



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A PERCEPÇÃO E A ATUAÇÃO DE APRENDIZES EM RELAÇÃO À
AUTONOMIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA PROPÓSITOS ACADÊMICOS
NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

São Carlos
2018



Universidade Federal de São Carlos

Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A PERCEPÇÃO E A ATUAÇÃO DE APRENDIZES EM RELAÇÃO À
AUTONOMIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA PROPÓSITOS ACADÊMICOS
NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

STEFANIE FERNANDA PISTONI DELLA ROSA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro

São Carlos – São Paulo - Brasil

Fevereiro 2018

Della Rosa, Stefanie Fernanda Pistoni

A PERCEPÇÃO E A ATUAÇÃO DE APRENDIZES EM RELAÇÃO À
AUTONOMIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA PROPÓSITOS
ACADÊMICOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS / Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa. -- 2018.

287 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Eliane Hércules Augusto-Navarro

Banca examinadora: Nelson Viana, Denise de Paula Martins de Abreu e
Lima, Magali Barçante, Claudia Jotto Kawachi Furlan

Bibliografia

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino-aprendizagem de línguas. 3. Inglês
para Propósitos Acadêmicos. I. Orientador. II. Universidade Federal de São
Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

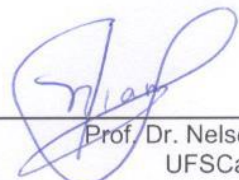
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

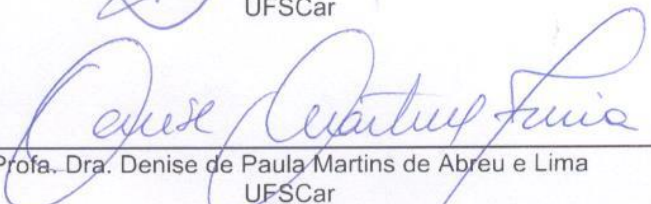
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa, realizada em 27/02/2018:



Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro
UFSCar




Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar



Profa. Dra. Denise de Paula Martins de Abreu e Lima
UFSCar



Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan
UFES



Profa. Dra. Magali Barçante
FATEC - Indaiatuba

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Claudia Jotto Kawachi Furlan e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro

À minha mãe (*in memoriam*), minha maior encorajadora, minha grande parceira, minha coragem e, hoje, também, minha saudade.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro por todos esses anos de ensinamento, de parceria, de dedicação, de oportunidades e de compreensão. Sua postura, sua humanidade e sua atitude me ensinaram tanto quanto suas aulas, nossas reuniões de projeto(s) e nossas discussões teóricas. Sua orientação perpassa o âmbito acadêmico-profissional e ensina também a como ser um ser humano melhor. Agradeço, agradeço e sempre agradecerei, talvez nunca o suficiente, por ter tido a oportunidade de aprender com você, minha grande mentora.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, professor sempre atencioso e dedicado, desde os tempos da graduação e em todas as etapas importantes do mestrado e doutorado. Agradeço por todas as contribuições valiosas, principalmente na qualificação. Todo tempo ao seu lado é sempre um aprendizado.

À Profa. Dra. Denise Abreu-e-Lima, por ter estado presente nas diferentes fases da minha carreira, por tratar os assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas com paixão e com sorriso largo de modo a encorajar-nos a nos dedicar à docência e, sobretudo por se esforçar em expor e valorizar nosso trabalho e nossas pesquisas nacionalmente e internacionalmente.

À Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, minha grande amiga e mentora, por ter feito parte de toda minha trajetória acadêmica, por ter compartilhado experiências e ensinamentos tanto em conversas despreziosas quanto em momentos de orientação, por ter estado sempre disponível para ler, corrigir, ajudar no que fosse preciso, por toda contribuição na qualificação, pelos conselhos valiosos e por ter permitido que os caminhos cruzados dessem início a uma grande amizade.

À Profa. Dra. Magali Barçante, por aceitar participar, mais uma vez, de uma etapa importante da minha carreira. Agradeço também pelos ensinamentos, por vezes extra-acadêmicos, quando minha professora na pós-graduação e nos demais momentos que pudemos compartilhar.

À Profa. Sandra Mari Kaneko-Marques, grande inspiração, por ter sido tão fundamental nos momentos iniciais da docência e por continuar a ensinar e compartilhar experiências mesmo sem estarmos lado a lado.

À Profa. Dra. Patrícia Oliveira Lucas, pela parceria nos últimos anos e por gentilmente ter aceitado participar da etapa final, mas desafiadora, deste trabalho.

Aos professores e funcionários do PPGL pela disponibilidade e pela atenção ao longo do período.

Aos participantes deste estudo, tão fundamentais, pela disposição e contribuição.

Ao professor do curso “Redação acadêmica em LI: A introdução de artigos científicos” pelo aceite, pela disposição e por ter me permitido também aprender naquela situação na qual, além de pesquisadora, também fui aprendiz.

À minha mãe (*in memoriam*), minha eterna inspiração, pelo incentivo, pela confiança, pelos votos de felicidade, pela dedicação, por todo amor, por nunca ter me permitido desistir dos meus sonhos, por sonharmos juntas, por tudo, para sempre.

Ao Gabriel, meu companheiro, pela cumplicidade, por estar ao meu lado em todos os momentos, por me acalmar e me fortalecer, pela presença que me incentiva a perseverar e a acreditar, pelo abraço que me acolhe e me motiva, pelo olhar compreensivo e amoroso.

Ao meu pai, meu maior admirador, pelo incentivo, pelas palavras de empoderamento, pelo respeito às minhas escolhas. Agradeço também pela leitura cuidadosa e pelas correções tão fundamentais dos textos que compõem esta tese e pelo interesse em entender um pouco do meu universo.

Ao meu irmão, pelas manifestações de carinho, pelo olhar compreensivo, pelo sorriso largo, pelo amor que é só nosso e só nós compreendemos.

À minha madrinha Ana, pelo carinho constante, pelas palavras reconfortantes, pelo encorajamento, pelos conselhos, por ser um ponto de apoio e de equilíbrio, por ser um colo tão necessário em certos (muitos) momentos.

À minha tia Luci e minha vó Beatriz, sempre atenciosas e amorosas; mulheres de força e de garra, exemplos de vida e de vitórias; inspirações para mim, desde sempre.

À Beatriz e ao Murilo, crianças da minha vida, minhas alegrias e meus amores, por me permitirem ser criança, por me apresentarem um amor novo, por me encorajarem a ser melhor, pelos sorrisos, pelas descobertas, pelo amor gratuito.

À Magda, pelo apoio constante, pela atenção, pelo cuidado, pelo abraço apertado e reconfortante, pelo olhar compreensivo.

À Mari (*soul sister*) e ao David, queridos amigos e parceiros, por todos os momentos de descontração, pelas risadas, pela amizade e por terem amorosamente cedido seu lar nas idas a São Carlos e permitirem sentir-me em casa.

À Wuendy e à Camila, amigas-irmãs, que não permitiram que a distância e o tempo interferissem na amizade que é só nossa; pelo apoio e pelo carinho.

À Eleonora (Leo), amizade que o doutorado fortaleceu, por ter sido minha parceira de tese, por compartilhar textos, histórias, conselhos, angústias e reflexões. Este caminho foi mais leve com você.

Ao Juliano, amigo mais que especial, por ter sido desde sempre um parceiro de sonhos e de conquistas, por permitir que a distância de hoje não afete em nada no carinho de sempre; pelas risadas, por tudo ser igual quando estamos juntos, mesmo que virtualmente,

pelos textos que quase diariamente me enviava, por acreditar em mim, pelo coração grande.

Aos queridos amigos Débora, André (Dédo), Márcia, Pedro Guilherme, Diego, Carmem e Paula que se fizeram presentes de diferentes formas e compreenderam as ausências, não permitindo que a distância afetasse nosso carinho e amizade.

Ao Guilherme, por ser mais que um amigo querido; por ser uma inspiração e uma admiração, pelas conversas despretensiosas, por sempre encontrar um tempo para nós.

À Marina e ao Rogério, amigos que o IFSP me trouxe, pela compreensão, pela atenção, pelos cafés e pelas conversas leves. Ao Rogério agradeço, também, toda a ajuda nas partes técnicas e de formatação que me deixavam maluca (!).

A Deus, por ter me presenteado com a vida que tenho, com as pessoas que me rodeiam e por ser minha LUZ.

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria,
E ainda mais alegre no meio da tristeza...*

Grande sertão: Veredas (João Guimarães Rosa)

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) com foco na habilidade escrita (redação acadêmica) a partir de compreensão de seus papéis e responsabilidades, bem como papéis e responsabilidades de professores e do material didático. Tais compreensões são imperativas quando pensado o desenvolvimento da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de línguas para além da sala de aula, sobretudo quando se almeja a participação efetiva na comunidade discursiva científica à qual esse aprendiz-pesquisador é afiliado ou pretende filiar-se. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se nas teorias de Inglês para Propósitos Específicos (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010) e sua vertente Inglês para Propósitos Acadêmicos (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, HYLAND, 2006; JORDAN, 2012), bem como nas teorias de Autonomia (BENSON, 2006; 2011; LITTLE, 1991; 1995) e de Material Didático (TOMLINSON, 2012, 2014; HARWOOD 2005, 2010, 2014; RICHARDS 2001, 2014). Adota-se como natureza metodológica o estudo de caso, orientado pelo paradigma qualitativo de pesquisa, cujos dados foram coletados a partir de questionário semiestruturado, observação de aulas e entrevistas. O contexto para coleta de registro foi um curso de redação acadêmica em língua inglesa oferecido pelo programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em uma de suas universidades parceiras. A análise de dados revela que para haver o fomento da autonomia do aprendiz em cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos é necessário o trabalho colaborativo entre professores e aprendizes, sugerindo o redimensionamento de seus papéis, evidenciando i) a tomada de responsabilidades dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem a partir do engajamento ativo e reflexão sobre tal processo, e ii) a prática docente voltada para a orientação e inclusão dos aprendizes nas escolhas que os envolvem. Os resultados indicam a relevância no sentido de que cursos cujo foco seja o ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos sejam pensados de modo a sensibilizar aprendizes para os conceitos de gênero acadêmico e comunidade discursiva, focando na reflexão orientada sobre o uso informado da língua para atingir um propósito comunicativo compartilhado pela comunidade discursiva, assim como a consideração dos materiais didáticos como recurso essencial para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para pesquisas futuras ressaltamos a importância de maior atenção à autonomia do professor, desde sua formação inicial, em virtude da íntima relação entre a autonomia do professor e a autonomia do aprendiz.

Palavras-chave: Inglês para Propósitos Acadêmicos; Autonomia; Sensibilização para o gênero acadêmico; Material Didático; Idiomas sem Fronteiras.

Abstract

This study aims at analyzing learners' attitudes and perceptions regarding autonomy in an English for Academic Purposes (EAP) course, focused on writing skills (academic writing), based on the comprehension of their roles and responsibilities, as well as roles and responsibilities of teachers and teaching materials. Such comprehension is imperative when the development of autonomy beyond classroom is considered within the language learning-teaching process, mainly when active engagement in a discourse community is intended by such learner-researcher. For this reason, this research is based on studies about English for Specific Purposes (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010) and its subarea English for Academic Purposes (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, HYLAND, 2006; JORDAN, 2012), as well as on theories of Autonomy (BENSON, 2006; 2011) e (LITTLE, 1991; 1995) and Teaching Materials (TOMLINSON, 2012, 2014; HARWOOD 2005, 2010, 2014; RICHARDS 2001, 2014). The methodological perspective is the case study, guided by the qualitative approach of research whose data was collected through semistructured questionnaires, class observation and interviews. The data was collected in an Academic Writing English course offered by the program Languages without Borders in one of its affiliated universities. The data analysis reveals that in order to foster learners' autonomy in English for Academic Purposes courses collaborative work between teachers and learners is necessary, suggesting the redefinition of their roles, highlighting: i) learners' control over their responsibilities in the teaching-learning process through their active engagement and reflection over such process and ii) teaching practice guided by both orientation and learners' inclusion in the decision-making process. The results indicate the relevance of courses of English for Academic Purposes to aim at raising awareness towards both academic genre and discourse community, focusing on learners' reflection of informed use of the language in order to reach any communicative purpose shared among the discourse community; as well as the consideration of teaching materials as a relevant resource to foster learners' autonomy. For future studies we emphasize the need for more attention to teacher's autonomy, since their initial education, because of the intrinsic relation between teachers' autonomy and learners' autonomy.

Keywords: English for Academic Purposes; Autonomy; Genre awareness-raising; Teaching Materials; Languages without Borders.

Lista de ilustrações

Figura 1: Componentes do processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem (Fonte: Elaboração própria).....	71
Figura 2: Ciclo de sensibilização retórica. (Adaptado de FEAK e SWALES, 2010, p.281). ...	113

Lista de tabelas

Tabela 1: Participantes que reconhecem e revelam limitações de proficiência.	101
Tabela 2: Participantes que negociam sentidos e tarefas para aprendizagem.	140
Tabela 3: Registros de observação de ações indicativas de assunção de responsabilidades para o aprendizado e colaboração na construção do curso.....	146
Tabela 4: Participantes que conseguem avaliar seu aprendizado.....	152
Tabela 5: Participantes que reconhecem especificidades do gênero acadêmico.....	173

Lista de quadros

Quadro 1: Cursos - oferta 3	18
Quadro 2: Cursos - oferta 4	18
Quadro 3: Participantes da pesquisa.....	20
Quadro 4: Instrumento de coleta de registros e seus objetivos.	22
Quadro 5: Fases da coleta de registros	22
Quadro 6: Perguntas de pesquisa, instrumentos para coleta de registros e seus objetivos.....	25
Quadro 7: Definições de autonomia.....	56
Quadro 8: Vantagens e Desvantagens de um LD comercial (adaptado de RICHARDS, 2001). 81	
Quadro 9: Visão forte e fraca contra o LD e a visão a favor do LD (Baseado em HARWOOD, 2004).	84
Quadro 10: Indagações anteriores à avaliação de um LD (Baseado em RICHARDS, 2001).....	85
Quadro 11: Fatores de materiais locais e localizados (Adaptado de LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014).	87
Quadro 12: Autonomia: níveis de implementação (Baseado em NUNAN, 1997).....	90
Quadro 13: Fases e instrumentos de coleta de registros.....	92
Quadro 14: Perguntas de pesquisa	92
Quadro 15: Subsídios para categoria 1: Reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.....	93
Quadro 16: Dificuldade em escrever textos acadêmicos.....	94
Quadro 17: Dificuldades durante a redação do trabalho final.....	95
Quadro 18: Uso de estratégias para realização do trabalho final.	105
Quadro 19: Desenvolvimento de habilidades e estratégias de aprendizagem.....	111
Quadro 20: Tempo de dedicação extraclasse.	116
Quadro 21: Reconhecimento de estratégias de aprendizagem.	118
Quadro 22: Subsídios para categoria 2: Redimensionamento de papéis: papel do professor e o papel do aprendiz.	120
Quadro 23: Percepção sobre o professor e suas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem.	121
Quadro 24: Atitudes de professores (Adaptado de SCHARLE e SZABÓ, 2000, p. 6).	124
Quadro 25: O professor como orientador para o desenvolvimento de habilidades.....	125
Quadro 26: Necessidade de orientação para redação de textos acadêmicos.	127
Quadro 27: O papel do aluno e suas responsabilidades.	130
Quadro 28: Os processos de negociação entre aprendizes e entre aprendizes e professor.....	136
Quadro 29: Percepções dos aprendizes sobre negociação.....	139
Quadro 30: O papel dos participantes no curso.....	144
Quadro 31: Reconhecimento da autoavaliação.	151
Quadro 32: Subsídios para categoria 3: Percepção sobre autonomia E o ser autônomo.....	155
Quadro 33: Compreensão sobre autonomia.	156
Quadro 34: Percepção sobre ser autônomo.	159
Quadro 35: Tomada de iniciativa para o desenvolvimento de habilidades em LI.	162
Quadro 36: A importância da autonomia em cursos de IPA e IPG.....	165
Quadro 37: Maneiras para desenvolver a autonomia para aprimorar conhecimentos em IPA. 167	
Quadro 38: Subsídios para categoria 4: Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA.	168
Quadro 39: Motivação para realização do curso e expectativas sobre o curso.	170
Quadro 40: Reconhecimento das especificidades do gênero acadêmico.	176

Quadro 41: Percepção dos aprendizes sobre o contato com áreas de pesquisa distintas em um mesmo curso.....	178
Quadro 42: Reconhecimento da(s) diferença(s) entre a proposta de um curso para propósitos acadêmicos e demais cursos de inglês.....	181
Quadro 43: Subsídios para categoria 5: Considerações dos aprendizes sobre o material didático para IPA	182
Quadro 44: Expectativas sobre o material didático.....	183
Quadro 45: Avaliação dos materiais didáticos como suporte para realização do trabalho final.	186
Quadro 46: Aspectos positivos e negativos do curso	191
Quadro 47: Considerações sobre a criação de um corpus para orientar a escrita acadêmica....	196
Quadro 48: Redimensionamento de papéis de professores, aprendizes e MD para desenvolvimento da autonomia de aprendizes em um curso de IPA.	199

Lista de abreviações

AC – Abordagem Comunicativa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ETA – English Teaching Assistant

ELPE – Ensino de Línguas para Propósitos Específicos

IPA – Inglês para Propósitos Acadêmicos

IPAE - Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos

IPAG - Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais

IFE – Inglês para Propósitos Específicos

IPG – Inglês para Propósitos Gerais

IPO – Inglês para Propósitos Ocupacionais

IsF – Idiomas sem Fronteiras

L-alvo – Língua-alvo

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LF – Língua Franca

LI – Língua Inglesa

MD – Material Didático

MEC – Ministério da Educação

MEO – My English Online

NuLi – Núcleo de Línguas

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SESu - Secretaria de Educação Superior

SLA – Second Language Acquisition

Lista de siglas da transcrição da entrevista

(...) supressão de trecho considerado irrelevante para análise

... pausa breve

[] acréscimo de informação implícita

() explicação ou comentário da pesquisadora

Sumário

INTRODUÇÃO	1
OBJETIVO.....	3
PERGUNTAS DE PESQUISA.....	4
JUSTIFICATIVA.....	4
ORGANIZAÇÃO DA TESE	8
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	10
1.1 A abordagem metodológica de pesquisa.....	10
1.2 A Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada.....	11
1.3 A Pesquisa Qualitativa e o Estudo de Caso.....	13
1.4 Contexto de Pesquisa	14
1.4.1 O Programa Idiomas sem Fronteiras	15
1.5 O NUCLi da instituição de ensino pesquisada.....	17
1.6 Participantes da pesquisa.....	18
1.7 Instrumentos e Procedimentos para coleta de registros.....	21
1.8 Procedimentos para Análise de Dados	26
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	27
2.1.1 Análise(s) de necessidades: o caminho para a construção de um curso de IPE	29
2.1.2 Processos para análise de necessidades.....	30
2.1.3 O histórico do ensino de línguas para propósitos específicos no Brasil.....	33
2.1.4 Resignificações sobre o ELPE no Brasil	34
2.1.5 Inglês como língua internacional da ciência	35
2.1.6 Inglês para Propósitos Acadêmicos.....	36
2.1.6.1 Definições de Inglês para Propósitos Acadêmicos.....	38
2.1.6.2 Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais	40
2.1.6.3 Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos	42
2.1.6.4 IPAG ou IPAE: qual é o mais adequado?	43
2.1.7 Teoria e Análise de Gêneros	46
2.1.7.1 A teoria de Gêneros e o IPA.....	48
2.2 AUTONOMIA	52
2.2.1 Definição de Autonomia	54
2.2.2 Autonomia e Inglês para Propósitos Acadêmicos	58
2.2.3 Como desenvolver autonomia?	61
2.2.3.1 O papel do professor	61

2.2.3.2 O papel do aprendiz.....	64
2.3 TEORIAS DE MATERIAL DIDÁTICO	73
2.3.1 Material didático: Teoria e Prática ou Teoria <i>versus</i> Prática?.....	74
2.3.2 O problema da terminologia: material didático, livro didático, material de ensino e/ou material de aprendizagem?.....	75
2.3.3 “Materiais globais ou locais”: adoção ou produção de materiais didáticos?.....	78
2.3.3.1 Materiais comerciais versus materiais não-comerciais: vantagens e desvantagens	80
2.3.4 Avaliação e adaptação de materiais didáticos	85
2.3.5 Materiais didáticos e autonomia.....	88
CAPITULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	92
3.1 Categoria 1: Reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem	93
3.2 Categoria 2: Redimensionamento de papéis: papel do professor e o papel do aprendiz.	119
3.3 Categoria 3: Percepção sobre autonomia e o ser autônomo	154
3.4 Categoria 4: Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA	168
3.5 Categoria 5: Considerações sobre o material didático para IPA	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS E ENCAMINHAMENTOS.....	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
APÊNDICES.....	214
Apêndice A: Levantamento de interesses, necessidades e percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem em um curso de redação em LI: A introdução de artigos científicos.	214
Apêndice B: Entrevista com o Professor (Levantamento de Perfil).....	215
Apêndice C: <i>Checklist</i> - roteiro para observação de aulas.	216
Apêndice D: Roteiro de entrevista com os participantes	218
Apêndice E: Questionário Piloto - Levantamento de interesses e necessidades para curso de Redação em LI: A introdução de artigos científicos.	220
Apêndice F: Termo de Consentimento Livre Esclarecido	221
Apêndice G: Respostas apresentadas no questionário.	224
Apêndice H – Excertos da entrevista	225
ANEXOS	264
Anexo A: Ementa do curso de Redação em LI: A Introdução de Artigos Científicos.....	264
Anexo B: Programa do curso – disponibilizado pelo professor	266
Anexo C: Task 5, page 13 – Livro: Creating Contexts: Writing Introductions Across Genres (FEAK e SWALES, 2011).	267

INTRODUÇÃO

A motivação para aprendizado de uma língua estrangeira pode ser tanto de natureza pessoal, quanto estar relacionada às mudanças que ocorrem nos âmbitos sociais, políticos e científicos, promovendo, portanto, o interesse profissional e/ou acadêmico em desenvolver habilidades comunicativas em determinada língua.

A língua inglesa (LI) é atualmente reconhecida como Língua Franca (LF) (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006) e esse status de língua global faz com que haja um número crescente de pessoas motivadas e interessadas, por diferentes razões, a aprender inglês a fim de que possam fazer parte de comunidades discursivas que a tem como sua língua oficial.

Quando reconhecida a necessidade do aprendizado da língua inglesa para um fim específico, ou seja, quando aprendizes conseguem identificar o porquê de seu aprendizado, a metodologia¹ de ensino *English for Specific Purposes (ESP²)* pode ser interpretada como ideal, uma vez que tem como objetivo principal considerar as necessidades e interesses dos aprendizes ao desenvolver um curso. Essa metodologia pressupõe duas subáreas, sendo elas: *English for Academic Purposes (EAP³)* e *English for Occupational Purposes (EOP⁴)*. Segundo Della Rosa (2013), Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA), foco deste estudo, se refere não apenas ao estudo ou à pesquisa, mas ao engajamento e participação ativa no ambiente acadêmico, seja por meio de apresentação ou redação de trabalhos, por exemplo.

Ao pensarmos na proposta do IPA tangenciando questões tais como o interesse e a necessidade dos aprendizes e o gênero textual, é fundamental refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem de pesquisadores que, em sua maioria, têm como objetivo divulgar suas pesquisas por meio de publicações científicas. Dessa forma, o planejamento de curso para propósitos acadêmicos deve ser pensado considerando esses e outros aspectos como a elaboração do conteúdo programático, as avaliações dos

¹ Diferentemente de Hutchinson e Waters (2006) que definem o IPE como *uma abordagem de ensino de língua focada na necessidade do aprendiz* (p.19), compreendemos IPE como uma metodologia de ensino norteada pela Abordagem Comunicativa (AC), que tem como foco o aprendiz e suas necessidades, bem como o aprendizado da língua-alvo para propósitos reais de uso. Concordamos com Almeida Filho (2008a) ao definir abordagem como um: *conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo* (p.17) e, por essa razão, não identificamos o ensino de IPE como uma abordagem, mas uma metodologia subjacente à AC.

² Neste trabalho traduzimos o termo *ESP* como Inglês para Propósitos Específicos (IPE).

³ Neste trabalho traduzimos o termo *EAP* como Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA).

⁴ Neste trabalho traduzimos o termo *EOP* como Inglês para Propósitos Ocupacionais (IPO).

participantes e do curso e a escolha do material didático (FLOWERDEW E PEACOCK, 2001).

Entretanto, mesmo quando considerados todos esses aspectos, é importante pensar que um curso de IPA, neste caso, não é o final do processo de aprendizagem. Um curso deve ser compreendido como mais uma fase de aprendizagem, assim, é fundamental que a autonomia dos aprendizes seja desenvolvida a fim de que ela os auxilie no engajamento ativo no processo de aprendizagem, tanto durante o curso quanto após seu término, visto que o aprendizado de uma língua é um processo para toda a vida, conforme afirmam Tilfarlioglu e Ciftci (2011, baseadas em QUINN, 1974). Por essa razão, professores devem auxiliar seus alunos a tornarem-se autônomos, apoiando o aprendizado autônomo em suas salas de aula.

Pensando a relação de interdependência entre aprendizes e professores no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à autonomia, Benson (2011) afirma que orientar para a autonomia implica orientar aprendizes para decisões informadas relacionadas à sua aprendizagem, e não escolher por eles. Essa orientação caracteriza-se como fundamental às vistas de preparar o aprendiz para seguir com o aprendizado para além de um curso ou de uma sala de aula.

Ademais, no que diz respeito à tomada de responsabilidade por parte de aprendizes e professores, Harwood (2005) afirma que é importante que ambos sejam independentes e autônomos e compreende que materiais didáticos (MDs) deveriam ser modificados para que eles possam assumir esses papéis. Assim, é fundamental que ao planejar um curso, os materiais sejam (re)pensados para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Harwood (2010), baseando-se em Allwright (1981), O'Neill (1982) e Hutchinson e Waters (1994), afirma que nenhum material pré-elaborado pode ir diretamente ao encontro das necessidades de qualquer sala de aula, enfatizando que alguma adaptação será sempre necessária. Tal afirmação sugere que professores precisam ter conhecimento de como realizar tais adaptações, considerando não apenas as necessidades e interesses de aprendizes, mas buscando sensibilizá-los, também por meio do material, para o desenvolvimento da autonomia a fim de que essa sensibilização possa orientá-los para além da sala de aula. Para Carr (2013) a autonomia é alcançada quando o aprendiz adquire a habilidade de tomar a iniciativa dentro da sala de aula e continua a aprender além dela.

Dessa forma, por compreendermos que a atividade de um pesquisador se caracteriza como autônoma e conferindo à LI papel importante para o desenvolvimento

de suas atividades, entendemos ser fundamental que esses pesquisadores assumam maiores responsabilidades pelo processo de aprendizagem da LI, a fim de que alcancem seus objetivos de compartilhar e trocar conhecimento com a comunidade científica internacionalmente. Há indícios que assumir maiores responsabilidades pelo aprendizado pressupõe que aprendizes e professores tenham seus papéis ressignificados e, por isso essa pesquisa se ocupa de discutir tal redimensionamento, a partir de considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem que busque fomentar a autonomia do aprendiz.

Com base nessas considerações, apresentamos na sequência o objetivo desta pesquisa.

OBJETIVO

Um curso de IPA, mesmo que desenvolvido com base nos interesses e necessidades dos aprendizes, pode não ser suficiente para sustentar as ações futuras de um aprendiz de línguas enquanto pesquisador que almeja divulgar resultados de pesquisa em nível internacional, majoritariamente em língua inglesa, uma vez que cursos são limitados por determinado tempo e, às vezes, espaço. O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de IPA com foco na habilidade escrita (redação acadêmica) por compreendermos que a autonomia permite maior entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que pressupõe engajamento ativo nesse processo e auxilia nas escolhas necessárias para que seu objetivo seja alcançado.

Entendemos que para tanto, é necessário verificar a compreensão dos aprendizes sobre os papéis e as responsabilidades de professores e aprendizes e o papel do material didático, visto que tal compreensão é fundamental para pensarmos o desenvolvimento da autonomia de modo a orientar aprendizes a prosseguirem com o aprendizado de uma língua para além do espaço de sala de aula, visando a participação efetiva na comunidade discursiva científica a que este aprendiz-pesquisador é afiliado ou pretende filiar-se.

A fim de alcançar os objetivos almejados, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa que norteiam este estudo.

PERGUNTAS DE PESQUISA

1. Em um curso de redação de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA):
 - a) Qual é a percepção dos aprendizes (participantes) sobre autonomia?
 - b) Como se dá a atuação dos aprendizes (participantes) na construção da autonomia?
2. Quais são os papéis de professores, aprendizes e material didático no desenvolvimento da autonomia em um curso de IPA (foco na redação de artigos científicos)?

JUSTIFICATIVA

A máxima “Publique ou Pereaça” (*Publish or Perish*) é conhecida por todos aqueles envolvidos com desenvolvimento de pesquisas nas universidades brasileiras. A necessidade de publicação não se relaciona apenas com reconhecimento, conforme afirma Wood (2001), mas com uma necessidade ou uma quase obrigação demandada pelos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e órgãos de fomento no Brasil que condicionam tanto o financiamento de pesquisas quanto os recursos à publicação, algo que pode comprometer a qualidade ao priorizar a quantidade e impõem o que Luiz (2006, p.302) afirma ser uma *lógica capitalista da produtividade*.

Zuin e Bianchetti (2015) apresentam no texto intitulado “Publique, apareça ou pereaça” a possível origem da expressão, associando o sucesso e o reconhecimento acadêmicos às publicações e visualizações em meios digitais e concluindo ser necessária a reflexão acerca do conceito de “produtivismo acadêmico”. Os autores afirmam que a máxima “Publique ou Pereaça” pode ser um resquício de como se estabeleceu a relação de trabalho durante a Revolução Industrial, diante da demanda externa sobre os trabalhadores que precisavam produzir para que não “percessem”, tanto no sentido de perder o emprego ou fisicamente, em razão do volume de trabalho e das subcondições às quais eram expostos. Salvaguardando as devidas diferenças e não transpondo diretamente o conceito “produção” no contexto do industrial para o contexto educacional, os autores esclarecem ser compreensível o emprego do termo neste ambiente, seja pelos laços que se estreitam entre universidade e empresa ou pelo “ranqueamento” das instituições e suas consequentes premiações ou punições (ZUIN e BIANCHETTI, 2015).

Após ser questionado sobre a origem do termo “Publish or Perish”, o pesquisador Eugene Garfield iniciou a busca da sua primeira ocorrência e a publicou, em 1996, em um artigo na revista *The Scientist*. Embora não haja precisão quanto à data ou situação de seu primeiro uso, ele encontrou na obra *The Academic Man: A Study in the Sociology of a Profession* (1942) de Logan Wilson o que pode ser considerada a primeira referência ao termo: *O pragmatismo predominante que é imposto sobre o grupo acadêmico é o de que se deve escrever algo e publicá-lo. A imperativa situacional dita o credo do "publique ou pereça" entre os rankings*⁵ (WILSON, p. 197, 1942, citado por GARFIELD, 1996). Percebemos, portanto, a publicação como sendo o reconhecimento da atividade de um pesquisador, já naquela época.

Endossamos essa discussão problematizando outra questão. Segundo Wood (2001), a fim de que a pesquisa possua maior visibilidade, sendo lida e citada por demais pesquisadores, é fundamental que ela seja publicada na língua com maior número de falantes não-nativos do mundo: a língua inglesa, também reconhecida como língua internacional da ciência (KENNEDY, 2001; WOOD, 2001; MAURANEN, 2011). Graddol (2000) afirma que as publicações em língua materna passaram a ser substituídas por publicações em LI a partir da Segunda Guerra Mundial⁶.

Mauranen (2011) afirma que a academia depende de uma língua internacional visto que é um contexto internacional que existe em razão da cooperação entre membros de comunidades científicas que podem estar em diferentes localidades. Segundo a autora: *a língua é o inglês, mas a pesquisa é internacional* (MAURANEN, 2011, p. 97)⁷ e, de acordo com Kennedy (2001), aqueles que buscam desenvolver habilidades em LI para propósitos acadêmicos não têm como foco apenas aprender a língua, mas ter acesso àquilo que é divulgado nessa língua.

Verificamos que, independentemente da necessidade, seja para acessar pesquisas na área de estudo ou para divulgar resultados de pesquisa, é fundamental que pesquisadores desenvolvam e/ou aprimorem suas habilidades comunicativas continuamente a fim de que possam participar ativamente da comunidade discursiva. Compreendemos que é importante considerar a língua como o meio pelo qual a pesquisa

⁵ The prevailing pragmatism forced upon the academic group is that one must write something and get it into print. Situational imperatives dictate a 'publish or perish' credo within the ranks (WILSON, p. 197, 1942, citado por GARFIELD, 1996).

⁶ Discutiremos mais atentamente o reconhecimento da LI como língua internacional da ciência no item 2.1.5.

⁷ No original: The language is English, but the research is international (MAURANEN, 2011, p. 97).

é divulgada e para tanto, compreendê-la e dominá-la torna-se tarefa imprescindível visto que é por meio dela que o pesquisador se posiciona como membro efetivo de uma comunidade discursiva.

Por essa razão, entendemos que mesmo um curso de IPA que considere os interesses e necessidades do aprendiz, ele pode não ser suficiente para sustentar as ações futuras de um aprendiz de línguas enquanto pesquisador que almeja divulgar resultados de pesquisa em LI. Ademais, ao compreendemos a língua como organismo vivo e dinâmico e o aprendizado de uma língua um processo contínuo é importante pensar que seu uso exija o mesmo dinamismo.

Hutchinson e Waters (2006) afirmam que o que diferencia o ensino de Inglês para Propósitos Específicos e o ensino de Inglês para Propósitos Gerais (IPG) é a sensibilização do aprendiz para suas necessidades. Reconhecer as necessidades de aprendizado, ou seja, saber o porquê se está aprendendo determinada língua, neste caso, vai ao encontro do que Benson (2006) afirma ser fundamental para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que para o autor, autonomia significa entender ou assumir o controle sobre o propósito do aprendizado.

Segundo Jordan (2012), é importante orientar para a autonomia, visto que após o término de um curso de IPA o aprendiz somente conseguirá continuar a desenvolver suas habilidades e prosseguir com seus estudos se, durante o curso, ele for auxiliado para isso. Compreendemos que um curso de IPA não deve apenas auxiliar o aprendiz/pesquisador a redigir textos a partir de modelos prontos, mas sim permitir que ele consiga posicionar-se enquanto pesquisador, por meio de suas escolhas linguísticas. De acordo com Pennycook (1997a, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p.22):

Um currículo cujo foco seja fornecer aos alunos apenas habilidades acadêmicas linguísticas para lidar com trabalho acadêmico para demais disciplinas perde uma oportunidade crucial em ajudá-los a desenvolver criticismo linguístico, social e cultural que pode beneficiá-los para compreender e questionar como a língua funciona dentro e fora de instituições educacionais (PENNYCOOK, 1997a, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p.22)⁸.

Com base nessa afirmação, compreendemos que um curso de IPA não é desenvolvido para servir um propósito único e específico, seja a participação em uma aula ou a escrita de um artigo científico. Um curso de IPA sustenta-se como responsável em

⁸ No original: A curricular focus on providing students only with academic linguistic skills for dealing with academic work in other disciplines misses a crucial opportunity to help students to develop forms of linguistic, social and cultural criticism that would be of greater benefit for them for understanding and questioning how language works both within and outside educational institutions (PENNYCOOK, 1997a, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p.22).

desenvolver nos aprendizes condições para refletir, principalmente, sobre suas escolhas linguísticas e, por meio delas, posicionar-se como membro de uma comunidade discursiva científica.

Desenvolver a reflexão é uma maneira de orientá-los para a autonomia, uma vez que a reflexão pode resultar em maior engajamento e, conseqüentemente, maior responsabilidade sobre o aprendizado. Ao ser convidado a refletir, o aprendiz pode transferir aquilo que ocorre em sala de aula para demais situações e, de acordo com Little (1991), a autonomia acontece tanto na *maneira como o aprendiz aprende quanto na maneira como ele transfere aquilo que aprendeu para outros contextos* (LITTLE, 1991, p. 4)⁹.

Orientar para a autonomia é auxiliar o aprendiz a ter mais controle sobre sua aprendizagem, sabendo fazer escolhas independentes e informadas a partir do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Contemplar o desenvolvimento da autonomia em cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos é proporcionar ao aprendiz-pesquisador subsídios para que ele possa continuar participando ativamente do contexto acadêmico, sem vincular essa atuação à necessidade de estar em um curso ou ter ao seu lado um professor, uma vez que a atividade de pesquisador é contínua e irrestrita ao contexto de sala de aula.

Compreendemos que o desenvolvimento da autonomia está relacionado à ressignificação de papéis de professores e aprendizes, visto que aprendizes precisam assumir maiores responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem e, para tanto, professores precisam adotar o papel de facilitadores e colaboradores nesse processo, ambos se desvincilhando de papéis tradicionais. Todavia, o ressignificar de papéis está intimamente associado a mudanças de posturas e atitudes de ambos os atores desse processo de ensino-aprendizagem e esta pesquisa buscar discutir tais mudanças, bem como sugerir encaminhamentos que possam orientar a prática de professores que visem colaborar com o fomento da autonomia de aprendizes de cursos de IPA.

Na sequência apresentamos a organização deste trabalho.

⁹ No original: (...)in the way the learner learns and the way he transfers what he/she learned to other contexts (LITTLE, 1991, p.4).

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho inicia-se por esta **Introdução** que tangencia alguns pressupostos teóricos que subsidiam o direcionamento desta pesquisa, bem como apresenta seu objetivo, suas perguntas norteadoras e a justificativa para a realização deste estudo.

No **Capítulo 1**, apresentamos a **Metodologia de Pesquisa** que justifica a natureza metodológica do trabalho, um estudo de caso, cuja abordagem de pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo. Ademais, discorremos sobre o contexto, o caso deste estudo, os participantes, os instrumentos para coleta de registros e procedimentos para análise de dados. Optamos por apresentar o capítulo de Metodologia de Pesquisa antes do Referencial Teórico, por compreendermos que apresentar o contexto da pesquisa, auxiliaria a compreender as discussões teóricas tecidas no capítulo seguinte.

No **Capítulo 2, Referencial Teórico**, discutimos os pilares teóricos que compõem o embasamento e desenvolvimento deste trabalho. Iniciamos pela teoria de Inglês para Propósitos Específicos (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010) e Inglês para Propósitos Acadêmicos (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, HYLAND, 2006; JORDAN, 2012, entre outros) que abrangem em suas discussões questões intrínsecas ao tema, como Análise de Necessidades (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010) e Teoria de Gêneros Textuais (BHATIA, 1997; MOTTA-ROTH, 2008 ; SWALES, 2011, entre outros). Estabelecemos um paralelo entre essas teorias e as teorias de Autonomia, tendo Benson (2006, 2011) e Little (1991, 1995) como principais autores. Finalizamos o capítulo com discussões sobre Material Didático, cujos expoentes na literatura são Tomlinson (2012, 2014), Harwood (2005, 2010, 2014) e Richards (2001, 2014).

No **Capítulo 3**, apresentamos a **Análise e Discussão de Dados**, orientadas pelas discussões teóricas provenientes do capítulo anterior. Organizamos a seção a partir de categorias de análise de dados, desenvolvida por nós, com base nos dados coletados pelos diferentes instrumentos para coleta de registros. Tais categorias nos auxiliam a apresentar e discutir os dados, de maneira a responder as perguntas de pesquisa que orientam este estudo.

Por fim, nas **Considerações Finais**, retomamos o objetivo de pesquisa a fim de tecer conclusões respaldadas nas discussões apresentadas ao longo do estudo e sinalizamos encaminhamentos e possibilidades de estudos futuros.

Este trabalho encerra-se apresentando as Referências, Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a abordagem metodológica do estudo, bem como seu contexto, participantes, instrumentos e procedimentos para coleta de registros.

1.1 A abordagem metodológica de pesquisa

A escolha da abordagem metodológica do fazer pesquisa está respaldada nas relações estabelecidas entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Historicamente, estabeleceram-se dois grandes modelos, a Abordagem Quantitativa e a Abordagem Qualitativa, que se distanciavam, principalmente, pela perspectiva considerada positivista de conhecimento, característica da Abordagem Quantitativa, ou o foco na interpretação e *compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações* (ANDRÉ, 2008, p. 39), traços da Abordagem Qualitativa.

Apesar de serem interpretadas como antagônicas, segundo Celani (2005) ambos os paradigmas reforçam a preocupação com a produção de conhecimento e, conforme afirma Holmes (1992) a pesquisa positivista apresenta parte da história enquanto a pesquisa interpretativista permite analisá-la a partir de um outro olhar. Larsen-Freeman e Long (1991) enfatizam que os procedimentos metodológicos não são exclusivos de um ou de outro paradigma, tornando possível uma pesquisa Qualitativa ter seus dados suplementados por instrumentos de coleta tradicionalmente comuns à Abordagem Quantitativa.

Entendemos que a escolha da abordagem metodológica não deve ser guiada apenas a partir da escolha de procedimentos metodológicos, mas deve ser baseada nas características do contexto de pesquisa, no objeto de estudo e nos seus sujeitos, para que assim haja a escolha mais adequada para o tratamento dos registros¹⁰, e a futura análise de dados. Todavia, compreendemos que devido a algumas características determinantes de cada uma das abordagens, tais como o testar de hipóteses e as análises estatísticas, comuns à Abordagem Quantitativa, em contraposição à observação do processo, característico da Abordagem Qualitativa (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991), alguns

¹⁰ Neste trabalho faremos a distinção entre os termos dado e registro, baseando-nos em Cunha (2007). A autora define registro como sendo *a materialização gráfica, auditiva e pictórica (filmes, fotos, desenhos e croquis, entre outros) de um acontecimento ou objeto, enquanto dado (grifo nosso) é o registro selecionado a partir do qual se desenvolve um raciocínio, formula-se um juízo e/ou a solução de um problema* (CUNHA, 2007, p.61).

estudos cujo objetivo seja entender relações entre os atores dos contextos de ensino-aprendizagem, por exemplo, se adequam mais à Abordagem Qualitativa. Por essa razão, apresentamos a seguir características dessa abordagem e explicamos a razão pela qual optamos por segui-la como norte metodológico.

1.2 A Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada

Em artigo intitulado *Research and the Postmodern Condition* dedicado a apresentar o processo pelo qual a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) passou, Holmes (1992) detalha o percurso histórico do desenvolvimento da pesquisa na área, desde quando ainda utilizava procedimentos metodológicos nas áreas das chamadas Ciências Duras, até o lugar ocupado no que foi considerada a Condição Pós-Moderna (*the Postmodern Condition*). Por compreender o trabalho detalhado e minucioso do autor em apresentar tal percurso, pautamo-nos principalmente nesse texto para desenvolver esta seção.

A Linguística Aplicada surgiu, segundo Holmes (1992), a partir da fusão de teorias advindas de áreas como Linguística e Psicologia e, no seu início as pesquisas eram, assim como em toda área de Ciências Sociais, desenvolvidas com base em procedimentos metodológicos característicos das Ciências Duras. Apenas a partir da década de 80 a área reconheceu as características particulares do que era fazer pesquisa sobre Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*) e passou a desenvolver metodologias próprias de investigação que melhor se adequavam aos questionamentos da área (HOLMES, 1992). Larsen-Freeman e Long (1991) afirmam que a experiência possibilitou que pesquisadores de *SLA* compreendessem como responder perguntas provenientes de um campo específico de estudos.

Compreendemos que essa mudança ocorreu a partir do momento em que a atenção se voltou para a sala de aula e os dados passaram a ser coletados, onde Holmes (1992) chamou de mundo real. Assim, o foco passou a ser *aquilo que os aprendizes faziam e não o que as teorias diziam que eles deveriam fazer*¹¹ (HOLMES, 1992, p. 42). Os sujeitos atuantes no contexto de sala de aula, professores e aprendizes, passaram a colaborar ativamente com as pesquisas em LA. Holmes (1992) cita o *ESP Project*, no Brasil, como

¹¹ No original: (...) what the students did rather than what the theories said the students should do. (HOLMES, 1992, p. 42).

um clássico exemplo de parceria entre professores e, principalmente, aprendizes na avaliação do projeto.

Associada à atenção para a origem dos dados, ou seja, a sala de aula, está a compreensão do que era importante considerar ao realizar pesquisas sobre língua/linguagem. A ideia de língua como sistema deu lugar a maneira como a língua era utilizada e, portanto, sua característica social se sobrepôs à sua característica formal.

O interesse pelo processo, pelo contexto, pelo papel social da língua e por aqueles que participam desses processos e contextos são características de uma pesquisa interpretativista. O caráter interpretativista de uma pesquisa se enquadra no paradigma Qualitativo que, segundo Crocker (2009), tem seu foco na compreensão do particular e do distintivo e não busca por generalizações.

Celani (2005) afirma que pesquisas em LA que seguem o paradigma qualitativo interpretativista são de difícil desenvolvimento, uma vez que por tratar-se de pesquisas cujo planejamento prévio, ou desenho de pesquisa, não são definitivos, se revelam ao longo do processo, tornando-se o que a pesquisadora chama de *pesquisa aberta* (p. 109). Por isso, Celani (2005) reforça a necessidade de maior reflexão a respeito das perguntas de pesquisas e da escolha de participantes, visto que esses desempenham papel fundamental enquanto participantes e corresponsáveis pelo trabalho.

Compreendemos que pesquisas realizadas na área de LA seguem, majoritariamente, o paradigma pesquisa qualitativo uma vez que este é capaz de sustentar questões que subjazem ao contexto de ensino e aprendizagem e, de permitir ao pesquisador maior compreensão de todos os processos e pessoas envolvidos nesse contexto. Para De Grande (2011, p. 16):

(...) a relação direta do pesquisador com o contexto pesquisado, a assunção de que o fazer ciência não é neutro e a busca de confiabilidade na pesquisa a partir de dados variados, relacionados e contrastados entre si, fazem com que o paradigma qualitativo seja a opção privilegiada do pesquisador que pretende compreender uma realidade social em sua complexidade (DE GRANDE, 2011, p.16).

Por essa razão, compreendemos que este estudo segue como abordagem metodológica o paradigma qualitativo, uma vez que a abordagem qualitativa ressalta *a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação* (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23, citados por DE GRANDE, 2011, p.13). Sobretudo, neste estudo priorizamos as características do contexto de pesquisa, sendo esse um curso de IPA

oferecido pelo programa Idiomas sem Fronteiras em uma universidade pública, que orientaram tanto para o desenvolvimento dos instrumentos para a coleta de registros, bem como para considerações da pesquisadora ao longo do processo dessa coleta.

1.3 A Pesquisa Qualitativa e o Estudo de Caso

A definição ou escolha de uma abordagem metodológica, se quantitativa ou qualitativa, não é suficiente para o desenvolvimento de uma pesquisa, uma vez que, em um mesmo paradigma é possível deparar-se com diferentes tipos de pesquisa que estão intimamente relacionados com o que se deseja observar e como essa observação se efetivará.

O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa que dialogam com o paradigma qualitativo e que tem como pressuposto o interesse em investigar sistematicamente uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um programa, por exemplo. Segundo Merriam (1998) a principal característica de um estudo de caso é delimitar o objeto de estudo, ou seja, o caso. A autora ressalta que é o limite (*boundary*) de um estudo que o caracteriza como um estudo de caso, afinal o estudo de caso se preocupa com algo específico e complexo e pormenoriza generalidades e generalizações. André (1984) reitera que o estudo de caso está intrinsecamente relacionado ao contexto-alvo e, portanto, o caso e o contexto não podem ser analisados separadamente. Para a autora, o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto.

Ao definir um estudo de caso, Duff (2014) afirma que sua principal característica é compreender em sua totalidade um fenômeno cujo caso estudado é um exemplo. A autora parafraseia Dyson e Genishi (2005) ao atestar que um caso é um *caso sobre algo*¹² e, metaforicamente o compara a uma janela, visto que apresenta ao leitor uma outra perspectiva sobre a língua a partir da visão do participante. Por essa razão é importante gerar uma descrição detalhada dos participantes, da situação e das interrelações estabelecidas entre participantes e sua compreensão histórica e sociocultural da língua a fim de que a descrição e apresentação do caso orientem para novas formas de compreensão e pesquisas futuras.

Uma das características peculiares do estudo de caso é o papel do pesquisador, primeiramente por ele compreender a realidade como múltipla e não estática e, depois, ao tornar-se, conforme afirma Hood (2009), parte do estudo. Duff (2014) sugere que há um

¹² No original: (...) a case of something (DUFF, 2014, p.5 baseada em DYSON e GENISHI, 2005).

reconhecimento crescente em pesquisas qualitativas de que os dados são coconstruídos e não apenas coletados, principalmente em estudos que têm como instrumento de coleta entrevistas e observações, atribuindo ao pesquisador o papel de instrumento de pesquisa, visto que ele se torna um coparticipante no processo a quem é atribuído certo poder. Por isso, a autora conclui que o pesquisador deve refletir cuidadosamente sobre o processo de gerar significados.

Compreendemos a participação do pesquisador como sendo o olhar atento ao contexto, aos sujeitos e suas ações e escolhas e, principalmente, às limitações do caso em foco. Conforme sugere Merriam (1998) e, reiterado por Yin (2003, citado por HOOD, 2009), um estudo de caso busca investigar um fenômeno em seu contexto real e quando as delimitações não são evidentes, compreendemos que é papel do pesquisador observar cada uma dessas características e a partir da sua compreensão de mundo, revelar os dados.

Entendemos que tais interpretações podem ser consideradas subjetivas e, segundo Leffa (2006), por se tratar de um tipo de pesquisa cuja análise de dados depende da análise e interpretação do pesquisador, uma das críticas ao estudo de caso é com relação a sua validade e fidedignidade. O autor afirma que a triangulação de dados é uma das maneiras de impedir tais críticas, a partir da coleta de informações por meio de diferentes instrumentos. Duff (2014) ressalta que a triangulação fortalece um estudo de caso qualitativo sempre que reporta a maneira como o estudo foi conduzido e quando a relação entre os dados e as interpretações são claras e bem embasadas. A autora esclarece que embora nem sempre os dados e a análise sejam interpretados da mesma maneira, a triangulação fornece uma apreciação a respeito do caso estudado de uma maneira textual e multidimensional.

Assim, o estudo de caso é definido por Simon (2009, citada por THOMAS, 2011) como sendo a exploração complexa e única em um contexto real. Entendemos, portanto, que o caso deste estudo é seu contexto de pesquisa, uma vez que se trata de um curso de redação acadêmica em língua inglesa, oferecido pelo programa Inglês sem Fronteiras em uma universidade pública do estado de São Paulo para alunos e/ou servidores da instituição. Detalhamos a seguir o contexto de pesquisa deste estudo.

