização de materiais. Este é o caso em várias publicações recentes, por exemplo, Mukundan (2009), Mishan e Chambers (2010), Tomlinson (2010, 2011), Harwood (2010), Tomlinson e Masuhara (2010, 2012), cujos autores são escritores de materiais de aprendizagem de línguas como também pesquisadores na área de desenvolvimento de materiais.

Levando-se em consideração que este trabalho insere-se na área de ESP, que tem como pressuposto o uso da análise de necessidades que oferece os subsídios para o desenho de um curso, e a tendência do desenvolvimento de materiais ser matéria de estudo, pretende-se oferecer uma análise que traga subsídios que propiciarão a seleção, elaboração e implantação de um curso de Inglês para Fins Específicos para os discentes de Direito e profissionais da área jurídica na modalidade EaD. Este trabalho também pode contribuir com as pesquisas na área de ensino de ESP, em particular, na área Jurídica em contextos

acadêmicos e profissionais, por proporcionar elementos que auxiliam na compreensão desse campo de ensino e de pesquisa no âmbito brasileiro.

Ao propor um curso de ESP na Área Jurídica (acadêmica e profissional) na modalidade EaD com foco na leitura via gêneros textuais, esta pesquisa trata de um tema relevante que, no entanto, parece não ter sido investigado e abordado no cenário brasileiro.

De acordo com Ramos (2004), pouco ainda foi feito no contexto brasileiro na área de planejamento de cursos baseados em gêneros, principalmente para o ensino de línguas estrangeiras.

Embora muito já tenha sido feito na área de descrição e várias sugestões já tenham sido dadas para alimentar questões de ensino (Swales, 1990, 1992; Bhatia, 1993; Eggins & Martin, 1997; Martin, 2000; Marcuschi, 2002; Askehave & Swales, 2001; Meurer & Motta-Roth, 2002, entre tantos outros), pouco ainda foi feito no contexto brasileiro na área de planejamento de cursos baseados em gêneros, principalmente para o ensino de línguas estrangeiras (RAMOS, 2004, p. 109).

A autora informa sobre os trabalhos já realizados nesta vertente, por exemplo, Cristovão, (2002) e Castro (2003), apesar de o foco primordial ser referente à formação reflexiva do futuro professor de inglês, as pesquisas desenvolveram seus estudos sobre construção da competência de ensino utilizando como instrumento para essa formação os gêneros. Além desses trabalhos, outros que focam no ensino de gêneros específicos foram desenvolvidos, tais como o de Von Staa (2003), que propôs um curso de redação acadêmica, o de Vian Jr. (2003), que elaborou um curso voltado para o ensino de reuniões de negócios em contexto específico (RAMOS, 2004, p. 109). Outro trabalho nesta linha é de Aranha (2009) que relata sobre um curso específico para a escrita acadêmica em inglês para alunos da pós graduação. O curso foi desenvolvido considerando o conhecimento prévio dos alunos, necessidades e motivação para desenvolver habilidades acadêmicas.

A ausência de pesquisas e trabalhos que investigam e abordam o objeto de pesquisa desse trabalho pode justificar a realização desta pesquisa, porém é importante ressaltar que proporciona ao professor atuante, principalmente na área de ESP, realizar uma reflexão sobre

seu papel e seu posicionamento em relação ao desenho de cursos para fins específicos nos âmbitos acadêmico e profissional. Ademais, atende às novas demandas sinalizadas pelas necessidades institucionais, de mercado e o uso de novos recursos tecnológicos no ensino de línguas estrangeiras.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Com base nos trabalhos de ESP de Robinson (1980; 1981), Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), e Ramos (2004), dentre outros que evidenciam as necessidades de uso de língua inglesa em contextos específicos, esta pesquisa enfoca o desenho de um curso de ESP baseado em gêneros com foco na leitura, que busca atender às necessidades de uso nos contextos acadêmico e profissional dos discentes de Direito e profissionais da área jurídica. A abordagem via gêneros, conforme Swales (1990; 1992; 2004), Bhatia (1993; 1997) e Ramos (2004) proporciona uma experiência de aprendizagem vinculada à realidade e, deste modo, os aprendizes são expostos e interagem com textos provenientes dos ambientes acadêmicos e/ou profissionais em que transitam. Neste sentido, vale lembrar Ramos (2004), que afirma que a utilização de gêneros é um “recurso pedagógico poderoso” para o ensino de uma língua estrangeira.

Além disso, por se tratar de um curso de ESP, torna-se imprescindível a Análise de Necessidades, pois, conforme Robinson (1991); Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St. John (1998); Ramos (2005; 2008); e Long (2005), o levantamento de necessidades do aprendiz é o ponto de partida no ensino de ESP.

O curso proposto segue o ESP focado na área jurídica direcionado para a leitura nos ambientes acadêmicos e profissionais na modalidade EaD. Em termos tecnológicos, ele segue a estrutura definida pelo UNISEB Interativo disponibilizado na plataforma da Instituição.

É nos termos listados acima que o curso será desenhado e descrito. Pretende-se por meio da análise de necessidades levantar o que os discentes de direito e profissionais da área jurídica precisam e averiguar de que maneira este levantamento, aliado a outros instrumentos de pesquisa, contribui no aspectos linguístico, didático-pedagógico e tecnológico para fundamentar o desenho do curso em questão.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é conduzir a análise de necessidades para o desenho de um curso na modalidade EaD, no qual se pretende desenvolver a habilidade de leitura na área jurídica em inglês. A própria pesquisadora elaborou e ministrou o curso aqui descrito. O seu público-alvo é bastante específico: discentes de direito e profissionais da área jurídica.

Os objetivos são:

- Fazer o levantamento dos subsídios teórico-metodológicos para o desenho de um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica na modalidade EaD.
- Desenhar e implantar um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica na modalidade EaD e sua docência.

Para atingir esses objetivos, fez-se um levantamento dos subsídios teórico-metodológicos para o desenho do curso proposto, a partir do levantamento da Análise de Necessidades feito em 2010. Em 2011, dediquei-me ao planejamento e elaboração do curso em questão. Para complementar as informações e triangular os dados, fiz as entrevistas em 2012 com uma parcela dos sujeitos que havia respondido ao Questionário de Análise de Necessidades.

Esta pesquisa, portanto, envolveu o acompanhamento de um processo e, em decorrência disto, desencadeou estudos sobre a Abordagem Instrumental (ROBINSON, 1980; 1981; HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, dentre

outros), calcados nos pilares da análise de necessidades (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998); de gêneros (SWALES, 1990, 2004, BHATIA, 1993, RAMOS, 2004); e estudos sobre desenho de cursos para fins específicos (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; GRAVES, 2000; TOMLINSON, 2001; BASTURKMEN, 2010), com a finalidade de desenhar e implantar um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica na modalidade EaD.

Com base nos alicerces teóricos e procurando atender aos objetivos propostos, a investigação buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as necessidades dos discentes de Direito e dos profissionais da área jurídica em relação à língua inglesa?
2. Quais são as contribuições do levantamento dos subsídios teórico-metodológicos para o delineamento e desenho do curso proposto?
3. Como poderia ser um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e dos profissionais da área jurídica na modalidade EaD?

Este trabalho organiza-se em quatro partes, sendo esta a Introdução que apresenta brevemente o contexto de ESP, os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam o desenvolvimento da investigação, além da organização deste trabalho.

No Capítulo 1, apresento a fundamentação teórica deste estudo. Primeiramente, apresento, de forma breve, a diferença entre Inglês para Fins Específicos e Inglês para Fins Gerais. A seguir, abordo o conceito de gênero e de comunidades discursivas na perspectiva sócio-retórica. Discorro, também, a respeito do uso da língua inglesa na comunidade discursiva jurídica. Por tratar de um trabalho que tem o objetivo de desenhar um curso apresento os conceitos teóricos sobre análise de necessidades, desenho de curso e possibilidades de desenvolver a habilidade de leitura em ESP via gêneros nos contextos acadêmicos e profissionais.

No Capítulo 2, apresento os subsídios metodológicos, classifico a pesquisa e discorro sobre o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise mantendo uma conexão entre objetivos, perguntas de pesquisa e teoria adotada.

No Capítulo 3, apresento os dados e análise dos instrumentos de coleta de dados, relatados no Capítulo 2, descrevo o desenvolvimento e elaboração do curso em questão, incluindo as tomadas de decisões quanto aos conteúdos selecionados e as atividades inseridas com base nos instrumentos de coleta de dados e os resultados da análise de necessidades.

No Capítulo 4, exponho os comentários finais sobre a análise, seguidos das limitações desta pesquisa e possíveis encaminhamentos para melhorias do Curso Inglês Jurídico.

Ao final, seguem as Referências e os Anexos.

CAPÍTULO 1 – ARCABOUÇO TEÓRICO

Yet, the whole ESP process is concerned not with knowing or doing, but with learning. It is naïve to base a course design simply on the target objectives, just as it is naïve to think that a journey can be planned solely in terms of the starting point and the destination.

HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 61

O objetivo deste capítulo é apresentar os construtos teóricos que alicerçam e norteiam esta pesquisa, a qual trata da elaboração de material didático com base na Abordagem Instrumental para um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica. Deste modo, este capítulo apresenta os seguintes tópicos: definições e características de Inglês para Fins Específicos, o papel da gramática no Abordagem Instrumental, Inglês para Fins Jurídicos e Inglês Jurídico para Fins Acadêmicos, conceito de gênero, conceito de comunidade discursiva e comunidade discursiva jurídica, princípios teóricos para elaboração de material didático e implementação de gênero em sala de aula, conceito de leitura e possibilidades para trabalhar a habilidade de leitura com gêneros.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 53), em qualquer curso de inglês, seja no ensino fundamental, médio ou superior, o aluno tem uma necessidade, nas situações mencionadas, da aprovação no final do ano escolar. Os autores apontam que a distinção de um curso de ESP de um curso em Inglês Geral não é só a existência de uma necessidade em si, mas a consciência dessa necessidade. Complementando, Hutchinson e Waters (1987, p. 53) afirmam que não é o conteúdo (Ciência, Medicina, Turismo, etc.) a principal característica para um curso ser classificado como Instrumental, mas a razão pela qual o aluno necessita aprender Inglês. Sendo que essa razão é encontrada por meio de uma análise de necessidades. Conforme

afirmam Hutchinson e Waters (1987, p. 54), esta é o fator primordial que distingue o ESP de Línguas para Fins Gerais (doravante EGP).

1.1 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS – ESP

Os cursos de ESP se difundiram no mundo globalizado, e vários fatores contribuíram para que isso ocorresse, sobretudo pelo fato desses cursos proporcionaram condições para instrumentalizar os aprendizes para o desempenho de tarefas específicas em determinada habilidade, que atenda suas necessidades. Nesta pesquisa, o contexto de aplicabilidade é acadêmica e profissional, especificamente, na comunidade jurídica.

Hutchinson e Waters (1987) identificaram três razões principais, que acreditam serem fundamentais para o surgimento de todos os tipos de ESP: as demandas de um Admirável Mundo Novo, uma revolução em linguística e o foco no aluno.

Para Hutchinson e Waters (1987), o último motivo propulsionou o surgimento do ESP e atribui-se a aspectos relacionados com a psicologia. Durante a década de 70 do século passado, mais atenção foi dada aos meios que levam o aluno a adquirir e aprender a língua. Assim, houve uma mudança de foco dos métodos de ensino de línguas para diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, tais como, diversas habilidades, outros esquemas de aprendizagem e mudanças nas necessidades e interesses motivadores dos alunos. Consequentemente, transfere-se o foco para a necessidade dos alunos e o desenvolvimento e produção de cursos específicos para atender melhor às necessidades individuais. O resultado disso foi uma extensão natural das perspectivas do ESP, isto é, a aprendizagem com foco no aluno.

Com o objetivo de compreender a natureza do ESP e elucidar a questão, trago para este trabalho alguns autores consagrados na área, entre eles: Robinson (1980; 1981), Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), e Dudley-Evans e St. John (1998), cujas definições contribuíram para a escolha da Abordagem Instrumental como embasamento para o curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica, que é o objeto dessa pesquisa. Apresento inicialmente, com base nos autores mencionados acima, a distinção entre ESP e EGP em termos de teoria e prática e descrevo as características absolutas e variáveis.

Sob a égide de ESP, compreende-se que há várias subdivisões, por exemplo, Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), Inglês para Fins Comerciais (EBP), Inglês para Fins Profissionais (EOP), Inglês para Fins Medicinais Específicos (EMP), e Inglês para Fins Jurídicos (ELP) e Inglês Jurídico para Fins Acadêmicos (ELAP), além de numerosos outros adicionados à lista conforme a demanda. Mediante isso, concluo a seção com as definições e características de Inglês para Fins Jurídicos (ELP) e Inglês Jurídico para Fins Acadêmicos (ELAP).

Uma das diferenças entre o ESP e EGP é o público-alvo e seus propósitos para aprender inglês. Geralmente, os alunos que buscam um curso de ESP são adultos que já têm alguma familiaridade com o inglês e desejam aprender a língua para fins profissionais. No entanto, o EGP e ESP divergem não somente na natureza do público-alvo, mas também no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Os cursos de EGP propõem enfatizar igualmente o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ouvir, ler, falar e escrever. Os cursos de ESP se concentram mais no uso da linguagem no contexto de uso contemplando as necessidades ao invés do ensino da gramática e estruturas da língua abrangendo temas variados, por exemplo, ciência da computação, secretariado, jurídico, turismo e gestão. Por isso, a elaboração de currículos para ESP é direcionada para atender às necessidades dos

aprendizes, os quais, geralmente, desejam se especializar em um campo específico acadêmico e/ou profissional.

Um programa de ESP, construído a partir de uma avaliação dos propósitos e necessidades e as funções para as quais o inglês é necessário possibilita, por exemplo, enfatizar o desenvolvimento das habilidades da leitura em alunos que estão em fase de preparação para a prova de proficiência em inglês para programas de pós-graduação. Porém, se o aluno busca conhecimento em Inglês para ser guia turístico, provavelmente o foco do curso de ESP será desenvolver habilidades orais, uma vez que essa habilidade geralmente é requerida para o contexto de uso da língua inglesa nas atividades profissionais. Assim, o ESP está centrado no uso da linguagem apropriada para as atividades de uma determinada área. De acordo com Robinson (1991, p. 2), uma das características centrais de Inglês Instrumental refere-se ao propósito do curso, ou seja, o aluno se interessa em estudar inglês por conta de necessidades geralmente direcionadas aos estudos ou por questões de trabalho. Nesse sentido, o curso de Inglês Instrumental deve focar nas necessidades dos alunos. A outra característica central, de acordo com Robinson (1991, p. 3), diz respeito à análise de necessidades, que deve levar em conta as necessidades iniciais do aprendiz e suas necessidades de aprendizagem linguística. Neste sentido, o professor que atua na área de Inglês Instrumental deve se apoiar na análise de necessidades para a elaboração ou manutenção de um curso, pois “o processo de análise de necessidades não é definitivo e sim contínuo, o que também se refere aos instrumentos utilizados” (RAMOS et al., 2004, p. 21).

Além disso, Robinson (1991, p. 3) destaca que outro fator importante é a autenticidade de materiais, pois exerce um papel fundamental no ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental. Para West (1995, p. 3), a autenticidade não se refere somente ao material, pois inclui também as habilidades e estratégias. Portanto, as atividades propostas nas aulas devem possibilitar que os aprendizes empreguem as mesmas habilidades e estratégias que

seriam requeridas no mundo real, para assim, serem relevantes para eles. Segundo Strevens (1988), ESP é um instrumento de precisão que possibilita ao professor conhecer as necessidades do aluno e, a partir delas, preparar um curso de forma a introduzir apenas materiais relevantes.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.19), “ESP é uma abordagem para o ensino de línguas em que todas as decisões quanto ao método e conteúdo são fundamentadas nas razões que levam o aluno a aprender”. Portanto, os autores explicam que para o ensino de ESP não há uma metodologia própria, pois se utiliza do mesmo processo de ensino-aprendizagem de EGP. A esse respeito, Hutchinson & Waters (1987, p. 18) esclarecem que “não há tal coisa como uma metodologia para ESP, mas sim metodologias que foram aplicadas em salas de aula de ESP, como também poderiam ter sido usadas na aprendizagem de qualquer tipo de Inglês”.²

Para Robinson (1991, p.3), a abordagem do ESP baseia-se em três principais domínios do conhecimento: a linguagem, a pedagogia e a área de especialidade dos alunos. Sendo assim, os cursos são elaborados para alunos específicos, ou seja, a língua inglesa é estudada não somente porque os aprendizes têm interesse em aprender, mas porque precisam aprender para usar a língua para propósitos específicos de trabalho e/ou estudo.

Complementando, a autora estabelece que ESP é baseado em dois critérios. Primeiramente, a análise de necessidades que permite averiguar exatamente do que os alunos realmente precisam no curso. O segundo refere-se aos objetivos específicos para o curso. A autora acentua outros aspectos como, por exemplo, o fato de que geralmente a duração dos cursos de ESP é limitada; os alunos dos cursos de ESP normalmente são adultos e carregam

² Tradução minha. No original: There is, in other words, no such thing as an ESP methodology, merely methodologies that have been applied in ESP classrooms , but could just as well have been used in the learning of any kind of English.

algum conhecimento da língua inglesa, frequentemente adquirido em cursos de EGP, e por último a língua a ser estudada.

Stevens (1988) afirma que uma definição de Inglês Instrumental deve contemplar quatro características absolutas e duas características variáveis. Sendo que as absolutas consistem em:

- 1) elaborar/desenhar um curso para atender às necessidades específicas do aluno, a relação entre conteúdo (temas e tópicos) e a área ocupacional ou acadêmica;
- 2) a relação do conteúdo (temas e tópicos) com as disciplinas;
- 3) a centralização da linguagem apropriada nas questões de sintaxe, léxico, discurso, semântica etc., relacionada às necessidades de uso e, finalmente, estabelecer o contraste em relação ao Inglês Geral.

Segundo o mesmo autor, consideram-se características variáveis no ESP:

- 1) a possibilidade de se definir as habilidades a serem aprendidas no curso (por exemplo, apenas leitura, ou apenas comunicação oral, etc.); e
- 2) o fato do ESP não ser atrelado a nenhuma metodologia específica.

Dudley-Evans e St. John (1998) oferecem uma definição modificada para ESP. Sendo assim, a definição revista apresenta uma extensão da definição proposta por Stevens (1988) em termos de características absolutas e variáveis. Deste modo, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5) definem quatro características variáveis e duas características absolutas do ESP. As absolutas são:

- 1) é desenhado para atender às necessidades específicas do aprendiz e
- 2) faz uso da metodologia subjacente às atividades da disciplina da qual o ESP, dessa maneira, centraliza na linguagem (gramática, léxico, registro) as habilidades, o discurso e gêneros apropriados para essas atividades.

Em termos de características variáveis, os autores indicam que o ESP:

- 1) pode ser relacionado ou desenvolvido para disciplinas específicas;
- 2) pode utilizar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da do Inglês Geral;
- 3) pode ser desenvolvido para alunos adultos, seja em uma instituição de nível superior ou em situação de trabalho profissional e, ainda, para os alunos do Ensino Médio e;
- 4) pode ser utilizado com aprendizes iniciantes e também de níveis intermediário e avançado.

É perceptível a influência de Strevens (1988) nesta caracterização de Dudley-Evans e St. John (1998). Certamente, a divisão do ESP em características absolutas e variáveis é vista como útil e funcional para subsidiar os argumentos que envolvem determinar o que é e o que não é ESP. Portanto, podemos ver que ESP pode, mas não está, necessariamente, atrelado a uma disciplina específica, nem tem de ser destinado a uma determinada faixa etária ou faixa de habilidade.

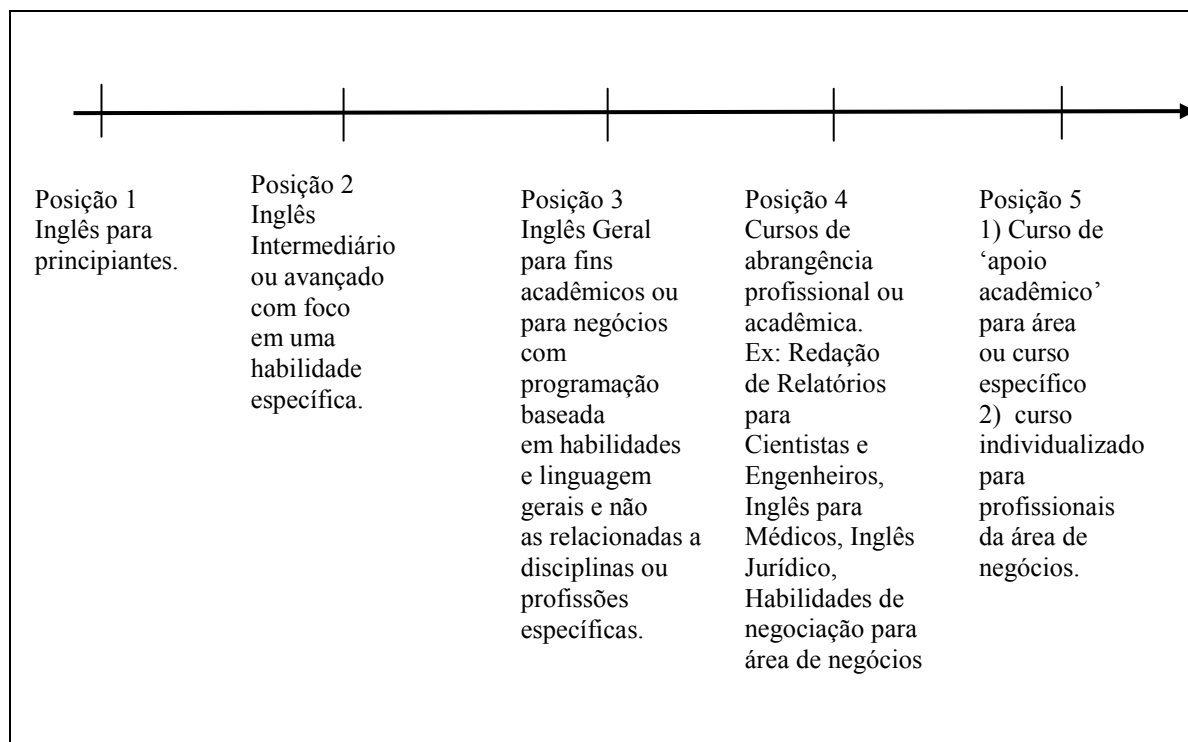
Deste modo, ESP deve ser visto como uma "abordagem" do ensino, ou o que Dudley-Evans e St. John (1998) descrevem como uma "atitude mental". Essa conclusão corrobora com a de Hutchinson e Waters (1987 p. 19) que o ensino de Inglês Instrumental deve ser visto como uma abordagem e não como um produto, ou seja, ao definir, por meio da análise de necessidades, para que exatamente o aprendiz necessita do inglês e trabalhar de acordo com essas necessidades, segue-se o princípio básico do Inglês Instrumental.

Neste sentido, os autores propõem, como base para o Inglês Instrumental, a simples pergunta: “Por que esse aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?”

Complementando, tanto Strevens (1988) como Dudley Evans e St. John (1998) conceituam o ESP classificando as características absolutas e variáveis. Esses autores elencam duas características como absolutas do ESP: o primeiro fator relaciona-se ao fato dos cursos

de ESP serem preparados para atender às necessidades específicas dos alunos; e o segundo, diz respeito às escolhas da metodologia e das atividades que devem ser relevantes à área ou disciplina para a qual o curso é preparado. A definição de Strevens (1988), em referência ao conteúdo do curso, apresentado na segunda característica absoluta, pode confirmar a impressão de muitos professores quanto aos temas e tópicos abordados nos cursos de ESP estarem sempre e necessariamente relacionados com o conteúdo da disciplina. Robinson (1991) faz referência às classes homogêneas, aspecto que também pode levar à mesma conclusão. Dudley-Evans & St John (1998, p.3) assinalam que o uso da palavra conteúdo, apresentada na segunda característica absoluta proposta por Strevens (1988), pode acarretar uma possível confusão, uma vez que esse item lexical pode confirmar a falsa impressão de que o ensino de Inglês Instrumental sempre se relaciona diretamente a um conteúdo disciplinar específico.

Com base nas diversas definições apresentadas, embora com pequenas variações, definem-se três traços distintivos para o ensino de ESP: i) a análise de necessidades; ii) os objetivos claramente definidos e iii) o conteúdo. Observa-se também que para Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Robinson (1991) e Strevens (1988), os motivos que o aprendiz tem para aprender uma LE constituem o fundamento do ESP. Dudley Evans e St. John (1998) propõem um contínuo no ensino de língua inglesa, no qual elencam os cursos de inglês, inicialmente de caráter geral aos muito específicos de Inglês Instrumental. Esta proposta traz uma nova perspectiva e amplia a compreensão dos princípios que constituem um curso fundamentado na Abordagem Instrumental. O Quadro 1.1 é a reprodução do contínuo proposto pelos autores.



Quadro 1-1: Reprodução do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998, p.9)

No contínuo apresentado, os autores traçam um percurso pelos tipos de curso de inglês que geralmente são ministrados em contextos diversos. Na posição 1, identifica-se os cursos de caráter geral, para os quais não há, necessariamente, *a priori*, um público alvo definido nem necessidades específicas a serem observadas. São os cursos de inglês geral, nos quais, o contexto instrucional não é considerado como relevante. Na posição 5, no outro extremo do contínuo, a situação é antagônica, isto é, um curso definido para um público (aluno) determinado e um contexto específico. As posições 2, 3 e 4 apresentam características variadas que permitem classificá-las como sendo Instrumental, em maior ou menor intensidade. Contudo, estabelecer linhas divisórias exatas que separem e distingam o inglês geral do específico nem sempre é possível na prática devido às lacunas linguísticas dos alunos. Sendo assim, traçar uma linha divisória precisa será não somente difícil, quanto contrário à essência do ESP que é atender as necessidades dos alunos que compreende suprir as lacunas.

Devido à crescente globalização do comércio mundial e às transações comerciais, crescem as oportunidades e desejos dos discentes de Direito e dos profissionais da área jurídica planejar uma carreira para atuar no âmbito internacional. Os efeitos da globalização na área do Direito são perceptíveis pelo número já existente de litígios internacionais e transações que requerem os serviços dos profissionais da área jurídica e com perspectivas de crescimento. Com base nesta tendência, aumenta a demanda de profissionais com conhecimento de Inglês Jurídico para atuar no mercado global. Por conseguinte, a evolução do Inglês Jurídico é previsível e certamente requer estudos que tangem não somente as questões linguísticas, mas também, discussões que englobem o planejamento e elaboração de cursos de Inglês Jurídico para Fins Profissionais e também de Inglês Jurídico para Fins Acadêmicos. Os cursos podem ser desenvolvidos separadamente ou conjuntamente, que é a proposta desta pesquisa. O ELP é composto por duas áreas de conhecimento e estudos específicos: a Língua Inglesa e o Direito. Por isso, o professor de inglês que atua nos cursos de Inglês Jurídico poderá enfrentar dificuldades de interpretações semânticas no conteúdo a ser ensinado. Embora o ensino de Inglês Jurídico não envolva análise de casos ou discussões jurídicas, o conteúdo do curso é de linguagem jurídica.

Para Robinson (1991, p. 2), Inglês Instrumental apresenta subáreas nomeadas de Inglês para Fins Ocupacionais e Inglês para Fins Acadêmicos. Segundo a autora, a primeira diz respeito às necessidades de ensino-aprendizagem para o contexto de trabalho e o período de aprendizagem pode apresentar variações, dependendo do propósito de estudo do aluno nomeados pela autora: 1) pré-experiência – adquirir experiência em determinada área para o ingresso posterior no mercado de trabalho, 2) em serviço - estuda inglês e também exerce uma profissão, ou 3) pós-experiência – tem conhecimento avançado, porém busca atualização profissional.

A segunda área, Inglês para Fins Acadêmicos, diz respeito às necessidades de ensino-aprendizagem voltadas para o contexto acadêmico e está relacionada com o estudo de uma disciplina específica, sendo possível ser associada com fases diferentes de aprendizagem: 1) pré-estudo: antecede a entrada do aluno na universidade, 2) estudo: durante a permanência do aluno no curso, ou 3) pós-estudo: continua após o término do curso. A Figura 1.1, extraída de Robinson (1991, p. 3), ilustra as duas grandes áreas de Inglês Instrumental.

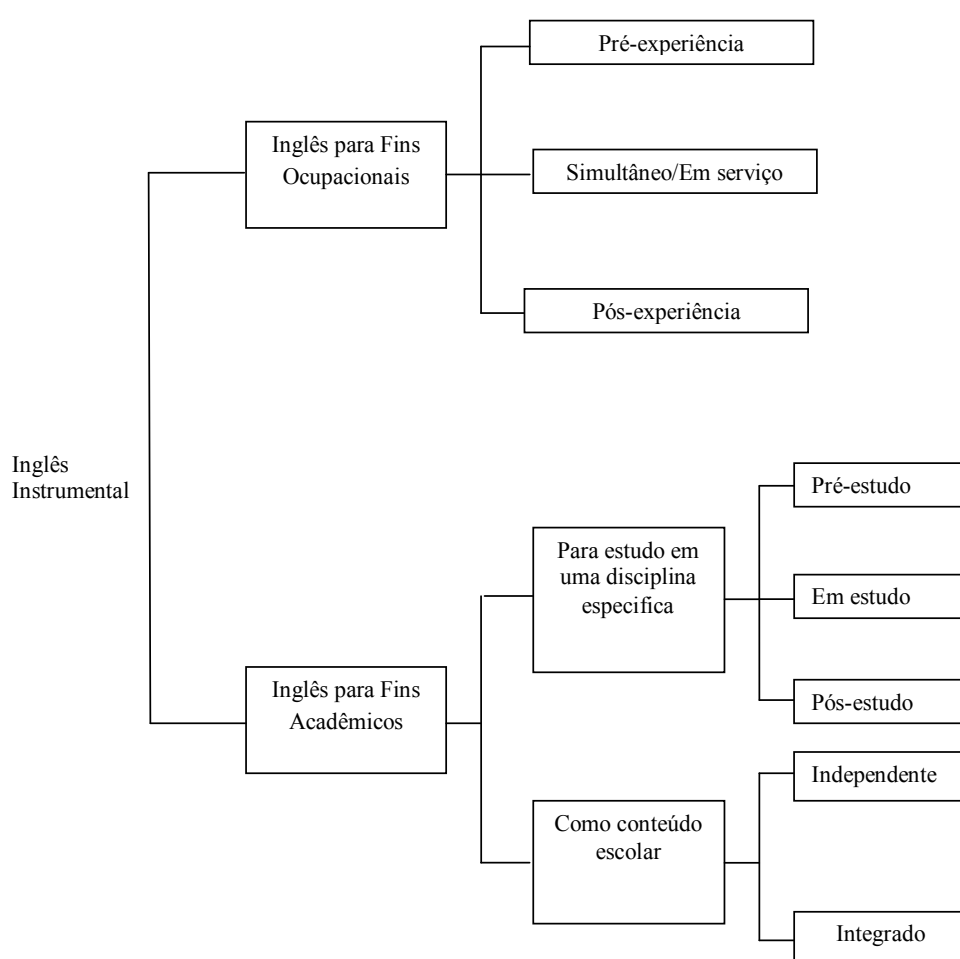


Figura 1-1: Subáreas de Inglês Instrumental, segundo Robinson (1991, p. 3)

O Inglês para Fins Jurídicos (doravante ELP) é especificamente planejado para alunos que precisam usar a língua inglesa para o estudo do Direito e profissionalmente na área jurídica.

Os pesquisadores e autores geralmente dividem ESP de acordo com a natureza da necessidade. Hutchinson & Waters (1987, p.16-18) classificam ELP como uma subdivisão de Inglês para Estudos Sociais (ESS) no âmbito do ensino de línguas (ELT). Para Flowerdew e Peacock (2001, p. 11), existem duas vertentes principais do ESP: Inglês para Fins Ocupacionais (English for Occupational Purposes – EOP) e Inglês para Fins Acadêmicos (English for Academic Purposes - EAP). De acordo com os autores, EOP concentra-se em “preparar os estudantes para a atuação profissional após concluírem os estudos”. Robinson (1991), por sua vez, divide ESP em duas áreas abrangentes: Inglês para Fins Ocupacionais (EOP) e Inglês para Fins Acadêmicos (EAP). Esta divisão nem sempre é clara ou exclusiva. Por exemplo, o estudo das estratégias de leituras para fins acadêmicos pode ser também utilizado para leituras no âmbito profissional.

Swales (1990) e Bhatia (1993) consideram ELP como uma subdivisão de ESP e, há tempos, afirmaram que, apesar da relevância, o ELP é pouco desenvolvido no âmbito de ESP. Os autores explicam que um dos principais motivos para tal situação é devido ao professor ter o desafio de conhecer e dominar duas áreas específicas.

Para Chang (2009/2010), ELP destina-se aos aprendizes que buscam o conhecimento de inglês para fins de estudo e trabalho na área do Direito. Corroborando com o exposto, o ELP encaixa-se na subárea de Inglês para fins Acadêmicos quando estudado com objetivos acadêmicos. Assim como, pode também ser considerado Inglês para Fins Ocupacionais, caso o objetivo de estudo fosse para o contexto profissional.

Silva (2012) informa que há poucos trabalhos que enfocam Inglês para Fins Jurídicos e realizou um levantamento na literatura que reúne as pesquisas mais recentes na área de inglês forense, sintetizado no Quadro 1.2:

Autor	Ano publicação
Webber	2001
Rossin	2005
Bhatia et al.	2005
Nguyen Thi Van	2007
Llopis	2007
Coulthard e Johnson	2007
Cheng	2008
Komuro e Hesse	2008
Bhatia et al.	2008
Yankova	2008
Chang	2009/2010
Tessuto	2011

Quadro 1-2: Síntese dos autores relatados em Silva (2012)

O contínuo proposto por Dudley Evans e St. John (1998) permite um olhar mais apurado para o curso de ESP na área jurídica, que é o objeto desta pesquisa, permitindo-me classificá-lo entre as posições 4 e 5 do contínuo por ser um curso de extensão que atende tanto às necessidades dos discentes de Direito como as dos profissionais na área jurídica. Porém, o desenho do curso Inglês Jurídico é indicado para alunos de todos os níveis de inglês, do básico ao avançado, característica esta peculiar da Abordagem Instrumental. Deste modo, o curso Inglês Jurídico insere-se entre as posições 4 e 5 do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998) sem ênfase no nível de conhecimento linguístico e, por isso, alunos com nível básico de língua inglesa podem fazer o curso proposto.

Os pressupostos teóricos norteadores do curso Inglês Jurídico, fundamentado na Abordagem Instrumental, levam em conta as seguintes questões:

- análise das necessidades dos alunos para estudar a língua inglesa (HUTCHINSON e WATERS, 1987; STREVEIS 1988; ROBINSON, 1991; DUDLEY EVANS e ST. JOHN, 1998);

- um curso, cuja programação é baseada na habilidade de leitura, e é relacionado, ainda que de forma ampla, aos conteúdos específicos dentro do Direito;

- qualificação dos alunos, ou seja, discentes de Direito e profissionais da área jurídica (DUDLEY EVANS e ST. JOHN, 1998);

- relação entre os conteúdos trabalhados no curso e as áreas de interesse dos alunos, apontada, principalmente por Strevens (1988); e

- a escolha de materiais e atividades relevantes para os alunos que nem sempre é orientada pela presença de terminologia específica e de conteúdos da área de atuação dos alunos, segundo Robinson (1991).

De acordo com Ramos (2004), a análise de gênero adquire importância juntamente com a análise da situação-alvo no ensino de ESP.

Dudley-Evans (2000) aponta que os procedimentos de ensino de ESP estão relacionados à visão de linguagem e ao processo de aprendizagem, assim como as atividades trabalhadas no ESP estão relacionadas à visão de texto. O autor identifica que, ao longo da trajetória histórica, o ESP adotou várias abordagens de análise de texto. No início, adotou-se a análise associada à identificação dos elementos gramaticais chaves no âmbito da comunicação científica (BARBER (1962) *apud* SWALES, 1985; SWALES, 1971) passando para a análise retórica (TRIMBLE, 1985; LACKSTROM, SELINKER e TRIMBLE, 1972) e, depois, para a abordagem funcional/nocional, associada ao material didático *The Nucleus Series* (BATES e DUDLEY-EVANS, 1976) e *The Focus Series* (ALLEN e WIDDOWSON, 1974) para a abordagem dominante atual de análise de gêneros (SWALES, 1990; BHATIA, 1993).

Hoje, há forte tendência em aceitar diferentes abordagens e misturar tipos diferentes de metodologia. ESP tem seu papel dentro do ensino de língua inglesa (ELT), mas possui características próprias. Entretanto, não se pode deixar de mencionar a relevância da análise de textos escritos e orais no ensino de ESP, principalmente sob a influência da análise de gêneros discursivos de Swales (1990). Neste sentido, o gênero na abordagem ESP é um

instrumento que tem a finalidade de analisar e ensinar tanto a língua escrita, quanto a oral, a falantes não-nativos em contextos profissionais e acadêmicos.

De fato, Swales se preocupa com as aplicações pedagógicas do conceito de gênero. Acredita que é possível usar os gêneros com objetivos pedagógicos sem reduzir os cursos a estudos meramente prescritivos ou formais e sem negar aos alunos a oportunidade de refletir sobre escolhas linguísticas ou retóricas, por isso, os trabalhos do autor fazem contribuições valiosas para a análise de gênero, pois, inscrevem-se numa vertente mais pragmática.

Ramos (2004, p.116) também destaca a importância do gênero no processo de ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos e considera o uso de gêneros textuais em sala de aula um poderoso instrumento:

Defendo que gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso, já que auxiliam o professor de dois modos: (i) oferecem meios de se levantar o que os alunos têm de fazer linguisticamente, ou seja, que tipos de discursos eles precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada; e (ii) capacitam o professor a entender porque um texto é do jeito que é, através de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala e como se fala) e de cultura (Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994; Eggins, 1994) (RAMOS, 2004, p. 116).

Na opinião de Swales (2004, p. 12), as relações e conexões entre os diversos gêneros constituem “um dos mais importantes temas atuais” na abordagem de língua para fins específicos. Por isso, ao estudar os gêneros textuais sob a perspectiva retórica discursiva, deve-se apresentar a sua organização argumentativa, sua função comunicativa e seus padrões característicos de forma e conteúdo gramaticais. Os estudos de Bhatia (1993), Swales (1990; 2004), Swales e Feak (1994) são significativos na Abordagem Instrumental, sobretudo por demonstrarem a potencialidade do gênero como ferramenta para análise, ensino e aprendizagem de línguas do modo que é apresentado por Dudley-Evans (2001).

Na concepção de Dudley-Evans e St John (1998) a Abordagem Instrumental não deve ser vista como uma forma diferente de se ensinar a língua inglesa, e nem como uma abordagem de ensino que privilegia o vocabulário ou a gramática específica para uma área.

Sendo assim, destacam que o ensino da gramática em ESP relaciona-se com as necessidades e lacunas do aluno. Tendo em vista que, o foco primordial de ESP é a necessidade do aluno a gramática deve ser tratada de acordo com as necessidades, assim, se o aluno precisar da gramática para ambientes acadêmicos, por exemplo, escrever um artigo científico, a gramática utilizada é correta e precisa.

Os autores elencam uma lista de tópicos gramaticais essenciais, a saber, verbos e conjugação verbal, voz, *modal*, artigos, nominalização e conjunções.

De acordo com Dudley-Evans e St John (1998) destacam que o ESP inovou no desenvolvimento do ensino de inglês ao passar de um currículo gramatical, funcional e nocional a uma abordagem mais diversificada e baseada em tarefas. Dessa forma, a gramática é ensinada de maneira contextualizada, ajudando, por exemplo, na compreensão de textos acadêmicos. O vocabulário trabalhado relaciona-se, principalmente, com a área de estudo do aluno.

1.2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO

O estudo de gêneros tem ocupado um espaço cada vez maior nas pesquisas em Linguística. Flowerdew (2001, p. 91) aborda as correntes de pensamento que se dedicam à conceituação e análise de gênero, e parte do agrupamento feito por Hyon (1996) categorizadas em três vertentes teóricas: ESP, Nova Retórica e Escola Australiana.

Contudo, Flowerdew (2001) adota a divisão em duas vertentes, por ser mais adequada para os seus propósitos. O autor as classifica segundo a abordagem linguística,

sendo ESP e a Escola Australiana, e aquelas que têm uma abordagem não linguística, como a Nova Retórica.

De acordo com Flowerdew (2001), ESP e a escola Australiana aplicam as teorias do discurso e a gramática funcional, salientando a realização léxico-gramatical e retórica dos propósitos comunicativos incorporados no gênero. Já o grupo da Nova Retórica está mais focado no contexto situacional e menos interessado na estrutura léxico-gramatical e retórica. Deste modo, o enfoque é: propósitos, funções do gênero, atitudes, crenças, valores e comportamentos dos membros das comunidades discursivas em que os gêneros se situam. Assim sendo, o autor aponta que, ao estabelecer essa distinção entre as duas vertentes, não denota que a abordagem linguística desconsidere o contexto e nem que a não linguística não se interesse pela realização linguística do gênero.

Portanto, a distinção entre as vertentes teóricas que discorrem sobre o conceito de gênero, feitas por Hyon (1996) e modificadas por Flowerdew (2001), indica a complexidade dos aspectos envolvidos nessa discussão; sobretudo, as diferenças na concepção e aplicação de gênero nas várias correntes teóricas.

Apresento os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-retórica de Swales (1990, 1992) e também percorro os conceitos de Bhatia (1993, 1997), e outros autores, para assim, traçar um breve panorama da evolução da concepção de gênero nas últimas décadas, já tão abordada na literatura sobre gêneros. Para exemplificar, os trabalhos como os de Bhatia (1993), Miller (1984), Swales (1990) e Bazerman (2009) têm contribuído para o contínuo surgimento de pesquisas e o aprofundamento teórico nessa área. No Brasil, vários pesquisadores têm investigado diferentes gêneros e desenvolvido diversos aportes metodológicos, a saber, Araújo (2003; 2006), Bonini (2005), Dionísio (2005), Rojo, (2005), Marcuschi (2005) Meurer (2005) Motta-Roth (2001; 2006; 2007), dentre outros.

Com base na teoria de gêneros conhecida como abordagem sociorretórica, conforme Flowerdew (2001), ESP, objetiva-se discutir o conceito do propósito comunicativo, visto como critério relevante para o estudo dos gêneros. A discussão concentra-se na definição de propósito comunicativo conforme apresentada por Swales (1990) e, posteriormente, revisada por Askehave e Swales (2001) e Swales (2004), em que se discute o uso do propósito, não como critério imediato para a identificação do gênero, mas sim, por meio de uma análise fundamentada no entorno social, como descoberta resultante do próprio processo de análise. Dessa forma, inicialmente, o conceito do propósito comunicativo sob a luz da análise de gêneros proposta pela sócio-retórica era critério relevante (SWALES, 1990) e, depois, critério complementar (ASKEHAVE e SWALES, 2001; SWALES, 2004).

Sendo assim, considera-se o propósito comunicativo um meio para estabelecer procedimentos seguros para o reconhecimento do status do gênero ao final da investigação, mantendo a relevância do conceito como critério de análise.

Na obra *Genre analysis: English in academic and research settings*, Swales (1990, p.58) define gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a base para o gênero. Essa base molda a estrutura esquemática do discurso e que influencia e impõe limites à escolha de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo é ao mesmo tempo um critério privilegiado e um que funciona para manter o escopo de um gênero concebido, o qual seja estritamente focado na ação retórica comparável. Além do propósito, exemplos de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas de alta probabilidade forem realizadas, o exemplo será visto como um protótipo pela comunidade discursiva de origem. Os tipos de gênero herdados e produzidos por comunidades discursivas e importados por outras constituem comunicação etnográfica valiosa, mas normalmente precisam de validação adicional.³

³ Tradução minha. No original: A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and

O autor enfatiza a relevância do propósito comunicativo do texto após analisar textos produzidos para fins acadêmicos e profissionais. Portanto, para Swales (1990, p.45), o evento comunicativo é um evento em que a linguagem assume um papel significativo e indispensável. Neste sentido, o principal traço definidor de gênero, para o autor, é o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade, na qual, o gênero é praticado. Considerando, então, o contexto, e demais traços, como as convenções, o estilo, o canal, o vocabulário e a terminologia específica, embora importantes, não exercem a mesma influência sobre a natureza e a construção do gênero.

Ramos (2004, p.115) complementa a visão apresentada por Swales (1990) ao afirmar que o gênero é entendido como um processo dinâmico e social, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente convencionalizado e estruturado. Ademais, a autora afirma também que o gênero é reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade na qual ele ocorre rotineiramente e opera, não somente dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático, estratégico e sócio-cultural. A contribuição de Bhatia (1993) no cenário de estudiosos foi relevante. Esse autor empregou conceitos de gênero ao ensino de inglês que estão relacionados à valorização da intenção do produtor do texto. Ele não se restringe ao conceito de comunidade discursiva ao discutir a noção de gênero desenvolvida por Swales (1990). Não obstante, Swales (1990) foi o ponto de partida para a definição de gênero encontrada em Bhatia (1993, p. 13):

...um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) comunicativo(s) identificado e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade acadêmica ou profissional em que ocorre frequentemente. Na maioria das vezes, é altamente estruturado e convencional com restrições sobre as contribuições admissíveis no que diz respeito à intenção, posicionamento, forma e valor funcional.⁴

produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation.

⁴ Tradução minha. No original: ...a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it's highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intend, positioning, form and functional value.