1.4 Contexto de Pesquisa

O **contexto** de coleta de registros desta pesquisa é um curso de redação acadêmica intitulado “Redação em LI: A introdução de artigos científicos”. Esse curso é oferecido

por meio do programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês em uma universidade pública do estado de São Paulo. Sua carga horária foi composta por 16 horas na modalidade presencial, totalizando quatro encontros de quatro horas e seu conteúdo programático estava pautado no material de Christine Feak e John Swales *Creating Contexts: Writing Introductions across Genres*¹³ de 2011. Apresentamos, no Anexo A, o documento disponível no sítio¹⁴ (isfgestao.mec.gov.br) que contém as informações sobre o curso.

O livro *Creating Contexts: Writing Introductions across Genres* foi adquirido pela coordenação do NUCLi da instituição e foi disponibilizado para consulta dos alunos durante as aulas. A coordenação enviou um *e-mail* para os alunos inscritos no curso com as informações sobre o livro, caso algum deles tivesse interesse em comprá-lo. Dois alunos adquiriram o livro, mas um deles não o havia recebido até a finalização do curso.

A escolha pela adoção do material publicado justifica-se por se tratar de um livro desenvolvido por pesquisadores engajados em pesquisas relacionadas ao gênero acadêmico e que, segundo Harwood (2014), se preocupam em não fazer generalizações sobre a escrita acadêmica, pautando-se em corpus de artigos estado-da-arte.

A oferta desse curso se justifica em virtude da busca pelo desenvolvimento das habilidades em LI para publicação de trabalhos científicos visando a divulgação de conhecimentos produzidos nacionalmente, em meios internacionais. O foco do curso em questão era a introdução de artigos acadêmicos, considerado (sub)gênero exigido na grande maioria de artigos científicos.

Uma vez que o contexto de coleta de registros é o que caracterizamos como sendo o caso deste estudo, conforme apresentado anteriormente, julgamos relevante discorrer sobre o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) que possibilita a oferta do curso.

1.4.1 O Programa Idiomas sem Fronteiras

O programa Idiomas sem Fronteiras teve início em 2012 como Programa Inglês sem Fronteiras e é promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Quando criado, o objetivo do programa era, de

¹³ No programa do curso o livro didático indicado como norteadora para o desenvolvimento do curso é *Aspects of Article Introductions* de John Swales. Entretanto, a obra adotada foi *Creating Contexts: Writing Introductions across Genres* do mesmo autor e com parceria de Christine Feak.

¹⁴ O documento está disponível no sítio isfgestao.mec.gov.br, o qual apenas professores e coordenadores possuem acesso.

acordo com a Portaria nº 1.466, de 2012, que institui o IsF: *propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas* (BRASIL, 2012, p.29). O programa IsF estava vinculado, naquele momento, a auxiliar alunos interessados em participar do programa *Ciência sem Fronteiras*¹⁵.

De acordo com Denise Martins Abreu-e-Lima¹⁶, presidente do Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras e assessora da SESu, o IsF atua em três frentes: aplicação de testes de proficiência (TOEFL – ITP), oferta de cursos de línguas presenciais e oferta de cursos de línguas a distância. Segundo Abreu-e-Lima, mais de 300 mil testes foram aplicados e houve a participação de 145 instituições públicas de ensino superior.

Os cursos a distância eram realizados na plataforma *My English Online (MEO)*, desenvolvidos pela Cengage e financiados pela CAPES. Esses eram compostos por cinco módulos e focavam no desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Até o ano de 2014 era necessário para realizar cursos presenciais que os alunos também cursassem o *MEO*. Entretanto, no momento das coletas de registros deste estudo, o *MEO* não era mais mandatório.

Os cursos presenciais são oferecidos por 63 Núcleos de Línguas (NucLi) em universidades federais, e tem como foco desenvolver aspectos linguísticos que auxiliem tanto a internacionalização quanto a vivência acadêmica no exterior (2016)¹⁷. Verificamos que, diferentemente do que foi considerado no início do Programa IsF, os cursos deixaram de ter caráter preparatório para exames de proficiência e passaram a

ênfase no desenvolvimento da comunicação oral e escrita, o conhecimento de culturas acadêmicas em países onde se usa a língua inglesa no ensino superior e a interação aluno-aluno e professor-aluno¹⁸.

¹⁵ O *Ciência sem Fronteiras* iniciou em 2011 com o objetivo de capacitar graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e docentes nas melhores instituições de pesquisa no exterior a fim de promover a internacionalização da ciência e tecnologia e das Instituições de Ensino Superior e centros de pesquisas brasileiros para propiciar maior visibilidade da produção acadêmica nacional (BRASIL, 2011).

¹⁶ Informações disponibilizadas no documento I Encontro Internacional do Idiomas Sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo na Educação Superior do Brasil disponível no site <http://sectordialogues.org/pt-br/acao-apoiada/i-encontro-internacional-do-programa-idiomas-sem-fronteiras-internacionalizacao-e> Data de acesso: 23/04/2017.

¹⁷ Informações obtidas no relatório do I Encontro Internacional do Idiomas Sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo na Educação Superior do Brasil. Disponível em: <http://sectordialogues.org/sites/default/files/acoes/documentos/educ0007-publi-pt.pdf>. Data de acesso: 12/01/2017.

¹⁸ Informação disponível no sítio: <http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/curso-presencial>. Data de acesso: 13/01/2017.

Segundo Abreu-e-Lima *et al* (2017) todos os professores que atuam no programa devem ser alunos de graduação de licenciatura na língua inglesa ou pós-graduandos também licenciados em língua inglesa. A autora explica que tal exigência tem como objetivo *fortalecer a formação docente na área e auxiliar na conscientização da comunidade que não basta ser proficiente na língua para poder ensiná-la (...)* (p. 38). Dessa forma, um dos objetivos do programa também é atuar na formação de professores.

O Programa Inglês sem Fronteiras teve seu nome substituído por Idiomas sem Fronteiras a partir do momento em que passou a ofertar o ensino de outras línguas, como Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês e Português como língua estrangeira.

1.5 O NUCLi da instituição de ensino pesquisada

Os cursos oferecidos pelo NUCLi da instituição de ensino tiveram início em 2014, junto com o início nacional do programa. No período da coleta de registros, a equipe era formada por duas coordenadoras, sendo uma pedagógica e uma geral, oito professores, além de professores voluntários que acompanhavam os trabalhos, dois *English Teaching Assistants (ETAs)* e um estagiário administrativo. Os professores tinham sua carga horária composta por 20 horas, sendo 12 horas em sala de aula, 4 horas em reuniões pedagógicas e 4 horas em demais atividades relacionadas ao programa, como aplicação de exame de proficiência, divulgação de ofertas de cursos, entre outras. As reuniões pedagógicas ocorriam semanalmente e tinham objetivos didático-pedagógicos, como discussões sobre planejamento de curso, elaboração de MD, discussões sobre os MDs, reflexões conjuntas e discussões. Também havia espaço nas reuniões para assuntos administrativos, como datas das ofertas e escolhas de cursos, além de sessões de desenvolvimento linguístico-culturais com os *ETAs*.

Desde o início do programa na instituição de ensino as coordenadoras optaram por desenvolver os próprios materiais didáticos para a maioria dos cursos, considerando conhecer melhor o perfil dos alunos para, então, desenvolver materiais que fossem ao encontro dos objetivos desses aprendizes (*tailor made*), conforme sugerido pela metodologia de IPE. Ademais, as coordenadoras consideraram que a produção de materiais, além de estarem disponíveis para uso quando os cursos iniciassem, favoreceria

a questão custo-benefício e, por fim, mas não menos importante, o desenvolvimento do material didático contribuiria para a formação de professores da equipe¹⁹.

Além do curso “Redação Acadêmica em LI: A introdução de artigos científicos”, outros cursos foram oferecidos nas ofertas 3 e 4, conforme ilustrado na tabela a seguir:

Curso	Nível da turma	Quantidade de turma
Discussões temáticas em língua inglesa: atualidades internacionais.	B2	2
Gramática da língua inglesa em uso situado.	B2	2
Redação em LI: a introdução de artigos científicos.	C1	2
Discussões temáticas em língua inglesa: cultura e globalização.	B2	1
Introdução à prática oral em língua inglesa	B2	2
Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social.	C1	2

Quadro 1: Cursos - oferta 3

Curso	Nível da turma	Quantidade de turma
Inglês para Propósitos Acadêmicos.	B2	2
Gramática da língua inglesa em uso situado.	B2	2
Redação em LI: a introdução de artigos científicos.	C1	2
Redação em LI: a introdução de artigos científicos.	B2	1
Redação de abstracts em língua inglesa.	B2	2
Introdução à prática oral em língua inglesa.	B2	2
Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social.	C1	1
Estratégias de leitura em língua inglesa.	B2	3

Quadro 2: Cursos - oferta 4

A fim de que os interessados se matriculem no curso, é necessário terem realizado o exame de proficiência TOEFL e obtido o nível de proficiência mínimo exigido. As inscrições são *online*, por meio do sítio www.isfaluno.mec.gov.br. Detalhamos, na sequência, o perfil dos participantes desta pesquisa.

1.6 Participantes da pesquisa

Os **participantes** deste estudo foram alunos que frequentaram o curso “Redação em LI: A introdução de artigos científicos”. Ressaltamos que dois aspectos eram fundamentais para que os alunos pudessem se inscrever nos cursos oferecidos, sendo eles:

¹⁹ Informações obtidas a partir de material publicado, mas que não citado para preservar a identificação do contexto/local de coleta.

1) ter vínculo com a universidade na qual é oferecido o curso, podendo ser servidor ou aluno da instituição e 2) ter realizado o exame de proficiência *TOEFL – ITP* e obtido nível de proficiência C1, de acordo com o Quadro Comum Europeu.

Consideramos importante mencionar que selecionamos como participantes deste estudo os alunos que frequentaram 75% do curso e que aceitaram participar da pesquisa, responder o questionário e colaborarem com a entrevista final. No primeiro dia de aula os alunos foram informados sobre a pesquisa e convidados a participar dela. Todos concordaram em ser participantes e assinaram o TCLE²⁰. Cada uma das três turmas iniciou com número superior ao número de participantes. Entretanto, alguns alunos não deram continuidade ao curso e, por essa razão, deixaram de ser participantes da pesquisa. A turma 1 iniciou com cinco alunos e finalizou com quatro. A turma 2 iniciou com cinco alunos e finalizou com dois. A turma 3 iniciou com nove e finalizou com cinco. Não sabemos informar a razão para desistência dos alunos, mas entendemos que tais desistências não comprometeram o desenvolvimento da pesquisa.

A fim de identificar os participantes, apresentamos na tabela a seguir informações que julgamos relevantes para posterior análise de dados: área de atuação, titulação, vínculo com a universidade no momento da coleta de registros, contato com textos acadêmicos e produção de textos acadêmicos.

²⁰ Disponível no apêndice F, p. 221.

Turma	Identificação²¹	Área de atuação	Titulação atual	Vínculo com a Universidade	Contato com textos acadêmicos em LI	Produção de textos Acadêmicos
1	Lívia	Engenharia de Produção	Mestre	Doutoranda	Diariamente	2 – Artigos Científicos
1	Rafaela	Ecologia/Biologia	Graduada	Mestranda	Semanalmente	0
1	Fabiana	Educação Matemática	Mestre	Doutoranda	Semanalmente	0
1	Raquel	Arquitetura e Urbanismo	Doutora	Professora Dep. Engenharia Civil	Semanalmente	2- Artigos para congressos internacionais
2	Diana	Biologia (genética e evolução)	Doutora	Técnica de Laboratório do Dep. de Genética e Evolução	Pouco	5 – Abstracts e textos para wiki
2	Tatiana	Psicologia Experimental	Mestre	Doutoranda	Semanalmente	1 – Artigo Científico
3	Carolina	Genética Evolutiva e Biologia Molecular	Mestre	Doutoranda	Diariamente	5 – Artigos Científicos
3	Talita	Biotecnologia	-	Graduanda	Mensalmente	0
3	Murilo	Engenharia Química	Graduação	Técnico de Laboratório	Diariamente	0
3	Álvaro	Físico-Química	Mestre	Doutorando	Diariamente	0
3	William	Engenharia Elétrica	Mestre	Doutorando	Diariamente	0

Quadro 3: Participantes da pesquisa

²¹ Os nomes dos participantes deste estudo são fictícios.

O professor responsável pelo curso não foi considerado participante da pesquisa no início da coleta de registros. Todavia, revelou-se sujeito fundamental no decorrer do processo, mais precisamente durante as análises de dados, conforme será verificado no capítulo referente a Análise e Discussão de Dados. Considerando a primeira interpretação, sobre a não participação do professor, foi julgado relevante trazer apenas algumas informações²² sobre ele relacionadas à sua formação, sua experiência com a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa e com a área de IPA, principalmente porque, segundo Feak e Swales (2011), é importante que os professores que utilizam sua obra como norteadora tenham conhecimento na área para que possam complementar o material base a fim de que o curso possa ir ao encontro dos objetivos dos alunos.

O professor do curso cujos registros foram coletados é formado em Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês desde 2015 e atuava como professor de LI há dois anos e meio, tendo exercido sua experiência profissional em LI em projetos de extensão oferecidos na universidade, principalmente, no programa Idiomas sem Fronteiras. Dessa forma, a experiência adquirida com o ensino de IPA também se realizou a partir das ofertas de cursos do programa IsF, sendo um deles relacionados à sensibilização para o contexto acadêmico e outro à redação de *abstracts*.

1.7 Instrumentos e Procedimentos para coleta de registros

Para a coleta de registros e posterior análise de dados três instrumentos distintos foram utilizados: questionário semiestruturado para os alunos participantes do curso no seu início, notas de campo e *checklist* durante as aulas observadas e entrevista semiestruturada ao final do curso. Apresentamos na tabela a seguir os instrumentos e os objetivos pretendidos com cada um deles.

Instrumento/Procedimento	Objetivo
Questionário semiestruturado ²³	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o perfil dos participantes; - Verificar: necessidades e interesses com relação ao curso; expectativas acerca de um curso de IPA e seu material; compreensão sobre autonomia, seu desenvolvimento e importância em um curso de IPA; compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem; - Identificar o papel dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; - Identificar dificuldades relacionadas à redação de textos acadêmicos;

²² Informações obtidas a partir de entrevista semiestruturada, disponível no Apêndice B, p.215.

²³ Disponível no Apêndice A, p.214.

	- Identificar se há o reconhecimento das especificidades de um curso de IPA.
Observação de aula – Notas de campo	- Verificar envolvimento, participação e engajamento dos alunos durante as aulas focando em aspectos relacionados à autonomia do aprendiz e seu fomento; - Verificar aspectos relacionados à interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material didático. - Verificar o papel assumido no processo de ensino-aprendizagem.
Observação de aulas - Checklist²⁴	- Verificar: reconhecimento limitações de proficiência, revelação de limitações de proficiência, uso de estratégias de aprendizagem; - Identificar: colaboração na construção e desenvolvimento do curso/conteúdo, responsabilidades assumidas, compreensão sobre autoavaliação.
Entrevista^{25 26}	- Verificar: impressões dos participantes com relação ao curso, se as expectativas foram atingidas ou não; - Confirmar ou não impressões durante as observações de aula; - Identificar o papel assumido no processo de ensino-aprendizagem; - Identificar se houve reconhecimento das especificidades de um curso de IPA; - Verificar o reconhecimento de serem aprendizes autônomos; - Verificar compreensões sobre a atuação do professor; - Verificar a avaliação do material didático.

Quadro 4: Instrumento de coleta de registros e seus objetivos.

Os instrumentos de coleta de registros foram utilizados em diferentes momentos, como indicado na tabela a seguir:

Fases de coleta	Instrumento de coleta
Primeira Fase – primeiro dia de aula	Questionário semiestruturado aos participantes e entrevista semiestruturada com o professor.
Segunda Fase – durante as aulas	Observação de aula - Notas de campo e <i>checklist</i> .
Terceira Fase – último dia de aula e dias posteriores	Entrevista com os participantes.

Quadro 5: Fases da coleta de registros

A principal razão para a escolha de instrumentos distintos se deve à necessidade de triangulação de dados, fundamental para o desenvolvimento de qualquer estudo que busque validade e confiabilidade. Conforme afirmam Leffa (2006) e Duff (2014), a

²⁴ Disponível no Apêndice C, p. 216.

²⁵ Disponível no Apêndice D, p.218.

²⁶ As entrevistas foram realizadas presencialmente com três participantes, Rafaela, Raquel e Tatiana, ao final do último encontro. As demais entrevistas foram realizadas via *Skype*, uma ou duas semanas após o encerramento do curso. As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, por isso a variação de tempo entre o final do curso e a realização da entrevista. Não consideramos que o uso da ferramenta online tenha prejudicado a qualidade da entrevista. Entretanto, em virtude do espaçamento entre o final do curso e a data da entrevista, alguns participantes já não se lembravam de detalhes relacionados ao livro didático ou às atividades extras realizadas em sala.

triangulação de dados em um estudo de caso o fortalece, uma vez que auxilia a confirmar aquilo que foi observado pelo pesquisador.

Segundo Dörney (2003), os questionários são instrumentos muito utilizados em pesquisas nos campos de ciências sociais e comportamentais visto que podem ser aplicados em uma variedade de situações e para uma variedade de pessoas. Além disso, apresenta vantagens, sendo eficiente para o pesquisador devido à sua praticidade em aplicá-lo e quando bem desenvolvido, na análise dos registros coletados. O autor ressalta, entretanto, que desenvolver um questionário requer cuidado, pois pode gerar respostas superficiais ou simplistas, por exemplo.

A respeito dessa possibilidade, Vieira-Abrahão (2006, baseada em BURNS, 1998) sugere que questionários sejam pilotados a fim de que *qualquer ambiguidade ou falta de compreensão possa ser solucionada antes da aplicação definitiva* (2006, p.221). Tendo considerado tais possibilidades, elaboramos um questionário piloto e, a partir das respostas coletadas desenvolvemos o questionário final.

A partir da análise do questionário piloto²⁷ poucas alterações foram necessárias, como a reescrita de três questões a fim de torná-las mais claras e o desmembramento de uma questão em duas, visto que nas análises verificamos que quando as perguntas estão agrupadas, alguns participantes deixam de responder a primeira delas. Embora o questionário final não esteja muito diferente do questionário piloto, consideramos sua aplicação de extrema relevância, pois ela permite que falhas sejam reparadas e que a coleta de registros e posterior análise de dados não seja prejudicada. Sua organização semiestruturada permite, conforme elucida Vieira-Abrahão (2006, p. 222), *explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes*.

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento utilizado e, segundo a autora, por não ser fixa, possui maior flexibilidade e permite que o entrevistador a adeque se necessário, dependendo da interação com o entrevistado. De acordo com Creswell (2012) as entrevistas permitem aos participantes elucidar questões não observadas pelo pesquisador, além de possibilitar que as respostas sejam mais detalhadas do que se obtidas por meio de outro instrumento. O autor aponta algumas desvantagens da entrevista, como um possível desconforto ou timidez do participante, algo que pode levá-lo a responder aquilo que o pesquisador deseja ouvir. Por mais essa razão, confirmamos a importância

²⁷ Disponível no Apêndice E, p.220.

da triangulação de dados, pois ao utilizar diferentes instrumentos é possível confrontar informações de maneira a revelar fidedignamente o que os dados apresentam.

Um último procedimento utilizado neste estudo foi a observação de aulas. Richards e Lockhart (1996) afirmam que a observação deve estar relacionada à coleta de informações relacionadas ao ensino e não um procedimento para avaliá-lo. Segundo os autores, muitos professores não se sentem confortáveis com a observação por entenderem que o pesquisador irá avaliar sua aula e não apenas coletar informações. Os autores ressaltam que o observador não deve interferir no funcionamento do contexto de coleta. Portanto, Vieira-Abrahão (2006) afirma que há dois tipos de observação: participante e não-participante. A distinção entre elas é o fato de que a observação participante, além do pesquisador observar o outro, ele também se observa, tornando-se membro do contexto, enquanto na observação não-participante, o pesquisador apenas observa o outro, mantendo-se distante dos sujeitos de pesquisa. Nesta pesquisa o procedimento selecionado por ser considerado adequado foi a observação não-participante.

As observações permitem que o contexto de pesquisa seja sistematicamente documentado por meio de alguns instrumentos, como gravações, notas de campo, diários, etc. Neste estudo, as notas de campo foram utilizadas tanto para registrar eventos e atuação e engajamento dos participantes, quanto para registrar algumas reflexões da pesquisadora a partir do contexto e das interações entre participantes. Creswell (2012) nomeia esses dois usos das notas de campo como notas de campo descritivas e notas de campo reflexivas. Com relação às notas de campo, Vieira-Abrahão (2006) afirma que essas podem ser compreendidas como uma primeira análise que será revista posteriormente, visto que *as notas de campo buscam responder as perguntas quem/o quê/onde/ quando/ como e por que* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Além das notas de campo, um *checklist* foi elaborado a fim de auxiliar na sistematização dos registros, principalmente relacionados à autonomia. O instrumento foi desenvolvido por nós, baseado nas teorias acerca do tema e nas características de um aprendiz autônomo. Assim, entendemos que seu uso, assim como das notas de campo, podem ser compreendido como uma primeira análise, visto que o olhar do pesquisador foi orientado para atentar a certos aspectos relacionados com a autonomia do aprendiz.

Apresentamos na sequência um quadro no qual organizamos as perguntas de pesquisa, juntamente com os instrumentos para coleta de registros e os objetivos de cada instrumento para auxiliar na resposta das perguntas:

Perguntas de pesquisa	Instrumentos para coleta de registros	Objetivos dos Instrumentos de Pesquisa
<p>1. Em um curso de redação de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA):</p> <p>a) Qual é a percepção dos aprendizes sobre autonomia?</p>	<p>- Questionário; - Entrevista.</p>	<p>- Questionário: buscar compreensões sobre autonomia, seu desenvolvimento e sua importância em um curso de IPA.</p> <p>- Entrevista: identificar as atitudes dos aprendizes diante do aprendizado de IPA; indagar aprendizes sobre se reconhecerem autônomos e língua; refletir sobre a atuação do professor.</p>
<p>1. Em um curso de redação de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA):</p> <p>b) Como se dá a atuação dos aprendizes na construção da autonomia?</p>	<p>- Questionário; - Observação de aula (Notas de campo/<i>Checklist</i>); - Entrevista.</p>	<p>- Questionário: identificar dificuldades relacionadas à redação de textos acadêmicos.</p> <p>- Notas de campo/ <i>checklist</i>: verificar se os participantes reconhecem limitações de proficiência linguística; se revelam limitações de proficiência linguística; se utilizam estratégias de aprendizagem.</p> <p>- Entrevista: confirmar características identificadas no <i>checklist</i> e verificar questões sobre autoavaliação e tomada de iniciativa para desenvolver habilidades acadêmicas em LI.</p>
<p>2. Quais são os papéis de professores, alunos e MDs no desenvolvimento da autonomia em um curso de IPA (foco na redação de artigos científicos)?</p>	<p>- Questionário; - Observação de aula (Notas de campo/<i>Checklist</i>); - Entrevista.</p>	<p>- Questionário: identificar a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel de professores e alunos, além de verificar o tempo estimado para dedicação ao curso.</p> <p>- Notas de campo/ <i>checklist</i>: identificar a colaboração na construção do curso/conteúdo; identificar as responsabilidades assumidas durante o curso e verificar compreensão sobre autoavaliação.</p> <p>- Entrevista: retomar questões sobre o papel de professores e alunos; verificar compreensões sobre a inversão de papéis entre professores e alunos, sobre a negociação de atividades e responsabilidades entre professores e alunos.</p>

Quadro 6: Perguntas de pesquisa, instrumentos para coleta de registros e seus objetivos.

Encerramos este subitem tendo apresentado os instrumentos e procedimentos para coleta de registros, bem como justificando a seleção desses. Na sequência apresentamos os procedimentos para análise de dados.

1.8 Procedimentos para Análise de Dados

A fim de organizar a seção de Análise e Discussão de dados, desenvolvemos e propomos 5 categorias com base na triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados para coleta de registros. Essas categorias são propostas com base nos pilares teóricos que orientam este estudo e após a análise dos dados, a partir de cada instrumento, propomo-nas:

1. Reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
2. Redimensionamento dos papéis: O papel do professor e o papel do aluno;
3. Percepção sobre autonomia e o ser autônomo;
4. Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA;
5. Considerações sobre material didático de IPA.

Dessa forma, no capítulo 3, os dados estarão organizados a partir dessas categorizações, com base nos diferentes instrumentos e procedimentos para coleta de registros.

Neste capítulo apresentamos informações importantes para posterior análise de dados como o contexto da pesquisa e seus participantes, bem como os instrumentos e procedimentos para coleta de registros e posterior análise e discussão de dados. O capítulo seguinte, Referencial Teórico, é composto pelas teorias basilares que nortearam o desenvolvimento deste estudo: Inglês para Propósitos Específicos, Inglês para Propósitos Acadêmicos, Análise de Necessidades, Teoria de Gêneros Textuais, Autonomia e Material Didático.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo discutiremos as teorias de Inglês para Propósitos Específicos, contemplando sua definição e características, dando maior atenção às Análises de Necessidades, visto que esta se caracteriza como uma das principais características da metodologia de IPE. Em sequência discutimos o ensino de IPE no Brasil e suas ressignificações, relacionando-as com o ensino de IPA e, conseqüentemente, o ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos ou Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais. Por fim, discutimos a Teoria de Gêneros Textuais e sua relação com o ensino de IPA. Ademais, discutimos outras duas teorias fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho: Teoria de autonomia e Teoria de Materiais Didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas.

2.1 INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

As razões que motivaram o reconhecimento da LI como língua internacional da tecnologia, dos negócios e da ciência não foram aleatórias e a conseqüente necessidade do ensino da LI focado nas particularidades das diferentes situações de uso da língua contribuiu para o surgimento e avanço da metodologia de ensino de Inglês para Propósitos Específicos. Hutchinson e Waters (2006) identificam três fatores para o seu surgimento, sendo eles: 1) demandas do mundo pós-guerra, 2) mudança na compreensão sobre ensino de línguas e 3) reconhecimento do papel do aprendiz.

Sobre cada um desses fatores, os autores esclarecem que, primeiramente, as necessidades de uma língua capaz de intermediar relações comerciais e tecnológicas, atrelada ao poder econômico dos Estados Unidos da América no cenário pós-guerra contribuíram para que a LI se tornasse uma língua internacional. A respeito do segundo fator, o reconhecimento de que o uso da língua poderia variar entre contextos e que a língua não é apenas um sistema de códigos, mas que seu foco é a comunicação, resultou na compreensão de que é possível identificar as características linguísticas que são necessárias para o desenvolvimento de um curso que atenda às especificidades do uso da língua. Sobre o terceiro fator, o aprendiz torna-se central no processo de ensino-aprendizagem e, identificar e considerar seus interesses e necessidades ao elaborar um curso poderia resultar em maior motivação que, por conseguinte, auxilia no aprendizado mais rápido e efetivo de uma língua.

Segundo Robinson (1991) é impossível apresentar uma definição universal para o termo IPE uma vez que o significado de *específico e apropriado* pode variar de um lugar do mundo para outro. Entretanto, a autora afirma que o ensino de IPE é direcionado por um objetivo e baseado em uma análise de necessidades cujo foco é investigar para que o aprendizado da língua é necessário. Para Hutchinson e Waters (2006) o IPE é uma abordagem de ensino que tem seus conteúdos norteados pelas necessidades de aprendizado do público-alvo (aprendiz). Dudley-Evans e St. John (2010), por sua vez, destacam que a metodologia de ensino do IPE é uma de suas principais características, uma vez que professores e alunos passam a ter um papel igualmente responsável pelo desenvolvimento de um curso, visto que há a compreensão de que o aprendiz possui o conhecimento técnico/específico de sua área. Os autores reiteram que analisar as necessidades dos aprendizes é importante para que se entenda o que deve ser ensinado a fim de que eles saibam manipular/utilizar a língua de acordo com suas necessidades.

O IPE é subdividido em duas grandes áreas: Inglês para Propósitos Acadêmicos, IPA, focado na língua necessária para o contexto acadêmico, e Inglês para Propósitos Ocupacionais, IPO, o inglês necessário para atividades de trabalho. Dudley-Evans e St. John (2010) afirmam ser importante a distinção entre as duas subáreas, visto que isso afeta diretamente o grau de especificidade do curso.

É consenso entre os principais estudiosos sobre o assunto (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010) a importância atribuída à análise de necessidades para o desenvolvimento de um curso de IPE. Hutchinson e Waters (2006) afirmam que essa tarefa não é exclusiva de cursos de IPE, pois cursos de Inglês para Propósitos Gerais também podem ser desenvolvidos a partir de uma criteriosa análise. Entretanto, os autores ressaltam que o que diferencia o IPE do IPG *não é a existência de uma necessidade, mas a consciência sobre ela* (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p. 53)²⁸. Assim, a análise de necessidades se torna um dos grandes pilares para a metodologia de IPE e sua definição será apresentada na sequência.

²⁸ No original: (...) is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p. 53).

2.1.1 Análise(s) de necessidades: o caminho para a construção de um curso de IPE

Segundo Basturkmen (2010), cursos de IPE são desenvolvidos para ensinar a língua necessária a fim de que aprendizes possam atuar eficientemente em contextos profissionais ou acadêmicos. Uma vez que os contextos de uso da língua variam é importante identificar quais aspectos relacionados ao uso da língua e quais habilidades devem ser considerados para o desenvolvimento de um curso específico. Essa identificação é compreendida como análise de necessidades.

A análise de necessidades é uma das principais características da metodologia de IPE, embora não exclusiva desta (HUTCHINSON e WATERS, 2006; ROBINSON, 1991). Segundo Braine (2001) antes da metodologia de IPE, os cursos eram baseados na intuição de professores a respeito das necessidades dos aprendizes. Hutchinson e Waters (2006) explicam que a principal diferença entre a análise de necessidades em IPE e IPG é a consciência sobre essa necessidade, ou seja, é saber reconhecer a real necessidade do uso da LI em determinada situação que estabelece essa distinção entre as duas metodologias.

Robinson (1991) discorre sobre o termo “necessidades” atribuindo a ele diferentes compreensões. A autora problematiza que a necessidade não é algo que se descobre, mas algo que se entende a partir da visão dos diferentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a autora reitera o papel do aprendiz para o reconhecimento da necessidade, mas também atribui aos professores e às instituições a responsabilidade de compreender ou até mesmo orientar para a necessidade de um curso. Além disso, segundo a autora, a necessidade pode ser, às vezes, compreendida como desejo, ou como lacunas de aprendizagem.

Com relação aos termos necessidades, desejos ou lacunas de aprendizagem, Hutchinson e Waters (2006) afirmam que os três compõem a expressão guarda-chuva necessidades-alvo. Para os autores, necessidade pode ser compreendida como aquilo que o aprendiz precisa saber para atuar na situação-alvo. Lacunas de aprendizagem estão relacionadas ao nível de proficiência do aprendiz, e desejos possuem papel fundamental no processo de aprendizagem uma vez que estão relacionados à motivação do aprendiz. Há situações em que há um descompasso entre a necessidade observada pelo professor e a vontade do aprendiz da língua. Diante dessas três diferentes necessidades que podem orientar um curso de IPE, os autores afirmam ser fundamental que o professor ou quem

desenvolverá o curso avalie todas as três para que o objetivo do aprendiz seja considerado, bem como sua motivação.

Basturkmen (2010) reitera que a análise de necessidades deve ser compreendida como um processo e não algo a ser realizado apenas antes do início de um curso, uma vez que essa análise pode auxiliar no seu redesenho ou em seu refinamento, tanto devido às necessidades que podem mudar, quanto ao fato de que professores e aprendizes podem, ao passar do tempo, compreender melhor a situação-alvo.

Outra consideração importante a respeito da análise de necessidades é que sua compreensão é reflexo de quem faz as perguntas, de quais perguntas são feitas e como essas perguntas são interpretadas (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010). Nesse sentido, Robinson (1991) afirma que a análise de necessidades é influenciada pela posição ideológica do analista e que um mesmo grupo de aprendizes tendo suas necessidades analisadas por grupos de analistas que divergem sobre o conceito de ensino e aprendizagem pode gerar compreensões antagônicas sobre as necessidades.

Na sequência apresentamos mais detalhadamente como a análise de necessidades é realizada a partir de diferentes processos.

2.1.2 Processos para análise de necessidades

Compreendemos que a análise de necessidades ocorre por meio de diferentes maneiras e que, ao longo dos avanços da metodologia do IPE, essa análise teve sua concepção ampliada. Segundo Rahman (2015) há diferentes componentes para a análise de necessidades, como a análise da situação-alvo (*target situation analysis*), ou a análise da situação presente (*present situation analysis*). Optamos pelo termo “processo” para explicar esses diferentes componentes, visto que “processo” permite-nos pensar em avaliação e compreensão, de maneira contínua. Discorreremos na sequência sobre esses diferentes processos que compõem o termo guarda-chuva “análise de necessidades”, sendo essa de fundamental importância para o desenvolvimento de um curso de IPE.

Ao final da década de 60, identificada como primeira fase do IPE, segundo Hutchinson e Waters (2006), um curso de IPE poderia ser orientado por uma análise de registros (*register analysis*), que tinha como foco identificar aspectos lexicais e gramaticais de textos comuns à área de estudo ou de trabalho dos aprendizes. Segundo Bathia (1993, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001), essa análise era apenas descritiva e os aspectos linguísticos eram apresentados sem qualquer preocupação em

problematizar seus propósitos. Entendemos essa análise como um dos primeiros processos para análise de necessidades, principalmente, por estar de acordo com a maneira como se pensava o ensino de línguas na época. Analisar exclusivamente estruturas linguísticas, ou seja, a forma, era a principal característica da abordagem tradicional. Compreendemos que a análise de registros é fundamental para compor a análise de necessidades; entretanto, sua orientação não deve ser apenas considerando a forma, dissociada do conteúdo e do uso.

Foi apenas a partir dos anos 70, com a colaboração de Widdowson, que a atenção deixou de ser a estrutura e passou a ser o discurso (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010). Nesse momento, o discurso passou a ser considerado nas análises retórica e de discurso (*rhetorical and discourse analysis*), ou seja, a maneira como as frases são utilizadas nas diferentes situações de comunicação. Essa mudança de paradigma está relacionada ao desenvolvimento da Abordagem Comunicativa que representava a contraposição ao ensino audiolingual.

No final da década de 70, Munby (1978, citado por ROBINSON, 1991) trouxe grandes contribuições para as discussões sobre a análise de necessidades ao desenvolver uma estrutura para análise de situação-alvo (*target-situation analysis*). O objetivo da análise da situação-alvo é saber qual o nível de proficiência linguística necessário para aprendizes desempenharem em determinadas atividades na língua-alvo. Segundo Robinson (1991), uma das maiores contribuições do autor foi pensar no nível-alvo para performance (*target-level performance*), ou seja, entender que há algumas atividades de trabalho, por exemplo, que não requerem um alto nível de proficiência. Robinson (1991) reitera que a análise de situação-alvo auxilia na compreensão de quais habilidades serão desenvolvidas tanto durante o curso quanto para atividades de trabalho, por exemplo, uma vez que elas podem ser diferentes, mas necessárias.

Para Robinson (1991), um complemento para a análise da situação-alvo pode ser a análise da situação presente (*present-situation analysis*). A autora argumenta que essa análise aponta quais necessidades devem ser consideradas para que o curso seja iniciado. Dudley-Evans e St. John (2010) afirmam que a análise da situação presente dimensiona quais são as habilidades e o conhecimento atual do aprendiz e essa análise permite compreender quais são as lacunas de aprendizado.

Por fim, uma última análise a ser desenvolvida é a análise do meio (*means analysis*). De acordo com Holliday e Cooke (1982, citados por DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010) essa análise busca complementar a análise de necessidades e auxilia no

desenvolvimento de um curso considerando o ambiente no qual ele será realizado contemplando aquilo que normalmente é compreendido como limitações como, por exemplo, os recursos, os materiais didáticos, os métodos, a cultura dos aprendizes, os professores, entre outros (JORDAN, 2012). Baseado em Holliday (1994), Jordan (2012) afirma que essa proposta de análise permite maior consideração com relação ao contexto-alvo de ensino e *previne a alienação causada por métodos de ensino importados que podem ser culturalmente inapropriados*²⁹ (JORDAN, 2012, p.28).

Compreendemos que analisar as necessidades dos aprendizes diz respeito a entender o que é esperado do curso que será desenvolvido. Dessa forma, por meio de diferentes instrumentos como questionários, entrevistas, observação, estudos de caso, avaliações e dados autênticos (ROBINSON, 1991), busca-se informações que orientem o curso, o conteúdo programático e o material didático, por exemplo. Braine (2001) afirma que Robinson foi uma das precursoras ao considerar a coleta de dados autênticos como um dos procedimentos capazes de orientar o desenvolvimento de um curso para propósitos específicos. Ademais, atualmente, a coleta pode ser considerada uma das mais importantes e confiáveis fontes de informação para o desenvolvimento de um curso.

Por fim, os procedimentos para análise de necessidades nos permitem entender quem é o aprendiz e de que maneira é possível desenvolver um curso que permita o desenvolvimento da sua criticidade, tornando-o um participante ativo e engajado, capaz de negociar sentidos e posicionar-se diante daquilo que lhe é proposto, uma vez que a sala de aula deve ser vista como uma extensão do mundo real, no qual devemos nos posicionar e esse posicionamento acontece, principalmente, por meio da língua.

Por essa razão, a análise de necessidades deve ser compreendida como um processo que se inicia quando um curso está em fase de desenvolvimento, mas que continua enquanto o curso durar. A coleta de informações que direcionam o curso pode ser obtida partir de atividades de reflexão durante as aulas e, de acordo com Belcher e Lukkarila (2011), um professor de IPE precisa ser um pesquisador de análise de necessidades.

Na sequência discutimos o histórico do ensino de IPE no contexto nacional.

²⁹ No original: (...) prevent alienation caused by imported teaching methods that may be culturally inappropriate (JORDAN, 2012, p.28).

2.1.3 O histórico do ensino de línguas para propósitos específicos no Brasil

O Ensino de Línguas para Propósitos Específicos (ELPE) teve seu início no Brasil no final da década de 70, motivado, principalmente, pelo interesse por cursos de IPE por parte de professores que estavam cursando mestrado em Linguística Aplicada (LA) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) (CELANI *et al.*, 1988). Esse interesse foi motivado pela falta de confiança desses professores em oferecerem cursos especializados de inglês para diferentes departamentos das universidades onde atuavam (RAMOS, 2008). Um segundo fator apontado pelas autoras foi a impressão desses professores de que ensinar línguas para propósitos específicos era uma atividade menos nobre do que ensinar língua e literatura em cursos de graduação. De acordo com Celani *et al.* (1988), a pressão de outros departamentos por cursos com essa característica demandava a organização e oferta de cursos de IPE, o que motivou a então coordenadora do curso de mestrado em LA da PUC a desenvolver um projeto em nível nacional com financiamento do Ministério da Educação para atender tal demanda.

O *The ESP Project* teve seu início na década de 70 com a visita às vinte universidades que aceitaram o convite para participar do projeto. Com essas visitas, pretendiam-se verificar suas reais necessidades, os cursos oferecidos pela universidade, os recursos disponíveis em termos de equipe e material didático, entre outros, além de compreender como o projeto auxiliaria diretamente cada universidade (CELANI *et al.*, 1988).

Ramos (2008) afirma que tal análise de necessidades apontou quais seriam os objetivos do projeto: formação de professores, produção de material, criação de um centro nacional de recursos para o projeto e foco na habilidade de leitura. Celani (2008) ressalta que a necessidade da habilidade de leitura e compreensão de texto confirmava a compreensão da língua inglesa como *library language* (SWALES, 1985, p.45, citado por CELANI, 2008, p.234), uma vez que era a língua que dava acesso às informações científicas e tecnológicas. A autora reitera que compreender a mudança de perspectiva de ensino de língua inglesa diante da necessidade aparente, necessitava, também, de uma mudança na compreensão de todo o processo de ensinar a língua-alvo, apontada por Ramos (2008) como uma mudança ao olhar para a formação de professores sob a perspectiva de um processo a longo prazo e não o final do percurso.

Diante da necessidade da época de se desenvolver um projeto voltado para o objetivo das universidades, sendo esse, a leitura de textos, criou-se, então, um dos maiores

mitos a respeito do ELPE, também conhecido como ensino instrumental de línguas: a compreensão de que este ensino foca apenas no desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão de textos. Essa compreensão é equivocada uma vez que nessa metodologia de ensino é possível que o foco seja qualquer habilidade, inclusive todas concomitantemente, sendo a escolha direcionada a partir de uma análise criteriosa de interesses e necessidades. A metodologia do ELPE compreende a língua como sendo fundamental para a interação e comunicação. Seu objetivo é, a partir da análise de interesses e necessidades, focar em aspectos linguísticos necessários para a compreensão do contexto-alvo, sem basear seu ensino na gramática explícita e estrutural, sendo suas características principais consonantes às da Abordagem Comunicativa, sendo o ELPE, portanto, uma das metodologias de ensino advindas da AC.

Apresentamos no item seguinte as ressignificações do ensino de línguas para fins específicos no Brasil.

2.1.4 Ressignificações sobre o ELPE no Brasil

Há mais de 40 anos o ELPE teve seu início no Brasil e embora estudos recentes Della Rosa (2013), Terenzi (2014) e Guimarães (2015), para citar alguns, discutam a ressignificação do ELPE, cursos de Inglês Instrumental em planos de ensino de cursos técnicos e superiores, ainda têm como foco, majoritariamente, o ensino de estratégias de leitura.

Em sua dissertação, Augusto (1997) já defendia a necessidade de reformulação dessa metodologia de ensino, de forma que as tarefas deixassem de ter um caráter mecânico e passassem a ser mais significativas para os alunos, de forma a possibilitar maior engajamento no processo de aprendizagem por meio do uso da L-alvo. Além dessa proposta, a pesquisadora ressaltava a importância do ensino das quatro habilidades em detrimento de apenas uma, convencionalmente a leitura, de modo a dar maior destaque à habilidade necessária, sem excluir as demais do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida Filho (2008b) critica duramente a maneira como o ELPE ainda se organiza na maioria dos cursos de nível técnico e tecnológico no país, argumentando que basear-se nessa metodologia de ensino, a partir do que foi proposto no final da década de 70, exclui a oralidade em sala de aula, além de pautar-se em textos escritos e lidos em língua materna. O autor relaciona o ELPE à Abordagem Estrutural, diante de semelhanças

como o ensino de habilidades isoladas e a predominância da fala do professor, por exemplo. Para o autor, ao invés de analisar quais habilidades desenvolver nesses cursos é necessário considerar que o produto final almejado deveria ser o desenvolvimento de *uma competência de uso da língua-alvo obtida através de um processo que é sensível à tecnologia e à vitalidade do conhecimento que se re-vive, reconstrói [...]* (ALMEIDA FILHO, 2008b, p.3).

O autor aponta a ausência de tradição de pesquisa em contextos tecnológicos como uma das dificuldades para a mudança do ensino de línguas nesses contextos. Apesar do constante crescimento das FATECs e antigos CEFETs, hoje, Institutos Federais, no país, o autor afirma que não há publicações na área que possam orientar essa prática, reforçando a necessidade de produção de currículos e materiais de ensino, por exemplo.

Para tanto, Almeida Filho (2008b) não sugere reinventar uma teoria que possa nortear essa prática, mas propõe maior atenção às especificidades com relação aos contextos nos quais essa prática será exercida. Algumas hipóteses apresentadas pelo autor são inclusão de temas relacionados à cultura em geral e tecnológica em um material desenvolvido na língua-alvo, contemplando o desenvolvimento das quatro habilidades e priorizando o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.³⁰

Compreendemos que ressignificar essa metodologia de ensino é pensá-la de modo a adequá-la às atuais necessidades dos contextos de ensino para propósitos específicos. Reconhecemos a universidade como um desses contextos e, de acordo com Swales (2014), em virtude da língua inglesa ser a língua utilizada para divulgar resultados de pesquisas, compreendemos que uma ressignificação para o ELFE seria as instituições darem maior atenção para o ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos (DELLA ROSA, KAWACHI-FURLAN e AUGUSTO-NAVARRO, 2016). Anterior à discussão sobre o ensino de IPA, abordaremos o tema relacionado ao reconhecimento da LI como língua internacional da ciência.

2.1.5 Inglês como língua internacional da ciência

Segundo Crystal (2003), a influência de uma língua em diferentes esferas é o que a faz ser reconhecida como global e não, necessariamente, a quantidade de falantes dessa língua. Outra ideia desconstruída pelo autor é que uma língua se torna global devido à

³⁰ Grifo nosso.

sua estrutura linguística ou gramática simplista, argumentando que o Latim, considerada uma língua complexa, já foi uma língua internacional no Período Romano e por anos após sua queda em virtude, primeiramente da influência do Império Romano e em segundo lugar, em razão da Igreja Católica e sua influência na educação na época.

O autor ressalta que uma língua existe em virtude do uso que os falantes fazem dela, aproximando a relação entre dominância linguística e poder tecnológico, econômico e cultural daqueles que falam tal língua, pois nenhuma língua existe por si só; elas sempre precisam de alguém que faça seu uso para intermediar discussões e posicionamentos.

Assim, Crystal (2003) e Graddol (2000) concordam que o poder político e o poder militar de um povo são as principais razões para que uma língua seja reconhecida como internacional, sendo ela sustentada, em seguida, pela influência econômica agregada àqueles que falam essa língua e sua consequente interferência nos demais campos, como o tecnológico e o científico.

Em razão de a língua inglesa ser a língua mais falada por falantes não-nativos (GRADDOL, 2006) e ser utilizada como língua oficial no contexto acadêmico, podemos compreender o porquê de ela ser considerada língua internacional da ciência. Segundo Wood (2001), para que as pesquisas sejam amplamente divulgadas elas precisam ser publicadas na língua inglesa.

Kennedy (2001) reitera que devido ao discurso acadêmico (congressos e dos periódicos) realizar-se por meio da língua inglesa, é fundamental que pesquisadores desenvolvam habilidades nessa língua a fim de participem ativamente dessa comunidade discursiva, tanto por meio do acesso às publicações quanto para que possam estabelecer parcerias com demais pesquisadores ou divulgar suas pesquisas para a comunidade científica internacional.

Tendo discutido brevemente o tema, seguimos para o próximo item que se caracteriza como um dos pilares teóricos deste estudo: Inglês para Propósitos Acadêmicos.

2.1.6 Inglês para Propósitos Acadêmicos

A língua inglesa tem seu papel reconhecido como língua internacional da ciência (WOOD, 2001) e esse lugar é ocupado em virtude do número crescente de publicações e pesquisas realizadas nessa língua. Diante disso, fica evidenciada a importância de se desenvolverem habilidades comunicativas que permitam tanto o acesso às publicações

quanto à divulgação de resultados de pesquisas. O ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos pode ir ao encontro dos interesses e necessidades de aprendizes que buscam aprimorar ou desenvolver essas habilidades a fim de que possam atuar significativamente em contextos acadêmicos, ou seja, publicar resultados de pesquisa, participar de congressos internacionais, entre outros.

De acordo com Swales (1985, citado por HUTCHINSON e WATERS, 2006) o ensino de Inglês para Ciência e Tecnologia contribuiu para o desenvolvimento do ensino de Inglês para Propósitos Específicos, desde seu início e, por isso, podemos compreender o importante lugar que o ensino focado no desenvolvimento de habilidades acadêmicas ocupa.

Segundo Jordan (2012) os primeiros usos do termo Inglês para Propósitos Acadêmicos datam da década de 70 e estavam relacionados ao desenvolvimento de habilidades em língua inglesa de alunos do ensino superior, nos níveis de graduação e pós-graduação. O autor também destaca a criação da *British Association of Lecturers in English for Academic Purposes* (BALEAP), como responsável pelo desenvolvimento de pesquisas relacionadas à área.

Em linhas gerais, a BALEAP surgiu em 1972, embora, no início o nome da associação fosse *Special English Language Materials for Overseas University Students* (SELMOUS). O SELMOUS resultou da preocupação de um grupo de professores das universidades britânicas Birmingham, Manchester, Newcastle e Leeds com as dificuldades linguísticas de alunos estrangeiros que frequentavam os cursos em suas universidades. Os colaboradores optaram por aceitar como membros apenas profissionais dos departamentos das universidades dedicados ao ensino de IPE e seu foco inicial era o desenvolvimento de materiais didáticos apropriados para estudantes estrangeiros conduzirem suas atividades acadêmicas (JORDAN, 2001).

Com o desenvolvimento do SELMOUS, o interesse de seus membros foi expandido e o grupo deixou de focar no desenvolvimento de materiais e passou a se interessar por diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento linguístico de alunos internacionais, bem como pela capacitação profissional daqueles que trabalhavam com IPA. O resultado dessa mudança de foco foi a alteração do nome de SELMOUS para BALEAP em 1989. A associação persiste até a atualidade e foca no desenvolvimento profissional dos envolvidos com ensino, aprendizagem e pesquisa em IPA.

Abordaremos no item seguinte as definições para IPA com base em diferentes estudiosos do tema.

2.1.6.1 Definições de Inglês para Propósitos Acadêmicos

Há diferentes compreensões e definições de Inglês para Propósitos Acadêmicos, embora todos os autores concordem que esse ensino tenha como objetivo desenvolver habilidades para auxiliar a atuações dos aprendizes em contextos acadêmicos. Apresentamos as compreensões de estudiosos da área de IPE/IPA organizadas cronologicamente.

Robinson (1991) apresenta sua compreensão sobre IPA diferenciando-a de IPO com base nos aprendizes desses contextos, uma vez que o público-alvo do IPA são alunos ou futuros alunos, enquanto o público do IPO são trabalhadores. A autora ressalta a importância de se considerarem especificidades dos contextos acadêmicos em um sentido mais local do que geral, identificando ambos *os requisitos sociais e acadêmicos de situações particulares*³¹ (ROBINSON, 1991, p.106).

Pennycook (1997, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001) amplia o conceito de IPA, conferindo a ele um papel mais crítico, atribuindo a esse ensino a responsabilidade de desenvolver nos aprendizes consciência crítica e linguística, além das necessidades específicas de cada disciplina. O autor argumenta que ao desenvolver esse olhar crítico, o ganho desses aprendizes é muito maior uma vez que, assim, eles serão capazes de compreender e questionar como a língua funciona em contextos acadêmicos e fora dele.

Para Flowerdew e Peacock (2001) o IPA está relacionado ao ensino de inglês focado em auxiliar aprendizes a *estudar, conduzir pesquisas ou ensinar nessa língua*³² (p.8). Os autores ressaltam a importância que a língua inglesa possui, principalmente entre falantes não-nativos e concordam que apesar do contexto acadêmico ser a principal característica desse ensino, seus objetivos podem variar.

Kennedy (2001) afirma que o IPA envolve atividades educacionais no ensino superior, cujo propósito é ensinar alunos de graduação e pós-graduação que precisam da língua e habilidades comunicativas para terem acesso a conteúdos essenciais para o desenvolvimento de seus estudos.

³¹ No original: (...) the social as well as academic requirements of a particular situation (ROBINSON, 1991, p.106).

³² No original: (...) to study, conduct research or teach in that language (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p.8).

Liyanage e Birch (2001) compreendem o ensino de IPA como aquele responsável por desenvolver nos aprendizes a sensibilização para uma linguagem específica para o contexto acadêmico, que engloba as habilidades produtivas e receptivas.

Segundo Hyland e Hamp-Lyons (2002), o IPA se refere ao ensino da língua focado na necessidade comunicativa de membros do contexto acadêmico com base na compreensão e instrução das demandas de disciplinas acadêmicas específicas. Os autores atribuem aos professores (*practitioners*) a responsabilidade de preparar aprendizes para desenvolverem habilidades comunicativas para participarem de contextos acadêmicos e culturais.

Hyland (2006) compreende IPA como um termo amplo que contempla todas as práticas comunicativas acadêmicas, estando essas envolvidas com o ensino superior, desde o desenvolvimento de material até as aulas, as interações na sala de aula, pesquisa sobre gêneros, escrita acadêmica e práticas administrativas.

O IPA, para Dudley-Evans e St. John (2010) se refere ao ensino de inglês relacionado a um propósito de estudo que pode variar em até quatro situações relacionadas, principalmente, ao contexto de ensino, sendo elas: 1) alunos que saem de seus países para estudar em países falantes de inglês como L1; 2) alunos que vão estudar em países que têm a LI como segunda língua oficial, normalmente colônias britânicas; 3) quando algumas disciplinas são oficialmente ensinadas em LI mesmo em países não falantes de LI; 4) quando as disciplinas são dadas na língua oficial do país, mas o inglês é importante para o acompanhamento dos estudos.

Baseando-nos nas definições de todos os autores citados neste capítulo, apresentamos uma compreensão para o termo IPA, ampliando uma definição anteriormente apresentada em Della Rosa (2013). O ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos se refere ao ensino da LI focado no desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias para participação e engajamento ativo no ambiente acadêmico, sendo tal engajamento compreendido como a participação em congressos e a publicação de artigos, por exemplo. As situações de uso da LI podem variar entre os contextos de Língua Materna (L1), Segunda Língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE) e precisam ser consideradas, visto que podem influenciar nas necessidades e interesses dos aprendizes, podendo ser desde a participação em disciplinas em países cuja L1 é a língua inglesa até a escrita de um artigo científico para divulgação de pesquisa.

Jordan (2012) inicia sua obra apresentando uma definição abrangente de IPA como o ensino relacionado às habilidades comunicativas necessárias para propósitos de

estudo em contextos de formação acadêmica. Entretanto, o autor amplia essa definição ao mencionar duas vertentes provenientes do IPA: Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos (IPAE) e Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais (IPAG). Essas divisões estão, segundo o autor, relacionadas ao contexto, pois as diferenças entre eles determinam as habilidades que podem ser desenvolvidas no curso, uma vez que, enquanto em países falantes de LI é necessário desenvolver todas as habilidades, nos demais países é possível focar em habilidades específicas.

Para Dudley-Evans e St. John (2010) as diferenças entre as propostas estão de acordo com o uso real da LI em contexto acadêmico. Os autores afirmam que cursos de IPAE são mais indicados para aqueles que já atuam em contextos acadêmicos, enquanto que o IPAG possui uma proposta mais geral. Segundo os autores Liyanage e Birch (2001) o IPAG permite desenvolver habilidades comuns a todas as disciplinas e o IPAE integra as habilidades desenvolvidas em cursos de IPAG com necessidades específicas de determinadas disciplinas. Os mesmos autores esclarecem que as necessidades dos aprendizes dessas vertentes são diferentes, uma vez que em contexto de IPAE as necessidades são mais homogêneas. Nesse contexto professores desenvolvem cursos voltados para *desenvolver habilidades acadêmicas específicas, bem como a sensibilização (awareness) para os gêneros exigidos em determinadas disciplinas*³³ (p.52). Em contrapartida, as necessidades de alunos de IPAG podem ser heterogêneas, o que pode dificultar o trabalho do professor em atender às necessidades dos aprendizes.

Verificamos que categorizar o ensino de IPA em propósitos gerais ou específicos é importante, pois essas vertentes apresentam abordagens diferentes, conforme discutido por autores como Hyland (2006), Dudley-Evans e St. John (2010), além de Jordan (2012). Segundo Dudley-Evans e St. Johns (2010), baseados em Blue (1988a), estabelecer e compreender a diferença entre IPAE e IPAG é crucial para se entender a proposta do ensino de IPA. Por essa razão, apresentamos nas seções seguintes a compreensão dos autores sobre IPAE e IPAG.

2.1.6.2 Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais

De acordo com Dudley-Evans e St. John (2010) Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais está associado às habilidades e conteúdos comuns a todas as

³³ No original: (...)the specific skills and the awareness of the genre demanded by their particular academic discipline (LIYANAGE e BIRCH, 2001, p.52).

disciplinas, como participar de seminários, assistir aulas, ler artigos científicos, escrever *essays*³⁴, entre outros (BLUE, 1993, citado por DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010). Os autores esclarecem que há algumas habilidades associadas a cada uma dessas atividades que podem ser desenvolvidas sem algum conteúdo ou disciplina específica, como por exemplo a leitura que exige compreensão e anotação das ideias principais, a distinção entre ideias principais e informações adicionais, entre outros.

Hyland (2006) complementa afirmando que essa proposta de ensino contempla práticas acadêmicas gerais. O autor apresenta seis razões para seguir essa proposta justificando a relevância de cursos focados no desenvolvimento de habilidades gerais:

1. Alguns professores de IPA podem não dominar conteúdos específicos, o que pode prejudicar o ensino de gêneros específicos desses conteúdos;

2. Para alunos que não possuem proficiência suficiente pode ser mais fácil compreender propósitos mais gerais relacionados ao gênero acadêmico, antes de focar em especificidades de determinado conteúdo/disciplina;

3. O ensino específico pode atribuir ao IPA um papel secundário nos departamentos das universidades, enquanto seu propósito geral pode conferir ao IPA maior independência e status;

4. Um curso focado em disciplinas específicas pode não preparar o aluno para atuar em situações acadêmicas inesperadas. Segundo Widdowson (1983), citado por Hyland (2006), desenvolver habilidades específicas pode ser compreendido como uma atividade restrita e vai de encontro ao propósito da educação, em seu conceito mais geral, que é auxiliar aprendizes a entender suas necessidades e buscar maneiras de resolvê-las;

5. Há habilidades gerais que diferem muito pouco entre disciplinas, como exemplifica Jordan (1997): fazer *skimming* e/ou *scanning* de textos em busca de informações gerais, realizar buscas na internet ou em bibliotecas, realizar seminários, entre outros;

6. Ao focar em habilidades comuns (*common core*) os aprendizes serão preparados para atuarem em diferentes contextos e situações, incluindo aquelas mais específicas. Hutchinson e Waters (1987), citados por Hyland (2006), afirmam que há pouca diferença em gramática ou organização retórica que sustente o oferecimento de cursos focados em disciplinas específicas.

³⁴ Optamos por manter o gênero em inglês, por se tratar de gênero comum em programas de ensino no exterior.

Com base nessas razões apresentadas por Hyland (2006) podemos verificar a relevância que cursos de IPAG podem ter tanto em contextos que tem a LI como língua materna, quanto em contextos nos quais a LI é segunda língua ou língua estrangeira. Entretanto, os autores Liyanage e Birch (2001) afirmam que alunos de IPAG podem apresentar necessidades heterogêneas, algo que dificultaria o planejamento e desenvolvimento do curso. Os autores explicam que as necessidades e os interesses semelhantes dos alunos facilitam o desenvolvimento e o planejamento de cursos de IPAE.

Discutiremos a seguir suas características.

2.1.6.3 Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos

Para Jordan (2012), IPAE baseia-se no desenvolvimento linguístico necessário para uma disciplina acadêmica específica considerando aspectos como estrutura, vocabulário e habilidades, por exemplo. Dudley-Evans e St. John (2010) esclarecem que embora o desenvolvimento de habilidades gerais seja possível, referindo-se ao IPAG, há diferenças de habilidades de estudo que variam entre as disciplinas. Assim, o IPAE foca em habilidades e conhecimento linguístico específicos relacionados às disciplinas.

Hyland (2006) apresenta objeções ao ensino de IPAG, que podem ser compreendidas como justificativas para o IPAE:

1. Aprendizes no contexto acadêmico precisam desenvolver conhecimento linguísticos específicos de sua área de estudo e um curso de IPAG não contemplaria tais questões. O autor entende que um curso focado em apresentar habilidades acadêmicas gerais confere aos professores das matérias específicas o dever de ensinar seus alunos a dominar as especificidades dessas disciplinas. Entretanto, o mesmo autor argumenta que, na maioria das vezes, esses professores pouco entendem sobre o assunto, o que pode deixar os alunos desassistidos.
2. Não há pesquisas que evidenciem que alunos precisam primeiro desenvolver as habilidades básicas para seguirem para as habilidades específicas, mesmo se tratando de alunos com baixa proficiência. O autor argumenta que os alunos aprendem à medida que precisam e não de acordo com as escolhas feitas pelos professores e sugere que habilidades específicas podem ser ensinadas em qualquer nível de proficiência.
3. O professor de IPA não pode apenas apresentar frases, vocabulários ou estruturas isoladas de contexto. É importante que ele se preocupe em apresentar a língua

contextualmente utilizada, uma vez que essas escolhas linguísticas são compartilhadas por uma comunidade discursiva e, tais escolhas somente são possíveis se práticas comunicativas específicas forem abordadas.

4. A ideia de ensinar habilidades gerais permite compreender que há um único tipo de letramento e de aspectos linguísticos no contexto acadêmico que podem ser utilizados em qualquer situação, restringindo a abrangência desse contexto e limitando o ensino de uma língua a aspectos técnicos e habilidades pouco desenvolvidas. Focar em habilidades específicas é reconhecer as complexidades que existem nas diferentes disciplinas e preparar o aprendiz para desenvolver competências a fim de que possa atuar em contextos acadêmicos específicos.
5. Compreender que há habilidades gerais é negligenciar o conceito de que aspectos linguísticos podem variar entre contextos de uso. Focar em habilidades gerais é olhar para a língua de uma maneira tradicional, como se ela se organizasse apenas a partir de uma sequência de formas gramaticais, ignorando uso e significado.
6. O IPAE foca no desenvolvimento de habilidades comunicativas (competência comunicativa) específicas e não apenas em forma e, para desenvolver essas habilidades não é necessário ter amplo domínio de habilidades gerais.

Johns (1988, citada por Hyland, 2006) afirma que existem muito mais diferenças do que similaridades quando pensamos nas habilidades necessárias para atuar no contexto acadêmico. As disciplinas e o público-alvo, por exemplo, desempenham importante papel quando consideramos a língua necessária para comunicar nesses contextos. Por essa razão, compreendemos ser fundamental que aprendizes de cursos de IPAE consigam ressignificar aquilo que aprenderam nos cursos para as situações acadêmicas futuras que irão vivenciar.

2.1.6.4 IPAG ou IPAE: qual é o mais adequado?

Compreendemos que o oferecimento de um curso, seja ele relacionado a propósitos acadêmicos ou não, deve ser pautado nos interesses e necessidades dos aprendizes. Segundo Hutchinson e Waters (2006, p.53) não é a *existência de uma necessidade, mas é a sensibilização para essa necessidade*³⁵ que diferencia um curso de IPE para um curso de IPG, o que significa ter conhecimento sobre a situação-alvo na qual

³⁵ No original: What distinguishes ESP from General is not the existence of a need as such, but rather an awareness of the need (HUTCHINSON e WATERS, 1991, p.53).

a língua será necessária. Robinson (1991) afirma que essa metodologia de ensino foi pensada diante da constatação de que aprendizes de cursos IPG não desenvolviam conhecimento necessário em LI para atuar em contextos específicos de estudo ou trabalho.

Considerando, portanto, tais especificidades, um curso para propósitos específicos deveria ser desenvolvido a partir de uma criteriosa análise, uma vez que essas informações permitem delimitar a finalidade do curso a partir dos objetivos do aprendiz. Entretanto, é preciso reconhecer que há situações nas quais o curso é baseado nas necessidades e interesses de outros membros, como quando o curso é solicitado por uma empresa ou departamento de uma universidade e, por vezes, essas necessidades e/ou interesses podem não convergir, o que pode frustrar alguns dos envolvidos no processo. Isso pode acontecer quando os aprendizes não possuem clareza quanto às suas reais necessidades ou desconsideram seu conhecimento linguístico atual.

Por essas razões, o papel do professor de cursos para fins específicos é fundamental, uma vez que ele precisa lidar com todas essas expectativas e desenvolver um curso que vá ao encontro dos objetivos dos participantes. Celani (2012)³⁶ afirma que a interpretação dos dados gerados nas análises realizadas é reflexo da formação do professor, e Dudley-Evans e St. John (2010) afirmam que essas informações não são absolutas, mas relativas e que sua análise depende do que perguntamos e de como interpretamos as respostas.

Assim, compreendemos que um curso para propósitos acadêmicos é oferecido quando há demanda para tal, ou seja, a escolha em oferecer um curso de IPAG ou IPAE é feita considerando-se os objetivos do público-alvo, uma vez que o aprendiz desempenha papel principal no desenvolvimento de cursos para propósitos específicos. Sabemos que ambos os cursos possuem vantagens e desvantagens, conforme apontado pelos autores discutidos nas seções anteriores. Contudo, há algumas questões que precisam ser consideradas a fim de que a escolha por cursos de IPAG ou IPAE vá ao encontro dos objetivos dos aprendizes.

Algumas das justificativas apresentadas por Hyland (2006), relacionadas ao oferecimento de um curso de IPAE, podem ser interpretadas como radicais, uma vez que

³⁶ Essa afirmação foi apresentada por Maria Antonieta Alba Celani em comunicação no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (LinFE), realizado de 26-28 de setembro de 2012 na FATEC Tatuapé, São Paulo.

ao apresentar as objeções a um curso IPAG o autor generaliza questões que consideramos importantes quando pensamos em um curso para propósitos acadêmicos.

A primeira delas está relacionada ao contexto de ensino. O autor não considera o contexto no qual esse curso será oferecido, se em país falante de LI como língua materna ou em país cuja LI seja língua estrangeira ou segunda língua. Esses contextos interferem substancialmente na escolha da proposta, pois cada um deles demanda habilidades diferentes (JORDAN, 2012). Podemos pensar, por exemplo, na habilidade oral que, em contexto de L1 precisa ser mais desenvolvida, uma vez que o aprendiz assiste aulas, participa de debates, encontra-se com o professor para esclarecer possíveis dúvidas, entre outras práticas de linguagem. Já em contexto de LE, às vezes, a necessidade acadêmica relacionada à habilidade oral restringe-se a apresentações em congressos internacionais, ou o recebimento de pesquisadores de outros países nos departamentos.

Outro apontamento apresentado pelo autor é a necessidade de diferenciar o oferecimento de cursos IPAG ou IPAE a partir do nível de proficiência do aluno. Essa ponderação é realizada tanto em defesa de cursos de IPAG, quanto para cursos de IPAE. Gostaríamos, entretanto, de apresentar nossa compreensão acerca do assunto. Não entendemos que cursos de IPAG são somente oferecidos para alunos com baixa proficiência. Compreendemos que o que determina a escolha do curso é a análise criteriosa de diferentes aspectos e, uma dessas análises visa verificar o nível linguístico dos aprendizes. Ao discutir características de curso de IPE, Robinson (1991) afirma que cursos para fins específicos podem atender aprendizes que estão iniciando seus estudos na L-alvo.

A última justificativa apresentada a favor de cursos de IPAE é que apenas nesses cursos há consideração de habilidades comunicativas específicas, em contraposição a cursos de IPAG. Compreendemos que em cursos de IPAE é possível que maior atenção possa ser dada a essas habilidades. Entretanto, um dos procedimentos iniciais para cursos de IPE, seja IPAE ou IPAG, é a análise de registros (HUTCHINSON e WATERS, 2006). Por essa razão, não vemos como sendo possível um curso de IPAG se pautar em apresentar vocabulário ou língua de maneira descontextualizada. Além disso, em ambos os cursos é necessário que os aprendizes sejam sensibilizados para o uso da língua na situação-alvo, oportunizando a eles momentos de reflexão sobre o uso da língua na situação que irão vivenciar.

Concordamos que há aspectos linguísticos ou determinados gêneros acadêmicos que podem variar entre contextos e entendemos que um curso nunca será o suficiente para

preparar o aluno para atuar em todas e quaisquer situações e contextos. Por isso, é importante que os aprendizes sejam orientados para o desenvolvimento da autonomia e que entendam que o curso não é o final do processo de aprendizagem. Nossa questão, nesse ponto, não é apresentar prós ou contras de cursos para propósitos acadêmicos específicos ou gerais, mas esclarecer que essa escolha não é aleatória, mas orientada para atender às expectativas de um público-alvo e norteada por uma criteriosa análise de necessidades e interesses que contemple as necessidades-alvo e que considere os diferentes gêneros existentes para atuar no contexto desejado, visto que, conforme afirma Dudley-Evan (1997, citado por FLOWERDEW, 2011), o desenvolvimento do planejamento do curso e do material didático depende dessa análise, bem como da situação-alvo e análise do meio.

Compreendemos que, independentemente da escolha por cursos de IPAE ou IPAG, a análise de gêneros é fundamental para o planejamento e desenvolvimento de um curso para propósitos acadêmicos. Por essa razão, discutimos o tema na sequência.

2.1.7 Teoria e Análise de Gêneros

Uma questão tangenciada nas seções anteriores relaciona-se às especificidades de gêneros acadêmicos que podem variar entre disciplinas. Por essa razão, julgamos necessário esclarecer nossa compreensão sobre gêneros textuais e análise de gêneros discutindo, principalmente, características de gêneros acadêmicos e comunidade discursiva. Iniciamos esta seção apresentando discussões acerca da Teoria de Gêneros e sua conseqüente influência no ensino de IPE.

Em 1992, Hyland questionou, no artigo *Genre Analysis: Just Another Fad?*, se a Teoria dos Gêneros era apenas um modismo, justificando ser comum na área de ensino de línguas, ideias que surgem mas não permanecem. Bhatia, em 1997, responde a essa pergunta, indiretamente, no texto *Genre analysis today*, ressaltando a popularidade da teoria de Gêneros e seu espaço em diferentes áreas de pesquisa.

Segundo Motta-Roth (2008) a teoria de Gêneros teve seu início na antiguidade com a “Retórica” de Aristóteles, passando por Bakhtin nos anos 50, mas foi a partir da década de 80 que a Linguística Aplicada, com Swales em 1981, passou a dar maior atenção para a teoria. Flowerdew (2011, baseando-se em HYON, 1996) afirma que embora haja três abordagens distintas para a análise de gêneros, sendo elas: *the ESP*

School, the Sydney School e the New Rhetoric School, essas distinções, sob sua ótica, em breve deixarão de existir.

Motta-Roth (2008) confirma as diferentes concepções que autores atribuem à Teoria de Gêneros. No entanto, afirma que todos concordam com a análise de textos do ponto de vista temático, da organização retórica e de aspectos linguísticos orientados por um propósito comunicativo compartilhado por uma comunidade discursiva (MOTTA-ROTH, 2008).

Nesse sentido, Bhatia (1997) resume o que define a Teoria de Gêneros:

(...) amplia a análise do discurso desde a descrição linguística até a explanação, tentando responder à pergunta: *Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem?* A resposta considera não apenas fatores sócio-culturais, mas cognitivos também, tentando, portanto, esclarecer não apenas os propósitos comunicativos dessa comunidade discursiva, mas também as estratégias cognitivas utilizadas por seus membros para atingir esses propósitos³⁷ (BHATIA, 1997, p. 629).

Dessa forma, a Teoria de Gêneros busca compreender as escolhas de grupos pertencentes a comunidades discursivas que têm seu discurso orientado por propósitos comunicativos compartilhados. Essas escolhas perpassam aspectos léxico-gramaticais, considerando, também, sua organização retórica.

Compreendemos que o autor considera os aspectos fundamentais para a definição da Teoria de Gêneros. Entretanto, entendemos que, antes de compreender tal teoria, é importante entendermos o conceito de gêneros. Neste estudo, somos orientados pela definição de Swales (2011), não apenas em virtude de sua definição holística, mas em razão do autor ser um estudioso dedicado à área de ensino de línguas para propósitos acadêmicos e este tema estar diretamente relacionado ao nosso trabalho. Dessa forma, apresentamos a compreensão de John Swales para o conceito de Gênero:

Um gênero é composto por uma classe de eventos comunicativos e por membros que compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos por membros especialistas da comunidade discursiva e, portanto, constituem os princípios de existência do gênero. Esses princípios organizam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam a escolha do conteúdo e do estilo. Propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado

³⁷ No original: Genre theory extends discourse analysis from linguistic description to explanation, often attempting to answer the question, *why do members of specific discourse communities use the language the way they do?* The answer takes into account not only socio-cultural but cognitive factors too, thereby attempting to clarify not only the communicative goals of the discourse community in question, but also the cognitive strategies employed by its members to achieve these goals. (BHATIA, 1997, p. 629).

quanto o que opera para manter o foco de um gênero, aqui compreendido como estreitamente focado em ações retóricas comparáveis. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas forem alcançadas, o exemplar será visto como um esboço para a comunidade discursiva. Os nomes de gêneros herdados e produzidos pela comunidade discursiva e importado por outros, constitui uma valiosa comunicação etnográfica, mas geralmente necessitam de maior validação (SWALES, 2011, p.58)³⁸.

Hyland (1992) esclarece que gêneros são *atividades culturalmente formuladas e representam como a língua funciona para atingir determinados objetivos*³⁹ (HYLAND, 1992, p. 17) e, segundo o autor, o ensino de escrita orientado por essa teoria, quando não utilizada de maneira prescritiva, auxilia alunos a pensar seus textos como atividades comunicativas.

Para Bhatia (1997), uma vez que a análise de gêneros permite a descrição do comportamento linguístico em contextos acadêmicos e profissionais, é possível utilizá-la no ensino de línguas de modo a considerar as regularidades dos gêneros e a necessidade de compreender tais regularidades socialmente constituídas a fim de tornar-se membro de uma comunidade que se comunica por meio desses gêneros.

Tendo introduzido o tema e o relacionado ao ensino de línguas, seguimos para a próxima seção na qual serão discutidas questões relacionadas à Teoria e Análise de Gêneros e o ensino de IPA.

2.1.7.1 A teoria de Gêneros e o IPA

Segundo Swales (2011), uma abordagem focada no ensino de gêneros favorece a compreensão dos inúmeros eventos comunicativos do contexto acadêmico. Ramos (2004) confirma essa informação ressaltando que essa abordagem vai ao encontro da proposta de ensino para propósitos específicos, uma vez que oferece ao professor:

³⁸ 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 the 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 produced by the discourse communities, and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation (SWALES, 2011, p; 58).

³⁹ No original: Genres are culturally formulated activities and represent how language is used to achieve particular goals (...) (HYLAND, 1992, p. 17).

(...) acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias (RAMOS, 2004, p.116).

Para Swales (2011), a teoria de IPE não está interessada apenas em caracterizar os efeitos linguísticos, mas em compreender as escolhas para tais efeitos. Dessa forma, essa metodologia leva em consideração o *caráter comunicativo do discurso* (SWALES, 2011, p. 4) e compreendemos, portanto, que ambas as teorias dialogam. De acordo com Augusto-Navarro (2002, baseada em ALLEN e WIDDOWSON, 1974), os autores ressaltavam a importância da metodologia de IPE com relação ao ensino de funções retóricas e, segundo Tardy (2011) a análise de gênero auxilia em uma compreensão mais ampla do que é a língua para propósitos específicos, considerando o texto e suas funções retóricas e sociais.

No trabalho precursor de Swales, em 1990, o autor analisou a introdução de 48 artigos científicos, contemplando as diferentes áreas de concentração: ciências exatas, ciências biológicas e ciências sociais e, verificou padrões retóricos nesses textos, o que resultou no modelo *Create a Research Space (CaRS)*. Segundo Augusto-Navarro (2002), esse modelo possibilitou inovações no ensino de língua para propósitos específicos.

É inegável reconhecer que muitos trabalhos desenvolvidos na área de Análise de Gêneros, em Linguística Aplicada, estão relacionados à subárea de Inglês para Propósitos Acadêmicos (DUDLEY-EVANS, 1984, HOPKINS e DUDLEY-EVANS, 1988; BRETT, 1998; MARSHALL, 1991, HEWINGS, 1993; citados por JORDAN, 2012; MOTTA-ROTH, 1995; AUGUSTO-NAVARRO, 2002; FLOWERDEW, 2011; TARDY, 2011; para citar alguns). Motta-Roth (2008, baseando-se em WIELEWICKI, 1997; ZAGO, 1998) afirma que o ensino de IPA com foco *em gêneros acadêmicos é importante para se ter acesso à pesquisa de ponta nas mais diferentes áreas* (MOTTA-ROTH, 2008, p. 1).

Portanto, ter uma prática orientada para o ensino de IPA pautada na Análise de Gêneros pode auxiliar o aprendiz tanto no acesso aos estudos relacionados à sua área, quanto permitir que, ao compreender o funcionamento de textos como eventos comunicativos, considerando seus aspectos retóricos e sociais, o aprendiz consiga posicionar-se como pesquisador e membro de uma comunidade discursiva acadêmica.

Ao definir o conceito de gênero, Swales (2011) afirma que esses são eventos comunicativos cujos propósitos comunicativos são reconhecidos pelos membros de uma

comunidade discursiva. Assim, compreendemos ser fundamental apresentar as características de comunidade discursiva, baseando-nos em Swales (2011):

1. Possui um conjunto amplo de objetivos públicos em comum.
2. Possui mecanismos de intercomunicação entre os membros.
3. Faz uso de mecanismos próprios para fornecer informação e *feedback*.
4. Utiliza e possui um ou mais gêneros para obter o sucesso comunicativo de seus objetivos.
5. Possui léxicos específicos, além de possuir gêneros próprios.
6. Possui um nível limiar entre os membros com um grau de conteúdo relevante e competência discursiva (SWALES, 2011, p.25-27)⁴⁰.

Entendemos que apresentar e discutir o conceito de comunidade discursiva em cursos de IPA é fundamental quando se é proposto trabalhar com a análise de gênero uma vez que, para compreender o propósito comunicativo de um gênero é necessário reconhecer que tal propósito é reconhecido e reforçado no âmbito de uma comunidade e não pelo indivíduo. (AUGUSTO-NAVARRO, 2002, baseada em MILLER 1984, citado por ORLIKOWSKI e YATES, 1994).

Nesse sentido, Swales e Feak (2001, p.7) afirmam que *mesmo antes de começar a escrever, é preciso considerar sua audiência*⁴¹. Assim, os autores reforçam a necessidade de considerar a comunidade discursiva e Ramos (2004, baseada em SWALES, 1992 e ASKEHAVE e SWALES 2001) reitera que anterior à escolha do gênero está a consideração da comunidade discursiva.

Dessa forma, encerramos esta seção retomando questões que consideramos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Pensar um curso de IPA capaz de possibilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes a fim de que eles possam se tornar membros ativos de comunidades discursivas pressupõe compreender suas necessidades e interesses, bem como analisar a situação-alvo, norteadas principalmente pelos gêneros pelos quais esses pesquisadores vão produzir, sendo tais gêneros orais ou escritos, e desenvolvendo nos aprendizes-pesquisadores sensibilidade para compreenderem o gênero textual como um evento comunicativo, socialmente

⁴⁰ No original: 1. A discourse community has a broadly agreed set of common public goals. 2. A discourse community has mechanisms of intercommunication among its members. 3. A discourse community uses its participatory mechanism primarily to provide information and feedback. 4. A discourse community utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims. 5. In addition to owning genres, a discourse community has acquired some specific lexis. 6. A discourse community has a threshold level of members with a suitable degree of relevant content and discursal expertise (SWALES, 2011, p.25-27).

⁴¹ No original: Even before you write, you need to consider your audience (SWALES e FEAK, 2001, p. 7).

compartilhado e retoricamente organizado, reconhecido pelos membros da comunidade discursiva acadêmica.

Neste estudo compreendemos que para que pesquisadores possam continuar a desenvolver suas habilidades comunicativas em LI para divulgarem e compartilharem suas pesquisas é importante que eles sejam aprendizes autônomos, visto o aprendizado de uma língua precisa ser compreendido como inesgotável e constante. Por essa razão, seguimos para a próxima seção na qual discutiremos os conceitos de autonomia.

2.2 AUTONOMIA

Quando as discussões são acerca do tema autonomia no ensino de línguas, especialistas sobre o tema (LITTLE, 1991; 1995; BENSON, 1995; 1997; 2006; 2007; entre outros) concordam que o interesse surgiu a partir da publicação de Henri Holec, em 1981, de *Autonomy and Foreign Language Learning*. Verificamos a recente motivação pelo assunto e, segundo Little (1991), é necessário cautela ao buscar a definição do termo a fim de que não haja uma compreensão errônea ou equivocada.

De acordo com Paiva e Braga (2008), foi com o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa que a autonomia passou a ser mais considerada no contexto de ensino-aprendizagem. As autoras esclarecem que, em virtude do papel central que o professor tinha nas metodologias de ensino anteriores, não havia oportunidade para desenvolver a autonomia do aprendiz e, segundo Thanasoulas (2000), foi a mudança no currículo, objetivando uma aprendizagem mais focada no aprendiz, que permitiu o redimensionamento dos papéis de professores e alunos.

Todavia, Dickinson (1987, citado por BENSON, 2007) assevera que, no início, desenvolver a autonomia era compreendido como romper com o ensino tradicional. Para o autor, a autonomia era considerada *a situação em que o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas ao seu aprendizado e a implementação dessas decisões*⁴² (DICKINSON, 1987, p.11, citado por BENSON, 2007, p. 22). Allwright (1988, citado por BENSON, 2007) reitera que a autonomia estava associada à reestruturação do ensino de línguas, rejeitando a sala de aula tradicional e apresentando novas maneiras de trabalhar o ensino. Um exemplo disso, segundo Benson (2011), é o fato de experimentos iniciais relacionados ao desenvolvimento da autonomia terem sido feitos com adultos, visto que eles não tinham tempo ou oportunidade de acompanharem cursos regulares. Entretanto, Allwright (1988, citado por BENSON, 2007), ressaltou que a fim de que a autonomia fosse contemplada em salas de aula regulares, era necessário repensar seu conceito.

Little (1991) foi um dos responsáveis por apresentar uma compreensão diferente para o termo, atribuindo à autonomia uma visão psicológica e crítica. O autor esclarece que, embora seja importante um nível de liberdade ao aprendiz, *a liberdade oferecida*

⁴² No original: (...) the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions (DICKINSON, 1987, p.11, citado por BENSON, 2011, p. 22).

*pela autonomia nunca é absoluta, [mas] sempre condicional e regulada*⁴³ (LITTLE, 1991, p. 5). Compreendemos que essa regulação apresentada pelo autor pode estar relacionada ao papel do professor como fomentador da autonomia.

Benson, em 1997, discute o tema tecendo relações entre teorias de conhecimento, abordagens de aprendizagem e versões sobre autonomia, com a intenção de, por meio dessas relações, compreender como a autonomia no ensino de línguas se desenvolve. Segundo o autor há três versões para autonomia, sendo elas, técnica, psicológica e política, que dialogam respectivamente com o positivismo, construtivismo e teoria crítica. Resumidamente, a primeira é compreendida como a aprendizagem fora do contexto regular de ensino e sem a intervenção do professor. A autonomia é vista como uma situação na qual os aprendizes são obrigados a se responsabilizarem pelo seu aprendizado e a principal característica nessa versão é desenvolver habilidades e técnicas que auxiliem o aprendiz a assumir tais responsabilidades, como desenvolver estratégias de aprendizagem e formação do aprendiz (*learning training*).

A versão psicológica define autonomia como uma capacidade, uma transformação interna, que permite aprendizes assumirem maiores responsabilidades pelo aprendizado, desenvolvendo, por exemplo, a autoinstrução (*self-access*). Nessa versão, a autonomia é uma capacidade inata, que pode ser distorcida ou suprimida pelo sistema educacional. Por fim, na versão política o conceito é definido como maior controle dos processos e conteúdos da aprendizagem e sua principal característica é como criar condições para que esse controle ocorra tanto no nível individual quanto institucional, auxiliando na reflexão crítica dos aprendizes sobre o contexto social da aprendizagem e suas limitações.

Apesar da discussão apresentada pelo autor, ele reitera que é preciso cuidado ao generalizar e resumir tais abordagens de ensino, uma vez que elas não são tão óbvias quanto foram descritas. Julgamos relevante apresentar a discussão de Benson (1997) por duas razões: a primeira diz respeito às diferentes compreensões sobre autonomia com base na interpretação do que significa aprender e ensinar língua e, por considerarmos tal interpretação fundamental para nortear o planejamento de um curso de línguas. A segunda razão reside no fato de compreendermos que algumas das características associadas a determinadas metodologias e abordagens podem ser efetivas no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, mesmo que a compreensão sobre o que é aprender e ensinar

⁴³ No original: (...) freedoms conferred by autonomy are never absolute, always conditional and constrained (LITTLE, 1991, p. 5).

línguas esteja em desacordo com a abordagem a cuja característica pertence. Discutiremos tais características no subitem 2.2.3.2 (o papel do aluno).

Benson (2007) afirma que a definição do tema está sob “reformulação” uma vez que o aprendizado hoje não está restrito à sala de aula. O autor afirma que para entender o conceito atual de autonomia é necessário rever a dicotomia entre o ensino que se passa em sala de aula e, aquele que ocorre fora dela, sugerindo uma tendência à articulação dos dois. Assim, apresentamos na seção seguinte definições para autonomia de acordo com especialistas, assim como a nossa compreensão.

2.2.1 Definição de Autonomia

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser
(FREIRE, 2015, *capa*)⁴⁴.

Em linhas gerais a autonomia do aprendiz pode ser compreendida como o papel do aluno e sua responsabilidade no processo de aprendizagem. Holec, em seu artigo seminal, define autonomia como *a habilidade de ter controle sobre o próprio aprendizado*⁴⁵ (HOLEC, 1981, p.3, citado por LITTLE, 2007, p.1). A partir dessa definição podemos depreender questões mais amplas relacionadas a quem é o aprendiz e qual é a sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Little (1991) antes de definir o que entende por autonomia apresenta cinco interpretações equivocadas a respeito do termo, sendo elas: i) autonomia não é sinônimo de autodidatismo (*self-instruction*), embora haja aprendizes autodidatas que podem desenvolver altos níveis de autonomia; ii) é equivocado compreender o professor como irrelevante no processo de ensino-aprendizagem ou como alguém que poderia comprometer a autonomia dos aprendizes; iii) a autonomia não precisa estar vinculada a uma nova metodologia. O autor ressalta que o papel do professor no encorajamento do desenvolvimento da autonomia dos aprendizes é fundamental. Entretanto, afirma que autonomia não é algo que se planeja em planos de aulas; iv) é errôneo entender a autonomia como um tipo de comportamento, uma vez que ela pode ser manifestada de diferentes maneiras, dependendo da idade do aprendiz, da necessidade do aprendizado e

⁴⁴ 50ª Edição.

⁴⁵ No original: “(...) ability to take charge of one’s own learning (HOLEC, 1981, p.3, citado por LITTLE, 2007, p.1).

do progresso do aprendizado, por exemplo; v) a autonomia não é um estado no qual os alunos estão e continuarão a estar, uma vez que um aprendiz pode ter alto nível de autonomia em um contexto, mas não ser autônomo em outro.

A partir da explicação do autor sobre o que não é autonomia, apresentamos na sequência algumas definições sobre autonomia no contexto de ensino e aprendizagem de línguas presentes na literatura, em ordem cronológica.

Autor (ano)	Autonomia ⁴⁶
Holec (1981, citado por LITTLE, 1991, p.7).	<p>the ability to take charge of one's learning.</p> <p>(...) to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - determining the objectives; - defining the contents and progressions; - selecting methods and techniques to be used; - monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.); - evaluating what has been acquired. (<i>ibid.</i>)
Little (1991, p. 4-5).	<p>Essentially, autonomy is a <i>capacity</i> - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.</p>
Wenden (1991, p.15 citado por CARR, 2013, p. 40)	<p>[An autonomous language learner is someone who has] acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher.</p>
Dickinson (1994, p.2).	<p>(...) an attitude to learning rather than a methodology.</p>

⁴⁶ Optamos por apresentar a definição dos termos no original a fim de possibilitar a verificação das escolhas linguísticas dos autores ao definirem o termo.

Cotteral (1995, p.195)	(...) the extent to which learners demonstrate the ability to use a set of tactics* for taking control of their learning. *The tactics would seem to include tactics for setting goals, choosing materials and tasks, planning practice opportunities and monitoring and evaluating progress.
Little (1995, p.175).	(...) the autonomous learner has the means to transcend the barriers between learning and living (...).
Littlewood (1996, p. 427 – 428).	(...) learners' ability and willingness to make choices independently. (...) an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions.
Thanasoulas (2000, p.9)	Learner autonomy consists in becoming aware of, and identifying, one's strategies, needs, and goals as a learner, and having the opportunity to reconsider and refashion approaches and procedures for optimal learning.
Benson (2006, p.1).	(...) autonomy in language learning is about people taking more control over the purposes for which they learn languages and the ways in which they learn them.
Paiva, (2006, p. 88-89).	(...) autonomia é um sistema sócio cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Quadro 7: Definições de autonomia.

Como podemos verificar há aspectos em comum entre algumas definições, como por exemplo, o controle pelo próprio aprendizado (HOLEC, 1981; BENSON, 2006; PAIVA, 2006) e as atitudes, escolhas e decisões relacionadas ao aprendizado (DICKINSON, 1994; COTTERAL, 1995; LITTLEWOOD, 1996; THANASOULAS, 2000; PAIVA, 2006; BENSON, 2006). Conforme sugerido por Little (1991), definir o termo exige cuidado e compreendemos que o entendimento sobre autonomia, em nossa área, está relacionado à compreensão sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Dickinson (1994) explica que um aprendiz autônomo é capaz de tomar decisões sobre o aprendizado de línguas e isso envolve decidir sobre os objetivos, a escolha de

material didático, a avaliação, etc. Entretanto, o próprio autor considera a possibilidade de alguns aprendizes tomarem decisões equivocadas e afirma que a autonomia por si só não garante o sucesso do aprendizado. Nesse sentido ele menciona a importância da *autonomia informada* (DICKINSON, 1994, p. 5)⁴⁷ que se refere a aprendizes que entendem o processo de aprendizagem de línguas e são capazes de decidir corretamente sobre esse processo. Segundo autores como Holec (1981), Little (1991), Cotteral (1995), Thanasoulas (2000), Jordan (2012), entre outros, entender o processo de aprendizagem e reconhecer estratégias de aprendizagem é fundamental para que o aprendiz se torne autônomo.

Assim, considerando que ao definir um aprendiz autônomo pensamos naquele que conhece e entende o que significa aprender uma língua, propomos uma definição sobre o que entendemos por um aprendiz autônomo, baseando-nos em estudos sobre o tema, e também norteadas por nossa compreensão sobre o ensino e aprendizagem de línguas: Aprendiz autônomo é aquele que compreende a aprendizagem de uma língua como um processo contínuo e colaborativo, cujo principal elemento é o aprendiz e que, portanto, para aprender uma língua é necessário assumir responsabilidades, estando elas relacionadas à: I) identificar o propósito da aprendizagem; II) reconhecer estratégias que auxiliam na aprendizagem e executá-las; III) selecionar recursos e materiais; IV) realizar autoavaliação; V) (re)avaliar escolhas e objetivos.

De acordo com Reinders e Balcikanli (2011), para que o aprendiz se torne autônomo ele precisa possuir habilidades que lhe permitam direcionar o aprendizado. Entretanto, os autores consideram que a maioria dos aprendizes não possui tais habilidades e, portanto, precisa ser orientado a fim de que possa desenvolvê-la: *se os alunos não são preparados⁴⁸ para se tornarem autônomos, nenhum montante de recursos que lhes seja disponibilizado vai ajudar na sua capacidade para o engajamento ativo e escolha consciente* (HURD, 1998, p. 72-73, citado por REINDERS e BALCIKANLI, 2011, p.16)⁴⁹.

Compreendemos que o professor possui papel fundamental no processo de favorecer o desenvolvimento de autonomia do aprendiz visto que ele pode auxiliar para

⁴⁷ No original: (...) informed autonomy (DICKINSON, 1994, p. 5).

⁴⁸ Preferimos o termo “educados”, pois entendemos se tratar de uma sensibilização e não apenas um treino.

⁴⁹ No original: Most learners do not naturally have this skillset and need explicit instruction to develop it: “...if learners are not trained for autonomy, no amount of surrounding them with resources will foster in them that capacity for active involvement and conscious choice, although it might appear to do so” (HURD, 1998, p. 72-73, citado por REINDERS e BALCIKANLI, 2011, p.16).

o desenvolvimento de tais habilidades. Entretanto, entendemos que, sendo o processo de aprendizagem de uma língua contínuo, é importante que o aprendiz esteja respaldado sem necessariamente estar na presença de um professor.

Quando pensamos na situação de um pesquisador que deseja compartilhar resultados de suas pesquisas em periódicos internacionais em LI, a língua internacional da ciência (WOOD, 2001), visando maior divulgação de seus estudos, verificamos que esse pesquisador possui um objetivo específico para o uso da língua inglesa. Sendo a atividade de um pesquisador contínua, assim como seu contato com a língua, é importante que ele possa continuar a desenvolver suas habilidades comunicativas em língua inglesa também fora de um ambiente regular de ensino. Entretanto, para que isso se efetive é desejável que esse pesquisador, como aprendiz de língua inglesa desenvolva a autonomia a fim de que ele possa atingir seus objetivos como pesquisador.

Por essa razão, dedicamos a próxima seção a discutir a relação entre autonomia e ensino de IPA.

2.2.2 Autonomia e Inglês para Propósitos Acadêmicos

Podemos afirmar que as teorias de IPA e autonomia dialogam com facilidade uma vez que, conforme afirma Little (1991), para que o aprendiz desenvolva autonomia é preciso que haja trocas nos papéis entre professores e alunos e, portanto, alunos passam a assumir maiores responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, reconhecer suas necessidades e os propósitos do aprendizado. Essas responsabilidades são primordiais para aprendizes interessados em desenvolver habilidades em LI para fins acadêmicos, uma vez que cursos de línguas para fins específicos, como o acadêmico, dependem de uma análise criteriosa de necessidades e das situações-alvo (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006).

Segundo Jordan (2012) a principal razão para encorajar o desenvolvimento da autonomia em cursos de IPA de curto período se deve à necessidade de continuar o aprendizado de LI para propósitos acadêmicos sem a presença de um professor: *alunos em cursos rápidos de IPA precisam ser capazes de continuar seu aprendizado de IPA sem professores de IPA após mudarem para sua área de estudo* (JORDAN, 2012, p. 116)

⁵⁰. Nesse sentido, entendemos que o autor compreende a aprendizagem de IPA como uma

⁵⁰ No original: students on short EAP courses need to be able to continue their EAP learning without EAP teachers after they have moved to their specialist studies (JORDAN, 2012, p. 116).

fase na carreira de um pesquisador. Entretanto, consideramos que o aprendizado de uma língua, seja para propósitos acadêmicos ou gerais, não se resume a um curso e, por essa razão, o pesquisador continua a ser aprendiz uma vez que seu contato com a língua é contínuo. Para Little (1995) quando o aprendiz passa a assumir mais responsabilidades pelo seu aprendizado ele tende a alcançar seus objetivos e, conseqüentemente, tenderá a manter essa atitude no futuro. Compreendemos que tal atitude positiva diante do aprendizado é fundamental para o aprendiz que deseja continuar a desenvolver seu aprendizado mesmo ao final de um curso de línguas.

Macià *et al* (2003) relatam que, ao perceberem a heterogeneidade dos alunos, como a principal característica do curso de IPA online que desenvolveram, decidiram que o objetivo desse curso era, então, desenvolver a autonomia desses aprendizes. As autoras explicam que quando alunos desenvolvem estratégias de aprendizagem autodirecionada (*self-directed*), eles continuam a aprender fora da sala de aula e a desenvolver habilidades acadêmicas necessárias para o contexto acadêmico.

A princípio, o termo heterogeneidade nos remeteu às diferentes áreas de estudos de alunos que procuram por cursos de IPA e não heterogeneidade de objetivos para desenvolver a habilidade escrita em IPA. Talvez, tivéssemos pensado nesse sentido, pois no contexto nacional é pouco comum verificarmos disciplinas específicas de IPA em cursos de graduação ou pós-graduação que exigem redação de trabalhos acadêmicos em LI. Observamos cursos oferecidos por universidades, mas em forma de cursos de extensão ou aqueles oferecidos pelos Centros de Línguas e, também, mais atualmente, cursos oferecidos pelo programa Idiomas sem Fronteiras. Além disso, em estudo recente, Della Rosa (2003) verificou que pesquisadores de diversas áreas de estudo e nível acadêmico de uma universidade brasileira reconhecem a necessidade de desenvolverem habilidades em IPA para que possam, principalmente, publicar artigos e participar de congressos internacionais. Além disso, no contexto de pesquisa deste estudo verificamos a diversidade de áreas de estudo e nível acadêmico dos aprendizes que participaram dos cursos de redação acadêmica em LI. Dessa forma, considerando esse sentido de heterogeneidade, sabemos que tal diversidade é comum em cursos de IPA e desenvolver a autonomia desses aprendizes pode auxiliá-los tanto a atuar no contexto acadêmico específico de cada área, quanto a sensibilizá-los para especificidades do gênero acadêmico, por exemplo, que podem variar de uma área para outra.

Carr (2013) também relata em seu estudo a necessidade de desenvolver estratégias de aprendizagem para desenvolver habilidades escritas para propósitos acadêmicos⁵¹. A autora reforça ser comum a variedade de estratégias de aprendizagem presentes em um curso de IPA e acredita que focar no desenvolvimento dessas estratégias potencializa a autonomia do aprendiz auxiliando-o a continuar a desenvolver a habilidade de escrita no contexto de inglês como segunda língua.

Ao discutir sobre autonomia no contexto de IPA, Lynch (2001) afirma ser fundamental a renegociação de papéis de professores e alunos e atribui aos alunos duas responsabilidades tradicionalmente atribuídas ao professor: o desenvolvimento do conteúdo programático e avaliação, tanto do processo quanto a autoavaliação. Com relação à autoavaliação e avaliação do processo, o autor afirma ser um pouco difícil implementá-las, pois aprendizes podem compreender a autoavaliação *não como um processo de empoderamento, mas como um negligenciar de tarefas* [do professor] (WENDEN, 1995, p. 79, citado por LYNCH, 2001, p. 395)⁵². Relacionada à autoavaliação, o autor aponta a necessidade de repensar materiais didáticos, tornando-os mais amplos e abertos (*open-ended*), substituindo as respostas (*answer keys*) por comentários e recomendações.

Em contrapartida, pensando o conteúdo programático de cursos de IPA o autor afirma ser comum o envolvimento de aprendizes no seu desenvolvimento, uma vez que esses aprendizes, normalmente, têm facilidade em identificar suas necessidades e reconhecem suas dificuldades relacionadas à aprendizagem. Entretanto, apenas reconhecer necessidades não é suficiente para elaborar o conteúdo programático. Nesse sentido, o autor ressalta a importância do professor para conseguir converter necessidades em procedimentos e conteúdo e compreende que a fim de que a autonomia seja de fato desenvolvida é necessária que a responsabilidade de professores e aprendizes seja compartilhada⁵³.

Breen e Littlejohn (2000) ao discutirem sobre a negociação do conteúdo programático explicam que há três tipos de negociação que geram formas de comunicação: pessoal, interativa e procedural. A primeira está relacionada aos processos mentais que ocorrem quando buscamos compreender um texto, oral ou escrito, ou quando

⁵¹ Consideramos relevante mencionar que o contexto desse estudo era de inglês como segunda língua.

⁵² No original: (...) not...as an enabling process but as a dereliction of duty (WENDEN, 1995, p.79 citado por LYNCH, 2001, p. 395).

⁵³ Grifo nosso.

desejamos nos fazer compreendidos. A segunda envolve o meio social e ocorre quando utilizamos a língua para indicar nossas compreensões ou incompreensões sobre o que foi dito, ou quando modificamos e reestruturamos a língua que utilizamos para tornar o entendimento possível. A terceira está relacionada a alcançar um ponto de equilíbrio, ou um acordo (*agreement*) para a tomada de decisões. Os autores explicam que, geralmente, decisões são tomadas por professores, mas é indicado que aprendizes possam também ser responsáveis por decisões que envolvem o ensino-aprendizagem e, uma das possibilidades dessa negociação ocorrer é repensar o conteúdo programático dos cursos.

Segundo Jordan (2012) o conceito de ensino colaborativo (*team teaching*) não é recente e afirma que esse tipo de ensino redimensionou o conceito de ensinar IPE e IPAE desde o final da década de 70. Entendemos que o ensino colaborativo não se limita apenas ao compartilhar de responsabilidades entre professores e aprendizes. Há um campo teórico que discute seus conceitos e tendências e consideramos de grande contribuição suas discussões para a área de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, neste trabalho, utilizamos o termo ensino colaborativo para explicitar a importância do engajamento ativo dos aprendizes em cursos de IPA e a responsabilidade dos professores em auxiliar nesse engajamento e no fomento do desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Por essa razão, discutimos na próxima seção o papel do professor como fomentador da autonomia do aprendiz.

2.2.3 Como desenvolver autonomia?

Conforme afirmado anteriormente, de acordo com Little (1991), a autonomia não é inata, mas depende de desenvolvimento. Entendemos que para desenvolver a autonomia do aprendiz, diferentes atitudes podem ser tomadas tanto na sala de aula, quanto fora dela. Nesta seção apresentamos possibilidades do desenvolvimento da autonomia no que diz respeito às atitudes do aprendiz, e também, do professor de línguas. Iniciamos apresentando o papel do professor no fomento da autonomia do aprendiz.

2.2.3.1 O papel do professor

Segundo Allwright (1991, citado por LITTLE, 1995), a sala de aula é um espaço colaborativo, no qual professores e alunos assumem o papel de coprodutores. O autor explica que para desenvolver a autonomia do aprendiz o professor precisa auxiliá-lo a

aceitar esse papel de coprodutor e responsável por essa coprodução, tanto no nível afetivo quanto organizacional.

Compreendemos que o professor possui um papel fundamental no processo de desenvolver a autonomia do aprendiz e esta está diretamente relacionada à compreensão do professor sobre autonomia e como ele poderia desenvolvê-la na sala de aula. Conforme afirmamos anteriormente, o entendimento sobre autonomia é norteado pela compreensão sobre o ensino e aprendizagem de línguas e, segundo Little (1991), professores que se formaram com base no ensino tradicional de línguas podem ter dificuldade em abandonar o papel de provedores de informações para se tornarem negociadores.