A conceituação de Bhatia (1993) corrobora a posição de Swales (1990), ao defender que o critério de maior relevância para a definição de gêneros (e a identificação de possíveis sub-gêneros) é seu propósito comunicativo. A partir destes conceitos, compreende-se que qualquer mudança significativa no propósito comunicativo provavelmente resultará num gênero diferente, ao passo que as modificações menores permitem distinguir os sub-gêneros. Neste sentido, para Bhatia (1993), cada gênero é um exemplo de conquista satisfatória de propósitos comunicativos específicos que aplica o conhecimento convencionalizado de recursos linguísticos e discursivos.

Inicialmente, Swales (1990) emprega, em seu trabalho, três conceitos – comunidade discursiva, gênero e tarefa – sendo que o primeiro está relacionado com as dimensões do contexto do texto e os outros dois, como um modo de discutir a natureza do gênero. A tarefa diz respeito a um conjunto de atividades que se relaciona à aquisição de gêneros em uma determinada situação. A aquisição de habilidades relacionadas a determinado gênero está atrelada ao conhecimento prévio de mundo e, portanto, às experiências anteriores dos esquemas de textos. Neste sentido, o autor diz que o gênero é um elemento palpável que nasce na interação comunicativa em uma determinada comunidade discursiva e, ainda, diz respeito à estrutura/forma e também ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e às metas sociais de seus usuários.

Para Swales (1990), gênero e comunidade discursiva são conceitos-chave sendo assim, o autor considera que um evento comunicativo compreende “não somente o discurso e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais”⁵ (p. 46). E a noção de comunidade discursiva refere-se àqueles que trabalham usualmente ou profissionalmente com um

⁵Tradução minha. No original: [...] as compromising not only the discourse itself and its participants, but also the role of that discourse and the environment of its production and reception, including its historical and cultural associations.

determinado gênero e que, deste modo, têm um maior conhecimento de suas convenções (SWALES, 1990 p. 54). Então, para o autor, uma das condições essenciais para fazer parte de determinada comunidade discursiva é, portanto, ter domínio satisfatório dos gêneros pertencentes a ela, é ser capaz de manusear as convenções comunicativas e pragmáticas dessa comunidade. Sendo uma comunidade discursiva, nestes termos, formada por um grupo de sujeitos que interagem e se identificam, trocam informações, têm mecanismos participativos, detêm gêneros específicos e ainda usam uma terminologia especializada. Por exemplo, o uso dos termos em latim⁶ pelos membros da comunidade discursiva jurídica. O autor complementa dizendo que o conhecimento das convenções de um gênero é maior entre aqueles que o utilizam rotineira e profissionalmente. Consequentemente, esses especialistas nomeiam gêneros e os eventos comunicativos reconhecidos por eles como ações retóricas recorrentes (SWALES, 1990, p. 54-55). O mesmo autor revê o conceito, em trabalho posterior, e afirma que, na definição de uma determinada comunidade, importa menos quem são os membros que a compõem do que o que fazem essas pessoas (SWALES, 1998, p. 20). Desta maneira, uma comunidade unida por um mesmo tópico de interesse (por exemplo, uma sociedade que estuda Bakhtin) pode não ser, de fato, uma comunidade discursiva, devido aos propósitos e às perspectivas completamente diferentes de seus membros (SWALES, 1998, p. 198).

Isso remete ao conceito revisto por Swales e Askehave no artigo de 2001. Os autores apontam que há situações em que podem ocorrer divergências sobre a identificação dos propósitos e até entre os membros especialistas de uma dada comunidade discursiva. Há gêneros que têm o mesmo propósito e que são diferentes em termos de aspectos formais, de organização textual, assim como há textos idênticos, ou quase idênticos, com propósitos

⁶ Como exemplo, *data vênia* (tradução dada à licença) – Usada para introduzir uma objeção ao que foi dito por alguém. Permissão para discordar do ponto de vista de outrem.

comunicativos bem diversos. Por exemplo, na comunidade jurídica, os gêneros “sentença” e “acórdão” têm o mesmo propósito comunicativo, isto é, uma decisão judicial referente a um processo, porém, os textos não são idênticos no que concerne à estrutura. As estruturas da sentença e do acórdão são definidas no Código de Processo Civil. A sentença é composta por três partes: relatório, fundamentação e dispositivo, todos os elementos são redigidos pelo juiz de primeiro grau, deste modo, emana de um órgão monocrático. O acórdão também é composto por três partes: o relatório, redigido pelo relator, fundamentação que consiste na descrição do voto do relator, redigido pelo relator e os votos dos demais membros da Câmara ou Turma Colegiada, redigidos individualmente por cada membro e a ementa que é o resumo do julgamento. De maneira resumida, a sentença é o ato do juiz que extingue o procedimento em primeiro grau de jurisdição. Já o acórdão é a decisão de um tribunal podendo ou não ser colegiado (câmara, turma, seção, órgão especial, plenário etc.). Em relação à estrutura, tanto a sentença como o acórdão apresentam uma forma-padrão que os permitem serem reconhecidos como tais e o propósito comunicativo de ambos é tentar estabelecer concordância e pôr termo ao processo.

Askehave e Swales (2001) ainda enfatizam que, mesmo conhecendo-se as convenções de determinados gêneros, pode-se romper com essa visão convencionalizada e usá-los com outras finalidades, como é o caso do texto de humor, da paródia, do pastiche. De acordo com Swales (1994), cabe aos membros especialistas de qualquer comunidade profissional ter, além do conhecimento de sua área específica, também o conhecimento da estrutura dos gêneros utilizados nos textos nas atividades profissionais e, por conseguinte, os seus textos ganham um caráter de estrutura textual interna convencionalizada.

Em 2001, com Askehave, Swales aborda novamente a centralidade do propósito comunicativo. O propósito comunicativo tem sido usado, desde o início da década de 1980, como um dos principais critérios para a conceituação e categorização dos gêneros. Tal

perspectiva foi adotada por vários estudiosos, Martin (1985), Miller (1984) e Bhatia (1997), citados pelos autores.

Askehave e Swales (2001) apontam que, devido ao aumento de estudos de gêneros, a teoria de gêneros tornou-se mais complexa e, assim, o conceito de propósito comunicativo tornou-se mais complexo, múltiplo, variável e, geralmente, difícil de determinar. É importante observar que os autores chamam a atenção para o fato de que as incertezas referentes ao propósito comunicativo atrapalham um aspecto relevante, isto é, o propósito comunicativo como um meio de atribuição dos gêneros. Sendo assim, os autores sugerem um procedimento pelo qual o propósito comunicativo pode ser mantido como um conceito viável e valioso. Ademais, os autores em geral continuam reconhecendo a extrema importância do propósito comunicativo, que se mantém como um conceito viável e útil para avaliação e identificação de gêneros.

Na obra *Genre analysis: English in academic and research settings* (1990), Swales enfatiza a relevância do propósito comunicativo do texto após analisar textos produzidos para fins acadêmicos e profissionais. O autor revê o redimensionamento do papel do propósito comunicativo no seu livro *Research genres: explorations and applications* (2004

), no qual, baseado em sua própria pesquisa sobre cartas de recomendação, conclui que é uma tarefa difícil identificar o propósito de um gênero. O autor explica que uma das razões dessa dificuldade é a ocorrência de múltiplos propósitos comunicativos, os quais não são perceptíveis à primeira vista em determinadas situações de uso dos gêneros (SWALES, 2004).

Por exemplo, no tribunal, o interrogatório das partes feito pelos advogados supostamente tem o propósito de “esclarecer os fatos”. Porém, Swales (1990, p. 47) menciona pesquisas realizadas (ATKINSON e DREW, 1979; DANET et al, 1980) que demonstram que as perguntas são elaboradas sistematicamente com o objetivo de controlar as respostas que as

testemunhas darão, conforme estas lhes sejam favoráveis ou desfavoráveis. O autor conclui que não será incomum encontrar gêneros dotados de conjuntos de propósitos comunicativos ao invés de um único propósito, inequivocamente identificável.

Swales retoma a discussão sobre a centralidade do propósito comunicativo em 2001, com Askehave. Os autores mencionam alguns aspectos frágeis em relação à concepção do propósito comunicativo e se baseiam na maleabilidade dos gêneros, na multiplicidade de objetivos que podem apresentar, nas variações transculturais de nomenclatura e no próprio fato de que os propósitos nem sempre são claros.

Askehave e Swales (2001, p. 203) abordam a dificuldade de operacionalização do conceito e, neste sentido, os autores consideram especialmente problemático tomar o propósito comunicativo como um instrumento primário de categorização dos gêneros. Os autores explicitam que o propósito comunicativo não deve ser o único critério utilizado por um analista para decidir de forma rápida e incontestável quais textos pertencem ou não a determinados gêneros, isto é, somente em uma investigação mais apurada, incluindo o contexto em que o texto é usado, poderá, então, o analista chegar a uma descrição realista dos seus propósitos, uma vez que, para o analista, a forma e o conteúdo são evidentes, já o propósito não. Para Bhatia (1994), existem restrições ao operacionalizar uma intenção, posicionar e estruturar um gênero em um texto profissional específico e isto, provavelmente, seja o motivo de muitos profissionais tenderem a estruturar gêneros particulares de forma mais ou menos idêntica.

Askehave e Swales (2001), com o objetivo de explicitar seus argumentos, apresentam três exemplos: listas de compras, cartas de resposta para recomendações e panfletos de empresas, os quais, de acordo com os autores, são apresentados em ordem crescente de complexidade do propósito comunicativo, de complexidade textual e retórica e de extensão do texto.

Contudo, apesar das variadas discussões sobre o assunto, Askehave e Swales (2001) apontam que o propósito comunicativo permanece potencialmente como um conceito-chave para a análise de gêneros. Neste contexto, os autores apresentam três sugestões para o uso do conceito de propósito comunicativo na análise de gêneros: 1) a possibilidade de este ter um valor heurístico que permite acesso à melhor compreensão de um corpus de textos; 2) a possibilidade de o propósito comunicativo ter um papel no sentido de ajudar a demonstrar que os discursos, na verdade, são multifuncionais; 3) poderá ser utilizado para desqualificar o status de gênero atribuído a certos domínios discursivos, tal como o "economês", às vezes, baseados apenas na rotulação de certos registros (ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 201).

Para uma investigação compreensiva de qualquer gênero, Bhatia (1993, p. 22-36) propõe um modelo analítico composto por sete passos que podem ser considerados em sua totalidade ou não, dependendo do objetivo da análise, dos aspectos focados e do conhecimento anterior do analista. Esses passos são:

- a) situar o gênero em um contexto situacional; isto inclui a experiência prévia do escritor;
- b) levantar a literatura existente sobre o assunto;
- c) refinar a análise contexto-situacional, considerando quem escreve, para quem escreve, seu relacionamento e objetivos;
- d) selecionar corpus baseado na definição do gênero a ser analisado;
- e) estudar o contexto institucional no qual o gênero é usado, isto implica observar suas regras e convenções linguísticas, sociais, culturais, acadêmicas e profissionais;
- f) realizar a análise com base em um ou mais dos três níveis de realização linguística: (1) características léxico-gramaticais mais frequentes no gênero; (2) modelos de texto ou textualização, com ênfase nos aspectos táticos de uso da língua em determinado gênero

(léxico, sintaxe ou discurso); (3) interpretação da estrutura de um gênero que evidencie os aspectos cognitivos da organização da língua;

g) buscar informações com especialistas da comunidade discursiva.

Na proposta de Bhatia (1993), a análise de identificação e descrição de um gênero ainda têm o enfoque no propósito comunicativo, conceito que será revisto pelo autor posteriormente, assim como foi por outros autores.

Apesar das diversas orientações apresentadas por estudiosos, Bhatia (1997) reconhece que há uma base comum no que tange à teoria de gêneros, citando Miller (1984), Berkenkotter e Huckin (1995), Martin (1993), Swales (1990) e Bhatia (1993). O autor também discute os traços mais significativos que caracterizam essas abordagens, isto é, gêneros como conhecimento convencionalizado, versatilidade na descrição de gêneros e tendência para a inovação.

De acordo com Bhatia (1997 p. 629-630), a análise de gênero é o estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais. O autor sintetiza as concepções de diversos autores, sendo que Miller (1984) Bazerman (1994) e Berkenkotter e Huckin (1995), conceitualizam em termos de tipologias de ações retóricas, enquanto que, em Martin, Christie e Rothery (1987) e Martin (1993), apresentam concepções apoiadas nas regularidades de processos sociais gradativos e orientadas para uma meta, ou ainda, como em Swales (1990) Bhatia (1993) e (1997), pela consistência de propósitos comunicativos. Sendo assim, gênero, apesar dessas orientações aparentemente distintas, abrange uma série de aspectos em comum, alguns dos quais podem ser resumidas com base na análise destes estudos.

Complementado, para Bhatia (1997), não obstante as orientações aparentemente diversas, a teoria de gêneros apresenta uma base comum e aponta alguns traços relevantes que a caracterizam: (1) ênfase no conhecimento convencionalizado; (2) a versatilidade da descrição

dos gêneros e (3) tendência para a inovação advinda da natureza essencialmente dinâmica do gênero.

O autor destaca o propósito comunicativo e o considera critério privilegiado por estar ligado a uma situação retórica específica. Neste sentido, a teoria de gêneros associa uma visão mais geral dos usos da língua e sua realização bem específica (SWALES, 1990; BHATIA, 1993).

Bhatia (1999, p. 22) aponta os gêneros profissionais como altamente dinâmicos, complexos e multifuncionais, ao contrário dos gêneros acadêmicos, os quais são caracterizados por contextos retóricos mais “previsíveis” e por um público “único e específico”. O autor parte de uma análise de gêneros em contextos profissionais e acadêmicos e ressalta 2 aspectos “táticos” na realização dos propósitos comunicativos:

- 1) os membros experientes de uma comunidade profissional normalmente “combinam propósitos comunicativos socialmente reconhecidos com suas intenções particulares” (1997, p. 637);
- 2) usualmente, um gênero não serve a um único propósito comunicativo e, sim, a um conjunto deles. Deste modo é necessário que os escritores experientes “se assegurem de que os leitores pretendidos construam e interpretem esses propósitos da maneira que o escritor originalmente pretendia” (1999, p. 25).

Bhatia (1993) trata também do nível linguístico e propõe uma subdivisão:

- 1) análise de características léxico-gramaticais – relacionada a fatores linguísticos predominantemente usados em um determinado gênero do qual o texto é um exemplar;
- 2) análise de padronização textual – relacionada à função desempenhada pelos elementos léxico-gramaticais em um gênero; e
- 3) interpretação estrutural do gênero – evidencia os aspectos cognitivos de organização textual.

Um dos aspectos relevantes dos estudos de Bhatia (1993, p. 16) refere-se à aplicação de gêneros. O autor tem interesse em caracterizar os traços típicos e convencionais dos gêneros jurídico e promocional na tentativa de identificar relações de forma e função utilizáveis além de explicar tal caracterização no contexto das restrições socioculturais e cognitivas operando em uma área de especialização relevante, profissional ou acadêmica.

Os conceitos de gênero de teóricos de ESP, como Swales (1990, 1992) e Bhatia (1993), são considerados neste trabalho porque propõem a implementação de gêneros como proposta pedagógica para o ESP, um dos conceitos adotados nesta pesquisa para a elaboração de algumas unidades do material do curso Inglês Jurídico, objeto desta pesquisa.

A seguir, apresento brevemente os conceitos sobre comunidade discursiva e as práticas discursivas relacionadas à comunidade discursiva jurídica.

1.3 COMUNIDADE DISCURSIVA

O conceito de comunidade discursiva (doravante CD) está fortemente vinculado ao conceito de gênero, por isso, discorro, nesta seção, sobre o que se denomina de CD orientada pela perspectiva sócio-retórica apresentada por Swales (1990; 1992) e Bhatia (1993).

O conceito de CD de Swales é uma das partes constitutivas do seu projeto teórico para a análise de um evento comunicativo paralelo aos conceitos de gênero e tarefa.

Askehave e Swales (2001, p. 207-208) enfatizam a importância da identificação da CD na qual um gênero é utilizado. Para os autores, a análise de gênero parte da identificação da CD na qual o gênero circula levando em conta questões relativas a valores, objetivos,

condições materiais e ritmo de trabalho para, em seguida, considerar aspectos relacionados ao gênero em si, isto é, estrutura, estilo, conteúdo e propósito.

Swales (1990, p. 9) define as CDs como redes sócio-retóricas que se formam e almejam um escopo comum. Os membros dessas CDs possuem familiaridade com os gêneros que lhe são próprios e os usam para alcançar metas comunicativas expressas pela linguagem. Então, o gênero, dessa forma, estabelece-se dentro de uma CD e esta se torna responsável por ele.

Comunidades discursivas são redes sócio-retóricas que se formam com a finalidade de atuar em torno de objetivos em comum. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades discursivas possuem é a familiaridade com os gêneros específicos que são usados na busca comunicativa destes conjuntos de objetivos. Por consequência, os gêneros são propriedades das comunidades discursivas; o que quer dizer que os gêneros pertencem a comunidades discursivas, e não a indivíduos. Os gêneros são classes de eventos comunicativos que tipicamente possuem a característica de estabilidade, reconhecimento do nome e assim por diante (SWALES, 1990 p. 9).⁷

Corroborando, Figueiredo e Bonini (2006) explicam que a linguagem não trata de um fenômeno externo à humanidade, justificando que a condição de pertencimento dos gêneros às CDs ocorre devido ao caráter social da linguagem, uma vez que a linguagem é fenômeno integrante do ser humano que envolve ações, reações e acontecimentos sociais.

Sendo assim, Aranha (1996, 2004), consciente da indissociabilidade dos fenômenos linguístico e social sugere que existe um processo de autoalimentação, ou seja, determinados gêneros são desenvolvidos pela CD e a existência de gêneros específicos constituem grupos sociais como CDs por compartilharem propósitos comunicativos efetivados por meio dos gêneros pertinentes a ela.

Neste sentido, Ramos (2004) aponta que a base para a identificação do gênero está intimamente vinculada ao reconhecimento desses propósitos pelos membros da comunidade

⁷ Tradução minha. No original: Discourse communities are sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals. One of the characteristics that established members of these communities possess is familiarity with the particular genres that are used in the communicative furtherance of those sets of goals. In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals other kinds of grouping or to wider speech communities. Genres themselves are classes of communicative events which typically possess feature of stability, name recognition and so on.

atuando como um sistema de convenções de seleção e restrição léxico-gramatical. Ramos (2004, p.111) ainda afirma que essas definições evidenciam a importância da CD e do propósito comunicativo como elementos identificadores do gênero e também como aqueles que compõem sua estruturação e exercem influência nas escolhas léxico-gramaticais. A autora, assim como Swales (1990), preocupa-se com as aplicações pedagógicas do conceito de gênero e, por isso, aponta que aspectos relacionados às escolhas léxico-gramaticais devem ser considerados durante o trabalho com um gênero em sala de aula.

Ainda a esse respeito, Bhatia (1997) sugere que, nas CDs específicas, os gêneros representam as práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas e neste contexto o conhecimento convencionado é expresso pelo modo como os gêneros são construídos, interpretados e usados dentro das CDs específicas concedendo, assim, aos membros a participação plena nas atividades destas comunidades. Ademais, esse conhecimento das convenções genéricas possibilita que profissionais experientes identifiquem-nas (BHATIA, 1993).

Para Bhatia (1997), os gêneros são associados aos contextos retóricos recorrentes e identificados com base em propósitos comunicativos compartilhados, com restrições a possíveis contribuições no uso de formas discursivas e léxico-gramaticais. O autor aponta que os gêneros são construtos dinâmicos, contudo, ressalta que conhecimento convencionado é visto como aspecto determinante para manter a atmosfera comunicativa e a ordem social, sendo estes, fatores necessários nas comunidades profissionais.

Desse modo, compreende-se que uma das condições essenciais para pertencer à dada CD é, portanto, dominar os gêneros pertencentes a ela e ainda ter capacidade de manusear as convenções comunicativas e pragmáticas dessa comunidade. Swales (1990) cita que o critério mais importante para identificar uma CD é o fato dos objetivos ou interesses da comunidade serem normalmente compartilhados por seus membros. O autor, ainda, afirma que um

indivíduo pode participar de várias CDs e, em cada uma delas, os indivíduos podem variar de comunidades de acordo com os gêneros que eles comandam, de modo a operar com diferentes gêneros textuais que sejam adequados ao contexto discursivo.

Complementando, o autor concebe a noção de gênero atrelada à definição de CD que, por sua vez, está relacionada à produção de textos como uma atividade social que se realiza conforme as convenções discursivas específicas que revelam o comportamento social e o conhecimento dos membros do grupo. Ainda, segundo Swales (1990), para a iniciação dos membros novos é incentivado o uso das convenções próprias de cada CD, de maneira adequada para poderem se inserir naquela que pretendem atuar.

Bhatia (1997) indica que os gêneros apresentam tendência natural à inovação e à mudança e, assim, proporcionam a possibilidade de criatividade e inovação na comunicação profissional. Os membros experientes da comunidade especializada utilizam os gêneros para criarem formas inovadoras para se comunicarem nos contextos retóricos familiares ou, até mesmo, naqueles que não lhes são familiares. Por isso, atribui-se à maioria dos gêneros um tipo de complexidade dinâmica resultante em muitas situações do uso de recursos multimídia à explosão de tecnologia informacional, aos contextos multidisciplinares no mundo do trabalho, aos ambientes profissional e acadêmico crescentemente competitivos demandando a necessidade de criatividade e inovação na comunicação. Corroborando, Swales (1990) diz que os membros especializados das comunidades profissionais são responsáveis por denominar determinadas classes de eventos comunicativos como gênero e ainda manipulam estes construtos genéricos com o objetivo de demonstrarem a realidade em transformação no mundo profissional.

Para Bhatia (1997), assim como outras formas de discurso, os gêneros são socialmente construídos e, conseqüentemente, regidos pelas práticas sociais. Desta maneira,

os membros de comunidades profissionais ou acadêmicas comunicam-se por meio dos gêneros entre si.

Para Swales (1990), reconhecer as comunidades e estabelecer os critérios para defini-las apresenta-se como uma grande dificuldade. Em vista disso, o autor propõe 6 critérios fundamentais para estabelecer o conceito de CD, os quais foram revistos pelo autor em trabalho posterior. Swales (1992) apresenta alterações nos critérios originais,

Ao analisar e comparar os critérios propostos por Swales, em 1990, com os critérios reformulados e propostos em 1992, constata-se que o autor aprofundou os conceitos e limites da definição inicial. Ele aponta que a proposta inicial foi relevante para validar grupos existentes, mas não forneceu meios de analisar o processo de formação de grupos. Ademais, Askehave e Swales (2001) destacam que os critérios são observáveis nas CDs específicas.

No que diz respeito às aplicações pedagógicas Araújo (2000) aponta que “a noção de comunidade discursiva tem sido considerada relevante para o entendimento de como os gêneros devem ser trabalhados nas instituições de ensino” (p. 189). Swales além de se preocupar com as aplicações pedagógicas do conceito de gênero acredita, ainda, na possibilidade de usar os gêneros com objetivos pedagógicos sem reduzir os cursos a estudos meramente prescritivos ou formais proporcionando ao aluno a oportunidade de ponderar e refletir no que concerne as escolhas linguísticas ou retóricas.

1.3.1 Comunidade discursiva jurídica

Segundo Bhatia (1997), uma das características mais notáveis de qualquer CD acadêmica ou profissional é a disponibilidade e o uso típico de uma série de gêneros apropriados, que os membros pensam servir aos objetivos daquela comunidade. O uso recorrente de tais formas discursivas cria solidariedade entre os membros, conferindo-lhes sua arma mais poderosa para manter os estranhos a uma distância segura. Bhatia (1997) cita Hudson (1979), que apresenta um argumento que demonstra nitidamente a relevância dos membros de uma CD específica deter gêneros específicos e utilizar uma terminologia especializada com objetivos e propósitos comuns. Para o autor, “Se alguém quisesse matar uma profissão, destruir sua união e sua força, a maneira mais eficaz seria proibir o uso de sua linguagem característica” (HUDSON, 1979, p.1).

Bhatia (1997) destaca que a comunidade discursiva jurídica tem sido bem sucedida em manter a integridade genérica de algumas de suas formas discursivas mais prestigiadas e, com isso, impede a tentativa por parte de estranhos de minar as convenções genéricas específicas desta CD. Ainda, é visível que os membros da comunidade discursiva jurídica prezam suas práticas discursivas e as usam para manter a solidariedade dentro da comunidade.

Nesta seção, tratarei do conceito de comunidade discursiva jurídica a partir dos conceitos teóricos apresentados anteriormente. Considero relevante este tópico, pelo fato do objeto de estudo deste trabalho estar atrelado à comunidade discursiva jurídica, uma vez que parte substancial do trabalho está relacionada com os operadores de Direito que, por sua vez, constituem uma comunidade discursiva jurídica de acordo com Pimenta (2007) e Catunda (2009).

De acordo com Pimenta (2007), os operadores do Direito formam uma “Comunidade Discursiva”. A autora opta pelo termo “comunidade discursiva forense” e explica que o termo

comunidade discursiva jurídica abarca todos os textos jurídicos, de todas as áreas do Direito. No estudo realizado, cuja finalidade é fazer um levantamento e caracterização dos gêneros textuais próprios da comunidade discursiva forense criminal, a autora também constata que a comunidade discursiva forense possui todas as seis características elencadas por Swales (1992) e apresenta os gêneros textuais próprios.

Para atingir os objetivos propostos no trabalho, Pimenta (2007) investiga as várias categorias de textos forenses da área criminal: tipos, gêneros e espécies que circulam em nossa sociedade. Deste modo, a autora parte do pressuposto de que os gêneros se caracterizam por exercer uma função sócio-comunicativa que podem revelar atividades profissionais específicas e admite que os gêneros textuais produzidos por profissionais que atuam na esfera forense, apoiada em Swales (1990; 1992), possuem funções rígidas, organização textual própria e estrutura composicional que os diferem facilmente dos textos redigidos por profissionais de outras áreas, pois o estilo é altamente formal, com um variado leque de léxico próprio que dificilmente é compreendido a não ser por seus pares.

Catunda (2009) descreve a comunidade discursiva jurídica a partir dos conceitos e critérios de CD de Swales (1990; 1992). A autora apresenta um relato histórico das origens do Direito no Brasil denominando de “comunidade discursiva jurídica *lato sensu*” o todo da sociedade da qual todo e qualquer cidadão participa; já a “comunidade discursiva jurídica *stricto sensu*” é constituída apenas pelos operadores do direito. A pesquisa realizada por Catunda (2009) tem foco no gênero jurídico acórdão, uma vez que esse gênero é uma peça decisiva dentro de um processo jurídico, prática discursiva central no Direito. A autora descreve a aplicação de cada critério de CD, apoiada nos critérios de Swales (1990; 1992) com adequações à realidade dos operadores de direito com o objetivo de caracterizá-los como uma CD. A autora destaca que o curso de graduação em Direito é o primeiro mecanismo de participação da comunidade discursiva jurídica e trata, primeiramente, do termo “Direito”,

afirmando que um dos principais objetivos da comunidade discursiva jurídica advém do sentido atribuído ao termo, que é ser conforme a norma jurídica que implica ser conforme as leis (CATUNDA, p. 179).

Deste modo, para Catunda (2009), o primeiro critério diz respeito ao conjunto de objetivos que a comunidade discursiva jurídica mantém em comum, isto é, os objetivos públicos e os propósitos. Para tal, a comunidade discursiva jurídica tem como objetivo manter a harmonia dos interesses gerais e implantar a ordem jurídica, sendo que a aplicação dos deveres jurídicos é de cunho público.

Em relação ao segundo critério, a autora identifica os mecanismos de intercomunicação da comunidade discursiva jurídica, tais como, audiências, inúmeras páginas na internet que informam e atualizam os membros por meio de vários serviços, jornais e revistas especializadas, e o Diário Oficial⁸, esse último, responsável pelas publicações de todas as decisões jurídicas.

O terceiro critério diz respeito aos mecanismos de participação utilizados pela comunidade discursiva jurídica, sendo eles, conforme destacado pela autora: o curso de graduação em Direito, o exame da Ordem dos Advogados do Brasil e os concursos públicos para juízes e promotores.

O quarto critério tange à crescente seleção de gêneros utilizados pela comunidade discursiva jurídica para o alcance de objetivos e prática de seus mecanismos participativos. Esse critério aplicado à comunidade discursiva jurídica é um dos que mais se adequa a essa comunidade. E, para exemplificar, citam-se as peças de um processo, tanto penal como civil, como sendo gêneros próprios dessa comunidade. Sendo assim, os atos processuais representam os gêneros textuais vinculados aos autores, então, há uma relação estreita entre gênero e autoria.

⁸ No Brasil, cada estado mantém as sua publicação individual.

No quinto critério, com base em Swales (1990), faz-se uma análise da terminologia específica da comunidade discursiva jurídica e, para elucidar a especificidade lexical utilizada por essa comunidade, apresenta um levantamento da OAB-CE que indica que há cerca de 13.000 (treze mil) termos jurídicos em português e, também, 2.500 (dois mil e quinhentos) termos em latim utilizados na comunidade discursiva jurídica.

No sexto critério, trata-se da estrutura hierárquica da CD em estudo que apresenta alto grau de institucionalização devido à normatização preestabelecida pelos Códigos. Como exemplo, podemos mencionar as normas de organização judiciária, que criam uma hierarquia jurisdicional válida para a estrutura dos vários órgãos que compõem o Poder Judiciário. Dentro desta estrutura, os membros das instâncias superiores são considerados mais experientes na comunidade discursiva jurídica, pois se presume que estes detenham maior conhecimento e experiência no que diz respeito às atividades da comunidade discursiva jurídica.

Swales (1992, p. 52) estabelece que um gênero abarca uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de objetivos comunicativos. Esses objetivos são reconhecidos pelos membros peritos da CD de origem e, por isso, constituem a razão para o gênero. Essa razão formata a estrutura esquemática do discurso e influencia e delimita a escolha de conteúdo e estilo. O autor aponta que, apesar do profissional ter autonomia para fazer uso dos recursos linguísticos de maneira eficaz e eficiente no âmbito profissional, ele deve observar determinados padrões que organizam e delimitam os gêneros textuais produzidos para não incorrer no erro de elaborar um texto fora dos padrões de determinado gênero, resultando em algo que não atenda às intenções de interação e comunicação social.

1.3.2 Uso da língua inglesa na comunidade discursiva jurídica

Levando em conta que as raízes do Direito brasileiro são do sistema romano-germânico, é natural presumir que a língua inglesa não é, originalmente, considerada a língua franca da área jurídica no Brasil. Porém, há vários fatores que indicam que o inglês é a LE de maior incidência de uso entre os membros da comunidade discursiva jurídica no Brasil atualmente.

Como consequência, os profissionais de Direito necessitam conhecer e dominar as terminologias do meio jurídico em língua inglesa, conhecimento que pode ser comprovado por meio de certificações. Por exemplo, o *ILEC - International Legal English Certificate*, o primeiro exame na área jurídica reconhecido internacionalmente, atesta o conhecimento do inglês jurídico por advogados não-nativos da língua inglesa. Outro exame na área jurídica é o *TOLES - Test of Legal English Skills* (teste de habilidade em inglês jurídico). Os testes são destinados a advogados e estudantes de direito que utilizam o inglês na sua prática diária ou que querem ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho.

Carvalho (2006) defende o plurilinguismo nas relações internacionais e destaca que o sentido de um texto jurídico diplomático pode variar em decorrência da sua versão inglesa, francesa ou espanhola. Não obstante, reconhece a predominância do idioma inglês no dia a dia das organizações internacionais – sobretudo nos foros institucionalizados de solução de disputas.

Corroborando, Chatillon (2002, p. 715) afirma que o inglês jurídico “veicula os conceitos da *Common law*⁹ e seu emprego nas relações entre parceiros que não pertencem a

⁹ Termo do inglês utilizado para definir o Direito que se desenvolveu em certos países por meio das decisões dos tribunais, e não mediante atos legislativos ou executivos.

esta cultura jurídica pode conduzir a erros ou a inépcias”.¹⁰ O autor se apoia em Capitant (1930), que define que a lei é expressa pela linguagem jurídica. “A linguagem jurídica é uma linguagem de especialistas que deve ser compreensível para todos, conhecedores ou leigos, nenhum país deve ignorar a lei e a linguagem jurídica é como um envelope, e é necessário abri-lo para ter acesso ao conteúdo” (Capitant 1930 *apud* Chatillon, 2002)¹¹.

Para Rossini (2006a), os instrumentos legais são influenciados pela língua inglesa por conta da permeabilidade entre os sistemas jurídicos das diversas nações e que geralmente são em inglês. Além disso, há uma quantidade de termos já cunhados em inglês e utilizados frequentemente pelo profissional da área jurídica, tais como *due diligence*, *letter of credit*, *SWAP*, *trust* entre outros. Rossini (2006b) informa que os contratos internacionais em inglês passaram a ter presença maior na atividade profissional de advogados, operadores de comércio exterior e do mercado financeiro devido à expansão do comércio internacional resultante da globalização.

Ferreira (2012) destaca que os executivos – dentre eles, os advogados corporativos – devem conhecer o inglês, considerado atualmente como segundo idioma no mundo corporativo.

O contato dos profissionais do Direito com questões internacionais, sejam questões comerciais, fusões de empresas, contratos, litígios ou, até mesmo, questões ambientais, requer conhecimento dos termos jurídicos em inglês para o profissional atuar de maneira eficaz em um ambiente internacional tanto no setor privado como no público. Haja vista que no concurso do Senado em 2008, o conhecimento de língua inglesa foi cobrado na primeira etapa dos candidatos ao cargo de Advogado do Senado Federal.

¹⁰ Tradução minha. No original: Mais l’anglais juridique véhicule les concepts de *common law* et son emploi dans les relations entre des partenaires n’appartenant pas à cette culture juridique peut conduire à des erreurs ou à des inepties.

¹¹ Tradução minha. No original: Le droit s’exprime par la langue La langue juridique est une langue de spécialistes qui doit être compréhensible de tous, initiés ou profane, puisque dans tous les pays nul n’est censé ignorer la loi, et que la langue juridique est la première enveloppe du droit, qu’il faut nécessairement traverser pour aborder l’étude de son contenu.

Com a intenção de averiguar as indicações de uso da língua inglesa pelos membros da comunidade jurídica no Brasil, fiz um levantamento na internet. Iniciei consultando o *site* do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, que encaminhou a diversos *sites* estaduais da OAB¹² e outros mencionados a seguir.

Em 2002, a Escola Nacional de Advocacia (ENA) promoveu um Curso de Inglês Jurídico para Advogados ministrado por professores da *Cambridge Law Studio*, Inglaterra. O Curso tinha como propostas: aspectos de vocabulário jurídico específicos, direito de negócios, terminologia de contratos e técnicas para desenvolvimento de habilidades em negócios. Ao final do Curso, foi oferecido aos alunos o exame *TOLES - Test of Legal English Skills* (teste de habilidade em inglês jurídico).

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e a *Law Society Of England and Wales* promoveram o Programa de Intercâmbio realizado pela primeira vez em 2006 e, a cada dois anos, o Programa é revisto e a parceria renovada. O Programa tem o objetivo de estreitar as relações entre a OAB e a *Law Society*, promover diálogo em assuntos de interesse comum à advocacia brasileira e britânica, explorar as oportunidades para projetos em conjunto e fortalecer os laços entre os advogados do Brasil e do Reino Unido.

O Instituto dos Advogados de São Paulo (IASP) promoveu, em 2010, o curso *Cambridge for Lawyers*, voltado em sua totalidade para os profissionais do Direito, com o objetivo de disponibilizar o *ILEC - International Legal English Certificate*, que atesta o conhecimento de inglês jurídico por advogados não-nativos da língua inglesa.

A OAB/RS promoveu em janeiro de 2013 o curso de inglês jurídico - intensivo de verão na ESA - Escola Superior de Advocacia.

¹² OAB é uma sigla que corresponde a "Ordem dos Advogados do Brasil", uma autarquia federal destinada a regulamentar e fiscalizar a classe profissional dos advogados em todo território brasileiro. Além disso, a OAB também reúne e representa esta classe, com representações estaduais.

A CAASP – Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo¹³ firmou convênio recente, abril de 2013, com a Berlitz¹⁴, que desenvolveu um programa de inglês jurídico, destinado aos advogados paulistas. Adib Kassouf Sad, diretor da CAASP, afirma que o convênio representa possibilidades para avanços profissionais na área da advocacia. “O conhecimento técnico em língua estrangeira pelos advogados brasileiros contribui para coibir a atuação dos escritórios do exterior no país. Além disso, garante ao colega oportunidade de ampliar seu mercado de trabalho, abrindo-lhe novos espaços no Brasil e em outros países” segundo o dirigente.

Recentemente, em abril de 2013, a CAASP - Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo - também firmou parceria com a Canadá Intercâmbio, e dispõe de dois programas desenvolvidos exclusivamente voltados para profissionais do Direito estudarem inglês.

A CAAPE - Caixa de Assistência dos Advogados de Pernambuco - fez convênio com o curso Britanic para os advogados e estagiários interessados em aprender ou aprimorar o estudo da língua inglesa.

Outros países, nos quais o Direito é de origem romano-germânico, também reconhecem a língua inglesa como língua oficial do Direito. Por exemplo, a Universidade de Santiago de Compostela oferece o curso Preparatório para os exames ILEC (*International Legal English Certificate*) e TOLES (*Test of Legal English Skills*). Há destaque para a importância destes certificados, pois superar estes testes tem valor e prestígio, porque são os mais reconhecidos mundialmente nas importantes empresas e escritórios de advocacia. Sua reputação é endossada pelas organizações que controlam o acesso a essas certificações, que são: *The Law Society of England and Wales*, *The European Central Bank*, *The European*

¹³ Órgão da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção de São Paulo, tendo sido instituída por deliberação do seu Conselho Seccional em sessão de 3 de fevereiro de 1936. Constitui serviço público federal, nos termos do parágrafo 5º do artigo 45 e do artigo 62 da Lei nº. 8.906 de 4 de julho de 1994, e do Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil.

¹⁴ Rede de escolas de Idiomas (440 centros de estudo em até 65 países).

Court of Justice. Além disso, o exame é reconhecido pelas principais associações de advogados, incluindo a *European Company Lawyers Association*, *European Law Students Association*, *International Association of Young Lawyers* e *European Young Bar Association*.

As Instituições brasileiras que oferecem os cursos de Inglês na área jurídica, mencionados acima, exigem conhecimento intermediário da língua inglesa como pré-requisito para que se frequentem os cursos.

1.4 ANÁLISE DE NECESSIDADES

Em função dos objetivos desta pesquisa, a Análise de Necessidades é primordial, uma vez que os subsídios obtidos da Análise devem guiar o professor para a elaboração de cursos que adotam a Abordagem Instrumental. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2005; 2008) e Long (2005), a Análise de Necessidades é apontada como característica definidora da Abordagem Instrumental.

Basturkmen (1998) conduziu uma análise das necessidades com alunos de graduação da College of Petroleum and Engineering, Kuwait University. Neste estudo, a autora utilizou tanto técnicas qualitativas como quantitativas para analisar as respostas dos alunos e docentes, no que diz respeito às necessidades dos alunos, como proficiência e expectativas de um curso de idiomas, etc. Com base nos resultados, projetou-se e elaborou-se o curso de língua para atender às necessidades dos alunos e às exigências dos membros do corpo docente. Na presente pesquisa, também são adotados procedimentos semelhantes para orientar a elaboração do curso em questão.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o levantamento de necessidades do aprendiz é o ponto crucial no ensino de ESP. Contudo, os autores ressaltam que estabelecer “Qual é o significado para necessidades?” tem sido uma questão muito difícil e ainda devem ser investigadas não apenas as necessidades do aprendiz, que passa a ser o centro da atenção de um planejamento de curso à luz da Abordagem Instrumental, como também as necessidades da situação em que o aprendiz vai usar a língua - situação-alvo. Conforme Robinson (1991, p. 7) aponta que “as necessidades de um grupo de estudantes podem ser diferentes dependendo da visão de ensino/aprendizagem dos que realizam a análise de necessidades”.

Dudley-Evans e St. John (1998, p.125) explicam que uma definição atual de análise de necessidades deve incluir os aspectos das teorias anteriormente expostas, mas também deve buscar conhecer:

- a) informação profissional sobre os alunos: as tarefas e atividades em que vão usar inglês;
- b) informação pessoal sobre os alunos: fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem, tais como, experiências de aprendizagem anteriores, informação cultural, razões para fazer o curso e expectativas, atitude em relação ao inglês – desejos, meios, necessidades subjetivas;
- c) informação sobre a língua inglesa: quais são as habilidades e usos da língua;
- d) o que falta para o aluno: as lacunas;
- e) informação sobre aprendizagem de língua: meios eficientes e eficazes de aprender as habilidades e a língua;
- f) informação que dizem respeito à comunicação profissional - como a língua e as habilidades são utilizadas na situação-alvo (análise linguística, análise do discurso e análise de gênero);

- g) expectativas do curso;
- h) informação sobre o ambiente onde o curso será realizado.

Após elencarem os conceitos referentes à Análise de Necessidades, os autores concluem que é primordial conhecer os alunos como indivíduos, usuários da língua e aprendizes da língua. Pois, busca-se compreender como a aprendizagem de língua e de habilidades pode ser maximizada pelo grupo e ainda conhecer a situação-alvo e o ambiente de aprendizagem para assim interpretar os dados de maneira adequada (p.126).

Dudley-Evans e St. John (1998) propõem conduzir o processo de análise de necessidades levando em consideração três aspectos. 1) análise da situação-alvo ou TSA (*target situation analysis*); 2) análise das necessidades de aprendizagem ou LSA (*learning needs analysis*); e 3) análise da situação atual ou PSA (*present situation analysis*). Para os autores, a verificação desses aspectos, permite aos professores e instrutores de língua verificar os pontos fortes e fracos dos alunos, suas habilidades e experiências de aprendizagem adquiridas anteriormente e, a partir desse ponto, inferir as lacunas de aprendizagem (*lacks*).

Complementando, ainda de acordo com os autores, a elaboração de um curso de ESP deve ser apoiada na análise de necessidades e deve envolver tanto a situação-alvo quanto a aprendizagem. Eles também reconhecem que não se deve restringir apenas à situação-alvo, pois, é preponderante conhecer outros aspectos relacionados ao processo de aprendizagem da linguagem. Em outras palavras, também buscam-se informações sobre os usos da língua referentes aos aspectos: por que, com quem, onde, quando e como a língua vai ser usada e qual será a área do conteúdo a ser trabalhado. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p.21-22), conhecer as necessidades dos alunos para o desenho de um curso de ESP é fundamental e envolve fazer perguntas gerais e específicas, teóricas e práticas. De acordo com os autores, a pergunta inicial deve ser: “Por que o aluno precisa aprender?” Seguida de outras perguntas, como, “Quem estará envolvido no processo?”; “Em qual local ocorrerá o processo de

aprendizagem?”; “Quando ocorrerá o processo de aprendizagem?” “O que o aprendiz necessita aprender?” e “Como serão alcançados os objetivos de aprendizagem?”¹⁵

Para Dudley-Evans e St John (1998), os principais métodos para conduzir a coleta de dados para a Análise de Necessidades são “questionários, análise de textos autênticos, falados e escritos, discussões, entrevistas estruturadas, observações, avaliações” e as principais fontes para análise de necessidades são “alunos, pessoas que trabalham ou estudam na área, ex-alunos, documentos relevantes à área, clientes, empregadores, colegas, pesquisas de ESP voltadas à área” (Dudley-Evans e St John, 1998, p.132). Hutchinson e Waters (1987, p. 58) destacam que a análise de necessidades envolve mais que a simples identificação das características linguísticas de uma situação-alvo e consideram que há várias maneiras de obterem-se informações sobre necessidades, citando como as mais utilizadas: questionários; entrevistas; observação; coleta de dados (p.ex., textos); consulta informal, aprendizes, entre outros.

Nota-se que o desenho e planejamento de cursos de ESP se iniciam com a Análise de Necessidades, conforme visão dos autores citados. Assim, a partir do levantamento e identificação das necessidades procede-se para se definir os objetivos e metas do curso, selecionar conteúdos, definir materiais e atividades, organizar tópicos, elaborar um plano de avaliação, articulando a visão sobre ensino-aprendizagem com base na Abordagem Instrumental de modo a contemplar o contexto e as necessidades dos alunos.

¹⁵ Tradução minha. No original: Who is going to be involved in the process? Where is the learning to take place? When is the learning to take place? What does the student need to learn? How will the learning be achieved?

1.5 DESENHO DE CURSO

De acordo com Tomlinson (2001, p. 66), material didático pode ser definido como tudo que pode ser utilizado para contribuir com o processo de aprendizagem de uma língua. Neste escopo incluem-se os materiais linguísticos, visual, auditivo, os quais podem ser expostos de diversas maneiras (impresso, ao vivo, cassete, CD Rom, DVD, Internet etc.). O autor explica que os materiais podem informar sobre a linguagem, contribuir para a exposição do aprendiz à linguagem em uso, incentivar e investigar sobre seu uso. Nesse sentido, o autor classifica os materiais didáticos em: instrucionais (informa sobre a linguagem), experienciais (favorece a exposição dos alunos à linguagem em uso), elicitativos (incentiva o uso da linguagem) ou exploratórios (explora descobertas sobre a linguagem em uso). Dentre as funções descritas por Tomlinson (2001, p. 66) - informar sobre a linguagem, favorecer a exposição dos alunos à linguagem em uso, estimular seu uso e explorar descobertas sobre esse uso, observa-se semelhanças com as descrições apresentadas por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 170), pois eles também afirmam que, para cursos que se enquadram na Abordagem Instrumental, os materiais didáticos podem ser utilizados como fonte de linguagem, suporte de aprendizagem, motivação, estímulo e referência ou autoestudo.