O mesmo autor, em outro artigo (LITTLE, 1995, baseando-se em KELLY, 1963 e BANNISTER e FRANSELLA, 1989), afirma que a sala de aula é o encontro de diferentes construtos pessoais que podem ter muito em comum, mas que ao mesmo tempo, é único e individual. Assim, o autor afirma que o professor pode desconsiderar seus alunos e esses diferentes construtos, visto que a realização daquilo que é proposto pelo currículo perpassa a sua interpretação e ele, muitas vezes, considera aquilo que é/foi eficaz para ele (LITTLE, 1995).

Segundo Breen e Mann (1997), a fim de que professores auxiliem aprendizes a tornarem-se autônomos é necessário, primeiramente, pensar em si mesmo como um aprendiz. Para os autores, é importante refletir sobre suas crenças sobre ensino e aprendizagem e avaliar como suas atitudes como aprendiz e professor moldam suas percepções e suas práticas em sala de aula, uma vez que as experiências como aprendiz podem definir as práticas do professor, mas essas impressões podem não ser as mesmas de seus alunos.

Com relação à importância da reflexão, Voller (1997) reforça a relevância do professor também refletir sobre seu papel. O autor assevera, com base em Breen e Candlin (1980), que o professor deve exercer o papel de pesquisador da própria prática por meio de diários reflexivos, inventários, *checklists* e gravação e análise sistemática dos eventos de aprendizagem. Esse auto-monitoramento (*self-monitoring*), como sugere Richards (1990, citado por VOLLER, 1997), é uma maneira de o professor manter seu desenvolvimento profissional, de refletir criticamente sobre suas práticas e de *estreitar a lacuna entre [sua] visão imaginada da própria prática e a realidade* (RICHARDS, 1990,

p.119, citado por VOLLER, 1997, p.112)⁵⁴. Dessa forma, entendemos ser fundamental que o professor reflita sobre seu papel e repense sua prática a fim de considerar o aprendiz como principal ator no processo de ensino-aprendizagem e coprodutor de conhecimento.

Nesse sentido, Scharle e Szabó (2000) afirmam que para aprendizes assumirem mais responsabilidades, professores precisam atuar como facilitadores, abandonando o papel tradicional que outrora assumiam. Entretanto, tal mudança de papéis não deve ser abrupta, mas gradual, principalmente porque aprendizes, pais, coordenadores, entre outros agentes, já possuem um imaginário sobre quais funções um professor desempenha e essas ideias podem ir de encontro com um professor que promova a autonomia, compartilhando responsabilidades com seus aprendizes. Segundo as autoras, a fim de que aprendizes assumam mais responsabilidades é fundamental que haja espaço para eles se envolverem mais em decisões relacionadas ao planejamento do curso.

De acordo com Reinders e Balcikanli (2011), o aprendiz precisa de orientação para se tornar autônomo. Entretanto, é necessário cautela ao atribuir ao professor total responsabilidade em desenvolvê-la, visto que as escolhas não podem ser feitas, exclusivamente, pelo professor. Nesse sentido, Sheerin (1997) afirma que há um paradoxo ao se discutir o assunto, quando ao professor é confiada toda a preparação e suporte ao aluno para que ele seja autônomo, pois quando o professor está à frente de todas as etapas que envolvem um curso, desde a análise de necessidades, passando pelo estabelecimento de objetivos, escolha de material e posterior autoavaliação e avaliação do processo, o professor não está auxiliando o aprendiz a ser autônomo, mas tornando-o dependente: *se professores auxiliam o aprendiz dessa forma pode haver o perigo de que a autonomia do aprendiz seja prejudicada* (SHEERIN, 1997, p. 63)⁵⁵. A autora esclarece que se o professor não desacostumá-los da sua dependência, os aprendizes estarão trabalhando sem supervisão, mas não necessariamente independentes e autônomos.

Assim, compreendemos que orientar para a autonomia significa dar respaldo ao aprendiz para que ele faça suas escolhas informadas, e não escolher por ele: *aprendizes precisam de orientação profissional de professores para que eles possam fazer suas escolhas informadas* (SHEERIN, 1997, p.64)⁵⁶. Para Reinders e Balcikanli (2011)

⁵⁴ No original: (...) narrow the gap between [their] imagined view of their own teaching and reality (RICHARDS, 1990, p.119, citado por VOLLER, 1997, p.112),

⁵⁵ No original: If teachers give guidance in this way there may be a danger that learner autonomy will be jeopardized (SHEERIN, 1997, p. 63).

⁵⁶ No original: learners need the professional guidance of teacher or adviser so that they can take *informed* decisions for themselves (SHEERIN, 1997, p. 64).

desenvolver a autonomia do aprendiz está intimamente relacionado à própria autonomia do professor e às suas habilidades para desenvolvê-la e, segundo Little (1995) a autonomia do professor é um pré-requisito para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. A autonomia do professor pode ser compreendida como auxiliar alguém a melhorar o próprio ensino por meio do próprio esforço (REINDERS e BALCIKANLI, 2011) e, de acordo com Voller (1997) e Sheerin (1997) o desenvolvimento da autonomia do professor precisa ser trabalhado durante sua formação.

Embora entendamos que tanto a autonomia do professor, quanto do aprendiz devem ser orientadas, neste subitem apresentamos discussões sobre o professor como um dos responsáveis por criar condições que favoreçam o desenvolvimento da autonomia do aprendiz a fim de torná-lo independente. Benson (2013) ao explicar o porquê da expressão *fostering autonomy*, compreendida por nós como promover autonomia, afirma que a expressão sugere que a autonomia é algo a ser afluado (*bring out*) e não algo que deve ser inserido (*put in*). Entendemos, portanto, a necessidade de o aprendiz possuir o papel central no processo de ensino-aprendizagem, visto que esse processo parte dele, de suas compreensões e reflexões.

Apresentamos na sequência discussões acerca do papel do aprendiz no desenvolvimento da autonomia, considerando suas atitudes diante do aprendizado de línguas.

2.2.3.2 O papel do aprendiz

A fim de apresentar o papel do aprendiz no fomento da própria autonomia, baseamo-nos em algumas das principais características de um aprendiz autônomo, de acordo às compreensões de estudiosos sobre autonomia, apresentadas anteriormente neste capítulo (subitem 2.2.1): assume responsabilidade pelo aprendizado (HOLEC, 1981, citado por LITTLE, 1991); desenvolve estratégias de aprendizagem (THANASOULAS, 2000; WENDEN, 1991, citado por CARR, 2013); autoavalia-se (COTTERAL, 1995, PAIVA, 2006). Embora tenhamos destacado três características de um aprendiz autônomo, buscaremos estabelecer relações entre essas e as demais características ao longo deste subitem.

De acordo com Holec (1981, citado por LITTLE, 1991), Benson (2006) e Paiva (2006), para citar alguns, assumir responsabilidades ou controle⁵⁷ pelo aprendizado é uma das principais características de um aprendiz autônomo. Little (1995, p.175) afirma que:

aceitar responsabilidades tem implicações cognitivas e socio-afetivas, uma vez que envolve tanto uma atitude positiva pelo aprendizado, quanto o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre conteúdos e processos de aprendizagem com vistas a torná-los, tanto quanto possível, um controle consciente (LITTLE, 1995, p.175)⁵⁸.

Para Scharle e Szabó (2000, p.4) *o sucesso da aprendizagem depende muito que aprendizes tenham uma atitude responsável*⁵⁹ e, segundo as autoras, assumir responsabilidades é um processo que ocorre em três fases: sensibilização, mudança de atitudes e transferência de papéis. O primeiro passo, sensibilização, tem como objetivo encorajar aprendizes a refletirem sobre o processo da aprendizagem e auxiliá-los a trazer essas reflexões para o nível da consciência. A mudança de atitude está relacionada a assumir novos papéis e hábitos, ressignificando antigos comportamentos e dando espaço para a tomada de iniciativa. Por fim, a transferência de papéis requer uma mudança no gerenciamento das aulas e aprendizes são encorajados a tomar decisões relacionadas às tarefas.

De acordo com Wenden (1998, citado por THANAOUAS, 2000), sem a sensibilização, os aprendizes poderão continuar a reproduzir antigos comportamentos diante do aprendizado e jamais se tornarem autônomos. O autor, bem como Scharle e Szabó (2000), Jordan (2012) e Carr (2013), associam a sensibilização ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Segundo Scharle e Szabó (2000), reconhecer as estratégias de aprendizagem é importante, visto que dessa forma aprendizes conseguem identificar o que é mais apropriado para seu aprendizado.

Jordan (2012) define estratégias de aprendizagem como maneiras pelas quais os aprendizes tentam aprender e lembrar-se de novas informações. O autor relaciona os termos autonomia, sensibilização e formação do aprendiz. Para o autor, auxiliar o aprendiz a refletir sobre como ele aprende e sobre estratégias que ele pode utilizar para a aprendizagem, o que caracteriza a formação do aprendiz de acordo com o autor, é torna-

⁵⁷ De acordo com Benson (2007) os termos assumir responsabilidade e assumir controle são utilizados em definições sobre autonomia e são compreendidos como sinônimos.

⁵⁸ No original: This acceptance of responsibility has both socio-affective and cognitive implications: it entails at once a positive attitude to learning and the development of a capacity to reflect on the content and process of learning with a view to bringing them as far as possible under conscious control.

⁵⁹ No original: (...) success in learning very much depends on learners having a responsible attitude (SCHARLE e SZABÓ, 2000, p. 4).

lo mais sensibilizado para o aprendizado e essa sensibilização auxilia no processo de desenvolvimento da autonomia.

Entretanto, compreendemos uma visão um pouco simplificada de tais relações e concordamos com a discussão apresentada por Benson (1995) a respeito do assunto. Sobre a relação entre formação do aprendiz e autonomia, Benson (1995) afirma que essa relação existe apenas se a formação do aprendiz estiver associada ao contexto social de aprendizagem. Segundo o autor, a visão tradicional de formação do aprendiz pode negligenciar o contexto social da aprendizagem, uma vez que os materiais desenvolvidos para esse propósito são desenvolvidos com base no pressuposto de que o aprendizado é uma atividade cognitiva e não social, que visa moldar o aprendiz de acordo com práticas pré-estabelecidas de comportamento, o que o autor chama de construção ideológica do aprendiz. Nesse sentido, a autonomia desenvolvida pelo aprendiz é o que o autor chama de uma versão técnica de autonomia (BENSON, 1997), visto que ela é compreendida como equipar os aprendizes com habilidades técnicas que os auxiliem a gerenciar o próprio aprendizado fora da sala de aula. Essa versão limitada e controlada de autonomia é moldada a partir do uso de estratégias de aprendizagem e da formação do aprendiz.

Para Benson (1995) a fim de que a formação do aprendiz seja eficaz é preciso que ela contemple elementos do contexto social, uma vez que o aprendiz não saberá fazer escolhas significativas ou estabelecer objetivos reais se não estiver sensibilizado para o contexto social e suas limitações. O autor argumenta que a negociação e o questionamento são princípios fundamentais para uma formação crítica do aprendiz, principalmente por compreender que o ensino de línguas deve contribuir para a formação do aprendiz que enxergue a situação de ensino-aprendizagem como parte do contexto social.

Compreendemos, portanto, que reconhecer as estratégias de aprendizagem pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aprendiz desde que tenha como foco oportunizar reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas expor técnicas que possam auxiliar no desempenho de atividades. Estratégias de aprendizagem são definidas por Scarcella e Oxford (1992, p.63, citadas por OXFORD, 2003) como *ações, comportamentos, passos ou técnicas, como procurar parceiros para conversar ou encorajar alguém a suprir uma tarefa difícil, utilizados por aprendizes para otimizar o próprio aprendizado*⁶⁰.

⁶⁰ No original: “specific actions, behaviors, steps, or techniques - such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task -- used by students to enhance their own learning” (Scarcella e Oxford, 1992, p.63, citadas por OXFORD, 2003, p. 8)

Para Cotteral e Reinders (2004, baseados em O'MALLEY e CHAMOT, 1990) há três tipos de estratégias: cognitiva, metacognitiva e social-afetiva. Essas estratégias são subdivididas entre aprender a língua-alvo (cognitiva) e utilizar a língua-alvo (metacognitiva e social-afetiva).

A estratégia cognitiva se refere a identificar, lembrar e armazenar palavras e sons, por exemplo. Ela auxilia o aprendiz a estabelecer relações entre novas informações e informações que ele já sabe. A estratégia metacognitiva ajuda no aprendizado de maneira indireta, visto que auxilia no planejamento, no controle e no monitoramento (autoavaliação) do aprendizado. Essa estratégia orienta o aprendiz a estabelecer objetivos de aprendizagem e, dessa forma, priorizar o que é mais importante. A última delas, social-afetiva, está relacionada ao controle emocional e à interação com o outro, como o trabalho em grupo, por exemplo.

Peacock (2001), com base no inventário proposto por Oxford, o SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*, 1990), afirma haver 50 estratégias de aprendizagem, subdivididas em seis categorias, sendo elas: Memória, Cognitiva, Compensação, Metacognitiva, Afetiva e Social. As estratégias cognitiva, metacognitiva, social e afetiva se assemelham a compreensão de Cotteral e Reinders (2004) e, as outras duas o autor exemplifica que se referem a lembrar e revisar conteúdos frequentemente e fazer compensações de conhecimento desconhecido, (*compensating for missing knowledge*), respectivamente.

O autor afirma que estratégias de aprendizagem são “ensináveis”⁶¹ e concorda com Richards e Lockhart (1994) ao considerarem que um dos aspectos do ensino é tornar aprendizes sensibilizados sobre as estratégias de aprendizagem e, para o autor, quando aprendizes conseguem utilizar estratégias apropriadas eles conseguem obter mais autocontrole e desenvolver autonomia. Peacock (2001) defende a importância de desenvolver a autonomia de aprendizes de IPA, uma vez que o tempo desses aprendizes em sala de aula é limitado e é fundamental que eles continuem a desenvolver o aprendizado fora da sala de aula.

Autores que discutem estratégias de aprendizagem, como Dickinson (1994), Oxford (2003) e Cotteral e Reinders (2004), para citar alguns, compreendem a autoavaliação como uma estratégia de aprendizagem pressuposta pela estratégia metacognitiva. O'Malley e Chamot (1990, citados por CAVALARI, 2009), propositores

⁶¹ No original: (...) strategies are teachable. (PEACOCK, 2001, p. 284).

das categorias de estratégias de aprendizagem, definem a autoavaliação como a última fase do processo de aprendizagem. Os autores entendem que nesse estágio os aprendizes conseguem *verificar os resultados da própria aprendizagem em relação a um parâmetro interno, depois que a aprendizagem se completou* (CAVALARI, 2009, p. 91).

Assumir que discordamos dos autores, uma vez que compreendemos que a autoavaliação compõe, juntamente com demais instrumentos avaliativos, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem que entendemos ser retroalimentado por ela, parece uma perspectiva restritiva, visto que compreendemos que as discussões sobre autoavaliação e estratégias de aprendizagem não podem ser simplistas e reduzidas a classificações ou definições, pois estão embasadas em estudos que envolvem o processo cognitivo da aprendizagem e, por essa razão, merecem mais atenção e trato teórico. Neste trabalho discutimos tanto estratégias de aprendizagem quanto autoavaliação sob a perspectiva da autonomia do aprendiz, pois entendemos que ambas auxiliam no fomento da mesma. Não intencionamos generalizar tais discussões, mas ressaltamos que elas não são os pilares teóricos deste trabalho. Por essa razão, sugerimos alguns estudos que discutem a autoavaliação sob a ótica das estratégias de aprendizagem a fim de maior compreensão sobre o tema: Cavalari (2009; 2011), O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), para citar alguns.

Ao longo deste subitem enfatizamos as responsabilidades que os aprendizes podem assumir com relação ao seu aprendizado para se tornarem mais autônomos. Destacamos que desenvolver a autonomia do aprendiz não é excluir o professor do processo de ensino-aprendizagem, mas sensibilizar o aprendiz para gerenciar seu aprendizado, por meio de escolhas informadas, sem associá-lo à figura do professor ou ao espaço da sala de aula. Para apresentar discussões acerca da autoavaliação, iniciamos citando Scaramucci (1999) que afirma haver muito descrédito em práticas avaliativas centradas no aprendiz, como a autoavaliação, por serem vistas de maneira simplista, que levam o aprendiz a expressar *“achismos” que pouco contribuem para seu desenvolvimento e aprendizagem* (SCARAMUCCI, 1999, p.121).

Nesse sentido, reforçamos a importância de um trabalho colaborativo entre professores e aprendizes, e não uma mera substituição de tarefas entre ambos. Segundo a autora:

envolver o aluno em seu processo avaliativo (...) não pressupõe substituir a avaliação do professor pela auto-avaliação do aluno, mas trazer o olhar do aluno juntamente com o do professor, de uma maneira

gradual e responsável a fim de não banalizar o processo avaliativo (SCARAMUCCI, 1999, p. 120).

Julgamos relevante apresentar o trecho anterior pela seguinte razão: a compreensão da autora sobre a inclusão do aprendiz na negociação do processo avaliativo está de acordo com nossas discussões acerca de maior tomada de responsabilidade por parte do aprendiz no processo de aprendizagem, embora nosso foco seja o desenvolvimento da autonomia e o foco das discussões da autora seja a avaliação do processo. Blue (1988) baseia-se em Dickinson (1978) para afirmar que a avaliação é uma das principais tarefas na qual o aprendiz pode assumir maiores responsabilidades.

Neste trabalho restringimos nossa discussão à autoavaliação como uma das práticas avaliativas, principalmente por compreendemos que autoavaliar-se é uma característica de um aprendiz autônomo. De acordo com Cavalari (2009), com base em Oscarson (1997, baseado em XIN; CHEN, 2005), Otto (2003) e Chen (2008) a autoavaliação demanda apoio do professor e exige treino por parte do aprendiz. Tal treinamento possui diferentes fases, desde a total dependência da avaliação externa, passando pela fase colaborativa e finalizando na fase de total independência (CAVALARI, 2009).

Saito (2003) afirma que o termo *self-assessment* é sinônimo de demais termos como *self-evaluation*, *self-rating*, *self-testing* e *self-appraisal* e, segundo o autor, a compreensão do termo pode variar de acordo com seu propósito, uma vez que pode ser utilizado para diferentes propósitos como nivelamento, *feedback* para o aprendiz, avaliação de um programa, avaliação de atitudes e diferenças psicossociais, entre outros (SAITO, 2003, baseado em HENNING, 1987). Neste trabalho concordamos com Blue (1988), Lynch (2001) e Jordan (2012) que compreendem *self-assessment* como sinônimo de *self-evaluation*, sendo ambos entendidos, por nós, como autoavaliação.

A autoavaliação é definida por Silva, Bartholomeu e Claus (2007) como a interpretação do aprendiz sobre seu desempenho, considerando suas atitudes e habilidades. Concordamos com a definição dos autores visto que ela abrange as diferentes avaliações que o aprendiz precisa realizar, não focando apenas em seu conhecimento linguístico, mas no processo de aprendizagem. Nessa definição há a compreensão de que a autoavaliação também permite ao aprendiz repensar suas atitudes de forma a atingir seus objetivos. Os autores, baseados em Haydt (1997), afirmam que a autoavaliação *incentiva o aprendiz a progredir, a realizar cada vez melhor as atividades subseqüentes*

e a identificar o que aprendeu e em que precisa melhorar (SILVA, BARTHOLOMEU e CLAUS, 2007, p. 93).

Essa compreensão sobre autoavaliação está de acordo com o que entendemos ser a autoavaliação orientada para o desenvolvimento, conforme sugerida por Bachman (2000), Haughton e Dickinson (1988) e Oscarson (1989), citados por Saito (2003). Segundo os autores há dois tipos de autoavaliação: i) autoavaliação orientada para o desempenho (*performance-oriented self-assessment*) e ii) autoavaliação orientada para o desenvolvimento (*development-oriented self-assessment*). A primeira está relacionada à seleção, certificação e diagnóstico, por exemplo, e tem como característica ser realizada uma única vez. A segunda envolve avaliar o processo da aprendizagem, geralmente no espaço escolar, por meio de atividades que objetivam observar os participantes por um período a fim de verificar mudanças e padrões ao longo de um período (DÖRNYEI, 2001, citado por SAITO, 2003). Esse tipo de autoavaliação auxilia na promoção da autonomia, da motivação e da produtividade, segundo os estudos de Dickinson, 1987; Oscarson, 1989; Gardner e McIntyre, 1991; Peirce, Swain, e Hart, 1993, Ellis, 1994; McNamara e Deane, 1995; O'Malley e Pierce, 1996; e Rivers, 2001, todos citados por Saito (2003).

Régner (1999, citado por SILVA, BARTHOLOMEU e CLAUS, 2007) afirma que a autoavaliação é uma prática subjetiva que pode gerar a superestimação de uma habilidade ou sua subestimação, e atribui tanto a uma quanto a outra o despreparo dos aprendizes ao realizá-la. Por essa razão, reiteramos a fundamental importância do papel do professor na tarefa de orientar e sensibilizar o aprendiz para a autoavaliação, agindo como negociador, cujo objetivo é auxiliar o aprendiz a entender o processo de ensino-aprendizagem e a comprometer-se com tal processo.

Entendemos que esse comprometimento está em consonância com a tomada de responsabilidade e as atitudes que derivam dessa responsabilidade caracterizam um aprendiz autônomo. Buscamos, ao longo deste item, enfatizar que a autonomia do aprendiz pode ser desenvolvida, por meio de atitudes positivas tanto de professores quanto dos próprios aprendizes, principalmente porque a autonomia do aprendiz pressupõe uma transferência de papéis, na qual o professor assume um papel de negociador e facilitador e o aprendiz assume responsabilidades para com o aprendizado.

Este estudo tem como objetivo principal refletir sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de IPA e compreendemos que tal desenvolvimento envolve um trabalho colaborativo entre professores e aprendizes. Por essa razão, consideramos as atitudes do professor como uma das engrenagens que, metaforicamente, podem ilustrar o

desenvolvimento da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem. Além dessa, outras engrenagens, relacionadas às atitudes e responsabilidades do aprendiz, contribuem para a efetividade do fomento da autonomia, conforme ilustramos na figura a seguir:



*e-a: ensino-aprendizagem

Figura 1: Componentes do processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem (Fonte: Elaboração própria).

Assim, o professor orienta o processo, disponibiliza-se para o aprendiz e está presente por meio do diálogo e do apoio, sempre e se necessário. O aprendiz, por sua vez, assume responsabilidades ora atribuídas ao professor. Entende que está no centro do processo e reflete criticamente sobre todas as etapas da aprendizagem, de modo a (re)pensar como alcançar seus objetivos. Entretanto, conforme afirma Sheerin (1997), o professor não pode ser o único responsável por essa tarefa. Neste trabalho

compreendemos que o material didático pode ser visto como um dos fomentadores da autonomia do aprendiz e discutiremos mais atentamente o assunto na seção seguinte, juntamente com nossa compreensão sobre Material Didático, bem como questões relacionadas à sua teorização.

2.3 TEORIAS DE MATERIAL DIDÁTICO

É consenso entre estudiosos dedicados à teorização de materiais didáticos o seu papel central no ambiente de ensino. Tomlinson (2012) e Garton e Graves (2014) baseiam-se em Richards (2001) para afirmar que o material didático é um dos grandes responsáveis pelo insumo de língua-alvo nas salas de aula, seja ele composto de livros didáticos comerciais ou desenvolvidos por professores. Para Richards (2001, citado por GARTON e GRAVES, 2014) o ensino de línguas estaria comprometido ou seria até mesmo inexistente, sem o uso de materiais didáticos, justamente por serem o recurso base para professores e aprendizes (RICHARDS, 2010, Prefácio, p.ix).

Para Harwood (2014), os materiais didáticos, mais especificamente, os livros didáticos, são, muitas vezes, o próprio conteúdo programático de cursos de inglês- língua estrangeira ou inglês- segunda língua e as avaliações são baseadas naquilo que é apresentado por eles, algo que obriga professores a segui-los adequadamente. Segundo Almeida Filho (2012), o MD pode ser compreendido como a materialização de um método de ensino.

Embora reconhecidas atualmente, as considerações teóricas sobre material didático foram, de acordo com Garton e Graves (2014), negligenciadas por muito tempo nas áreas de pesquisa e publicação em LA e, segundo Tomlinson (2016), a ausência de pesquisas na área refletia a compreensão de que se tratava de uma área “*insuficientemente acadêmica*”⁶² (TOMLINSON, 2016, p. 1). De acordo com o mesmo autor (2012), apenas a partir da década de 90 as teorizações sobre material didático passaram a ocupar seu devido lugar como área de pesquisa. Nacionalmente verificamos interesse crescente de pesquisadores em desenvolver estudos cujos temas estejam relacionados aos materiais didáticos, sejam eles voltados para análise de abordagem, avaliação, uso, desenvolvimento e organização como Paiva (2009), Andrade (2013), Lucas (2016), para citar alguns.

Nesta seção discutiremos questões relacionadas ao material didático: seu recente reconhecimento como área de pesquisa, discussões acerca da terminologia apropriada e nossa compreensão sobre ela, o dualismo entre materiais comerciais e materiais produzidos por professores, e sua elaboração e avaliação. Ao longo de cada subitem reforçamos a importância que o MD ocupa no contexto de ensino-aprendizagem de

⁶² No original: (...) “insufficiently academic” (TOMLINSON, 2016, p.1).

línguas, bem como seu papel como instrumento para fomentar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz em contexto de IPA.

2.3.1 Material didático: Teoria e Prática ou Teoria *versus* Prática?

Richards (2010) problematiza essa questão ao afirmar que o status da área de desenvolvimento de material didático é, algumas vezes, subestimado em cursos de graduação, resultando na impressão de que essa atividade não possui respaldo teórico (*theory free activities*). O autor enfatiza que, embora o desenvolvimento de material didático pareça uma atividade eminentemente prática, ela não pode ser realizada em um vácuo teórico⁶³ (RICHARDS, 2010, Prefácio, p.ix). Para Harwood (2010) e Tomlinson (2012) e elaboração de um material didático envolve questões como: compreensão sobre a natureza da língua e sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Tomlinson (2001) afirma que essa área pode ser considerada teórico-prática, estando o segmento teórico focado nos procedimentos que envolvem a elaboração, implementação e avaliação de materiais, enquanto a parte prática focada na produção, avaliação e adaptação de materiais didáticos. O autor enfatiza o caráter interativo desses aspectos ressaltando que os estudos orientam e são orientados pelo desenvolvimento e uso desses materiais em sala de aula.

Segundo o mesmo autor, Tomlinson (2012), foi a partir da publicação de obras de autores como McDonough e Shaw (1993), Cunningsworth (1995), Tomlinson (1998a, 2003a, 2008a), McGrath (2002) e Harwood (2010a) que mais atenção passou a ser dada ao desenvolvimento de materiais e a sua contribuição para a aprendizagem de línguas em cursos de formação de professores. Em seu artigo estado-da-arte, Tomlinson (2012) afirma que antes de ser reconhecida como uma área de estudo, discussões acerca do MD estavam presentes nas seções de metodologias de pesquisa, uma vez que exemplificavam metodologias e abordagens de ensino. Poucas eram as exceções, como Madsen e Bowen (1978), Swales (1980) e Candlin e Breen (1980), que consideravam a elaboração de materiais em suas obras. De acordo com o autor, as obras de Byrd (1995) nos Estados Unidos da América e Cunningsworth (1995) na Inglaterra, foram as primeiras que

⁶³ Tradução nossa: (...) theoretical vacuum (RICHARDS, 2010, Prefácio, p.ix).

discutiam, com respaldo teórico, a elaboração de materiais e a escolha de materiais, respectivamente.

Garton e Graves (2014) problematizam outro aspecto relacionado à pesquisa em MDs: a ausência de estudos empíricos. Segundo as autoras, embora muitas das obras publicadas nos últimos anos sejam embasadas teoricamente, são poucas as pesquisas sobre o uso de materiais. As autoras afirmam que muitas das obras que envolvem MDs são aquelas que orientam o professor, ou *how to books*, e mesmo que essas obras discutam as teorias que norteiam sua elaboração e avaliação, por exemplo, as autoras compreendem que há uma omissão nesses estudos ou uma compreensão parcial deles, visto que investigar seu uso, por professores e aprendizes, é dado valioso em pesquisas que envolvam MDs.

Concordamos com as autoras e compreendemos que estudos de caso, por exemplo, seriam capazes de transitar entre teoria e prática, evidenciando o caráter duplo dos MDs em pesquisas em Linguística Aplicada, além de evidenciar o uso desses materiais em sala de aula. Entretanto, entendemos que diante da importância de MDs no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, estudos que reforcem o caráter adaptável de um MD também têm muito a contribuir com pesquisas em LA, em razão do uso de livros didáticos comerciais que professores utilizam de alguma forma em suas aulas (HARWOOD, 2014).

2.3.2 O problema da terminologia: material didático, livro didático, material de ensino e/ou material de aprendizagem?

Em razão de grande parte das referências deste estudo se basearem em textos em LI e autores estrangeiros, consideramos importante apresentar, mesmo que em linhas gerais, as diferentes terminologias encontradas quando o assunto é materiais didáticos, uma vez que os termos utilizados na literatura de materiais didáticos não são sempre os mesmos. Optamos por apresentar os termos no original para, posteriormente à discussão, apresentarmos nossa compreensão deles e sua equivalência em língua portuguesa.

Em seu texto de 1981, Allwright ressalta a importância de pensarmos em *learning materials* ao invés de *teaching materials*, cujo foco seria a aprendizagem e não o ensino de uma língua. O autor advoga a favor de materiais semelhantes a um guia de aprendizagem (*learners' guide*) que encoraje o aprendiz, independentemente da figura do professor e que auxilie nas decisões sobre as prioridades de aprendizagem.

Nesse sentido, o autor não defende a exclusão do professor do contexto de ensino, mas encoraja o aprendizado que não dependa da figura do professor. No mesmo texto o autor aponta dificuldades em produzir tal material em escala internacional, considerando aprendizes que frequentam cursos de LE compulsoriamente e podem não estar motivados a aprender o idioma. Entretanto, consideramos relevante o argumento do autor, pois um material pensado para a aprendizagem nos remete a um material pensado para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Harwood (2010) apresenta seu livro definindo-o como uma publicação dedicada a alunos, professores, formadores de professores e pesquisadores que se interessam por *teaching materials*. Baseando-se em Brown (1995) e Mishan (2005) o autor explica que materiais são considerados tanto textos quanto tarefas para o aprendizado, podendo ser textos em formato digital ou impresso, incluindo áudios ou imagens e exercícios baseados nesses textos. Nessa definição, o autor inclui *textbooks* produzidos por editoras ou *handouts* desenvolvidos por professores para uma única aula.

Tomlinson (2012) amplia essa compreensão ao afirmar que *materials for language learning* podem ser tudo aquilo que professores e alunos utilizam para promover o aprendizado, desde *flashcards* a *coursebooks*, vídeos ou interações via celular. O autor ressalta que, na maioria das vezes, a definição para material presente na literatura pauta-se em materiais impressos apenas, desconsiderando esses demais recursos.

As autoras Garton e Graves (2014) baseiam-se em Harwood (2010) para definir o termo materiais e demonstram a mesma preocupação terminológica ao esclarecerem, em nota de rodapé, que compreendem, nessa publicação, *textbooks* e *coursebooks* como sinônimos, assim como o mesmo autor, em sua obra de 2014.

Richards (2014) complementa a definição para *textbooks* afirmando esses serem compostos por livros de tarefa, DVDs, CD-ROMs, *e-books*, avaliações, entre outros. Diferentemente de Harwood (2010), Richards não considera o material desenvolvido pelo professor, nomeado pelo autor como *material para sala de aula*⁶⁴, um *textbook*, justificando que *textbooks* apresentam um aspecto muito semelhante ao de uma revista, com cores vivas. Todavia, a compreensão do autor sobre *coursebooks* e *textbooks* também é correlata.

⁶⁴ Tradução nossa: (...) classroom material. (RICHARDS, 2014, p.20)

Dessa forma, a partir do tratamento dos termos *coursebooks* e *textbooks* como sinônimos e, em razão dos autores supracitados compreenderem-nos como recursos dos materiais didáticos, compreendemos que *coursebooks* e *textbooks* podem ser interpretados como livros didáticos. Concordamos com a definição para livro didático apresentada no site glossario.sala.org.br⁶⁵:

Material impresso contendo seleção de textos, diálogos e atividades codificados para que se tornem ação na sala de aula e nas suas extensões. O LD pode ou não ser acompanhado de um manual do professor, e de um caderno de exercícios pré-selecionados para acompanhar o ensino propiciado pelo livro didático do aluno. O material suporte que é o LD pode conter ainda recursos a serem acoplados às atividades realizadas dentro e ou fora do contexto escolar, conteúdos nucleares para um curso na forma de insumo apresentado ao estudante da Língua-alvo, seguindo a ordem em que ele se constitui. Esse material geralmente inclui trabalho com a gramática, vocabulário, pronúncia, funções e habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção de linguagem oral. Em geral o LD se alinha a uma abordagem de ensino⁶⁶.

Baseando-nos nas definições de Harwood (2010) e Tomlinson (2012) para *teaching materials* e *materials for language learning*, respectivamente, compreendemos sua equivalência em língua portuguesa como materiais didáticos. Pensamos materiais didáticos como toda materialização cuja finalidade seja pedagógica, podendo tais materializações ser textos orais, escritos ou imagéticos autênticos ou não. Ressaltamos que sua escolha ou sua adaptação está ou deveria estar sempre pautada na compreensão do que é língua e do que é ensino-aprendizagem de línguas, bem como no propósito do ensino e consideração cuidadosa do contexto, condições e público-alvo (aprendizes).

Dessa forma, compreendemos o livro didático como um recurso a ser utilizado, principalmente em sala de aula, e sendo parte do material didático selecionado para subsidiar a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Problematizamos na sequência uma questão evidenciada na literatura referente à adoção ou adaptação de materiais produzidos em larga escala por editoras ou a produção de materiais feita por professores.

⁶⁵ O site <http://glossario.sala.org.br/> é a materialização do Projeto GLOSSA (Projeto Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada/ área de Ensino de Línguas) que busca reunir definições de termos comuns na área de Linguística Aplicada. Esse projeto é coordenado pelo Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho e desenvolvido em parceria com alunos de graduação e pós-graduação e professores colaboradores do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

⁶⁶ Definição apresentada no sítio: <http://glossario.sala.org.br/>. Data de acesso: 20/03/2017.

2.3.3 “Materiais globais ou locais”: adoção ou produção de materiais didáticos?

Antes de iniciarmos essa discussão, destacamos duas questões importantes relacionadas à essa área de estudo. Primeira: de acordo com Tomlinson (2010) muitos autores de materiais didáticos, comerciais ou não, se baseiam em suas próprias intuições ao desenvolverem um material, confiando às suas experiências o embasamento para sua elaboração. O pesquisador (2010) afirma que poucos são os autores que desenvolvem materiais norteando-se por princípios de ensino e aprendizagem de línguas, dos quais ele elenca quatro como pilares para o desenvolvimento de materiais didáticos:

- i) Teorias de aquisição e desenvolvimento de língua;
- ii) Princípios para o ensino de línguas;
- iii) Conhecimento atual sobre como a língua-alvo é utilizada;
- iv) Resultados de observação e avaliação sistemáticas de material em uso (TOMLINSON, 2010, p. 3)⁶⁷.

Compreendemos que o desenvolvimento de um material didático, independentemente de sua finalidade, precisa estar pautado em princípios que orientam o ensino-aprendizagem de línguas. Sabemos que a experiência em sala de aula é rica e essas não podem ser negligenciadas quando pensado um MD. Dessa forma, entendemos ser necessário o envolvimento de professores no processo de desenvolvimento do MD comercial ou em sua própria criação, quando considerado o ensino para contexto específico. Ademais, compreendemos que professores deveriam ter suas práticas orientadas por abordagens de ensino, pautadas, principalmente, em sua competência teórica e articulada com demais competências: espontânea implícita; linguístico-comunicacional; aplicada ou sintética e profissional (ALMEIDA FILHO, 2012)⁶⁸.

A segunda questão envolve a consideração de que nenhum material didático comercial pode ir ao encontro de todos os objetivos/necessidades de um aprendiz ou de uma instituição (TOMLINSON, 2001; HARWOOD, 2014). Por essa razão, Tomlinson

⁶⁷ Tradução nossa: (...) i) theories of language acquisition and development; ii) principles of teaching; iii) our current knowledge of how the target language is actually used; iv) the results of systematic observation and evaluation of materials in use (TOMLINSON, 2010, p. 3).

⁶⁸ Com base em Almeida Filho (2012) esclarecemos, sucintamente, tais abordagens: A competência implícita é baseada em intuições e experiências do professor, não sendo, portanto, suficiente para que ele consiga orientar suas ações de maneira crítica e engajada sendo, então, importante desenvolver a competência aplicada, orientada pela competência teórica, que capacitaria o professor a *explicar com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina* (p.21). A competência linguístico-comunicativa, por sua vez, se refere ao domínio da língua-alvo, tanto no que diz respeito ao código linguístico quanto ao seu uso para produção de sentidos. A competência profissional, por fim, permite ao professor o engajamento necessário para sua atuação como profissional da área de ensino, sendo essa desenvolvida também, a partir de atividades de atualização constantes.

(2001) afirma ser necessário que todo professor saiba avaliar, produzir e adaptar materiais a fim de garantir que eles considerem as necessidades e interesses dos aprendizes. Além disso, concordamos com Allwright (1981) ao ressaltar que o material pode auxiliar no alcance dos objetivos, mas nunca determiná-los.

Richards (2014) discorre sobre a diferença dos processos de desenvolvimento e seleção de livro didático, quando feito para uso nacional ou para uso internacional/regional. O autor explica que o procedimento para elaborar um material para uso nacional, como em escolas públicas, por exemplo, segue um rigor direcionado pelas demandas indicadas no currículo que rege o sistema educacional e que sua produção é feita por uma equipe do Ministério/Departamento de Educação ou por escritores de LD contratados. Quando se escolhe adotar um livro comercial, produzido para escala internacional⁶⁹, ele é rigorosamente avaliado para que seja verificada sua paridade com o currículo.

Por outro lado, quando pensado o processo de desenvolvimento de um livro didático para uso internacional, ele é realizado em parcerias entre professores experientes e editores ou consultores e o LD é elaborado de modo a funcionar como um professor, ou seja, o livro se torna um espelho da prática do professor. Algumas dessas características são: despertar o interesse dos aprendizes, explicar o conteúdo novo, apresentar os objetivos de aprendizagem, oportunizar práticas, verificar o progresso, entre outros.

O autor cita Byrd (1995) para enfatizar o cuidado no desenvolvimento de LD comerciais, visto que eles precisam se diferenciar em conceito e organização, dos demais livros já publicados. Entendemos que desenvolver um LD não significa “reinventar a roda”, ou seja, fazer o mesmo de maneira diferente. Produzir um LD significa pensar o processo de ensino-aprendizagem e buscar, de certa maneira, materializá-lo, dando suporte ao professor em sala de aula e ao aluno dentro e fora da sala de aula.

Richards (2014) ressalta que quando o LD é desenvolvido pelo professor para um contexto específico, esse profissional já possui conhecimento sobre seus alunos e seus interesses, suas dificuldades, seus estilos de aprendizagem, assim como suas próprias crenças. Segundo Allwright (1981) ao produzir o próprio material o professor pode deixá-lo “incompleto” com o objetivo de que ele seja completado durante as aulas. Almeida Filho (2008b) corrobora o autor, afirmando que materiais semi-prontos podem funcionar como esqueletos a serem preenchidos por professores e aprendizes. Entretanto,

⁶⁹Ressaltamos que quando utilizamos o termo “internacional” estamos pensando no uso do livro ou material didático em todo o mundo e não apenas em seu país de produção.

considerando o livro comercial, tais pontualidades não podem ser consideradas e, por essa razão, esses livros devem ser completos o suficiente para atender uma variedade de alunos e professores que os utilizarão como base.

Discutimos a seguir posicionamentos de autores com relação à adoção de MDs comerciais ou a opção pelo desenvolvimento de MDs.

2.3.3.1 Materiais comerciais versus materiais não-comerciais⁷⁰: vantagens e desvantagens

Em seu texto de 2001, *The role of textbooks*, Richards discorre sobre a importância do LD comercial, algumas delas já apresentadas neste trabalho, como, por exemplo, o LD sendo uma das principais fontes de insumo de língua para os aprendizes, ser ele responsável por apresentar e organizar o conteúdo programático de cursos, ser instrumento importante para instrução de professores, entre outros. O autor conclui que sendo o LD fundamental para o ensino-aprendizagem de línguas atualmente, é necessário que professores saibam utilizá-lo e adaptá-lo quando julgarem necessário.

Segundo Tomlinson (1998a, p.x citado por LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014) o livro comercial global é aquele que *não foi escrito para aprendizes de uma cultura ou país específico, mas que é indicado para uso em qualquer aula ou aprendizes de um determinado nível e idade no mundo*⁷¹. Gray (2002, citado por LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014) afirma que na maioria das vezes os livros comerciais são escritos em países cuja L1 é a língua inglesa. Livros produzidos em contextos nacionais ou regionais são nomeados *livros locais*⁷², segundo López-Barrios e Villanueva De Debat (2014, p.39) e podem incluir informações sobre esse determinado contexto, como lugares ou personalidades nacionais/regionais.

Com relação à adoção de LDs comerciais globais, Richards (2001) afirma que há vantagens e desvantagens. Apresentamos na tabela seguinte os aspectos evidenciados pelo autor:

⁷⁰ Optamos por nomear materiais não-comerciais aqueles que são produzidos por professores para contextos específicos e em menor escala, quando comparados aos materiais comerciais.

⁷¹ No original: (...) coursebook which is not written for learners from a particular culture or country but which is intended for use by any class of learners in the specified level and age group anywhere in the world (TOMLINSON, 1998a, p.x citado por LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014).

⁷² Tradução nossa: local coursebooks (LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014, p. 39)

Vantagens de um LD comercial	Desvantagens de um LD comercial
Fornecer estrutura e conteúdo programático para um curso;	Pode conter linguagem inautêntica;
Auxilia na padronização de instruções;	Pode distorcer conteúdo relacionado ao “mundo real”;
Mantém qualidade;	Pode não refletir a necessidade do aprendiz;
Fornecer uma variedade de recursos de materiais;	Pode reduzir o papel do professor;
São eficientes;	São caros.
Fornecer modelos e insumo da língua-alvo;	
Pode treinar professores;	
São visualmente interessantes.	

Quadro 8: Vantagens e Desvantagens de um LD comercial (adaptado de RICHARDS, 2001).

A cada aspecto mencionado pelo autor, uma consideração é feita e, ao final, o autor enfatiza a necessidade de se avaliar o uso do LD a fim de que atitudes sejam tomadas em consequência de qualquer uso inapropriado do LD. Julgamos relevante discutir alguns outros pontos apresentados por Richards (2001), como o papel do professor e o uso dos LDs. Para o autor, o uso de LDs pode auxiliar professores que possuem menos experiência com a área de ensino-aprendizagem de línguas, ou até mesmo professores que não tem a L-alvo como sua L1, o que pode ser compreendido como algo positivo. Entretanto, um aspecto negativo da relação professor-livro didático, é quando o professor utiliza o LD como única e principal fonte de instrução para o ensino, pois seu papel pode ser reduzido a um reproduzidor de um material produzido por outra pessoa. O mesmo autor (2014) aponta que, em virtude do LD apresentar um equilíbrio entre as habilidades a serem desenvolvidas e as práticas de língua necessárias aos alunos, muitos professores se deixam nortear pelos LDs. É inegável que o LD possui papel fundamental na atividade de um professor, podendo orientar sua prática, podendo ser ferramenta de insumo de língua, entre outros. Todavia, o professor não pode ser um mero “aplicador” do LD na sala de aula. É preciso refletir sobre suas orientações para verificar se suas propostas vão ao encontro dos objetivos do curso e dos aprendizes.

Outro aspecto apresentado por Richards (2001) é a respeito da possível padronização das instruções em materiais comerciais. Para o autor, esses materiais possibilitam que a instrução seja sempre a mesma nas aulas, algo que auxilia nas avaliações. Tal padronização nos remete a uma desvantagem de materiais não-comerciais, apresentada por Howard e Major (2004). Segundo os autores, a elaboração desses materiais demanda mais atenção com relação à organização, uma vez que podem não apresentar uma coerência em sua sequência, o que, por consequência, pode frustrar e desmotivar os aprendizes.

Por fim, dois últimos aspectos que consideramos importantes: a opção por abordar nos materiais assuntos não relacionados ao “mundo real”, e o cuidado com a escolha da linguagem, se autêntica ou inautêntica. A respeito do primeiro deles, Richards (2001) assevera que para que materiais comerciais possam ser amplamente escolhidos, é preciso cautela ao tratar de assuntos controversos apresentando, portanto, uma visão de mundo idealizada por uma classe-média branca. Wajnyrb (1996, p. 291, citado por TOMLINSON, 2001, p.68) discute o mundo *seguro, limpo, harmonioso e benevolente e impassível*⁷³ dos LDs para ensino de LI como L2. Tomlinson (2001) afirma, no entanto, que LDs produzidos pelo Ministério da Educação tendem a ser menos censurados, trabalhando com temas mais polêmicos. Apresentada por Howard e Major (2004) como vantagem de MDs produzidos por professores é sua característica de poderem estar sempre atualizados (*timeliness*). Para os autores, um material elaborado por professores pode contemplar temas atuais e interessantes para seus alunos. Esse aspecto está atrelado ao fato de que desenvolver materiais para contextos específicos permite maior consideração sobre interesses, necessidades e objetivos dos aprendizes. Os autores associam a isso a possibilidade de uso de materiais autênticos para sua composição.

Com relação ao uso de linguagem autêntica ou inautêntica Richards (2001) afirma que, em virtude do objetivo pedagógico, é possível que a linguagem inautêntica seja utilizada em materiais comerciais e que seu uso comprometa o acesso do aprendiz ao uso real da língua. Além disso, segundo o autor (RICHARDS, 2014) a escolha da linguagem inautêntica se faz em razão de que a língua usada em contextos reais poderia ser complexa demais para menores níveis de proficiência. McGrath (2002, citado por RICHARDS, 2014, p.23) afirma que a linguagem autêntica em materiais possibilita o uso ensaiado da linguagem que o aprendiz encontrará fora da sala de aula, ou seja, aquela que é utilizada no mundo real. O autor pondera que o uso da linguagem autêntica não é sempre possível e que o uso da linguagem inautêntica não significa uma linguagem inapropriada ou incorreta. Dessa forma, é importante ter em mente que o insumo apresentado no material seja autêntico no sentido de reproduzir uma interação autêntica na L-alvo e que permita ao aprendiz utilizar processos comunicativos, interacionais e cognitivos reais para realizar a atividade proposta (RICHARDS, 2014).

Compreendemos que o contraponto à adoção de MDs seria a produção desses. De acordo com Howard e Major (2004), as desvantagens de MDs comerciais podem ser

⁷³ No original: “(...) safe, clean, harmonious, benevolent, undisturbed' world of the EFL coursebook” (WAJNYRB, 1996, p. 291, citado por TOMLINSON, 2001, p.68).

interpretadas como as vantagens dos não-comerciais. Os autores elencam quatro vantagens para a produção de MDs, sendo elas: i) contextualização, ii) necessidades individuais, iii) personalização e iv) atualização (*timeliness*). A primeira diz respeito à produção de um MD que contemple as especificidades do público-alvo, nos âmbitos culturais e educacionais. Outra justificativa para essa vantagem é a diversidade de recursos que existem, visto que alguns ambientes de aprendizagem podem contar com uma gama de recursos, enquanto outros podem apenas ter uma lousa e giz. Associado a isso está o fato de materiais comerciais serem considerados caros em alguns contextos. Com relação às necessidades individuais os autores enfatizam a possibilidade de materiais produzidos por professores poderem contemplar com maior facilidade a heterogeneidade das turmas, considerando sua cultura, suas necessidades e experiências. A personalização significa maior cuidado com os interesses dos aprendizes e consideração com suas estratégias de aprendizagem. Os autores afirmam que esses cuidados auxiliam na motivação e engajamento dos aprendizes. Por fim, a atualização diz respeito à possibilidade de atualizar o material de acordo com acontecimentos atuais e relevantes às tarefas e atividades.

Harwood (2004) discute posições antagônicas sobre o uso de materiais comerciais, nomeando-as de visão contra LDs e visão a favor de LDs. Nesse texto o autor problematiza tais questões focando o uso de LDs para IPA. Entretanto, consideramos tais apontamentos relevantes para esta discussão. O autor apresenta uma tabela resumindo os aspectos a favor e contra LDs, estando a última dividida entre a visão forte e a visão fraca. Apresentamos a seguir seus principais argumentos.

Visão forte contra LDs	Visão fraca contra LDs	Visão a favor de LDs
Independentemente de serem considerados inapropriados, os LDs são aceitos tanto por professores quanto alunos uma vez que são materiais oficialmente sancionados.	O conteúdo de LDs pode desorientar professores e alunos.	Professores e alunos decidem sobre a acuidade de LDs.
Em comparação com o escritor de um LD, o professor é quem melhor sabe determinar o conteúdo programático. Independentemente de ser bem estruturado, professores e alunos sofrem ao adotar um LD.	Apesar da estrutura, o conteúdo programático de LDs precisa ser flexível a ponto do professor realizar adaptações necessárias de acordo com o contexto específico.	LDs fornecem conteúdo programático e estrutura mais organizados quando comparados a materiais desenvolvidos por professores.
O conhecimento de escritores de LD e editoras sobre LA é defasado.	Os LDs demoram para incorporar descobertas científicas da LA em seu desenvolvimento.	LDs são produtos que refletem anos de interação entre professores, escritores e editoras.
LDs não facilitam a vida do professor visto que eles não são apropriados para contextos específicos.	LDs facilitam a vida do professor desde que sejam contextualmente e pedagogicamente apropriados.	LDs facilitam a vida de professores, uma vez que fazem o seu trabalho.
Por serem artefatos comerciais, o trato pedagógico de LDs estará comprometido.	Por serem artefatos comerciais, o trato pedagógico de LDs pode estar comprometido.	Não há relação entre qualidade pedagógica e comercialidade quando elaborado o LD.

Quadro 9: Visão forte e fraca contra o LD e a visão a favor do LD (Baseado em HARWOOD, 2004).

Consideramos alguns dos argumentos apresentados extremistas e generalistas, mas entendemos que eles refletem o posicionamento de autores que discutem a teoria de material didático. Julgamos ser necessário cautela ao nos posicionarmos a favor ou contra a adoção de LDs, pois LDs são recursos importantes para o ensino-aprendizagem de línguas, (RICHARDS, 2001) seja por seu uso direto, quando adotado pela escola ou pelo professor, ou indireto, quando utilizado como material de apoio (XAVIER e SOUZA, 2008). Portanto, é preciso ponderar e evitar qualquer tipo de generalização relacionada ao universo da sala de aula.