Observa-se ainda que Dudley-Evans e St. John (1998) e Hutchinson e Waters (1987) compartilham, no que se refere às funções de suporte, a motivação e o estímulo desempenhados pelo material didático. Todavia, Hutchinson e Waters (1987, p.107) acrescentam outras funções ao material didático, como: função de organizar o processo ensino-aprendizagem no sentido de orientar o professor e os alunos por meio de diversas atividades com o intuito de maximizar as oportunidades de aprendizagem; incorporar as visões de linguagem e de aprendizagem de seu elaborador; ampliar os fundamentos do

treinamento de professores, apresentando-lhes novas técnicas e fornecer modelos de uso correto e adequado da linguagem.

Tomlinson (2012) revisa a literatura sobre o desenvolvimento de materiais para ensino e aprendizagem de línguas, campo relativamente novo, segundo o autor, e relata as origens e o desenvolvimento do campo; para isso, faz uma revisão da literatura sobre a avaliação, adaptação, produção e utilização de materiais para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, apresenta também a revisão da literatura sobre três tópicos: 1) questões controversas no campo; 2) entrega eletrônica de materiais; e 3) pesquisas referentes ao desenvolvimento de materiais para ensino e aprendizagem de línguas. O autor identifica lacunas na literatura e apresenta propostas para futuros desenvolvimentos e pesquisas no campo. O arcabouço da literatura concentra-se em materiais para aprender inglês, mas o autor reconhece que os mesmos princípios se aplicam aos materiais de qualquer outra LE.

De acordo com Tomlinson (2012), os materiais de ensino e aprendizagem de línguas receberam pouca atenção na literatura da área da Linguística Aplicada e, apenas, em meados de 1990 o desenvolvimento de materiais começou a ser tratado com seriedade por acadêmicos como um campo distinto. Até então, o desenvolvimento de materiais era considerado como parte das atividades dos profissionais da área de ensino de línguas, ou como uma subseção da metodologia, na qual os materiais eram geralmente apresentados como exemplos de métodos em uso e não como exemplos de princípios e procedimentos de desenvolvimento de matérias. O autor destaca que nas décadas de 1970 e 80 poucos livros e artigos abordavam questões como avaliação e seleção de materiais ou conselhos práticos sobre como escrever materiais para o ensino de línguas. A partir de meados dos anos 1990, nota-se a publicação de obras focadas no desenvolvimento de materiais - McDonough & Shaw, (1993, 2003); Cunningsworth, (1995); Tomlinson, (1998, 2003, 2008); McGrath, (2002); Harwood, (2010).

De acordo Tomlinson (2012), essas publicações incentivaram as universidades e instituições de formação de professores a dedicarem mais tempo às questões relacionadas ao desenvolvimento de materiais considerando aspectos como produção e utilização dos materiais com o objetivo de facilitar o processo de aquisição de línguas.

1.5.1 Planejamento de um curso de ESP

Segundo Graves (2000, p.5), grande parte da literatura sobre produção de materiais didáticos descreve o processo como algo lógico e que apresenta uma sequência racional, que se inicia com a análise de necessidades. Com base nessa análise, obtêm-se os objetivos que encaminham para a seleção do conteúdo a partir dos objetivos e assim por diante. A autora aponta que a sequência descrita não retrata a realidade no que tange à produção de material, pois a considera improdutiva e distante da realidade. Ainda, os professores presumem que, se a sequência não for obedecida, estão fazendo algo errado na produção do material.

Para Graves (2000, p.149), o desenvolvimento de materiais é “um processo de planejamento pelo qual o professor cria unidades, e lições dentro das unidades, para alcançar os objetivos gerais e específicos do curso”. Sendo que, para a autora, os objetivos gerais: (1) representam os propósitos e os resultados esperados ao final de um curso; (2) são realizáveis, no longo prazo; e (3) mantêm uma relação com as prioridades prescritas pelas visões de linguagem, de aprendizagem e contexto de atuação. Prosseguindo, a autora aponta que, uma vez definidos os objetivos, encaminha-se para a próxima etapa; delinear o processo de desenvolvimento de materiais, isto é, o tipo de material a ser utilizado (impresso, visual,

auditivo), decidir quais atividades que os alunos vão desenvolver e a organização delas dentro das unidades (GRAVES, 2000, p.150).

De acordo com Graves (2000, p.151), as decisões tomadas no desenvolvimento de materiais são influenciadas: a) pelas visões de linguagem e de aprendizagem; b) pelo perfil dos alunos e suas necessidades em relação ao que precisam aprender; c) pelos objetivos do curso; d) pelo conteúdo que os alunos precisam aprender para desempenhar as atividades; e e) pelos tipos de atividades. A Figura 1.2 ilustra esse processo:

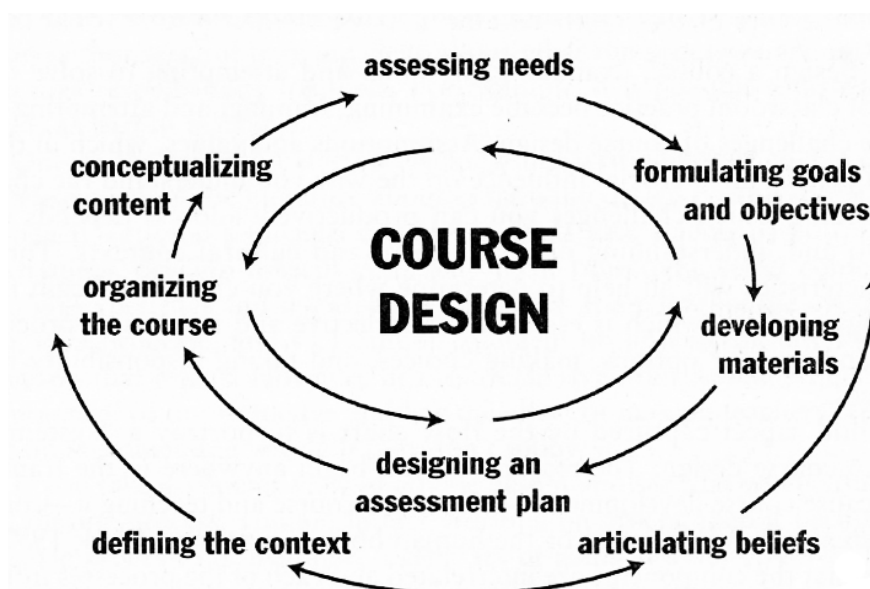


Figura 1-2: Reprodução da figura ilustrativa do processo de estruturação de desenho de curso (GRAVES, 2000 p.3)¹⁶

Apesar de a estrutura de desenho de curso proposta por Graves (2000) não ter sido desenvolvida para cursos com fins instrumentais, a presença da natureza cíclica privilegia

¹⁶ Minha tradução - elementos do processo de estruturação de desenho de curso (GRAVES, 2000 p. 3):

Assessing needs – acessando as necessidades

Formulating goals and objectives – formulação de metas e objetivos

Developing material – desenvolvimento de material

Designing an assessment plan – desenho de um plano de avaliação

Organizing the course – organização do curso

Conceptualizing content – conceituação do conteúdo

Defining the content – definição do conteúdo

Articulating beliefs – articulação das crenças

curso desta abordagem, pois abrange questões como a análise de necessidades (RAMOS, 2012).

Segundo Graves (2000, p.3), esse modelo, em forma cíclica, evidencia dois aspectos substanciais no que concerne à elaboração do desenho de um curso como um sistema: (1) a ausência de hierarquias na sua formulação torna desnecessário seguir um sequenciamento rigoroso em sua execução; e (2) não há sequenciamento rigoroso; deste modo, o planejamento feito para um dos componentes automaticamente contribui e influencia os demais. Conforme apontado pela autora:

Se você for claro e articulado sobre o conteúdo, será mais fácil explicitar os objetivos. Se você alterar o conteúdo, os objetivos terão que sofrer mudanças e refletir essas mudanças de conteúdo, assim como os materiais e o plano de avaliação. Se você for claro sobre seu plano de avaliação de aprendizagem do aluno, isso ajudará criar materiais apropriados. Se você mudar sua abordagem de avaliação, isso terá um impacto sobre o conteúdo, os objetivos e assim por diante (Graves, 2000, p. 4)¹⁷.

Observa-se que a estrutura proposta pela autora não segue um padrão linear, no qual, primeiro são traçados os objetivos do curso para, em seguida, serem definidos o conteúdo, os materiais a serem utilizados, e assim por diante.

Jolly e Bolitho (1998) propõem um modelo para desenvolvimento de cursos, no qual os passos seguem a prescrição: a) identificação pelo professor ou aluno(s) da necessidade a ser suprida ou problema a ser resolvido pela elaboração do material; b) exploração da área da necessidade/problema em termos de língua, significados, funções, habilidades, etc; c) realização contextual dos novos materiais propostos através da descoberta de ideias, contextos e textos adequados com os quais trabalhar; d) realização pedagógica dos materiais através da seleção de exercícios e atividades apropriadas e elaboração das instruções para uso; e) produção física dos materiais, considerações de *layout*, tipo, tamanho, visual, reprodução,

¹⁷Tradução minha. No original: If you are clear and articulate about content, it will be easier to write objectives. If you change the content, the objectives will need to change and reflect the changes to content, as will the materials and the assessment plan. If you are clear about your plan for assessing student learning, it will help you design appropriate materials. If you change your approach to assessment, it will have an impact on the content, the objectives and so on (Graves, 2000, p. 4).

etc.; f) uso do material pelos alunos e, finalmente, g) a avaliação dos materiais. O esquema a seguir, Figura 1.3, demonstra a sequência lógica e prescritiva, do modelo proposto:

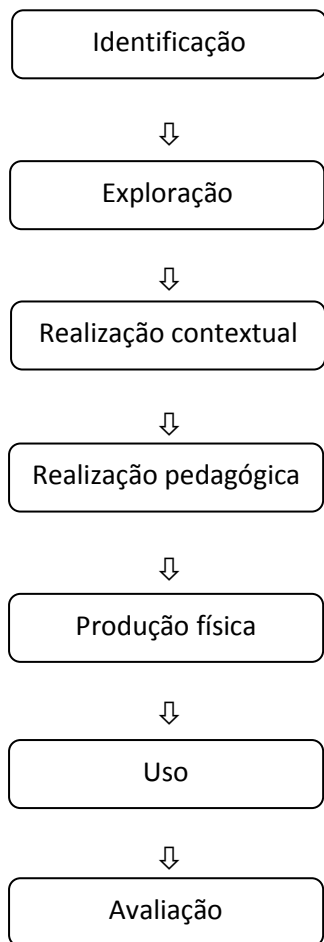


Figura 1-3: Passos no planejamento segundo Jolly & Bolitho (1998)

Referente à elaboração de material didático para cursos que se inserem na Abordagem Instrumental, Dudley-Evans e St. John (1998, p.176-177) indicam dois encaminhamentos iniciais: 1) partir de um conteúdo temático; e 2) partir de um objetivo do curso e conteúdo linguístico para o qual não há material apropriado disponível.

Nesse sentido, quando o conteúdo temático é o ponto de partida para a elaboração de material, cabe ao professor analisar o conteúdo temático, determinar o conteúdo linguístico que pode ser trabalhado e verificar se esse conteúdo está adequado ao curso. No caso de não encontrar materiais adequados aos objetivos do curso e ao conteúdo linguístico a ser

trabalhado, o ponto de partida para a elaboração de materiais é procurar algum conteúdo temático adequado. Uma vez definida a combinação do conteúdo temático e do linguístico, a próxima etapa compreende a elaboração de atividades.

Para Dudley-Evans e St. John (1998, p.179,) a seleção de atividades deve levar em conta os recursos disponíveis, a quantidade de alunos no grupo, as teorias de aprendizagem, as atividades-alvo de modo a serem apropriadas ao contexto de aprendizagem e, ainda, diversidade para proporcionar aos aprendizes a prática de micro-habilidades.

De acordo com os autores, a gradação das atividades deve estar relacionada à quantidade de suporte fornecido ao aluno para a realização das atividades e ao fornecimento de atividades para diferentes níveis de dificuldade. Dessa forma, as atividades devem ser apresentadas em três níveis: (1) sem controle, (2) parcialmente controlado e (3) totalmente controlado. Por fim, deve-se levar em conta a boa apresentação do material - aspecto relevante no processo de elaboração de materiais.

Segundo Hutchinson e Waters (1987) para identificar as necessidades de uso da língua inglesa de um grupo específico deve-se analisar as características linguísticas da área de profissional ou acadêmica e, para isso, os autores propõem: “diga-me para que você precisa de inglês e eu lhe direi o inglês de que você precisa”¹⁸(Hutchinson & Waters, 1987, p. 8).

Hutchinson e Waters (1987) discutem sobre as principais abordagens para cursos de ESP: a) centrada na linguagem, b) centrada nas habilidades de aprendizagem e c) centrada na aprendizagem¹⁹. Descrevo brevemente cada uma das abordagens de Hutchinson e Waters (1987). A primeira tenta estabelecer relação estreita entre a análise da situação-alvo e o conteúdo do curso ESP. A segunda baseia-se no princípio de que as habilidades e estratégias

¹⁸ Tradução minha. No original: Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need. (Hutchinson & Waters, 1987, p. 8).

¹⁹ Tradução minha. No original: a) language-centred; b) skills-centred and c) learning-centred.

são subjacentes ao comportamento linguístico e são usadas pelo aluno para produzir e compreender o discurso. No último, a maximização da aprendizagem é o foco que é visto como um processo de negociação entre os indivíduos e a sociedade.

Neste sentido, Hutchinson e Waters (1987, p.108) tratam também dos elementos envolvidos no processo de desenvolver materiais para cursos na Abordagem Instrumental. Segundo os autores são quatro elementos: a) insumo (*input*); b) foco no conteúdo; c) foco na língua e d) tarefa que constituem um conjunto coeso, no qual os vários aspectos da aprendizagem são integrados possibilitando ao aprendiz a oportunidade de desenvolver a criatividade e variedade.

Segundo os autores, o insumo pode ser um texto, diálogo, vídeo, diagrama ou qualquer dado comunicativo sendo que a escolha do insumo é definida a partir das necessidades diagnosticadas na análise; assim, o material fornece estímulo para as atividades, os itens novos de linguagem, modelos corretos de uso da linguagem, um tema para a comunicação proporcionando situações para os aprendizes usarem suas habilidades de processamento de informação e oportunidades para usarem seu conhecimento prévio da linguagem e do assunto.

Quanto ao segundo item, o foco no conteúdo, considera-se a linguagem como um meio para expor informação e expressar sentimentos no processo de comunicação e, assim, o conteúdo não linguístico deve ser explorado para gerar comunicação em sala de aula.

O terceiro item, foco na língua, objetiva habilitar os aprendizes para usarem a língua e, dessa forma, deve proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar atividades comunicativas compatíveis com o seu conhecimento da língua. Em vista disso, bons materiais devem conter oportunidades para que os aprendizes realizem a análise e a síntese, isto é, oportunidade de analisar a língua para estudar como ela funciona, para depois, praticar, fazendo a síntese.

O quarto item, a tarefa, é designada como o maior propósito da aprendizagem, sendo assim, os materiais devem ser elaborados com o intuito de conduzir os aprendizes ao desempenho de uma atividade comunicativa, na qual eles possam aplicar o conhecimento do conteúdo e da língua que foi apresentado na unidade, com base em itens selecionados do insumo.

Para Hutchinson e Waters (1987), a coerência em termos de língua e conteúdo, ao longo da unidade, é uma característica relevante e reflete no processo de aprendizagem, pois, o aprendiz encontra suporte para desenvolver tarefas mais complexas, por meio da construção de conhecimentos e habilidades.

Basturkmen (2010) compartilha com demais autores que os cursos de ESP são desenvolvidos para atender às necessidades dos aprendizes e classifica os cursos em *wide angled* (ampla) e *narrow angled* (restrita). A categoria *wide angled* compreende aqueles que atendem um grupo grande de aprendizes e geralmente são oferecidos em instituições educativas, como escolas profissionalizantes ou universidades. Ao passo que os cursos categorizados como *narrow angled* são mais específicos e oferecidos nas empresas ou em parcerias. Contudo, há muitas possibilidades e variações entre as duas classificações, por isso, a análise de necessidades é vista como imprescindível e fundamental.

Na opinião de Dudley-Evans e St. John (1998, p. 30-31), não há, na atualidade, nenhum movimento dominante para a produção de material didático em ESP como em algumas épocas anteriores (análise de registro, análise retórica e do discurso, entre outras).

Para Dudley-Evans e St. John (1998) o planejamento do Curso ESP deve ser feito após a aplicação da Análise de Necessidades, abordado no Capítulo 2, e acrescentam que,

além disto, implica fazer perguntas adicionais para o delineamento de um curso, conforme listado abaixo (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN , 1998 p. 145-146)²⁰:

- 1) O curso deve ser *intensivo* ou *extensivo*?
- 2) O desempenho dos aprendizes deve ser *avaliado* ?
- 3) O curso deve lidar com necessidades *imediatas* ou *posteriores*?
- 4) O professor deve ser um *fornecedor* do conhecimento e das atividades ou um *facilitador* das atividades provenientes dos interesses dos aprendizes?
- 5) O curso deve ter foco *amplo* ou *restrito*?
- 6) O curso deve ser *pré-estudo* ou *pré-experiência* ou ser conduzido em *paralelo ao estudo ou experiência*?
- 7) O material deve ser *geral* ou *específico* na área acadêmica ou profissional do aprendiz?
- 8) O grupo de aprendizes deve ser *homogêneo* ou *heterogêneo*?
- 9) O planejamento do curso deve ser feito pelo professor após consultar os aprendizes e a instituição ou deve ser um processo de negociação com os aprendizes?

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), ESP tem se preocupado não somente com a Análise de Necessidades, mas também tem incluído na sua metodologia o desenvolvimento de um currículo e a adoção e/ou confecção de material didático que tem como elementos obrigatórios a identificação dos desejos e os propósitos dos aprendizes.

²⁰ Minha tradução – no original: 1. Should the course be *intensive* or *extensive*? 2. Should the learners' performance be *assessed* or *non-assessed*? 3. Should the course deal with *immediate* needs or with *delayed* needs? 4. Should the role of the teacher be that of the *provider* of knowledge and activities, or should it be as a *facilitator* of activities arising from learners' expressed wants? 5. Should the course have a *broad* or *narrow* focus? 6. Should the course be *pre-study* or *pre-experience* or *run parallel with that study or experience*? 7. Should the material be *common-core* or *specific* to learners' study or work? 8. Should the group taking the course be *homogenous* or should it be *heterogeneous*? 9. Should the course design be *worked out by the language teacher* after consultation with the learners and the institution, or should it be *subject to a process of negotiation* with the learners?

De acordo com Ramos (2004, p.116), a implementação pedagógica de gênero em sala de aula requer estudo prévio do gênero a ser trabalhado, seguindo as sugestões de Bhatia (1993), conforme descrito na Seção 1.2, que tem como objetivo, entre outros, a identificação do contexto de circulação de gênero, a que interesses serve e como é constituído. Ramos aponta a importância desse estudo, pois, propicia ao elaborador de materiais e/ou ao professor conhecimento não só de questões léxico-gramaticais, textuais e discursivas, mas também faz com que as condições de situação e produção sejam observadas, objetivando a compreensão do entrelaçamento de todos esses componentes.

Para Ramos (op.cit., p. 118), a implementação de gêneros em sala de aula visa, primordialmente, a uma progressão de conteúdo que parte da apresentação geral para a específica, de “forma espiralada”. Para isso, a autora propõe três fases: Apresentação, Detalhamento e Aplicação.

Na primeira fase, a *Apresentação*, dedica-se à conscientização e/ou à familiarização do gênero. Na conscientização, os dois contextos, o de situação e o de cultura, são evidenciados. Enquanto que na familiarização, o ponto central está relacionado com o conhecimento prévio que o aluno possa ter do gênero em questão. Dessa forma a autora aponta que as atividades apresentadas nessa fase devem explorar os seguintes aspectos: 1) a fonte ou lugar de circulação do gênero em questão; 2) a identificação e/ou o reconhecimento do propósito comunicativo do gênero estudado; 3) a identificação e/ou o reconhecimento dos conteúdos tratados; 4) os participantes desse evento comunicativo e suas relações (papéis, status, etc); e 5) a identificação e/ou o reconhecimento dos contextos de situação e de cultura, com o objetivo de proporcionar ao aluno subsídios para que possa compreender as questões relacionadas aos objetivos desse evento, interesses, etc.

Complementando, a autora destaca que as atividades devem possibilitar a exposição do aluno a diversos gêneros para que ele possa perceber similaridades e diferenças.

A segunda fase, *Detalhamento*, além de utilizar os elementos já apresentados aos alunos, trabalha com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais. De acordo com Ramos (2004, p.121), nessa fase, os objetivos são: (1) fornecer condições satisfatórias para a compreensão/produção geral e detalhada dos textos; (2) explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares ao gênero em pauta; e (3) compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação.

Com o intuito de orientar o desenvolvimento do trabalho a ser realizado, a autora apresenta questionamentos pertinentes aos aspectos a serem trabalhados nas unidades. A seguir os questionamentos propostos por Ramos (2004, p. 121-122):

- 1) Qual é a atividade desenvolvida? Onde ela tem lugar?
- 2) Do que trata o texto?
- 3) Quem fala/escreve no texto? Qual é a relação entre os interlocutores?
- 4) Quais são os movimentos e passos do texto?
- 5) Qual é o papel da língua (auxiliar ou constitutiva?) e o tipo de interação (i.e., dialógico ou monológico)? O meio (falado/escrito)? O canal (fônico/visual/gráfico)?

Na terceira e última fase, *Aplicação*, o objetivo primordial é proporcionar ao aluno um momento no qual ele possa trabalhar com o gênero como um todo, reintegrando os vários conhecimentos que já adquiriu; dessa forma, nessa fase, articula-se o trabalho feito nas duas anteriores. Para alcançar os objetivos, essa fase é composta por duas etapas: a consolidação e a apropriação. A consolidação tem como objetivo a retomada do gênero como um todo e a apropriação, o uso do mesmo em situações da vida real (RAMOS, 2004, p. 124).

Nessa perspectiva, a autora diferencia a proposta de aplicação de gêneros das propostas com foco exclusivo no texto. Ressaltando que a opção de implementar o uso de gêneros permite ao professor desenvolver um trabalho no qual o uso de textos e questões de conhecimento sistêmico não são mais trabalhados de forma estanque, mas sim observando-se

suas condições e situação de produção. Desse modo, a autora recomenda que esse tipo de abordagem apresente atividades que garantam a prática das questões já abordadas.

Há várias propostas para o uso e implementação de gêneros em andamento, tanto no nível nacional assim como em diversos países. Um exemplo é a publicação do Guia *Introduction do Genre Based Approach*, apoiada pelo *Directorate General of Quality Improvement of Teachers and Education Personnel* do Ministério Nacional de Educação da Indonésia como parte do projeto *Better Education Through Reformed Management and Universal Teacher Upgrading - BERMUTU* - que visa contribuir para a melhoria da qualidade geral e desempenho dos professores e, assim, qualificá-los no que tange o conhecimento de área e práticas pedagógicas.

1.5.2 Leitura

Este trabalho parte do princípio de que a leitura, segundo a Abordagem Instrumental, contribui para o processo de ensino-aprendizagem dentro de uma área específica relevante para uma necessidade acadêmica e/ou profissional.

Dudley-Evans e St John (1998) apoiados em Johns e Davies (1983) afirmam que uma das contribuições mais importantes no que concerne a leitura em ESP refere-se à mudança de concepção de texto, visto como um objeto linguístico (*Text as a Linguistic Object* - TALO) e passou a ser visto como veículo de informação (*Text as a Vehicle of Information* – TAVI).

Dudley-Evans e St John (1998) apoiados em Hosenfeld (1977) destacam que o reconhecimento de que linguagem e habilidades são necessárias para alcançar bom desempenho na leitura.

Para Kleiman e Moraes (1999, p.36), “a leitura é uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e testa, à medida que vai lendo o texto”. Neste sentido, compreende-se que o texto não é um produto pronto que o leitor receba de maneira passiva. Sendo assim, cabe a ele formular hipóteses acerca da leitura que é motivada por seus objetivos e expectativas.

Há diferentes objetivos para a leitura e diferentes maneiras de ler (comportamentos do leitor) que dependem da tarefa de leitura a ser realizada e do objetivo do leitor. Por exemplo, às vezes, a compreensão parcial do texto pode ser plenamente satisfatória.

Para Kleiman (2011), os objetivos e expectativas do leitor são fatores fundamentais para a compreensão textual. Portanto, para o leitor estabelecer objetivos é primordial um planejamento prévio das estratégias de leitura a serem utilizadas. De acordo com a autora, o planejamento prévio constitui uma estratégia metacognitiva.

Brown (2000, p.291) menciona que as estratégias de leitura possuem um importante papel no desenvolvimento de ESP e salienta que “a compreensão da leitura é primeiramente uma questão de desenvolver estratégias eficientes de compreensão apropriadamente”.

Há vários procedimentos estratégicos que podem ser utilizados na leitura em LE para alcançar a compreensão, porém a consciência do leitor é fundamental.

Brown (2000) estabelece que o leitor eficiente é capaz de: a) determinar o objetivo da leitura e selecionar as estratégias adequadas para atingir o objetivo; b) identificar ideias principais e secundárias de um texto; c) administrar a atenção de modo a concentrar-se mais nos aspectos importantes e menos nos detalhes; d) avaliar regularmente a compreensão; e) verificar se os objetivos da leitura estão sendo atingidos; f) tomar medidas corretivas quando perceber falhas na compreensão (por exemplo, consultar dicionário, reler uma parte, retomar um parágrafo...); e g) recuperar distrações ocorridas durante a leitura.

Neste sentido, as habilidades de leitura podem ser desenvolvidas por diferentes tipos de atividades que visam desenvolver as estratégias de leitura.

Há estudos sobre o uso da noção de gênero no campo mais específico da compreensão e do ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa. Gomes Santos (2001) descreve os modos de circulação do conceito de gênero na pesquisa acadêmico-científica do Brasil e estabelece que, dentre os temas/objetivos abordados nos trabalhos, destaca-se, primeiramente, *descrição/análise/caracterização de gêneros* que compreende o estudo de gêneros particulares e, em seguida, os trabalhos de Gênero e questões de ordem didático-pedagógica que focam tanto a prática de produção de determinados gêneros quanto o problema da compreensão leitora, o presente trabalho se insere nesta última temática.

Alguns pontos mencionados na seção 1.2 Concepções de Gênero servem como alicerce para o processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa para o desenho de algumas Unidades do Curso Inglês Jurídico, objeto dessa pesquisa. Swales (1990) propõe que os critérios sócio-comunicativos constituem elementos marcantes na definição de gênero. Sendo assim, o conceito de evento comunicativo apresenta dois aspectos relevantes: 1) a importância da situação em que o texto se insere e 2) a indicação das escolhas linguísticas devido às características dos eventos praticados pela CD. Na esteira desse pensamento, o mesmo autor, baseado na análise de textos produzidos para fins acadêmicos e profissionais, salienta a relevância do propósito comunicativo do texto e afirma ser fator decisivo nas escolhas de conteúdo e linguagem e, portanto, na estrutura do gênero. Como dito na Seção 1.2, Swales retoma com Askehave em 2000 o propósito comunicativo propondo uma abordagem dupla na qual se identifica o propósito comunicativo a partir de uma análise com base linguística, considerando a descrição de algumas características, como a estrutura e o conteúdo. Já o gênero pode ser identificado pela análise contextual e a identificação do propósito seria por meio de uma análise da CD, dos valores da comunidade, dos gêneros

utilizados e dos traços de cada gênero. Sendo assim, acredita-se que o conhecimento dos elementos textuais, que compõem os gêneros, pode levar o aprendiz a fazer parte da CD em que ele deseja se inserir, se tiver a compreensão do contexto, do propósito do gênero, dos papéis dos participantes, valores, tradições e expectativas da CD, na qual os gêneros circulam.

Há um consenso crescente de que uma das habilidades relacionadas à leitura refere-se ao conhecimento do gênero textual. Segundo Paltridge (2001), o conhecimento dos gêneros capacita o aprendiz a entender como decorre a interação no mundo real e assim desenvolver o entendimento para participar das práticas comunicativas, ou dos eventos comunicativos. Para o autor, adotar uma abordagem baseada em gêneros para o ensino de LE, requer um programa didático que contemple aspectos discursivos e contextuais do uso de linguagem, considerando as estruturas, funções de linguagem e escolhas lexicais dos gêneros (PALTRIDGE, 2001, p. 9). A abordagem proposta abrange as macro-habilidades de leitura, produção de texto, compreensão aural e discurso oral, contudo, o foco principal são os aspectos do uso de linguagem dentro dos contextos sociais e culturais evidenciando o contexto de produção e a interpretação do texto.

No que concerne à aplicação pedagógica para a atividade de leitura e análise de um texto, Paltridge (2001, p.51) sugere utilizar perguntas para nortear a análise dos textos. Para isso, o autor propõe trabalhar com o aluno perguntas que focam no assunto do texto e no objetivo, analisando o conteúdo e levando o aluno a identificar o propósito e a comunidade. O autor também considera importante a noção de ambiente do texto (macrotexto), isto é, o local onde o texto se encontra, por exemplo, um artigo de notícias dentro de um jornal. Outro aspecto fundamental é a relação entre as convenções (regras e expectativas que estabelecem limites no modo que o texto é escrito) e propósitos, como também, a linguagem do texto e a sua estrutura. Por fim, o conhecimento cultural, sendo presumido pelo texto, e o conhecimento de outros textos também presumido (intertextualidade).

Encontram-se na literatura vários estudos que relatam experiências e/ou oferecem orientações relacionadas ao ensino orientado por gêneros discursivos, como, Bussarelo (2004), Brandão (2005) e Lopes-Rossi (2005).

Lopes-Rossi (2005) expõe que os projetos de ensino de produção textual orientada por gêneros discursivos são compostos por três grandes módulos didáticos:

1) leitura do gênero, para conhecimento de suas propriedades discursivas, textuais e lingüísticas; 2) produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas, organizada em várias etapas; 3) divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero (LOPES-ROSSI, 2005 p. 76).

O Módulo didático 1, da proposta didática de Lopes-Rossi (2005), oferece subsídios importantes para desenvolver no aluno a habilidade de leitura com a finalidade de proporcionar conhecimento, ainda que básico, sobre gêneros. Uma vez que as atividades de leitura, por si só, podem constituírem-se no objetivo de um projeto pedagógico (LOPES-ROSSI, 2002 p. 30). Segundo Aranha (2002), por meio da leitura, os alunos têm a oportunidade de tomar conhecimento de aspectos lexicais, temáticos, argumentativos e de registro, os quais são necessários também para a escrita dos textos. Portanto, acredita-se que o trabalho pedagógico com gêneros, concebidos como instrumentos que viabilizam a comunicação, por meio da habilidade de leitura, possibilita despertar a consciência do aluno quanto à organização textual do gênero trabalhado e a importância na sociedade.

O Módulo didático 1 de Lopes-Rossi (2005) visa trabalhar a leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo, de modo a possibilitar que o aluno possa discutir, comentar e conhecer as condições de produção e circulação do gênero discursivo. Para tal, a autora propõe abordar gêneros “de uma forma não tão teoricamente aprofundada, mas possível para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico” (LOPES-ROSSI, 2005 p. 77). Para desenvolver os aspectos apresentados de modo a levar o aluno a ter consciência das características do gênero discursivo em questão, a autora sugere uma sequência de perguntas: “Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que

propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode-se sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade?” (LOPES-ROSSI (2005 p. 77).

Para a autora, além desses aspectos, é primordial, também, observar o suporte no qual o gênero circula por ser um indicador das condições de produção e circulação do gênero. O módulo de leitura proposto tem por finalidade contribuir para a produção escrita que foge do escopo desse trabalho, contudo, a sequência de atividades proposta no módulo 1 desenvolve as habilidades de leitura e o aluno pode apropriar-se das características típicas do gênero em estudo (LOPES-ROSSI, 2005 p. 78).

Mediante as considerações apresentadas, vários fatores levam o professor à escolha pedagógica de usar uma abordagem baseada, ora em gêneros discursivos, ora em estruturas formais de linguagem e a compreensão de texto escrito.

Apesar dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, Lopes-Rossi (2005) alerta que a aplicação das estratégias de leitura demanda cuidado, pois, os gêneros não devem ser concebidos pelos alunos apenas como modelos para serem reproduzidos, lembrando que cabe ao professor proporcionar ao aluno, por meio de projetos pedagógicos que visem “o conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2005 p. 74).

Este Capítulo objetivou apresentar os aportes teóricos norteadores desta pesquisa. Foram apresentadas questões relativas à Abordagem Instrumental, às concepções de gêneros que compreendem CD e comunidade discursiva jurídica e o uso da língua inglesa na comunidade discursiva jurídica. Em seguida, o arcabouço teórico da Análise de Necessidades,

a estrutura do desenho de curso e as teorias de ensino e aprendizagem que norteiam este trabalho.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia e da natureza da presente pesquisa e apresenta uma descrição do contexto da Plataforma na qual o curso de extensão de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica na modalidade de EaD será disponibilizado. Ademais, apresento o referencial metodológico utilizado, os participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos para a análise dos dados, os quais foram tabulados por meio de frequências de cruzamento dos dados para medir as respostas que serão discutidas no Capítulo 3. Considero relevante esclarecer que, neste trabalho, as questões metodológicas e o contexto de desenvolvimento da pesquisa são essenciais, pois foram determinantes para a evolução do trabalho.

Na primeira etapa, fiz o levantamento do referencial teórico e delimitei a pesquisa, investiguei as necessidades de aprendizagem de língua inglesa dos membros da comunidade discursiva jurídica, em seguida, elaborei e apliquei o Questionário de Análise de Necessidades teste (Anexo 1); após as reformulações do questionário, decorrentes da aplicação piloto, apliquei o Questionário de Análise de Necessidades – versão final (Anexo 2), descrito na Seção 2.4.1. Fiz entrevistas com cinco sujeitos que haviam respondido ao questionário para complementar as informações que orientariam a estruturação do curso de inglês para fins específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica. Ainda nesta etapa, dialoguei com membros da comunidade discursiva jurídica, Hutchinson e Waters (1987) consideram consultas informais como uma das maneiras de obter informações sobre as necessidades. Consultei as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito - Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004 a fim de averiguar as

indicações de uso da língua inglesa, conforme indicado por Dudley-Evans e St John (1998) a consulta a documentos relevantes à área é um dos métodos para conduzir a coleta de dados para a Análise de Necessidades. Na segunda etapa, tabulei e analisei os dados obtidos por meio do Questionário de Análise de Necessidades e das entrevistas semi-estruturadas segundo os pressupostos apresentados. Em seguida, dediquei-me ao planejamento e elaboração do curso em questão.

Na quarta etapa, organizei e relatei a seleção e elaboração do curso segundo os pressupostos teórico-metodológicos descritos no Capítulo 1 e neste. Considero relevante destacar que consultor jurídico participou em todas as etapas.

O Quadro 2.1 sintetiza as etapas percorridas desta pesquisa:

Etapa	Ação
1 (2010)	- investigação das necessidades de aprendizagem de língua inglesa dos membros da comunidade discursiva jurídica; - levantamento do referencial teórico; e metodológico; - diálogos com membros da comunidade discursiva jurídica; - consulta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito; - aplicação do Questionário de Análise de Necessidades teste (Anexo 1) e reformulação; - aplicação do Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 2); - levantamento de textos da área jurídica.
2 (2011)	- tabulação e análise dos dados obtidos por meio do Questionário de Análise de Necessidades; - elaboração do Roteiro das entrevistas; - realização das entrevistas; - análise detalhada dos textos da área jurídica.
3 (2011)	- planejamento e elaboração do curso Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e Profissionais da Área Jurídica (objeto de estudo);
4 (2012-2013)	- Organização e relato da seleção de conteúdos e desenho do curso.

Quadro 2-1: Síntese das etapas da pesquisa

Há várias taxionomias de tipos de pesquisa existentes na literatura, as quais variam de acordo com os critérios adotados pelos diversos autores que estudam o assunto.

Para Gil (1999, p. 42), “... o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” A classificação da pesquisa realizada para desenvolver o presente estudo se insere naquela que tem sido denominada, de forma bem geral, como pesquisa qualitativa.

2.1 CLASSIFICANDO A PESQUISA

A pesquisa qualitativa permite o uso de métodos múltiplos e envolve uma abordagem interpretativista do foco de estudos. Isso ocorre pelo fato do pesquisador engajar-se na pesquisa tornando-se participante do processo, pois desenvolve o trabalho em seu ambiente natural e, neste processo, busca compreender ou interpretar fenômenos em termos do significado que as pessoas atribuem a eles (DENZIN e LINCOLN, 1998).

Quanto à natureza dos métodos, esta pesquisa é qualitativa, pois investiga questões relacionadas ao uso da língua inglesa em determinado escopo, a comunidade discursiva jurídica, e também busca entender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos participantes, aspectos estes referentes à pesquisa qualitativa. Analisei os dados obtidos dos questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos participantes. A realização de tarefas, que envolvem essa etapa da análise de dados coletados em pesquisas qualitativas, dispõe de bons aplicativos. Nesta etapa, tive a colaboração de dois professores de contabilidade para utilizar os aplicativos adequados para a análise de dados dessa pesquisa.

Para Merriam (1998), todos os tipos de pesquisa qualitativa são baseados na concepção de que a realidade é construída por indivíduos interagindo com seus mundos.

Neste sentido, os pesquisadores buscam compreender o significado construído pelas pessoas, isto é, a maneira pela qual elas veem o mundo e as experiências que têm.

De acordo com a autora, uma pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

- 1) a preocupação primordial é compreender o fenômeno de interesse a partir dos pontos de vista dos participantes e não dos pesquisadores;
- 2) o instrumento principal para a coleta e análise de dados é o pesquisador.
- 3) geralmente, pesquisa de campo;
- 4) a principal estratégia de pesquisa empregada é a indutiva, que permite a construção de abstrações, conceitos, hipóteses ou teorias ao invés de testar teorias existentes;
- 5) os principais focos são o processo, o significado e a interpretação, deste modo, o produto é ricamente descritivo.

Segundo os conceitos propostos por Gil (1996) e Vergara (2007), quanto aos fins, esta pesquisa pode ser classificada em exploratória, uma vez que investiga uma área com pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Isto é, os conceitos de teóricos da Abordagem Instrumental apoiados na Análise de Necessidade para o desenho de um curso para atender a comunidade jurídica na modalidade EaD. Sendo assim, busca-se entender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos participantes. Ainda, poderia ser classificada como aplicada, pois, seguindo a definição de Vergara (2007), a pesquisa aplicada é motivada pela necessidade de se resolver problemas concretos, ao contrário da pesquisa pura, cuja principal motivação é a curiosidade intelectual do pesquisador. Para Marconi e Lakatos (2002), este tipo de pesquisa contribui para fins práticos e coloca ênfase na prática para solução de problemas.

Conforme exposto na Introdução, o objetivo é o desenho do curso de inglês para fins específicos para Discentes de Direito e Profissionais da área jurídica. Por isso, o levantamento

dos subsídios teórico-metodológicos para o desenho de um curso torna-se imprescindível para a realização deste trabalho.

Portanto, a partir dessa percepção, e com base nos objetivos, propus esta pesquisa. A seguir, descrevo o contexto da pesquisa, a Instituição, os participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise, os quais fundamentaram este estudo.

2.2 SITUANDO A PESQUISA

Este estudo tem como objetivo o desenho de um curso de extensão de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica, na modalidade de EaD, oferecido na plataforma de uma instituição de ensino superior, que apresenta um modelo de educação à distância padronizado denominado *Totalmente WEB*.

2.2.1 A Instituição

Esta pesquisa foi realizada no UNISEB²¹ (Centro Universitário do Sistema Educacional Brasileiro), uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES) privada situada em Ribeirão Preto, São Paulo. A IES oferece cursos de graduação e pós-graduação na modalidade presencial desde 1998. Iniciou-se na modalidade EaD em 2005 e, atualmente, oferece cursos de graduação, pós-graduação, MBA e de extensão.

Dentro do contexto educacional brasileiro, a Instituição descreve o principal objetivo e a missão da seguinte forma:

²¹ Nome citado com autorização da Instituição (Anexos 3 e 4)

Oferecer educação superior de excelência acadêmica e com responsabilidade social, fundada nos princípios de qualidade, na pesquisa e na construção do conhecimento, em valores e atitudes e no desenvolvimento econômico e social de sua área de atuação. Buscamos, através da Educação a Distância, oferecer, nas diferentes regiões, cursos e conteúdos com excelência acadêmica, mediado por recursos de tecnologia da informação e comunicação inovadoras que possibilitem a inclusão social, a democratização do saber, ampliando a possibilidade de resolução de problemas enfrentados pela sociedade.

Atualmente, são 170 polos de apoio presencial espalhados por todo país; sendo assim, os alunos são provenientes de diferentes regiões do Brasil, computando um número de aproximadamente 30.000 alunos matriculados.

2.2.2 A Plataforma da Instituição

O curso proposto será disponibilizado na modalidade EaD na Plataforma do UNISEB Interativo que disponibiliza todas as informações para os interessados conhecerem a Instituição e os cursos oferecidos.

Na página de abertura, há informações sobre como ingressar, o acesso aos materiais, a avaliação eletrônica, o certificado, o período de realização do curso e investimentos. Na página específica dos cursos de extensão, há uma breve apresentação do formato dos cursos e como funcionam.

As matrículas são feitas na Plataforma e, uma vez matriculado, o aluno recebe via e-mail um *login* e senha para acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA), no qual os materiais²² dos cursos são disponibilizados para o aluno acessar.

O modelo *Totalmente WEB* da Instituição tem como base três mídias – material digital, AVA e aula gravada. Tal modelo pressupõe a elaboração de materiais que sirvam de apoio para os conteúdos abordados ao longo do curso com a finalidade de fornecer ao aluno

²² Material didático em formato digital, atividades com informações para a realização dessas, slides das vídeo-aulas e correções das atividades propostas.

condições para acompanhar a programação por meio das aulas gravadas, disponibilizadas no AVA.

Os cursos oferecidos no modelo *Totalmente WEB* do UNISEB seguem formato definido pela instituição. Apresento as características do modelo *Totalmente WEB*, seguidas pelas concepções de Moran (2005), que, aliadas à Moran (2009), permitem classificar o modelo *Totalmente WEB* oferecido pelo UNISEB, conforme demonstra o Quadro 2.2.

Modelo <i>Totalmente WEB</i> do UNISEB	
O aluno acessa as videoaulas gravadas em estúdio e os materiais dos cursos disponibilizados <i>online</i>, no AVA, não ao vivo. Os alunos assistem às videoaulas, leem o material impresso, fazem as atividades e realizam a correção com base nos gabaritos, também, disponibilizados no AVA. Não há interação nem com o professor responsável pela disciplina, nem com um tutor <i>online</i>. Não é necessário formar turma para o aluno matricular-se e fazer o curso²³. Após assistir as aulas e ler o material²⁴, o aluno realiza uma avaliação eletrônica²⁵.	
Moran (2005)	Moran (2009)
Cursos prontos para alunos individualmente	O projeto pedagógico tem enfoque na produção audiovisual e impressa pronta, não ao vivo. As aulas são gravadas em estúdio. Há dois modelos predominantes: Semi-presencial e <i>Online</i> ²⁶ .
Instruções precisas para o aluno, baseadas em materiais online. O aluno realiza atividades durante um período determinado e envia os resultados das atividades a um centro que as corrige, normalmente, de forma automática e atribui um conceito que permite o avanço do aluno para uma nova etapa. Não se precisa reunir uma turma específica, com determinado número de alunos. O aluno pode começar e terminar dentro do seu próprio ritmo e, por isso, o curso pode acontecer a qualquer momento.	<i>Online</i>: Videoaulas acessadas pelos alunos via WEB ou recebidas por CD ou DVD. Os alunos assistem às videoaulas, leem o material impresso e fazem as atividades que são entregues a um tutor – <i>online</i>, num ambiente de aprendizagem digital. Os alunos vão a um polo apenas para a avaliação <i>online</i>.

Quadro 2.2: Quadro comparativo das características dos cursos *Totalmente WEB* do UNISEB

Inicialmente, verifica-se o acesso às videoaulas e materiais. Em relação às videoaulas, tanto no modelo *Totalmente WEB*, quanto em Moran (2009), são gravadas em

²³ O aluno tem um prazo mínimo de 30 dias e um prazo máximo de 45 dias para terminar o curso.

²⁴ O sistema libera a prova somente após o aluno acessar as aulas e os materiais disponibilizados no AVA.

²⁵ Há três chances para atingir média superior ou igual a seis. O aluno poderá fazer a prova até três vezes (o sistema fará o sorteio randômico de questões) para atingir a média maior ou igual a seis. Se após as três tentativas o aluno não conseguir a média necessária, ele estará reprovado e deverá refazer o curso

²⁶ Apenas o modelo *online* é apresentado por ser pertinente a esta pesquisa.

estúdio e disponibilizadas para o aluno acessar, não são ao vivo, contudo, em Moran (2009), as videoaulas podem, também, ser disponibilizadas em CD ou DVD, condição que não ocorre no modelo do UNISEB.

Nota-se que, em termos de flexibilidade de tempo, o modelo *Totalmente WEB* e Moran (2005) estão de acordo, uma vez que, em ambos, não é necessário um número mínimo de alunos para formar uma turma para o aluno iniciar o curso.

Por fim, em relação à avaliação, observam-se três pontos, primeiramente, quanto à nomenclatura usada, o modelo *Totalmente WEB* adota o termo *avaliação eletrônica* e Moran (2009) *avaliação online*, contudo, podem ser considerados como sinônimos. Em segundo lugar, quanto às etapas que devem ser cumpridas pelo aluno para fazer a avaliação. No modelo *Totalmente WEB* o aluno tem que acessar as videoaulas e os materiais disponíveis no AVA, controlados, apenas, por meio do sistema; já em Moran (2005), o aluno deve realizar atividades e cumprir etapas para avançar no curso. Por último, quanto ao acesso, em ambos a avaliação ocorre *online*, porém, difere quanto ao local, no modelo *Totalmente WEB* não é necessário o aluno ir ao polo, enquanto que em Moran (2009), a avaliação tem que ser realizada no polo.

Com base no exposto, é possível enquadrar o curso Inglês Jurídico no modelo denominado *online* (MORAN, 2009), além disso, incorpora algumas características apresentadas em Moran (2005) no que se refere aos cursos prontos para alunos individualmente.

O curso Inglês Jurídico é um curso de extensão oferecido aos alunos, egressos e à comunidade no modelo *Totalmente Web*. Neste formato não há acompanhamento de tutor; o aluno acessa as aulas e o material didático disponível no AVA, sendo que as aulas não são sequenciais, isto é, cada aula aborda um tema que o professor deve apresentar e concluir, após o cumprimento das atividades previstas a prova eletrônica é disponibilizada no AVA, se o

aluno atingir a média 6,0 ou mais o certificado do curso. Devido ao formato, proposto pela Instituição, o aluno realiza o curso 100% a distancia, aspecto que requer cuidado na elaboração e correção das atividades. Como padrão, as correções são disponibilizadas no AVA somente em formato digital.

2.3 OS PARTICIPANTES

A seguir a descrição dos participantes desta pesquisa:

- professora-pesquisadora: eu - professora, pesquisadora e *designer* do curso – Inglês Jurídico acompanhando todo o processo, desde sua concepção e desenvolvimento.
- consultor jurídico:, juiz federal, Mestre em Direito Público, docente titular do curso de Direito no ensino presencial e de disciplinas de Direito na EaD e fluente na língua inglesa.
- alunos em potencial: discentes de Direito - alunos do UNISEB e profissionais da área jurídica de vários segmentos²⁷.

²⁷ Advogados, procuradores, promotores, juízes de Direito, juízes federais, funcionários do sistema judiciário das cidades de São Paulo, São José do Rio Preto e Ribeirão Preto.

2.3.1 A professora, pesquisadora e designer

A Análise de Necessidades, o desenho e desenvolvimento da pesquisa foram conduzidos por mim - *professora-designer* do curso, Inglês Jurídico, que é objeto desta pesquisa. Considero importante, portanto, compreender a minha participação, isto é, o meu papel como pesquisadora e *professora-designer*, pois, junto à pesquisa está o pesquisador, que é indissociável do processo (DENZIN e LINCOLN, 1998).

Por isso, neste momento, é válido destacar que a minha formação acadêmica e experiência profissional como professora de ESL, EFL e ESP na área jurídica. Durante quatro anos, dei aulas de inglês em escritórios de advocacia, na justiça e procuradoria federais - elaborei materiais específicos para atender às necessidades dos aprendizes, porque não encontrei material didático adequado às necessidades daqueles grupos. O consultor jurídico, forneceu conhecimento e vivência essenciais referentes à área jurídica, destacando o vínculo entre língua e a comunidade discursiva jurídica para obter familiaridade com a linguagem jurídica, na elaboração de um questionário direcionado e preciso. Nesta pesquisa, a interdisciplinaridade foi fundamental, visto que proporcionou compartilhamento de saberes constituindo-se num processo de conhecimento e ação. Ademais, por meio do consultor jurídico tive acesso aos membros da comunidade discursiva jurídica e obtive retorno de 91% dos questionários distribuídos.

2.3.2 Consultor jurídico

Durante essa pesquisa, contei com a colaboração de um consultor jurídico que contribuiu com informações pertinentes tanto no que diz respeito ao uso da língua inglesa pelos operadores do Direito, assim como esclarecimentos referentes ao sistema judiciário

brasileiro - conhecimentos necessários para elaborar o material. Apesar de o curso não ter o objetivo de analisar, nem argumentar, questões que dizem respeito às Ciências Jurídicas, a colaboração interdisciplinar é necessária para eu - *professora-designer* do curso - ter familiaridade com a linguagem jurídica, devido ao vínculo entre a língua inglesa e a comunidade discursiva jurídica que permeia o Curso Inglês Jurídico.

O consultor jurídico participou de todas as etapas dessa pesquisa, por isso, a sua participação é mencionada em diversas ocasiões nesse trabalho. Destaco que a comunidade discursiva jurídica possui um grande número de categorias de textos (gêneros) e, considerando que o objetivo inicial é o desenho de um curso com foco na leitura baseado parcialmente em gêneros, definir quais gêneros seriam abordados no curso demandou pesquisa e a aprovação do consultor, descrito na Seção 3.1 na análise da questão 7, que trata dos gêneros lidos pelos operadores do Direito na língua inglesa.

2.3.3 Alunos em potencial

Optei pelo termo “alunos em potencial”, pois, devido à modalidade do curso, não há possibilidade de realizar a análise de necessidades com os alunos matriculados e que frequentam o curso; por isso, a pesquisa foi feita com membros representativos da comunidade discursiva jurídica²⁸, pois eles conhecem as necessidades tanto acadêmicas como profissionais do uso da língua inglesa no âmbito jurídico. Portanto, da somatória desses aspectos, é possível caracterizar, conforme indicado por Long (2005), os participantes pertencentes ao contexto social.

²⁸ Discentes de Direito do primeiro ao último ano do curso de graduação e profissionais da área jurídica (juiz de direito, juiz federal, procurador federal, promotor público, servidor público, advogados e outros profissionais da área jurídica)

De acordo com Long (2005), avaliar as necessidades dos alunos é, teoricamente, de primordial importância nas atuais abordagens de ensino de Língua Inglesa, porém, ainda de acordo com o autor, a análise de necessidades raramente é realizada em um contexto social ou nacional, isto é, na maioria das vezes, a análise de necessidades é voltada para as necessidades individuais ou, mais frequentemente, em tipos de alunos. Alguns pesquisadores, como Coleman (1998), Long (2005), de Brecht e Rivers (2005) e Cowling (2007), enfatizam a noção de generalização dos resultados da análise de necessidades em nível social. Long (2005) aponta que, "em uma época de globalização e de recursos reduzidos, auditores/consultores de línguas e análise de necessidades em contexto social tendem a ser muito importante" (p. 6).

Embora esta pesquisa não tenha sido baseada na concepção do contexto descrito, considero pertinente a referência à proposta de Long (2005) da análise de necessidades em nível social para futuras pesquisas.

Tendo em vista que o curso Inglês Jurídico é uma proposta para um curso novo não havia alunos que haviam feito, nem fazendo o curso em questão para responderem o Questionário de Análise de Necessidades. Por isso, os participantes que responderam ao Questionário são discentes dos 1º ao 5º anos do curso de Direito do UNISEB e profissionais de vários segmentos da área jurídica. Para Dudley-Evans e St John (1998, p. 132), pessoas que trabalham ou estudam na área são fontes para Análise de Necessidades. Sendo assim, o número de participantes é de 91, no total, conforme demonstra o Quadro 2.2.

Alunos em potencial	
Discentes de Direito	36
Profissionais da área jurídica	55
Total	91

Quadro 2.2: Número de respondentes do Questionário Análise de Necessidades

O público alvo do curso, objeto desta pesquisa, é composto por discentes de Direito do primeiro ao último ano do curso de graduação e profissionais da área jurídica (juiz de direito, juiz federal, procurador federal, promotor público, servidor público, advogados, e outros profissionais da área jurídica).

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

Esta pesquisa adota a Análise de Necessidades como processo metodológico e, tendo em vista que é a primeira e o mais importante etapa no desenho de cursos de ESP e apontada como característica definidora da Abordagem Instrumental (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; RAMOS, 2005; 2008; LONG, 2005), são as informações oriundas deste processo que norteiam todas as decisões preliminares do curso. Sendo assim, devido à importância deste processo, apresento detalhadamente os instrumentos da coleta de dados desta pesquisa. Para Songhori (2008) os “diferentes tipos de análise de necessidades não são excludentes, mas complementares e que cada um deles provê uma peça para completar o quebra-cabeça de análise de necessidades”²⁹.

Nessa pesquisa, utilizei quatro tipos de instrumentos de coleta de dados: questionário de análise de necessidades, principal instrumento para o desenho de um curso instrumental, entrevistas, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e diálogos com membros da área jurídica. Os instrumentos de coleta têm o objetivo de fazer um levantamento das necessidades dos membros da comunidade discursiva jurídica. Portanto, espera-se poder compreender, por meio dos resultados apresentados, não somente as

²⁹Minha tradução – no original : [...] different types of needs analyses are not exclusive but complementary and that each of them provides a piece to complete the jigsaw of needs analysis (SONGHORI, 2008, p. 21)

necessidades desse grupo, mas também os desejos que possam motivar tais sujeitos a fazerem um curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica na modalidade EaD.

Segundo Basturkmen (2010), vários tipos de informação, com base em situação única, devem ser colhidos no processo de Análise das Necessidades para atender às expectativas desejadas de um curso de ESP, embora a revisão da literatura possa ser útil em situações semelhantes e comparáveis, questionários, entrevistas e observações devem ser introduzidos como técnicas de coleta de dados mais frutíferos. Conforme exposto na Seção 1.4 Dudley-Evans e St. John (1998), assim como Basturkmen (2010), destacam as principais fontes para a efetuação da Análise de Necessidades. Complementando, Dudley-Evans e St. John (1998, p.123) apontam que, antes do aluno (ou cliente) responder a um questionário, o conhecimento da área, por quem elabora o questionário, na qual ele trabalha ou estuda se faz necessário para elaborar perguntas mais precisas.

Corroborando, Long (2005, p. 38) aponta que o questionário de pesquisa é um dos instrumentos mais utilizados para levantamento de dados a respeito de análise de necessidades. O autor classifica esse instrumento de pesquisa como sendo razoavelmente rápido e de baixo custo para obter informações relevantes dos participantes. Porém, pode oferecer algumas limitações, como o uso de perguntas predeterminadas. Para solucionar essa limitação, o autor sugere complementar as informações obtidas utilizando entrevistas estruturadas como meio de esclarecer alguma questão que tenha ficado restringida.

Para Long (2005, p. 38 - 39), o questionário pode ser elaborado com perguntas abertas e fechadas. O autor explica que as questões abertas permitem coletar um número grande de informações detalhadas, como tarefas comunicativas realizadas pelos participantes, e menos padronizadas, o que, por outro lado, pode ser mais difícil de categorizar e interpretar seus dados. Enquanto que as perguntas fechadas fornecem informações e, por serem mais padronizadas, são mais fáceis de quantificar.

Neste trabalho, a entrevista semi-estruturada permitiu conhecer melhor as habilidades linguísticas necessárias, o contexto e a percepção da modalidade EaD e também confirmar dados qualitativos das questões do questionários de análise de necessidades.

Segui as orientações de Long (2005, p. 29) quanto à triangulação de métodos e fontes, isto é, o uso de diferentes procedimentos para obtenção de dados: nesta pesquisa, o questionário, a entrevista semi-estruturada, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, diálogos com os membros da comunidade discursiva jurídica (Dudley-Evans e St John (1998) e o respaldo/presença do consultor jurídico. As fontes são os participantes desta pesquisa: a professora, pesquisadora e designer, o consultor jurídico e os alunos em potencial.

Segundo Long (2005, p. 29), a triangulação “pode envolver comparações entre dois ou mais meios de obtenção de dados, métodos, investigadores ou teorias e, em algumas vezes, a combinação disso tudo”, Pois, para o autor, a triangulação dos múltiplos meios de obtenção dos dados, proporciona significados relevantes de validação dos dados obtidos (LONG 2005, p. 63).

2.4.1 Questionário de Análise de Necessidades: um Instrumento no Desenho de um Curso de Inglês para Fins Específicos (ESP)

Mediante o exposto, decidi utilizar o questionário como instrumento pela facilidade em acessar os participantes e pela possibilidade de realizar um levantamento quantitativo e qualitativo (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; LONG, 2005; VIEIRA, 2009; BASTURKMEN, 2010). Para a elaboração do questionário de análise de necessidades (Anexos 1 e 2), baseei-me nos autores mencionados e, também, apoiei-me no questionário de análise das necessidades de um grupo de pesquisadores, cujos resultados são relatados no artigo Gêneros Textuais nos Exames de Língua Inglesa do

CEFET-PB: Um estudo de caso (ANDRADE et al, 2008), no qual é feito uma análise dos exames de Vestibular do CEFET-PB com a finalidade de verificar como é desenvolvido o trabalho com a tendência dos gêneros textuais. A pesquisa compreende o levantamento da necessidade-alvo através dos seguintes instrumentos: questionários com os alunos; entrevistas com alunos e professores que atuam na área em estudo; observação atenta da área pesquisada e coleta de dados através de textos referentes à área.

Decidi pelo questionário de autoaplicação, porque tem benefícios para o respondente e para o pesquisador. O respondente pode responder ao questionário quando tiver disponibilidade e durante o tempo que estimar necessário (VIEIRA, 2009).

Em seguida, realizei o pré-teste do questionário (Anexo 1) com uma pequena amostra de respondentes composta por discentes de Direito e profissionais da área jurídica, total de 30 participantes. Conforme Marconi e Lakatos (2001, p. 103), o pré-teste tem diversas finalidades, como, verificar ambiguidade das questões, existência de perguntas supérfluas, adequação ou não da ordem das questões, se são numerosas ou, ao contrário, necessitam ser complementadas dentre outras.

A etapa de pré-teste revelou que o instrumento de coleta teria que sofrer alterações para atingir o objetivo, isto é, obter informações suficientes para o planejamento e elaboração do curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica na modalidade EaD.

Enumero, a seguir, as alterações realizadas após o pré-teste:

- a) elaborei uma introdução, na qual apresento a finalidade do questionário e solicito a permissão do respondente para utilizar os dados do questionário;
- b) modifiquei a numeração para facilitar a tabulação dos dados para futura análise;
- c) identifiquei e corriji erro na sequência numérica;

- d) inseri a questão 3 para identificar e distinguir os discentes de Direito dos profissionais da área jurídica para que o mesmo questionário fosse aplicado.
- e) retirei as questões 1, 2, 3, 4 e 8 da Parte II por não serem relevantes para esta pesquisa;
- f) retirei a questão 9 da Parte II, pois não estava bem contextualizada e os resultados não seriam confiáveis;
- g) reelaborei a questão 11, pois não estava específica o suficiente, uma vez que o objetivo dessa questão era levantar os gêneros mais utilizados.

O questionário final (Anexo 2) contém 14 questões, sendo 11 fechadas e três abertas.

As perguntas objetivam conhecer a situação em que o participante atua utilizando o inglês e, assim, estabelecer as necessidades do aprendiz em função da linguagem a ser utilizada, tais como, perfil dos alunos, contexto de uso de língua, frequência de leitura dos gêneros em inglês³⁰ e a visão dos alunos sobre a modalidade EaD.

Em relação ao questionário final (Anexo 2), as perguntas de número 1, 2 e 3 objetivam levantar informações a respeito do perfil dos participantes. A pergunta 3, especificamente, para distinguir os discentes de Direito dos profissionais da área jurídica. As perguntas de número 4, 5 e 6 objetivam conhecer o contexto de uso da língua inglesa dos participantes. A pergunta 6 também busca identificar a necessidade e a frequência das macro-habilidades comunicativas dos participantes. A pergunta 7 objetiva levantar, dentre os gêneros elencados, quais são lidos e a frequência de leitura de cada gênero. As perguntas de número 8 e 9 objetivam conhecer as habilidades necessárias e o grau de importância que cada uma representa no contexto de uso dos participantes. As perguntas 10 e 11 verificar a familiaridade dos participantes com a modalidade EaD e conhecer quais cursos os já fizeram na modalidade EaD. Na questão de número 12 o objetivo é identificar os aspectos que os participantes consideram benéficos nos cursos na modalidade EaD. A questão 13 objetiva

³⁰ A lista de gêneros apresentada no Questionário de Análise de Necessidades foi parcialmente corroborada pelo consultor jurídico.

averiguar a intenção que os participantes têm em fazer um curso de ESP na área jurídica na modalidade de EaD. Por fim, a pergunta de número 14 objetiva conhecer os tópicos que os participantes gostariam de desenvolver caso participassem de um curso de ESP na área jurídica na modalidade EaD. A pergunta é dissertativa, para que os participantes tenham a liberdade para fazerem as sugestões a partir das suas necessidades. Desde o início, já se tinha como certo que o curso seria disponibilizado na modalidade EaD e, por isso, o assunto é abordado no Questionário de Análise de Necessidades, na entrevista e diálogos com membros da comunidade discursiva jurídica.

O Quadro 2.2 sintetiza as questões que compõem o Questionário de Análise de Necessidades cujos dados e análise apresento no Capítulo 3.

Perguntas	Objetivos
1; 2	Perfil dos participantes
3	Distinguir os discentes de Direito dos profissionais da área jurídica
4; 5; 6;	Uso da língua inglesa
6	Identificar a necessidade e a frequência das macro-habilidades comunicativas.
7	Levantamento dos gêneros lidos em inglês e frequência de leitura de cada gênero.
8	Levantamento sobre a percepção da relevância de uso de cada macro-habilidade linguística
9	Levantamento do grau de importância da língua inglesa nos contextos profissionais, acadêmicos e sociais/de lazer.
10	Levantamento da familiaridade dos participantes com a modalidade EaD.
11	Levantamento dos cursos que os participantes já fizeram na modalidade EaD.
12	Levantamento dos aspectos que os participantes julgam benéficos nos cursos de EaD.
13	Averiguar a intenção que os participantes têm em fazer um curso de ESP na área jurídica na modalidade de EaD.
14	Levantamento das sugestões acerca dos tópicos que os participantes gostariam de desenvolver caso participassem de um curso de ESP na área jurídica na modalidade EaD.

Quadro 2-2: Síntese das questões do Questionário de Análise de Necessidades

Os questionários para os profissionais da área jurídica foram enviados por e-mail ou entregues por portador e foram aplicados em loco para os discentes de Direito.

2.4.2 Entrevistas semi-estruturadas

De acordo com Richardson et al. (1999), a entrevista não-estruturada caracteriza-se por ser totalmente aberta, pautando-se pela flexibilidade e pela busca do significado, na concepção do entrevistado. Para May (2004, p. 149), este tipo de entrevista “permite ao entrevistado responder às perguntas dentro da sua própria estrutura de referências”. Segundo Basturkmen (2010, p. 31), é comum nos projetos que envolvam Análise de Necessidades utilizarem-se tanto questionários como entrevistas. Inclusive, é considerado procedimento válido entrevistar um subgrupo dos participantes que responderam a um questionário anteriormente.

No âmbito das técnicas de pesquisa social, a entrevista caracteriza-se pela interação entre pesquisador e pesquisado (ou pesquisados), isto é, por meio de perguntas feitas ao respondente, é possível coletar informações que ajudem, a resolver o problema de pesquisa, em um determinado estudo. Segundo Gil (1999, p. 117): “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula-lhe perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam à investigação”. Para Lakatos e Marconi (1994, p. 195), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Dessa forma, a entrevista é uma ferramenta ou técnica que contribui para que o pesquisado forneça informações, isto é, facilita a revelação daquilo que o pesquisado tem conhecimento e que o entrevistador precisa saber. As autoras complementam, “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista” (p. 195).

Na entrevista semiestruturada, Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema

original, esforça-se para a sua retomada”. Neste procedimento, o pesquisador deve realizar a entrevista, porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Deste modo, cabe ao entrevistador manter o foco e conduzir a entrevista de maneira que o pesquisado possa responder livremente sem se desviar do assunto central. Segundo Gil (1999, p. 120), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Neste procedimento, o pesquisador não pode utilizar-se de outros entrevistadores para realizar a entrevista, pois, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto. Por isso, realizei todas as entrevistas semi-estruturadas.

A entrevista semi-estruturada teve como eixos balizadores: 1) distinção entre os contextos acadêmico e profissional por parte dos participantes desta pesquisa; 2) o contexto em que os participantes deste estudo utilizam a língua inglesa e o que eles precisam saber, em termos de habilidades, para atuarem nos contextos e (3) a percepção da modalidade EaD.

A finalidade da entrevista é averiguar alguns aspectos do Questionário de Análise de Necessidades que não ficaram claros; então, elaborei o Roteiro de entrevista com base no questionário. Participaram das entrevistas cinco alunos em potencial, que haviam respondido ao Questionário de Análise de Necessidades.

Lembrando que existe uma recomendação muito importante a ser observada em relação ao número de entrevistas necessárias em uma pesquisa qualitativa:

O pesquisador que trabalha com abordagem qualitativa nunca pode esquecer-se de que não estuda um somatório de depoimentos. Isso significa que a práxis compreensiva pode até utilizar critérios numéricos (número de entrevistas), mas não necessariamente será este o definidor de relevâncias, muitas vezes esclarecidas pela fala de apenas um ou de poucos interlocutores [...] ela se constrói por significados que confirmam uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas múltiplas lógicas (MINAYO, 2006 p.192).

Uma vez que não existe uma norma que defina o número de entrevistas necessárias em uma pesquisa qualitativa, convidei um representante de cada categoria dos participantes

que responderam ao Questionário de Análise de Necessidades, dos quais, cinco tiveram disponibilidade para as entrevistas.

2.4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito – Indicações de uso de língua inglesa

Optei por adotar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito como instrumento metodológico complementar. Segundo afirmação do consultor jurídico, as Diretrizes são genéricas e não são exaustivas e, portanto, não definem todos os aspectos que devem ser abordados no curso de Direito para a formação integral do aluno para a prática das Ciências Jurídicas. Dessa forma, por meio da análise de conteúdo, pretendo investigar se há indicação implícita, uma vez que não há nenhuma indicação explícita de uso do inglês jurídico nos cursos de graduação em Direito.

A RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado e dá outras providências, a serem observadas pelas IES em sua organização curricular. O Art. 5º estabelece que o curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam vários eixos interligados para a formação. Dentre estes, destaca-se o item II das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (2004):

Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.

Esta Seção apresentou os instrumentos de coleta de dado, Questionário de Análise de Necessidades, entrevistas semi-estruturadas e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, que utilizo nessa pesquisa para a Análise de Necessidades com o objetivo de levantar subsídios para guiar o desenho do curso Inglês Jurídico.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Considerando as questões de pesquisa deste trabalho, identifiquei três tipos de dados:

- 1) os resultantes das perguntas fechadas que são quantificados na forma de porcentagens, 2)
- os resultantes das perguntas abertas que surgem a partir das respostas dadas pelos alunos em potencial dos questionários de Análise de Necessidades e das entrevistas semi-estruturadas e
- 3) os resultantes das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Para proceder à análise, os dados quantificáveis são apresentados na forma de porcentagens, observando-se, sempre, a relação entre o número total de alunos respondentes e a resposta assinalada. Esses dados foram obtidos por meio das respostas às perguntas fechadas do Questionário de Análise de Necessidades. Os dados de natureza qualitativa foram obtidos das respostas dos alunos em potencial às perguntas abertas do Questionário de Análise de Necessidades e entrevistas semi-estruturadas, assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito foram analisadas por meio da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (1977).

Segundo a autora, a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Neste sentido, enfatiza-se a leitura e a pesquisa

qualitativa como interdependentes da temática análise de conteúdo e, ainda, a função heurística enriquecendo a pesquisa exploratória proposta aqui.

Para Engers (1994), a análise de conteúdo se constitui num conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, o que leva à descrição e interpretação desses materiais assim como à inferência sobre suas condições de produção e recepção.

De acordo com Appolinário (2009), no caso da análise de documentos, é comum recorrer à análise do conteúdo, definido pelo autor como:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a um teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009 p. 27).

Chizzotti (2006), corroborando, supõe que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, e o leitor pode assimilar e interpretar a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. Há vários recursos para apreender a mensagem, tais como, decompor o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que desvelem as sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Assim, a análise de conteúdo é uma maneira de interpretar o conteúdo de um texto. O pesquisador emprega normas sistemáticas para extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto, conferindo a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias possibilitando mensurar o peso relativo atribuído a determinado tópico pelo seu autor em um texto.

À vista disto, a análise de conteúdo, nesta pesquisa, é adotada como instrumento metodológico complementar na tentativa de desvendar os objetos de estudo.

Após a análise de conteúdos, fiz o mapeamento³¹ dos dados quantificáveis e, conjuntamente, os de natureza qualitativa. Neste momento, considerei também a base teórica de Dudley-Evans e St. John (1998), que aponta que os resultados são relativos, pois, dependem do olhar, visão de mundo, atitudes e valores de quem pergunta, do que se pergunta e a interpretação das respostas.

Ainda, além desses dados, obtidos por meio dos instrumentos de coleta mencionados, considero importante, também a minha percepção como professora, pesquisadora, designer do curso e participante da construção e desenvolvimento do processo. Conforme mencionado no início deste Capítulo, o pesquisador envolvido na pesquisa qualitativa, (DENZIN e LINCOLN, 1998), situa-se dentro dela e incorpora à pesquisa sua interpretação do contexto.

Uma vez situado o estudo no campo da pesquisa qualitativa e aplicada, tendo descrito o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise, passo agora ao próximo Capítulo, no qual são apresentados e analisados os resultados da coleta dos instrumentos por todos os meios já descritos.

³¹ Nesta etapa contei com a colaboração de dois professores com formação em Ciências Contábeis.

3. CAPÍTULO 3 – O DESENHO DO CURSO INGLÊS JURÍDICO COM BASE NOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

In theory, needs analysis is a first step carried out before a course so that a course outline, materials and other resources can be in place before teaching begins. Practice may be rather different³².

Dudley Evans e St. John, 1998, p.126

O objetivo deste capítulo é apresentar o processo percorrido para elaborar o curso Inglês Jurídico. É importante destacar que logo no início do projeto foi definido que o curso Inglês Jurídico seria disponibilizado na modalidade *Totalmente WEB*, conforme descrito na Seção 2.2.1, sendo assim, o contexto do curso estava estabelecido. Como a Instituição define a estrutura do curso e do material didático, cabe ao professor responsável, neste caso, eu professora-pesquisadora, adequar o curso para o contexto. Mediante esta condição, a presente pesquisa buscou levantar subsídios teórico-metodológicos para desenhar o curso Inglês Jurídico de forma a adequar-se ao contexto. Portanto, este estudo toma por base: os preceitos de ESP (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 1987; STREVEENS 1988; DUDLEY EVANS e ST. JOHN, 1998; RAMOS, 2004); as concepções de gênero na abordagem ESP (BHATIA, 1993, 1997; SWALES, 1990, 1992, 2004; SWALES e FEAK, 1994; ARANHA, 2004; RAMOS, 2004); o conceito de CD e o uso da língua inglesa na comunidade discursiva jurídica (BHATIA, 1993, 1997; SWALES, 1990; 1992, 2004; ASKEHAVE e SWALES, 2001); as possibilidades para desenvolver a habilidade de leitura com gêneros (PALTRIDGE, 2001; ARANHA (2002); LOPES-ROSSI, 2005;); o desenho de curso (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY EVANS e ST. JOHN, 1998; GRAVES, 2000); a análise de necessidades (HUTCHINSON e WATERS, 1987; STREVEENS 1988;

³² Tradução minha: Em teoria, a análise das necessidades é o primeiro passo a ser realizado antes de um curso para que um esboço do curso, os materiais e outros recursos possam estar no lugar antes do início do curso. A prática pode ser bastante diferente.

DUDLEY EVANS e ST. JOHN, 1998; RAMOS, 2005; 2008; LONG, 2005); os diálogos com membros da comunidade discursiva jurídica; a participação do consultor jurídico e a minha experiência como professora de inglês como língua estrangeira, inclusive na área jurídica e na modalidade EaD da Instituição.

É importante ressaltar que o material do curso não é visto como concluído e passará por avaliação levando em consideração as análises e reflexões decorrentes dessa pesquisa que resultará no redesenho do curso Inglês Jurídico, apresentados no Capítulo 4.

Este Capítulo é dividido em 5 Seções. Na Seção 3.1, apresento o curso Inglês Jurídico, na Seção 3.2 apresento o conteúdo e o processo de seleção de material, na Seção 3.3 apresento e analiso as respostas dos alunos ao Questionário de Análise de Necessidades; na seção 3.4, apresento e analiso recortes das respostas dos alunos às perguntas da entrevista semi-estruturada e na Seção 3.5, apresento e analiso alguns recortes das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Com base nas conclusões levantadas durante o processo de análise e cruzamento de resultados dos instrumentos de coleta de dados apresento recortes das unidades para ilustrar como apliquei estas conclusões no desenho do curso Inglês Jurídico.

3.1 O CURSO – INGLÊS JURÍDICO

O curso Inglês Jurídico é um curso de extensão disponibilizado na plataforma da Instituição no modelo *Totalmente WEB*³³. Apesar de o curso ser disponibilizado *on-line*, ele apresenta características de um curso presencial no que concerne o material didático, pois o material didático é disponibilizado em formato de livro digital. O curso Inglês Jurídico é

³³ Modelo *Totalmente WEB* descrito na Seção 2.2.2

composto por 20 unidades, cujos títulos são nomeados na Tabela 3.1. Cada unidade é constituída de uma videoaula de 30 minutos, conteúdo teórico visando à leitura e reflexão individual do aluno e atividades de autoestudo. Por determinação da IES, cada unidade deve ser composta de no mínimo 15 páginas e são independentes, isto é, o professor deve apresentar e concluir o conteúdo na mesma aula.

Unidade	Título
1	Introduction to Brazilian Legal System
2	Law career global and local
3	Bioenergy and agricultural production in Brazil
4	Environmental Law
5	Commercial Law
6	Labor Law
7	Civil and Criminal Law (US)
8	Let's do some research
9	Civil procedures and Criminal proceedings (UK)
10	The US Jury System
11	Legal considerations of Internet use – Cyberspace fraud
12	Alternative Dispute Resolution
13	Patents and Intellectual Property
14	Consumer Protection
15	Legal English – General concepts and specific vocabulary
16	Child and Adolescent Statute in Brazil – Overview
17	International Law
18	Mutual Legal Assistance
19	Cases – Reading strategies
20	Judges, Magistrates, and Other Judicial Workers – USA

Tabela 3-1 - Títulos das Unidades do curso Inglês Jurídico

3.2 O CONTEÚDO DO CURSO

Atenção especial foi dada ao objetivo primordial, ou seja, o de desenhar um curso de Inglês Fins Específicos na Área Jurídica. Conforme esclarece Ramos (2008), muitos cursos que são oferecidos no mercado sob a rubrica línguas instrumentais, na verdade, não têm características dessa área de ensino. Pois, segundo essa autora, esses cursos são de língua

geral apenas com léxico específico. Neste momento, destaco que o professor de inglês que atua na área de ELP poderá enfrentar dificuldades de interpretações semânticas no conteúdo a ser ensinado. Embora o ensino de ELP não envolva análise de casos ou discussões jurídicas, o conteúdo do curso é de linguagem jurídica. Nesse sentido, o curso Inglês Jurídico tem por objetivo levar ao conhecimento dos membros da comunidade discursiva jurídica não apenas o conteúdo lexical da área jurídica, pois desenvolve primordialmente a leitura, contemplando alguns gêneros, vocabulário específico e itens gramaticais presentes nos gêneros que são utilizados pelos membros da comunidade discursiva jurídica.

Vários fatores determinam a decisão pedagógica de usar uma abordagem baseada, por um lado, em gêneros discursivos, ou, por outro lado, em estruturas formais de linguagem e a compreensão de texto escrito. Na proposta inicial, pensou-se em basear o curso Inglês Jurídico em gêneros, porém, devido ao formato do modelo *Totalmente WEB*, decidiu-se por trabalhar parcialmente com gêneros como forma de pesquisa e investigação para ampliar no redesenho do curso Inglês Jurídico o uso de gêneros. Dessa forma, decidiu-se que o curso seria fundamentado na leitura de textos autênticos com algumas unidades baseadas em gêneros e as demais trabalhariam na compreensão do texto escrito.

Mediante isto considero relevante descrever os critérios que guiaram a delimitação dos gêneros elencados no Questionário de Análise de Necessidades. Primeiramente, realizei um levantamento na literatura e observei que a comunidade discursiva jurídica possui um grande número de categorias de textos (gêneros) e que seria impossível abordar todos, por isso seria necessário delimitar os gêneros. Em decorrência disto surgem algumas perguntas: Como delimitar? Quais critérios devem ser adotados? A participação do consultor jurídico nesta etapa foi fundamental para que os critérios fossem estabelecidos. Como dito, o curso proposto é destinado aos discentes de Direito e profissionais da área de Direito desse modo, gêneros de EAP e EOP devem ser selecionados para compor o material. Inicialmente, defini,

juntamente com o consultor jurídico, que os gêneros devem ser compartilhados pelos dois grupos. Contudo, o trabalho pedagógico com gênero requer também levar em conta a função social que o gênero exerce na CD. Visto que cada gênero possui propósitos comunicativos compartilhados pelos membros da CD, realizados por meio de construções linguísticas específicas, também reconhecidas pelos membros (SWALES, 1990). Pois não basta conhecer o gênero, é preciso conhecimento de ordem lexical, gramatical, de registro e de organização discursiva dos gêneros (ARANHA, 2002). Ademais, o trabalho pedagógico via gêneros prevê que os exemplares do gênero estudado sejam autênticos, pois assim, os alunos podem se familiarizar com os textos e vivenciar aquilo que circula no mundo real. Nessa perspectiva, é fundamental selecionar, para o trabalho em sala de aula, textos retirados de meios de comunicação, como, por exemplo, Internet e filmes ou, até mesmo, jornais e revistas (RAMOS, 2004, p. 118). Com base nisto, elaborei, juntamente com o consultor jurídico, uma lista com 10 gêneros, elencados na Tabela 3.2,

Tendo em vista que a estrutura retórica dos gêneros costuma permanecer a mesma dentro de uma mesma disciplina, mesmo quando realizada em línguas diferentes, uma vez que os gêneros são utilizados por uma mesma CD (ARANHA, 2009), selecionei um exemplar em português e um em inglês de cada gênero elencado e o consultor jurídico e eu analisamos detalhadamente a área de circulação, a construção composicional, a organização textual, os itens gramaticais mais característicos, o léxico típico e, ainda, a função comunicativa e o leitor-alvo e verificamos, conforme Aranha (2009), de que os gêneros, mesmo em línguas diferentes, apresentam estruturas retóricas semelhantes. Após o processo de análise descrito, os 10 gêneros elencados, inicialmente, foram incluídos na questão de número 7 do Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 2), cujos resultados e análise apresento na Seção 3.3.

Gêneros	
1	artigos acadêmicos (retirados de periódicos da área jurídica)
2	prefácios de livros acadêmicos da área jurídica
3	resumo/abstracts de artigos da área jurídica
4	resumo de livros da área jurídica
5	resenha de livros acadêmicos da área jurídica
6	resenha de artigos acadêmicos da área jurídica
7	textos de lei
8	relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica
9	artigos retirados de revistas de divulgação (Business Week, Time, The Economist etc.)
10	anúncio publicitário

Tabela 3-2 - Gêneros- Questão 7 do Questionário de Análise de Necessidades

Com base nos resultados dos Questionários, observei, a princípio, as questões de número 7 e 14, cujos resultados e análise apresento na Seção 3.3. Realizei uma pesquisa para investigar os gêneros “resumo/abstracts de artigos da área jurídica” e “artigos retirados de revistas de divulgação” indicados pelos participantes como os gêneros mais lidos. Em seguida, selecionei diversos *sites*³⁴ na internet tomando como base dois fatores primordiais, primeiramente, a confiabilidade dos materiais jurídicos disponíveis e também o fato dos materiais serem disponibilizados *on-line* permitindo ao aluno acessar e expandir a leitura dos textos na íntegra.

No que diz respeito aos temas, a escolha foi baseada nos resultados da questão 13 do Questionário de Análise de Necessidades, cujos resultados e análise apresento na Seção 3.3.

Para orientar a seleção dos textos apoiei-me nos critérios de Bhatia (1993) que aponta que os fatores linguísticos são os elementos formais de um texto, isto é, aspectos retóricos, estilísticos, gramaticais e lexicais que são responsáveis pela caracterização de um gênero. Deste modo, o autor destaca que uma análise que considera somente os fatores linguísticos revela pouco sobre a verdadeira natureza do gênero e sobre a maneira pela qual os propósitos sociais são concretizados no ambiente em que são utilizados. Por isso, nas

³⁴ A identificação de cada texto é apresentada por Unidade, na próxima seção.

Unidades baseadas em gêneros, a preocupação inicial é desenvolver, no aluno, a "consciência do gênero" para que ele se torne consciente dos modos como os textos podem ser utilizados para realizar objetivos específicos (RAMOS, 2004).

Explorei também o vocabulário específico da área jurídica e, por meio deste estudo foi possível diagnosticar que a maioria dos textos da área jurídica faz uso de termos específicos. Neste sentido, identifiquei que existem palavras ou expressões do vocabulário comum usadas no seu sentido geral: *car*, *loud*. Assim como, também, existem palavras ou expressões do vocabulário comum usadas com sentido jurídico: *affirmed*³⁵, *motion*³⁶.

3.2.1 Atividades de autoestudo

As atividades de autoestudo propostas são sempre relacionadas ao conteúdo já apresentada da Unidade proporcionando a oportunidade para a prática do conteúdo. As orientações para o aluno desenvolver de maneira autônoma e fazer a autocorreção são apresentadas no livro digital do curso e/ou durante as aulas. Como padrão, as correções são disponibilizadas no AVA somente em formato digital. Com a intenção de proporcionar explicações detalhadas das resoluções das atividades gravei as correções no programa Camtasia Studio³⁷, e também foram disponibilizadas no AVA

Todas as Unidades do curso Inglês Jurídico contém atividades de autoestudo com a finalidade é proporcionar ao aluno a oportunidade para praticar vocabulário e as formas

³⁵ No original : In the practice of the court of appeals, it means that the court of appeals has concluded that the lower court decision is correct and will stand as rendered by the lower court. Disponível em: <http://www.uscourts.gov/Common/Glossary.aspx> Minha tradução: No tribunal de apelações, significa que o tribunal de apelações concluiu que a decisão de primeira instância está correto e vai ficar como proferida pelo tribunal de primeira instância.

³⁶ No original: A request by a litigant to a judge for a decision on an issue relating to the case. Disponível em: <http://www.uscourts.gov/Common/Glossary.aspx> Minha tradução: A solicitação de litigante para um juiz para uma decisão sobre uma questão relacionada com o caso.

³⁷ Ferramenta que captura a tela do computador e permite gravar a apresentação com anotações e voz.

gramaticais que contemplam estratégias diferentes, porém recorrentes (DUDLEY- EVANS e ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON e WATERS, 1987).

As atividades focadas na gramática proporcionam aos alunos a prática de algum aspecto gramatical do texto temático da Unidade com o objetivo de materializar as funções enfocadas. Segundo Celce-Murcia e Hilles (1988), o ensino da gramática implica ajudar os alunos a perceberem a relação entre a estrutura gramatical e outras três dimensões: função social, semântica (significado) e pragmática do discurso. Complementando, Celce-Murcia (2002, p. 120) afirma que "na linguística convencional, a gramática é tipicamente descrita e estudada como conhecimento livre de contexto"³⁸ e admite que algumas regras podem ser ensinadas sem referência contextual exemplificando; "verbos e expressões verbais seguidas de preposições que devem assumir a forma do gerúndio". Contudo, a autora salienta que a maioria das questões que surge em relação à gramática não são livres de contexto.

Os aspectos gramaticais e relacionados a vocabulário específico são abordados e tratados de modo que auxilia o aluno a interpretar e compreender os textos da área jurídica. Para isso, foram considerados os conceitos teóricos da Abordagem Instrumental, os resultados dos Questionários de Análise de Necessidades, entrevistas e análise dos itens gramaticais presentes nos textos aos quais as atividades estão relacionadas.

Nas Unidades com enfoque no gênero busca-se evidenciar situações que envolvam o aluno e possibilitem a experiência de vivenciar as práticas sociais a partir dos gêneros da área jurídica.

Na próxima Seção, descrevo a análise dos resultados e do cruzamento dos dados dos resultados dos Questionários de Análise de Necessidades demonstrando como direcionaram e guiaram o processo de elaboração do curso Inglês Jurídico.

³⁸ Minha tradução, no original - "in formal linguistics, grammar is typically described and studied as context-free knowledge" (CELCE-MURCIA, 2002, p. 120)

3.3 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

Para responder à primeira pergunta da pesquisa, ou seja, quais são as necessidades dos discentes de Direito e dos profissionais da área jurídica em relação à língua inglesa, apliquei o Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 2) com o intuito de colher dados para a elaboração do desenho de curso de Inglês Jurídico. Nesta seção, apresento os resultados do Questionário de Análise de Necessidades que compreende questões de cunho quantitativo³⁹ e qualitativo, sendo que as perguntas abertas representam os dados de natureza qualitativa que foram analisados por meio da análise de conteúdo. Apresento os dados e analiso os resultados de cada questão do Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 2) que é seguido por um quadro com os dados quantitativos.

As respostas obtidas dos Questionários de Análise de Necessidades conduziram e subsidiaram a tomada de diversas decisões no que diz respeito ao desenho e o conteúdo do curso Inglês Jurídico, que também foi alicerçado no aporte teórico apresentado no Capítulo 1. O processo de aplicação dos Questionários de Análise de Necessidades foi conduzido conforme os procedimentos metodológicos descritos no Capítulo 2.

As duas primeiras perguntas do questionário foram elaboradas com vistas a traçar um perfil geral dos participantes da pesquisa, e as demais para levantar informações acerca da situação-presente, da situação-alvo e do desejo dos alunos (HUTCHINSON & WATERS, 1997), referente ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico.

A seguir, apresento o resultado e análise de cada questão do Questionário de Análise de Necessidades e, também, um quadro correspondente com os dados qualitativos⁴⁰.

³⁹ Para fins de cálculo das porcentagens, não foram consideradas as casas decimais.

⁴⁰ Para cada questão os dados são apresentados em gráficos nos Anexos.

As questões 1 e 2 têm por objetivo traçar um panorama do perfil dos alunos. A questão 1 refere-se aos dados pessoais dos participantes, nome e e-mail⁴¹ e a questão 2 é sobre a faixa etária⁴².

Questão 2

Para Moran (2005), muitos alunos sentem dificuldade em trabalhar sozinhos apenas com o computador, sem interação. Contudo, o autor aponta que a idade e experiência acadêmica são relevantes para o aluno adaptar-se à modalidade EaD. Ainda, afirma que o aluno mais adulto e avançado no nível de aprendizagem tende a adaptar-se melhor à aprendizagem individualizada, que é uma das características predominantes da modalidade EaD. Portanto, seria esperado que os discentes de Direito, devido ao fato de serem mais jovens e terem menos experiência acadêmica do que os profissionais tivessem maiores dificuldades para se adequarem à modalidade EaD.

Entretanto, a Portaria no. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, conhecida como a Portaria dos 20%, permite às IES a oferta de disciplinas que utilizam a modalidade semipresencial, caracterizada como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (Art. 1, §1º).

Os discentes participantes desta pesquisa estudam no UNISEB, que a partir de 2010 aderiu à Portaria dos 20%. Desse modo, acredita-se que o fato de os discentes serem mais jovens e terem menos experiência já não são fatores predominantes no que concerne à adaptação à modalidade EaD. A seguir, apresento no Quadro 3.1 (Anexo 5) o número total de participantes distribuídos nas faixas etárias.

⁴¹ Após concluída a coleta de dados enviei um e-mail para os participantes agradecendo a participação.

⁴² Pretende-se usar para investigações futuras.

Participantes	18 a 25	26 a 35	36 a 45	Acima 46	Total
Discentes de Direito	32(89%)	3 (8%)	--	1(3%)	36
Profissionais da área jurídica	1(2%)	17(31%)	25(45%)	12(22%)	55

Quadro 3-1: Faixa etária dos participantes Questionário de Análise de Necessidades – Questão 2

Questão 3

O curso Inglês Jurídico é direcionado tanto para discentes de Direito como para profissionais da área jurídica. Embora ambos os grupos façam parte da comunidade discursiva jurídica, os contextos são diferentes (SWALES, 1990; BHATIA, 1997) e, por isso, apresentam necessidades diferentes (JORDAN, 1997). Desse modo, identificar os diferentes contextos dos participantes faz-se necessário para levantar as diferenças de necessidades, durante a análise dos dados, com a finalidade de selecionar conteúdos que contemplem as necessidades dos dois grupos de alunos em potencial.

Sendo assim, a pergunta 3 objetiva classificar os alunos em potencial, por isso, além das opções “aluno de Graduação de Direito”, figura entre as opções várias categorias de profissionais da área jurídica. Ainda, a questão 3, também, possibilita antecipar a situação-alvo dos alunos em potencial. Os dados quantitativos no Quadro 3.2 (Anexo 6) mostram que 40% (36 participantes) são discentes de Direito e 60% (55 participantes) são profissionais que atuam em várias ocupações na área jurídica.

Participantes		Quantidade
Discentes de Direito	1º ao 5º ano	36 (40%)
Profissionais da área jurídica	Advogados	15 (17%)
	Magistrados	12 (13%)
	Membros do Ministério Público	3 (3%)
	Funcionários do sistema judiciário	25 (27%)

Quadro 3-2: Classificação dos participantes Questionário de Análise de Necessidades – Questão 3

Questão 4

O objetivo da questão 4 é antecipar a situação-presente no que diz respeito ao uso da língua inglesa e direcionar o público alvo às questões mais específicas relacionadas à situação

presente, que, por sua vez, averigua em quais atividades os participantes utilizam a língua inglesa.

Apesar dos indícios da necessidade do conhecimento da língua inglesa, apresentados na Seção 1.2.3 “Uso da língua inglesa na comunidade discursiva jurídica”, apenas 37% afirmam usar o inglês nas atividades acadêmicas/profissionais.