Ao discutir a adoção de MDs comerciais, Almeida Filho (2012) faz uma observação que consideramos relevante. Segundo o autor, ao adotar um MD produzido por um terceiro é importante ter em mente que tal material foi desenvolvido para um público hipotético. Compreendemos que essa percepção é fundamental e que, partindo dela o professor precisa saber avaliar esse MD a fim de verificar se ele é adequado ou não para seu contexto de ensino. Discutiremos a avaliação e adaptação de MDs no próximo item.

2.3.4 Avaliação⁷⁴ e adaptação de materiais didáticos

Quando discutida a avaliação de MDs, Tomilson (2001 baseado em JOHNSON e JOHNSON, 1998) afirma que não se pode considerar um único critério capaz de avaliar todos os tipos de MDs disponíveis e, para ele, sempre que avaliado um material, essa avaliação deve ser norteada por razões, objetivos e circunstâncias. O autor (TOMLINSON, 2012) enfatiza a consideração ao contexto de uso quando um MD é avaliado, nomeando-o *critério local* (TOMLINSON, 2012, p.148). Para Richards (2001), anterior à avaliação é necessário considerar alguns aspectos: o papel do LD no curso; os professores do curso e os alunos do curso. Para cada aspecto o autor apresenta uma série de problematizações, apresentados no quadro a seguir:

O papel do LD no curso	Os professores do curso	Os alunos do curso
Há um currículo desenvolvido ou ele será determinado pelo LD?	Qual é a experiência dos professores bem como o seu nível de escolaridade?	Os alunos precisam comprar o LD?
Será adotada uma série de LDs ou diferentes LDs serão utilizados?	Se os professores não são falantes nativos, qual é o nível de proficiência deles?	O que os alunos esperam do LD?
As turmas são pequenas ou grandes?	Os professores se orientam principalmente pelo LD ou o LD é utilizado como material de apoio?	O LD será utilizado tanto na escola quanto em casa?
O aluno precisa adquirir o livro de tarefas ou toda prática será oportunizada pelo LD?	Os professores participam do processo de seleção do LD?	Como o LD será utilizado pelos alunos? Ele será o principal recurso para as atividades?
	Os professores podem adaptar o LD?	Até quanto eles podem pagar por um LD?

Quadro 10: Indagações anteriores à avaliação de um LD (Baseado em RICHARDS, 2001).

Consideramos relevantes os apontamentos do autor, bem como sua preocupação em incluir os usuários do LD nos questionamentos. É possível constatar a atenção ao papel que o LD assume no curso, se principal ou coadjuvante, a partir da organização do programa, da orientação e autonomia do professor e do uso e expectativa do aprendiz.

Compreendemos que avaliar o LD é um processo constante e deve incluir a consideração dos aprendizes. Souza (1999) discute a necessidade de questionamento do MD, tanto por parte do professor, quanto do aluno. A autora afirma ser necessário que o professor se sensibilize e sensibilize seus alunos sobre o papel do LD na sala de aula e

⁷⁴ Nesta seção discutiremos a avaliação do material didático já adotado ou em uso e não a avaliação como processo durante o desenvolvimento de um MD.

compreenda e leve os alunos a compreenderem que *o LD é, geralmente, um dentre os componentes de uma situação de aprendizagem* (SOUZA, 1999, p. 102). Ambos, professor e aluno, devem questionar o lugar que é atribuído ao LD e analisá-lo criticamente. Incluir o aprendiz no processo de avaliação de um LD é auxiliá-lo a tornar-se responsável pelo seu aprendizado.

Para Richards (2001), dificilmente um LD comercial é utilizado sem nenhuma adaptação, visto que as adaptações podem estar relacionadas ao seu conteúdo ou às tarefas. Com relação ao conteúdo, o autor afirma que este pode ser modificado, excluído, incluído ou reorganizado. Já as tarefas podem ser modificadas ou estendidas. O autor afirma ser fundamental que os professores desenvolvam a habilidade de adaptar materiais, e que, sempre que possível, compartilhem suas impressões com demais colegas.

No texto de Lopéz-Barrios e Villanueva De Debat (2014), *Global e o Local: Does it Matter?*, os autores apresentam o termo *LDs localizados*⁷⁵ que são definidos como livros comerciais, ou globais, adaptados a fim de que possam ir ao encontro do conhecimento prévio dos aprendizes ou do currículo nacional. Segundo os autores, Tomlinson (2003a) advoga a favor de livros localizados justificando que para os LDs cumprirem sua função pedagógica eles precisam estar de acordo com os contextos de aprendizagem em que são utilizados.

Em contraposição aos livros comerciais, Lopéz-Barrios e Villanueva De Debat (2014) afirmam que quando sugeridos livros locais ou localizados, quatro fatores precisam ser considerados: *contextualização, contrastes linguísticos, reflexão intercultural e facilitação de aprendizagem*⁷⁶. Não consideramos nesta seção a produção de LDs, mas a adaptação desses e, pensando o uso de LDs no contexto de ensino de IPA, compreendemos ainda mais necessária a consideração dos fatores expressos pelos autores, pois materiais de ensino para IPA são recursos que auxiliam, o aprendizado da L-alvo, mas precisam considerar o uso dessa língua como o instrumento necessário para o pesquisador ser reconhecido como cientista na esfera internacional, diante do reconhecimento da LI como língua internacional da ciência (WOOD, 2001).

Os autores apresentam um quadro para explicar e exemplificar cada um desses fatores. Reproduzimos o quadro a seguir:

⁷⁵ No original: (...) localized courseboks (LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014, p. 38)

⁷⁶ No original: Contextualization, linguistic contrasts, intercultural reflection and facilitation of learning courseboks (LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014, p. 41).

Fator	Definição	Características
Contextualização	Aproximar o conteúdo do LD ao universo do aluno e adapta-lo às práticas pedagógicas e curriculares nacional.	- inclusão de personalidades ou lugares nacionais; - escolha de assuntos controversos; - assuntos contextualizados; - conformidade com o currículo escolar.
Contrastes linguísticos	Levar o aluno a refletir, a partir do contraste entre forma, sentido e uso de aspectos linguísticos da L2.	- comparação entre as L1 e L2 nos aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais e textuais.
Reflexão intercultural	Conscientizar sobre as culturas local e estrangeira.	- Abordar assuntos que saiam da discussão superficial e possibilitar aos alunos repensarem sua visão de mundo.
Facilitação de aprendizagem	Incluir aspectos que contribuam para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.	- Incluir a L1 para contextualizar e definir objetivos e critérios de aprendizagem.

Quadro11: Fatores de materiais locais e localizados (Adaptado de LOPÉZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014).

Compreendemos que contextualizar o LD para o aprendiz não diz respeito somente à escolha de aspectos locais, mas principalmente considerar a motivação do aprendiz para o curso. Analisar interesses e necessidades é fundamental para que se alcancem os objetivos pré-determinados por eles e pelo programa. Quando compreendido o contexto de ensino de IPA, entendemos que a contextualização se daria por meio da sensibilização para as questões do gênero acadêmico, seja ele na forma escrita ou oral. Associados ao gênero estão os aspectos linguísticos pertinentes a ele e compreendemos que atentar para os contrastes entre L1 e LE é fundamental, visto que desenvolver habilidades na L-alvo perpassa a tradução de uma língua para outra. É importante que os aprendizes compreendam que imprimimos nossa compreensão de mundo por meio da língua e, atentar para as diferenças linguísticas e culturais é fundamental quando desejamos nos posicionar, independentemente de sermos pesquisadores ou não.

O último aspecto apresentado pelos autores Lopéz-Barríos e Villanueva De Debat (2014), desenvolver a autonomia do aprendiz, vai diretamente ao encontro desta pesquisa, visto que a atividade de um pesquisador é autônoma desde seu início e, pensando a necessidade da LI para propósitos acadêmicos, o aprendiz-pesquisador precisa estar em constante aprendizado e contato com a LI a fim de que possa divulgar resultados de pesquisa na língua internacional da ciência.

Dessa forma, discutimos no próximo item a relação entre materiais didáticos e autonomia.

2.3.5 Materiais didáticos e autonomia

Neste item pautamo-nos em autores que compreendem o material didático como um possível fomentador da autonomia do aprendiz, como Nunan (1997; 2003); Fenner (2000); Nicolaides e Fernandes (2007), entre outros. Ao longo deste estudo expusemos nossa compreensão sobre a autonomia do aprendiz e seu desenvolvimento, e uma das principais questões defendidas é que para tal, é necessária orientação. Segundo McGarry (1995, citado por NICOLAIDES e FERNANDES, 2007) o MD é uma potencial ponte para a autonomia do aprendiz.

Para Nunan (1997) não há definição absoluta para autonomia, mas existem níveis de autonomia que dependem de questões como: personalidade do aprendiz, objetivos para o aprendizado, contexto cultural, entre outros. Segundo o autor (1997) a maioria dos aprendizes, quando no início do processo de aprendizagem, não sabe escolher o que é melhor para eles e é função dos materiais didáticos desenvolver, nos aprendizes, habilidades e conhecimento que lhes permitirão fazer escolhas independentes, adequadas ao próprio aprendizado.

Em discussão desenvolvida por Nicolaides e Fernandes (2007), as autoras identificam, quais características de um material didático comercial são importantes para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz: *explicação dos objetivos das unidades, explicitação das estratégias de aprendizagem, foco na forma, autoavaliação e automonitoramento, alternativas de opções para execução de tarefas* (NICOLAIDES e FERNANDES, 2007, p. 40-50).

As autoras esclarecem que além de apresentar os objetivos das atividades é importante que haja possibilidade de negociação entre professores e aprendizes para que esses possam se envolver mais no processo. Nunan (2003) defende que, além de tornar os objetivos explícitos, é importante que aprendizes possam criar seus próprios objetivos e conteúdos. Com relação às estratégias de aprendizagem as autoras afirmam não ser prática comum nos MDs. Entretanto, ressaltam que não basta apenas apresentar as estratégias necessárias, mas é fundamental que haja reflexão sobre elas e que o professor auxilie no processo de conscientização.

Sobre o foco na forma, as autoras destacam a importância de haver espaço para a gramática nos materiais para que os aprendizes possam deduzir regras sobre o funcionamento da língua. As pesquisadoras advertem, entretanto, que é importante haver juntamente com a gramática, a consideração sobre *o significado semântico, a intenção do*

falante e aspectos culturais (NICOLAIDES e FERNANDES, 2007, p.50). A autoavaliação e o automonitoramento desempenham papel fundamental, pois contribuem para que os aprendizes consigam avaliar seus conhecimentos e analisar como proceder para aprimorar seu desempenho. Por fim, as alternativas de opções para execução de tarefas significam oferecer maior variedade de atividades e de grau de dificuldade para o aprendiz escolher de acordo com sua preferência, por exemplo.

Essa última característica está em consonância com o que Fenner (2000) discute sobre a escolha do aprendiz. A autora parte da definição de Holec (1983) sobre autonomia, na qual competem ao aprendiz as decisões sobre o aprendizado. Para a autora, baseada em Kelly (1953), o aprendizado não é algo objetivo que pode ser transferido do professor ou do livro didático para o aprendiz, mas é algo controlado pelo aprendiz, sendo ele o único capaz de estabelecer relações entre o que sabe e o que está sendo apresentado. Nesse sentido, Fenner (2000) afirma que para possibilitar ao aprendiz fazer escolhas, o livro didático⁷⁷ deve apresentar variedades de atividades, gêneros e textos, por exemplo, para que o aprendiz possa decidir o que vai ao encontro de seus objetivos e que esteja de acordo com o processo de aprendizagem.

A autora enfatiza que apesar do livro didático poder apresentar uma diversidade de atividades, por exemplo, essa diversidade ainda estará limitada. Entretanto, a autora defende que um aprendiz sensibilizado para o processo de aprendizagem conseguirá fazer escolhas para além do livro didático e da sala de aula. Com relação à sensibilização, Fenner (2000) afirma que o livro didático pode promover essa sensibilização, principalmente se seu desenvolvimento for orientado para possibilitar a escolha do aprendiz.

Nunan (1997) discute o desenvolvimento ou adaptação de materiais didáticos e níveis de autonomia. Para o autor materiais didáticos podem oportunizar o desenvolvimento da autonomia de aprendizes a partir de atividades e práticas que possibilitem ao aprendiz maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

O autor discorre sobre o assunto a partir de duas perspectivas, a de conteúdo e a de processo de aprendizagem. A primeira está relacionada ao conteúdo linguístico que organiza o conteúdo programático. A segunda envolve a metodologia e está relacionada à seleção, adaptação e modificação de procedimentos e tarefas. Segundo o autor:

⁷⁷ Apesar de a autora considerar apenas livros didáticos em sua discussão, compreendemos que é possível que tal consideração sobre oferecer ao aprendiz variedades de atividades, textos e gêneros, por exemplo, pode ocorrer também pensando em materiais didáticos de forma geral.

considerar questões relacionadas a o que os aprendizes irão aprender nos remete ao conteúdo, enquanto questões relacionadas a como eles irão aprender nos remete ao processo (NUNAN, 1997, p. 194)⁷⁸. Segundo Nunan (1997) é importante que o desenvolvimento de ambas as perspectivas ocorra simultaneamente e não de maneira isolada.

Para Nunan (1997) há cinco níveis para encorajar a autonomia, sendo alguns mais fáceis de serem incorporados aos materiais e outros menos. De maneira geral, o autor enfatiza a importância de centralizar o aprendiz no processo de aprendizagem, oportunizando escolhas e auxiliando-os a modificar e adaptar objetivos, conteúdo e atividades. O quadro a seguir ilustra os níveis e os relaciona com a perspectiva de conteúdo e a perspectiva do processo.

Nível	Ação do aprendiz	Conteúdo	Processo
1	Sensibilização	Aprendizes se sensibilizam tanto para os objetivos pedagógicos quanto para o conteúdo do material que utilizam.	Aprendizes identificam implicações estratégicas de atividades pedagógicas e identificam seus próprios estilos e estratégias de aprendizagem.
2	Envolvimento	Aprendizes se envolvem na seleção de seus objetivos a partir do oferecimento de alternativas.	Aprendizes escolhem entre as opções.
3	Intervenção	Aprendizes se envolvem em modificar e adaptar objetivos e conteúdo do programa.	Aprendizes modificam e adaptam tarefas.
4	Criação	Aprendizes criam suas próprias metas e objetivos.	Aprendizes criam suas próprias atividades.
5	Transcendência	Aprendizes ultrapassam os limites da sala de aula e relacionam o conteúdo visto em sala com o mundo exterior a ela.	Aprendizes se tornam professores e pesquisadores.

Quadro 12: Autonomia: níveis de implementação (Baseado em NUNAN, 1997).

O autor ressalta que esses níveis podem se sobrepor e o aprendiz pode transitar entre eles. Entretanto, Nunan (1997) afirma que para incluir tais adaptações em materiais didáticos é importante considerar todo o contexto de aprendizagem, desde quem são os aprendizes e quais são as limitações impostas pela instituição de ensino, até os aspectos culturais e sociais determinantes nesses ambientes de ensino-aprendizagem.

Neste item reforçamos o papel que os MDs possuem no processo de ensino-aprendizagem e pautamo-nos por apresentar nossa compreensão sobre o tema baseando-

⁷⁸ No original: (...) addressing questions to do with *what* students will learn take us into the content domain, while issues to do with *how* students will learn take us into the process domain (NUNAN, 1997, p.194).

nos em autores que ressaltam o caráter teórico que orienta o seu desenvolvimento e compreendem-no como área de pesquisa. Buscamos evidenciar os MDs como recurso capaz de oportunizar o desenvolvimento da autonomia de aprendizes, independentemente de serem materiais globais, locais ou localizados e finalizamos o item apresentando a proposta de Nunan (1997) para efetivar o fomento da autonomia em aprendizes.

Encerramos o capítulo de Referencial Teórico tendo apresentado as teorias que orientam o desenvolvimento deste trabalho e que auxiliarão na análise e discussão de dados, item apresentado na sequência.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção apresentamos, analisamos e discutimos os dados obtidos, de modo a evidenciar a interpretação do pesquisador que se sustenta nas teorias que orientam este estudo. Lembramos que foram três fases para coleta de registros e o total de quatro instrumentos, conforme quadro a seguir:

Fases de coleta	Instrumento de coleta
Primeira Fase – primeiro dia de aula	Questionário semiestruturado aos participantes e entrevista semiestruturada com o professor.
Segunda Fase – durante as aulas	Notas de campo e <i>Checklist</i>
Terceira Fase – último dia de aula	Entrevista com os participantes

Quadro 13: Fases e instrumentos de coleta de registros.

Para nortearmos a discussão que será apresentada a seguir retomamos as perguntas de pesquisa que direcionam este estudo:

Perguntas de Pesquisa	
1.	Em um curso de redação acadêmica em língua inglesa (IPA): a) Qual é a percepção dos aprendizes sobre autonomia?
1.	Em um curso de redação acadêmica em língua inglesa (IPA): b) Como se dá a atuação dos aprendizes na construção da autonomia?
2.	Quais são os papéis de professores, alunos e materiais didáticos no desenvolvimento da autonomia em um curso de IPA (foco na redação de artigos científicos)?

Quadro 14: Perguntas de pesquisa

Com o intuito de organizar esta seção propomos cinco categorias, por nós desenvolvidas, com base na triangulação dos dados analisados. Esclarecemos que nos baseamos na relevância dos dados para organizá-las. Todavia, é possível encontrar ao longo do capítulo sobreposição entre elas pelo mesmo dado, ou seja, um mesmo dado pode ser analisado em diferentes categorias, pois revelam diferentes aspectos, todos em consonância com o objetivo desta pesquisa. As categorias são:

1. Reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
2. Redimensionamento dos papéis: papel do professor e o papel do aluno;
3. Percepção sobre autonomia e o ser autônomo;
4. Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA;
5. Considerações sobre material didático de IPA.

Iniciamos a análise e discussão de dados pela primeira categoria: Reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;

3.1 Categoria 1: Reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Os dados apresentados neste item foram obtidos a partir dos seguintes instrumentos/procedimentos para coleta de registros:

Questionário ⁷⁹	Notas de campo e Checklist (Observação de aulas) ⁸⁰	Entrevista ⁸¹	Afirmações - concordar e discordar (Entrevista – Parte 2)
6.Qual é a sua maior dificuldade em escrever esses textos? ⁸² 8.Quanto tempo você acha que precisará se dedicar a esse curso ⁸³ extra sala de aula?	2.Reconhece limitações de proficiência linguística (LYNCH, 2001). 3.Revela limitações de proficiência. 10. Desenvolve estratégias para o aprendizado (NUNAN, 2003; REINDERS e BALCIKANLI, 2011).	1. Como foi realizar o trabalho final ⁸⁴ ? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou? 8.Você acha que desenvolveu estratégias para continuar aprendendo após o curso? Justifique/ Exemplifique. 12. Como você acha que pode continuar desenvolvendo suas habilidades na área de escrita acadêmica após o curso?	5. Eu sei quais estratégias de aprendizagem me ajudam a desenvolver minhas habilidades.

Quadro 15: Subsídios para categoria 1: Reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Entendemos que o reconhecimento de dificuldades pode ser uma primeira indicação para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Dessa forma, apresentamos na sequência os dados que, devidamente analisados, trilham esse percurso, iniciando pelo reconhecimento das dificuldades (pergunta 6 do questionário e pergunta 1 da entrevista – foco nas dificuldades), incluindo as respostas e reconhecimento das limitações de proficiência (observação de aula, aspectos 2 e 3, do *checklist*), e finalizando com as percepções sobre o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem (perguntas 1, 8 e 12; afirmação 5 da segunda parte da entrevista).

Assim, iniciamos apresentando na sequência os dados obtidos tanto no questionário (Pergunta 6), quanto na entrevista (Pergunta 1) e posteriormente, a análise e discussão.

⁷⁹ Disponível no Apêndice A, p.214.

⁸⁰ Disponível no Apêndice C, p. 216

⁸¹ Disponível no Apêndice D, p. 218.

⁸² Textos acadêmicos.

⁸³ Curso de “Redação em LI: A introdução de artigos científicos”.

⁸⁴ O trabalho final deveria ser um esboço de introdução de um artigo científico.

Participante	6. Qual é a sua maior dificuldade em escrever textos acadêmicos?
Lívia	<i>A minha maior dificuldade é conectar frases.</i>
Rafaela	<i>A gramática. Tenho dificuldade em formar e conectar frases.</i>
Fabiana	<i>Não conheço a estrutura das frases da língua inglesa, também tenho dificuldade com a gramática dos textos.</i>
Raquel	<i>Elaborar a estrutura das ideias, usar adequadamente o vocabulário científico X língua inglesa (normas).</i>
Diana	<i>Embora eu tenha um vocabulário considerável, me sinto insegura com a gramática.</i>
Tatiana	<i>Não traduzir literalmente.</i>
Murilo	<i>Pouca experiência com o assunto.</i>
Talita	<i>Em branco.</i>
Carolina	<i>Algumas vezes o vocabulário, como usar as palavras. Ter cuidado com vícios de linguagem para não dar a sensação ao leitor que a língua não é o inglês.</i>
Alvaro	<i>Em branco.</i>
William	<i>Termos técnicos.</i>

Quadro 16: Dificuldade em escrever textos acadêmicos.

Participante	Pergunta 1: Como foi realizar o trabalho final? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou?⁸⁵
Lívia	<i>(...) o vocabulário... falta bastante coisa, assim, eu tenho a frase em português na cabeça, mas eu não consigo passar ela com a mesma ideia pro inglês (...) principalmente vocabulário pra unir frases, unir ideias.</i>
Rafaela	<i>(...) de passar do português pro inglês, porque eu escrevo pra caramba, eu sou muito prolixa e, português às vezes ajuda a gente a ser prolixa, que foi o que eu falei na aula, a gente usa muita preposição, muita retomada de ideia, tudo, e inglês é muito direto, muito objetivo, então no comecinho tinha muito “in, of, at”, que não tem assim...eu leio textos, só que eu não conseguia aplicar depois, eu via que nos textos que eu lia tava⁸⁶ bem direto, bem objetivo, a ideia é essa, só que quando eu ia escrever, eu ainda dava aquela floreada. E gramática que eu tenho muita dificuldade mesmo, a ordem das palavras que muda um pouquinho.</i>
Fabiana	<i>Eu acho que a maior dificuldade foi o tempo. O tempo tendo em vista o meu pouco conhecimento. Como eu não tenho muita vivência na língua inglesa, eu tenho pouco vocabulário, pouca leitura, pouco estudo, então eu precisava de mais tempo pra fazer melhor a minha introdução.</i>
Raquel	<i>A dificuldade foi uma questão de tempo. Foi essa a dificuldade mais forte. Teve os problemas de não ter estudado muito os outros artigos da área. Uma coisa é tu ler assim para saber os resultados, mas não analisar realmente a estrutura, o estilo de escrita porque é uma outra leitura, né?</i>

⁸⁵ Apresentamos neste quadro apenas as respostas relacionadas às dificuldades.

⁸⁶ Informamos que não alteramos a linguagem utilizada pelos participantes durante as entrevistas. Dessa forma, nos excertos encontraremos termos característicos da oralidade, como “tá”, ao invés de “está”; “tava”, ao invés de “estava”, “tô” ao invés de “estou”; “pra” ao invés de “para”, entre outros.

Diana	Não entregou o trabalho final.
Tatiana	<i>Acho que essa coisa de conectar. Aquela coisa do thesis statement que é uma coisa que não é muito comum na minha área, desde a primeira vez que ele explicou eu fiquei com muita dificuldade de tentar escrever uma hipótese em forma de afirmação...eu falava, “então não é uma hipótese se é uma afirmação!” Tanto que é uma coisa que eu não escrevi no trabalho final, que eu deixei de fora.</i>
Murilo	<i>Como é a primeira vez que eu to fazendo isso aí, então senti um pouco de dificuldade sim...eu senti um pouco de dificuldade porque eu tive que pegar...tive que basear meu trabalho no trabalho de outros colegas, não foi inteiramente coisa da minha autoria. Mas o que ajudou bastante foi pegar um trabalho que já estava meio andado e acabei dando uns retoques nele. Se eu tivesse que criar tudo do zero mesmo eu ia sentir mais dificuldade porque eu não tenho muita...nunca cheguei a trabalhar com artigo científico. (...) Na parte de escolher as palavras corretas pra tentar dizer o que eu tava querendo, como... se eu tô bem lembrado tive dificuldade de escolher algumas palavras (...).</i>
Talita	<i>(...) a dificuldade foi pra organizar os tópicos, um pouco. Colocar exatamente onde seria o buraco que a minha pesquisa tá tentando preencher. E também os objetivos, colocar exatamente o que eu gostaria de fazer porque a pesquisa tem várias ramificações, então acabou ficando um pouco confuso por isso. (...) Eu tive alguma dificuldade pra escolher as palavras adequadas no sentido de não tornar o texto muito repetitivo.</i>
Carolinaina	Não mencionou dificuldades.
Álvaro	<i>Ah sim, sempre tem dificuldade... o fato diretamente de escrever em outra língua sempre vai passar pela sua própria, né? Então a questão de concordância, de estrutura da frase mesmo que fica um pouco precária, né?</i>
William	Não mencionou dificuldades.

Quadro 17: Dificuldades durante a redação do trabalho final.

Segundo Lynch (2001), aprendizes de IPA conseguem reconhecer suas dificuldades linguísticas e, com base nisso, incluímos no questionário uma pergunta sobre possíveis dificuldades ao escrever textos acadêmicos. Embora o autor tenha mencionado dificuldades relacionadas ao conhecimento linguístico, optamos por deixar a pergunta mais ampla, uma vez que entendemos que as dificuldades relacionadas à escrita acadêmica podem não estar restritas apenas à competência linguística, mas também às questões relacionadas ao gênero acadêmico, por exemplo. Todavia, incluímos o item “reconhece limitações de proficiência” no *checklist* utilizado nas observações de aulas por compreendermos a importância desse reconhecimento.

Para o autor, reconhecer dificuldades na língua-alvo é imprescindível para o desenvolvimento de um curso de IPA, visto que, nessa metodologia de ensino, é sugerido que aprendizes e professores negociem o conteúdo programático de forma que aprendizes tenham seus objetivos alcançados.

Ao analisarmos as respostas das perguntas sobre possíveis dificuldades ao escrever um texto acadêmico e as dificuldades encontradas ao realizarem o trabalho final, observamos dois padrões: i) preocupação com aspectos linguísticos (Lívia, Rafaela,

Fabiana, Raquel, Diana, Carolina) e ii) considerações sobre o gênero textual (Raquel, Murilo, William, Tatiana, Talita). A falta de tempo também foi mencionada por duas participantes (Fabiana, Raquel), mas discutiremos melhor esse assunto mais adiante, em conjunto com as respostas da pergunta 8 do questionário

Iniciamos, discutindo sobre a preocupação com aspectos linguísticos. Compreendemos que essa preocupação apresentada pelos participantes não indica uma compreensão da língua como um sistema de códigos, pois ao responderem sobre as dificuldades para realização do trabalho final, apesar de revelarem a preocupação com a gramática e vocabulário, demonstraram também, atenção com a apresentação das ideias e em sua conexão (Lívia, Rafaela, Tatiana). Além disso, durante as observações de aulas presenciamos discussões relacionadas aos cuidados necessários quando escrevemos em outra língua: Talita, Fabiana e Lívia demonstraram preocupação com o uso adequado de vocabulário técnico/acadêmico⁸⁷ de acordo com a área de pesquisa; Diana problematizou o uso apropriado dos verbos *focus* e *show*, por entender que eles não são sinônimos⁸⁸ e Murilo utilizou parte de sua apresentação oral, na última aula, para explicar suas escolhas linguísticas, explicando ter observado os termos mais comuns na sua área de pesquisa.

Entendemos que ter domínio das regras que organizam o sistema linguístico é importante, visto que é por meio de língua que nos comunicamos e, quando pensamos no conceito de comunidade discursiva, é preciso compreender que essa comunidade possui mecanismos de intercomunicação, léxicos específicos e competência discursiva (SWALES, 2001) e compreendemos que tais características existem e se efetivam por meio da língua. Por essa razão, é fundamental que questões léxico-gramaticais estejam presentes em MDs e nos planejamentos de cursos de IPA; entretanto, é importante que sua apresentação ocorra sempre de maneira contextualizada.

Jordan (2012) afirma que a escrita acadêmica é uma das maiores preocupações de aprendizes de IPA. Em estudo conduzido pelo autor (1981) para verificar as dificuldades relacionadas à escrita acadêmica, aprendizes reportaram que suas principais dificuldades são vocabulário, seguido por estilo, ortografia, gramática, pontuação e caligrafia

⁸⁷ Coxhead e Nation (2001) diferem os termos “vocabulário acadêmico” de “vocabulário técnico”. Para os autores “vocabulário acadêmico” significa palavras frequentemente utilizadas em textos acadêmicos em geral. Exemplos de vocabulário acadêmico são: *assume*, *achieve* e *concept*, entre outros. Vocabulários técnicos são definidos pelos autores como palavras específicas que diferem entre áreas de estudo. Embora reconheçamos as diferenças entre os termos, neste trabalho optamos por utilizá-los como sinônimos.

⁸⁸ A participante discordou de um colega que afirmou ser possível substituir o verbo *focus* pelo verbo *show*. Na situação, a atividade proposta solicitava que os aprendizes sugerissem sinônimos para as palavras que estavam na lousa.

(*handwriting*). Para os professores que participaram da pesquisa foi indagado quais as maiores dificuldades em entender os textos escritos pelos aprendizes, sendo elas: estilo, gramática, vocabulário, caligrafia, pontuação e ortografia, respectivamente. Nesse estudo Jordan (1981) se baseou em aprendizes estrangeiros, mas não necessariamente falantes não-nativos. Segundo Raimes (1985, citada por FERRIS, 2001), tanto aprendizes que tem a língua inglesa como língua materna, quanto alunos cuja língua inglesa é L2/LE apresentam as mesmas necessidades com relação ao ensino de escrita acadêmica. Entretanto, a autora afirma que aprendizes cuja língua inglesa é L2/LE precisam de mais atenção dos professores.

Ferris (2001) baseia-se em estudos focados na tolerância de erros em escrita acadêmica e na importância de *feedback* de gramática em textos acadêmicos para aprendizes (RADECKI e SWALES, 1988; SANTOS, 1988; JANOPOULOS, 1994; FERRIS, 1995a, entre outros) para ressaltar a importância que tanto aprendizes quanto professores dão à escrita precisa (*accurate*) no ambiente acadêmico. A autora discute como auxiliar aprendizes a melhorarem sua acuidade (*accuracy*), evidenciando ser importante que o feedback de erro (*error feedback*) seja realizado de forma a orientar o aprendiz para a identificação dos erros e não com a finalidade de apresentar a correção.

Para Hyland (2006, baseado em RUTHERFORD, 1987) a sensibilização é uma abordagem descendente (*top down*) para a compreensão da língua, visto que encoraja a ver aspectos gramaticais como um processo do discurso e não um conjunto sistemático de blocos nos quais o discurso é baseado. O autor enfatiza que focar no ensino da língua não pode ser compreendido como um fim em si mesmo, mas uma maneira de ensinar aprendizes a utilizarem a língua de modo a *encorajá-los a experimentar o efeito que as escolhas gramaticais possuem em criar significado* (HYLAND, 2006, p. 90)⁸⁹.

A sensibilização é também fator importante na orientação para a autonomia. Scharle e Szabó (2000) afirmam que a sensibilização oportuniza aos aprendizes novas maneiras de pensar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, para Hyland (2006) a sensibilização auxilia aprendizes a criar, compreender e refletir sobre o texto como discurso e não apenas como fonte de conteúdo. Quando pensada a sensibilização dessa maneira, associada ao ensino de IPA, compreendemos ser possível oportunizar tal sensibilização orientando aprendizes a ler o texto, artigos científicos, por exemplo, para além do conteúdo, também como fonte de léxico, gramática e organização retórica.

⁸⁹ No original: (...) by encouraging them to experience for themselves the effect that grammatical choices have on creating meanings (HYLAND, 2006, p.90).

Verificamos nas afirmações dos participantes Raquel e Murilo considerações sobre essa sensibilização: a leitura para além do conteúdo e o cuidado com as escolhas linguísticas:

Raquel: *Uma coisa é tu ler assim para saber os resultados, mas não analisar realmente a estrutura, o estilo de escrita porque é uma outra leitura, né?* (Entrevista)

Murilo: *Na parte de escolher as palavras corretas pra tentar dizer o que eu tava querendo* (Entrevista).

Atribuímos essas considerações e as seguintes como sensibilização para o gênero acadêmico.

Raquel: *Elaborar a estrutura das ideias, usar adequadamente o vocabulário científico X língua inglesa (normas).* (Questionário)

Murilo: *Pouca experiência com o assunto.* (Questionário)

William: *Termos técnicos.* (Questionário)

Talita: *a dificuldade foi pra organizar os tópicos, um pouco. Colocar exatamente onde seria o buraco que a minha pesquisa tá tentando preencher.* (Entrevista)

Tatiana: *Aquela coisa do thesis statement que é uma coisa que não é muito comum na minha área, (...). Tanto que é uma coisa que eu não escrevi no trabalho final, que eu deixei de fora.* (Entrevista)

Ao analisarmos os dados, verificamos que as asserções dos participantes têm relação direta com a perspectiva pedagógica adotada no curso, sustentada pela teoria de análise de gênero. Conforme discutido, verificamos o diálogo entre as teorias de gênero e de IPE, visto que a metodologia de IPE considera em sua prática *o caráter comunicativo do discurso* (SWALES, 2011, p.4). Segundo Paltridge (2001) o ensino baseado em gêneros auxilia aprendizes a desenvolverem a habilidade de escrita acadêmica em cursos de IPA. O autor, baseado em Flowerdew (1993b), afirma ser importante compreender o ensino baseado em gêneros como uma abordagem educacional e não um treinamento. Associado a essa compreensão está o entendimento do gênero ser um esboço que permite variações, ao invés de um sistema fixo de padrões e regras.

Compreendemos que o ensino norteado pela análise de gêneros evidencia a importância das escolhas linguísticas para alcançar o propósito comunicativo pretendido, pois, conforme vimos anteriormente, essa abordagem de ensino permite reflexões acerca da língua que sustenta o processo do discurso (HYLAND, 2006).

Com relação ao propósito comunicativo, foi observado durante as aulas e registrado nas notas de campo o uso do português por alguns participantes (Rafaela, Raquel, Carolina, Álvaro e William) principalmente em situações na qual eles estavam discutindo sobre suas pesquisas. Rafaela comentou ser mais fácil conversar sobre seu tema de pesquisa com pessoas da área do que com pessoas de outras áreas. Na

apresentação do trabalho final Rafaela utilizou o português para explicar o tema de sua pesquisa, bem como a discussão de alguns *slides*. Tatiana definiu alguns termos relacionados ao seu trabalho na língua-materna. Carolina, durante a apresentação do trabalho final também recorria ao português quando desejava dar maiores explicações sobre sua pesquisa de doutorado. William e Carolina fizeram perguntas a Álvaro sobre sua pesquisa após apresentação do trabalho final em português e Álvaro as respondeu em português também.

Compreendemos que, em virtude do uso da língua-materna ter ocorrido em momentos nos quais os participantes discutiam temas de suas pesquisas, o uso do português pode significar uma preocupação com o público que não pertence às mesmas comunidades discursivas. Paltridge (2001) baseia-se em Johns (1994) para discutir o uso de gêneros em aulas de IPA. Dentre os aspectos apresentados pela autora, destacamos dois deles que consideramos exigir cautela, sendo o primeiro deles a importância de o professor esclarecer para seus alunos que textos existem para comunidades específicas, compostas por leitores e escritores e, o segundo ser necessário deixar claro para os alunos que o texto é composto pelas escolhas linguísticas de seus autores e que essas escolhas estão além do texto (*beyond the text*).

Entendemos que se tais aspectos não forem amplamente discutidos com aprendizes, podem parecer contraditórios, visto que o primeiro elucida o caráter social dos textos, enquanto o segundo valoriza o aspecto individual. As discussões acerca do gênero textual precisam, primeiramente, esclarecer para os aprendizes o conceito de comunidade discursiva, uma vez que ela pressupõe a existência do gênero.

Compreendemos que discutir o conceito de comunidade discursiva não significa apenas apresentá-lo, mas redimensioná-lo, ou seja, problematizar questões relacionadas à audiência, por exemplo. É importante que aprendizes considerem os leitores de seus textos antes de iniciar sua escrita, conforme afirmam Swales e Feak (2001). Os autores asseveram que para ter um texto bem-sucedido é importante conhecer a audiência e seu conhecimento prévio. Compreendemos que essa cautela é necessária não apenas quando escrevemos um texto, mas quando nos dirigimos a qualquer interlocutor, seja de forma oral ou escrita.

A respeito do uso da língua-materna, não podemos afirmar se o português foi utilizado porque os participantes não sabiam modalizar o discurso na língua-alvo a fim de que os demais participantes entendessem o tema, ou se utilizam o português por subjugar o nível de proficiência dos seus colegas. Independentemente da razão,

compreendemos que o uso da língua-materna pode ser uma indicação de limitação de proficiência, pois entendemos que a proficiência dos participantes pode não ser suficiente para adequar seu discurso de acordo com o público-alvo.

Durante as observações de aulas buscamos verificar dois aspectos relacionados à limitação de proficiência: seu reconhecimento ou sua revelação⁹⁰. Apresentamos os dados na sequência:

⁹⁰ Incluímos o aspecto “revelação de limitação de proficiência” após a observação da primeira aula da turma 1, ao verificarmos o uso da língua-materna durante algumas situações. Na primeira versão do *checklist* havia apenas o item “reconhecimento de limitações de proficiência”. Entretanto, entendemos que o uso da L1 não poderia significar o reconhecimento, mas uma possível revelação dessa limitação. Por essa razão, incluímos esse aspecto a partir das observações de aulas seguintes.

Observado	Não Observado	Ausente
-----------	---------------	---------

PARTICIPANTES												
Aspectos	Aula	Lívia	Rafaella	Fabiana	Raquel	Diana	Tatiana	Murilo	Talita	Carolina	Álvaro	William
2. Reconhece limitações de proficiência linguística (LYNCH, 2001).	1											
	2											
	3											
	4											
3. Revela limitações de proficiência.	1											
	2											
	3											
	4											

Tabela 1: Participantes que reconhecem e revelam limitações de proficiência.

O uso da língua-materna ocorreu também em outras situações que não estavam diretamente relacionadas aos temas de pesquisas. Rafaela e Fabiana realizaram a correção de uma atividade discutindo, em língua materna, suas respostas (Aula 2). Também na segunda aula Diana, os demais alunos (não participantes deste estudo) e o professor utilizaram a língua materna para discutirem a organização retórica da introdução dos artigos científicos de suas áreas. Fabiana se apoia na língua portuguesa quando deseja compartilhar situações relacionadas ao seu contato com a língua inglesa. Carolina pede para falar em português durante correção de atividade na aula 3, afirmando ser mais rápido. Categorizamos esses aspectos como revelação de limitação de proficiência, pois não houve demonstração consciente dos participantes de que a L1 foi utilizada devido à falta de conhecimento na língua-alvo para sustentar tais discussões.

Durante as observações apenas Rafaela, Fabiana, Murilo e William demonstraram reconhecer limitações de proficiência: Murilo argumentou sobre a dificuldade em escrever em inglês, afirmando que tal dificuldade está relacionada à falta de habilidade linguística e não científica. Esse comentário de Murilo estava relacionado à discussão trazida pelo professor sobre a organização retórica de uma introdução. Rafaela afirmou ter muita dificuldade com a gramática da LI e Fabiana e William reconheceram dificuldade com os termos em LI. Outro reconhecimento de limitação de proficiência foi demonstrado por Fabiana e Raquel ao afirmarem que para a realização do trabalho final escreveram em português e, posteriormente, traduziram para o inglês. Ambas as participantes confirmaram entender que tal atitude não é positiva, visto que pode comprometer a qualidade do texto na L-alvo. William também afirmou que pensa em português quando vai escrever em inglês, e concorda que a tradução não ajuda nesse processo.

Entendemos que tais questões poderiam ser problematizadas pelo professor, podendo ser em forma de indagação, a fim de entender porque mesmo sabendo que a tradução pode comprometer a qualidade do texto, ainda é um recurso utilizado. Boxwell, Pratt e Melo (1994) apresentam algumas perguntas a serem feitas para os aprendizes a fim de que eles se sensibilizem para o desenvolvimento da autonomia para prática escrita. Tais indagações estão relacionadas ao processo de escrita, como o que foi mais fácil ou mais difícil; se eles mudariam algo se tivessem mais tempo; qual a maior insegurança, entre outros. Entretanto, compreendemos que as perguntas podem ser direcionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos, inclusive fazendo-os refletir sobre como eles

poderiam desenvolvê-las, promovendo assim, mais atenção para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Os autores afirmam que, muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelos aprendizes não significam desconhecimento da língua inglesa, mas falta de experiência em utilizá-la como meio de comunicação. No caso, os autores consideravam a habilidade escrita. Entendemos que podemos expandir essa afirmação dos autores para todas as situações de aprendizagem, pois reconhecemos que muitas vezes a única oportunidade de prática e de *feedback* que os alunos têm, ocorre em sala de aula. Lynch (1988) reforça a importância da avaliação por pares, afirmando que tal prática está em consonância com a premissa do ensino de IPA, visto que os alunos devem ser encorajados a comunicar entre si e não depender da comunicação exclusiva com o professor. Entendemos que esse tipo de avaliação pode ser uma prática efetiva na sala de aula e, também, fora dela e, segundo o autor é importante que os aprendizes estejam dispostos a negociar sentidos entre eles, a fim de que não esperem sempre o posicionamento ou correção de um professor.

Conforme afirmamos anteriormente, Rafaela, Tatiana e Carolina utilizaram o português para explicarem termos ou definições relacionadas à suas pesquisas e William, Carolina e Álvaro se engajaram em uma discussão na L1 sobre a apresentação de Álvaro. Concordamos que quando falamos para membros da comunidade discursiva à qual pertencemos é mais fácil compartilhar informações. Swales (2011) afirma que uma das características de uma comunidade discursiva é o domínio de léxicos específicos da área. O autor assevera, inclusive, que em uma situação na qual um membro não pertence à determinada área ou grupo, mas entende tudo o que é dito entre os demais membros, provavelmente esse grupo ainda não se constitui como uma comunidade discursiva.

Todavia, entendemos que conhecer nosso interlocutor vai além do conteúdo, ou seja, saber quem é o público-alvo abrange não apenas o conteúdo que será exposto, mas também quais ideias desejamos imprimir no texto e, conseqüentemente, impactar no nosso interlocutor. Nesse sentido, quando discutimos o conceito de gênero e comunidade discursiva é preciso esclarecer aos aprendizes que, apesar dos gêneros pressuporem um estilo e das comunidades discursivas compartilharem léxicos, por exemplo, as escolhas linguísticas possuem papel fundamental, principalmente no processo de escrita, uma vez que ela representa a voz e o posicionamento do pesquisador.

Iniciamos as discussões sobre essa categorização afirmando que o reconhecimento de limitações de proficiência é uma das características de um aprendiz de IPA (LYNCH, 2001). O autor associa esse reconhecimento ao papel que aprendizes de IPA podem

assumir ao negociarem o conteúdo programático de um curso. Concordamos com o autor e discutiremos a negociação mais adiante. Compreendemos que reconhecer limitações de proficiência também pode orientar para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, uma vez que as estratégias de aprendizagem auxiliam o aprendiz a aprender a aprender, conforme explica Kumaravadivelu (2003):

Esse processo de permitir aprendizes a aprender a aprender inclui equipá-los com ferramentas necessárias para aprenderem por si e treiná-los a utilizar estratégias apropriadas para atingir seus objetivos de aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 133)⁹¹.

Com relação ao uso das estratégias, perguntamos aos participantes sobre quais estratégias eles utilizaram para realizar a atividade final e obtivemos as seguintes respostas:

Participante	Pergunta 1: Como foi realizar o trabalho final? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou?⁹²
Lívia	<i>Recorro a artigos [dois] que já escrevi [provenientes da dissertação] pra ver como escrevi (...) o que o meu orientador diz, o que ele costuma falar e eu uso bastante é pegar os principais "journals" da área, os principais autores e ver como eles escrevem e como eles estruturam, sabe, seguir exemplos de artigos bons. Com questão de vocabulário eu uso aquele que o professor falou na aula (Pesquisadora: O Thesaurus?) Isso, eu usava ele sem saber. Eu uso bastante pra trocar os termos, ou alguma coisa que não sei, ou uma palavra similar.</i>
Rafaela	<i>Então eu já tinha feito um levantamento [bibliográfico] antes, daí eu fazia anotações, pegava artigos da área, anotava tudo em português mesmo, tudo o que eu achava interessante (...) então eu já fui fazendo [a introdução] e comecei a escrever os tópicos, fiz só um esqueletinho bem básico e depois comecei a fazer mesmo (...) eu usei o Google tradutor pra fazer, tentei pegar os termos que são mais utilizados na minha área, eu usei um site que mostra sinônimos...é Word...(Pesquisadora: Word Reference, será?) isso...ai quando eu via que tava muito repetitivo, muitas vezes o mesmo termo daí eu jogava nesse site e daí no final eu mostrei pra uma amiga, que ela sabe falar inglês, aí eu falei: tá fluente? Tá dando pra entender, e tal? Daí ela deu umas dicas, mas também acho que foi a única hora que eu pedi ajuda pra alguém.</i>
Fabiana	<i>Eu não escrevi em língua inglesa, eu não consigo fazer isso, então eu peguei um texto que já tinha em português e fui passando ele pra língua inglesa. E quando eu esbarrava em uma palavra mais específica, sabe? Eu ia no Thesaurus na base de dados da minha área que é o ERIC, que é pra educação. (...) Ai lá eu procurava essas palavras mais específicas, como "formador de professores", que na tradução literal não cabia, não ficava boa, eu buscava nessa base de dados. Como eu fiz em cima da hora, um dia antes da entrega da atividade, não dava pra mandar pro professor olhar, daí eu fiquei com medo de fazer um vexame lá, então dei uma olhada nas minhas frases usando o Google tradutor. Ei peguei frase por frase e fui conferindo.</i>
Raquel	<i>Eu usei o Linguee, o Thesaurus, mas mais o Linguee mesmo e muita coisa procurando no Google (...) a Wikipédia que tem umas relações entre línguas, os termos..e o Google</i>

⁹¹ No original: This enabling process [enabling learners to learn how to learn] includes equipping them with tools necessary to learn on the own, and training them to use appropriate strategies for realizing their learning objectives (KUMARAVADIVELU, 2003, p.133).

⁹² Apresentamos neste quadro apenas respostas relacionadas ao uso das estratégias.

	<i>mesmo pra saber o termo científico. Foram essas estratégias mesmo, os mecanismos de busca.</i>
Diana	<i>Aquele esquema que o professor nos entregou.</i>
Tatiana	<i>Essa coisa de ver a revista da área (...) a gente (...) aprende que você tem que tentar escrever da forma como eles escrevem. Então já é uma coisa que eu tenho feito, prestar atenção em como eles fazem nos artigos, nos “journals” mais famosos, pra tentar fazer uma coisa parecida. Então já era coisa eu já tô acostumada a fazer, de olhar as palavras-chaves que são bastante utilizadas e tal.</i>
Murilo	<i>(...)tive que pegar ajuda do Thesaurus lá pra tentar me ajudar.</i>
Talita	<i>Os artigos e o dicionário...quando eu encontrava alguma palavra que não conhecia eu procurava no Google junto com o “meaning”. Foram poucas palavras porque eu já tinha lido os artigos (...) Eu fiquei várias vezes batendo em alguns dicionários de sinônimos pra tentar escapar um pouco disso [escolha de palavras adequadas].</i>
Carolina	<i>Eu usei alguns artigos pra escrever e, de vez em quando eu uso alguns dicionários também. Eu uso o Thesaurus e o Free Dictionary. Aí pra escrever...mas acho que basicamente outros artigos</i>
Álvaro	<i>Utilizei [uma ferramenta] que chama COCA, com corpus, né?(...) .tem um outro que chama ScipoFarmácia bem bacana também por que ele faz uma estruturação do artigo. Ele te dá o “abstract”, por exemplo, e ele vai fazendo perguntas: Qual é o propósito do trabalho, aí você responde e no final ele vai te dando um texto. Você responde algumas perguntas lá, né? Na introdução, a questão do background, a questão do gap...aí ele faz pergunta, você responde e no final ele te dá um arquivo, gera um arquivo, que é seu texto na ordem que seria ideal! Tem bastante ferramenta! (...). Tinha um outro que analisava...que dividia... na verdade você colocava o texto, acho que chama Mazea, você colocava o texto e ele dividia o texto nessas partes.... partes estruturais do texto, por exemplo, o gap, o propósito, etc. Também dava um indicativo de como seu texto estava sendo feito...a ordem.</i>
William	<i>Então, eu não usei não! (Pesquisadora: Você não utilizou artigos da sua área?) Exatamente...esse vocabulário que já está nas referências que acabaram me, assim, facilitando a utilização desse vocabulário. Então, eu não usei pesquisa na internet. Talvez se usei foi pouquíssimo.</i>

Quadro 18: Uso de estratégias para realização do trabalho final.

Todos os participantes afirmaram ter utilizado alguma estratégia para desenvolverem o trabalho final. O uso de outros artigos científicos e *journals* da área foi a estratégia mais utilizada, seguida pelo uso de dicionários, tradutores online e mecanismos de busca online, respectivamente. Além dessas, também foram mencionados o uso de ferramentas online de escrita científica, o uso de um site de desenvolvimento colaborativo e uma atividade entregue pelo professor em aula. Compreendemos que todas essas estratégias utilizadas se caracterizam como estratégias cognitivas, mais propriamente a estratégia de busca por recursos (*resourcing*), pois segundo Oxford (1990, citada por COTTERAL e REINDERS, 2004) o uso de recursos materiais, como dicionários e textos na língua-alvo remete a essa estratégia.

A participante Rafaela foi a única participante que solicitou auxílio de uma colega para verificar a qualidade de seu texto. Segundo Cotteral e Reinders (2004) essa atitude caracteriza-se como uma estratégia social-afetiva nomeada cooperação. Os autores explicam que essas estratégias auxiliam no gerenciamento das emoções e da interação com o outro, sendo esse o professor ou o colega. Dentre as mais de cinquenta estratégias apresentadas por Oxford (1990, citada por PATRIDGE, 2001), as estratégias sociais também incluem a busca por falantes nativos para praticar a língua-alvo ou para solicitar correções.