Para Hutchinson e Waters (1997), a consciência da necessidade de uso da língua inglesa diferencia os cursos de ESP e EGP. Por isso, o desejo de fazer o curso de ESP na área jurídica demonstra que os alunos em potencial reconhecem a necessidade da língua inglesa e é visto como elemento importante para esta pesquisa.

Com base nos dados oriundos da análise das respostas à questão 4 conforme Quadro 3.3 (Anexo 7), é possível depreender que uma baixa porcentagem dos alunos em potencial utiliza a língua inglesa e, assim, possivelmente, não tem perfil para participar de um curso de ESP na área jurídica. Contudo, 65% dos participantes responderam “sim” à pergunta “Você faria um curso de Inglês para Fins Específicos para a área jurídica na modalidade de Educação a Distância?”, cuja análise é apresentada neste Capítulo no item Questão 13.

Sobre as atividades acadêmicas / profissionais: Você utiliza Inglês?	Sim	Não
Discentes de Direito	9 (10%)	27 (30%)
Profissionais da área jurídica	25 (27%)	30 (33%)
Total	34 (37%)	57 (63%)

Quadro 3-3: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 4

Questão 5

A questão 5 é direcionada apenas para aqueles que responderam afirmativamente à questão 4 e para introduzir a questão de número 6 que aborda as macro-habilidades comunicativas. Para isso, o aluno em potencial deve indicar a atividade na qual faz uso da língua inglesa, “tarefas no ambiente de trabalho”, “fins acadêmicos” ou “outras finalidades”.

Devido ao objetivo desse trabalho ser o desenho do curso Inglês Jurídico, a análise dos dados obtidos nesta questão é um dos elementos para guiar a etapa de seleção do material para o curso e é de extrema relevância no processo de elaboração do curso. Segundo Graves (1996, p. 27), “a ênfase não está nos materiais em si, mas no que os alunos fazem com ele”⁴³, isto é, como eles auxiliam o aluno a atingir o objetivo linguístico necessário para realizar as atividades.

Finalizando, os resultados oriundos da análise das respostas à questão 5, conforme Quadro 3.4 (Anexo 8) indicam que, apesar dos contextos diferentes, ambos os grupos fazem uso da língua inglesa, tanto para realizar tarefas no ambiente de trabalho, como também para fins acadêmicos e, assim, permitem afirmar que é possível elaborar atividades para as necessidades dos dois grupos participantes.

Em caso afirmativo, para quê?	Tarefas no ambiente de trabalho	Fins acadêmicos	Outras finalidades	Total
Discentes de Direito	4 (44%)	4 (44%)	1 (11%)	9
Profissionais da área jurídica	7 (28%)	17 (68%)	1 (4%)	25
Total geral	11 (12%)	21 (20%)	2 (23%)	34

Quadro 3-4: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 5⁴⁴

Questão 6

É relevante mencionar que somente os participantes que responderam “sim” às questões anteriores, números 4 e 5, responderam a esta questão; deste modo, delimitando, apenas, para aqueles que afirmaram utilizar a língua inglesa em ambientes acadêmicos/profissionais. O objetivo da questão 6 é identificar a necessidade e a frequência das macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) antecipando a situação-presente e situação-alvo nos ambientes acadêmicos e profissionais. Para avaliar devidamente

⁴³Minha tradução – no original: The emphasis is not on the materials themselves but on what the students do with them (GRAVES, 1996, p. 27)

⁴⁴ Palavras-chave de cada item investigado foram colocadas no Quadro 3.4

a necessidade e a frequência de uso da língua inglesa inclui as opções “Nunca necessitam”, “Necessitam às vezes” e “Necessitam sempre”.

Segundo Lopes-Rossi (2002), justifica-se propor um curso que visa desenvolver a habilidade de leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo. Uma vez que a leitura proporciona ao aluno a oportunidade de tomar conhecimento de aspectos lexicais, temáticos, argumentativos e de registro do gênero (ARANHA, 2002).

Os dados quantitativos, conforme Quadro 3.5 (Anexo 9) demonstram que 47% do total de participantes indicam que “necessitam sempre” da *macro-habilidade de leitura* nos ambientes acadêmico e profissional. É um dado expressivo, pois, como dito, a proposta do curso Inglês Jurídico foca a habilidade de leitura e, assim, confirma a necessidade de se desenvolver tal macro-habilidade em um curso de ESP na área jurídica.

Das habilidades comunicativas (ler, falar, escrever e ouvir) citadas abaixo, coloque ao lado, nos parêntesis, a frequência em que utiliza cada habilidade:			
Ler	Nunca necessitam	Necessitam às vezes	Necessitam sempre
Discentes de Direito	2 (22%)	3 (33%)	4 (44%)
Profissionais da área jurídica	0	13 (52%)	12 (48%)
Total	2 (6%)	16 (47%)	16 (47%)
Falar	Nunca necessitam	Necessitam às vezes	Necessitam sempre
Discentes de Direito	3 (33%)	6 (66%)	4 (44%)
Profissionais da área jurídica	8 (32%)	15 (60%)	2 (8%)
Total	11(32%)	21(62%)	6 (18%)
Escrever	Nunca necessitam	Necessitam às vezes	Necessitam sempre
Discentes de Direito	2 (22%)	6 (66%)	1 (11%)
Profissionais da área jurídica	6 (24%)	16 (64%)	3 (12%)
Total	8(24%)	22(65%)	4(12%)
Ouvir	Nunca necessitam	Necessitam às vezes	Necessitam sempre
Discentes de Direito	1 (11%)	5 (56%)	3 (33%)
Profissionais da área jurídica	3 (12%)	13 (52%)	9 (36%)
Total	4(12%)	18(53%)	12(35%)

Quadro 3-5: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 6⁴⁵

Questão 7

O objetivo da questão de número 7 é identificar, dentre os gêneros elencados, quais são lidos e a frequência de leitura de cada gênero.

⁴⁵ A questão 6 foi respondida apenas pelos participantes que assinalaram “sim” na questão 5.

As respostas à questão 7, conforme Quadro 3.6 (Anexo 10), demonstram que 18% do total dos participantes indicam “resumo/abstracts de artigos da área jurídica” e “artigos retirados de revistas de divulgação” como sendo os gêneros mais lidos. Confirmando, então, que estes gêneros devem ser incluídos no curso Inglês Jurídico. Portanto, com base nisto, elaborei a Unidade 8 *Let's do some research* para introduzir e trabalhar o gênero conforme modelo descritivo de *abstract* proposto por Bhatia (1993), que inclui quatro movimentos, a saber, introduzir o propósito, descrever a metodologia, sintetizar os resultados e apresentar as conclusões. Elaborei, também, as Unidades 2⁴⁶, 11⁴⁷, 12⁴⁸ e 16⁴⁹, que incluem recortes de artigos de divulgação para trabalhar o gênero “artigos retirados de revistas de divulgação”. As aulas foram desenvolvidas com base no Módulo didático 1, da proposta didática de Lopes-Rossi (2005) que oferece subsídios importantes para desenvolver no aluno a habilidade de leitura com a finalidade de proporcionar conhecimento, ainda que básico, sobre gêneros. Uma vez que as atividades de leitura, por si só, podem constituírem-se no objetivo de um projeto pedagógico (LOPES-ROSSI, 2002 p. 30).

⁴⁶ Artigo disponível em: <http://ezinearticles.com/>

⁴⁷ Artigo disponível em: <http://www.securetoday.net/>

⁴⁸ Artigo adaptado de: <http://arbitrationlaw.blogspot.com.br/>

⁴⁹ Artigo disponível em: <http://www.streetchildren.org.uk/>

Dos gêneros textuais destacados abaixo, marque os que você considera necessários/importantes para suas atividades acadêmicas/profissionais. Numere de acordo com a frequência de leitura em inglês:			
Gêneros - Discentes de Direito	Nunca	Às vezes	Sempre
artigos acadêmicos (retirados de periódicos da área jurídica)	14 (39%)	19 (53%)	3 (8%)
prefácios de livros acadêmicos da área jurídica	20 (56%)	13 (36%)	3 (8%)
resumo/abstracts de artigos da área jurídica	12 (33%)	15 (42%)	9 (25%)
resumo de livros da área jurídica	17 (47%)	13 (36%)	6 (17%)
resenha de livros acadêmicos da área jurídica	17 (47%)	16 (44%)	3 (8%)
resenha de artigos acadêmicos da área jurídica	16 (44%)	17 (47%)	3 (8%)
textos de lei	20 (56%)	13 (36%)	3 (8%)
relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica	15 (42%)	19 (53%)	2 (6%)
artigos retirados de revistas de divulgação	10 (28%)	20 (56%)	6 (17%)
anúncios publicitários	13 (36%)	15 (42%)	8 (22%)
Outros	0	0	0
Gêneros - Profissionais da área jurídica	Nunca	Às vezes	Sempre
artigos acadêmicos (retirados de periódicos da área jurídica)	26 (47%)	23 (42%)	6 (11%)
prefácios de livros acadêmicos da área jurídica	36 (65%)	15 (27%)	4 (7%)
resumo/abstracts de artigos da área jurídica	27 (49%)	21 (38%)	7 (13%)
resumo de livros da área jurídica	29 (53%)	20 (36%)	6 (11%)
resenha de livros acadêmicos da área jurídica	32 (58%)	21 (38%)	2 (4%)
resenha de artigos acadêmicos da área jurídica	29 (53%)	22 (40%)	4 (7%)
textos de lei	37 (67%)	14 (25%)	4 (7%)
relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica	32 (58%)	19 (35%)	4 (7%)
artigos retirados de revistas de divulgação	29 (53%)	16 (29%)	10 (18%)
anúncio publicitário	31 (56%)	22 (40%)	2 (4%)
Outros	0	0	0

Quadro 3-6: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 7

Em análise mais detalhada, cruzei os dados da questão 4⁵⁰, que verifica o uso da língua inglesa. A expectativa seria que os participantes que responderam “não” à questão de número 4 assinalassem a opção “nunca” nos itens da questão 7 (gêneros textuais), porém, constatee algumas incoerências nas respostas.

- Discentes de Direito⁵¹: apenas 5 (18%), dos 27 (75% do total de participantes) que responderam “não” à questão de número 4, foram consistentes e assinalaram “nunca” para todos os gêneros apresentados na questão de número 7.
- Profissionais da área jurídica⁵²: 18 (60%), dos 30 (55% do total de participantes) que responderam “não” à questão 4, foram consistentes e

⁵⁰ O participante opta entre as alternativas “sim” ou “não” quanto ao uso da língua inglesa, independente do contexto.

⁵¹ 36 (total de participantes).

⁵² 55 (total de participantes).

responderam “nunca” para todos os gêneros apresentados na questão de número 7.

Os resultados indicam que os profissionais da área jurídica demonstram maior consistência e coerência nas respostas à questão de número 7. Uma possível explicação para isso é o desconhecimento dos discentes de Direito sobre os gêneros partilhados na comunidade discursiva jurídica. Já os profissionais da área jurídica por serem mais experientes, têm conhecimento das convenções genéricas e, por isso, são capazes de identificar e reconhecer os gêneros (BHATIA, 1993), uma vez que o conhecimento e o uso do gênero como forma de interação é determinante para qualificar o sujeito como membro iniciante ou experiente de uma CD (SWALES, 1990).

Questão 8

O objetivo da questão 8 é fazer um levantamento sobre a percepção da relevância de uso de cada macro-habilidade linguística para averiguar se a proposta de elaborar um curso de ESP na área jurídica com foco na leitura é condizente com as necessidades dos alunos em potencial. As mesmas macro-habilidades foram abordadas na questão 6. É relevante destacar que somente os participantes que responderam afirmativamente à questão 5 responderam à questão 6, totalizando 34 participantes. Enquanto que todos os 91 participantes, responderam à questão de número 8.

Pode parecer redundante a inclusão desta questão, cujo objetivo é quase o mesmo da questão de número 6, todavia, este procedimento visa garantir a validade interna desta pesquisa, pois diferentes instrumentos de coleta e análise de dados evitam que as concepções e preferências do pesquisador fossem preponderantes na obtenção dos dados (SOUZA, 2005/2006).

A questão de número 6 possibilita identificar quais macro-habilidades linguísticas - ler, falar, escrever e ouvir - são utilizadas pelos respondentes e a frequência de uso, os resultados se limitam aos 34 participantes que responderam “sim” à questão 4. Já a questão de número 8 foi respondida por todos os participantes⁵³. Dessa maneira, assegurando que a necessidade de todas as macro-habilidades fosse devidamente avaliada por todos os participantes.

Na questão de número 8 conforme Quadro 3.7 (Anexo 11), a macro-habilidade de falar foi indicada pela maioria dos participantes 42% (38), em segundo, a habilidade de ouvir 37% (34) e, em terceiro, a habilidade de leitura 35% (32). Portanto, a habilidade de leitura foi indicada por um terço dos participantes, demonstrando que um curso com foco na macro-habilidade de leitura em um curso de ESP na área jurídica, proposto por esta pesquisa, poderá atender parcialmente às necessidades e desejos no que concerne o uso da língua inglesa.

Dentre as quatro habilidades da língua inglesa, apresentadas abaixo, numere de 1 a 4 (sendo 1 mais importante; 4 menos importante) de acordo com o grau de importância para você.					
Participantes	Habilidade	Mais importante	Importante	Importância nível médio	Menos importante
Discentes de Direito	ouvir	8 (22%)	15 (42%)	5 (14%)	8 (22%)
	falar	16 (44%)	6 (17%)	6 (17%)	8 (22%)
	ler	11 (31%)	4 (11%)	12 (33%)	9 (25%)
	escrever	10 (28%)	2 (6%)	8 (22%)	15 (42%)
Profissionais da área jurídica	ouvir	26 (47%)	12 (22%)	9 (16%)	8 (15%)
	falar	22 (40%)	14 (25%)	8 (15%)	11 (20%)
	ler	21 (38%)	9 (16%)	15 (28%)	10 (18%)
	escrever	10 (18%)	11 (20%)	10 (18%)	24 (44%)
Total	ouvir	34 (37%)	27 (30%)	14 (15%)	16 (18%)
	falar	38 (42%)	20 (22%)	14 (15%)	19 (21%)
	ler	32 (35%)	13 (14%)	27 (30%)	19 (21%)
	escrever	20 (22%)	13 (14%)	18 (20%)	39 (43%)

Quadro 3-7: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 8

⁵³ Total 91.

Questão 9

O objetivo da questão de número 9 é levantar o grau de importância da língua inglesa nos contextos profissionais, acadêmicos e sociais/de lazer. Todos os 91 participantes responderam a esta questão.

Tendo em vista que o ensino de línguas para propósitos acadêmicos e/ou profissionais na área jurídica ou ELP é uma das perspectivas por meio da qual é realizado o ESP, uma vez que ELP destina-se aos aprendizes que buscam o conhecimento de inglês para fins de estudo e trabalho na área do Direito (SWALES, 1990; BHATIA, 1993; CHANG, 2009/2010) dependendo dos objetivos de aprendizagem dos alunos (HUTCHINSON & WATERS, 1987; JORDAN, 1997; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001).

Os resultados oriundos da questão 9 conforme Quadro 3.8 (Anexo 12) demonstram que, tanto os discentes de Direito (70%) como os profissionais da área jurídica (52%), classificam como “muito importante” em relação à utilidade do curso de inglês como ferramenta de trabalho. Provavelmente, os efeitos da globalização, na área do Direito que requerem os serviços dos profissionais da área jurídica com conhecimento da língua inglesa, aumentaram a demanda destes profissionais para atuar no mercado global.

Em relação à utilidade de curso de inglês para fins acadêmicos, apenas 26% dos discentes de Direito classificam como “muito importante” e 68% dos profissionais da área jurídica classificam como “muito importante”. De acordo com o consultor jurídico, uma possível explicação para estes resultados é que as disciplinas do curso de Direito não utilizam literatura em língua inglesa. Dessa forma, o aluno não sente necessidade do conhecimento de língua inglesa no contexto acadêmico. Já muitos profissionais da área jurídica fazem ou fizeram cursos de pós-graduação, tanto em nível *latu senso* como *stricto senso*, nos quais o conhecimento da língua inglesa é exigido; no primeiro, geralmente para leitura de textos e, no

segundo, para ingressar no programa e para leitura de textos e, às vezes, para a produção de artigos científicos.

Quais utilidades você observa ao fazer um curso de Inglês?		Pouco importante	Relativamente importante	Muito importante
Discentes de Direito	como ferramenta de trabalho	2 (5%)	9 (25%)	25 (70%)
	para fins acadêmicos	4 (15%)	16 (59%)	7 (26%)
	para atividades sociais / de lazer	6 (22%)	9 (33%)	12 (45%)
Profissionais da área jurídica	como ferramenta de trabalho	5 (20%)	7 (28%)	13 (52%)
	para fins acadêmicos	1 (4%)	7 (28%)	17 (68%)
	para atividades sociais / de lazer	2 (8%)	8 (32%)	14 (60%)
Total	como ferramenta de trabalho	27 (30%)	23 (25%)	41 (45%)
	para fins acadêmicos	17 (19%)	40 (44%)	34 (37%)
	para atividades sociais / de lazer	15 (16%)	16 (29%)	50 (55%)

Quadro 3-8: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 9

Questão 10

O objetivo da questão 10 é verificar a familiaridade dos participantes com a modalidade EaD conforme Quadro 3.9 (Anexo 13).

Você já fez algum curso a distância?	Não	Sim
Discentes de Direito	32 (89%)	4 (11%)
Profissionais da área jurídica	36 (65%)	19 (35%)
Total	68 (75%)	23 (25%)

Quadro 3-9: Questionário de Análise de Necessidades – Questão 10

Questão 11

A questão 11 objetiva conhecer quais cursos os participantes já fizeram na modalidade EaD. Os dados (Quadro 3.10) demonstram que 30% (27) participantes já fizeram um curso na modalidade EaD e, destes, a maioria fez cursos relacionados à área jurídica demonstrando o interesse, e desejo deles em ampliar os conhecimentos na área acadêmica ou profissional que estão envolvidos.

Caso você tenha respondido sim na questão 10, cite o curso.	Total
Cursos de atualização profissional	1
Pós-graduação em EAD	2
Curso da Escola Nacional de Formação de Magistrados ENFAM	1
Gestão em Saúde	1
Ciências Contábeis	1
Gestão por processos	2
Pós-graduação	4
IELF - CENTRO DE ENSINO JURIDICO RIBEIRAO PRETO	1
Gestão Gerencial – Conselho da Justiça Federal	2
Cursos oferecidos pelo Supremo Tribunal Federal	4
Especialização em Língua Portuguesa – Leitura e compreensão de textos	2
Especialização em Direito Constitucional	1
Cursos preparatórios para concursos	1
Escritório Central de Arrecadação e Distribuição ECAD	1
Como elaborar currículos	1
Dependências de disciplinas curso Direito	1
Direito Previdenciário	1
Total	27

Quadro 3-10: Questionário Análise de Necessidades – Questão 11

Questão 12

O objetivo da questão 12 é obter dos participantes os aspectos que eles consideram benéficos nos cursos de EaD. Os resultados conforme Quadro 3.11 foram categorizados por meio de análise de conteúdo. De acordo com Vergara (2006, p. 15), a análise de conteúdo é: “[...] uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”; o que faz dela uma técnica que se demonstra adequada ao propósito de identificar e analisar a percepção dos participantes no que concerne à modalidade EaD.

Os resultados oriundos da questão de número 12 demonstram que 45% (50) indicam “flexibilidade de horário” e 24% (26) indicam “comodidade” como categorias importantes. Portanto, é possível depreender destes resultados que o acesso remoto, característica da EaD, reduz a necessidade de locomoção o que, consequentemente, provoca uma economia de tempo.

Logo, a EaD flexibiliza o tempo e o local da aprendizagem, porém, o processo de aprendizagem é exercido pelo próprio estudante; dessa forma, fica evidente a necessidade de mudanças na rotina do aluno, em outras palavras, requer disciplina, esforço, dedicação e planejamento (MORAN, 2005; 2009). Pois, para que o aluno tenha bom aproveitamento, na EaD, ele precisa conseguir gerenciar seu tempo e adotar hábitos adequados de estudo, e isso demanda disciplina, interesse, motivação e observância de prazos entre outros (MORAN, 2009).

Em sua opinião, quais são os benefícios dos cursos a distância?	
Itens indicados nas respostas	Total de respostas
Disponibilidade/flexibilidade de horário	50 (45%)
Não tem opinião formada	1 (1%)
Rapidez	2 (2%)
Praticidade	8 (7%)
Não há necessidade de presença (conforto)	26 (24%)
Oportunidade	7 (6%)
Não tem benefício	2 (2%)
Otimização do tempo	6 (5%)
Atingir maior número de pessoas	1 (1%)
Acessibilidade financeira	6 (5%)
Concentração	1 (1%)

Quadro 3-11: Questionário Análise de Necessidades – Questão 12

Questão 13

O objetivo da questão 13 é averiguar a intenção que os participantes têm em fazer um curso de ESP na área jurídica na modalidade de EaD. É interessante observar os dados (Quadro 3.13) apenas 25% (23)⁵⁴ do total de participantes já fizeram cursos na modalidade EaD, não obstante, 71% (65) afirmam que fariam um curso de ESP na área jurídica na modalidade EaD.

A confirmação de que a maioria dos participantes faria o curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica foi um incentivo para o desenvolvimento deste estudo e, consequentemente, do curso. Eu acreditava, desde o início, no projeto principalmente pela

⁵⁴ Conforme Quadro 3.9 Questionário de Análise de Necessidades – Questão 10.

proposta de disponibilizar o curso na modalidade EaD no modelo *Totalmente WEB* que poderia efetivamente ser um elemento motivador devido às características do modelo⁵⁵. Conforme demonstrado pelos resultados da questão 12, os motivos indicados pelos participantes são viáveis devido à tecnologia, que é um instrumento típico da modalidade EaD, principalmente, no modelo *Totalmente WEB* adotado para disponibilizar o curso Inglês Jurídico.

Você faria um curso de Inglês para Fins Específicos para a área jurídica na modalidade de Educação a Distância ?	Sim	Não
Discentes de Direito	29 (81%)	7 (19%)
Profissionais da área jurídica	36 (65%)	19 (35%)
Total	65 (71%)	26 (29%)

Quadro 3-12: Questionário Análise de Necessidades – Questão 13

Cruzamento de dados da Questão 10 e 13

O cruzamento das questões 10 e 12 (Quadro 3.12) revelou um dado curioso. Apesar de 75% (68) do total de participantes responderem “não” à pergunta “Você já fez algum curso a distância?”, 71% (65) deles demonstram interesse em fazer o curso de Inglês Jurídico nessa modalidade EaD, o que poderia indicar uma consciência quanto à necessidade de conhecimentos da língua inglesa na área jurídica.

Cruzamento de dados das Questões 10 e 12	Não questão 10	Sim questão 12
Discentes de Direito	32 (89%)	29 (81%)
Profissionais da área jurídica	36 (65%)	36 (65%)
Total	68 (75%)	65 (71%)

Quadro 3-13: Cruzamento de dados das Questões 10 e 12

⁵⁵ Modelo descrito na Seção 2.2.2 A Plataforma da Instituição

Questão 14

A questão de número 14 objetiva obter dos alunos em potencial sugestões acerca dos tópicos que gostariam de desenvolver caso participassem de um curso de ESP na área jurídica na modalidade EaD.

Nos cursos de ESP, os desejos do aluno são aspecto fundamental, pois influencia a motivação dos aprendizes para a aprendizagem, (HUTCHINSON & WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998) Por essa razão, busca-se verificar na questão 14 os conteúdos que os alunos em potencial gostariam de desenvolver em um curso de ESP na área jurídica na modalidade EaD (Quadro 3.14).

Os resultados foram categorizados em itens por meio de análise de conteúdo, como dito, tal procedimento se demonstra adequado ao propósito de identificar e analisar as respostas dos participantes (VERGARA, 2006).

Na questão de número 14, categorizei 12 itens, destes foram observados aqueles que tiveram maior número de respostas. Os participantes indicam em primeiro lugar o item “vocabulário específico” (53%) confirmando a necessidade de incluir atividades para trabalhar tal aspecto em um curso de ESP na área jurídica. Portanto, decidi elaborar pelo menos uma atividade de autoestudo com foco em vocabulário específico para todas as Unidades do curso Inglês Jurídico tendo em vista o tema trabalhado em cada Unidade. Em segundo lugar (35%) os participantes indicam o item “áreas do Direito” como conteúdo imprescindível para um curso de ESP na área jurídica. Como há muitas áreas no Direito percebi a necessidade de delimitar algumas áreas a serem abordadas no curso Inglês Jurídico e, com o auxílio do consultor jurídico, definimos, primeiramente, buscar nas entrevistas as áreas de maior interesse dos participantes. Em segundo lugar, com base em Coelho (2010)⁵⁶, decidimos que o Direito Comercial deveria ser tratado devido ao uso das expressões de língua

⁵⁶ Tratado na Seção 3.3.

utilizadas na área e, por último, decidimos que o curso Inglês Jurídico deveria tratar das áreas específicas do Direito brasileiro que não são comumente tratadas nos cursos de inglês jurídico, conforme apontado pelos membros da comunidade discursiva jurídica. Dessa forma, 5 áreas foram elencadas, e todas foram tratadas no curso Inglês Jurídico: Direito Comercial (*Unidade 5- Commercial Law*), Direito do Trabalho (*Unidade 6 – Labor Law*), Direito Ambiental (*Unidade 4 – Environmental Law*), Direito Penal⁵⁷, Direito da Família⁵⁸ (*Unidade 16*) e Direito Internacional (*Unidade 17*).

Em sua opinião, qual conteúdo é imprescindível no curso de Inglês para Fins Específicos da área jurídica?	
Itens indicados	Total de respostas
Uso de tecnologia	1 (1%)
Habilidade falar	6 (5%)
Habilidade escutar	1 (1%)
Habilidade escrever	4 (3%)
Habilidade ler	9 (10%)
Vocabulário específico	48 (53%)
Boa didática	1 (1%)
Elementos gramaticais	8 (7%)
Tradução	2 (2%)
Áreas de direito	32 (35%)
Análise comparativa dos sistemas de Direito	9 (10%)
Outros não pertinentes à área jurídica	2 (2%)

Quadro 3-14: Questionário Análise de Necessidades – Questão 14

É importante mencionar que ao elaborar as Unidades 5 e 6, citadas acima, tratei também do terceiro item, indicado por 10% dos participantes, “*análise comparativa dos sistemas de Direito*”, por meio de textos que comparam os sistemas de Direito. Para exemplificar, na Unidade 5, o texto *The Uniform Commercial Code in the US* (Figura 3.1) apresenta o Direito Comercial dos Estados Unidos de forma breve os elementos mínimos para o aluno prosseguir para a leitura do texto seguinte *Brazilian Commercial Law in a Worldwide Scenario* (Figuras 3.2 e 3.3), que expõe um panorama do Direito no Brasil estabelecendo comparações com o *Common Law*.

⁵⁷ Inclui várias subáreas, sendo Crimes de informática uma destas.

⁵⁸ Subárea do Direito Civil.

Língua Inglesa – Jurídico

5.2.1 The Uniform Commercial Code in the US

The Uniform Commercial Code has been substantially adopted as statutory law in nearly every state, in the US and governs numerous areas of commercial law. Currently it is divided into thirteen Articles.

The Uniform Commercial Code is a comprehensive set of laws governing commercial transactions between U.S. states and territories. These transactions include borrowing money, leases, contracts, and the sale of goods. The UCC is not a federal law, but a product of the National Conference of Commissioners on Uniform State Laws and the American Law Institute, private organizations that recommend the adopting of the UCC by state governments. State legislatures may either adopt the UCC verbatim or may modify to meet the state's needs. Once a state's legislature adopts and enacts the UCC it becomes a state law and is codified in the state's statutes.

All 50 states and territories have enacted some version of the UCC.

Reprodução do texto *The Uniform Commercial Code in the US* do livro do curso Inglês Jurídico (conforme CD em anexo).

Glossário

fields – áreas

statutory law – lei ordinária

borrowing money – pegar dinheiro emprestado

goods – produtos

enacts – decreta

Figura 3-1 - Reprodução do texto *The Uniform Commercial Code in the US* do livro do curso Inglês Jurídico (conforme CD em anexo).

Língua Inglesa – Jurídico

5.2.2 Brazilian Commercial Law in a Worldwide Scenario

Working with Precedents to Develop the Rule of Brazilian Commercial Law in a Worldwide Scenario

Daniela Delgado, Counsel²

INTRODUCTION

www.brazilianlaw.com.br

The Brazilian legal system was developed based on Roman law. As a Roman legal system, the rule of law in Brazil focuses on the ordinary person and the private relations between individuals. The philosophy behind the system is the sense of justice and morality present in all civil code legal systems.

While Brazil was colonized by the Portuguese, who introduced civil law to the country, the American legal system was shaped in accordance with the common law applied by English settlers. The common law system was originally developed in the U.S. as a direct link to the power of the British Empire. The common law was developed to organize life in society so that a judge only had power to intervene in a conflict between people when public order was threatened. The sense of justice and morality so present in the civil law was superseded by the sense of societal organization under public control in the common law legal system.

In the modern age, the world seems to be one. The technology of information and the increase of commercial transactions between different countries and cultures has been the main reason for the deep transformation experienced by the international community. Consequently, the essence of both systems has been changed and it is more common to see characteristics of one system present in the other. The Brazilian legal system is no longer considered a pure Roman system and the rules encoded are no longer considered the only one source of law.

Modern Brazilian legal scholars have given more importance to the study of court precedents as a method of legal development. Some court decisions have been so important to Brazilian law that they have actually had the power to change the law. In the same sense, over the past several years, American common law has been developing under a legal concept different from the original system introduced by Britain. We can find several rules encoded by the American legislature and applied in court decisions. For example, the Commercial and Debtor-Creditor Statute, the Bankruptcy Code, and the Consumer Credit Protection Act have recently been studied in American law schools as sources of American law.

² Lawyer, Hanner and Kroetz, Associates; LL.M. '97 (University of Pittsburgh School of Law); LL.B. '95 (Faculdade de Direito de Curitiba).

45

Figura 3-2 - Reprodução do texto *Brazilian Commercial Law in a Worldwide Scenario* do livro do curso Inglês Jurídico (conforme CD em anexo).

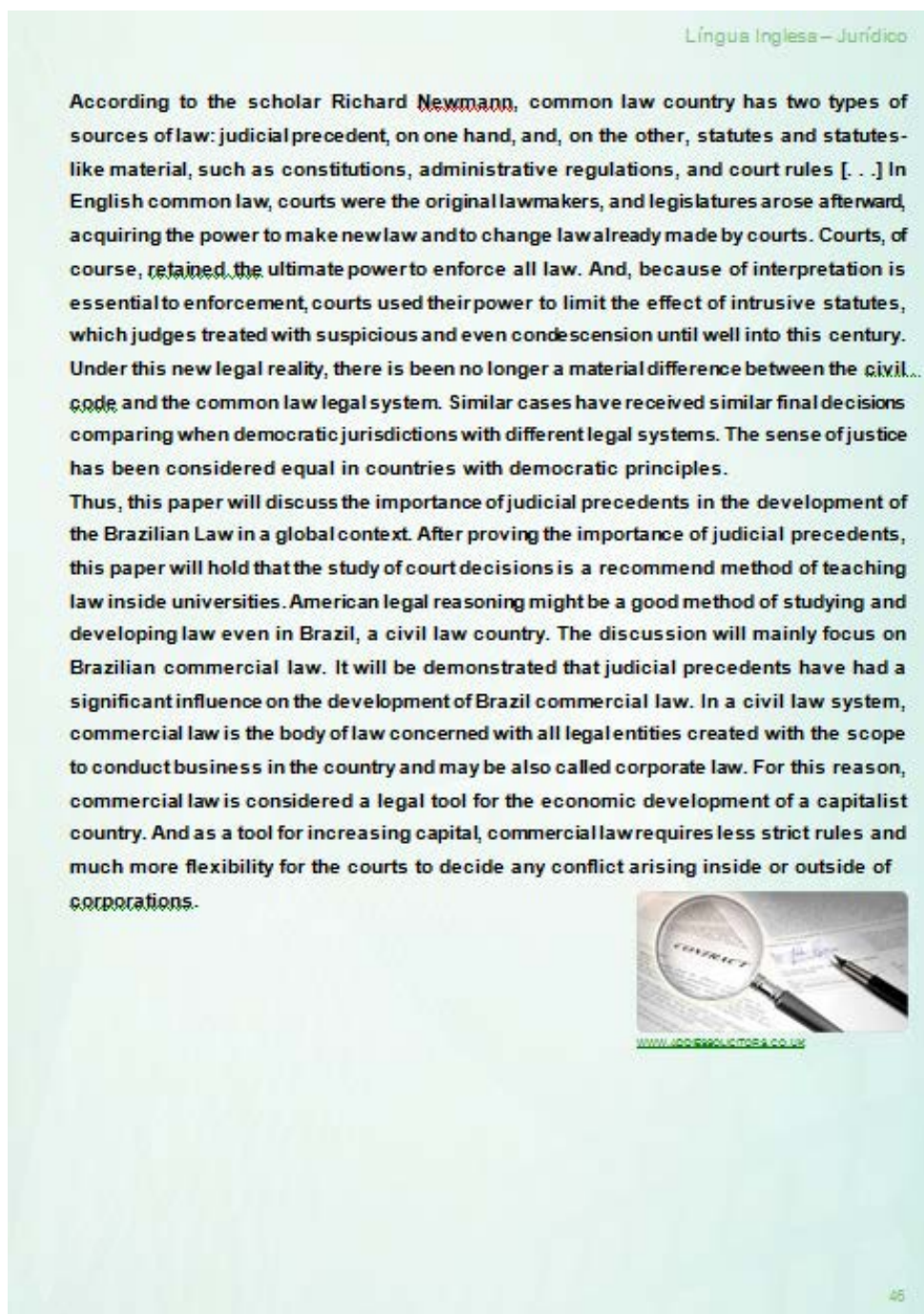


Figura 3-3 - Reprodução do texto *Brazilian Commercial Law in a Worldwide Scenario* do livro do curso Inglês Jurídico (conforme CD em anexo).

A Unidade 6 *Labor Law* aborda a área do Direito do Trabalho e Direito Comparado. A Unidade também trabalha vocabulário específico, que é indicado por 52%⁵⁹ dos participantes. Além disso, participei de algumas reuniões em escritórios de advocacia com

⁵⁹ Conforme Quadro 3.14 Questionário Análise de Necessidades – Questão 14

clientes estrangeiros e questões relacionadas ao Direito do Trabalho sempre desencadeiam muitas perguntas, provavelmente, porque as regulamentações no Brasil são muito diferentes dos países cujo Direito é baseado no *Common Law*.

Esta Unidade exemplifica a complexidade do papel e das funções do professor de ESP, pois, além dos conhecimentos linguísticos e pedagógicos requer também conhecer um pouco sobre a área específica do curso, neste caso, a área jurídica.

Celani (1997) aponta que com o surgimento do ESP, as funções do professor nesta área tornaram-se mais complexas e salienta as mudanças em relação ao papel do professor de ESP mencionando as funções a serem desempenhadas: pesquisador, elaborador de programas, autor de matérias, examinador, avaliador, professor de estratégias, “empatizador”, analista, observador de sua prática, explorador da realidade e experimentador da realidade. Dentre as atribuições mencionadas, exerci todas, algumas com maior intensidade do que outras durante o processo de planejamento, desenho e elaboração do curso Inglês Jurídico.

O planejamento, a seleção de textos e elaboração das atividades de todas as Unidades requereram pesquisa cuidadosa e a participação do consultor jurídico. Nesta Unidade, em particular, foi necessário fazer leituras complementares indicadas pelo consultor jurídico: Godoy (2008) para o Direito Comparado e Delgado (2005) para o Direito do Trabalho.

Para Godoy (2008), O Direito Comparado tem 2 funções: a primária que é adquirir o conhecimento e a secundária, a utilização dos resultados obtidos para o alcance de objetivos específicos, estudando as diferenças e as semelhanças entre os ordenamentos jurídicos de diferentes Estados⁶⁰. Parto deste conceito para abordar os textos estabelecendo que o objetivo é identificar e elencar as diferenças entre a legislação trabalhista do Brasil e do Reino Unido, conforme Brown (2000) determinar o objetivo da leitura é um dos traços necessários para o bom leitor.

⁶⁰ Na área jurídica, a palavra “Estados” é usada na acepção de nação politicamente organizada.

O Direito do Trabalho é um conjunto de normas jurídicas que regem as relações entre trabalhador e empregador. As normas estão previstas na Consolidação das Leis Trabalhistas -CLT e na Constituição Federal e várias leis. Delgado (2005) conceitua o Direito do Trabalho como um ramo jurídico especializado, reguladora da relação laborativa na sociedade contemporânea. O autor aponta que o estudo deve iniciar-se pelas características essenciais para uma imediata visualização do assunto. A observação do autor foi elemento fundamental na escolha dos recortes dos textos usados na Unidade que introduzem de maneira breve as normatizações legislativas do Direito Trabalhista no Brasil e no Reino Unido.

As leituras complementares e as conversas com o consultor jurídico foram necessárias para me familiarizar com os conteúdos. Destaco novamente que o curso Inglês Jurídico não é um curso de Direito, pois não há análise e discussão dos temas jurídicos, não obstante ESP requer do professor conhecimento da área específica, conforme indicado por Feak e Reinhart (2002).

A apresentação dos textos *Labor Legislations in Brazil*, Figura 3.4 e *Employment Law in the UK*, Figura 3.5, consiste em estabelecer uma relação entre o conhecimento de mundo do aluno e os textos. Para isso, acionam-se as estratégias de leitura já conhecidas pelo aluno em língua materna. O objetivo primordial é comparar as normatizações da legislação trabalhista no Brasil com a legislação trabalhista do Reino Unido.

6.2 Labor Legislations in Brazil

Contractual labor relations in Brazil are governed by two legal pieces: Federal Constitution and a decree known as Consolidation of Labor Laws (C.L.T.). All the private sector must follow C.L.T., as well as part of the civil service; the majority of the civil service and all the military do not sign contracts, but, instead, they have all their labor status defined by laws. There is a movement toward consensus that the Brazilian labor legislation is outdated. The Constitution of 1988 was promulgated after a period of dictatorship (the Unions were particularly affected during that period); analysts say that, as a consequence, the constitution suffered of an overshoot of rights: many rights were granted, without regards to: declaring who has the duty to guarantee the exercising of the rights (art. 6 determines that education and health are social rights, but who's to respond if children have no schools or hospitals?); economic reality (art. 7, item IV states that the minimum wage must be high enough to pay for all basic needs of a family; economics, however, pushed the salaries to much lower levels).

The C.L.T. was promulgated in 1943, by dictator President Getulio Vargas; Brazilian society was then changing from rural to urban. To protect workers from abuse, in an unregulated (because incipient) labor market, the C.L.T. of populist Vargas was basically a declaration of the rights of workers.

C.L.T. also consolidated the Labor Justice in Brazil; reality has shown that: labor judges and courts have a lot of power (they can determine, e.g., how much the salaries of a litigant category must raise); employees see indemnizations as an off-salary compensation; employers have another reason to think twice before hiring a new employee.

Some amendments and alterations occurred over these more than seven decades, but much of the law remains the same. Thus, several profound changes in Brazilian society, like urbanization, demographics, technology, etc, are not reflected in C.L.T. Some consequences of these distortions: lower salaries to workers (employers have several non-salary expenses associated with each employee); tendency to informalization, with impact on the Social Security system; uncertainties for employers (Justice claims, difficulties to lay off workers), which decreases investments; higher unemployment rates.

Talks are in progress in the Parliament for deep changes in the legislation. Government, corporations and workers agree in that things must change; however, each party seems to have different priorities.

Available at <http://www.v-brazil.com/government/law/c-labor.html> Access: December 12, 2010

Figura 3-4 - Reprodução do texto *Labor Legislations in Brazil* – Unidade 6 (conforme CD em anexo).

Lingua Inglesa – Jurídico

6.3 Employment Law in the UK

Employment law usually involves a mixture of contractual provisions and legislations regulating the relationship between employer and employee, and governing labour relations between employers and trade unions, for example with regard to collective agreements and collective bargaining about conditions of work. Developments in case law and changes in legislation, for example from the implementation of the European Community directives, affect employers and employees alike. The practice of living and working in different jurisdictions mean that lawyers also have to refer to international conventions to establish legal requirements. The main statutory rights of employees include entitlement to:

- A national minimum wage;
- Equal pay for like work, that is, broadly similar work;
- A written statement of employment particulars;
- An itemised pay statement;
- Time off and holidays;
- Statutory sick pay;
- A healthy and safe working environment;
- Family and parental leave;
- Protected rights on transfer of business to another employee (the Transfer of Undertakings – Protection of Employment Regulation, 2006);
- Notice of termination of employment;
- Not to have unlawful deductions from wages;
- Not to be discriminated against on grounds of sex, race, sexual orientation, disability, religion, age, part-time or fixed-term employment, or trade union membership.

*Adapted from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/18/content> Access Dec. 15, 2010.



Explicativo

BrE: labour; trade union

AmE: labor; labor union

80

Figura 3-5 - Reprodução do texto *Employment Law in the UK* – Unidade 6 (conforme CD em anexo).

Após trabalhar as estratégias de leitura dos textos, são feitas as recomendações para o aluno para dar sequência aos estudos e fazer atividades de autoestudo da Unidade.

Nesta Unidade em particular chamo a atenção para os *phrasal verbs*,⁶¹ item gramatical abordado que foi escolhido, porque os textos da Unidade apresentam alto índice de frequência de uso. Além disso, o uso dos *phrasal verbs* é tipicamente característico do Inglês, por isso, é quase impossível não encontrá-los nos textos autênticos e conforme salienta Celce-Murcia, (1999, p. 431), “*Phrasal verbs* são uma categoria lexical altamente produtiva em Inglês⁶²”.

Mediante o exposto, consultei várias gramáticas para analisar como o tópico é abordado e constatei que quase todas tratam da formação e colocação na frase, mais na transitividade e separabilidade, ou não, dos *phrasal verbs* dando pouca atenção aos seus significados. Por ser nativa da língua inglesa, concebo os significados dos *phrasal verbs* com naturalidade, já por conta da minha experiência como professora, tenho consciência da dificuldade do aluno em compreender os *phrasal verbs* devido ao grande número e às variadas possibilidades de aplicação. De modo geral, o aluno manifesta desejo em aprender, também reconhece a importância dos *phrasal verbs*. Por isso, considero importante evidenciar para o aluno não apenas aspectos relacionados à estrutura, mas primordialmente, maneiras para entender o significado dos *phrasal verbs*. Por isso, elaborei a atividade *Practice 1 - Common verbs – uncommon meaning*, Figura 3.6, que requer do aluno deduzir o significado e o uso de itens lexicais não familiares por meio de dicas contextuais. Na atividade seguinte *Practice 2 - Organizing a text*, Figura 3.7, o aluno deve usar informações de várias partes do texto e combiná-las para torná-lo organizado e compreensível como texto e não apenas como orações isoladas.

⁶¹ Conhecidos também como *two and three-word verbs*, *prepositional verbs*, *compound verbs* e *multiword verbs*.

⁶² Minha tradução – no original: *Phrasal verbs* are a highly productive lexical category in English (Celce-Murcia, 1999, p. 431).

Lingua Inglesa – Jurídico

Practice 1 - Common verbs – uncommon meaning

Part A - Match the following phrasal verbs with the correct definition. If necessary use a dictionary.

set out	go under	carry out
turn up	rule out	

a) To exclude, eliminate or make impossible _____

b) To give the details of something or to explain it, especially in writing, in a clear, ~~organised~~ way _____

c) If a company or business does this, it fails financially _____

d) To do or complete something, especially something important _____

e) If someone does this somewhere, they arrive at that place _____

Part B - Complete the sentences with the phrasal verbs below.

sets out	went under	had been carried out
turn up	rule out	

a) The company's Articles of Association _____ the duties expected of its directors.

b) Only a handful of shareholders bothered to _____ ~~for~~ the Extraordinary General Meeting.

c) The recent amendments to The Companies Act (1985) _____ ~~many~~ tax concessions previously available to businesses.

d) Enron and World.com _____ in the ~~summer~~ of 2003 amidst widespread scandal.

e) Before their collapses, Enron's and ~~World.com's~~ annual audits _____

56

Figura 3-6 - Reprodução da atividade de autoestudo *Practice 1 - Common verbs – uncommon meaning* – Unidade 6 (conforme CD em anexo).

Lingua Inglesa – Jurídico



Conexão

On-line phrasal verb dictionary
www.usingenglish.com
on-line tradutor phrasal verbs

Practice 2 - Organizing a text
 Put the sentences below in the correct order 1 - 5. Check for markers.

Constitution

() Article 7 starts with: 'The following are rights of urban and rural workers, among others that aim to improve their social conditions:' and is followed by 24 social rights.

() Again: these rights cannot be negotiated between the parties; either a contract is signed with all these rights, or an informal deal is agreed upon.

() These constitutional rights cannot be ignored either by laws, or -even less so- by contractual agreements.

() In the Brazilian Constitution, the Social Rights (which include the Labor rights) are mentioned in articles 6 to 11.

() So, all Brazilian workers have rights to, for example, a severance-pay (funded by employers, at 8% of monthly salary), a 13th annual salary (equal to the monthly salary, usually paid half before June and half in December), annual vacation (30 days, plus a cash bonus equal one third of salary), and others.

57

Figura 3-7 - Reprodução da atividade de autoestudo *Practice 2 - Organizing a text* – Unidade 6 (conforme CD em anexo).

Em seguida, a atividade *Practice 3 – Matching*, Figura 3.8, relacionada com a estratégia de associação de frases e ideias que exercita a capacidade do aluno em analisar e

observar as relações existentes entre as diferentes partes de um texto e assim estabelecer a conexão entre as colunas.

Lingua Inglesa – Jurídico

Practice 3 – Matching

The sentences in below have been taken from the article *Labor Legislation in Brazil*. Match Column A to the correct part in Column B.

	Column A	Column B
a	The main Labor law is Decree-law nr. 5452, promulgated on May 1st. 1943, known in Brazil as CLT -	promulgated on May 1st. 1943, known in Brazil as CLT - Consolidacao das Leis do Trabalho (Consolidation of Labor Laws).
b	Labor contracts may be object of free agreements between interested parties,	Federal Constitution and a decree known as Consolidation of Labor Laws (C.L.T.).
c	The main Labor law is Decree-law nr. 5452,	corresponding to the highest compensation paid to the employee during the year.
d	Several of the articles describe the <i>Carteira de Trabalho</i> ,	a welfare mechanism devised as an alternative to the tenure system then in effect.
e	Contractual laboral relations in Brazil are governed by two legal pieces:	as a means of regulating specific labor relationships.
f	The Federal Constitution insures freedom of association to professions	provided that there is no breach to the legal dispositions about labor protection, to any applicable collective contracts, and to superior decisions of competent authorities.
g	The employees have a right to a an additional salary bonus every year, which will be paid by the employer in December of each year,	from the Brazilian Social Security Institute – INSS.
h	Law 510/76 instituted the Unemployment Guarantee Fund – FGTS,	a small (palm hand sized) official notebook where all the information regarding one's laboral life is registered.
i	The employer is obliged to take out work accident insurance for its employees	Consolidacao das Leis do Trabalho (Consolidation of Labor Laws).
j	Collective bargaining or agreements are usually carried out through negotiation,	and trade unions.

Available at: www.v-legal.com Access October 12, 2010.

53

Figura 3-8 - Reprodução da atividade de autoestudo *Practice 3 – Matching* – Unidade 6 (conforme CD em anexo).

A atividade de autoestudo *Practice 4 – Vocabulary*, Figura 3.9, assim como a *Practice 2 – Vocabulary* enfoca a prática lexical associado ao conhecimento gramatical para transformar as palavras de verbo para substantivo ou de substantivo para verbo.

Lingua Inglesa – Jurídico

Practice 4– Vocabulary
Complete the chart.

verb	noun
promulgate	
	movement
protect	
	change
employ	
consolidate	
	declaration
guarantee	
	investments
	grant
respond	

Figura 3-9 - Reprodução da atividade de autoestudo *Practice 4 – Vocabulary* – Unidade 6 (conforme CD em anexo).

Finalizando, a atividade de autoestudo *Practice 5 – Word combination*,⁶³ Figura 3.10 cujo objetivo é a prática de vocabulário específico.

⁶³ Alguns autores usam o termo *collocations* com o mesmo sentido de *word combination*. Optei por *word combination* porque é mais fácil para o aluno associar do que *collocations*

Lingua Inglesa – Jurídico

Practice 5– Word combination

Part A: Make word combinations – use words from Column A and Column B, and write the words in Column C.

Part B: Then use the word combinations to complete the definitions below.

	Column A	Column B	Column C
a	fixed	relations	
b	collective	union	
c	labour	off	
d	employment	pay	
e	trade	term	
f	employment	particulars	
g	time	bargaining	
h	sick	tribunal	

Part B

a) _____ - salary paid when an employee cannot work because of illness

b) _____ - restricted period of employment set out in contract

c) _____ organisation which represents the workers, who are its members, in discussion of pay and working conditions with their employer

d) _____ specialist court dealing in disputes between employers and employees

e) _____ written details of a position in a company

f) _____ negotiations between an employer and a trade union on terms and conditions of employment and work

Figura 3-10 - Reprodução da atividade de autoestudo *Practice 5 – Word combination* – Unidade 6 (conforme CD em anexo).

Os falantes nativos da língua inglesa utilizam *word combinations* com naturalidade e frequência. No curso Inglês Jurídico, o estudo de *word combinations* se faz relevante, primeiramente, devido à alta ocorrência na área jurídica e também porque todos os textos são autênticos e por isso há forte presença de *word combinations*. Outro fator a ser considerado é que *word combinations* não é determinado pela lógica, mas, de fato, são arbitrárias, e resultam de convenções linguísticas.

Devido à relevância, o tópico *word combinations* é abordado nas Unidades 2, 4, 5, 9, 11 e 18 sempre relacionado com o texto apresentado na Unidade. E, ainda, contempla a

gramática e o léxico simultaneamente. No que concerne à leitura é importante que o aluno reconheça as relações semânticas e o uso delas em diversos contextos da área jurídica. Por meio dos textos autênticos, é possível conscientizar o aluno no que diz respeito ao uso dos *word combinations* nos contextos naturais, inclusive enfatizando que não há lógica, pois, em realidade, são convenções linguísticas. Logo, algumas combinações de palavras podem não estar erradas e até podem ser entendidas pelos falantes nativos de inglês, porém não são usadas.

Os resultados e análise dos Questionários ofereceram dados relevantes sobre o perfil dos alunos em potencial (HUTCHINSON & WATERS, 1987; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001), do contexto em que utilizam a língua inglesa (GRAVES, 1996), da familiaridade e percepção dos participantes em relação à modalidade EaD (MORAN, 2005; 2009), assim como a intenção dos participantes em fazerem um curso de ESP na área jurídica na modalidade de EaD e por fim sugestões acerca dos conteúdos que devem fazer parte de um curso de ESP na área jurídica demonstrando os desejos dos alunos em potencial. Na próxima seção, apresento os resultados e a análise oriundos das entrevistas.

3.4 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

A coleta de dados dos Questionários de Análise de Necessidades foi concluída em Julho/2010. Após tabular os dados e mapear os resultados, alguns pontos não ficaram totalmente claros: então, decidi fazer uma entrevista semi-estruturada com cinco participantes com disponibilidade e que já haviam respondido ao Questionário de Análise de Necessidades,

com o propósito de obter esclarecimentos e assim, contribuir para o processo de desenho e seleção de material para o curso Inglês Jurídico.

Elaborei o roteiro da entrevista com base no Questionário de Análise de Necessidades prevendo duração entre quinze e vinte minutos para cada entrevista, nenhuma excedeu o tempo. O roteiro é composto por 5 partes: 1) a apresentação da pesquisadora; 2) objetivos das informações coletadas; 3) solicitação para a gravação da entrevista e para a utilização dos dados na pesquisa (VIEIRA, 2009); 4) assinatura da autorização (Anexo 14); 5) perguntas elaboradas com base nas perguntas e respostas do Questionário de Análise de Necessidades. A seguir, apresento e analiso alguns recortes⁶⁴, divididos por assunto, das entrevistas que, assim como os demais instrumentos de coleta, forneceram informações e subsídios para a elaboração do plano, desenho e seleção de material do curso Inglês Jurídico.

Assunto: atividades que requerem o uso da língua inglesa

Com base na questão de número 5 do Questionário de Análise de Necessidades que investiga em qual ambiente o aluno em potencial faz uso da língua inglesa decidi buscar nas entrevistas quais são as atividades que requerem o uso da língua inglesa nestes ambientes. Então, com base nas respostas individuais do Questionário, perguntei em quais atividades que o participante exerce, que necessitam da língua inglesa. O Quadro 3.15 apresenta a síntese de cada participante, na primeira coluna informo o participante, na segunda a resposta dada no Questionário, na terceira a pergunta feita durante a entrevista e, na quarta, a resposta do participante.

⁶⁴ Critérios adotados para as transcrições, conforme Anexo 15.

Recortes das referentes ao assunto: atividades que requerem o uso da língua inglesa			
Participante	Resposta do Questionário ⁶⁵	Pergunta feita na entrevista	Resposta dada na entrevista
3	Fins acadêmicos	Quais são as atividades em que você utiliza a língua inglesa?	Leitura de artigos jurídicos , em inglês, mais leitura de artigos.
6	Fins acadêmicos	E nestas atividades acadêmicas o quê que compreende essas atividades acadêmicas?	[...] leitura de artigos ou periódicos internacionais ... [...] preparar até o material acadêmico
24	Fins acadêmicos	Em quais atividades acadêmicas que você utiliza o inglês?	[...] procuro alguma coisa relacionada ao Direito de outros países é o Direito comparado [...]
91	Fins acadêmicos	Dentre as suas atividades acadêmicas em quais situações você utiliza inglês?	Para complementação das doutrinas e das questões jurídicas que ainda não estão legalizadas ou politizadas e é interessante fazer um paralelo com o Direito comparado .

Quadro 3-15: Recortes das referentes ao assunto: atividades que requerem o uso da língua inglesa

A seguir o Quadro 3.16 apresenta os recortes referentes à síntese do Quadro 3.15.

Transcrições referentes ao assunto: atividades que requerem o uso da língua inglesa	
Participante 3	DOC: Acadêmico. E nestas atividades acadêmicas o quê que compreende essas atividades acadêmicas? DOC: Sim. Daí você assinala que utiliza a língua inglesa para fins acadêmicos. INF: Isso DOC: Isso. Quais são as atividades em que você utiliza a língua inglesa? INF: Leitura de artigos jurídicos, em inglês, mais leitura de artigos DOC: Tá e essa finalidade é voltada para os seus estudos de pós-graduação que você faz ou é para elaboração e preparação das suas aulas? INF: Não, voltada para a pós-graduação. Por exemplo, preparando o projeto para o doutorado então usei textos em inglês para subsidiar o projeto de pesquisa.
Participante 6	DOC: Acadêmico. E nestas atividades acadêmicas o quê que compreende essas atividades acadêmicas? INF: Ah Mais é leitura de artigos ou periódicos internacionais... Obras, doutrinas poucas assim, mas algumas principalmente até na área de Direito Ambiental tem muita coisa internacional. Então para preparar até o material acadêmico eu utilizei alguns artigos, mais artigos internacionais.
Participante 24	DOC: Em quais atividades acadêmicas que você utiliza o inglês? INF: Bom eu utilizo inglês, por exemplo, dentro da minha área quando eu procuro alguma coisa relacionada ao Direito de outros países é o Direito comparado como a gente diz na área jurídica e deste modo eu procuro me inteirar no que está acontecendo na Espanha nos Estudos Unidos de um modo geral mais para conhecimento mesmo.
Participante 91	DOC: Dentre as suas atividades acadêmicas em quais situações você utiliza inglês? INF: É... para complementação das doutrinas e das questões jurídicas que ainda não estão legalizadas ou politizadas e é interessante fazer um paralelo com o Direito comparado. DOC: Os textos que você lê são em inglês? INF: Sim algumas coisas em inglês e às vezes em português, mas para melhor entendimento compensa fazer a leitura em inglês.

⁶⁵ Refere-se à resposta da questão de número 5 do Questionário de Análise de Necessidades respondido anteriormente.

Quadro 3-16 - Transcrições referentes ao assunto: atividades que requerem o uso da língua inglesa

A análise das respostas revela que os participantes utilizam a língua inglesa para fins acadêmicos salientando a leitura com a finalidade de pesquisar tópicos da área jurídica. Sendo que 50% (participantes 24 e 91) informam que buscam as leituras a respeito do Direito comparado. Dessa forma, confirmando que aspectos do Direito comparado devem ser incluídos no curso Inglês Jurídico. Tal aspecto já havia sido observado nas respostas da questão de número 14 do Questionário.

Assunto: conteúdos para um curso de ESP na área jurídica

Com base na questão de número 14 do Questionário de Análise de Necessidades “*Em sua opinião qual conteúdo é imprescindível no curso de Inglês para Fins Específicos da área jurídica ?*”, retomo o assunto nas entrevistas. A seguir, o Quadro 3.17 apresenta a síntese de cada participante, a resposta dada no Questionário, a pergunta feita durante a entrevista e a resposta do participante.

Recortes das referentes ao assunto: conteúdos para um curso de ESP na área jurídica			
Participante	Resposta do Questionário ⁶⁶	Pergunta feita na entrevista	Resposta dada na entrevista
6	Artigos científicos, referentes à legislação (ambiental, trabalhista, dentre outras) de países estrangeiros, para uma análise comparativa com a legislação brasileira.	Na tua opinião no Curso de Inglês para fins específicos na área jurídica, isto é inglês jurídico, quais conteúdos você considera essenciais constar neste curso?	Um pouco da história do Direito [...] [...] alguns termos jurídicos , [...] doutrinas de lei daqui passar para o inglês.
24	Linguagem e vocabulário próprios da área de modo a facilitar a interpretação dos textos.	Em um curso de Inglês para Fins Jurídicos quais componentes quais tópicos você considera imprescindível? Isso é tem que ter.	[...] procuro alguma coisa relacionada ao Direito de outros países é o Direito comparado [...]

Quadro 3-17 - Recortes referentes ao assunto: conteúdos para um curso de ESP na área jurídica

⁶⁶ Refere-se à resposta da questão de número 14 do Questionário de Análise de Necessidades respondido anteriormente.

A seguir o Quadro 3.18 apresenta os recortes referentes à síntese do Quadro 3.17.

Transcrições referentes ao assunto: conteúdos para um curso de ESP na área jurídica	
Participante 6	INF: Um curso da área jurídica... Um pouco da história do Direito acho que é muito bacana. Buscar alguns termos essenciais do Direito, do nosso Direito aqui e passar para língua inglesa, alguns termos jurídicos, doutrina daqui doutrinas de lei daqui passar para o inglês.
Participante 24	INF: É... Eu faria um curso tentando entender como é o Direito lá fora entendeu? Então se ele disponibilizasse como é o Direito e a lei são aplicados , a condenação é assim por isso por aquilo eu acho que eu me interessaria.

Quadro 3-18 - Transcrições referentes ao assunto: conteúdos para um curso de ESP na área jurídica

As respostas indicam que os participantes consideram relevante que um curso de ESP na área jurídica contemple aspectos relacionados ao sistema jurídico de outros países e mencionam especificamente o Direito Comparado, assunto que também foi indicado, em terceiro lugar, nas respostas da questão de número 14, cujos dados e análise apresentei na Seção 3.1, confirmando que este assunto deve ser trabalhado no curso Inglês Jurídico. Como dito, o item “vocabulário específico”, indicado por 53%, confirmando-se a necessidade de incluir atividades para trabalhar tal aspecto em um curso de ESP na área jurídica.

Com base na triangulação das respostas dos participantes referentes aos assuntos “atividades que requerem o uso da língua inglesa” que indicam a leitura para fins acadêmicos, “conteúdo que consideram importante para um curso de ESP na área jurídica” e os resultados da questão de número 14 do Questionário elaborei as Unidades 2, 10 e 15.

A Unidade 2 *Law career global and local* trata dos diferentes termos usados em inglês para a palavra “advogado”. Alguns dos termos são provenientes do sistema legal Inglês, alguns são do Reino Unido e alguns do sistema legal americano. A seguir, as Figuras 3.11, 3.12 e 3.13 reproduzem os textos usados para o aluno comparar os papéis e atuação do advogado no Reino Unido, Estados Unidos e Brasil.

2.1.1 The United Kingdom

In the legal profession, there are two main categories. These two categories are barristers and solicitors. Between the two there are differences such as their training, their wages as well as their individual roles.

Lawyers in the United Kingdom jurisdictions generally practice as solicitors in firms, as legal advisers in corporations, government departments, and advice agencies, or as barristers.

Solicitors and barristers can do advocacy, draft legal documents and give written advice, but solicitors, unlike barristers, cannot appear in every court. Barristers spend more time in court and have a right to audience in higher courts. Solicitors undertake work such as conveyancing (the transfer of the ownership of property), and drawing up contracts and wills.

A barrister's main work is to provide representation in the courts, where they are referred to as counsel, to draft legal documents associated with court procedures, and to give opinions, that is, specialist legal advice. Barristers cannot usually be employed by clients but are instructed by solicitors.

As the law has become more complex, barristers increasingly specialize in particular areas, such as, personal injury, crime, family or commercial law.

A number of Specialist Bar Associations, also known as SBAs, support and represent members. Barristers are governed by the General Council of the Bar, known as Bar Council and the Inns of Court. Solicitors normally form partnerships with other solicitors and work in offices with support staff. The qualification and practice of solicitors are regulated by the Law Society.



Glossário	
major	– principais
wages	– rendimentos
roles	– papéis
draft	– rascunhar; minutar
unlike	– ao contrário
drawing up	– elaboração
be employed	– ser contratado
advice	– conselho
partnerships	– sociedade
support staff	– equipe de apoio



Figura 3-11 - Reprodução do texto *The United Kingdom* do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 2 *Law career global and local* (conforme CD em anexo).

Lingua Inglesa – Jurídico

2.1.2 The United States

An Attorney is somebody legally to represent another person, or act on their behalf. A Lawyer is somebody who can give legal advice and has been trained in the law. Are Attorney and Lawyer are synonyms?

Basically yes, but they are not necessarily interchangeable terms, you cannot for instance say I give you the Power of a Lawyer, but you definitely might say I give you the power of Attorney.

An attorney in fact is an agent who conducts business under authority that is controlled and limited by a written document called a letter, or power of attorney granted by the principal. An attorney at law is an officer of a court of law authorized to represent the person employing him (the client) in legal proceedings.

In the past at least in some U.S states there was a distinction between the term Counselor at Law argued the case in court and an attorney prepared the case but didn't argue it. Nowadays an attorney at law is authorized to exercise all the functions of a practicing lawyer.

All of them must, however, like the ordinary attorney, be admitted to the bar. The term attorney is also used for county, state, and federal prosecuting officers, as county attorney, district attorney, and attorney general.

Lawyers, also called attorneys, act as both advocates and advisors in our society. As advocates, they represent one of the parties in criminal and civil trials by presenting evidence and arguing in court to support their client. As advisors, lawyers counsel their clients concerning their legal rights and obligations and suggest particular courses of action in business and personal matters. Although all lawyers are licensed to represent parties in court, some appear in court more frequently than others.

Trial lawyers, who specialize in trial work, must be able to think quickly and speak with ease and authority. In addition, familiarity with courtroom rules and strategy is particularly important in trial work. Still, trial lawyers spend the majority of their time outside the courtroom, conducting research, interviewing clients and witnesses, and handling other details in preparation for trial.

Adapted from <http://www.articles1.com>
Access November 15, 2010.

Glossário

empowered – capacitado

power of attorney – procuração

18

Figura 3-12 - Reprodução do texto *The United States* do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 2 *Law career global and local*(conforme CD em anexo).

Lingua Inglesa – Jurídico

ordinary – comum
 trials – julgamentos
 matters – assuntos
 ease – tranquilidade
 courtroom – sala de tribunal
 research – pesquisa
 witnesses – testemunhas

2.1.3 Brazil

Law School is one of the most prestigious and promising in the country. It's a five year course and at the end the student becomes a graduate, but cannot practice law. While studying in a law school, the student will have all the knowledge needed to pursue the many professions related to law school, but must first pass the Bar Examination, which consists of 2 phases: multiple choice test and written test. The examinations are unified and organized by *Ordem dos Advogados* (The Order of Attorneys of Brazil).

Ordem dos Advogados (The Order of Attorneys of Brazil) is the Brazilian Bar Association founded in 1930. It is an organization of lawyers and responsible for the regulation of the legal profession in the country. Its national headquarters are in Brasília, Federal District. The OAB has 720,000 members.

Graduates in Law who wish to act on behalf of clients before a Court of Law must register at the Order of Attorneys of Brazil. Only those who are duly registered can provide legal consultation and appear before the Court. It is an organization independent from the government, but it has some public powers, which includes disciplinary action over its members. The legal profession is regulated by Law no. 8,906, of July 14, 1994, which establishes that the exercise of the legal profession in Brazil and the right to be called a lawyer belong exclusively to those registered with the Brazilian Bar Association. Foreigners or Brazilians who graduated in Law abroad must present a duly validated certificate of respective course of study.

According to the Brazilian Bar Association, there were 303 Law courses in Brazil in 1988, with 292,728 students enrolled.

Adapted from: *English for Lawyers*, Alameda, Marília, 12, 2008.

19

Figura 3-13 - Reprodução do texto *Brazil* do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 2 *Law career global and local* (conforme CD em anexo).

Assunto: estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês

Nos diálogos⁶⁷ com membros da comunidade discursiva jurídica, um aspecto chamou minha atenção em relação ao conhecimento e uso da língua inglesa. Alguns juízes, que já haviam feito cursos de Inglês Jurídico,⁶⁸ afirmam que os cursos abordam conteúdos dos sistemas jurídicos dos países, cuja língua oficial é o inglês. Eles comentam, exemplificando que, em ocasiões de intercâmbio, juízes de outros países indagam com frequência sobre questões do Direito brasileiro. Com base nestes diálogos, percebi que, embora os membros da comunidade discursiva jurídica conheçam o sistema jurídico brasileiro, nem sempre se sentem preparados para discorrer sobre o Direito brasileiro em inglês. Por isso, decidi investigar este assunto nas entrevistas e apresento a síntese das perguntas e respostas dos participantes 3 e 6 no Quadro 3.19 seguido pelos recortes das entrevistas no Quadro 3.20

Recortes das entrevistas referente ao assunto: estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês		
Participante	Pergunta na entrevista	Resposta na entrevista
3	Então você considera pertinente estudar o conteúdo de Direito brasileiro em inglês para poder falar de si para outrem?	Sim é interessante. [...] é indispensável você saber o dois sistemas .
6	Suponhamos que venha um advogado de outro país, e você está em contato com este advogado. Ele não vai querer saber o Direito de lá, o de lá ele sabe. O que ele vai provavelmente perguntar para você?	Quem trabalha na área de Direito Internacional é essencial conhecer a língua inglesa para você poder fazer um contrato comercial internacional , enfim os termos. Mas, agora na minha mente não me vem muitos termos, mas daí a minha deficiência de não ter feito o curso jurídico.
	Então você acha que é pertinente que o curso de inglês jurídico não falar somente dos termos do <i>Common Law</i> ?	Ah sim.

Quadro 3-19 - Recortes das referências ao assunto: estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês

Com base no diagnóstico relacionado ao uso do vocabulário específico, relatado na Seção 3.2, e nas respostas a esta questão demonstrando que os participantes consideram importante estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês, elaborei a Unidade 1.

Na Unidade 1 - *Introduction - Brazilian Legal System*, foi desenvolvida segundo Gibbons (1994), que indica que a natureza da linguagem jurídica e as características

⁶⁷ Com juízes, funcionários do sistema judiciário, advogados e professores do curso de Direito.

⁶⁸ Cursos no Alumi e Target.

linguísticas nos textos legais são distintas e diferentes daquelas de EGP, devido à tecnicidade dos documentos legais, incluindo gramática, vocabulário, formatação e coesão. Aspectos que foram apontados nos instrumentos de coleta de dados, principalmente, vocabulário específico, item indicado por 52%⁶⁹ dos participantes como conteúdo imprescindível no curso de ESP na área jurídica.

Neste sentido, a Unidade 1 introduz as particularidades e especificidades da linguagem jurídica em inglês com o intuito de conscientizar o aluno sobre estes aspectos. Para cumprir o objetivo, exemplifica-se por meio de definições de palavras que apresentam significados diferentes no inglês jurídico do inglês geral conforme Tabela 3.3.

Legal meaning may differ from general meaning – words that have one meaning as a legal term of art and another word in ordinary English. Examples:	
Legal English meaning	Ordinary English meaning
Consideration: an act, forbearance, or promise by one party to a contract that constitutes the price for which the promise of the other party is bought. Consideration is essential to the validity of any contract other than one made by deed.	Consideration: (1) careful thought; (2) a fact taken into account when making a decision; (3) thoughtfulness towards others.
Construction: interpretation. ‘To construe’ is the infinitive verb form of the term.	Construction: (1) the action of constructing (a building); (2) a building or other structure; (3) the industry of erecting buildings.

Tabela 3-3 - Exemplificação de particularidades e especificidades da linguagem jurídica em inglês Unidade 1 (conforme CD em anexo).

⁶⁹ Conforme Quadro 3.4 Questionário Análise de Necessidades – Questão 14

Além disso, trata do Direito brasileiro associado ao uso de vocabulário específico, aspecto relacionado à linguagem que é componente primordial para a leitura em ESP (Dudley-Evans & St John, 1998). Alguns recortes do artigo *Introduction to Brazil's Legal System* foram selecionados do site *The Law Library of Congress*⁷⁰, Figura 3.14 proporcionando ao aluno a oportunidade de trabalhar com textos autênticos da área jurídica em língua inglesa.

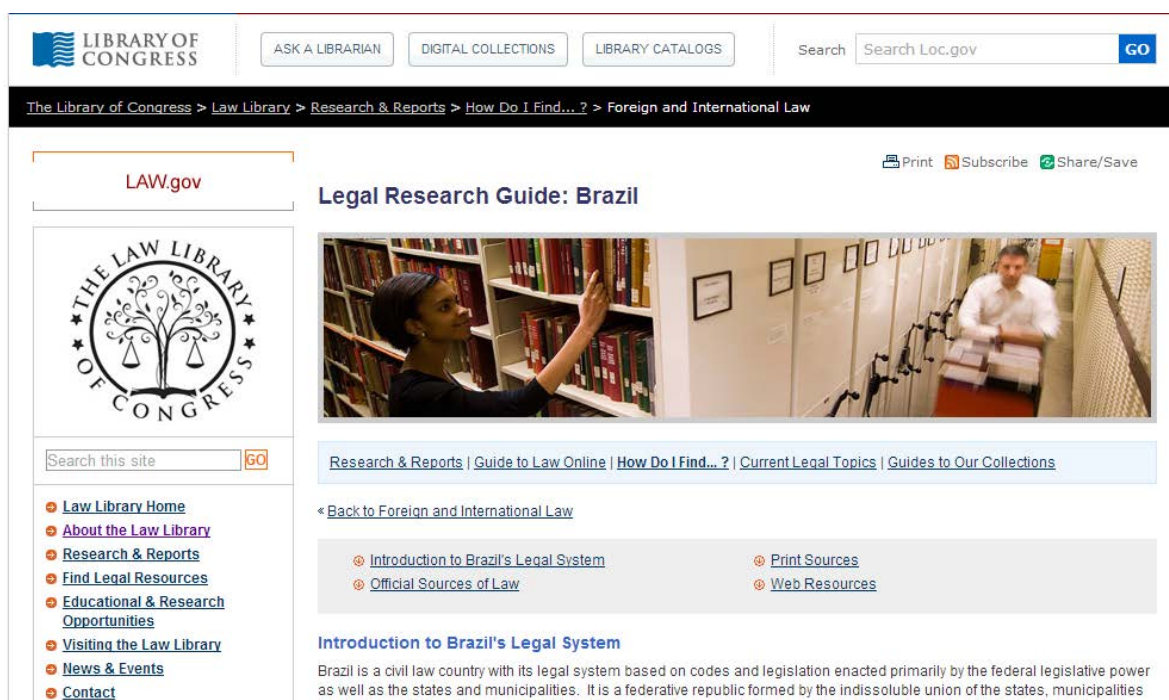


Figura 3-14 - Reprodução da página de acesso do artigo *Introduction to Brazil's Legal System* (conforme CD em anexo).

Os tópicos dos textos referem-se à estrutura básica do Direito no Brasil, Provavelmente, a maioria dos discentes e profissionais da área jurídica tem conhecimento das informações contidas nos textos, contudo, não em língua inglesa. Neste sentido, os textos desta Unidade tratam de aspectos do Direito brasileiro em língua inglesa. O primeiro texto

⁷⁰ O Congresso (Americano) estabeleceu a sua Biblioteca de Direito, em 1832, pois reconheceu a necessidade de pronto acesso a materiais jurídicos confiáveis. A Biblioteca de Direito tem crescido ao longo dos anos e tornou-se a maior biblioteca jurídica do mundo, com uma coleção de mais de 2.650.000 volumes abrangendo um período extenso e praticamente todas as jurisdições do mundo.

Introduction to Brazil's Legal System, Figura 3.15, traça um sucinto panorama do sistema judiciário no Brasil.

Inglês Jurídico

1.1 Introduction to Brazil's Legal System

1 Brazil is a civil law country with its legal system based on codes and legislation enacted
 2 primarily by the federal legislative power as well as the states and municipalities. It is a
 3 federative republic formed by the indissoluble union of the states, municipalities and
 4 the Federal District. The constitution (*Constituição da República Federativa do Brasil*
 5 C.F.) establishes the legislative, the executive, and the judiciary as the three branches
 6 that compose the Brazilian government.

7 The National Congress is composed of the
 8 Chamber of Deputies and the Federal Senate and it
 9 exercises its legislative power through the
 10 legislative process. The executive branch encompasses
 11 the President of the Republic and the Ministers of State.

12 The judiciary consists of the Federal Supreme Court; the National Council of Justice;
 13 the Superior Tribunal of Justice; the Federal Justice; Labor Justice; Electoral Justice;
 14 Military Justice; and State Justice.



www.fonemedia.com

AVAILABLE AT <http://www.loc.gov/law/brasil/brasil.htm> accessed November 22, 2019.

1.2 Official Sources of Law

1.2.1 Official Gazettes

1 The Brazilian official press (*Impressão Régia*) was created on May 13, 1808, by Acting King
 2 Dom João with the objective of printing, with exclusivity, all normative and administrative
 3 acts of the government. Later, on October 1st, 1862, the government decided to create an
 4 Official Gazette (*Diário Oficial*) for the purpose of publicizing the government's legal acts,
 5 which it has been publishing continuously since that time. Most recently, on December 16,
 6 2002, the government issued Decree No. 4,520 establishing that publication of the
 7 following documents be entrusted to the Executive Power, through the National Press: all
 8 laws and other acts resulting from the legislative process as determined by the
 9 Constitution; treaties, conventions, and other international acts approved by the National
 10 Congress; official acts, excluding the ones of internal nature, of the Federal Public
 11 Administration; of the Judicial Power; and of the Federal Audit Court.

12 All publications mentioned in Decree No. 4,520 are published in the Official Gazette of the
 13 Union (*Diário Oficial da União*) in the Justice Gazette (*Diário da Justiça*). The electronic
 14 editions of the *Diário Oficial da União* and of the *Diário da Justiça*, available at the official web site
 15 of the National Press, produce the same effects as the printed ones.

11

Figura 3-15 - Reprodução dos textos *Introduction to Brazil's Legal System* e *Official Gazettes* – Unidade 1 (conforme CD em anexo).

Considerando que, para o desenvolvimento de ESP, as estratégias de leitura possuem um importante papel Brown (2000, p.291) ressalta que “a compreensão da leitura é primeiramente uma questão de desenvolver estratégias eficientes de compreensão apropriadamente”. As estratégias de antecipação e inferência foram desenvolvidas em aula para auxiliar na compreensão dos textos por serem adequadas por conta dos textos apresentarem conteúdo familiar.

Durante a aula recomendei para o aluno fazer as atividades de autoestudo da Unidade, por exemplo, *Practice 1 – It’s the same*, conforme Figura 3.16 que consiste em preencher lacunas que proporcionam situações para o aluno aprender, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 193), “aprender requer pensar” e “lacunas criam essa demanda”⁷¹ pois, “as lacunas, os buracos, as partes faltantes apreendem a mente e desencadeiam os processos de pensamento”⁷². Na sequência, a atividade de autoestudo *Practice 2 – Vocabulary*, conforme Figura 3.16 na qual se pede para transformar as palavras de verbo para substantivo ou de substantivo para verbo, focando na prática lexical e ao mesmo tempo associado ao conhecimento gramatical. Segundo Dudley-Evans e ST. John (1998, p. 77) a nominalização, com base verbal, em inglês, geralmente termina em sufixos como, *-ation, ition, -ity, -ment*, ou *-ness*, considerada uma das principais características da linguagem abstrata usada frequentemente pelos autores no âmbito acadêmico.

⁷¹ Minha tradução – no original: Learning demands thinking. Gaps create that demand Hutchinson e Waters (1987, p. 193).

⁷² [...]the gaps, the holes, the missing bits that seize the mind and trigger the thinking processes Hutchinson e Waters (1987, p. 193),.

Lingua Inglesa – Jurídico

Practice 1 – It's the same

According to the texts above Introduction to Brazil's Legal System and Official Sources of Law complete the sentences below.

- Brazil is federative republic formed by the _____ of the states, municipalities and the Federal District.
- The President of the Republic and the Ministers of State are components for the _____ branch.
- According to the constitution the Brazilian government is composed by _____ branches.
- The Chamber of Deputies and the Federal Senate compose the National Congress, which exercises its _____ power.
- The Official Gazette (*Diário Oficial*) was created on _____ with the purpose of publicizing the government's legal acts.
- The main purpose of the Brazilian official press (*Imprensa Régia*) created on May 13, 1808, was to print with exclusivity, all _____ and _____ acts of the government.
- Decree No. 4,520 was issued on _____.
- The electronic and printed editions of the *Diário Oficial da União* and of the *Diário da Justiça*, available at the official web site of the National Press, _____ the same effects.
- In the Brazilian legal system - a methodical set of rules of a specific field of law intended to be a body of permanent law is a _____.
- Consolidation of laws is not as systematic as a code, which assembles _____ in the same field of law in an organized single volume.
- The word jurisprudence has more than one _____.
- Law No. 11,417 of December 19, 2006, _____ the *Súmulas Vinculantes*, which enables the Judiciary to judge in a definitive and final way thousands of cases dealing with the same issue.
- The doctrine is composed by scholars, who _____ their interpretation and opinions through books or articles.

Practice 2 - Vocabulary

Complete the chart below.

Verb	Noun
clarify	clarification
	interpretation
	legislation
enact	
establish	
amend	
	consolidation
	decision

You can use the on-line dictionary <http://dictionary.reference.com> which also informs related forms.

13

Figura 3-16 - Reprodução das atividades de autoestudo – Unidade 1 (conforme CD em anexo).

Ainda na Unidade 1, foi inserido o uso dos artigos, item relevante para a área jurídica devido à alta frequência de uso constatado na análise feita dos textos. Durante a aula o aluno é orientado a realizar o estudo do conteúdo e em seguida fazer as atividades e verificar as respostas disponibilizadas no AVA.

A seguir o Quadro 3.20 apresenta os recortes referentes à síntese do Quadro 3.19.

Transcrições referentes ao assunto: estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês	
Participante 3	DOC: Você sabe que atualmente com a globalização com há um intercâmbio grande de estrangeiros para o Brasil, do Brasil para fora. Então você considera pertinente estudar o conteúdo de Direito brasileiro em inglês para poder falar de si para outrem? Suponhamos que venha um advogado do estrangeiro ele provavelmente vai perguntar para você coisas referentes ao Brasil por que de lá ele já conhece. INF: Sim é interessante. Apesar de que se você souber um nível bom de conhecimento você consegue traduzir do português para explicar para eles agora dependendo de coisas específicas, muito específicas daqui como termos nativos daqui tem que ver como você vai demonstrar para ele. Porque eu acho que para isso no meu ver é indispensável você saber o dois sistemas porque senão não tem como, a maneira de explicar é contextualizando também, então, aqui nos temos tal instituto é assim, mas não é igual ao seu.
Participante 6	DOC: Você imagina necessário, vamos supor quando se estuda o inglês geralmente estuda-se o inglês jurídico dos países que a língua inglesa predomina. Então todas as leis, estuda-se as leis do Common Law. Porém, você seria capaz de falar hoje qualquer coisa sobre a lei brasileira em inglês? INF: vixi... o termo lei que é Law ... é... um termo em inglês ... DOC: Eu pergunto isso, porque, suponhamos que venha um advogado de outro país, e você está em contato com este advogado. Ele não vai querer saber o Direito de lá, o de lá ele sabe. O que ele vai provavelmente perguntar para você? INF: O daqui. DOC: O daqui, exatamente. INF: Quem trabalha na área de Direito Internacional é essencial conhecer a língua inglesa para você poder fazer um contrato comercial internacional, enfim os termos. Mas, agora na minha mente não me vem muitos termos, mas daí a minha deficiência de não ter feito o curso jurídico. DOC: Então você acha que é pertinente que o curso de inglês jurídico não falar somente dos termos do Common Law? INF: Ah sim. DOC: Você seria capaz de descrever, para poder recepcionar um estrangeiro e falar do Direito brasileiro em inglês? INF: É exatamente. DOC: É pertinente este conteúdo em um curso de inglês jurídico? INF: É pertinente.

Quadro 3-20 - Transcrições referentes ao assunto: estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês

Assunto: Common Law

Com base nos diálogos, vários membros da comunidade discursiva jurídica mencionaram o termo *Common Law*, explicando que é a lei não escrita e direito jurisprudencial típica dos países onde a língua inglesa é a língua oficial, enquanto que no Brasil, o sistema Jurídico é Romano, baseado em codificação das leis, tornando-os distintos. Por isso, decidi abordar o assunto nas entrevistas e indagar se o participante conhece e o que

compreende sobre o termo *Common Law* que carrega significado próprio na comunidade discursiva jurídica.

Recortes das entrevistas referente ao assunto: gêneros em português		
Participante	Pergunta na entrevista	Resposta na entrevista
24	Você conhece o termo <i>Common Law</i> ?	Sim.
	[...] E o que você compreende por <i>Common Law</i> ?	...É o Direito...
91	Você conhece alguma coisa sobre a legislação dos países falantes da língua inglesa?	Conheço pouco, [...]

Quadro 3-21 - Recortes das referentes ao assunto: gêneros em português

Transcrição referente ao assunto: <i>Common Law</i>	
Participante 24	DOC: Você conhece o termo <i>Common Law</i> ? INF: Sim. DOC: Sim. E o que você compreende por <i>Common Law</i> ? INF: ...É o Direito... DOC: Não tem problema é a intenção da entrevista investigar. INF: Quando eu lembrei de você e pensei imediatamente no tal do <i>Common Law</i> , é um dos assuntos que a gente mais lê e agora...
Participante 91	DOC: Você conhece alguma coisa sobre a legislação dos países falantes da língua inglesa? INF: Conheço pouco, por isso seria interessante o curso abordar a legislação, aspectos da <i>Common Law</i> . DOC: ah sim, <i>Common Law</i> você considera importante? INF: Sei um pouco. DOC: A diferença entre o Direito brasileiro e a <i>Common Law</i> ? INF: Sim, o básico o Direito brasileiro é codificado e <i>Common Law</i> é sobre decisões dos tribunais. DOC: É basicamente. INF: Seria interessante saber mais sobre isso

Quadro 3-22 - Transcrições referentes ao assunto: gêneros em português

O participante 24 demonstra dúvidas em relação ao termo *Common Law*, já o participante 91 demonstra conhecer e menciona espontaneamente o termo *Common Law*, sendo que ambos os participantes consideram o assunto importante e relevante confirmando a necessidade de ser abordado no curso Inglês Jurídico.

Como dito, *Common Law* significa lei não escrita e *Civil Law* refere-se ao direito jurisprudencial, isto é, lei codificada e tais distinções são concebidas como sendo válidas; entretanto, à medida que as sociedades se transformam e globalizam, ocorrem transformações na prática legal (TETLEY, 1999). Para o consultor jurídico, o Direito brasileiro tem

considerado a jurisprudência, dessa forma lei e jurisprudência são postas na mesma balança, demonstrando a tendência para o entrelaçamento entre *Common Law* e o Direito brasileiro.

Com base na análise dos resultados obtidos referentes ao assunto “*Common Law*” associados aos resultados dos assuntos “atividades que requerem o uso da língua inglesa”, “conteúdos para um curso de ESP na área jurídica” e “estudar termos e expressões do Direito brasileiro em inglês”, elaborei a Unidade 7 *Civil and Criminal Law (US)*, com o objetivo de apresentar o sistema jurídico americano que é composto de *Common Law* e *Civil Law*. Esta Unidade apresenta o texto *US Judicial System - Civil Law versus Criminal Law* conforme Figuras 3.17 e 3.18 que proporciona embasamento de conteúdo do sistema do Direito americano para o aluno poder estabelecer semelhanças e diferenças entre o Direito brasileiro e americano, e também trata de vocabulário específico na Seção 7.2.1 *General concepts*, conforme Figuras 3.19 e 3.20.

7.2 US Judicial System - Civil Law versus Criminal Law

Since crimes are considered to disturb the social order, sovereign government officials (such as the police, prosecutors and criminal judges) are responsible for the pursuit and punishment of offenders. Therefore, the criminal law "plaintiff" is the state. Criminal law (also known as penal law) is the body of law dealing with the punishment of criminals for having broken certain (criminal) laws. A crime has to be clearly distinguished from a civil wrong (such as tort or breach of contract). A person that has committed a crime (a criminal) shall be found and punished in order to achieve criminal justice. Criminal law neither requires a victim, nor a victim's consent, to prosecute the offender. Rather, a criminal prosecution can even occur over the objections of the victim and in most crimes the consent of the victim is not a defense for the offender. Thus, one of the most fundamental distinctions between civil and criminal law is in the notion of punishment.

In criminal law, a guilty defendant is punished by either incarceration, a fine paid to the government, or the death penalty (but only in exceptional cases).

Crimes are divided into two broad classes:

- felonies have a maximum possible sentence of more than one year incarceration;
- misdemeanors have a maximum possible sentence of less than one year incarceration



In a criminal case, the verdict is either an acquittal ('not guilty')

or a conviction ('guilty') which is followed by sentencing. Therefore, if the defendant is convicted of a crime the final act of a criminal process is the sentence which either involves a fine or a decree of imprisonment or another form of punishment against a defendant. A civil defendant is certainly never incarcerated. Basically, a losing defendant in civil litigation has to reimburse the plaintiff for the loss caused by the defendant's behavior. In a civil case under tort law, there is a possibility of punitive damages if the defendant's conduct is egregious and had either a malicious intent (that is, desire to cause harm), gross negligence (that is, conscious indifference), or a willful disregard for the rights of others. The use of punitive damages makes a public example of the defendant and supposedly deters future wrongful conduct by others. They are never awarded in a civil case under contract law, though.

In criminal litigation, the burden of proof is always on the state, which must prove that the defendant is guilty. In other words, the state must prove that the criminal defendant satisfied each element of the statutory definition of the crime "beyond and reasonable doubt" (which is a 'certainty of at least 98% or 99%). Meanwhile, the defendant is considered to be

Figura 3-17 - Reprodução do texto *US Judicial System - Civil Law versus Criminal Law* p. 65 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 *Civil Law versus Criminal Law (US)* (conforme CD em anexo).

innocent. In civil litigation, the burden of proof is initially also on the plaintiff. However, there are a number of technical situations in which the burden shifts to the defendant. For example, when the plaintiff has made a prima facie case, the burden shifts to the defendant to refute or rebut the plaintiff's evidence. In civil litigation, the plaintiff wins the lawsuit if the preponderance of the evidence favors him, which – compared to criminal law – is a very low standard. Thus, if the jury in a tort case believes that there is more than a 50% probability that the defendant was negligent in causing the plaintiff's injury, the plaintiff wins. A few tort claims (such as fraud) require the plaintiff to prove his/her case at a level of 'clear and convincing evidence', which is a standard higher than preponderance, but still less than beyond a reasonable doubt.

Criminal defendants are entitled to have legal counsel. If they are financially unable to obtain adequate representation by a private counsel a public defender is appointed for their representation at government expense. By contrast, in civil proceedings, there is no general right to have free legal assistance.

In civil cases, some litigants obtain free or low-cost representation through local bar association referrals, or through legal services organizations. Litigants may also proceed *pro se* ('pro se representation'), that is, they may represent themselves without the assistance of a lawyer. Sometimes lawyers or law students perform legal work without receiving payment to help indigent people with legal problems (pro bono work). Aside from that, people who cannot afford hiring a



private attorney are practically unable to obtain access to the courts in civil cases. The one notable exception is again in tort law (mostly in personal injury cases), where attorneys often take cases on a contingency fee agreement, which is the most common form of payment arrangement between a plaintiff and an attorney in a personal injury litigation: instead of billing the plaintiff on an hourly basis, the attorney is entitled to a percentage of the trial award or the settlement, usually in the amount of one-third. If the plaintiff does not receive any compensation for damages because he loses the lawsuit, the attorney receives nothing. Contingent fees are not allowed in criminal matters and are rarely permitted in family law cases. Not only the attorney agreeing to work on a contingency fee basis takes a risk. It is still the plaintiff him/herself who has to pay for expert witnesses, for deposition transcripts, and other expenses, which can – just during discovery – be very high. 12 In civil cases it is possible to purchase insurance that will pay for damages and attorneys' fees for tort claims. In contrast, it is certainly not possible for a criminal defendant to purchase insurance to pay for his/her criminal acts.

Adapted from: <http://www.ites2.com/cc.htm> Access: Dec. 15, 2010.

66

Figura 3-18 - Reprodução do texto *US Judicial System - Civil Law versus Criminal Law* p. 66 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 *Civil Law versus Criminal Law (US)* (conforme CD em anexo).

7.2.1 General concepts

Tort

The law of obligations (in civil law systems) is traditionally divided into:

- contractual obligations
- tort obligations

Torts include all negligence cases as well as intentional wrongs which result in a harm for which the law provides a remedy.

Therefore, a tort is a civil, not criminal wrong, which excludes breach of contract. A tort entitles a person injured by damage or loss resulting from the tort to claim damages in compensation.

Torts include, for example:

- negligence – the breach of a duty of care which is owed to a claimant, who in consequence suffers injury or (a) loss;
- trespass – direct and forcible injury, for example, if person A walks over person's B land without lawful justification or A removes B's goods without permission;
- defamation – publishing a statement about someone which lowers the person in opinion of others. This is known as libel when in permanent form, and slander if it is in speech;
- nuisance – for example A acts in a way which prevents B from the use and enjoyment of his land.

Tort law is one of the major areas of law (along with contract, real property and criminal law) and the majority of civil claims are brought in tort. Some intentional torts may also be crimes, such as fraud, assault or wrongful death, which result in a criminal lawsuit and at the same time form the basis of a tort suit with the injured party privately suing for damages. Hence, unlike criminal prosecutions, which are brought by the government, tort actions are brought by private (injured) citizens. Remedies for tortuous acts include money damages and/or court orders compelling or forbidding particular conduct (injunctions).