Entendemos que entre as estratégias indicadas pelos aprendizes pode ter havido o uso de outras mais, mas que talvez possam parecer óbvias e por isso não foram mencionadas, ou até mesmo os aprendizes podem não as reconhecer como estratégias de aprendizagem, por exemplo, o tempo dedicado para o levantamento bibliográfico realizado pelos aprendizes é um tipo de estratégia metacognitiva. A adivinhação de vocabulário com base no contexto é outra estratégia, essa sendo cognitiva. As estratégias de leitura *skimming e scanning*⁹³ podem ter sido utilizadas na seleção de artigos e revistas científicas (*journals*). As anotações de termos técnicos ou o resumo de textos, também são estratégias cognitivas, entre outras. Cotteral e Reinders (2004) ressaltam ser comum o uso sobreposto de estratégias e, segundo Oxford (2003) é importante estabelecer relações entre as estratégias.

Scharle e Szabó (2000) afirmam que estratégias de aprendizagem são ferramentas importantes para melhorar o conhecimento e que os aprendizes somente se responsabilizam por sua aprendizagem se eles conhecem e entendem essas estratégias. As autoras reforçam a importância de apresentar para os aprendizes as várias estratégias existentes e auxiliá-los a compreender o que funciona para eles, como e quando utilizar essas estratégias e, segundo Cotterall e Reinders (2004), o professor que não auxilia no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem não está auxiliando seu aprendiz a fazer uso da língua fora da sala de aula.

Ao analisarmos o curso no qual os dados foram coletados, conseguimos identificar algumas sugestões de estratégias de aprendizagem indicadas pelo professor durante discussões ou correções de atividades, por exemplo: a importância do trabalho colaborativo, apresentação de websites, dicionário de sinônimos e ferramentas online que podem auxiliar no processo de escrita acadêmica, solicitação que atividades fossem

⁹³ O *skimming* pode ser compreendido como a leitura geral do texto, para identificar seu assunto, por exemplo, e o *scanning* é a leitura que busca por informações mais específicas.

realizadas em duplas ou trios, sugestão da criação de um corpus individual como base de dados e de um glossário de termos técnicos, discussão sobre a organização retórica da introdução de um artigo, solicitação do uso de sinônimos e problematização para a leitura para além do conteúdo.

Todavia, ressaltamos que se o objetivo é fomentar a autonomia do aprendiz é fundamental que as discussões acerca das estratégias de aprendizagem não ocorram informalmente, a partir de comentários, por exemplo. É importante que a apresentação, orientação e discussão sobre as estratégias façam parte do plano de aula, como se fosse um aspecto tão indispensável quanto o foco na forma ou no ensino de novos vocabulários.

Segundo Cotteral e Reinders (2004) é importante que professores suscitem o uso de estratégias e, de acordo com Oxford (2003), a maneira mais eficiente de ensinar estratégias é demonstrando como elas podem ser úteis para o aprendizado, bem como ensinar como avaliá-las e como transferir tais estratégias para diferentes atividades e situações. Para Nunan (2003) orientar para autonomia significa dar voz aos aprendizes, não apenas no que diz respeito àquilo que desejam aprender, mas também em relação a como gostariam de aprender. Dessa forma, sensibilizar aprendizes sobre os processos que auxiliam no desenvolvimento de atividades é um passo inicial no desenvolvimento da autonomia.

Apresentamos na sequência as asserções dos participantes com base em dois momentos nos quais eles refletem sobre o desenvolvimento de habilidades para o aprendizado e estratégias de aprendizagem. Optamos por apresentar as perguntas 8 e 12 justapostas, pois após análise, verificamos que as respostas das perguntas eram semelhantes.

Participante	Pergunta 8: Você acha que desenvolveu estratégias para continuar aprendendo após o curso? Justifique/Exemplifique se for o caso.	Pergunta 12: Como você acha que pode continuar desenvolvendo suas habilidades na área de escrita acadêmica após o curso?
Lívia	<i>Sim, com certeza. Hoje eu presto atenção em algumas coisas, algumas coisas que me falaram e que eu estou tentando ver. Eu também fui numa palestra que teve do Inglês sem Fronteiras, também foi muito boa e segui alguns exemplos, algumas dicas de atividades também parecidas com o que a gente viu nas aulas.</i>	<i>A gente fez um curso de introdução, mas acho que o que a gente viu pra montar a introdução serve pra escrever todas os outros capítulos da tese ou do artigo. Essa questão de organização, das palavras, da troca, de sinônimos, acho que vai dar aproveitar pras outras partes também.</i>
Rafaela	<i>Sim. Essa parte de ser mais crítica, de escrever meu próprio texto, de escrever sozinha e, mas de depois de um tempo analisar meu texto e melhorar, pegar essas dicas de usar a estrutura. Foi o curso que deu o start para isso, não só escrever por escrever, os tópicos certos, claro que eu tenho que me preocupar com o conteúdo, mas que nem a atividade de hoje que a gente tinha a analisar o texto dos outros, tinha um tópico que perguntava se o título estava coerente com a introdução, então prestar atenção nisso, se o que eu coloquei no título, está no texto.</i>	<i>Eu acho que ler bastante, tentar depois escrever sozinha, tentar passar isso pro papel mesmo e também tô fazendo aulas particulares de inglês e pedi pra minha professora focar mais em escrita acadêmica e conversação porque estou ajudando a organizar um simpósio internacional de ecologia e vão vir pesquisadores de fora e a gente precisa saber termos acadêmicos mas também um pouquinho do dia a dia pra conseguir recebê-los, dar informações. Eu acho que vou conseguir treinar isso lendo bastante e conseguindo escrever.</i>
Fabiana	<i>Sim Eu acho que fazer aquilo [a introdução], escrever foi muito bom, apesar de que eu pensei, “gente tô muito precária nisso”. Realmente eu nunca tinha pegado pra fazer, mas eu tenho minhas dúvidas se eu não pegar um cursinho, alguma coisa, se eu seguirei usando essas estratégias, porque eu não vou escrever artigo, resumo em inglês por agora. Eu tenho muito disso, o que eu não uso eu esqueço. Acho que se eu não seguir com essas estratégias é porque eu não estarei fazendo uso da escrita da língua inglesa, mas pode ser que se daqui a muito tempo se eu precisar fazer uso, eu recorro a essas estratégias porque acho que em pouco tempo eu consegui ficar mais esperta, sabe? (Pesquisadora: como não há uso imediato, você não sabe avaliar o quanto você usaria dessas estratégias?) Isso. E mesmo se eu precisasse fazer isso agora, infelizmente, não pelo curso, mas pelo pouco conhecimento que tenho de vocabulário e gramática em LI eu não me sinto segura para escrever um resumo em LI pra mandar pra um congresso. Porque eu tenho medo dele ser publicado e ter erro.</i>	<i>Olha, eu acho que não consigo, me falta vocabulário e gramática. Eu realmente preciso fazer um curso, estudar inglês. Eu posso escrever, mas sem alguém pra ler, revisar, não vai pra frente eu não acho que eu vá pra frente sozinha nesse aspecto.</i>

Raquel	<i>Sem dúvida. Observar esses padrões dos textos, da introdução. É interessante isso, do resumo, dos métodos já tinha ficado mais atenta, mas da introdução, não é que não tinha, mas talvez não tenha dado tanta importância assim, foi inocência minha. Então estar atento com essa estrutura e identificar esses termos, espero colocar isso em pratica nas próximas situações.</i>	<i>Essa é a intenção. Sim! Como isso? Prestando atenção nesses pontos que devem ser observados nos artigos, na revista, alguma coisa que foi bastante discutido na sala de aula. Talvez possa até contar com algum revisor, mas o que estou buscando é realmente essa autonomia. (...). Acho importante exercitar essa escrita e, enfim, claro que não é um curso pra fechar esse assunto, mas trabalhar com isso, mas trabalhar com a intenção de escrever teus próprios textos. (...) E o leitor também dessas revistas eles vão procurar esse código de estrutura linguística, sei lá como chama isso! Esse padrão e quando foge do padrão ele realmente não consegue entender, mesmo que o conteúdo não esteja lá</i>
Diana	<i>Eu acredito que eu avancei, graças às coisas que eu pude aprender nesse curso. Mas eu preciso treinar, acho que eu aprendi algumas ferramentas no curso que são bastante uteis, mas eu preciso por em prática, né? Pra finalizar o que eu me propus a fazer.</i>	<i>Bem, eu acho que tenho que começar a usar as ferramentas que aprendi. Aquelas pra você ver a forma correta de citação. Acho que mesmo procurar outras fontes que podem ajudar na escrita. Agora eu sei onde procurar. O que procurar.</i>
Tatiana	<i>Assim, toda vez que abre esses cursos eu tento me inscrever, mas que às vezes acaba não dando. Eu acho que aproveito muito. Acho difícil falar se teve alguma coisa que me ajudou, mas eu sei que tem coisas que têm me ajudado senão, não teria me inscrito novamente. Agora abriu de novo, queria me inscrever novamente, só que não deu! Mas eu sei que tem algum tipo de material, que nem tem aquela folhinha com as palavras que são mais apropriadas pra você usar, que eu aproveito: Ah isso aqui eu sei que eu vou usar no futuro, então já separo de todo material que eu tenho.</i>	<i>Acho que o hábito de ler, hábito, né? Necessidade de ler os artigos acho que ajuda bastante porque você vai vendo como é a linguagem da área, como é que as coisas têm que ser feitas, estruturas. Acho que você tem que ter um olhar, além de você ler, essas coisas que os professores apontam nas aulas: que palavras que são mais usadas? Que estrutura que é mais usada? É voz ativa? É voz passiva? Essas palavras-chaves são coerentes. Que são coisas que as vezes passam batido, a gente lê a pesquisa e tá! É isso que realmente vai fazer diferença quando a gente for escrever, que se você fizer parecido com a linguagem que eles estão usando é mais fácil de ser aceito do que uma coisa nova, que é a dificuldade que a gente tem quando tem áreas diferentes: “Ah, mas isso existe? Existe”. Você tem que dançar conforme a música. Você tem que fazer como é na área.</i>
Murilo	<i>Ah sim, agora que eu tenho o livro, esse material já vai me ajudar bastante, né? Aí também com o conhecimento adquirido em sala de aula eu posso até auxiliar outras pessoas que estejam montando um artigo.</i>	<i>Pelo menos...como esse curso era só pra introdução eu acho que eu consigo tranquilamente montar uma introdução de artigo por conta própria.</i>

Talita	<i>Sim, eu consegui adaptar muitas dicas inclusive. Tanto do professor quanto do ETA, ele deu algumas dicas que eu achei muito uteis. Eu consegui me apropriar de algumas delas, eu anotei algumas coisas também. Por exemplo, aquela questão que ele falou de quando ele vai escrever algum artigo ele imprime todos os artigos que vai se basear e deixa ao redor dele e vai redigindo o artigo dele no computador. Isso eu acho que é sensacional, achei muito útil porque eu sempre abria 70 mil PDFs no meu computador, e grifando alguns, lendo outros e o trabalho super prolixo desse jeito. Achei muito útil.</i>	<i>Acredito que sim, consegui perceber algumas coisas que consigo avaliar que antes não percebia tão bem, e agora consigo perceber melhor se o texto está ruim naqueles quesitos. E eu acho que além disso, eu vou continuar usando esse material [livro didático], vou usar o PDF, mas pretendo usar pra continuar redigindo artigos porque quero entregar um artigo em breve e acho que vai ser muito útil.</i>
Carolina	<i>Sim, eu gostei e acho que vou usar algumas coisas que eu vi, o dicionário que o professor passou na aula, alguns sites pra bibliografia acho que foi bem interessante. Pra mim, o que eu mais achei de legal é essa coisa que eu pude aprender na hora da escrita, pra aprimorar o meu inglês, vai me ajudar sim no futuro!</i>	<i>Eu sempre penso que tenho que ler bastante. O que sempre me ajudou é leitura. Em português mesmo, quem escreve bem é porque lê bastante. Isso sempre foi uma coisa bem fixa na minha cabeça. No inglês a mesma coisa. O que eu tenho que tomar cuidado é o que eu leio. Então, tem uma infinidade de autores que não são da língua nativa, do inglês, então eu leio porque é interessante o artigo, mas eu tento me policiar pra não ler somente esses artigos, porque na realidade quando você pega um artigo escrito por um brasileiro é muito mais fácil a leitura. Você está familiarizado com a maneira que a pessoa escreve. O que eu tento é pegar bons artigos, na Nature, esses artigos de fator de impacto bom e olho...quando quero pegar vocabulário novo eu olho até que universidade que é e quem que é o pessoal da universidade, se é Austrália ou EUA. Quando eu tô com esse objetivo de melhorar um pouco o artigo que eu tô escrevendo e quando tô em dúvida, então eu procuro esses artigos que estão sendo escritos por pessoas que tem a LI como língua nativa. Sempre faço isso. Acho que me ajuda muito. Aulas eu sempre quero fazer pra aprimorar, mas não sei se vou conseguir fazer isso agora com relação à escrita acadêmica. Eu penso assim, se você lê a revistinha simples que não está nem indexada, se você lê aquilo, você publica mais ou menos aquilo. Então se você lê uma coisa boa você tá tentando ali aumentar o seu próprio fator de impacto.</i>
Álvaro	<i>Sim. Eu notei que é oferecido algumas alternativas pra escrever, principalmente a questão de tipos de textos científicos, tipos de</i>	<i>Acho que no meu momento é a pratica em si, é escrever, usar um pouco dessas ferramentas que eu tenho visto. Ferramenta tem várias,</i>

	<i>escritas e tal. Acho que isso é de grande valor, e ter esse conhecimento acho que é de grande valia pro desenvolvimento de textos científicos.</i>	<i>então dá pra gente aprender e sempre procurar outros tipos de ferramenta que possam ajudar, que possam servir. Cada ferramenta ela se adéqua de uma maneira como cada pessoa se sente bem com um tipo de técnica. Então acho que no momento preciso praticar, escrever, mas não só escrever artigos científicos em si. Talvez uma estratégia seria escrever outros tipos de texto pra aprimoramento da língua.</i>
William	<i>Sim, principalmente a questão das referências bibliográficas, aqueles sites que já fazem. Sobre o conteúdo do curso eu entendo que foi apontado uma direção e essa direção, no caso, eu tendo que escrever novamente, ou reescrever, eu vou procurar tentar acessar essas informações do livro, pra fazer uma melhor ideia dele na integridade, né? Eu pretendo melhorar as próximas redações em inglês procurando obter mais informações do livro.</i>	<i>Eu acredito que o desenvolvimento ocorre naturalmente, mas é claro, ele pode ser de uma forma mais acelerada se houver um tutor, alguém que possa chegar e oferecer um caminho, que aponte pra uma direção de forma mais correta pra que o aluno não perca tempo indo pra um lado aí percebe que não tá bom, aí vai pra outro. Acho que a questão do desenvolvimento próprio é inerente, é do estudante, é do aluno, não tem como ele não ir se desenvolvendo, mas acredito que com o tutor o processo de aprendizado se acelera e obtém mais resultados em um espaço menor de tempo.</i>

Quadro 19: Desenvolvimento de habilidades e estratégias de aprendizagem

Verificamos, com base nas respostas de ambas as perguntas, que o curso auxiliou no desenvolvimento de estratégias e de habilidades para a aprendizagem de LI para propósitos acadêmicos. Notamos dois aspectos principais a partir da análise dos dados: a sensibilização para o texto acadêmico como um material didático e a percepção de estratégias de aprendizagem como sendo o uso de materiais didáticos. Tendo este estudo sua abordagem metodológica norteada pela abordagem qualitativa, não esperávamos encontrar padrões a fim de confirmar hipóteses.

Entendemos que as asserções dos participantes refletem suas compreensões e, na sequência, não apresentamos a análise agrupando os participantes por categorias, principalmente por compreendermos que as duas perguntas, embora pensadas com objetivos diferentes, orientaram respostas que compreendemos ser complementares.

Com relação à associação entre as estratégias e a sensibilização para o texto como material didático, verificamos as seguintes asserções:

Lívia: *Hoje eu presto atenção em algumas coisas, algumas coisas que me falaram e que eu estou tentando ver. (Pergunta 8)*

Rafaela: *Essa parte de ser mais crítica, de escrever meu próprio texto, de escrever sozinha e, mas de depois de um tempo analisar meu texto e melhorar, pegar essas dicas de usar a estrutura. Foi o curso que deu o start para isso, não só escrever por escrever, os tópicos certos, claro que eu tenho que me preocupar com o conteúdo. (Pergunta 8)*

Raquel: *Observar esses padrões dos textos, da introdução. É interessante isso, do resumo, dos métodos já tinha ficado mais atenta, mas da introdução, não é que não tinha, mas talvez não tenha dado tanta importância assim, foi inocência minha. Então estar atento com essa estrutura e identificar esses termos. (Pergunta 8)*

Álvaro: *É oferecido algumas alternativas pra escrever, principalmente a questão de tipos de textos científicos, tipos de escritas e tal. Acho que isso é de grande valor e ter esse conhecimento acho que é de grande valia pro desenvolvimento de textos científicos. (Pergunta 8)*

Tatiana: *Necessidade de ler os artigos acho que ajuda bastante porque você vai vendo como é a linguagem da área, como é que as coisas têm que ser feitas, estruturas. (Pergunta 12)*

Lívia: *Essa questão de organização, das palavras, da troca, de sinônimos, acho que vai dar aproveitar pras outras partes também. (Pergunta 12)*

Talita: *Conseguí perceber algumas coisas, que consigo avaliar, que antes não percebia tão bem, e agora consigo perceber melhor se o texto está ruim naqueles quesitos (Pergunta 12)*

Carolina: *O que eu tento é pegar bons artigos, na Nature, esses artigos de fator de impacto bom, e olho. Quando quero pegar vocabulário novo eu olho até que universidade que é e quem que é o pessoal da universidade, se é Austrália ou EUA. Quando eu tô com esse objetivo de melhorar um pouco o artigo que eu tô escrevendo e quando tô em dúvida, então eu procuro esses artigos que estão sendo escritos por pessoas que tem a LI como língua nativa. Sempre faço isso. Acho que me ajuda muito. (Pergunta 12)*

Verificamos que os participantes destacam aspectos importantes relacionados ao gênero acadêmico ao considerá-lo um recurso pedagógico para desenvolver as habilidades em LI. Rafaela, Tatiana, Raquel e Livia ressaltam a atenção com a organização retórica dos artigos e, Álvaro, Tatiana e Carolina enfatizam o aspecto linguístico do texto, como as escolhas linguísticas e o uso de termos adequados. De acordo com Swales (2011, baseado em BLANTON, 1984) o conhecimento sobre a divisão retórica de um artigo, bem como sobre as funções de cada uma dessas divisões aprimora tanto a leitura quanto a escrita de um aprendiz. Anteriormente neste item discutimos a importância de os aprendizes serem orientados a lerem para além do conteúdo e, com base na afirmação de Swales (2011) verificamos a importância dessa leitura orientada para o desenvolvimento da escrita, conforme destacado pela participante Carolina.

Segundo Swales (2011), a sensibilização para a organização retórica do texto deve ser tão importante quanto o ensino de gramática. Entendemos que essa sensibilização corrobora Flowerdew e Peacock (2001) ao afirmarem que aprendizes de IPA precisam desenvolver habilidades para estudarem sozinhos e a metodologia do ensino de IPA deve promover essa orientação. Feak e Swales (2010) apresentam uma figura que representa o ciclo de sensibilização retórica⁹⁴, ilustrada a seguir:

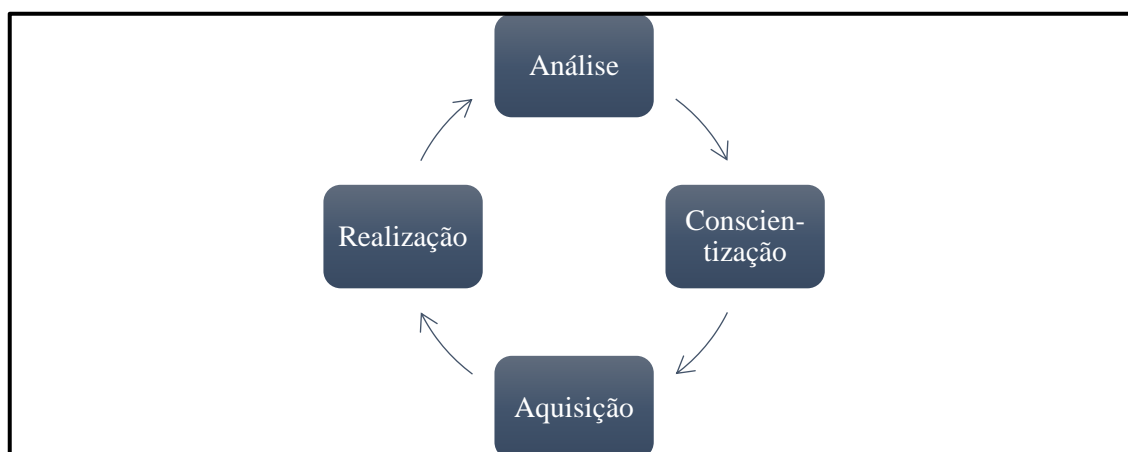


Figura 2: Ciclo de sensibilização retórica. (Adaptado de FEAK e SWALES, 2010, p.281).

Para os autores a imagem representa uma abordagem de ensino de escrita avançada desenvolvida por eles para alunos pós-graduandos, cujo foco é o

⁹⁴ No original: Cycle of rhetorical consciousness raising: Analysis, Awareness, Acquisition and Achievement (FEAK e SWALES, 2010, p.281).

desenvolvimento da consciência retórica por meio da análise de gêneros, de diferentes formas de exploração textual e do conhecimento prévio dos aprendizes. Compreendemos que o que os autores denominam *rethorical consciouness*, definimos como sensibilização retórica, sendo esse um conceito-chave para uma metodologia orientada pelo gênero, visto que sistematiza o processo de aprendizagem, indicando cada uma das fases do processo de sensibilização para o gênero acadêmico e seu caráter contínuo reforça o pressuposto da continuidade do aprendizado.

Dessa forma, ter verificado que uma parte dos participantes afirma ter desenvolvido tal sensibilização nos permite interpretar que, juntamente com esse desenvolvimento, fomentaram também características de autonomia, visto que conseguiram reconhecer aspectos do gênero acadêmico e poderão, com base nisso, repensar o processo de escrita a partir de uma nova perspectiva de leitura. Compreendemos que quando as teorias de gêneros orientam a prática e o planejamento de cursos de IPA, aprendizes podem compreendê-los como recursos que auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades em LI para fins acadêmicos, ou seja, artigos científicos, teses e dissertações deixam de apenas representar conteúdo científico, e passam a ser materiais didáticos.

Além da sensibilização para o gênero acadêmico como uma estratégia desenvolvida a partir do curso, observamos a relação que os aprendizes estabeleceram entre estratégias de aprendizagem e materiais didáticos. Diana, Tatiana, Murilo, Carolina, Talita, Álvaro e William afirmaram ter desenvolvido tais estratégias e habilidades, associando-as ao uso de materiais didáticos, como o livro didático, ferramentas online para criação de referências bibliográficas e dicionários, por exemplo. Compreendemos que o uso desses recursos pode ser entendido como tipos de estratégias cognitivas, visto que Oxford (2003) define estratégias cognitivas como manipulação de materiais.

Entretanto, entendemos que uma associação direta entre estratégias de aprendizagem e materiais didáticos pode parecer uma compreensão reduzida do que são, de fato, as estratégias, pois para nós as estratégias não são apenas os recursos, mas toda a sensibilização para o processo de aprendizagem, associada à escolha informada desses recursos. Essa compreensão reduzida nos remete à discussão de Benson (1995; 1997) sobre o que o autor definiu como autonomia técnica, visto que ela significa equipar aprendizes com habilidades técnicas para desenvolverem o aprendizado fora da sala de aula. Tal compreensão sobre autonomia não busca estimular a reflexão do aprendiz sobre os processos de aprendizagem, e nem entende o ato como prática social.

Conforme discutido por Cotteral e Reinders (2004), as estratégias de aprendizagem são subdivididas em três categorias: estratégia cognitiva, estratégia metacognitiva e estratégia social-afetiva. A relação direta entre estratégias e recursos pedagógicos ou ferramentas relaciona-se apenas a poucas estratégias cognitivas e, embora elas também sejam importantes para o aprendizado, Cotteral e Reinders (2004) citam O'Malley et al (1985) para afirmarem que aprendizes que não desenvolvem estratégias metacognitivas são aprendizes que não conseguem avaliar seu progresso, reavaliar objetivos e rever direções futuras.

Não entendemos, todavia, que os participantes não possuem as demais estratégias desenvolvidas. Entendemos que eles podem não identificar determinadas atitudes como o uso de estratégias. Segundo Oxford (2003) e Cotteral e Reinders (2004) a estratégia metacognitiva, por exemplo, está relacionada ao planejamento e organização do processo de aprendizagem. Compreendemos que tal planejamento é uma característica importante de um aprendiz autônomo, visto que é ele quem direciona as próximas fases desse processo.

Gostaríamos de ampliar a discussão sobre as estratégias, principalmente a metacognitiva, apresentando as respostas da pergunta 8 do questionário, sobre quanto tempo os aprendizes teriam para se dedicar ao curso, extraclasse, uma vez que compreendemos que essa organização de tempo de estudo pode ser entendida como um tipo de estratégia metacognitiva. As respostas dos aprendizes estão na sequência:

Participante	Pergunta 8: Quanto tempo você acha que precisará se dedicar a esse curso, extra sala de aula?
Lívia	<i>Como já estou escrevendo minha tese em inglês, acabo praticando diariamente a escrita, em inglês. Talvez depois de conhecer os materiais de apoio, posso/tenho que me dedicar a entender melhor como essa escrita pode ser feita de forma mais estruturada.</i>
Rafaela	<i>No mínimo, três horas por semana.</i>
Fabiana	<i>Não sei, talvez duas horas por semana.</i>
Raquel	<i>Quatro horas por semana.</i>
Diana	<i>Não sei.</i>
Tatiana	<i>Não sei.</i>
Murilo	<i>Aproximadamente 10 horas.</i>
Talita	<i>Quatro horas presenciais no sábado mais de 2 a 4 horas ao longo da semana para tarefas relacionadas.</i>

Carolina	<i>Algo em torno de 6 horas.</i>
Álvaro	<i>Uma hora por semana.</i>
William	<i>O dobro da carga horária.</i>

Quadro 20: Tempo de dedicação extraclasse.

Verificamos que a maioria dos participantes determinaram o tempo aproximado de estudo extraclasse. Não podemos confirmar ou contestar essa afirmação dos participantes. No entanto, duas participantes, Raquel e Fabiana, afirmaram que a maior dificuldade em realizar o trabalho final foi a falta de tempo. William também indicou falta de organização para ensaiar a apresentação do trabalho final:

Raquel: (...) *tive pouco tempo pra fazer, por questões de dia a dia mesmo, porque não consegui reservar um dia da semana pra estudar inglês. A gente acaba se envolvendo em alguns cursos pra continuar a desenvolver seus estudos em inglês, né? Mas ainda não consegui preservar um tempo regular dentro da semana. Então foi um tempo que tive hoje de manhã, muito interrompido.* (Pergunta 1 da entrevista)

Fabiana: *Eu acho que a dificuldade foi tempo. Tempo tendo em vista o meu pouco conhecimento.* (Pergunta 1 da entrevista)

William: *Eu acho que na véspera eu enviei para o professor, então não tive tempo de fazer um ensaio e talvez isso que acabou me deixando um pouco nervoso e talvez até dificultando expressar bem em inglês.* (Pergunta 1 da entrevista)

Cotteral e Reinders (2004) afirmam que aprendizes precisam dedicar tempo estudando fora da sala de aula. Segundo Oxford (2003) a estratégia metacognitiva inclui identificar necessidades, organizar e selecionar materiais e organizar tempo e espaço para o estudo, por exemplo. A autora baseia-se em Purpura (1999) para esclarecer que as estratégias metacognitivas favorecem o uso das estratégias cognitivas, aquelas relacionadas ao uso da língua, principalmente.

Optamos por apresentar esses dados para ilustrar a importância de incluir o ensino das estratégias, enfatizando a importância do planejamento e organização dos estudos. Cotteral e Reinders (2004) apresentam justificativas para o ensino das estratégias, ressaltando que ao ensiná-las aprendizes são encorajados a assumir responsabilidades pelo aprendizado. As justificativas são: efetividade e eficácia; motivação, maior contato com a língua e autonomia. Entendemos que cada uma dessas justificativas estão interligadas, pois saber escolher e utilizar estratégias apropriadas auxiliam no aprendizado mais eficiente e, conseqüentemente, tornam os aprendizes mais motivados e poderão auxiliá-los a continuar o aprendizado além da sala de aula, o que fomenta a autonomia.

Um indicativo de que o ensino das estratégias precisa ocorrer sistematicamente e de modo a despertar a reflexão dos aprendizes a respeito do processo de aprendizagem

são as respostas a seguir, oferecidas pelos participantes, quando deveriam afirmar se concordavam ou discordavam da afirmação “Eu sei quais estratégias de aprendizagem me ajudam a desenvolver minhas habilidades”, presente na segunda parte da entrevista. Conforme exposto na sequência, verificamos que alguns participantes afirmaram não saber identificar tais estratégias, embora tenham indicado seu uso nas respostas das perguntas 8 e 12. Vejamos as respostas a seguir:

Participante	Afirmação 5: Eu sei quais estratégias de aprendizagem me ajudam a desenvolver minhas habilidades.
Lívia	<i>Eu sei, concordo, mas eu acho que às vezes falta um pouco mais de empenho, de dedicação. Às vezes você foca no que você tem que fazer de imediato e não pensa a longo prazo. Hoje escrever pra mim é o suficiente, agora outras estratégias de aprendizagem pra eu melhorar na fala, pronúncia, que me ajudariam no futuro, que eu penso em fazer sanduíche, eu não tô correndo atrás hoje, mas eu sei.</i>
Rafaela	<i>Sim, porque eu consigo aprender melhor lendo e escrevendo. Eu gosto de escrever muito, parece que eu consigo memorizar melhor, se eu só ler ou só ouvir fica meio vago pra mim, então eu sempre anoto, sempre faço observações, esse é meu jeito, minha estratégia de aprender.</i>
Fabiana	<i>Eu não sei. Eu atiro pra todo lado. (Pesquisadora: Você sabe o que não dá certo, por exemplo?) Eu sei um pouco, como sou professora, sei um pouco sobre como as pessoas aprendem e isso me ajuda um pouco. (...). Acho que estratégias mais relacionadas ao uso deem mais certo pra mim, tipo ler um texto e identificar estruturas talvez dê mais certo pra mim. Por exemplo, estou estudando passado ou estou estudando futuro, usar um pouco disso, identificar no uso, fazer um uso mais real disso me ajuda um pouco mais.</i>
Raquel	<i>Eu sei? Ai que forte...acho que sei! (Pesquisadora explica). Sei, acho que sei!⁹⁵</i>
Diana	<i>Que pergunta complicada. Ah, eu não sei se eu sei. Por exemplo, no curso online que eu tentei fazer tinha uma parte de listening que nossa, o negócio era interminável, era muito chato, puts! Aí você tinha que preencher as perguntas com base no listening e não dava pra repetir. Ai, era horrível aquilo.</i>
Tatiana	<i>Eu sei algumas, algumas que eu comentei, mas quero aprender outras. (Pesquisadora: Você sabe que ler os textos melhora a sua escrita e seu vocabulário, por exemplo?) Sim, é. Outra estratégia tem a ver com que eu apresentei que é o paradigma que eu uso de pesquisa, que é uma forma que você aprende coisas de uma maneira indireta, que é uma economia de ensino. Então ao invés de eu ensinar tudo diretamente, eu aprendo algumas coisas e as outras coisas automaticamente você aprende. A gente já tem essa história de aprendizagem.</i>
Murilo	<i>Essa aqui é difícil responder. Acho que a parte de audição e conversação [não sei].</i>
Talita	<i>Eu acho que não sei tão bem essas estratégias de aprendizagem porque eu tenho algumas dificuldades nesse quesito. Eu acabo me baseando muito em textos que eu leio. Por exemplo, esse livro que eu achei muito bom seria meio que um guia, assim pra mim durante a redação do artigo. Me basearia muito nesse livro, por exemplo. Então eu precisaria dominar melhor as estratégias de aprendizagem que me ajudariam. (Pesquisadora: Você sabe identificar o que não funciona pra você?) De certa forma sim. Por exemplo, essa coisa que falei de abrir vários PDFs e ficar</i>

⁹⁵ Nesse momento a participante olha para o relógio por vezes seguidas e afirma precisar ir embora.

	<i>rebolando pra tentar entender alguma coisa, esse tipo de estratégia eu já sei que não funciona muito bem.</i>
Carolina	<i>Mais ou menos, eu não sei (pausa). Tem algumas coisas que eu consigo identificar que me ajudam a aprender, mas eu ainda tenho um pouco de dificuldade com (pausa). Porque tem o ouvir, o falar, o escrever. Eu ainda tenho dificuldade pra aprender a falar, mesmo tendo que falar muitas vezes em inglês eu ainda não encontrei uma estratégia que me ajuda a melhorar isso aí. Tem que ir falando, falando, mas nem sempre você tem a oportunidade de ficar falando. Eu sei mais ou menos, algumas estratégias eu sei identificar e outras eu tô tentando ainda.</i>
Álvaro	<i>Concordo. Nesse processo a gente vem utilizando diversas abordagem e técnicas, a gente acaba criando uma espécie de mecanismo, um padrão e meio que otimiza esse processo de aprendizagem. Então tem coisa que funciona e tem coisa que não funciona.</i>
William	<i>Não, não sei dizer quais são as estratégias. Por exemplo eu tô fazendo atualmente uma tradução e acho que tô vendo vocabulário novo, coisas que já via anteriormente e tinha esquecido, mas acredito que é muito lento essa estratégia da tradução. Então, eu não sei quais seriam as estratégias que me ajudariam melhor a desenvolver minhas habilidades (Pesquisadora: você sabe ver o que não dá certo pra você?) Eu vejo que entra naquela situação de autoavaliar o progresso ou regresso. Eu acho que de toda atividade você consegue tirar um benefício ou um aprendizado, se mais ou menos. Assim, na escrita, fazendo essa tradução eu acho que o progresso é lento. Assistir um filme eu também acho que é lento.</i>

Quadro 21: Reconhecimento de estratégias de aprendizagem.

Podemos verificar que os participantes Fabiana, Diana, Murilo, Talita, Carolina e William afirmaram não saber quais estratégias ajudam no desenvolvimento das habilidades em LI. Alguns deles, após interferência da pesquisadora afirmaram identificar algumas estratégias, como a Fabiana, a Tatiana, a Talita e o William. Entretanto, com exceção da Fabiana, todos responderam afirmativamente quanto ao desenvolvimento de estratégias e habilidades para o aprendizado da LI em perguntas anteriores.

Essa possível “incoerência” de respostas confirma nossa discussão anterior sobre a necessidade do ensino sistematizado das estratégias, pois podemos entender que os participantes, mesmo utilizando estratégias de aprendizagem não as reconhecem como tal. Outra questão que nos fez refletir sobre o tema é uma possível incompreensão dos aprendizes sobre o processo de ensino-aprendizagem, visto que eles não conseguiram redimensionar aquilo que foi desenvolvido em um curso de IPA para o aprendizado da língua, sem ter foco em alguma especificidade.

Entendemos ser possível articular discussões sobre as estratégias com o redimensionamento do processo de aprendizagem, principalmente porque o uso das estratégias auxilia, conforme afirmam Cottrel e Reinders (2004), na continuação do aprendizado para além da sala de aula. Compreendemos essa continuação do aprendizado fora do ambiente escolar como aspecto do redimensionamento do processo de

aprendizagem. O segundo aspecto relacionado a esse redimensionamento será discutido mais adiante nos itens 3.2, sobre redimensionamento de papéis e 3.3, sobre percepção de autonomia e o ser autônomo.

Por ora, esclarecemos que encorajar aprendizes a repensarem o processo de ensino-aprendizagem e suas atitudes diante de tal processo é crucial quando almeja-se desenvolver autonomia, pois esse desenvolvimento é determinado por suas ações orientadas pela reflexão. Ademais, o aprendiz, seja ele de IPA ou LI, precisa ser encarado como um processo que depende, em primeira instância, do próprio aprendiz, pois conforme afirmam Nyikos e Oxford (1993, p.11): *a aprendizagem inicia com o aprendiz*⁹⁶.

Gostaríamos de encerrar este subitem apresentado duas considerações: i) sabemos que o curso no qual os dados foram coletados era um curso de 16 horas, ou seja, com tempo bastante restrito e ii) sabemos que aprendizes não são idênticos, nem mesmo quando considerados o nível de proficiência, e que trazem uma “bagagem” social, além de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, gostaríamos de ressaltar que o objetivo da discussão anterior não foi apontar erros de planejamento ou de conduta do professor, mas enfatizar a importância que aspectos como a sensibilização para o conceito de gênero e para as estratégias de aprendizagem possuem quando objetivamos fomentar a autonomia de aprendizes de IPA.

Seguimos para a discussão da próxima categoria: “Redimensionamento de papéis: o papel do professor e o papel do aprendiz”.

3.2 Categoria 2: Redimensionamento de papéis: papel do professor e o papel do aprendiz.

Para discussão dessa categoria baseamo-nos nos instrumentos e procedimentos para coleta de dados apresentados na sequência. Iniciaremos a discussão apresentando a compreensão dos participantes sobre quem é o professor no processo de ensino-aprendizagem e quais são suas responsabilidades (perguntas 10a e 10b do questionário). Ainda com relação ao professor, analisaremos os dados provenientes das afirmações 7 e 2, da segunda parte da entrevista, na qual os participantes deveriam afirmar se concordavam com os enunciados sobre o interesse quando professores elucidam questões

⁹⁶ No original: Learning begins with the learner (NYIKOS e OXFORD, 1993, p.11).

que podem favorecer no desenvolvimento da aprendizagem e sobre a necessidade de orientação para a escrita acadêmica.

Após o foco no professor, evidenciamos os dados relacionados à percepção dos participantes sobre o papel do aluno e suas responsabilidades (perguntas 10c e 10d do questionário) e direcionamos a discussão para problematizar o redimensionamento desse papel, a partir das questões que elucidam maior centralidade do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem (pergunta 16 da entrevista, afirmação 6 da segunda parte da entrevista, perguntas 15 e 10 da entrevista, aspectos 7 e 8 observados em aula, finalizando pelo aspecto 4 e afirmação 3 da segunda parte da entrevista).

Questionário ⁹⁷	Notas de campo e Checklist ⁹⁸ (Observação de aulas)	Entrevista ⁹⁹	Afirmações - concordar e discordar (Entrevista - Parte 2) ¹⁰⁰
<p>10. Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem:</p> <p>a) Quem é o professor nesse processo?</p> <p>b) Quais as responsabilidades do professor?</p> <p>c) Quem é o aluno nesse processo?</p> <p>d) Quais suas responsabilidades, como aluno?</p>	<p>4. Avalia o seu aprendizado (<i>self-evaluation</i> – HOLEC, 1981).</p> <p>5. Negocia sentidos e tarefas de aprendizagem.</p> <p>7. Assume responsabilidades (compartilham textos, conhecimento, se engajam em discussões).</p> <p>8. Colabora na construção do curso/conteúdo (THANASOULAS, 2000).</p>	<p>10. Qual foi o seu papel durante esse curso?</p> <p>15. Você se sente confortável em dar sugestões aos colegas? E recebê-las? Justifique.</p> <p>16. Você se sente confortável quando assume papel central no curso, quando é convidado a contribuir com suas impressões? Se sente confortável quando o professor assume um papel secundário?</p>	<p>2. Eu sempre preciso de alguma orientação para escrever textos em inglês (abstracts/papers).</p> <p>3. Eu consigo me autoavaliar e avaliar meu progresso.</p> <p>6. Eu me sinto confortável quando há oportunidade nas aulas para eu negociar atividades para irem ao encontro dos meus objetivos.</p> <p>8. Eu gosto quando o professor elucida questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que podem ajudar no aprendizado.</p>

Quadro 22: Subsídios para categoria 2: Redimensionamento de papéis: papel do professor e o papel do aprendiz.

Ao longo deste trabalho apresentamos discussões que problematizam o redimensionamento dos papéis de professores e aprendizes quando almeja-se fomentar a autonomia dos últimos. Com o objetivo de apresentar os dados que nos remetem a tal

⁹⁷ Disponível no Apêndice A, p.214.

⁹⁸ Disponível no Apêndice C, p.216.

⁹⁹ Disponível no Apêndice D, p.218.

¹⁰⁰ Disponível no Apêndice D, p.218.

discussão, apresentamos a seguir as respostas dos participantes com relação à sua compreensão sobre o papel do professor e sua responsabilidade.

Participante	10. Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem: a) Quem é o professor nesse processo?	10. Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem: b) Quais as responsabilidades do professor?
Lívia	<i>O professor é a pessoa que transmite as informações existentes de forma a possibilitar o maior aprendizado do aluno.</i>	<i>Passar o seu conhecimento da forma mais didática possível, estimulando o interesse do aluno.</i>
Rafaela	<i>Acredito que tanto o [nome do professor] quanto os próprios alunos são professores, uma vez que cada um tem uma experiência e um saber a ser expresso, tornando possível que todos saiam das aulas com um novo aprendizado.</i>	<i>Transparecer confiança e preocupação com o aprendizado do aluno.</i>
Fabiana	<i>É quem conduz o processo de ensino.</i>	<i>Orientar os alunos, propor atividades para que os alunos aprendam.</i>
Raquel	<i>É aquele que organiza, sintetiza e transmite e promove a troca de conhecimento e informação.</i>	<i>Estar atento na forma e conteúdo da informação. Estar atento à dinâmica da sala de aula (interesse e necessidades dos alunos).</i>
Diana	<i>Facilitador.</i>	<i>Oferecer os meios para aprendizagem.</i>
Tatiana	<i>Alguém que pode prover oportunidade de aprendizagem.</i>	<i>Idem [a resposta da pergunta 10a] a. Mas dar feedback imediato, apontando explicitamente os “acertos” e o que deve ser melhorado, e como ser melhorado.</i>
Murilo	<i>Um colaborador.</i>	<i>Ensinar, provocar, fazer pensar.</i>
Talita	<i>Nome do professor.</i>	<i>Orientar e esclarecer dúvidas dos alunos (desde que relacionados à matéria estudada).</i>
Carolina	<i>Acho que neste processo deve existir uma troca entre professor e aluno de experiência e conhecimento.</i>	<i>Facilitar o aprendizado e trazer ferramentas para isso.</i>
Álvaro	<i>Nome do professor.</i>	<i>Tornar o conhecimento abordado tangível aos alunos. Criar mecanismo para que isso ocorra.</i>
William	<i>Nome do professor.</i>	<i>Apresentador de técnicas, corrigir erros.</i>

Quadro 23: Percepção sobre o professor e suas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem.

A intenção de perguntar aos participantes sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem foi motivada pelo interesse em verificar traços de autonomia, visto que, o ensino para desenvolvimento da autonomia é aquele colaborativo, no qual professores e aprendizes negociam tarefas, atitudes e propósitos para a aprendizagem.

Benson e Voller (1997) afirmam que a troca de papéis no aprendizado autônomo está associada às trocas de distribuição de poder, e por essa razão compreendemos ser fundamental saber como o aprendiz vê o professor nesse processo. Além de ser característica de um aprendizado autônomo, o trabalho colaborativo também é pressuposto na metodologia de ensino de IPE. Nesse cenário, professores e alunos trabalham em parceria, principalmente porque são os aprendizes que reconhecem suas necessidades e os professores as analisam para então pensarem a melhor maneira de desenvolver um curso que vá ao encontro dos objetivos dos aprendizes.

Com base nas respostas dos participantes, verificamos dois tipos de compreensão sobre o papel e as responsabilidades do professor: i) o professor cujo papel é transmitir informações e apresentar técnicas, que chamaremos de professor tradicional (Lívia, Tatiana e William) e, ii) o professor que evidencia a troca de saberes e que provoca reflexão, que compreendemos ser o professor colaborador (Rafaela, Raquel, Murilo, Talita, Carolina e Álvaro). Apesar de Talita, Álvaro e William terem mencionado o nome do professor na resposta da pergunta 10a, com base na resposta da pergunta 10b, foi possível entender suas compreensões.

Verificamos que duas participantes não seguem o mesmo padrão de compreensão sobre papéis e responsabilidades de professores. Diana, por exemplo, afirma que o papel do professor é de um *facilitador*. Entretanto, ao descrever sua responsabilidade, a participante afirma ser *oferecer meios para a aprendizagem*. O mesmo observamos nas afirmações de Fabiana que confere ao professor o papel de *conduzir o ensino*, mas sua responsabilidade sendo *orientar os alunos, propor atividades para que os alunos aprendam*. Compreendemos que quando Fabiana afirma que o professor conduz o ensino e Diana compreende que o professor oferece meios para aprendizagem, elas estão sobrepondo o papel do professor no processo, sem considerar o aprendiz e seu papel. Todavia, Diana define o papel do professor como de um facilitador e Fabiana afirma que sua responsabilidade é de orientar os alunos. Essas afirmações nos permitem compreender a inclusão do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta parte, trazemos essa reflexão não com a intenção de expor a compreensão das participantes afirmando haver algum equívoco. Pensamos que tais compreensões evidenciam a necessidade de incluir discussões acerca dos papéis de professores e aprendizes no processo de ensino-aprendizagem, pois esses podem não estar claros para eles. Benson e Voller (1997) afirmam que quando o objetivo é o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, professores e aprendizes precisam saber quem são, o que podem

esperar um do outro e saber quais suas respectivas atitudes. Discutiremos mais adiante a importância do redimensionamento dos papéis de professores e aprendizes e suas responsabilidades.

A respeito do que compreendemos ser a visão de um professor tradicional, pensamos na discussão de Freire (1987) sobre a educação bancária, na qual o professor é o depositante e o aprendiz o depositário. Nesse modelo de educação o *saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber* (FREIRE, 1987, p.33) e, portanto, o aprendizado só ocorre a partir do professor, sendo ele o protagonista da educação.

Quando consideramos a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, o aprendiz é quem passa a assumir essa centralidade no processo de ensino-aprendizagem, e uma das prerrogativas para tal centralidade é o desenvolvimento da sua autonomia. Todavia, conforme indica Little (1991), o fomento da autonomia do aprendiz depende da iniciativa do professor e, portanto, de uma mudança de atitudes dele. A nosso ver, é uma relação simbiótica, pois consideramos que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz depende das atitudes do professor e o professor, por sua vez, precisa que o aprendiz assuma maiores responsabilidades para que possa agir de modo a contribuir com o fomento da sua autonomia.

Uma das principais mudanças é o professor desvencilhar-se do seu papel tradicional e assumir um papel de colaborador. Verificamos que os participantes Rafaela, Murilo, Raquel, Talita, Carolina e Álvaro conferem ao professor uma posição menos centralizada e, atribuem maiores responsabilidades aos aprendizes no processo de ensino-aprendizado: Raquel define que o professor é aquele que *promove a troca de conhecimento e informação*; Murilo o define como *colaborador* e compreende suas responsabilidades como de quem estimula a reflexão (*ensinar, provocar, fazer pensar*); para Talita o professor tem como responsabilidade orientar o aprendiz; Álvaro enfatiza a importância do professor considerar quem é seu aluno (*tornar o conhecimento abordado tangível aos alunos*) e Rafaela e Carolina ressaltam o trabalho colaborativo entre professores e alunos ao definirem o papel do professor.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (2015), faz asserções sobre a relação entre ensinar e aprender que julgamos conveniente apresentar. Em um mesmo trecho o autor afirma que: i) *ensinar não é transferir conhecimento, nem conteúdos*, ii) *não há docência sem discência* e iii) *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (FREIRE, 2015, p. 25). Compreendemos que esses trechos advogam a favor do ensino colaborativo e

entendemos que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é o caminho para que tal prática se efetive.

Todavia, sabemos que o trabalho colaborativo exige maior comprometimento e responsabilidades por parte dos aprendizes e, tais comportamentos não ocorrem instantaneamente, conforme afirmam Scharle e Szabó (2000). As autoras ressaltam que assumir responsabilidades é um processo gradual e entendemos que o professor assume papel importante nesse processo, visto que precisa assumir funções de colaborador ou facilitador. Nesse sentido as pesquisadoras propõem um quadro que ilustra os dois extremos das atitudes do professor e convidam professores a encontrarem sua atitude entre esses extremos.

Atitude tradicional	Atitude focada na centralidade do aprendiz
Eu tenho todas as informações.	O conteúdo programático, as avaliações e as informações estão aqui para serem compartilhadas.
Meu trabalho é transmitir conhecimento para você.	Eu não sou a fonte de todo o conhecimento.
Eu sou responsável pelo seu aprendizado.	Você é responsável pelo seu aprendizado.
É meu trabalho garantir que você estude.	Estou aqui para facilitar seu aprendizado oferecendo suporte e recursos.
Sendo um adulto e um profissional, eu tenho o conhecimento que garante fazer as escolhas corretas para seu aprendizado	Eu acredito que você deseja aprender e vai assumir responsabilidades pelo seu aprendizado.

Quadro 24: Atitudes de professores (Adaptado de SCHARLE e SZABÓ, 2000, p. 6).

Verificamos que as atitudes de um professor cujo foco é centralizar o aprendiz no processo de aprendizagem indicam redimensionamento do seu papel, visto que ele deixa de centralizar decisões e passa a atuar como orientador. Little (1991) afirma ser uma interpretação equivocada associar o aprendizado autônomo à exclusão do professor no processo de aprendizagem. Reinders e Balcikali (2011) reiteram que para se tornarem autônomos, os aprendizes precisam de orientação e os professores podem ser grandes colaboradores nesse processo.

Com base nos dados que apresentamos na sequência, podemos observar que todos os participantes demonstram satisfação quando o professor elucida questões que podem orientar o aprendizado:

Participante	<i>Afirmção 7: Eu gosto quando o professor elucida questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que podem ajudar no aprendizado.</i>
Lívia	<i>Eu concordo. Assim, essa questão no desenvolvimento das habilidades está relacionado a o que os professores da pós fazem, de deixar você correr atrás, explicar, de você ser mais o foco, mas é um negócio meio assim, eu sinto que eles não dão sugestões. Eles falam que você tem que se virar, aí você que vai percebendo ao longo das suas apresentações a sua evolução, você vai vendo no que você pode melhorar. Eu acho que assim, ele te dá oportunidade pra você desenvolver, mas ele não vai dar dicas, coisas prontas. (Pesquisadora: E você gosta disso?) É, eu acho assim, o outro jeito é mais fácil, mas se for pensar no futuro, acho que é o jeito que deve ser mesmo, porque a gente acaba aprendendo e se virando. Você tem que fazer e você vai lá e faz.</i>
Rafaela	<i>Sim! Eu gosto que o professor mostre. Às vezes se derem um texto escrito a gente pode interpretar de uma forma que não era a que o professor, não era o objetivo que o professor queria atingir, então acho interessante ele explicar pra gente, trazer isso pro nosso objetivo.</i>
Fabiana	<i>Eu gosto e acho que o professor fez muito isso. Ele comentava coisas sobre a estrutura da língua, palavras específicas, eu gostei bastante disso. Achei bem legal. Foi ótimo e produtivo pra mim.</i>
Raquel	<i>Ah, sim! Acho que sim! (Pesquisadora explica) Tem que ficar atento, não tem como abordar todas as áreas, é impossível, né? E nem é esse caminho.</i>
Diana	<i>Sim.</i>
Tatiana	<i>Claro! Já expliquei!</i>
Murilo	<i>Sim, é bom sim. Concordo.</i>
Talita	<i>Concordo totalmente e acho que é nisso o centro de todo o curso... essa elucidação de questões direcionadas ao desenvolvimento das habilidades. Acho que todos nós de certa forma estávamos lá pra fazer.</i>
Carolina	<i>Sim, concordo. Porque ajuda como um todo, o inglês não só pra escrita, mas ajuda pra vida, né? Acho que isso é importante.</i>
Álvaro	<i>Concordo. Essa elucidação é importante para o aprendizado porque é bom saber que essas coisas passam uma certa confiança, e uma certa busca por responder outras questões.</i>
William	<i>Ah, esse é o Santo Graal, né? Eu concordo muito, eu adoro quando o professor dá uma dica. Tem coisas que a gente enxerga só no preto e branco e vem alguém que bota uma corzinha e você fala, gente que bonito! Acho muito legal quando a pessoa pode realmente contribuir com algo a mais do que o pontual.</i>

Quadro 25: O professor como orientador para o desenvolvimento de habilidades.