Tort law has been built upon decisions made in reported court cases. Therefore, the law of torts is derived from a combination of common-law principles and legislative enactments and serves several objectives. It primarily seeks to compensate victims for injuries suffered by the culpable action or omission of others. It also intends to shift the expenditure of such injuries to the person(s) who are legally responsible for inflicting them and seeks to infringe careless and risky behavior in the future. In doing so, tort law endeavors to vindicate legal rights and interests that have been diminished. A tort plaintiff generally has to establish three elements in his action: (1) that the defendant was under a legal duty to act in a particular fashion; (2)

Figura 3-19 - Reprodução da Seção 7.2.1 *General concepts* p. 67 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 *Civil Law versus Criminal Law (US)* (conforme CD em anexo).

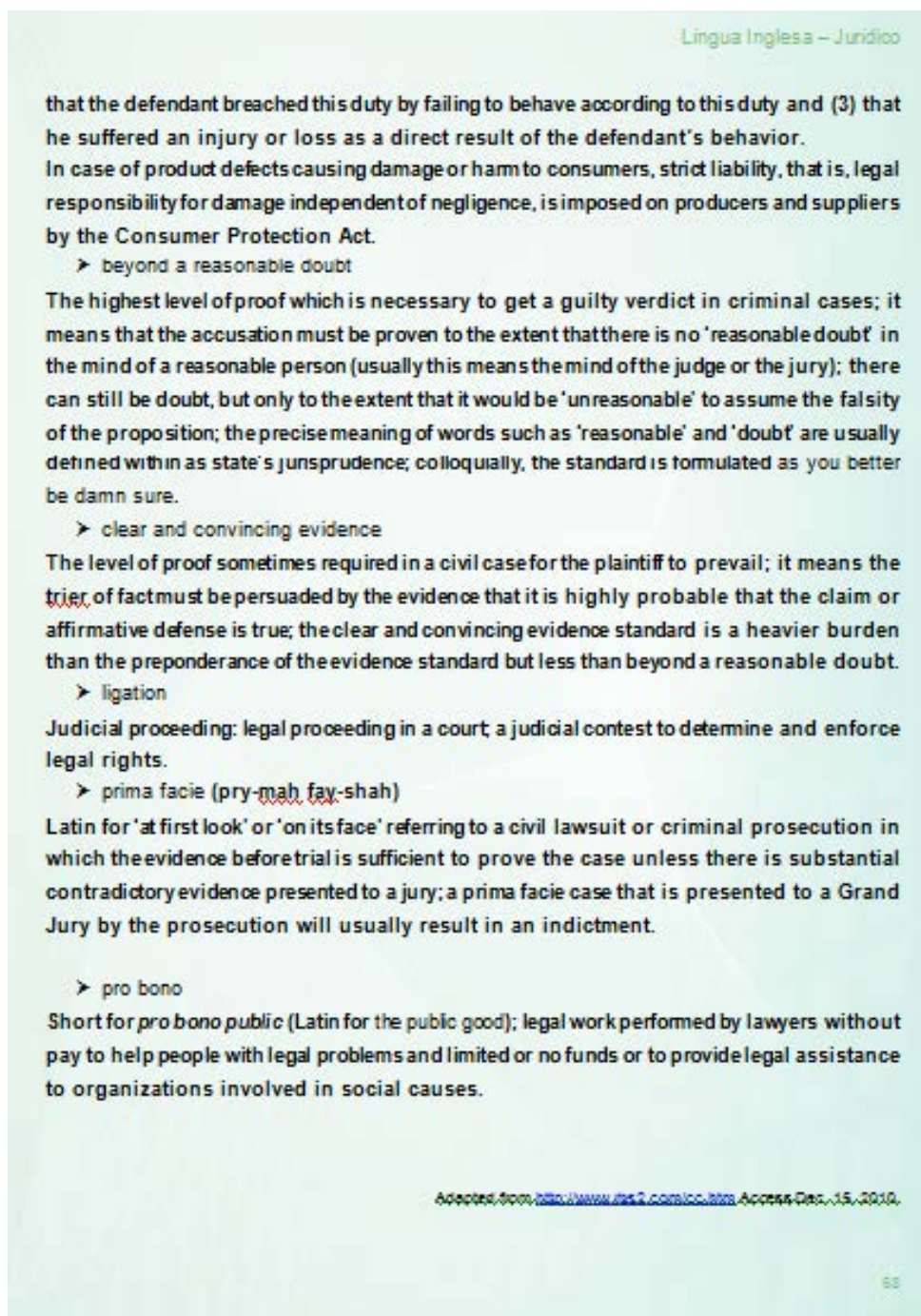


Figura 3-20 - Reprodução da Seção 7.2.1 *General concepts* p. 68 do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 *Civil Law versus Criminal Law (US)* (conforme CD em anexo).

Assunto: estrutura textual

Em relação ao conteúdo do curso Inglês Jurídico, o participante 91 destaca a importância da estrutura textual. Isto remete a Bhatia (1994), que afirma que muitos

profissionais estruturam gêneros particulares de forma mais ou menos idêntica. Assim como, Swales e Askehave (2001) mencionam que a organização textual é um indicador do propósito comunicativo. A questão de estrutura textual é um fator relevante e determinante na CD conforme destacado na transcrição a seguir no Quadro 3.23.

Transcrição referente ao assunto: estrutura textual	
Participante 91	DOC: Agora em relação ao conteúdo de um curso de Inglês para Fins Jurídicos. Quais componentes quais tópicos você considera imprescindível? INF: As expressões jurídicas, os tratamentos, por exemplo como se referir a um magistrado... que mais ... também aprender sobre a estrutura das peças, porque eu não tenho muita prática e eu acho que seria interessante saber como é, pelo menos a estrutura textual.

Quadro 3-23 - Transcrições referentes ao assunto: estrutura textual

Portanto, com base no exposto e na análise das respostas relatadas anteriormente, no assunto *Common Law* e, agora associada à análise do comentário do participante 91 referente ao assunto “estrutura textual”, elaborei a Unidade 19 *Cases*, que trata de sentenças nos EUA e no Reino Unido com foco na sentença apresentando a estrutura textual e os requisitos exigíveis. Tendo em vista que no sistema judiciário, tanto brasileiro como nos EUA Figura 3.21 e no Reino Unido, cada tipo de documento apresenta uma estrutura própria que engloba os requisitos exigidos, internos e externos, para que tenha validade na esfera jurídica.

19.2 Case citation - U.S.

A case citation typically has five parts: Party names, name of the reporter in which the case is found, volume number of the reporter, page in the reporter where the case starts, and the year the case was decided. Therefore, knowing how to read and write case citations is certainly a required skill in Legal English.

There are typically two names for a case. Usually, the first name identifies who is bringing the court action and the second name is the person against whom action is being brought. In a criminal law case action is almost always brought by the state (e.g., People or State) against a person (e.g., Joe) as in *People v. Joe* or *State v. Joe*.

However, the defendant may not always stay the same. In the *Furman v. Georgia* case below, Furman was originally the defendant in a murder case being prosecuted in Georgia. However, Furman appealed his conviction and in doing so he became the person taking action against the state.

Without knowing what volume of the reporter to look in, and what page the case starts on, it would be very difficult to track the case down. Not impossible, however, as you can use the table of cases in digests like West's United States Supreme Court Digest or, for very recent cases, U.S. Law Week. Similar digests exist for other federal and state cases.

The year refers to the year in which the decision was delivered by the court. It may not be (and in appellate cases, probably isn't) the year in which the case was heard.



www.furmanproject.org



The diagram above refers to a standard case citation.

The citation informs that the case called *Furman versus Georgia* was decided in 1972 and can be found in Volume 408 of the *United States Reports*, starting on page 238.

Figura 3-21 - Reprodução do texto *Case citation - U.S* e do diagrama dos requisitos exigidos na sentença do livro do curso Inglês Jurídico – Unidade 7 *Civil Law versus Criminal Law (US)* (conforme CD em anexo).

Assunto: elementos gramaticais

De acordo com Bhatia (1997), os aspectos relacionados ao uso de formas discursivas e léxico-gramaticais são elementos constituintes dos gêneros e associados ao conhecimento convencionado nas comunidades profissionais.

Na esteira desse pensamento, as questões relacionadas ao conteúdo gramatical sempre causam inquietações para quem elabora e escreve materiais para cursos de ESP. Aranha (2009) apresenta o curso de escrita acadêmica em inglês oferecido para alunos da pós-graduação e relata que ao final do curso os alunos sentiram necessidade de que as questões gramaticais fossem abordadas de forma mais explícitas. Para Ramos (2008), em cursos com a abordagem ESP a gramática é ensinada no nível do discurso contemplando conteúdos que o aluno tem contato na situação-alvo.

No curso Inglês Jurídico, aspectos gramaticais são trabalhados nas atividades de autoestudo. Embora a literatura aponte (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY EVANS e ST. JOHN, 1998) que na perspectiva de ESP o ensino não deve ser pautado apenas na exposição de itens gramaticais ou lexicais, mas na oportunidade do aluno tornar-se consciente das suas escolhas linguísticas. As atividades propostas relacionadas à gramática no curso Inglês Jurídico seguem uma abordagem tradicional devido ao contexto, retomo esta questão no Capítulo 4 nas limitações da pesquisa.

Destaco o comentário do Participante 3, Quadro 3.24, que parece ter consciência da relevância das regras gramaticais no contexto jurídico.

Transcrição referente ao assunto: elementos léxico-gramaticais	
Participante 3	DOC: Você fez uma contribuição muito interessante sobre conteúdo. A linguagem técnica. O curso deve possibilitar ao aluno a compreensão dos termos técnicos, da área jurídica, usados na língua inglesa, bem como dos elementos gramaticais próprios dos textos jurídicos. INF: Sim. DOC: Tem mais alguma coisa para acrescentar agora com o passar do tempo desde o questionário até agora na entrevista? INF: Acho que mais isso porque o que muda é que mesmo sabendo inglês se você pegar um texto jurídico que nunca leu é difícil por causa dos termos técnicos e também parece que eles têm uma linguagem um pouco mais formal mesmo no inglês. As conexões o uso das conjunções são diferentes dos usos tradicionais.

Quadro 3-24 - Transcrições referentes ao assunto: elementos léxico-gramaticais

Assunto: gêneros em português

Como dito, desde o início, havia a intenção de trabalhar com gêneros no curso Inglês Jurídico; por isso, retomo a questão 7, analisada na Seção 3.1 A familiarização do aluno com um determinado gênero em língua materna (doravante LM) facilita uma transposição para a língua inglesa (ARANHA, 2009). Deste modo, o conhecimento sobre gêneros na língua materna é de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, pois, a relação que o aluno estabelece entre o que faz e o que quer aprender com aquilo que já sabe, é uma das ações presentes no processo de aprendizagem. Com base nisto, decidi investigar nas entrevistas quais dos gêneros elencados na questão 7 do Questionário eram conhecidos e lidos em língua portuguesa. As respostas dos participantes revelam que os participantes conhecem e utilizam em língua portuguesa praticamente todos os gêneros elencados na questão 7 e, ainda outros gêneros que não constavam da lista. A seguir, no Quadro 3.25, apresento as perguntas e recortes das respostas dos participantes e, no Quadro 3.26 as transcrições das entrevistas.

Recortes das entrevistas referente ao assunto: gêneros em português		
Participante	Pergunta na entrevista	Resposta na entrevista
3	[...]retomar a lista, [...] Você lê artigos acadêmicos retirados de periódicos da área jurídica em português?	Sim - Prefácios de livros acadêmicos da área jurídica; - Resumo/abstracts de artigos da área jurídica mais frequente - livros, artigos, textos de lei e jurisprudência. Não frequente - resumo de livros da área jurídica
	Então se fosse para incluir algum tipo de texto que não está aqui que você lê em português e não está aqui seria jurisprudência?	Sim, jurisprudência.
6	Na questão 7 você vê que tem uma lista de gêneros (DOC entrega a lista impressa para o respondente) na qual você elencou nunca, às vezes e sempre. Dentre esses gêneros quais deles você lê também em português?	Sim - Prefácios de livros acadêmicos da área jurídica; - Resumo/abstracts de artigos da área jurídica - resumo de livros da área jurídica - resenha de livros acadêmicos da área jurídica - resenha de artigos acadêmicos da área jurídica Menos frequente - Relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica - Artigos retirados de revistas de divulgação
	E outros gêneros que você lê em português que não constam desta lista?	Jurisprudências, sentenças e pesquisa de decisões.
	[...] Agora vamos converter esta lista para o português, [...]?	Sim - Prefácios de livros acadêmicos da área jurídica; - Resumo/abstracts de artigos da área jurídica - resumo de livros da área jurídica - Artigos retirados de revistas de divulgação - textos de lei - Anúncios publicitários - Menos frequente - resenha de livros acadêmicos da área jurídica - resenha de artigos acadêmicos da área jurídica - Relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica
24	Quais outros tipos de textos que você lê em português que não constam desta relação?	Acho que os voltados para lazer mesmo.
87	[...] Desta lista você lê também em português estes gêneros textuais?	Sim - Artigos acadêmicos - Prefácios de livros - Textos de lei Raramente - Resumo/abstracts de artigos da área jurídica Não - Resenha de artigos acadêmicos - relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica - Artigos retirados de revistas de divulgação.
	Tem mais algum tipo de texto que você lê, mas não está nesta lista?	[...] jurisprudência dos Tribunais brasileiros

Quadro 3-25 - Recortes das referentes ao assunto: gêneros em português

A seguir o Quadro 3.26 apresenta os recortes referentes à síntese do Quadro 3.25.

Transcrições referentes ao assunto: gêneros em português	
Participante 3	DOC: Aqui vamos retomar a lista, por exemplo, pensando agora na língua materna, no português. Você lê artigos acadêmicos retirados de periódicos da área jurídica em português? INF: Sim. INF: Sim. DOC: Prefácios de livros acadêmicos da área jurídica? INF: Sim. INF: Sim, com frequência? INF: Sim, eu até leio todos os dias obras jurídicas DOC: Todos os dias? INF: Sim todos os dias. DOC: Sim. DOC: Em língua materna você lê todos os dias? INF: Sim. DOC: Resumo/abstracts de artigos da área jurídica você lê em português também? INF: Leio. DOC: resumo de livros da área jurídica você lê com frequência INF: Frequência não DOC: É o texto que você conhece menos dentro da lista? DOC: Resenha de artigos acadêmicos da área jurídica também? DOC: Textos de lei? Dentro da escala é provavelmente o que você mais lê? INF: Sim classifico com mais frequente livros, artigos, textos de lei e jurisprudência. DOC: Então se fosse para incluir algum tipo de texto que não está aqui que você lê em português e não está aqui seria jurisprudência? INF: Sim, jurisprudência.
Participante 6	DOC: Na questão 7 você vê que tem uma lista de gêneros (DOC entrega a lista impressa para o respondente) na qual você elencou nunca, às vezes e sempre. Dentre esses gêneros quais deles você lê também em português? INF: Ah, sim, sim. (O informante lê a lista que está em mãos) DOC: Então vamos lá artigos acadêmicos retirados de periódicos da área jurídica. Você lê também em português? INF: Sim. DOC: Então vamos lá prefácios de livros acadêmicos da área jurídica, sim? INF: Sim. DOC: Resumo/abstracts de artigos da área jurídica? INF: Sim. DOC: resumo de livros da área jurídica? INF: Sim. DOC: resenha de livros acadêmicos da área jurídica? INF: Sim. DOC: resenha de artigos acadêmicos da área jurídica? INF: Sim. DOC: textos de lei? INF: Sim. DOC: Relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica INF: Sim (demonstrando menos) DOC: Com menos frequência, sim? Eu percebi. INF: Sim. DOC: Artigos retirados de revistas de divulgação (Business Week, Time, The Economist etc.) INF: Também não com muita frequência. DOC: Certo, e anúncio publicitário? INF: Sim. DOC: Sim. E outros gêneros que você lê em português que não constam desta lista? INF: Doutrinas da área do Direito, livros né e às vezes decisões de tribunais, não sei se tem aqui...mas... DOC: Não, não tem. INF: Jurisprudências, sentenças e pesquisa de decisões. DOC: Em português? INF: Sim. DOC: Em inglês não? DOC: Sim. E outros gêneros que você lê em português que não constam

	desta lista? INF: Doutrinas da área do Direito, livros né e às vezes decisões de tribunais, não sei se tem aqui...mas... DOC: Não, não tem. INF: Jurisprudências, sentenças e pesquisa de decisões. DOC: Em português? INF: Sim
Participante 24	DOC: Tem uma lista (INF com lista em mãos) de gêneros textuais. A pergunta do Questionário é com que frequência você lê estes gêneros em inglês. Agora vamos converter esta lista para o português, então vamos supor artigos acadêmicos retirados de periódicos da área jurídica você lê em português, você lê com frequência? INF: Sim. DOC: Prefácios de livros acadêmicos da área jurídica? Em português. INF: Sim em português leio bastante. DOC: Resumo/abstracts de artigos da área jurídica você lê em português também? INF: Sim DOC: resumo de livros da área jurídica você lê com frequência INF: Sim DOC: Resenha de livros acadêmicos da área jurídica? INF: Algumas vezes. DOC: Resenha de artigos acadêmicos da área jurídica também? INF: Também. DOC: E textos de lei? INF: Em inglês nunca, em português sim. É o que a gente mais lê. DOC: Você diria sempre? INF: Sempre, em português sim. DOC: Relatório e relatos da área acadêmica? INF: Da área acadêmica ou jurídica? DOC: Ah desculpe da área jurídica INF: em português, às vezes DOC: Artigos retirados de revistas, Veja e revistas compatíveis INF: Sim. DOC: Anúncios publicitários? INF: Bastante, não tem jeito tá pra todo lado. DOC: Quais outros tipos de textos que você lê em português que não constam desta relação INF: Acho que os voltados para lazer mesmo DOC: Seriam livros, revistas? INF: Sim, livros, revistas anúncios mesmo mais voltados para o lazer que acho que não abordou aqui. DOC: Quais outros tipos de textos que você lê em português que não constam desta relação? INF: Acho que os voltados para lazer mesmo. DOC: Seriam livros, revistas? INF: Sim, livros, revistas anúncios mesmo mais voltados para o lazer que acho que não abordou aqui. DOC: É verdade
Participante 87	DOC: Se você olhar por favor, a questão 7 do questionário tem uma lista de textos da área jurídica. Você indicou nunca com o número 1 e às vezes com o número 2. Desta lista você lê também em português estes gêneros textuais? INF: Se eu leio em português? INF: Isso. Artigos acadêmicos, sim. Prefácios de livros, raramente. INF: Resumo/abstracts de artigos da área jurídica, raramente INF: Resenha de artigos acadêmicos não. INF: Textos de lei sim sempre. INF: relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica. Não. Artigos retirados de revistas de divulgação. Não. Só da área jurídica. DOC: Tem mais algum tipo de texto que você lê, mas não está nesta lista? INF: Não acho que basicamente é isso. DOC: E jurisprudência? INF: Sim, mas somente jurisprudência dos Tribunais brasileiros.

Quadro 3-26 - Transcrições referentes ao assunto: gêneros em português

Os resultados referentes à pergunta que acabo de relatar sobre gêneros em LM proporcionaram a oportunidade de refletir acerca da importância das relações existentes entre LM e LE no processo de aquisição da língua inglesa. Ainda, foi possível perceber que a aplicação de propostas de ensino e aprendizagem com base em gêneros implica considerar as relações entre LE e LM na aprendizagem de inglês dentro de uma perspectiva instrumental ainda requer futuras investigações no que diz respeito a como implantar a construção da aprendizagem de inglês, tendo em vista a relação entre LM e LE na perspectiva da Abordagem Instrumental.

3.5 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (doravante DCN), conforme Anexo 16, visam proporcionar às IES um direcionamento para a implantação e a implementação dos projetos político-pedagógico. Neste trabalho, analisa-se a Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (doravante DCN do Curso de Graduação em Direito).

A análise das DCN do Curso de Graduação em Direito fundamenta-se na análise de conteúdo temática de Bardin (1977) e utiliza-se o critério de categorização lógico-semântico (categorias temáticas). Pelo fato de não haver normatização explícita sobre o ensino de Língua Inglesa a análise realizada enfoca as competências e habilidades indicadas no documento.

Observa-se no Art 4º que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

A partir da análise do Art 4º, pode-se inferir que o conhecimento de Língua Inglesa proporcionaria melhores condições para viabilizar a sólida formação. Partindo do pressuposto que o mundo globalizado traz consigo novas diretrizes internacionais, que inclui o domínio dos termos jurídicos em inglês, destaca-se, dentre as habilidades, a “pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito” (art. 4º inciso III).

Segundo o Art. 5º do curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

- II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual;

Depreende-se da análise do Art 4º, conjuntamente com o Art 5º, que o profissional deve ser capaz de mobilizar e articular conhecimentos e assim ser competente para a prática mais abrangente, por exemplo, de questões comerciais, fusões de empresas, contratos, litígios ou, até mesmo, questões ambientais que são permeadas pela Língua Inglesa devido às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e do mundo. Neste cenário, o

profissional de Ciências Jurídicas é peça fundamental em diversas áreas de Direito, principalmente, nas questões internacionais, tanto no setor privado como no público.

Diversas áreas do Direito também requerem conhecimento dos termos jurídicos em inglês conforme Pereira (2011) expõe que o inglês jurídico deveria ser ensinado nos cursos de graduação em Direito como disciplina obrigatória e não como atividade extracurricular com o objetivo de preparar os futuros profissionais para o exercício da advocacia, magistratura ou promotoria. De acordo com a autora, a falta de domínio de uma língua estrangeira, em especial a inglesa, resulta na dificuldade que muitos alunos demonstram em compreender textos elementares de Direito Comercial, Civil, Processual, Constitucional, etc.

Provavelmente, o Direito Comercial é uma das áreas que mais exige o conhecimento do inglês jurídico. Concluídas as etapas da análise de conteúdo, dialoguei com o consultor jurídico que me orientou consultar a obra Curso de Direito Comercial - Direito de Empresa (COELHO, 2010), cujo autor é professor e pesquisador da área de Direito Comercial. Constatei o uso de muitos termos jurídicos da área comercial em inglês, tais como: *joint venture, franchising, intellectual property, tenant mix, royalties, publicity, leasing, standard of loyalty, leakage, commercial paper, mortgage, piercing the corporate veil, Uniform Commercial Code, factoring, American depositary receipts, golden share, blurring, World Trade Organization* e outras.

Neste sentido, é razoável propor a implementação da disciplina Inglês Jurídico como componente curricular obrigatório no Curso de Graduação em Direito. Para assim, desenvolver, concomitantemente, uma consistente formação humanística, reflexiva e crítica e sólida formação profissionalizante.

Dessa forma, a partir das análises e reflexões, compreende-se que a inserção da disciplina Inglês Jurídico no currículo do Curso de Direito proporciona ao futuro operador de

Direito conhecimento que articula os diversos aspectos do mesmo objeto e que, provavelmente, oferece maior leque de opções para o exercício profissional.

Esta pesquisa utiliza quatro tipos de instrumentos de coleta de dados: questionário de análise de necessidades, principal instrumento para o desenho de um curso instrumental, entrevistas, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e diálogos com membros da área jurídica. As conclusões levantadas durante o processo de análise e cruzamento de resultados dos instrumentos de coleta de dados ofereceu dados relevantes sobre o perfil dos alunos em potencial (HUTCHINSON & WATERS, 1987; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001); da CD de que fazem parte (SWALES, 1990, 1992, 1998; BHATIA, 1993, 1997; ARANHA, 2005); do contexto em que precisam utilizar a língua inglesa (GRAVES, 1996;); e os desejos de uso da língua inglesa do público-alvo, assim como os conteúdos relevantes a serem abordados em um curso de ESP na área jurídica.

Em resumo, segundo os participantes dos Questionários de Análise de Necessidades e das entrevistas, um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes de Direito e profissionais da área jurídica deve contemplar vocabulário específico (53% indicaram como conteúdo imprescindível) as diversas áreas de Direito (35% indicaram como conteúdo imprescindível), embora a habilidade de falar fosse apontada como a primordial (44% dos discentes de Direito e 40% dos profissionais da área jurídica), foi definido desde o início que o enfoque seria a leitura, que foi apontada em segundo lugar (31% dos discentes de Direito e 38% dos profissionais da área jurídica), devido, principalmente, à modalidade em que seria realizado, ou seja, *Totalmente WEB*.

Quando indagados sobre qual conteúdo é imprescindível no curso de Inglês para Fins Específicos da área jurídica, 10% dos participantes indicaram atividades de leitura percentual igual ao indicado para a análise comparativa dos sistemas jurídicos, sendo que na escala é o 3º item mais indicado. Portanto, o curso Inglês Jurídico deve abordar estruturas típicas do inglês

jurídico. Apesar dos participantes não oferecerem muitos detalhes em suas colocações, acredita-se que, por meio de gêneros representados por textos autênticos com enfoque nas estruturas e nas formas verbais usadas nos gêneros, o curso poderia atender aos desejos e necessidades indicadas pelos participantes.

A maioria dos cursos oferecidos na área jurídica indica que o aluno deve ter conhecimento intermediário ou avançado da língua inglesa para frequentar os cursos. Porém, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5) estabelecem que os cursos de ESP podem ser utilizados com aprendizes iniciantes e também de níveis intermediário ou avançado o curso Inglês Jurídico foi desenvolvido seguindo o pressuposto dos autores, portanto o nível de conhecimento de língua inglesa não é pré-requisito para o aprendiz se matricular e fazer o curso.

Foi, portanto, com base na literatura apresentada no Capítulo 1 e a análise dos resultados dos instrumentos de coleta de dados, apresentados neste Capítulo que planejei e elaborei o curso Inglês Jurídico.

A seguir, no Capítulo 4, retomo essas e outras questões com o intuito de responder às perguntas de pesquisa que nortearam esta pesquisa.

4. Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As we know, there are known knowns. There are things we know we know. We also know there are known unknowns. That is to say we know there are some things we do not know. But there are also unknown unknowns, the ones we don't know⁷³.

Donald Rumsfeld, 2010

O objetivo do presente Capítulo é retomar os principais aspectos levantados pela análise dos instrumentos de coleta de dados com o intuito de tecer um alinhavo que permita responder às perguntas de pesquisa propostas nesta investigação. A partir dessas reflexões, este Capítulo também traz considerações sobre as limitações do presente trabalho e encaminhamentos para estudos futuros.

A presente pesquisa tem como objetivo o desenho de um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes e profissionais da Área Jurídica com foco na habilidade de leitura, na modalidade de EaD, especificamente no modelo *Totalmente WEB*, denominado Inglês Jurídico.

Neste trabalho a Análise de Necessidades refere-se às atividades que estão envolvidas na coleta de informações para subsidiar o desenho de um curso que visa às necessidades de um determinado grupo de alunos e deve guiar o professor para o desenho de cursos que adotam o ESP (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; RAMOS, 2005; 2008; LONG, 2005).

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, a Análise de Necessidades foi fundamental, pois permitiu observar o que o aluno em potencial necessita, em termos de conteúdo

⁷³ Como sabemos, há conhecimentos que conhecemos. Há coisas que sabemos que sabemos. Sabemos também que há coisas desconhecidas. Isso quer dizer que nós sabemos que há algumas coisas que nós não conhecemos. Mas também existe o desconhecimento do desconhecido, aqueles que desconhecemos.

linguístico, habilidades linguísticas, gêneros lidos em inglês nos contextos acadêmico e profissional na área jurídica e, ainda, a percepção do aluno em relação à modalidade EaD como ambiente para o curso proposto. Dessa maneira, os pressupostos teóricos, aliados às conclusões levantadas durante o processo de análise e cruzamento de resultados dos instrumentos de coleta de dados, nortearam a seleção dos conteúdos e as tomadas de decisões para o desenho do curso Inglês Jurídico.

Tendo em vista que a Análise de Necessidades é o procedimento adotado neste trabalho para guiar e nortear o desenho do curso Inglês Jurídico, decidi adotar diferentes instrumentos na coleta de dados de modo a conhecer o contexto e as necessidades dos alunos, dessa forma, a Análise de Necessidades nesta pesquisa é composta por: questionário, entrevista semi-estruturada, consulta às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, diálogos com os membros da comunidade discursiva jurídica e o respaldo/presença do consultor jurídico (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; LONG, 2005).

É importante ressaltar que o material do curso não é visto como concluído e passará por avaliação levando em consideração as análises e reflexões decorrentes dessa pesquisa que resultará no redesenho do curso Inglês Jurídico. Destaco que, devido ao cronograma da Instituição, foi necessário concluir o curso antes do previsto e, por isso, não foi possível incorporar todas as leituras teóricas no desenho do curso em questão. Esta situação é corriqueira na atuação do professor-elaborador de materiais de ESP, pois os prazos geralmente são exíguos para desenvolver as inúmeras tarefas requeridas para o desenho de um curso ESP, conforme apontado por Celani (1997).

Outro aspecto relevante diz respeito à participação/respaldo do consultor jurídico nesta pesquisa, na qual a interdisciplinaridade foi fundamental, devido à área jurídica não ser minha área de formação, o consultor jurídico forneceu informações importantes, como o uso

da língua inglesa pelos operadores do Direito e esclarecimentos referentes ao sistema judiciário brasileiro – conhecimentos imprescindíveis para o desenho do curso Inglês Jurídico. Como dito, o curso não tem por objetivo analisar, nem argumentar, questões relacionadas às Ciências Jurídicas, contudo é primordial a interdisciplinaridade para eu, professora-elaboradora do curso Inglês Jurídico, ter familiaridade com a linguagem jurídica, devido ao vínculo entre a língua inglesa e a comunidade discursiva jurídica que permeia o curso Inglês Jurídico. Neste contexto, surge uma dificuldade: como registrar os encontros e as conversas com o consultor jurídico. Uma vez que, durante os encontros, ora face a face ora por telefone ou e-mail, vários assuntos foram tratados, sendo que um assunto desencadeava outros. Em diversas ocasiões, as decisões tomadas⁷⁴ foram baseadas em esclarecimentos e explicações feitas por telefone entre o consultor jurídico e (eu) mim. Então, mediante tal situação, isto é, a necessidade da participação/respaldo de um especialista de área, nesta pesquisa, o consultor jurídico, que contribui compartilhando de saberes necessários para o desenho de um curso ESP, que se constitui num processo de conhecimento e ação. Deparei-me com a dificuldade de documentar com acuidade todos os encontros, apesar de ter feito anotações, inclusive com datas e assuntos discutidos no momento da escrita deste trabalho, constatei a ausência de registros documentados. Sendo assim, parece-me que para situações futuras faz-se necessário desenvolver um método para documentar os encontros com o especialista de área, devido às informações valiosas advindas dos encontros para o processo de desenho de cursos para fins específicos. Em retrospectiva, não previ a dimensão da participação do consultor jurídico, porém, no transcorrer da pesquisa, a participação/respaldo demonstrou-se imprescindível e, assim, o consultor jurídico participou de todas as etapas dessa pesquisa. Isto se deve, sobretudo, ao fato de que a área de ESP requer do professor-elaborador de materiais conhecimento da área específica, conforme relatado por Feak e Reinhart (2002) sobre o

⁷⁴ Conforme descrito no Capítulo 3.

programa de ensino de inglês para estudantes de Direito e a cooperação entre profissionais da área de línguas e de Direito na Universidade de Michigan. No caso da presente pesquisa, cujo objetivo primordial é o desenho do curso Inglês Jurídico, o percurso demonstrou que, quanto maior for o contacto com a área específica em que se vai atuar ensinando a língua inglesa, maiores a confiança e o interesse. Com base na experiência desta pesquisa, considero a confiança e o interesse elementos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e para o desenho do curso. Do ponto de vista do professor de ESP, as dificuldades relacionadas à compreensão da linguagem jurídica apresentam grandes desafios. Portanto, neste contexto, a participação/respaldo do consultor jurídico é fator fundamental para esclarecer as questões que dizem respeito à área jurídica. Considerando que, como regra geral, o ensino de línguas para fins específicos exige, não apenas conhecimentos da língua em questão, mas também, competência no que tange às determinadas capacidades de caráter técnico, as quais demandam uso da língua em vários contextos técnicos e específicos de forma adequada.

Há vários relatos sobre o desenvolvimento de programas de língua Inglês para estudantes de Direito com diferentes níveis de cooperação com especialistas da área jurídica, a saber, Howe (1993), Smyth (1997), Bruce (2002); Candlin et al (2002). Northcott e Brown (2006) documentam uma parceria entre professores e especialistas da área jurídica na elaboração de cursos de curta duração para tradutores da área jurídica.

Enfim, todo o procedimento de pesquisa, análise dos dados e desenho do curso fez-me, gradativamente, reorganizar e reinterpretar as razões que me haviam levado ao desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, o processo de organização e escrita deste trabalho foi um momento de reflexão e contribuiu para o levantamento das possibilidades de aprimoramento e vislumbrar o redesenho do curso Inglês Jurídico.

Considerando, então, que o ESP deve ser visto como uma abordagem para o aprendizado de inglês que se baseia nas necessidades do aluno (HUTCHINSON e WATERS,

1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; BASTURKMEN, 2010), compreende-se que as atividades, o vocabulário, a gramática, o discurso, as habilidades linguísticas e gêneros devem ser apropriados às suas necessidades.

Contudo, nesta pesquisa, não foi possível contemplar alguns dados levantados na Análise de Necessidades. Conforme resultados relatados na Seção 3.3, os participantes indicam a habilidade de falar⁷⁵ e ouvir⁷⁶ como as mais importantes. Porém, no concernente à habilidade linguística, desde o início do projeto foi definido que o foco do curso seria na habilidade de leitura, sendo assim, não foi possível atender às necessidades e desejos levantados no Questionário de Análise de Necessidades no que tange às habilidades linguísticas.

Desde o início do projeto, o curso Inglês Jurídico foi pensado para ser oferecido na modalidade EaD- *Totalmente WEB*; desse modo, o contexto estava definido e o desenho do curso teria que se adequar ao contexto. Durante o processo de pesquisa, desenho e implementação do curso Inglês Jurídico, percebi algumas limitações devido ao contexto.

Inicialmente, o curso Inglês Jurídico seria baseado em gêneros, porém, o levantamento e aprofundamento teórico mostrou que o trabalho com gêneros não se adequaria ao formato *Totalmente WEB*, uma vez que aulas do curso não são sequenciais; dessa forma, cada aula é baseada em um tema, que o professor deve apresentar e concluir na mesma aula, lembrando que a aula não pode exceder 30 minutos. Mediante esta situação, o trabalho com gêneros ficaria superficial; não obstante; decidi, a título de pesquisa, elaborar as Unidades 2, 8, 11, 12 e 16 que são baseadas em gêneros.

A elaboração de cursos na perspectiva da Abordagem Instrumental é um processo contínuo e passível a adaptações e mudanças em decorrência dos acontecimentos na execução

⁷⁵ 42% do total dos participantes

⁷⁶ 37% do total dos participantes

dos cursos. Contudo, no caso do curso Inglês Jurídico, devido ao modelo *Totalmente WEB*, não é possível acompanhar o processo de execução.

O modelo *Totalmente WEB* é realizado totalmente *online*, então, não há interação síncrona (aulas e chats), nem assíncrona (fóruns e troca de mensagens) entre professor e aluno. Este aspecto restringe o contato, que é importante fonte de troca informação, tanto para sanar as dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo, como para o professor conhecer as dificuldades de compreensão dos alunos. Sem esta dinâmica, como professora-designer, tive que criar, antecipadamente, meios para desenvolver o processo de ensino para atender às necessidades e expectativas dos alunos evitando a necessidade do aluno buscar respostas.

Outro aspecto importante refere-se às atividades de autoestudo, em particular, aquelas que abordam tópicos gramaticais. Na perspectiva ESP, a gramática é ensinada de maneira contextualizada, ajudando na compreensão dos textos. Contudo, as necessidades e lacunas do aluno devem ser observadas para direcionar o ensino da gramática (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

As formas gramaticais tendem a ser diferentes nos textos científicos e nas da área profissional, sendo que, em ambas, exige o uso correto e preciso da gramática. Para elaborar as atividades, observei primeiramente os itens elencados em Dudley-Evans e St John (1998) e, selecionei o tópico gramatical com maior número de incidência no texto apresentado em cada unidade do curso. As atividades de autoestudo propostas seguem uma abordagem tradicional para o ensino da gramática, porém incorporam estratégias que proporcionam ao aluno a prática e se adequam ao contexto do curso ao modelo *Totalmente WEB*.

Outro aspecto refere-se à plataforma, o curso é oferecido na plataforma do UNISEB, cujo sistema não disponibiliza informações para o professor no que diz respeito aos acessos dos alunos aos materiais, aos resultados referentes ao desempenho do aluno nas atividades de autoestudo e avaliação. Estas informações são relevantes para a análise e a avaliação do curso

para averiguar a compatibilidade entre os conteúdos trabalhados durante as aulas gravadas, atividades de autoestudo e a avaliação. Ademais, os resultados referentes ao desempenho do aluno, nas atividades de autoestudo e da avaliação, proporcionam informações sobre os pontos em que o aluno tem dificuldade e servem para conduzir o professor para adaptar e adequar o curso.

Conforme exposto, as maiores dificuldades no desenho e implantação do curso Inglês Jurídico advêm do modelo *Totalmente WEB*, como dito, o contexto fora definido e esta pesquisa buscou por meio dos pressupostos teóricos e a Análise de Necessidades subsídios para o desenho do curso que se adequasse ao contexto. Portanto, partindo do princípio de que o objetivo do curso Inglês Jurídico disponibilizado, e no contexto definido, é desenvolver a leitura e fazer com que o aluno se torne melhor leitor de textos, seja no ambiente acadêmico ou profissional na área jurídica e mediante a experiência relatada, propõe-se a implantação de um Questionário de Análise de Necessidade de Avaliação do Curso para o aluno concluinte. Pois, em decorrência dos resultados obtidos, seria possível conhecer melhor o perfil, as necessidades e os desejos do aluno e também averiguar se a fundamentação teórica adotada para nortear o curso, calcada nos eixos teóricos (ESP, gêneros, análise de necessidades, desenho de curso), assim como as atividades propostas de autoestudo do curso, foram de fato compreendidas. Neste sentido, disponibilizar um Questionário de Análise de Necessidades de Avaliação do Curso para o aluno concluinte é importante por ser um procedimento de avaliação continuada que averigua não apenas o curso concluído como também, neste caso, poderia proporcionar informações e subsídios para o redesenho do curso Inglês Jurídico.

Portanto, com base na experiência de pesquisa, destacando o aprofundamento teórico e a relevância por abordar assuntos que ainda requerem pesquisa, como o processo de desenho de cursos ESP. Uma vez que o ensino de ESP é uma área de ensino e de investigação com uma história relativamente recente, revelando que é preciso investir ainda mais propondo

novas pesquisas, assim como a implantação de cursos na modalidade EaD. Exponho, a seguir, duas possibilidades de aprimoramento para o redesenho do curso Inglês Jurídico na tentativa de adequar às necessidades, considerando as limitações do contexto.

O aprofundamento teórico e a experiência de propor e desenhar um curso de ESP na área jurídica baseado em gêneros, mesmo não sendo possível contemplar o uso de gêneros na íntegra, por motivos expostos, é possível afirmar que o trabalho com gêneros, no contexto de ELP, pode ser uma ferramenta pedagógica útil. Isto pode ser visto, principalmente, no conceito proposto por Bhatia (1997) para a compreensão da linguagem jurídica, ao distinguir os gêneros em pedagógico, profissional ou acadêmico.

Uma proposta é desenhar um curso de ESP para discentes de Direito e profissionais da área jurídica com foco na leitura via gêneros *online* com interação e seqüencial, conforme proposta de Freire (2012), o CED (*Complex Educational Design*), cujo objetivo principal é ligar as práticas sociais às escolares, possibilitando a criação de conhecimentos transdisciplinares. Este modelo consiste de três estágios interligados uns aos outros: Preparação, Execução e Reflexão. Em relação à interação, é importante destacar que viabiliza o envolvimento do aluno e a sua participação na elaboração do curso e na construção do conhecimento dos próprios aprendizes (FREIRE, 2012). As interações podem ser tanto em encontros presenciais programados como também via *chat* ferramenta que a Instituição disponibiliza no AVA.

Para esta proposta, a elaboração do material didático também deve se adequar, pois, por meio das interações com os alunos, que são fundamentais, porque contribuem apresentando assuntos relevantes para as suas necessidades, torna-se primordial a possibilidade de introduzir, ao longo do curso, novos tópicos para serem trabalhados. Sendo assim, o curso poderia adotar o desenho cíclico proposto por Graves (2000), que possibilitaria o desenho de um curso específico e que atenda às necessidades dos alunos. Sendo assim, seria

possível a aplicação da perspectiva de gêneros no curso gerada para necessidades percebidas em determinados grupos de alunos.

A segunda proposta de aprimoramento do curso Inglês Jurídico na modalidade EaD, mantendo o modelo *Totalmente WEB*, seria um curso com abordagem baseado em gêneros, considerando os aspectos sócio-comunicativos (SWALES, 1990) com foco nas habilidades de leituras, capacitando o aluno para tornar-se um leitor eficiente (BROWN, 2000) e oportunizando o conhecimento dos aspectos lexicais, temáticos, argumentativos (ARANHA, 2002), que compreende a importância da situação, onde o texto se insere, e a determinação das escolhas linguísticas em função das características dos eventos realizados pela comunidade discursiva. Para isto, os gêneros seriam trabalhados conforme a proposta de implementação pedagógica apresentada em Lopes-Rossi (2005), em particular o módulo 1 que visa a leitura do gênero para conhecimento de suas propriedades discursivas, textuais e linguísticas, com a finalidade de apresentar os gêneros textuais da área disciplinar, neste caso, a jurídica.

Para exemplificar, seriam apresentadas as estratégias *scanning* e *skimming*, que, de acordo com Paiva (2005), são as duas estratégias de leitura mais citadas pelos estudiosos. Um dos principais propósitos é evidenciar para o aluno as características e aplicabilidade destas estratégias e estão relacionadas ao propósito da leitura.

Deste modo, a ênfase seria desenvolver as estratégias de leitura via gêneros mantendo, inicialmente, os já elencados, que poderiam ser alterados mediante resultados dos Questionários de Análise de Necessidades respondidos pelos alunos concluintes. Nesta perspectiva, é essencial explicitar para o aluno os objetivos do curso na introdução do material didático, enfatizando que o foco do curso é desenvolver primordialmente as estratégias de leitura e o papel dos gêneros.

As implicações pedagógicas, evidenciadas por este trabalho, contribuem tanto para as discussões teóricas da área, quanto para o trabalho de profissionais em ESP. Uma vez que as pesquisas na área da Linguística Aplicada com foco em desenho de cursos de ESP podem contribuir substancialmente para compreender melhor o papel do professor-elaborador. Esta pesquisa, relata o percurso para o levantamento teórico-metodológico visando o desenho de um curso de ESP para discentes de Direito e profissionais da área jurídica na modalidade EaD, no modelo *Totalmente WEB* tratando de um tema relevante que parece não ter sido investigado e abordado no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. A. C. et AL. Gêneros Textuais Nos Exames De Língua Inglesa Do Cefet-Pb: Um Estudo De Caso. *Revista Prolíngua*, v. 1, n. 1, p. 56 - 66, junho/2008.

Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13387/7596> Último acesso em 10/03/2013

ANDRADE, R. R. *Inglês instrumental para comissários de voos: análise de necessidades*. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2003.

ANTHONY, L. *English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?* Dept. of Information and Computer Engineering, Faculty of Engineering Okayama University of Science, On-CUE Vol. 5:3, pp. 9-10, Okayama Japan. 1997.

Disponível em: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html> Último acesso em 10/03/2013.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual. IN: Anais do XXXI Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Marília, 2002.

_____. *Contribuições para a argumentação da introdução acadêmica*. Tese (Doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2004.

_____. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 465-482.

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M., TOMITCH, L. (Ed.) *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

ARAÚJO, J. C. *Chat na Web: um estudo de gênero hipertextual*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2003.

_____. *Os chats: uma constelação de gêneros na internet*. Tese (Doutorado em Linguística) – PPGL-UFC, Fortaleza, 2006.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BASTURKMEN, H. *Refining procedures: A needs analysis project at Kuwait University*. English Teaching Forum, 1998.

_____. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK 2010.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.

BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE,. *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan. 2011.

BELMONTE, J. *Análise de necessidades na área de turismo: em busca de subsídios para uma adequação da disciplina de língua inglesa*. 99f. Dissertação (Mestrado em Lingística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2003.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

BERMUTU - *Better Education through Reformed Management and Universal Teacher Upgrading*.

Disponível em:

<http://www.worldbank.org/projects/P097104/bermutu-better-education-through-reformed-management-universal-teacher-upgrading?lang=en> Último acesso em 31/01/2013.

BHATIA, V.K. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman. 1993.

_____. *Language and professional settings*. New York. Longman, 1994.

_____. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, v. 75, n. 3, pp. 629-652, 1997.

_____. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In CANDLIN, C. N.; HYLAND, K (Org) *Writing: Texts, Processes and Practices*, London: Longman, p. 21- 39, 1999.

BONINI, A. A Noção de sequencia textual e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros – Teorias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.

BRANDÃO, H. H. N. *Da estilística aos Gêneros do discurso no ensino de línguas*. Estudos Linguísticos - 52o. Seminários do GEL-SP. IEL-Unicamp, v. 1, p. 1, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1º, de outubro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf> último acesso em 10/03/2013.

_____. *Portaria no. 4.059, de 10/12/2004*. Diário Oficial da União 13/12/2004, Seção 1, p. 34.

BRECHT, R.; RIVERS, W. Language needs analysis at the societal level. In M. H. Long (Org), *Second language needs analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 79-104, 2005.