Verificamos que a orientação é desejada pelos participantes e alguns deles ressaltam entender que eles devem assumir responsabilidades com o desenvolvimento de habilidades após essa orientação:

Raquel: *Tem que ficar atento, não tem como abordar todas as áreas, é impossível, né? E nem é esse caminho.*

Álvaro: *Essa elucidação é importante para o aprendizado porque é bom saber que essas coisas passam uma certa confiança, e uma certa busca por responder outras questões.*

Lívia: *O outro jeito é mais fácil, mas se for pensar no futuro, acho que é o jeito que deve ser mesmo, porque a gente acaba aprendendo e se virando. Você tem que fazer e você vai lá e faz.*

Entendemos que elucidar questões que podem desenvolver habilidades está relacionado a sensibilizar os aprendizes para refletirem sobre o processo de aprendizagem e repensem atitudes que auxiliem o aprendizado. Scharle e Szabó (2000) ressaltam a importância de trazer rotinas ou hábitos relacionados à aprendizagem para o nível da consciência, além de propor atividades que permitam aos aprendizes descobrir novos aspectos sobre a aprendizagem.

A sensibilização em um curso de IPA, conforme discutido na categorização anterior, pode elucidar aspectos do gênero acadêmico que auxiliam tanto no desenvolvimento das habilidades, visto que apresenta o uso contextualizado da língua-alvo, quanto abarcam características necessárias para a produção adequada desses gêneros, o que Swales (2011) denomina mecanismos de intercomunicação. Ademais, o foco da sensibilização pode ser o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que auxiliem na reflexão do processo, de forma a promover oportunidades para o aprendizado da LI, fomentando a autonomia do aprendiz.

Sheerin (1997) enfatiza que promover a autonomia não é abandonar os aprendizes, principalmente porque não orientá-los pode prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem, pois eles podem recorrer a atividades ou materiais que não os auxiliam. A orientação significa ampliar horizontes e os professores precisam estar preparados para auxiliar seus aprendizes não apenas no que diz respeito às necessidades linguísticas, mas é importante que eles saibam verificar a prontidão (*readiness*) de cada aprendiz para se tornarem autônomos. Entendemos que saber identificar essa prontidão é fundamental, uma vez que encontramos em uma sala de aula aprendizes que carregam experiências de aprendizado distintas, bem como compreendem o processo de aprendizagem cada um à sua maneira e, essa compreensão pode estar relacionada aos papéis que o aprendiz atribui a si mesmo e ao professor, revelando maior ou menor dependência em sua figura.

A autora afirma que aprendizes precisam de orientação para que possam, então, fazer suas escolhas informadas. Apresentamos nos dados a seguir as percepções dos participantes com relação à necessidade de orientação.

Participante	Afirmção 2:Eu preciso sempre de alguma orientação para escrever textos em inglês (abstracts, papers, etc.)
Lívia	<i>Então, na verdade eu não concordo. Eu comecei a escrever meu texto em inglês sem orientação nenhuma. Agora meu orientador está corrigindo, me mostrando algumas coisas. Mas pra começar acho que não preciso, tive que fazer sozinha, acho que dá. Mas depois, pra correção, pra depois enviar, eu preciso de uma orientação, uma ajuda, uma revisão, mas pra começar não!</i>
Rafaela	<i>É, eu preciso de um foco, alguém que me fale, vai por esse caminho, mas depois eu tento seguir sozinha. Mas eu acho interessante ter alguém que me oriente.</i>
Fabiana	<i>Eu acho que nem consigo escrever textos em inglês. (...) Eu acho que não concordo, ou melhor, eu acho que não consigo escrever nem com orientação, entendeu? (Pesquisadora: Mas o trabalho final você fez sozinha, não fez?) Ah tá! Eu preciso de alguma orientação que eu busco em sites, por exemplo. Eu busco onde eu tenho, que é em sites. Eu tinha o professor, mas eu não tinha tempo hábil para isso porque eu deixei pra última hora. Agora, se for pra escrever um texto pra publicar em inglês que possa vir a ser publicado eu acho que não consigo, assim, só se for com o professor do meu lado.</i>
Raquel	<i>Não, porque sou cara de pau! Gosto de receber depois: “Olha isso aqui não tá bom” “Ai que bom, agradeço a sugestão e vou acatar!”.</i>
Diana	<i>Sim, eu preciso. Preciso de orientação em como fazer. Eu fico sempre insegura então eu gosto de, se possível, eu procuro eu compartilhar o que eu fiz com alguém que eu acho que pode contribuir e tal.</i>
Tatiana	<i>Não sei se eu preciso sempre. Eu acho que é benéfico se você tiver alguma orientação, é aquela coisa né? “Ah! Eu preciso escrever! Ah, o que eu tenho que escrever?”. (...) Então acho que te ajuda, assim, porque acho que te direciona.</i>
Murilo	<i>Se for na parte do inglês até que não. Mas se na parte técnica sim. Se for só relativo a inglês acho que não. Discordo. (Pesquisadora: Inglês acadêmico?) Sim.</i>
Talita	<i>Eu discordo um pouquinho porque como eu já tinha feito alguns anos de escola de inglês eu já escrevi alguns textos em inglês sem orientação. E como tenho bastante acesso a mídia em inglês, basicamente filme, músicas internacionais que ouço e consigo entender então, pra redigir eu acho que ajuda bastante. Não preciso muito da orientação de um terceiro. Mas acho muito útil na hora de escrever algo mais formal, por exemplo, pra qual eu não tenho tanto vocabulário quanto o artigo científico.</i>
Carolina	<i>Agora não, não preciso sempre. Às vezes eu preciso de ajuda depois que eu escrevo eu preciso da ajuda dos meus orientadores pra corrigir, mas sempre, não. Agora eu consigo ser um pouco mais independente.</i>
Álvaro	<i>Concordo parcialmente, temporalmente. Na etapa inicial desse processo de escrita em LI acho que a referência, a orientação é importante. Não só importante, mas positiva, né? Acredito que com a prática, com o tempo, o indivíduo pode desenvolver seu jeito próprio, mais autêntico, adicionar essa criatividade nessa prática de escrever. (Pesquisadora: Você acha que está em que estágio?) Eu estou adquirindo essa autonomia aos poucos. Nesse momento, agora, eu consigo fazer alguma coisa sem precisar de uma referência. Não abandono completamente essa orientação, apesar de que isso não deve ser mandatório abandonar de todo a referência dessa orientação, mas acho que tô conseguindo desenvolver um jeito mais próprio de escrever.</i>
William	<i>Nesse caso aqui, orientação de outra pessoa ou outros exemplos, por exemplo eu utilizei os próprios textos de referência pra escrever meu artigo, então se for de uma pessoa, não. Mas orientação, independente se for de uma pessoa, de um texto, da internet, eu acho que a pessoa sempre precisa. Até na língua mãe muitas vezes a gente se perde, enfim, eu concordo.</i>

Quadro 26: Necessidade de orientação para redação de textos acadêmicos.

Verificamos que alguns dos participantes (Diana, Fabiana, Raquel, Carolina, Álvaro e William) não associam a orientação, necessariamente ao professor, mas a um recurso ou até mesmo a colegas. Compreendemos que tal percepção demonstra que eles possuem algumas estratégias de aprendizagem que os auxiliam no desenvolvimento do conhecimento em LI, como a social-afetiva e a metacognitiva. Jordan (2012) reforça a

importância de colegas compartilharem oportunidades de prática de IPA e tal atitude está de acordo com a estratégia social-afetiva, conforme explicam Cotteral e Reinders (2004). Para os autores, as estratégias social-afetiva são importantes para que aprendizes compreendam o quanto a cooperação auxilia no aprendizado e, entendemos que uma forma de fomentar tal sensibilização é sugerir tais práticas em sala de aula.

Conferimos que o termo orientação foi compreendido de duas maneiras pelos participantes: i) um estágio inicial (Rafaela, Álvaro, William, Talita) ou ii) um processo final, como um *feedback* (Lívia, Raquel, Carolina, Diana). Não podemos afirmar com precisão, mas interpretamos o *feedback* necessário sendo o linguístico, pois conferimos nos dados provenientes de outras perguntas e instrumentos (conforme discutido na categoria 1, a preocupação com questões léxico-gramaticais).

Entendemos que essa necessidade pode estar relacionada à limitação de proficiência linguística e compreendemos que essa esteja de alguma maneira associada à insegurança com o uso de outra língua, sendo essa organizada e estruturada diferentemente da língua materna do aprendiz. Os participantes Lívia, Rafaela, Carolina e Álvaro elucidam essa preocupação:

Lívia: *Às vezes eu quero escrever uma frase, tenho ela em português na cabeça, mas eu não consigo passar ela com a mesma ideia pro inglês, acabo escrevendo alguma coisa que eu acho que não é o que eu escreveria... em português estaria mais completo* (Entrevista).

Rafaela: *Inglês é muito direto, muito objetivo, então no começo tinha muito in, of, at, que não tem. Eu leio textos, só que eu não conseguia aplicar depois, eu via que nos textos que eu lia tava bem direto, bem objetivo, a ideia é essa, só que quando eu ia escrever, eu ainda dava aquela floreada* (Entrevista).

Carolina: *tem uma infinidade de autores que não são da língua nativa, do inglês, então eu leio porque é interessante o artigo, mas eu tento me policiar pra não ler somente esses artigos, porque na realidade quando você pega um artigo escrito por um brasileiro é muito mais fácil a leitura. Você está familiarizado com a maneira que a pessoa escreve* (Entrevista).

Álvaro: (...) *O fato diretamente de escrever em outra língua sempre vai passar pela sua própria, né?* (Entrevista).

Compreendemos que os participantes se mostram sensibilizados para questões relacionadas às diferenças entre as línguas e, nesse sentido, entendemos ser fundamental que discussões acerca dessas diferenças façam parte das aulas, principalmente para problematizar a questão da tradução como recurso para escrita em outra língua. Quando aprendizes entendem que as línguas funcionam diferentemente, deixam de creditar à tradução, ou melhor, ao uso exclusivo da tradução, a solução para a escrita de seus textos.

Entendemos que sensibilizar aprendizes sobre o funcionamento da língua inglesa no discurso acadêmico, a partir de uma criteriosa análise de registros, é uma forma de orientá-los a organizar a escrita, bem como, posteriormente, analisar suas produções. Reiteramos a importância de que a escrita indique o posicionamento do pesquisador e, para tanto, é necessário que ele tenha conhecimento linguístico e discursivo. Swales (2011) reitera a importância que a LI possui como língua internacional e ressalta que falantes não-nativos precisam se preocupar em se tornarem membros de comunidades discursivas e não apenas em apresentarem textos bem escritos, pois, textos bem escritos podem ser revisados.

Conforme discutido anteriormente, a orientação inicial é fundamental para o fomento da autonomia e, de acordo com Sheerin (1997) os aprendizes podem estar dispostos a serem autônomos, mas podem não saber como desenvolver autonomia. A autora explica que disposição e habilidade são dois aspectos distintos quando se pensa o aprendizado independente e que um aprendiz pode se sentir confortável em trabalhar autonomamente em algumas atividades, mas não em outras. Essa experiência individual pode estar intimamente relacionada ao contexto de aprendizagem anterior. Por essa razão, Sheerin (1997) afirma ser importante que professores conheçam esse contexto, de modo a orientar da maneira mais adequada cada um de seus aprendizes.

Sabemos que a análise de interesses e necessidades é uma prerrogativa para o desenvolvimento de um curso para propósitos específicos. Essa análise inclui verificar o conhecimento linguístico atual do aprendiz, seus objetivos futuros, além de questões relacionadas ao contexto da aprendizagem. Compreendemos que uma análise sobre a experiência prévia de aprendizagem pode ser incluída entre as demais análises, pois ela pode orientar a prática do professor que deseja promover o desenvolvimento da autonomia.

Nesta pesquisa buscamos entender a compreensão dos aprendizes sobre o processo de ensino-aprendizagem, ao indaga-los sobre os papéis e as responsabilidades de professores e aprendizes. Iniciamos a discussão deste subitem apresentando e discutindo os dados relacionados ao papel e a responsabilidade do professor, segundo os participantes. Apresentamos na sequência a compreensão deles sobre o papel do aprendiz e suas responsabilidades.

Participante	Pergunta 10. Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem: c) Quem é o aluno nesse processo?	Pergunta 10. Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem: d) Quais suas responsabilidades, como aluno?
Lívia	<i>O aluno é a pessoa interessada em obter um maior conhecimento de uma determinada área.</i>	<i>Se dedicar para que a informação transmitida pelo professor seja assimilada da melhor forma possível.</i>
Rafaela	<i>Todos os presentes nas aulas, pois sempre há uma troca de saberes.</i>	<i>Me dedicar ao máximo ao curso tanto durante as aulas quanto em horários extra aula.</i>
Fabiana	<i>É quem aprende, quem aprende o conteúdo em estudo.</i>	<i>Fazer as atividades, estudar para aprender.</i>
Raquel	<i>É aquele que recebe as informações, a traduz para sua experiência no dia-a-dia e retorna ao professor por meio de suas dúvidas ou contribuições pessoais.</i>	<i>Estar atento à importância do conteúdo, ao ritmo estabelecido em sala de aula, às necessidades do professor e dos demais colegas do curso.</i>
Diana	<i>Agente.</i>	<i>Me empenhar em utilizar as ferramentas de aprendizagem.</i>
Tatiana	<i>Quem usa os ensinamentos do professor e executar as ações recomendadas.</i>	<i>Idem.</i>
Murilo	<i>Também um colaborador.</i>	<i>Aprender, contribuir com outros alunos, levar o conhecimento aprendido para outros.</i>
Talita	<i>Eu.</i>	<i>Estudar, compilar, praticar e melhorar meu desenvolvimento quanto a esse tema (redação científica).</i>
Carolina	<i>Alguém que está interessado em aprender e deve se dedicar para assimilar o que é proposto em aula.</i>	<i>Dedicação, ser responsável com horários. Estudar em casa e mostrar comprometimento.</i>
Álvaro	<i>Demais colegas e eu.</i>	<i>Livrar-me de pré-conceitos que venham a atrapalhar a nova visão que deverá ser exposto pelo professor. Aceitar e incorporar aquilo de mais útil apresentado pelo professor após longo reflexo.</i>
William	<i>Nome do aluno.</i>	<i>Seguir as recomendações do professor.</i>

Quadro 27: O papel do aluno e suas responsabilidades.

Verificamos diferentes compreensões sobre o papel do aprendiz e suas responsabilidades. Há participantes que conferem ao aprendiz um papel de “executor” de comandos do professor (Lívia, Tatiana e William), pois afirmam que o aprendiz deve *Seguir as recomendações do professor* (William); *usa(r) os ensinamentos do professor e executar as ações recomendadas* (Tatiana) e *Se dedicar para que a informação transmitida pelo professor seja assimilada da melhor forma possível* (Lívia). Outros verificam ao aprendiz o papel de colaborador (Rafaela, Raquel, Murilo), evidenciando a troca de saberes.

Na seção 2.2.3.2 discutimos o papel do aprendiz para o fomento da autonomia e nela evidenciamos três aspectos: assumir responsabilidades pelo aprendizado, desenvolver estratégias de aprendizagem e se autoavaliar. Visto que o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem foi discutido na categorização anterior e a autoavaliação será discutida mais adiante neste item, pautamo-nos em analisar e discutir os dados anteriores a partir das responsabilidades que um aprendiz deve assumir para tornar-se autônomo.

É consenso entre estudiosos que aprendizes não assumem responsabilidades pelo aprendizado automaticamente e que professores precisam orientá-los para tal (LITTLE, 1995; SCHARLE e SZABÓ, 2000; THANASOULAS, 2004; entre outros). Para Scharle e Szabó (2000) um aprendiz responsável compreende que seus esforços são cruciais para o aprendizado e suas atitudes decisivas. As autoras esclarecem que o trabalho cooperativo é fundamental e exemplificam-no afirmando que a cooperação não ocorre quando o aprendiz obedece às instruções do professor, mas quando ele faz indagações sobre o propósito da atividade ou faz sugestões.

Verificamos nas respostas de Rafaela, Raquel e Murilo esse caráter colaborativo, pois afirmam que a sala de aula é um espaço para *troca de saberes* (Rafaela) e que o aprendiz, após reflexão, *retorna ao professor por meio de suas dúvidas ou contribuições pessoais* (Raquel). Murilo compreende que uma das responsabilidades do aprendiz é contribuir com os outros alunos. Entendemos que tais compreensões indicam uma atitude mais responsável pelo aprendizado, visto que ao evidenciarem o aprendiz como alguém que contribui diretamente com o aprendizado, eles não atribuem ao professor a exclusividade pelo aprendizado.

Entretanto, as afirmações de Lívia, Tatiana e William indicam que o aprendiz é um membro passivo nesse processo, o qual age a partir das instruções do professor. Compreendemos que tal entendimento pode ser reflexo de experiências de aprendizagem

anteriores, nas quais o professor tradicional tomava todas as decisões e o aprendiz apenas executava tarefas. Essa atitude diante do aprendiz é prejudicial, pois caracteriza uma dependência do professor ou do ensino formal.

Quando pensado o ensino que fomente a autonomia do aprendiz é necessário o abandono desses papéis tradicionais, resquícios de uma educação bancária (FREIRE, 1987), e a proposta de um ensino que vislumbre o redimensionamento de papéis. Scharle e Szabó (2000) afirmam que a autonomia ocorre de diferentes maneiras, mas concordam que um aprendiz autônomo é aquele que age a favor do aprendiz, independentemente do professor ou de sua instrução.

Dessa forma, o aprendiz não está restrito ao ambiente escolar e à figura do professor. Verificamos nas respostas dos participantes que uma das responsabilidades do aprendiz é estudar (Rafaela, Fabiana, Talita e Carolina). Pode parecer óbvia tal interpretação, mas entendemos que afirmarem que a responsabilidade é estudar significa assumir responsabilidades, pois evidencia a necessidade de o aprendiz estar no controle, afinal, conforme afirmam Scharle e Szabó (2000), o aprendiz só acontece se o aprendiz está disposto a tal e isso significa compreender que o sucesso da aprendizagem depende muito mais das atitudes do aprendiz do que do professor.

O participante Álvaro afirma que é responsabilidade do aprendiz *aceitar e incorporar aquilo de mais útil apresentado pelo professor após longo reflexo*. Segundo Little (1991) refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem é característica de um aprendiz autônomo e, entendemos que essa reflexão pode ser incitada pelo professor durante as aulas por meio de perguntas relacionadas a como o aprendiz entende o processo de aprendizagem e qual seu papel diante desse aprendiz.

Essa discussão pode ser orientada de modo a problematizar os papéis tradicionais de professores e alunos com o objetivo de sugerir um redimensionamento desses papéis, visando maiores responsabilidades para o aprendiz e a função de facilitador ou colaborador para o professor. Lynch (2001) afirma que esse redimensionamento de papéis pode ocorrer de duas formas: a partir da negociação do conteúdo programático e por meio da autoavaliação.

Entendemos que a negociação é reflexo de uma atitude mais ativa no processo de aprendizagem e a relacionamos a uma visão de maior centralidade do aprendiz nesse processo. Apresentamos na sequência os dados referentes às perguntas 15 e 16 da entrevista, que visavam investigar tanto a negociação quanto a centralidade do aprendiz.

Participantes	Pergunta 15: Você se sente confortável em dar sugestões aos colegas? E recebê-las? Justifique.	Pergunta 16: Você se sente confortável quando o aluno assume papel central no curso, quando é convidado a contribuir com suas impressões e o professor assume um papel mais secundário?
Lívia	<i>Em recebê-las eu sinto, em dar eu tenho dificuldade. Fico pensando como é que vou colocar isso? Será que eu tenho conhecimento suficiente pra falar alguma coisa? Fico na dúvida, será que to pensando certo? (Pesquisadora: É uma dificuldade no sentido de achar que você não está pronta pra isso, ou no sentido de não ter oportunidades pra isso?) É de não estar pronta.</i>	<i>Eu¹⁰¹ acho que num curso curto igual a esse eu não me sentiria a vontade. Talvez em um curso maior, uma disciplina, uma coisa que você teria mais tempo e mais convivência, eu acho que me sentiria mais à vontade (...). (Pesquisadora: Você não se sentiria à vontade porque você acha que teve pouco tempo pra criar um vínculo, ou porque era um curso com o propósito que era, de escrita acadêmica em inglês?) Acho que era por causa do propósito e acho difícil interferir, opinando, como eu não tinha, assim, toda vez que ia pra lá era uma surpresa, não tinha muita ideia do que ia acontecer.</i>
Rafaela	<i>(...) Eu participei de uma disciplina que ele deu pra graduação que ele [o orientador] pede pros alunos fazerem mini artigos e a gente era tutor e no ultimo dia ele faz isso que a gente fez aqui¹⁰² e faz sugestões, então pra mim era algo que já era normal e é legal receber o erro e pensar como é que nunca pensei nisso, é muito interessante, não me senti exposta, intimidada.</i>	<i>Sim. Pra mim as primeiras vezes que eu fiz eu fiquei assim, “Nossa! É horrível você ser julgada e também é horrível você colocar o dedo na ferida do outro. Mas eu achei que assim, a gente tem que pensar em um momento você vai ser julgado e em outro você tem que julgar. Como eu já tinha passado por isso antes eu não me senti com vergonha ou com medo de ofender, eu coloquei as coisas que eu achava mesmo, pensando na minha área e pensando na área do colega, pensando no background deles, o que eles falaram, o que eles acham interessante e tradicional na área deles, eu tentei colocar as minhas ideias, pensar na minha área e na área deles. Pra mim foi espontânea.</i>
Fabiana	<i>Ah, totalmente. [a participante reafirma sua insegurança com questões linguísticas, novamente].</i>	<i>Eu acho que me sinto confortável até demais, e acho que, também, porque sou professora, né? Acho que o fato de ser professora contamina essa vivência. Eu acho que eu poderia ficar menos confortável nesse sentido.</i>
Raquel	<i>Acho que é bem bom, acho que é uma ótima oportunidade. Tu vê que os problemas são compartilhados com todas as pessoas, não importa qual é o estágio na vida acadêmica, tem os mesmos problemas, mesmas dúvidas também, então acho que é muito bom.</i>	<i>Acho que sim. Sem maiores problemas, não é uma imposição. Dizer “olha aconteceu isso comigo, contigo vejo que aconteceu o mesmo, talvez com você possa ter acontecido por causa disso”. Eu vejo isso de um modo bem positivo. E pode e que colabora para o aprendizado. A intenção foi essa mesma.</i>

¹⁰¹ Para esta participante a pergunta foi “Você se sente confortável em negociar com o professor?”.

¹⁰² Ao final das apresentações orais do trabalho final os aprendizes foram convidados a anotar sugestões para os colegas e o professor se responsabilizou por enviar os comentários e sugestões por e-mail, posteriormente.

Diana	<i>Eu acho interessante. Eu não consegui. Eu não fui capaz assim, mas é um tipo de coisa interessante e a falta do grupo prejudicou esse tipo de tipo de atividade. (Pesquisadora: Mas não é um problema pra você? Nem receber algum tipo de sugestão?) Não! Também não.</i>	<i>Sim. (outras perguntas foram feitas e respostas foram apenas sim e não).</i>
Tatiana	<i>Sim. Eu gosto. Pra mim quanto mais feedback melhor.</i>	<i>Sim. De sugerir e receber. Acho que a gente tem que ter um pouco de jeito de como falar, mas isso também tem muita diferença também de aprendizado. A gente fala de uma forma em que pra gente é normal e pra pessoa não é. Eu tô acostumada.. eu falo: "Pode falar". Eu falo pro meu orientador: "Manda bala. Antes você do que na banca". A gente tem essa cultura de que as coisas que a gente faz, é como se fosse a gente. A gente leva pro pessoal. "Ah, ela não gosta de mim". E aí que tá a diferença: você quer melhorar? Faz isso, isso e aquilo. Uma coisa é você falar: "Ah...não ta muito bom" e ficar nessa. Eu já não ia gostar de um feedback assim, eu ia perguntar o que eu tenho que fazer pra melhorar.</i>
Murilo	<i>Sim, na verdade é o que eu tô fazendo agora com esse trabalho que eu peguei como base. Dar sugestões. Não tô vendo problema nenhum nisso (Pesquisadora: E o mesmo sobre receber?). Sim, receber sem problemas.</i>	<i>Não teria tanto problema assim. Não, se for um assunto do meu conhecimento, não.</i>
Talita	<i>Na questão de um trabalho em grupo eu me sentiria, mas no caso de alguém estar apresentado e falar alguma coisa errada e eu corrigir eu já não faria. É mais o problema de estar no meio de uma apresentação. Enquanto a gente tiver trabalhando pra construir eu acho que pode ser muito útil, mas eu atrapalhar a apresentação não acho que seria uma coisa muito construtiva. (Pesquisadora: E receber?) Sim, eu acho que foi muito útil o feedback que o professor deu, foi o que mais apresentou sugestões mesmo, que eu recebi por e-mail.</i>	<i>Acredito que sim porque a prática é muito mais útil pra gente assimilar conhecimento, principalmente nessa questão de redigir artigos (...).</i>
Carolina	<i>Essas coisas mais generalizadas eu me sinto mais à vontade em falar, talvez porque eu tenha um conhecimento maior sobre essas coisas, consigo ver se está muito parecido com o português, essas coisas eu gosto bastante. Mas em relação à escrita, verbo, pronúncia eu não me sinto confortável em corrigir. Porque as vezes a gente também erra, então não me sinto confortável em corrigir. As vezes as pessoas não gostam também.</i>	<i>Ah, eu não sei se me sinto tão confortável! É, não deveria existir isso porque na verdade isso é o que faz você aprender também. Acho que isso é um pouco cultural e não estamos acostumados a termos nossos colegas nos avaliando, mas assim, talvez num primeiro momento eu não me sintia confortável, mas depois... porque de alguma forma eu vou aprender alguma coisa. É que às vezes acho que uma limitação dos colegas avaliar é que as vezes nem eles têm muito conhecimento daquilo</i>

		<p><i>que você tá falando...fala-se alguma coisa que não tem muito a ver. Que nem eu às vezes não me sinto confortável em dar uma opinião porque posso estar falando alguma coisa errada! Da mesma maneira, uma coisa negativa é que o colega vai te falar alguma coisa que talvez ele não está correto. Acho que é porque não é costume esse tipo de avaliação. Não é de todo negativo, tem que filtrar se aquelas informações que você recebeu, se você vai levar pra frente. (Pesquisadora: E sugestões para o professor?) Então, confortável não sei se é a palavra. Eu não me sinto mal em fazer isso, mas eu sinto alguma dificuldade em pensar em algumas sugestões...na aula...de ficar pensando o que poderia acrescentar mais o curso? Eu teria que ter um pouco de mais tempo pra refletir o que poderia contribuir pra aula, principalmente nessas questões mais didáticas, você tem que pensar bem pra dar uma sugestão. Não que me sintam mal, mas sinto dificuldade dentro de uma aula de inglês o que eu poderia fazer, talvez porque não é minha área, né? Se fosse na área biológica, dificuldade para que tipo de atividade. Algumas coisas eu achei interessante, a vinda do ETA foi bem...pro curto tempo que tem, acho que muitas coisas foram bem válidas. Qualquer aula precisa de mudança...mas normal!</i></p>
Álvaro	<p><i>Ah, eu sinto, sobre o conteúdo eu posso dizer que me sinto confortável, muitas vezes o desconhecimento linguístico toca um pouco na ferida, acho que esse diálogo, essa conversa que é feita após eu acho extremamente importante, de feedback talvez se eu me sentir pressionado, e se não souber responder é lógico que vou assumir, eu me em geral, pra mim é confortável.</i></p>	<p><i>Com o professor ainda existe essa barreira, esse bloqueio nessa relação professor-aluno. Mas nesse curso, da forma como o professor colocou ele deixou meio aberto pra esse tipo de situação. Então de certa forma eu me senti confortável, né? Mas nem sempre é assim. (Pesquisadora: Pra você se sentir confortável você acha que tem que haver uma abertura do professor?) É, de certa forma eu acho que tem que existir essa abertura e acho que vem do professor essa abertura. Pode vir do aluno também, mas em geral, o professor como “dirigente” da casa, é ele quem propõe essa abertura.</i></p>
William	<p><i>Pra ser sincero não, eu não me sinto à vontade, acredito que eu sou muito auto exigente com relação a mim mesmo, ao meu conhecimento, então, por exemplo, eu comentei numa apresentação “mordidas de um mosquito, picadas de um mosquito” e eu, se não me engano, talvez aquilo que tenho ouvido, mosquitos bite, eu comentei na aula e depois fiquei: Puxa, será que eu falei besteira,” eu não me sinto na hora de</i></p>	<p><i>Eu me sinto assim... Do jeito que o professor lidou com a gente, expôs a disciplina eu achei que ele é uma pessoa de mostrar uma certa abertura, ele tá receptivo à informações, a receber comentários dos alunos, né? (...) Também uma coisa que achei muito legal, ele não batia o martelo. Tipo uma dúvida, ele não batia o martelo. Vejo isso não de uma forma negativa. Na verdade, o que quis dizer é que ele dava abertura pra gente se</i></p>

	<p><i>fazer as avaliações eu não dei uma nota ruim pra ninguém e mesmo assim, tiveram pessoas que fizeram a apresentação e achei que o assunto estava mais interessante, colocado o assunto de uma forma mais interessante, acabou interferindo na minha avaliação geral da pessoa.(Pesquisadora: E com relação a receber sugestões?) Eu recebo com mais tranquilidade, mas fico com o pezinho meio atrás, se a pessoa consegue passar de uma forma bem clara, de uma forma muito convincente eu acabo acatando, agora se a pessoa fala, “Ah, eu acho que já vi”, eu procuro ir saber se é aquilo ali é isso, eu procuro receber melhor do que dar, mais confortável em receber do que dar.</i></p>	<p><i>comunicar e nesse ponto ele foi bastante feliz e eficiente. Nesse ponto de poder dar um retorno pra ele, mas é claro a gente.... que ele tá amarrado na disponibilidade do livro, do tempo. Tem coisa que a gente entende que não depende só dele.</i></p>
--	---	--

Quadro 28: Os processos de negociação entre aprendizes e entre aprendizes e professor.

Verificamos com base nas asserções dos participantes que há maior conforto em receber sugestões dos colegas do que dar sugestões. Alguns deles (Lívia, Fabiana, Carolina e Álvaro) associaram o ato de sugerir ao conhecimento linguístico, como se sugerir significasse apenas corrigir. Nesse sentido os participantes afirmaram não se sentirem muito seguros.

Compreendemos que tal insegurança possa estar relacionada à limitação de proficiência discutida na categoria anterior. Todavia, entendemos que as sugestões podem também estar relacionadas ao uso de estratégias de aprendizagem. Conforme discutimos anteriormente, entendemos que muitas vezes os aprendizes não conhecem ou não reconhecem tais estratégias e, por essa razão, poderiam não saber incluir o uso das estratégias em momentos nos quais compartilham conhecimento com os colegas.

Portanto, nas situações nas quais aprendizes interagem uns com os outros e há oportunidades para darem sugestões, professores precisam esclarecer que as sugestões não precisam ser apenas linguísticas, mas podem incluir aspectos relacionados à organização do estudo, clareza das informações, uso de recursos e ferramentas, escolhas linguísticas e organização retórica do texto, por exemplo. Benson (2013) discute estratégias pedagógicas para a autonomia e destaca algumas que evidenciam o trabalho colaborativo entre aprendizes, sendo elas: i) ensinar em pares (*peer teaching*), no qual os aprendizes compartilham seus conhecimentos acerca de tópicos relacionados ao conteúdo, ii) encorajar produções divergentes entre alunos, a fim de que eles discutam sobre experiências pessoais e sua compreensão sobre conteúdos e iii) avaliação em pares

e autoavaliação que os encoraja a pensar o aprendizado para o benefício próprio. Segundo o autor, quanto mais os aprendizes interagem, mais significativo o conteúdo se torna.

Para Lynch (1988) a avaliação por pares é importante, pois oportuniza práticas orais entre aprendizes e potencializa a troca de informações entre eles, centralizando o aprendiz nas situações de aprendizagem e tornando o professor um coadjuvante nesse processo. Entretanto, reforçamos a necessidade de uma prática orientada para tal, permitindo que aprendizes entendam a proposta da avaliação por pares e saibam como proceder nessas situações. Essa orientação pode ocorrer por meio de instruções ou de forma mais sistematizada incluindo um questionário, por exemplo.

No curso cujos dados foram coletados, os participantes foram convidados a realizarem uma atividade de avaliação por pares na qual deveriam avaliar a apresentação do trabalho final dos colegas. Essa apresentação era resultado do trabalho final do curso, sendo esse a entrega de um esboço da introdução de um artigo. Para tanto o professor entregou um *handout* com os aspectos que eles deveriam avaliar, a partir de uma nota de 1 a 5, sendo: clareza; organização; uso preciso da língua; vocabulário e estilo. Além desses pontos, era necessário verificar se durante a apresentação final os trabalhos contemplavam a organização retórica da introdução apresentada e discutida no curso e se o título do trabalho estava condizente com o conteúdo apresentado. Havia também espaço para os colegas darem sugestões e compartilharem o que haviam aprendido com a apresentação.

Consideramos tal atividade importante tanto para o fomento da responsabilidade compartilhada quanto para o processo de reflexão, visto que entendemos que ao serem solicitados avaliar tais aspectos sobre o trabalho do outro, os aprendizes podem refletir sobre própria produção, considerando os mesmos aspectos. Dessa forma, atividades orientadas de avaliação por pares não só auxiliam na interação e na troca de conhecimento, como podem auxiliar no aprendizado próprio. Todavia, Lynch (1988) enfatiza a importância de sensibilizar aprendizes a pensarem nas avaliações de modo a serem construtivas, bem como indicarem os pontos positivos do(a) trabalho/apresentação.

Com base nos dados obtidos a partir da pergunta 16, sobre sentirem-se (ou não) confortáveis ao assumir um papel mais central no curso e serem convidados a contribuir com suas impressões, verificamos que alguns participantes afirmam entender tal centralidade como positivo (Rafaela, Raquel, Fabiana, Diana, Murilo e Talita), enfatizando ser algo que contribui para a aprendizagem. Carolina, entende que tal prática pode ser positiva para o aprendizado, todavia, afirma não se sentir muito à vontade com

atividades que envolvem avaliação por pares, pois entende que não é algo comum. Álvaro e William explicaram que, embora possa haver desconforto com essa prática, principalmente ao pensarem o processo de negociação com o professor, afirmam terem se sentido confortáveis durante o curso, pois ressaltaram que o professor deu oportunidade para maior posicionamento dos aprendizes.

Nesse sentido, verificamos a importância da atitude do professor. Conforme discutido ao longo deste trabalho, o professor que visa fomentar a autonomia do aprendiz precisa rever suas práticas e pensá-las de forma a oportunizar aos aprendizes condições para que eles possam assumir mais responsabilidades pelo aprendizado. Na sequência apresentamos as asserções dos participantes sobre sentirem-se confortáveis (ou não) em negociar atividades com o professor, bem como os dados das observações de aula relacionados à negociação.

Participante	Afirmação 6: Eu me sinto confortável quando há oportunidade nas aulas para eu negociar atividades para irem ao encontro dos meus objetivos.
Lívia	<i>Não concordo. No caso do [nome do professor] eu me senti confortável, achei a turma bem tranquila, me senti mais confortável em comparação com outros cursos de inglês que eu fiz. Mas esse negócio de negociar atividades, não sei! (...) essa questão do professor estar dando aula, ele organizou alguma coisa e eu interferir, eu fico meio assim.</i>
Rafaela	<i>Ah, toda hora! Sim, concordo muito. Quando eu comecei o curso eu tinha uma ideia, eu achava que ia ser só dicas, mas aí ao longo do curso eu vi que ia dar pra ir certinho pro que eu precisava de escrever já uma introdução, então toda hora mesmo, nem aí, uma coisa meio egoísta. Mas eu sempre tentava perguntar alguma coisa que fosse interessante pro meu trabalho. [Pesquisadora: Além de esclarecer dúvidas, você também se sente confortável em, por exemplo, sugerir atividades para o professor?] Sim! Eu gosto de propor ideias quando eu vejo que seria interessante pro meu trabalho ou por outras pessoas, eu tento propor. Não tenho dificuldade ou vergonha.</i>
Fabiana	<i>Acho que não. Só se eu tiver numa aula particular, aí tudo bem porque o objetivo da aula é me atender, mas se eu tiver (...) no nosso curso, ele tinha um objetivo e eu assumi aquele objetivo como um objetivo meu, então por exemplo, naquela aula eu jamais pediria alguma atividade ou alguma coisa que fosse um objetivo meu e que não fosse pro curso. Ou assim, tá muito ruim, tem que tá muito ruim mesmo pra eu fazer isso.</i>
Raquel	<i>Pode ser! Me sinto confortável! Sim, sinto! Mas tem gente que fica acuada, deve ter né?</i>
Diana	<i>Sim, certamente. Quando a gente sente que as coisas podem se adequar um pouquinho mais à sua realidade é sempre melhor.</i>
Tatiana	<i>Sim, não sei, depende, assim, eu me sinto confortável mas eu teria dificuldade se fosse uma situação que fica tudo muito aberto e que não tem um direcionamento. “Ah, vamos fazer o que vocês quiserem, o que vocês querem fazer?” Aí cada um quer uma coisa. Então eu acho que tem que ter uma pessoa que fala “Então vamos fazer isso hoje e aquilo amanhã”. E assim por diante, mas é bom você poder opinar, com certeza.</i>
Murilo	<i>Confusa essa pergunta. (Pesquisadora explica) Sinto parcialmente confortável. (Pesquisadora: Em qual situação se sentiria desconfortável?) Se eu não tiver</i>

	<i>conhecimento nenhum na área eu prefiro nem me manifestar. Me sentiria bem desconfortável em negociar.</i>
Talita	<i>Eu discordo um pouco. Eu me sinto confortável na verdade mas eu não sei exatamente propor outras atividades que vão “de encontro” com meus objetivos nesse tipo de curso. Até porque envolve um grupo e acho um pouco complicado eu dominar pra ir ao encontro dos meus objetivos, assim. (Pesquisadora: Acha que seria um egoísmo?) Algo desse tipo, tipo um desfavor, sabe? O professor acho que tem muito mais habilidade de dizer algo que pode ajudar todo mundo do que eu.</i>
Carolina	<i>Sim, eu concordo! [já iniciou a leitura da próxima afirmação].</i>
Álvaro	<i>Discordo parcialmente. (...) Eu penso o quão bom isso deve ser pro aluno em si, pra alguém que quer atingir um objetivo específico, mas quando estou num curso eu vejo mais do que o objetivo específico. Eu não tenho essa prática de direcionar para atingir meus objetivos. Talvez nesse ponto eu seja mais passivo do que ativo.</i>
William	<i>Ah sim, com certeza e foi de certa forma o que eu tentei fazer no curso na questão do livro, questão de ter um feedback mais rotineiro, mais frequente, tipo, “Olha, essa palavra você tá falando errado, ou não se encaixa”. Então é aí que fala: me sinto confortável quando há oportunidade, acho que o professor deixou, mesmo quando não atendia aquilo que eu tava negociando.</i>

Quadro 29: Percepções dos aprendizes sobre negociação.

Observado	Não Observado	Ausente
-----------	---------------	---------

PARTICIPANTES												
Aspectos	Aula	Lívia	Rafaela	Fabiana	Raquel	Diana	Tatiana	Murilo	Talita	Carolina	Álvaro	William
1. Negocia sentidos e tarefas para aprendizagem.	1											
	2											
	3											
	4											

Tabela 2: Participantes que negociam sentidos e tarefas para aprendizagem.

Esclarecemos que ao perguntarmos aos participantes sobre sentirem-se confortáveis (ou não) em negociar atividades para irem ao encontro de seus objetivos pretendíamos verificar traços de autonomia, visto que a negociação do conteúdo programático é uma característica de um aprendiz autônomo. Com base nas asserções verificamos posicionamentos favoráveis (Rafaela, Raquel, Diana, Carolina e William), posicionamentos desfavoráveis (Lívia e Fabiana) e houve também participantes que concordavam ou discordavam parcialmente (Tatiana, Talita, Murilo e Álvaro).

Durante as observações de aula verificamos poucas tentativas de negociação por parte dos aprendizes. Após a realização da atividade na qual os aprendizes deveriam sugerir sinônimos para termos técnicos Murilo propôs ao professor que ele verificasse com os aprendizes se todos concordavam ou não com as sugestões. Na ocasião o professor concordou e agradeceu a contribuição do participante. William, conforme apontado pelo próprio participante, solicitou no primeiro dia de aula que houvesse mais *feedback* linguístico, principalmente relacionado à produção oral. O professor explicou que, em virtude do objetivo do curso não seria possível tal correção imediata, como solicitada pelo participante.

A respeito dos participantes que afirmaram não se sentirem confortáveis, ou parcialmente confortáveis, verificamos em suas justificativas a insegurança de “interferir” no trabalho do professor. Compreendemos que esse pensamento pode estar relacionado ao que foi discutido por Breen e Littlejohn (2000) sobre, convencionalmente, as tomadas de decisões serem centralizadas no professor, características de uma abordagem tradicional, conforme já discutido neste capítulo. Outro aspecto apresentado pelos participantes é o fato de estarem em meio a um grupo e entenderem que ao negociar atividades para irem ao encontro de seus objetivos eles estariam sendo desleais com os demais colegas.

Nesse sentido, Breen e Littlejohn (2000) explicam que a negociação procedural (*procedural negotiation*) ocorre, principalmente, porque há em uma mesma sala de aula diferentes interpretações sobre o processo de ensino-aprendizagem e ela permite que decisões sejam tomadas, de modo a tornar tais interpretações claras para todos os envolvidos. Além disso, a negociação procedural auxilia a identificar as dificuldades, as preferências e possíveis alternativas que tornem o aprendizado o mais efetivo possível. Uma prática possível para tal negociação é a negociação do conteúdo programático. Para Little (1991) a negociação do conteúdo programático pode começar com uma conversa

com os aprendizes em relação às suas expectativas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos, com base nos autores, que negociar o conteúdo programático não significa apenas incluir ou retirar conteúdo, mas pensá-lo de forma a considerar as necessidades dos aprendizes, seus estilos e estratégias de aprendizagem, suas prioridades, entre outros. Para Bloor e Bloor (1988) essa negociação pressupõe a reformulação de papéis, pois as decisões não estão mais centralizadas no professor. Dessa forma, entendemos que negociar o conteúdo programático é uma maneira de auxiliar aprendizes a assumirem mais responsabilidade e possibilitar que eles se engajem no processo de ensino-aprendizagem, pois envolve, primeiramente, refletir e repensar os papéis de professores e aprendizes no cenário de ensino-aprendizagem.

A respeito do papel do aprendiz, indagamos os participantes sobre o papel deles no curso que realizaram. As respostas são as seguintes:

Participantes	Pergunta 10. Qual foi seu papel durante esse curso?
Lívia	Não foi perguntado para a participante ¹⁰³ .
Rafaela	<i>Eu acho que a gente tem que estar aberta a todas as informações, por mais que a gente acha que seja inútil, em algum momento posso utilizar isso. A gente tem que estar aberta e tem que dar nossa opinião, tem que estar ali. Acho que falei algo assim, não é só o professor que ensina, o aluno também pode ensinar. É uma troca entre eles. E os alunos com os professores e os alunos com os alunos, como a gente teve aqui. O aluno tem estar aberto e foi o que eu tentei fazer aqui e acho que consegui. Ouvi várias ideias interessantes e aprendi coisas novas e interessantes. Acho que esse é o papel, não é só ficar parado lá, falando amém.</i>
Fabiana	<i>Quando eu estava fazendo o curso coincidiu com uma época a partir de um mês antes do curso até semana passada eu tinha que ler um artigo por dia em língua inglesa, um artigo de 12-15 páginas. Então coincidiu com um período que eu estava lendo muito em língua inglesa, então quando eu comecei o curso eu já tava com 1 mês de leitura diária, aí ao longo do curso eu também, de segunda à quinta, tava correndo atrás de ler artigos, aí a medida que o curso foi acontecendo eu fui me atentando um pouco mais pro tipo de estrutura que estava presente não só na introdução mas ao longo do texto, aí durante as aulas eu também estava me lembrando das coisas que eu lia nos textos. Porque as estruturas dos textos, pelo menos os que eu estava lendo é um pouco diferente da nossa, eles são mais diretos, então isso ficava indo e voltando, durante a aula eu lembrava dos textos e durante a leitura dos textos eu lembrava da aula. Mas, por exemplo, eu não peguei minhas anotações de aula, meu material que eu tinha pra ficar olhando uma coisa e outra, mas eu me lembrava dessas coisas.</i>
Raquel	<i>Acho que é importante ver ali qual vai ser o ritmo da aula, buscar objetivos teus mas também saber respeitar o ritmo da aula, a gente tem um tempo, tem uma demanda, cada um tem suas necessidades, tu recebe informações, responde, e tem que estar atento a teus colegas também, respeitar que a aula não é particular. Tem que trabalhar fora também da sala. Três vezes o tempo da aula, ou mesmo a metade, ou o tempo que tu te dedica em sala de aula tem que ter igual fora da sala, pra pelo menos ter um pouquinho de retorno se não, esse tempo de fora não tô conseguindo separar.</i>

¹⁰³ A pesquisadora não atentou no momento da entrevista que não havia feito a pergunta.

Diana	<i>O ideal seria que o aluno colaborasse, apresentasse alguma demanda, ou até algumas ferramentas que de repente ele conhece o pode compartilhar com o grupo. Mas não foi o meu caso. Eu não fiz. (Pesquisadora: Você não fez nesse curso ou normalmente não faz?) Eu acho que costumo dar alguma contribuição. Mas nesse caso eu não tive oportunidade, não. Assim, acho que não. (Pesquisadora: Você não teve oportunidade porque ela não foi dada ou porque devido ao tema do curso, você acha que é uma questão de pouco conteúdo ou de oportunidade?) Eu acho que foi esse segundo caso. Eu acho que por não ser da minha área, que exige uma certa dificuldade.</i>
Tatiana	<i>Depende do seu objetivo. Se você quer realmente aprender, não é uma tabula rasa, você senta lá e absorve tudo o que as pessoas estão falando. Você tem que fazer alguma coisa. É limitado o que o professor pode fazer, ele tá ali como mediador, ele tá ali pra... tem as ferramentas, tem que ter a didática e tal, mas você tem que fazer a sua parte, você tem que estudar, tem que tirar suas dúvidas. Que grande parte que as pessoas acabam aprendendo mesmo, porque você fica com vergonha de falar, você fica com vergonha de perguntar e, se você não fizer essas coisas você vai ficar travando o seu aprendizado, então quanto mais coisa você tiver pra perguntar, tentar falar mesmo, melhor você vai ser. Estudar em casa também, porque é assim que a gente aprende.</i>
Murilo	<i>Além de aprender? (Pesquisadora: Você entende que o seu papel é ir lá e apenas ouvir o que o professor tem pra falar?) Eu acho que o processo de aprendizagem tem que ser meio ativo mesmo, o aluno tem que se mexer um pouco, né? Não adianta só ir pra sala de aula e sentar a bunda lá e querer... as coisas não vão ser, na minha opinião, assimiladas por osmose, né? Tem que ter algum esforço próprio. Acho que com relação a esse papel acho que é esse, é bom ter alguma interação com os outros alunos, pelo menos pra transmitir um pouco de conhecimento próprio entre os alunos. (Pesquisadora: E isso aconteceu nesse curso?) Acho que pelo pouco tempo que a gente teve deu pra dar uma boa ensinada.</i>
Talita	<i>Quanto à parte final do projeto eu percebi uma participação mais ativa minha porque eu tive um tanto do papel que o professor teve no começo do curso, de analisar e dar um feedback de como tava o texto. Isso eu percebi mais quando eu tava fazendo o projeto. No começo do curso foi bem passivo meu aprendizado, realmente (...).</i>
Carolina	<i>Bom, eu lembro que algumas coisas eu refletia bastante até depois do curso, tanto que depois do curso eu peguei o texto e tentei identificar o que estava sendo apontado nas aulas e no livro. Eu acho que fiz isso, então anotei o que podia anotar pra poder usar no futuro também, né? (...) Tudo o que ele pediu pra fazer eu fiz, essa coletânea de artigos, a tarefa final também (...). Eu fiz o máximo que dava com o tempo que tinha, eu acho importante o aluno se esforçar, se não, não faz sentido. O professor passar todas as coisas que é pra fazer e depois você não faz ou não está muito interessado. É meio que uma troca né? Se só o professor faz e você não corresponde, aí fica difícil até pra ele avaliar. Nesse sentido eu acho que participei sim.</i>
Álvaro	<i>Tenho discutido um pouco essa questão. Essa palavra aluno é problemática, né? Ela traz toda aquela ideologia por trás da relação professor-aluno. Aluno é uma palavra que significa sem luz. Eu penso que um bom aluno, bom aprendiz é ativo no conhecimento, participa ativamente do conhecimento, não simplesmente sentar, escutar, e reproduzir ou fazer a atividades, tem que de certa forma trazer algo dele pra dentro da sala de aula, né? Eu apesar de, vejo o sistema como antigo, que tratava o aluno como esse ser passivo, um ser que não tem conhecimento, que não tem luz e, que de alguma forma professor tinha essa função de preencher esse aluno, encher com informações, acredito que é muito mais proveitoso o aluno que a gente tá ali pra trocar conhecimento, né? Professor que sabe tudo e que sabe colocar o conhecimento. A ideia é compartilhar esse conhecimento, né? De certa forma tornar esse conhecimento dinâmico e não aquela coisa estática. (Pesquisadora: Você se vê alguém participativo?) Ah, eu deveria ser mais participativo.</i>

William	<i>Então acho que esse tipo de interação pra ocorrer o curso deveria ter sido mais longo, a gente ter mais oportunidade de interagir com o professor, no começo eu tentei mostrar aquilo que eu esperava do curso pro professor e ele falou: “Isso aqui a gente pode fazer, isso aqui não vai acontecer”. A minha preocupação maior é estar recorrendo erro pronuncia, sei lá, ter erros e alguém chegar e falar assim, você já considerou essa situação, já considerou isso? Então eu na verdade estava esperando assim, não 100%, mas tava esperando mais do curso e do material e que a minha atuação seria extrair um pouco mais do professor ou do material, extrair um pouco mais pra atender uma possível necessidade minha, é claro que não era um curso particular, mas minha necessidade podia ser a necessidade do outro.</i>
----------------	--

Quadro 30: O papel dos participantes no curso.