BROWN, J. D. *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman, 2000.

BRUCE, N. Dovetailing language and content: teaching balanced argument in legal problem answer writing. *English for Specific Purposes*, n. 21, pp. 321 -345, 2002.

BRUNTON, M. *An account of ESP – with possible future directions*. English for Specific Purposes Issue 3 (24), Volume 8, 2009
Disponível em: <http://www.esp-world.info> Acesso em 20/06/2011.

BUSSARELLO, J. M. *O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina- SC, Florianópolis, 2004. 195 p.

CAAPE Caixa de Assistência dos Advogados de Pernambuco. Convênio oferece nova oportunidade para estudo do inglês. 14/10/2010.
Disponível em: http://www.caaape.org.br/novo/noticias_detalhe.php?not_id=542&pg=16
Último acesso em 20/04/2013.

CANDLIN, C.; BHATIA, V.K.; JENSEN, C.H. Developing legal writing materials for English second language learners: problems and perspectives. *English for Specific Purposes*, n. 21, PP. 299-320, 2002.
Disponível em: http://legalwritingcoach.com/legal_writing_materials_article.pdf Último acesso 01/03/2014.

CARDOSO, Z.C. *Análise de necessidades no setor de recepção de hotéis: primeiro passo para uma proposta de curso*. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/PUC – SP, São Paulo, 2003.

CARVALHO, E. M. O francês e a diferença: a propósito da importância do plurilinguismo nas relações jurídico-diplomáticas. *Culturas Jurídicas*. V. 1 n. 1 janeiro/julho de 2006.
Disponível em: <http://www.culturasjuridicas.com.br/pdf/num1/ofranceseadiferenca.pdf>
Último acesso em 20/04/2013.

CARVALHO, K.R.R. *Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de letras*. 234f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2008.

CATUNDA, Elizabeth Linhares. Uma descrição da comunidade jurídica. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAUJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. (Org) *Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELCE-MURCIA, M. Why It Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse. IN: Fotos, S.; Ellis, R. (Eds.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, pp. 119-133. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

_____.; HILLES, S. *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

CHANG, V. A discussion on controversial features in legal language. In: HELNE, C; ENGBERG, J. (Org) *Reconceptualizing LSP*. Online proceedings of the XVII LSP European Symposium, Aarhus: [s.n], 2009/2010.

CHATILLON, S. *Droit e Langue Revue: Internationale de Droit Comparé*. V. 54, n. 3, pp. 687-715, 2002.

Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ridc_0035-3337_2002_num_54_3_17804 Último acesso em 20/04/2013.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Vozes, 2006.

COELHO, F. U. *Manual de Direito Comercial*. 22. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COLEMAN, H. *Analysing language needs in large organisations*. English for Specific Purposes, v. 7, p.155-69. 1988.

COWLING, J. *Needs analysis: Planning a syllabus for a serious of Intensive workplace course at a leading Japanese company*. English for Specific Purposes, v. 26, p. 426-442. 2007.

DAMIÃO, S. M. *Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia*. 241f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2006.

DELGADO, M. G. *Curso de Direito do Trabalho*, exemplar nº 10013, 4ª edição, São Paulo: LTr, 2005.

DENZIN, N. & YVONNA LINCOLN. Entering the field of qualitative research. In: N. DENZIN e YVONNA LINCOLN (Org.). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage Publications. 1998.

DELLA ROSA, S. F. P. *Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico*. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFSCAR – SP, São Carlos, 2013.

DIANA, Marina. *Leis e Negócios*. IASP promove curso de inglês jurídico para advogados. Categoria Advocacia. 2010.

Disponível em: <http://colunistas.ig.com.br/leisenegocios/2010/08/28/iasp-promove-curso-de-ingles-juridico-para-advogados/> Último acesso em 20/04/2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(Org.) *gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005.

DUDLEY-EVANS, T; St. JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Genre analysis: A key to a theory of ESP. **Ibérica**, Birmingham, v. 2, 2000. p. 3-11.

ENGERS, M. E. *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: Notas para Reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

Senado Federal. **EDITAL No 02/2008**. Concurso Público para provimento de cargos de nível superior de CONSULTOR DE ORÇAMENTOS e ADVOGADO DO SENADO FEDERAL.

Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/concurso/Edital/Edital022008.pdf> Último acesso em 20/04/2013.

FEAK, C.; REINHART, S. An ESP Program for Students of Law. English for Specific Purposes, Thomas Orr (Ed.), *Case Studies in TESOL Practice Series*, Jill Burton (Series Editor), Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 2002.

FERREIRA, M. J. F. EXAME.com. *Aprenda uma quarta língua*. Advogado Corporativo. 16/04/2012.

Disponível em:

<http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/advogado-corporativo/2012/04/16/aprenda-uma-quarta-lingua/> Último acesso em 20/04/2013.

FLOWERDEW, J. Genre in the classroom: a linguistic approach. In: Ann M. Johns (Org.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. 2001. 350 p.

_____.; PEACOCK, M. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

FREIRE, M. M. Complex Educational Design: a course design model based on the complexity theory. In: International Conference on Information Communication Technologies in Education, Rhodes, Greece: University of the Aegean, v. 1, 2012. p. 35-48.

GALLO, C. A. D. *Inglês para pilotos: análise de necessidades das situações-alvo*. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2006.

GIBBONS, J. *Language and the Law*. New York: Longman. 1994.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 8.ed. São Paulo: Atlas ,1999.

GOMES SANTOS, S. N. Algumas tendências dos estudos sobre gênero discursivo na pesquisa acadêmica brasileira. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. ALB: Campinas (SP), n. 38, pp . 13 -32, 2002.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Ontario: Heinle & Heinle. 2000.

HOWE, P. M. Planning a pre-sessional course in English for academic legal purposes. In BLUE, G. M. (Ed.), *Language learning and success: Studying through English*, London: Macmillan pp. 148-157, 1993.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183p.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30/4, 1996, p 693-722.

JOLLY, D; BOLITHO, R. The process of material writing. In: TOMLINSON, B (Org.). *Material development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 90-115.

JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LACKSTROM, J. E.; L. SELINKER; L. P. TRIMBLE. Grammar and technical English. In R. C. LUGTON (Ed.), *English as a second language*. Current issues. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1970.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica* 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LONG, M.H. Methodological issues in learner needs analysis. In LONG, M.H (Ed). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press, pp. 19-76, 2005.

LOPES, J. *Especificidades do uso de inglês (LE) na área técnica empresarial: a relação entre necessidades, planejamento de curso e material didático*. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSCAR – SP, São Carlos, 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalho científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTIN, J. R.; CHRISTIE, E.; ROTHERY, J. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others). In: REID, I., (ed.) *The place of genre in learning: current debates*. Geelong: Deakin University Press, 1987.

_____. A contextual theory of language. In: COPE, B., KALANTZIS, M. (Org) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, p. 116-136, 1993.

MILLER, C. R. *Genre as Social Action*. Quarterly Journal of Speech, nº 70, 1984, p. 151-167.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASSIN, M. A. P. C. *Análise de necessidades na disciplina de inglês em um curso superior de tecnologia em automação industrial*. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2009.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-107.

MINAYO, M. C. S.. *O desafio do conhecimento*. São Paulo, Hucitec, 2006.

MORAN, J. M. **O Que é Educação a Distância?** In Boletim de Educação a Distância. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000.
Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran Último acesso em 10/04/2013.

_____. Tendências da educação online no Brasil. In RICARDO, E. J. (org.). *Educação Corporativa e Educação a Distância*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.
Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm> Último acesso em 10/04/2013.

_____. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *Revista ETD – Educação Temática Digital da Unicamp*, Vol. 10, Nº 2, 2009.
Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/modelos1.htm> Último acesso em 23/06/2013.

MOTTA-ROTH, D. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 3, set./dez. Florianópolis, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In: 33RD INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS - LAEL/PUCSP, 2007, São Paulo, SP. Barbara, L.; Berber Sardinha, T. (Eds.). *Proceedings...* São Paulo: LAEL/PUCSP, 2007. v. 01. p. 828-860.

Disponível em:

http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf Último acesso em 20/04/2013.

NORTHCOTT, J; BROWN, G. English for Legal Purposes and Legal Translator Training: Legal Specialist and ELP Practitioner Cooperation, 2006.

Disponível em:

https://www.academia.edu/1146526/Legal_translator_training_Partnership_between_teachers_of_English_for_legal_purposes_and_legal_specialists Último acesso em 01/03/2014.

OAB CAASP. *Advogados podem cursar inglês jurídico no Berlitz*. 18/04/ 2013.

Disponível em: http://www.caasp.org.br/noticias.asp?cod_noticia=2575 Último acesso em 20/04/2013.

_____. *Advogados terão a chance de estudar inglês no Canadá*. 08/04/2013.

Disponível em: http://www.caasp.org.br/noticias.asp?cod_noticia=2569 Último acesso em 20/04/2013.

OAB Conselho Federal. *Curso de inglês jurídico para advogados*. Notícias. 23/01/2002.

Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/479/curso-de-ingles-juridico-para-advogados> Último acesso em 20/04/2013.

OAB Rio Grande do Sul. *ESA Escola Superior de Advocacia*. Realiza curso de inglês jurídico - intensivo de verão. 17/12/2012.

Disponível em: http://www.oabrs.org.br/esa_site/eventos_cursos_ler.php?id=11508 Último acesso em 20/04/2013.

ONODERA, J. *Análise de necessidades de uso da língua inglesa na execução de tarefas em um empresa multinacional*. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2010.

PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. University of Michigan Press, 2001.

PEREIRA, T.L. *A atual relevância do ensino do inglês jurídico nos cursos de graduação em Direito*. DireitoNet. 28/07/2011.

Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/6928/A-atual-relevancia-do-ensino-do-ingles-juridico-nos-cursos-de-graduacao-em-Direito> Último acesso em 20/04/2013.

PIMENTA, Viviane Raposo. *Textos forenses: um estudo de seus gêneros textuais e sua relevância para o gênero “sentença”*. 207f. (Dissertação) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Letras e Linguística da UFU. 2007.

PINTO, M. M. *O Inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngue: uma análise de necessidades*. 139 f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2002.

PRADILLAS, A. Q. *Análise de necessidades para a área de publicidade e propaganda para a adequação de um curso de inglês*. 125f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2005.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. *The Specialist*, v. 25, n. 2, p.107-29, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In Freire, M.M.; Abrahão, M.H.V.; Barcelos, A.M.F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005, p 109-124.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. Canterbury Kent: IATEFL, 2008.

Disponível em: <http://www.iatefl.org> Acesso em: 30/11/2010.

_____. *IV Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP*. Sessão de comunicações. Araraquara, 2012.

_____.; LIMA-LOPES, R.E, & GAZOTTI, M.A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESPecialist*, v. 25. n. 1, p. 1-29, 2004.

Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9463> Acesso em 20/11/2010

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo:Atlas, 1999.

ROBINSON, P. *ESP - English for Specific Purposes*. Pergamon Press. 1980.

_____. *The contribution of discourse analysts to ESP and ESP practitioners to Discourse analysis*. *ELT Documents* 112, p. 53-57. 1981.

ROBINSON, P. *ESP today: A practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

ROSSINI, Adriana, M. Z. P. *A Importância do Inglês como ferramenta de trabalho do advogado*. Jornal Carta Forense. 06/11/2006a.

Disponível em <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-importancia-do-ingles-como-ferramenta-de-trabalho-do-advogado/529> Último acesso em 20/04/2013.

_____. *A linguagem dos contratos internacionais em Inglês*. Jornal Carta Forense. 06/12/2006b.

Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-linguagem-dos-contratos-internacionais-em-ingles/581>

SILVA, F. O de. *Análise de Necessidades de Inglês Jurídico para Advogados*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2012.

SILVA, M. A. *Inglês para a área de turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem*. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2007.

SERAFINI, S. T. *Análise de necessidades para um curso de compreensão oral na área médica: apresentação de trabalhos científicos*. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2003.

SONGHORI, M. H. Introduction to needs analysis. In: *English for Specific Purposes World*, [s.l.], v.7, n. 4, 2008.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de língua. In: *Estudo Anglo-Americanos*, v. 1, n. 29-30, 2005-2006. p. 163-185.

_____. *Análise de necessidades do uso da lingual inglesa em context profissional: área editorial*. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2009.

SMYTH, S. Sentence first verdict later: Courting the law on a university in-session English language course. *ESP Sig Newsletter*, n. 10, 1997.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: M.L. Tickoo (ed.): *ESP: state of the art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language center. 1988. p. 1 – 13.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

_____. *Genre analysis – English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Re-thinking Genre: another look at discourse community effects*. Ottawa: Carleton University, 1992. Mimeografado.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.

_____. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge University Press. 2004.

_____.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of English*. USA: University of Michigan Press, 1994.

TETLEY, William. *Mixed Jurisdictions: Common law vs Civil law (codified and uncoded)*, 1999. Disponível em: <http://www.cisg.law.pace.edu/cisg/biblio/tetley.html#int> Último acesso em 15/10/2012.

TOMLINSON, B. State-of-the-Art Article. Materials development for language learning and teaching. *Cambridge Journals*. Cambridge University Press, 2012, p 143-179.

Disponível em:

<http://www.cambridge.org/servlet/file/store7/item6925339/version1/Materials%20development%20for%20language%20learning.pdf> Último acesso em 06/02/2013.

_____.; MASUHARA, H. *Research in Materials Development for Language Teaching: Evidence for Best Practice*. London: Continuum, 2010.

_____.; MASUHARA, H. (Eds.) *Applied linguistics and materials development*. London: Continuum, 2012.

TRIMBLE, L. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

VACCARI, D. R. P. *Análise de necessidades de alunos de um curso de tecnologia em processo de produção*. 160f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2004.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu* V 5, n. 17, 07/2008.

Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n17/index1.htm> Último acesso em 10/11/2013.

VON STAA, B. *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês*. 262f. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2003.

Universidade de Santiago de Compostela. *Cursos de Formación Continua* 2012-2013.

<http://www.usc.es/cptf/Formacion/CursosFormacion/Datos2012/Fc34672012-2013e.htm>

Último acesso em 20/04/2013.

WARSCHAUER, M. Online learning in sociocultural context. *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 68-88. 1998.

Disponível em < http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/online-learning.pdf > Acesso em 10 nov 2011.

WATERS, A. ESP- back to the future. **The Specialist**, , vol 9, no. 1/2, pp. 27-43, 1988.

WEST, L. Needs assessment in occupation-specific VESL or how to decide how to teach. *The ESP Journal*, 3, 143-152, 1984.

_____. *ESP state of the art*. Trabalho apresentado no Simpósio da Associação de Professores de Inglês da Suíça, em 13/05, 1995.

VIEIRA, Sonia. *Como Elaborar Questionários*. São Paulo. Atlas, 2009.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 287 p.

_____. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 96 p.

ZANATA, S. C. *O profissional de alimentos e bebidas (garçons): um estudo com base nas avaliatividade*. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1**Questionário de Análise de Necessidades – Teste**

Questionário de análise das necessidades

Este questionário tem por objetivo coletar informações a seu respeito visando a elaboração de um curso de Inglês o mais próximo possível de sua necessidade.

I – Dados Pessoais:

1) Nome:

 (Opcional)

2) Faixa etária:

a) entre 18 e 25

b) entre 26 e 35

c) entre 36 e 45

d) acima de 46

3) e-mail:

 (Opcional)

4) Interesses fora do âmbito acadêmico / trabalho:

☐ Viagem☐ Esportes☐ Música☐ Outros. Especifique:**II – Sobre as atividades acadêmicas / profissionais:**

1) Você já fez algum curso superior? Sim () / Não ()

2) Em caso afirmativo, qual?

3) Você já estudou inglês? Sim () / Não ()

4) Caso afirmativo, estou:

- () Escola de idiomas
 - () Escola regular
 - () Professor particular
 - () Outros. Especifique:
-

5) Você utiliza inglês? Sim () / Não ()

6) Caso afirmativo, para que?

- a) Para desempenhar minhas tarefas no ambiente de trabalho
- b) Para fins acadêmicos
- c) Outros.

Especifique: _____

7) Caso a questão 06 seja afirmativa, especifique a(s) habilidade(s) comunicativas que você utiliza:

- a) ler
- c) falar
- b) escrever
- d) ouvir

8) Você trabalha? Sim () / Não ()

9) Caso a sua resposta acima seja afirmativa, a sua atividade de trabalho relaciona-se a este curso de Direito? Sim () / Não ()

11) Caso você necessite ler, em Inglês, os textos abordam conhecimentos referentes a quais tópicos/temáticas? Cite, pelo menos, três:

12) Caso você tenha respondido na questão 07 que utiliza a(s) habilidade(s) de fala / compreensão oral, com quem você mantém diálogos?

- a) com colegas na escola;

- b) com colegas no trabalho;
 - c) interagindo com estrangeiros ao telefone ou via Internet; d) em entrevistas pessoais com estrangeiros;
 - e) outros, quais?
-

13) Com que frequência você usa a língua inglesa?

- a) 01 vez por semana;
- b) 03 vezes por semana;
- c) durante a semana;
- d) apenas no fim de semana;
- e) raramente.

14) Você conhece a modalidade de educação a distância – EaD?

- a) Estou cursando
- b) Já cursei
- c) Conheço mas nunca cursei
- d) Desconheço

15) Com respeito à educação a distância quais são as suas expectativas?

- ☐ Aproveitar e gerenciar melhor o tempo
- ☐ Desenvolver os estudos em ritmo próprio e individual, avançando independentemente do grupo
- ☐ Outros.

Especifique. _____

16) Quais utilidades você observa ao fazer este curso de Inglês?

- a) imprescindível como ferramenta de trabalho;
 - b) necessário para fins acadêmicos;
 - c) necessário para atividades sociais / de lazer;
 - d) outras, quais?
-

15) Fique à vontade para acrescentar qualquer comentário que julgue necessário.

Obrigada pela participação!

ANEXO 2

Questionário de Análise de Necessidades – versão final

Questionário de análise das necessidades

Este questionário tem por objetivo coletar informações visando a elaboração de um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes e profissionais da área jurídica. Estas respostas serão utilizadas na elaboração e dinamização do curso, ajudando na realização de um programa que melhor se adapte às necessidades específicas.

O sigilo dos respondentes será mantido. Solicito, apenas, expressa autorização para uso dos dados, nos termos da declaração abaixo.

Contudo, mantendo e respeitando o sigilo do respondente. Assim, eu _____ mediante leitura do texto anterior, estou ciente das condições do questionário e autorizo sua utilização como pesquisa acadêmica.

I – Dados Pessoais:

1) Nome: _____
e-mail: _____

2) Faixa etária:
a) entre 18 e 25
b) entre 26 e 35
c) entre 36 e 45
d) acima de 46

3) Você é:
() Aluno de Graduação de Direito
() Magistrado. Especifique. () Federal () Estadual () Trabalho
() Membro do Ministério Público. Especifique. () Federal () Estadual ()

Trabalho

() Advogado(a).
() Outros. Especifique _____

II – Sobre as atividades acadêmicas / profissionais:

4) Você utiliza Inglês? Sim () / Não ()

5) Em caso afirmativo, para que?
a) Para desempenhar minhas tarefas no ambiente de trabalho
b) Para fins acadêmicos
c) Outros.

Especifique. _____

6) Caso a questão 05 seja afirmativa.

Das habilidades comunicativas (ler, falar, escrever e ouvir) citadas abaixo, coloque ao lado, nos parêntesis, a frequência em que utiliza cada habilidade. Para isso, utilize a seguinte escala:

1 (nunca) 2 (às vezes) 3 (sempre)

- () ler
- () falar
- () escrever
- () ouvir

7) Dos gêneros textuais destacados abaixo, marque os que você considera necessários/ importantes para suas atividades acadêmicas/profissionais.

Numere de acordo com a frequência de leitura em inglês, conforme escala seguinte:

1 (nunca) 2 (às vezes) 3 (sempre)

- () artigos acadêmicos (retirados de periódicos da área jurídica)
- () prefácios de livros acadêmicos da área jurídica
- () resumo/abstracts de artigos da área jurídica
- () resumo de livros da área jurídica
- () resenha de livros acadêmicos da área jurídica
- () resenha de artigos acadêmicos da área jurídica
- () textos de lei
- () relatórios/relatos de pesquisa da área jurídica
- () artigos retirados de revistas de divulgação (Business Week, Time, The Economist etc.)
- () anúncio publicitário;
- () Outros.

Especifique. _____

8) Dentre as quatro habilidades da língua inglesa, apresentadas abaixo, numere de 1 a 4 (sendo 1 mais importante; 4 menos importante) de acordo com o grau de importância para você.

- () ouvir
- () falar
- () ler
- () escrever

9) Quais utilidades você observa ao fazer um curso de Inglês? Numere de acordo com o grau de importância, descrito na escala abaixo:

1 (pouco importante) 2 (relativamente importante) 3 (muito importante)

- () como ferramenta de trabalho;
- () para fins acadêmicos;

() para atividades sociais / de lazer;
() caso você observe outra utilidade, por favor,
especifique. _____

10) Você já fez algum curso a distância ?

- () sim
() não

11) Caso você tenha respondido sim na questão 10 cite o curso.

12) Em sua opinião quais são os benefícios dos cursos a distância?

13) Você faria um curso de Inglês para Fins Específicos para a área jurídica na modalidade de Educação a Distância ?

- () sim
() não

14) Em sua opinião qual conteúdo é imprescindível no curso de Inglês para Fins Específicos da área jurídica ?

Obrigada pela participação!
Elaborado por
Anna Patricia Zakem China

ANEXO 3

Autorização para coleta de dados



São José do Rio Preto, 22 de julho de 2010

Exmo. Diretor,

O objetivo desta é apresentar Anna Patricia Zakem China, aluna do Programa de Pós-Graduação do curso de Estudos Linguísticos, nível doutorado, desta Faculdade, que está desenvolvendo pesquisa, sob minha orientação, cujo título é *Subsídios para a Elaboração de um curso de inglês para acadêmicos e profissionais da área jurídica*. O objetivo do trabalho é realizar coleta de dados e análise exploratória identificando as necessidades dos alunos para o desenvolvimento de um curso no contexto inovador de Educação a Distância – EaD. Este trabalho pretende contribuir com a discussão dos estudos baseados em tecnologias com enfoque na educação.

A realização da pesquisa envolve coleta de dados e entrevistas com os sujeitos participantes. Sendo esta pesquisa certamente de grande interesse acadêmico e de potencial interesse dessa organização, agradeceríamos seu empenho para autorizar o desenvolvimento do estudo nessa instituição.

Agradecemos desde já e colocamo-nos à disposição para futuros esclarecimentos,

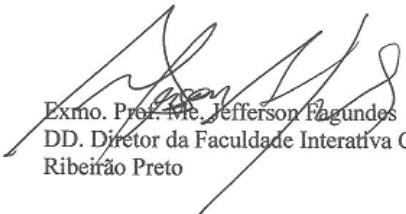
Atenciosamente,



Prof. Dra. Solange Aranha
Docente do Departamento de Estudos
Linguísticos do IBILCE e orientadora
solangea@ibilce.com.br
fone:



Anna Patricia Zakem China
Pós-Graduanda em Estudos Linguísticos do
IBILCE
apzchina@yahoo.com.br
fone: 16-3620-5497



Exmo. Prof. Msc. Jefferson Fagundes
DD. Diretor da Faculdade Interativa COC
Ribeirão Preto

ANEXO 4

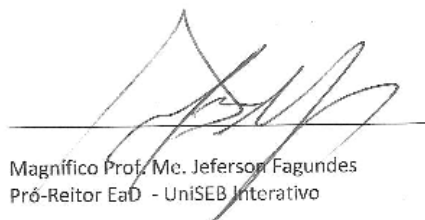
Autorização para uso de Imagem

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Autorizo, através do presente termo, a pesquisadora Anna Patrícia Zakem China, orientada pela Profa. Dra. Solange Aranha da tese de doutorado intitulada “Subsídios teórico-metodológicos para a Elaboração de um Curso de Inglês para a Área Jurídica na modalidade EaD” a reproduzir imagens e textos informativos da Plataforma do UniSEB Interativo – Cursos de Extensão sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

A reprodução das imagens e textos poderão ser exibidas: na qualificação e defesa da tese, na apresentação áudio-visual das mesmas, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Ribeirão Preto, 2 de abril de 2013.

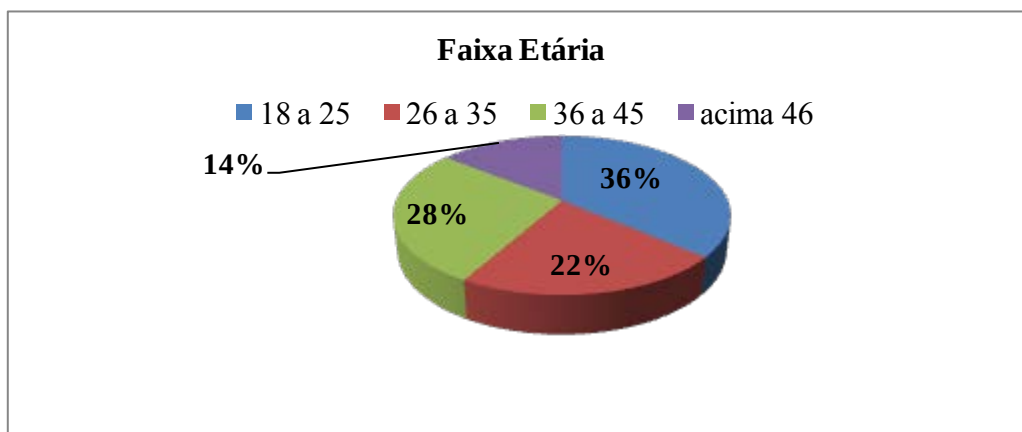


Magnífico Prof. Me. Jeferson Fagundes
Pró-Reitor EaD - UniSEB Interativo

ANEXO 5

Gráfico - Faixa etária dos participantes Questionário de Análise de Necessidades –

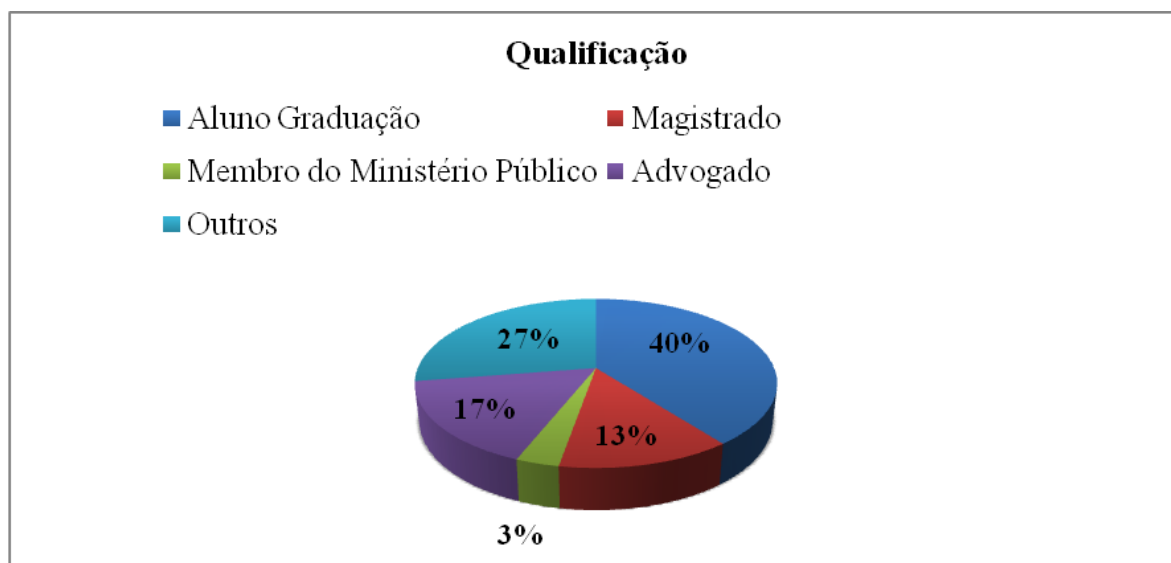
Questão 2



ANEXO 6

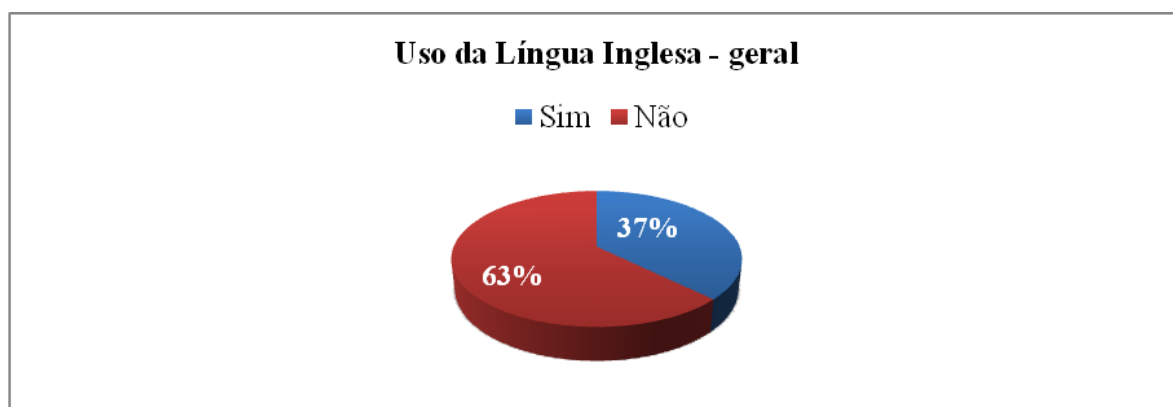
Gráfico - Classificação dos participantes Questionário de Análise de Necessidades –

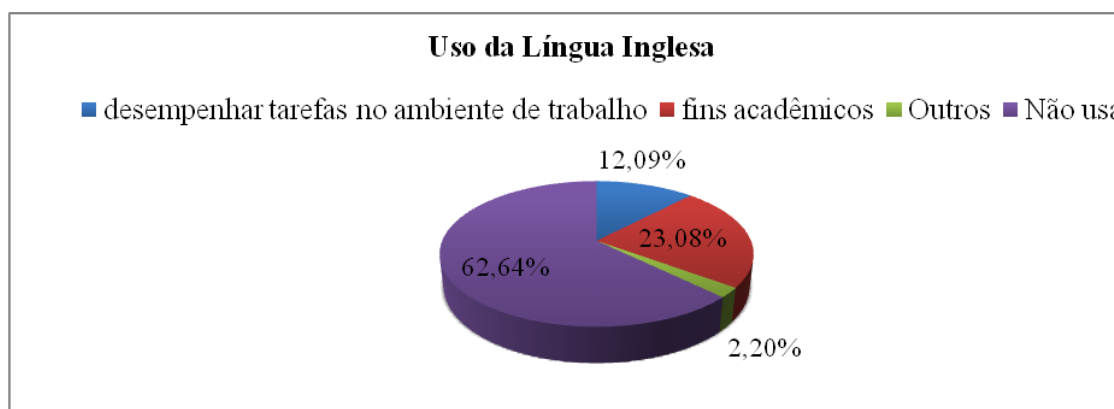
Questão 3



Anexo 7

Gráfico - Questionário de Análise de Necessidades – Questão 4



Anexo 8**Gráfico - Questionário de Análise de Necessidades – Questão 5**

Anexo 9

Gráficos - Questionário de Análise de Necessidades – Questão 6

Total de participantes

Habilidade - Ler

Nunca	Às vezes	Sempre	Não se aplica
	2,20%	17,58%	
62,64%			17,58%

Habilidade - Falar

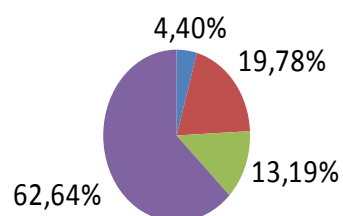
Nunca	às vezes	Sempre	não se aplica
		12,09%	
		23,08%	
62,64%			2,20%

Habilidade - Escrever

Nunca	às vezes	Sempre	não se aplica
			8,79%
62,64%		24,18%	
		4,40%	

Habilidade - Ouvir

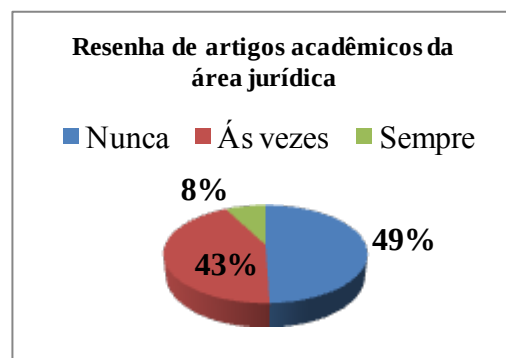
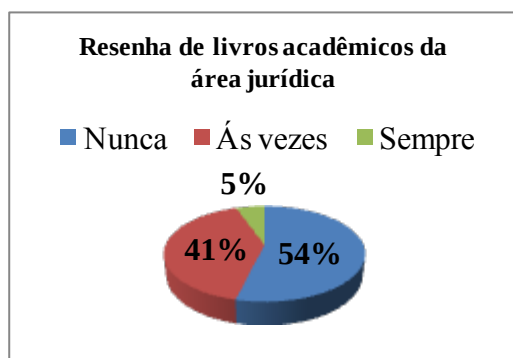
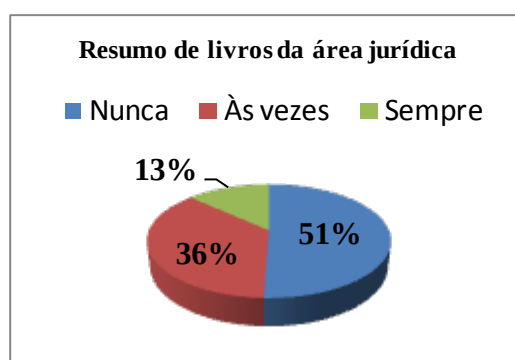
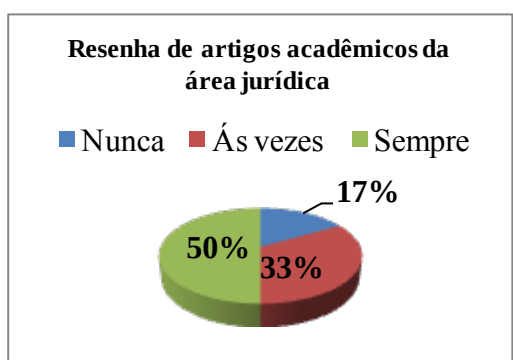
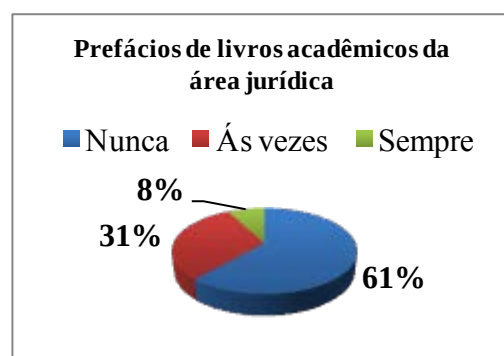
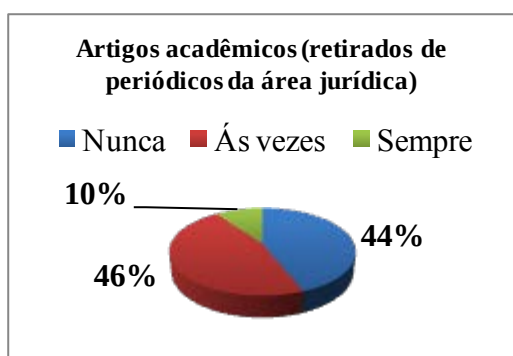
■ Nunca ■ às vezes ■ Sempre ■ não se aplica

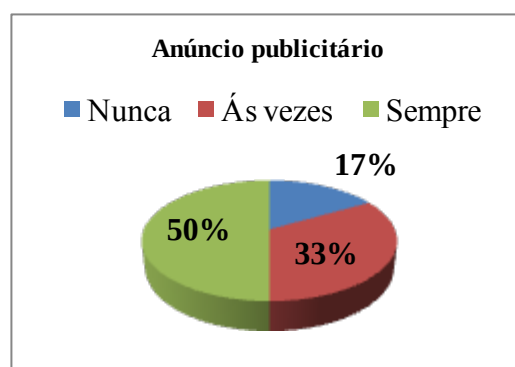
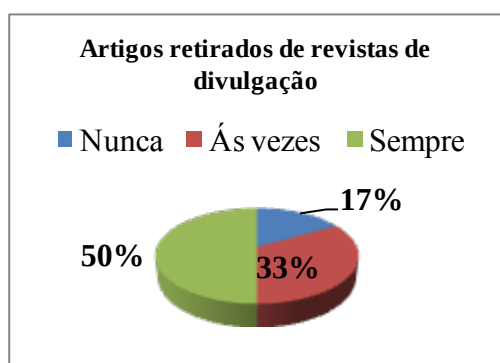
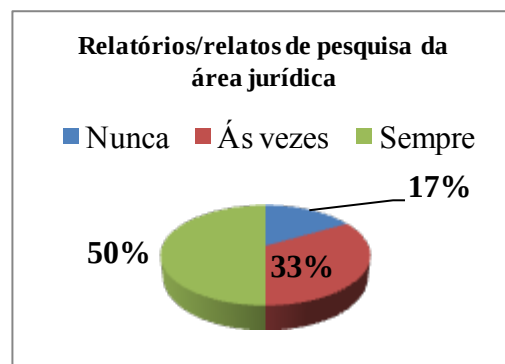
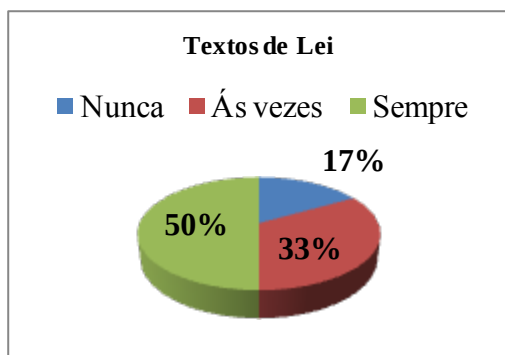


Anexo 10

Gráfico - Questionário de Análise de Necessidades – Questão 7

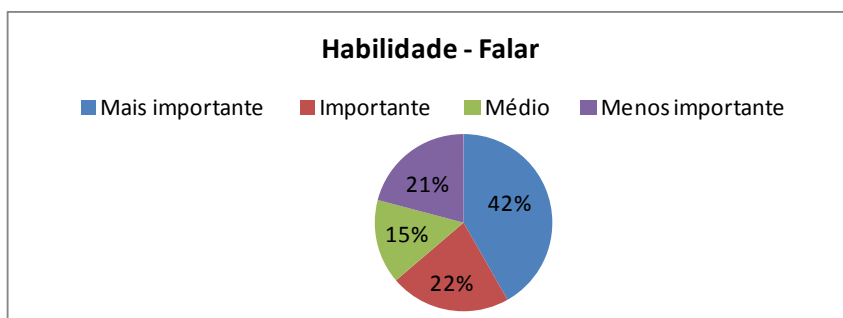
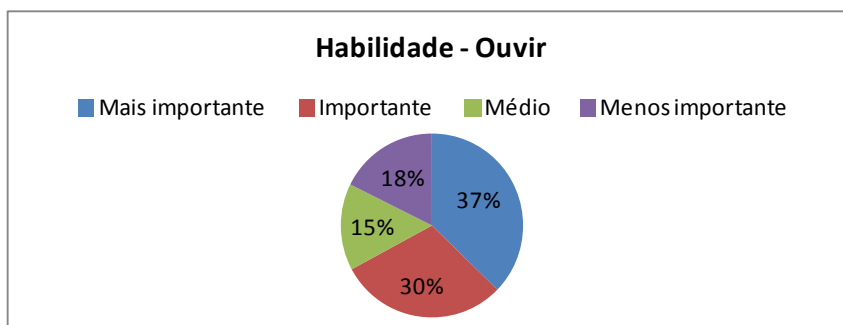
Todos os participantes

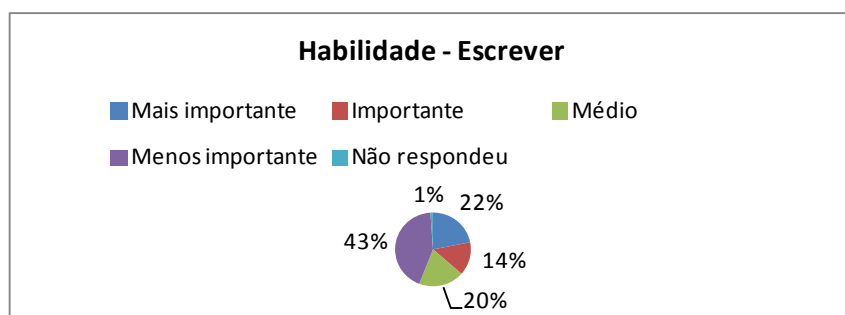
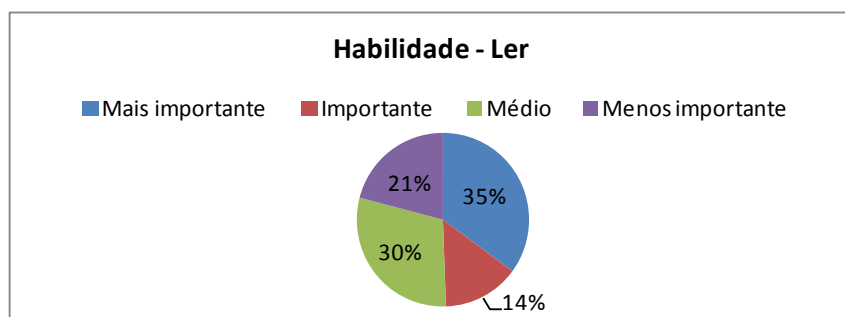




Anexo 11**Gráfico - Questionário de Análise de Necessidades – Questão 8**

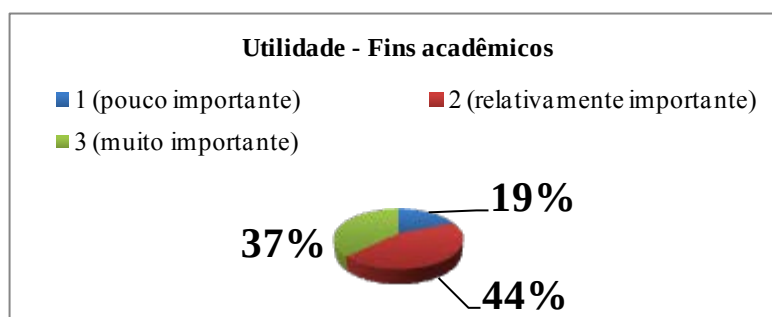
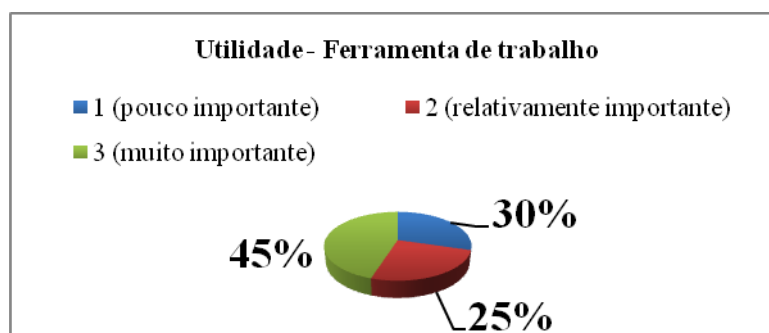
Todos os participantes

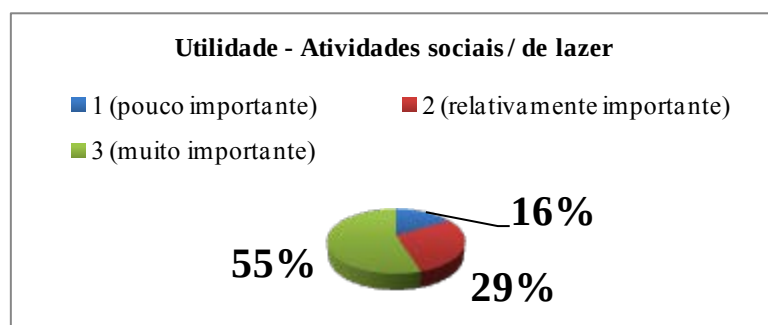




Anexo 12**Gráfico - Questionário de Análise de Necessidades – Questão 9**

Todos os participantes





Anexo 13**Gráfico - Questionário de Análise de Necessidades – Questão 10**

ANEXO 14

Modelo - Autorização participante

Autorização

Essa entrevista tem por objetivo coletar informações visando a elaboração de um curso de Inglês para Fins Específicos para discentes e profissionais da área jurídica. As respostas serão utilizadas na elaboração e dinamização do curso, ajudando na realização de um programa que melhor se adapte às necessidades específicas.
O sigilo dos respondentes será mantido.

Solicito, apenas, expressa autorização para uso dos dados, nos termos da declaração abaixo.

Eu _____,
CPF _____ autorizo o uso da entrevista concedida à Anna
Patricia Zakem China , na data _____ e estou ciente das condições da
entrevista e autorizo sua utilização como pesquisa acadêmica.

Ass:

ANEXO 15

A transcrição ortográfica foi adotada, pois, atende às necessidades da análise deste trabalho nesta pesquisa para a transcrição ortográfica. A seguir os critérios:

DOC	documentador;
INF	informante; LM, no caso de informante/ locutor masculino; LF, no caso de informante/ locutor feminino;
vírgula	indicar uma pequena pausa;
ponto	indicar delimitação dos períodos;
reticências	indicar: hesitações;
iniciais maiúsculas	somente para nomes próprios (figuras públicas, locais etc.) ou para siglas.

Anexo 16**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004(*)**

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso
de
Graduação em Direito e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 19 / 03 / 2014

Assinatura