Com base nas asserções, verificamos que apenas William demonstrou ainda exigir mais do professor e entende seu papel como de quem busca informações com o professor ou com o material. Conforme já discutido anteriormente, tal atitude nos remete ao aprendiz que tem uma postura mais passiva e não demonstra estar preparado para agir autonomamente. Sheerin (1997) afirma que aprendizes podem estar em diferentes estágios do processo de autonomia e por isso ressalta a necessidade de investigar a prontidão (*readiness*) do aprendiz para assumir atitudes mais autônomas.

Compreendemos que em uma sala de aula podemos encontrar aprendizes que estejam em diferentes níveis de autonomia e entendemos que para desenvolver autonomia é importante que o aprendiz reflita sobre o processo de aprendizagem e entenda que possui responsabilidades diante do desenvolvimento do aprendiz. Auxiliar o aprendiz no processo de reflexão é fundamental, pois apenas exigir a mudança de atitude do aprendiz pode comprometer o processo, visto que esperar mais engajamento do aprendiz que não compreende o processo de aprendizado como algo compartilhado, pode fazê-lo entender que o professor está negligenciando suas funções, conforme afirma (LYNCH, 2001).

Little (1991) afirma ser importante que haja momentos para reflexão e que aprendizes sejam encorajados a pensarem sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. O autor reitera que tal prática não pode ser substituída por uma aula sobre “como ser autônomo” ou “o que é autonomia”. Dessa forma, é importante que a discussão e a problematização dessas questões ocorram no início de um curso, mas também que sejam retomadas sempre que houver necessidade. Entendemos que a negociação é a palavra-chave para que haja o ensino colaborativo e as responsabilidades compartilhadas.

Verificamos que os demais participantes ressaltam características que consideramos importantes quando pensamos no aprendiz autônomo e que já foram

discutidas neste trabalho, dentre elas: o papel ativo dos aprendizes (Rafaela, Tatiana, Murilo, Talita, Álvaro), a reflexão (Fabiana e Carolina), a negociação com colegas (Raquel e Murilo) e a troca de conhecimento e experiências com os colegas e o professor (Rafaela, Diana, Murilo, Carolina).

Ressaltamos que apesar da pergunta ter sido direcionada para o papel que cada um assumiu no curso, alguns deles pensaram no aprendiz ideal ao responderem, como Raquel, Tatiana, Diana e Álvaro. Os dois últimos, inclusive afirmaram não se identificarem com a definição dada por eles:

Diana: *O ideal seria que o aluno colaborasse, apresentasse alguma demanda, ou até algumas ferramentas que de repente ele conhece o pode compartilhar com o grupo. Mas não foi o meu caso. Eu não fiz.*

Álvaro: *(...) Acredito que é muito mais proveitoso o aluno que... a gente tá ali pra trocar conhecimento, né? Professor que sabe tudo e que sabe colocar o conhecimento. A ideia é compartilhar esse conhecimento, né? De certa forma tornar esse conhecimento dinâmico e não aquela coisa estática. (Pesquisadora: Você se vê alguém participativo?) Ah, eu deveria ser mais participativo.*

Diana justificou que não se sentiu preparada para participar mais por se tratar de um curso no qual ela entendeu ter pouco conhecimento sobre o tema escrita acadêmica em LI. Confirmamos que Diana mostrou-se pouco engajada durante as aulas, conforme verificamos no quadro a seguir que ilustra dados obtidos a partir da observação das aulas. Neste quadro apresentamos dois aspectos que caracterizam a atitude autônoma de um aprendiz: assume responsabilidades (aspecto 7) e colabora na construção do curso/conteúdo (aspecto 8).

Observado	Não Observado	Ausente
-----------	---------------	---------

PARTICIPANTES												
Aspectos	Aula	Lívia	Rafaela	Fabiana	Raquel	Diana	Tatiana	Murilo	Talita	Carolina	Álvaro	William
7. Assume responsabilidades (compartilham textos, conhecimento, se engajam em discussões, refletem sobre o que é debatido).	1	Observado	Não Observado	Observado	Não Observado	Não Observado	Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado
	2	Observado	Não Observado	Não Observado	Observado	Não Observado	Ausente	Observado	Ausente	Observado	Observado	Ausente
	3	Observado	Ausente	Não Observado	Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado
	4	Observado	Não Observado	Não Observado	Observado	Observado	Ausente	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
8. Colabora na construção do curso/conteúdo (THANASOULAS, 2000).	1	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado
	2	Observado	Observado	Observado	Observado	Não Observado	Ausente	Não Observado	Ausente	Não Observado	Não Observado	Ausente
	3	Observado	Ausente	Não Observado	Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado	Não Observado
	4	Não Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Ausente	Observado	Observado	Não Observado	Observado	Observado

Tabela 3: Registros de observação de ações indicativas de assunção de responsabilidades para o aprendizado e colaboração na construção do curso.

Entendemos que o aspecto “assume responsabilidades” poderia abranger, também, o aspecto 8, visto que o aprendiz autônomo além do engajamento e da participação, também colabora na construção do curso uma vez que traz suas experiências e conhecimento para o contexto da sala de aula e, a partir da troca de conhecimentos, reflete criticamente sobre aquilo que é apresentado. Todavia, optamos por separar tais características a fim de facilitar a observação e coleta de dados.

Esclarecemos também que as discussões sobre os dois aspectos estão diretamente relacionadas às questões que envolvem o gênero acadêmico. Por essa razão, neste subitem discutiremos atitudes dos participantes no que diz respeito à autonomia do aprendiz, e no subitem 3.4 discorreremos sobre a categoria 4: Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA questões relacionadas ao gênero acadêmico serão amplamente discutidas.

Para a coleta de dados relacionados ao aspecto 7 (assume responsabilidades, compartilham textos, conhecimento, se engajam em discussão), buscamos verificar momentos nos quais os participantes demonstravam algum tipo de atitude mais ativa, seja se envolvendo nas discussões propostas pelo professor ou realizando as lições de casa. Com relação a se envolver nas discussões, visamos observar o envolvimento dos participantes quando eles não eram convidados pelo professor a responder uma pergunta ou dar opinião, por exemplo, pois entendemos que nessas situações não há pró-atividade para o engajamento.

Na primeira aula verificamos que Fabiana e Tatiana posicionavam-se durante as discussões relacionadas às generalizações sobre a introdução de um artigo científico. Ambas as participantes davam exemplos de como os textos eram organizados em suas áreas. Na segunda aula o professor solicitou que os aprendizes levassem artigos de suas áreas para a realização de uma atividade e, com exceção dos ausentes, apenas Diana não levou. As participantes da turma 1, Lívia, Rafaela, Fabiana e Raquel se envolveram nas discussões acerca do uso de sinônimos, sempre se posicionando de acordo com a área de atuação de cada uma. O mesmo ocorreu na aula 3, na qual Lívia, Fabiana e Raquel deveriam avaliar artigos de outras áreas e o fizeram baseando-se nos textos de suas áreas. Por fim, na aula 4, todos os participantes que compareceram realizaram tanto a apresentação oral quanto a escrita do esboço de introdução de um artigo científico. Após as apresentações alguns participantes fizeram perguntas mais relacionadas ao tema da pesquisa, o que gerou discussões.

Entendemos que assumir responsabilidades está relacionado a refletir criticamente sobre o que é apresentado e discutido. Durante as aulas, verificamos que os participantes repensaram seus posicionamentos a partir do que foi apresentado e discutido pelo professor ou pelos demais aprendizes. Na primeira aula, Lívia discordou de uma afirmação presente em uma atividade que apresentava frases de abertura em introduções de artigos científicos, alegando não ser comum tal tipo de sentenças em sua área. Entretanto, após Fabiana explicar o uso da mesma sentença em sua área e o professor problematizar as diferenças entre áreas, Lívia pensou nas possibilidades de uso da sentença em sua área. Álvaro e Carolina, na aula 2, discutiram sobre o cuidado com a sofisticação da linguagem, visto que não pode haver apenas uma frase de impacto no texto e o restante dele apresentar erros. Lívia, na aula 3, repensou a organização retórica de artigos científicos da sua área, afirmando nunca ter prestado atenção na ligação que pode haver entre as seções de introdução e de análise de dados.

Conforme discutido anteriormente, para que aprendizes assumam mais responsabilidade é necessário haver mudanças na sala de aula tradicional, com o professor passando a atuar como um colaborador e os aprendizes assumem posturas mais ativas e entendendo o aprendizado como processo no qual eles são corresponsáveis. Allwright (1991, citado por LITTLE, 1995) entende que professores e aprendizes são coprodutores na sala de aula de línguas e as responsabilidades compartilhadas são tanto afetivas quanto organizacionais. Compreendemos que as responsabilidades organizacionais estejam relacionadas desde o objetivo do aprendizado até a autoavaliação.

Com relação à colaboração na construção do curso/conteúdo, pautamo-nos em observar as atitudes dos participantes referentes tanto a situações nas quais eles sugeriram ferramentas, quanto a momentos nos quais, ao posicionarem-se sobre assuntos relacionados ao artigo científico, geraram debate no qual o professor e os demais participantes se engajaram.

Sobre sugestões de ferramentas, na aula 2, durante uma discussão sobre o uso apropriado de termos técnicos, Fabiana comentou sobre cursos desenvolvidos pelo Departamento de Biblioteconomia da universidade para orientar docentes e discentes sobre o uso de bases de dados adequados à cada área de pesquisa. Na aula 3, Raquel comentou sobre um recurso *online* que ela utiliza para a geração de referências bibliográficas e Lívia sugeriu um outro recurso *online* que pode ser utilizado para auxiliar nas citações. Além dessas situações, as mesmas participantes engajaram-se em discussões

relacionadas ao gênero acadêmico, assim como os demais participantes, conforme indicado na tabela.

Little (1991) ao definir o aprendizado autônomo afirma que este passa a ser desinstitucionalizado, visto que o currículo deixa de ser imposto por uma instituição, pois é o aprendiz que o traz consigo para o contexto de sala de aula, uma vez que é ele quem define seus objetivos de aprendizagem e passa a ser responsável por ele. Todavia, o autor complementa, baseado em Holec (1981), ser necessário o auxílio de um profissional para que o aprendiz consiga desenvolver esse nível de autonomia.

Entendemos que a desinstitucionalização sugerida pelo autor pode ocorrer quando o aprendiz se sente confortável em posicionar-se, em argumentar e em discordar daquilo que é, não mais imposto, mas sugerido pelo professor, pelo material didático ou pelo currículo. Freire (2015), problematiza tal imposição ao advogar a favor da fala que pressupõe a escuta. Para o autor:

O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto do seu discurso (FREIRE, 2015, p.111).

Nesse sentido, conferimos a importância do trabalho colaborativo entre professores e aprendizes, assumindo que a premissa para tal é a oportunidade para o posicionamento. Com relação a tais oportunidades, verificamos na asserção dos participantes, em diferentes momentos da entrevista, a ocorrência delas:

Diana: *Eu gostei muito da abordagem do professor* (Pergunta 11 da entrevista).

Murilo: *Acho que pelo pouco tempo que a gente teve deu pra dar uma boa ensinada* (Pergunta 15 da entrevista).

Álvaro: *(...) mas nesse curso, da forma como o professor colocou ele deixou meio aberto pra esse tipo de situação, então, de certa forma eu me senti confortável, né? Mas nem sempre é assim* (Pergunta 16 da entrevista).

William: *(...) do jeito que o professor lidou com a gente, expos a disciplina eu achei que ele é uma pessoa de mostrar uma certa abertura, ele tá receptivo à informações, a receber comentários dos alunos, né?* (Pergunta 16 da entrevista).

Lívia: *No caso do (nome do professor) eu me senti confortável, achei a turma bem tranquila, me senti mais confortável em comparação com outros cursos de inglês que eu fiz.* (Afirmção 6 da segunda parte da entrevista).

Constatamos nas afirmações dos aprendizes a abertura promovida pelo professor e compreendemos que ele é a peça chave para o redimensionamento dos papéis, uma vez que sua atitude, conforme verificamos, pode favorecer a atitude dos aprendizes de modo

a estimular sua participação e engajamento. Conforme discutido neste subitem, é necessário haver orientação para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Entretanto, entendemos ser simbiótica a relação entre professores e aprendizes visto que a atitude de um é pressuposta e pressupõe a atitude do outro. Nesse sentido, retomamos Sheerin (1997) ao afirmar sobre o professor saber avaliar a prontidão do aprendiz para que ele se torne mais independente.

O aprendiz autônomo é aquele que consegue refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem (LITTLE, 1991) e isso inclui conseguir se avaliar. Na sequência apresentamos os dados obtidos a partir da afirmação 3, da segunda parte da entrevista “Eu consigo me autoavaliar e avaliar meu progresso” e dados obtidos nas observações de aula:

Participante	<i>Afirmação 3: Eu consigo me autoavaliar e avaliar meu progresso.</i>
Lívia	<i>Essa é difícil. Eu acho que eu consigo, sinto que agora que estou escrevendo em inglês eu tô tendo mais facilidade pra continuar escrevendo, pra entender um filme ou uma serie, eu acho que dá pra enxergar um progresso, mas também acho que sou bem crítica, isso é bom, mas às vezes atrapalha um pouco, mas dá pra ter uma noção, não sei de uma noção real, mas dá!</i>
Rafaela	<i>Acho que eu concordo também. Eu gosto sempre de fazer isso, de escrever alguma coisa, as vezes tenho um brainstorming, eu coloco no papel, gosto de amadurecer a ideia, gosto de depois ver de novo e daí ver o que posso mudar, acrescentar. Eu consigo me autoavaliar até gosto de fazer isso.</i>
Fabiana	<i>Eu acho que avaliar o meu progresso, eu consigo ver, eu consigo ver onde eu estava antes de começar o curso e onde estou agora. Mas me autoavaliar no sentido de em que nível eu estou no aprendizado de língua inglesa e o que devo fazer para melhorar eu não consigo.(...) A única época que consegui me dedicar duas horas pro inglês foi no tempo do My English [online]. A medida que eu ia fazendo, eu ia fazendo algumas anotações do tipo: “você sempre erra isso”, “fica esperta com isso”, sabe? essas coisas, mas como eu parei eu perdi, eu por exemplo, eu continuo errando “nois vai nois foi” porque eu não continuo estudando.</i>
Raquel	<i>Ah, por comparação, né? É que eu tenho poucas escritas, talvez se eu organizar meu tempo, se tiver, acho que talvez com tempo, se tiver, acho que um pouco acontece com a leitura de artigos científicos, é muito tranquilo ler um artigo científico [hoje] do que quando comecei a fazer o mestrado. Acho que essas comparações são possíveis de fazer. Na leitura. Na escrita acho que não sei te falar ainda. Mas acho que sim!</i>
Diana	<i>Sim [Já se adiantou para ler a próxima afirmação].</i>
Tatiana	<i>Sim, com um pouco de viés. Eu não sei dizer se em pequenas etapas. Eu consigo perceber diferenças assim. (...) Se eu pego um texto que eu escrevi no mestrado eu já vejo diferença pro doutorado. Agora se eu pego um texto que escrevi no semestre passado eu não sei se eu vou conseguir identificar alguma diferença. Mas eu consigo ver muito claramente assim quando, o que eu fiz ao longo do tempo.</i>
Murilo	<i>Eu não saberia responder. (Pesquisadora: Você consegue ver os seus avanços?) Difícil responder porque o único treino que eu tenho é mais sozinho fica difícil. Pelo feedback dos outros que eu conseguiria ver se meu inglês está melhorando ou não e como eu não tenho isso no momento. Mas talvez sim, com o tempo estou melhorando. (Pesquisadora: Você saberia identificar no que precisa melhorar ou apontar suas</i>

	<i>dificuldades com a escrita acadêmica?) É isso eu vou ter que treinar porque como não tenho muita experiência eu teria que começar um artigo do começo e começaria a ver minhas dificuldades. Eu acho que se eu tivesse que escrever um artigo em inglês eu começaria escrevendo em inglês direto sem traduzir.</i>
Talita	<i>Concordo. Acho que tenho um pouco de dificuldade pra avaliar meu progresso, mas autoavaliar assim, avaliar se tá com uma boa qualidade ou uma qualidade ruim o que eu tô redigindo acho que tenho mais facilidade agora com o final do curso.</i>
Carolina	<i>Eu concordo mas não sei se eu tenho com tanta firmeza que eu consigo fazer isso: avaliar o meu progresso, mas isso é avaliar meu progresso no curso? (Pesquisadora: Não, é o processo no aprendizado da língua). Eu concordo, e consigo observar isso principalmente agora que já tô terminando o doutorado. Eu faço isso constantemente, eu comparo como que era quando eu entrei no doutorado, ou até antes, questão de escrita, questão do inglês melhorou muito. Isso eu consigo avaliar.</i>
Álvaro	<i>Concordo. Autoavaliação é algo que trago comigo há tempos. Na verdade é algo até negativo essa autocrítica, e esse processo não é diferente, acho que como qualquer processo de aprendizagem exige essa autoavaliação. E de fato consigo enxergar esse progresso, essa melhora, uma melhora considerável de escrever, não só escrever, mas ler, ouvir, falar...</i>
William	<i>A curto prazo não, ou seja, eu não consigo ver muitas mudanças, mas a longo prazo eu consigo perceber o quanto eu sabia e até, na verdade seria o contrário do progresso, eu falava, “poxa eu era mais fluente nessa parte, eu conseguia desenvolver melhor” mas a questão a longo prazo, a curto prazo não consigo perceber esse tipo de avaliação se foi positiva ou negativa.</i>

Quadro 31: Reconhecimento da autoavaliação.

Observado	Não Observado	Ausente
-----------	---------------	---------

PARTICIPANTES												
Aspectos	Aula	Lívia	Rafaela	Fabiana	Raquel	Diana	Tatiana	Murilo	Talita	Carolina	Álvaro	William
4. Realizam autoavaliação (<i>self-evaluation</i> – HOLEC, 1981).	1											
	2											
	3											
	4											

Tabela 4: Participantes que conseguem avaliar seu aprendizado.

Com base nas asserções dos participantes, verificamos que, com exceção do Murilo, os participantes Lívia, Fabiana, Raquel, Tatiana, Carolina, Álvaro e William afirmam saberem se autoavaliar, sobretudo quando se referem a perceber avanços ou regressos no processo de aprendizagem. Rafaela e Talita associam a autoavaliação a avaliar a qualidade de alguma produção.

Conforme discutido no subitem 2.2.3.2, entendemos a autoavaliação como uma prática que permite tanto a avaliação do conhecimento linguístico, por exemplo, quanto auxilia o aprendiz a (re)pensar atitudes que possam auxiliá-lo a desenvolver seu conhecimento e alcançar seus objetivos. Fabiana foi a única participante que pensou a autoavaliação também como prática que orienta o que pode ser feito para ajudar no processo de aprendizagem: *Mas me autoavaliar no sentido de em que nível eu estou no aprendizado de língua inglesa e o que devo fazer para melhorar eu não consigo.*

Compreendemos que para desenvolver a autoavaliação o aprendiz precisa de orientação do professor, visto que essa prática sempre esteve submetida à percepção, ao julgamento e à análise do outro. Segundo Cavalari (2009, baseada em OTTO, 2003; CHEN, 2008, entre outros) a autoavaliação requer preparação e passa por fases nas quais o aprendiz inicia dependendo da avaliação externa e progride para total independência. Nessa fase o aprendiz mostra-se confiante em realizar a autoavaliação.

Verificamos que, apesar da maioria dos participantes terem confirmado saber realizar autoavaliação e avaliar o progresso, durante as observações das aulas não foi possível constatar tais demonstrações¹⁰⁴. Entendemos que a autoavaliação é uma prática subjetiva. Por essa razão, esclarecemos que nosso objetivo era verificar se os participantes exteriorizavam qualquer pensamento relacionado a essa prática, principalmente verbalizando sensibilizações para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que haviam aprendido.

Conforme defendemos a sistematização do ensino de estratégias de aprendizagem, ampliamos tal sistematização para a prática da autoavaliação na sala de aula. Cavalari (2009) afirma haver diferentes instrumentos que possibilitam a autoavaliação, como escalas de avaliação; questionários; diários reflexivos ou gravações em áudio/vídeo para posterior análise. Compreendemos que quando apresentada a autoavaliação é importante enfatizar o caráter reflexivo dessa prática. Nesse sentido, aprendizes precisam entendê-la

¹⁰⁴ Conforme ilustrado na tabela 4.

como oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem e associá-la aos seus objetivos na língua-alvo.

Quando pensamos no desenvolvimento da autonomia, é fundamental que aprendizes saibam avaliar progressos e regressos e, a partir dessa análise, consigam (re)definir estratégias de aprendizagem, visto que a autonomia busca encorajar aprendizes a não restringirem o desenvolvimento da aprendizagem à sala de aula ou ao professor. Encerramos a discussão dessa categoria ressaltando que o fomento da autonomia está condicionado ao redimensionamento de papéis na sala de aula, com o aprendiz se vendo igualmente responsável pelo desenvolvimento de seu aprendizado e, para tanto, o professor precisa orientá-lo para que haja engajamento.

No que diz respeito à responsabilidade do aprendiz, enfatizamos três aspectos que consideramos fundamentais: negociação, autoavaliação e reflexão. A negociação é a premissa para o trabalho colaborativo entre professores e aprendizes; a autoavaliação permite ao aprendiz analisar o desenvolvimento do aprendizado e, portanto, refletir sobre suas atitudes diante do aprendizado.

Discutimos na sequência a categoria 3: Percepção sobre autonomia e o ser autônomo.

3.3 Categoria 3: Percepção sobre autonomia e o ser autônomo

Entendemos que nas discussões das categorias anteriores, aspectos relacionados à autonomia foram considerados, principalmente no que diz respeito às características de um aprendiz autônomo e às maneiras de como promover o seu desenvolvimento. Nesta discussão pautamo-nos em apresentar as percepções dos participantes sobre autonomia, com base nos dados obtidos no questionário e na entrevista. Iniciamos apresentando a compreensão dos participantes sobre o tema (pergunta 12 do questionário), seguido pelo reconhecimento ou não de serem autônomos (pergunta 9 da entrevista e afirmação 4 da segunda parte da entrevista) e finalizamos com suas percepções sobre a importância da autonomia em um curso de IPA e em um curso de IPG.

Questionário ¹⁰⁵	Entrevista ¹⁰⁶	Afirmações - concordar e discordar (Entrevista – Parte 2) ¹⁰⁷
<p>11. O que entende por autonomia na aprendizagem de línguas?</p> <p>12. De que maneira acha que a autonomia pode ser desenvolvida para aprimorar seus conhecimentos de inglês para propósitos acadêmicos?</p> <p>13. Qual é a importância da autonomia de um aluno quando está realizando um curso de línguas para propósitos acadêmicos?</p> <p>14. Qual é a importância da autonomia de um aluno quando está realizando um curso de inglês para propósitos gerais?</p>	<p>9. Você se considera um aprendiz autônomo? Justifique</p>	<p>4. Eu tomo iniciativa para desenvolver minhas habilidades em língua inglesa.</p>

Quadro 32: Subsídios para categoria 3: Percepção sobre autonomia E o ser autônomo

Na sequência, apresentamos os dados referentes à compreensão dos participantes sobre autonomia:

Participante	Pergunta 12: O que entende por autonomia na aprendizagem de línguas?
Lívia	<i>A possibilidade de buscar o conhecimento a partir das várias opções disponíveis atualmente (internet, livros, etc).</i>
Rafaela	<i>A capacidade de motivação e força de vontade de aprender uma nova língua, sem a necessidade de haver uma pessoa que o motive externamente.</i>
Fabiana	<i>A autonomia é fundamental. Eu a entendo como a ação, o interesse, a responsabilidade do aluno consigo mesmo para sua aprendizagem.</i>
Raquel	<i>Ser capaz de buscar informações de diversas fontes (livros, internet, televisão) e extrair os tópicos que melhor possam auxiliá-lo nas suas necessidades de aprendizagem e comunicação.</i>
Diana	<i>Não se limitar aos recursos apresentados pelo professor.</i>
Tatiana	<i>Estudar sem necessidade de o professor pedir/“mandar”.</i>
Murilo	<i>Poder procurar ativamente conhecimento em inglês além de sua área de conhecimento. Também poder produzir conhecimento.</i>
Talita	<i>Interesse e curiosidade são essenciais à autonomia e interpreto esta como uma capacidade de compreender assuntos, independentemente da orientação de um outro indivíduo.</i>
Carolina	<i>O aluno ser capaz de aprender fora da sala de aula e continuar a avançar mesmo que o curso acabe. Busca sempre novos materiais didáticos e outros cursos que desejar ou achar conveniente com o interesse.</i>

¹⁰⁵ Disponível no Apêndice A, p. 214.

¹⁰⁶ Disponível no Apêndice D, p.218.

¹⁰⁷ Disponível no Apêndice D, p. 218.

Álvaro	<i>É a capacidade de através do uso de ferramentas a disposição, tornar o processo de aprendizagem contínuo. Dessa forma, autonomia seria o uso correto de tais ferramentas.</i>
William	<i>Ser autodidata.</i>

Quadro 33: Compreensão sobre autonomia.

Verificamos que as asserções dos participantes apresentam interpretações coerentes sobre autonomia, embora parciais. Lívia, Raquel e Murilo associam a autonomia à busca por conhecimento. Os mesmos participantes, juntamente com Diana, Carolina e Álvaro indicam o uso de recursos e materiais que auxiliam nessa busca. Tal interpretação está de acordo com a afirmação de Holec (1981, citado por LITTLE, 1991) e Cotteral (1995) sobre um aprendiz autônomo saber selecionar materiais didáticos. Carolina e Álvaro relacionam a autonomia ao aprendizado contínuo e não restrito ao espaço escolar. Para Rafaela, Tatiana e Talita a autonomia está associada ao aprendizado, independentemente da orientação do outro, em concordância com Wenden (1991, citado por CARR, 2013), ao afirmar que o aprendiz autônomo desenvolve habilidades para agir independentemente do professor e Paiva (2006) que compreende a autonomia ocorrendo em diferentes níveis de independência. Murilo entende a autonomia também como a produção de conhecimento e associamos essa interpretação à afirmação de Little (1991) sobre o aprendiz autônomo conseguir transferir aquilo que aprende para outros contextos.

A interpretação de Fabiana apresenta-se como uma das mais completas, visto que ela elucida a importância da responsabilidade que o aprendiz deve assumir com seu aprendizado: *Eu a entendo como a ação, o interesse, a responsabilidade do aluno consigo mesmo para sua aprendizagem.* Conforme discutido anteriormente, entendemos que o desenvolvimento da autonomia está diretamente relacionado a atitude mais responsável do aprendiz no processo de aprendizagem.

O participante William foi o único que apresentou uma compreensão que consideramos equivocada sobre autonomia, relacionando-a ao autodidatismo. Little (1991) esclarece que, apesar da comum confusão entre os termos, o autodidatismo (*self-instruction*) pressupõe a autonomia. Entretanto, ser autônomo vai além de ser autodidata visto que a autonomia está relacionada à organização do aprendizado.

Sobre as compreensões dos aprendizes, verificamos que, para a maioria deles, a autonomia é algo que se faz para aprender, ou seja, a autonomia é compreendida como algo quase pragmático. Concordamos que o desenvolvimento da autonomia também possui caráter prático, uma ação. Todavia, é importante enfatizar o aspecto reflexivo que

está imbricado no conceito da autonomia, visto que essa ação deve ser orientada pela reflexão: reflexão sobre o que é aprender (línguas); reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem; reflexão sobre o papel do aprendiz, do professor, do MD; entre outras reflexões.

Entendemos ser importante que, no processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz, o professor oportunize práticas de reflexão de modo a auxiliar, quando necessário, na desconstrução de compreensões equivocadas. Apresentamos na sequência dados relacionados à percepção de ser autônomo:

Participante	Pergunta 9. Você se considera um aprendiz autônomo?
Lívia	<i>Eu me considero, mesmo porque meu orientador me força a ser autônoma. Ele me falou, no mestrado, eu te ajudava, a gente tinha mais reuniões, eu te procurava, agora no doutorado não! Se você precisar, você vem me procurar, você corre atrás, eu vou te deixar solta. Eu acho bem positivo, porque te força a ir atrás, essa autonomia no começo foi meio forçada mas eu enxergo de forma positiva. (Pesquisadora: E sobre a autonomia e o aprendizado de língua inglesa?) Hoje eu não faço muitos cursos, eu ando aprendendo inglês lendo e escrevendo direto em inglês, sem escrever em português também tá sendo muito bom pro meu desenvolvimento. Vou atrás, procuro, leio livros sem ser acadêmico, assisto séries, tô procurando de algumas outras formas continuar aprendendo sem fazer curso.</i>
Rafaela	<i>Em partes, mas isso também foi do meu orientador. Antes eu era muito dependente. Eu precisava sempre de uma base. A frase do meu orientador é “se vira” Eu acho interessante, pra mim, eu acho você tem que dar uma base, no caso de um orientador, mostrar uma bibliografia boa, apresentar textos bons aí o aluno lê aquilo e começa construir. Ao final de uma construção você mostra e o orientador aponta o que tá certo e errado. Eu achava que o orientador tinha que ser meio mãe, ficar do lado é assim que faz, mas com ele eu aprendi a tentar correr atrás. Eu acho legal ter uma base e depois tentar ir sozinho. (Pesquisadora: Você transfere isso pro contexto de línguas? E sobre a Língua Inglesa?) Sim. Agora não tanto porque não dá tempo, mas quando era adolescente eu pegava nas revistas tradução de música, eu ouvia a pronúncia, via o que significava a palavra o contexto. Sinto que era mais autônoma naquela época. Agora a minha autonomia seria lendo artigos, tentando pegar os termos, ver a estrutura, agora mais ainda. Agora, meu foco é outro.</i>
Fabiana	<i>Sim, por ser professora eu acabei vendo que não dá pra ninguém te ensinar as coisas não, como professora seria ótimo se eu conseguisse ensinar, mas eu acho que sou autônoma sim. (Pesquisadora: Você tinha dificuldade, mas não deixava de participar da aula, fazia colocações...) Precisa ser cara de pau, precisa se expor.</i>
Raquel	<i>Eu preciso de um empurrãozinho. Mas acho que na área da pesquisa a gente acaba sendo. Tem a motivação do orientador, do grupo de pesquisa, mas as motivações são muito individuais, o orientador vai orientar teu trabalho, mas tu que realmente vai debruçar sobre o tema. Depois como professora, na prática, é possível tu trabalhar exatamente na área que tu trabalhou na tua pesquisa, mas muitas vezes não tem essa oportunidade. Então as vezes tu tem que achar campos, sombreamentos, vamos dizer assim então tu tem que tentar achar essas brechas, pra que tu consiga aproveitar teu recurso ali, dos alunos, e ver como consegue abordar os temas que te interessam. Acho que tem um trabalho autônomo aí, de aprender a documentação, um novo software, uma nova forma de organizar os dados. (Pesquisadora: E como aprendiz de língua inglesa?) Acredito que no inglês</i>

	<i>sim, tirando a parte da linguagem padrão que tem que ser respeitada de qualquer forma, tem o tipo de expressão, de organização das ideias que é específico de cada área e isso tu tem que aprender de qualquer forma. Esse curso de só pessoas da minha área é difícil acontecer, né? Então você tem que ir atrás de algum jeito. Mas eu preciso de um empurrão, viu. Alguém que mostre.</i>
Diana	<i>Acho que eu funciono melhor assim, quer dizer, é eu acho que assim, quando eu preciso eu vou atrás da informação. Mas preciso de uma certa pressão. Eu já tentei fazer um curso online de inglês e foi um fracasso, não foi tanto culpa minha, o curso era uma interface meio estranha, meio chatinho.</i>
Tatiana	<i>Sim, mas acho que isso tem a ver com a história de vida, assim, eu falo espanhol, eu to aprendendo alemão. Então eu acho que isso tem variações porque se você tem um histórico de aprender uma língua e tá com dificuldade, você tende a ir fugindo das demandas. Se começa a ser uma coisa difícil você vai deixando de lado, ou faz de qualquer jeito. Então, é difícil falar “sou autônoma” Acho que sim, mas que foi uma coisa construída. (Pesquisadora: Por que você acha que o que você faz pra se considerar assim? Aspectos de autonomia no seu perfil enquanto aprendiz?) No meu caso foi necessidade. Quando eu entrei aqui [na universidade] desde o primeiro ano a gente tinha que ler artigo em inglês e assim, meu conhecimento era muito básico, era muito difícil, eu usava Google tradutor pra traduzir o texto inteiro praticamente e eu precisava aprender. Então fui tentando estudar em casa, eu escuto muita música e assisto muita serie e acho que é uma coisa que ajuda bastante. E até por isso eu acho que desenvolvi bem a parte de ouvir e de falar, e a parte escrita acho que é a que eu menos desenvolvo porque eu não pego e escrevo coisas em inglês se eu não tenho que escrever.</i>
Murilo	<i>Em termos sim. Pode ser que sim. (Pesquisadora: Você colocou no questionário que as responsabilidades de um aluno é aprender e contribuir com outros alunos, levar o conhecimento pros outros. Você acha que você faz isso?) Apesar do meu pai ser professor, não sei se tá no sangue, mas assim, não tenho muita vontade de ensinar, de passar conhecimento, mas quando surge oportunidade quando quero fazer, acabo fazendo bem isso. Eu tô sempre em contato com o inglês aqui, assistindo filme sem legenda, vídeo no youtube também sem legenda. Eu ouço bastante coisa em inglês, então isso ajuda bastante.</i>
Talita	<i>Eu acho que me ajudou muito na questão de me autoavaliar. Acho que consegui perceber melhor a qualidade do meu artigo por exemplo, em termos que eu não percebia antes, como por exemplo essa questão de ter toda uma conexão e não deixar ele um Frankstein, sabe? Vai juntando um monte de informações, cada uma tem um sentido, cada uma vem de um artigo, cada uma é um fato mas nem por isso todas estão conexas. Me ajudou bastante a perceber essa diferença que antes eu não percebia tanto e prejudicava as pessoas lerem e compreenderem o artigo.</i>
Carolina	<i>Ah sim, isso sim. Isso sim, porque isso já é há muito tempo, eu gosto de aprender sozinha, eu acho que me concentro melhor. (...) Quando eu fui pra fora eu tive muita dificuldade. Então acabei me virando sozinha, acabei aprendendo. Eu também assisto muita série. Na verdade posso dizer que pra aprender o inglês eu combinei as duas coisas, eu tive professor, mas quando já estava na faculdade, então aquela parte mais estrutural, gramática eu aprendi assim, mas acho que vocabulário eu aprendi sozinha depois, eu tive que aprender, né?</i>
Álvaro	<i>Sim. [pesquisadora lê a resposta do questionário¹⁰⁸] (Pesquisadora: Porque você se considera autônomo?) Isso talvez seja uma característica mais pessoal que desenvolvi no percurso, acho que na verdade vem do que eu tive no mestrado, sempre me ensinaram, ou davam a possibilidade de fazer as escolhas, de caminhar e tal, então acho que justamente eu não era focado em um objetivo em si, é bom</i>

¹⁰⁸ Resposta do questionário: É a capacidade de através do uso de ferramentas à disposição, tornar o processo de aprendizagem contínuo. Dessa forma, autonomia seria o uso correto de tais ferramentas.

	<i>chegar no objetivo, é bom ter um objetivo, mas é melhor ainda o caminho que você vai percorrer pra chegar nesse objetivo, então é esse caminho é o que é mais importante, porque o objetivo você pode trocar, tem objetivos que você busca, mas como você vai chegar nesse objetivo é que é a questão, pra um pesquisador, essa questão de poder escolher o caminho é essencial.</i>
William	<i>Não! Eu não me considero um aprendiz autônomo. Eu tento ser, mas eu acho que não tenho disciplina suficiente pra fazer isso sozinho, então eu prefiro que tenha aula, que tenha dia, que tenha horário, pra poder justamente ... porque na verdade muitas vezes o que acontece é assim, pra ser autônomo tem que ter muita disciplina, coisas pra fazer sempre aparecem e aí a questão é, quais são as prioridades? O que eu tenho que fazer primeiro? (...) Então eu prefiro que tenha uma espécie de tutor que possa ir pedindo e propondo e as coisas vão seguindo.</i>

Quadro 34: Percepção sobre ser autônomo.

Iniciamos esta discussão a partir da asserção de William a respeito de não se considerar um aprendiz autônomo. Em consonância com o que discutimos no parágrafo anterior ao quadro sobre ser necessário que o professor oportunize práticas de reflexão e auxilie na desconstrução de compreensões equivocadas, William compreende autonomia como sinônimo de autodidatismo, conforme verificamos no quadro 34. Dessa forma, ele não se vê como um aprendiz autônomo, pois afirma preferir *que tenha uma espécie de tutor que possa ir pedindo e propondo e as coisas vão seguindo*. O participante compreende a autonomia como o aprendizado desassistido, sem orientação e que demanda disciplina. A respeito da disciplina, concordamos com o participante; todavia, enfatizamos ao longo deste trabalho que a autonomia está relacionada a maior responsabilidade do aprendiz perante seu aprendizado. Isso não significa estar sozinho, mas saber fazer escolhas informadas para o desenvolvimento do aprendizado (SHEERIN, 1997). Por essa razão, entendemos ser importante a prática da “reflexão orientada”, uma vez que ao repensar conceitos equivocados sobre a aprendizagem, a partir de novas experiências, o aprendiz se torna mais aberto e disposto a engajar-se no aprendizado e a assumir mais responsabilidades.

Tatiana faz uma reflexão importante sobre ser autônoma, ao afirmar que isso *foi uma coisa construída*, orientada, principalmente, pela necessidade de aprender a LI. Compreender a autonomia como processo, ou seja, algo que é construído, está em consonância com as discussões tecidas neste trabalho, que ressaltam o desenvolvimento da autonomia a partir da reflexão e da negociação. A reflexão deve permear todo o processo de aprendizagem e é evidenciada a partir da autoavaliação, visto que, conforme discutido anteriormente, ela está relacionada tanto à correção quanto à análise das atitudes que direcionam o aprendizado.

Nesse sentido, Talita afirma ser autônoma, principalmente, *na questão de me autoavaliar*. A participante associa a autoavaliação a maior sensibilização para o processo de escrita do gênero acadêmico, e em consonância com essa sensibilização estão as considerações de Lívia, Rafaela e Raquel sobre a autonomia no aprendizado de línguas estar relacionada a ler artigos científicos (Lívia, Rafaela), escrever direto na L-alvo (Lívia) prestar atenção aos termos e à estrutura (Rafaela) e às especificidades da área (Raquel). Discutiremos na próxima categoria questões relacionadas ao gênero acadêmico.

A respeito das demais asserções dos participantes, verificamos que alguns deles, Lívia, Rafaela, Raquel e Álvaro, ao serem indagadas sobre se reconhecerem autônomos, pensam em suas atividades como pesquisadores e não como aprendizes de línguas. Foi necessário que a pesquisadora refizesse a pergunta, focando na autonomia no aprendizado de línguas (com exceção de Álvaro). Entretanto, esse dado nos chamou à atenção visto que concordamos que a atividade de um pesquisador deve ser autônoma e compreendemos que, sendo a LI a língua internacional da ciência, desenvolver habilidades em LI deveria ser entendida como uma das atividades de um pesquisador que deseja compartilhar resultados de pesquisa e engajar-se no processo de internacionalização.

Ao se considerarem pesquisadoras autônomas, Raquel e Rafaela ressaltam a importância da orientação inicial. Raquel também reconhece que posteriormente à orientação *tu que realmente vai debruçar sobre o tema*, indicando a responsabilidade que do próprio pesquisador para com o processo. Nesse mesmo sentido, Lívia afirma que seu orientador a força a ser autônoma e ela entende isso como algo positivo pois, *te força a ir atrás*. Por fim, Álvaro, afirma que no mestrado [os professores] *davam a possibilidade de fazer as escolhas*.

Entendemos que todas essas compreensões podem ser interpretadas como características da autonomia, também na aprendizagem de línguas. Todavia, esses participantes não consideraram a tomada da responsabilidade ou saber fazer escolhas como uma interpretação para a autonomia no aprendizado de línguas, conforme verificamos no quadro 21. Gostaríamos de ressaltar que nossa intenção nessa discussão não é “desclassificar” os participantes como aprendizes autônomos, mas problematizar: i) a necessidade de ampliar discussões acerca do ensino de línguas para propósitos acadêmicos, principalmente com foco na língua inglesa, quando se almeja participar do

processo de internacionalização e ii) enfatizar que aprendizes sejam orientados a desenvolver autonomia.

A participante Raquel traz uma reflexão que vai ao encontro dessa discussão. O trecho se refere à resposta da pergunta 12 da entrevista: “Como você acha que pode continuar desenvolvendo suas habilidades na área de escrita acadêmica após o curso?”

Raquel: (...) *Prestando atenção nesses pontos que devem ser observados nos artigos, na revista, alguma coisa que foi bastante discutido na sala de aula. Talvez possa até contar com algum revisor, mas o que estou buscando é realmente essa autonomia¹⁰⁹, não depender de assim... existe uma prática que é bastante útil, dos artigos de língua inglesa serem elaborados não pelo autor, mas por pessoas que traduzem. O que é ótimo, graças a Deus que existem todos esses profissionais, mas acho que o pesquisador precisa ter essa autonomia, porque muitas vezes não é, hum... o profissional que tá fazendo essa versão em inglês, com certeza vai ter dificuldades, se tentar ver os termos usuais pra cada trabalho. Acho importante exercitar essa escrita e, enfim, claro que não é um curso pra fechar esse assunto, mas trabalhar com isso, mas trabalhar com a intenção de escrever teus próprios textos¹¹⁰. E o leitor também dessas revistas eles vão procurar esse código de estrutura linguística, sei lá como chama isso! Esse padrão e quando foge do padrão ele realmente não consegue entender, mesmo que o conteúdo não esteja lá.*

Destacamos os pontos nos quais a participante enfatiza a importância da autonomia do pesquisador. Entendemos que essa autonomia está, de certa forma, relacionada à compreensão de que o texto acadêmico, o artigo científico, neste caso, reflete à compreensão e o posicionamento do pesquisador. Por essa razão, o incentivo ao desenvolvimento de habilidade em LI é fundamental para que pesquisadores escrevam seus próprios textos e signifiquem aquilo que almejam, a partir de suas escolhas linguísticas. De acordo com Swales (2011, baseado em LEWIN e JORDAN, 1981), todos os pesquisadores falantes não-nativos de inglês que desejam desenvolver ou manter um alto nível de proficiência em LI precisam dedicar tempo extra para estudos na L-alvo.

A LI é reconhecida como língua internacional da ciência (WOOD, 2001; KENNEDY, 2001) e para que pesquisas nacionais se tornem reconhecidas internacionalmente é importante que sejam divulgadas em LI. Para tanto, confirmamos a necessidade de pesquisadores desenvolverem suas habilidades em LI a fim de poderem compartilhar suas pesquisas. Apresentamos na sequência dados obtidos a partir da afirmação 4 *Eu tomo iniciativa para desenvolver minhas habilidades em língua inglesa*, provenientes da segunda parte da entrevista:

¹⁰⁹ Grifo nosso.

¹¹⁰ Grifo nosso.

Participante	Afirmção 4: Eu tomo iniciativa para desenvolver minhas habilidades em língua inglesa.
Lívia	<i>Eu concordo porque hoje, na verdade, depende de mim, então tenho que realmente ir atrás e procurar, talvez deveria ir mais atrás, principalmente com a minha dificuldade de falar, com pronúncia, um pouco de vergonha de errar, então nesse aspecto tenho que ir mais atrás, mas pro que eu tenho que fazer agora, que é escrever, eu tenho iniciativa.</i>
Rafaela	<i>Sim! Em alguns aspectos eu tento procurar meu professor, por exemplo, ele me indica alguns artigos e revistas, mas depois eu busco alguns e tento achar coisas novas, vejo o que posso retirar daqueles textos, termos, formas de escrever, então eu concordo também, eu tomo iniciativa.</i>
Fabiana	<i>Tomo, porque eu preciso. Sim, porque eu preciso da língua. Confesso que não é a coisa que eu mais gosto de estudar, mas eu tomo iniciativa sim.</i>
Raquel	<i>Sim. Isso acontece! Às vezes ver desenho animado, aí alguns tem o filme, tem aqueles webinars que na área de software que são cursos em inglês, mas que como você entende um pouco do assunto fica mais fácil.</i>
Diana	<i>Sim. Eu procuro ler bastante em inglês pra formar um repertório maior, mais rico. Anoto coisas.</i>
Tatiana	<i>Acho que sim. Essas coisas que eu falei que eu faço acho que ajudam muito de ler muita coisa, de ficar ouvindo muito, de quando eu encontro algum gringo eu converso.</i>
Murilo	<i>Sim, concordo. Desde que fiz meu curso há 10 anos atrás é o que eu venho fazendo. Adquirindo conhecimento por mim mesmo. Às vezes acabo lendo artigos, quando sou obrigado, leio bastante blogs, site de notícia, BBC, CNN.</i>
Talita	<i>Discordo parcialmente porque eu só corro atrás do que me interessa. Eu queria muito aprender a pronunciar melhor e conseguir conversar melhor. Eu ainda tenho isso muito pobre, e corro atrás mais de desenvolver isso do que minhas habilidades de escrever que acho que são razoáveis, de certa forma. Então, é mais o que me interessa mesmo, com base em mídias.</i>
Carolina	<i>Agora eu tomo mais iniciativa. Antes não. Antes eu era mais passiva em relação a isso, agora eu consigo ver: Ah nossa eu preciso aprender isso, vou atrás disso. Foi isso que me fez procurar os cursos da universidade porque eu pensava assim: eu preciso melhorar algumas questões e preciso buscar isso de alguma maneira. Então acho que iniciativa eu tenho.</i>
Álvaro	<i>Concordo. Na verdade esse é um objetivo pessoal que é estudar idiomas. Quando vem associado a essa necessidade de escrever com esse prazer que eu tenho de estudar as línguas isso é bem casado. Acho que me ajuda a tomar esse tipo de iniciativa, ficar buscando essa coisa a mais e não parar onde eu preciso no momento.</i>
William	<i>É, eu tento tomar iniciativa, no caso do MEO eu achei o material bom, só que infelizmente tem que ter uma disciplina própria pra aproveitar melhor, então eu ficava assim, " olha falta um mês pra você fazer a prova" aí eu dava aquele... Então assim, eu tomo iniciativa mas não sou eficiente em prosseguir com essa iniciativas.</i>

Quadro 35: Tomada de iniciativa para o desenvolvimento de habilidades em LI.

Verificamos que todos os participantes afirmam tomar iniciativa para desenvolverem suas habilidades em LI e todos eles associam essa iniciativa ao uso de alguma ferramenta online, a algum recurso, como ler artigos, assistir vídeos e/ou *webinars*. Tatiana menciona a iniciativa de interagir com estrangeiros para praticar a habilidade oral. Carolina associou a iniciativa à procura por cursos na universidade.

Entendemos que esses cursos mencionados pela participante seriam os cursos oferecidos pelo programa IsF, visto que a participante afirmou já ter cursado outros cursos do programa. Compreendemos que todas essas iniciativas mencionadas pelos participantes estão relacionadas às estratégias de aprendizagem, visto que são atitudes que auxiliam tanto no uso da língua (estratégia cognitiva), quanto no aprendizado da língua (estratégia metacognitiva e estratégia social-afetiva), conforme discutido na categoria 1, desta análise.

Sobre a autonomia e o ensino para adultos, Little (1991) afirma ser fácil compreender essa relação, pois adultos geralmente possuem necessidades específicas para aprender a língua e, por essa razão, conseguem especificar seus objetivos. No caso dos participantes deste estudo, todos adultos, confirmamos que todos possuíam um propósito definido para realizarem o curso, conforme será discutido na próxima categoria. De acordo com Hutchinson e Waters (2006), a principal diferença entre um curso de IPE para IPG é o reconhecimento do aprendiz sobre sua necessidade. Dessa forma, indagamos os participantes a respeito de sua compreensão sobre a importância da autonomia em um curso de IPA e para um curso de IPG:

Participante	Pergunta 13. Qual é a importância da autonomia de um aluno quando está realizando um curso de línguas para propósitos acadêmicos?	Pergunta 14. Qual é a importância da autonomia de um aluno quando está realizando um curso de línguas para propósitos gerais?
Lívia	<i>Acredito que a autonomia permite um desenvolvimento mais rápido e específico às necessidades individuais.</i>	<i>Idem 13¹¹¹.</i>
Rafaela	<i>Capacidade de auto-suficiência, por conseguir diminuir suas próprias dúvidas e buscar meios de melhorar seu inglês por conta própria, voltado à sua área de pesquisa.</i>	<i>Conseguir se comunicar no dia-a-dia, em ambiente acadêmico ou em uma viagem, sem a necessidade do auxílio de professor.</i>
Fabiana	<i>Fundamental, sem essa autonomia ele não vai agir para aprender.</i>	<i>Idem 13.</i>
Raquel	<i>Creio que é uma média importância, pois no curso é possível um direcionamento das atividades para auxiliar no processo de aprendizagem.</i>	<i>Creio que funciona da mesma forma em relação ao curso de línguas (resposta questão anterior).</i>
Diana	<i>Torna o curso mais interessante, mais dinâmico.</i>	<i>Idem 13.</i>
Tatiana	<i>Muito importante.</i>	<i>Idem 13. Na verdade o grau de importância dependerá dos objetivos do aluno. E.g. conversação, escrever textos, etc.</i>
Murilo	<i>Desenvolver autonomia acadêmica para produção científica internacional. Facilitar a interação com pesquisadores internacionais.</i>	<i>Poder trazer conhecimento e vivências.</i>
Talita	<i>A autonomia age como diferencial entre um aluno que pratica e se interessa eventualmente pelo objeto de estudo e um aluno que pratica e se interessa frequentemente com o que estuda.</i>	<i>Idem 13.</i>
Carolina	<i>É extremamente importante pois se trata de um conhecimento muito específico. Para divulgação da ciência cada pesquisador deve aprimorar a forma de comunicação. Ciência sem comunicação, sem divulgação, não é Ciência!</i>	<i>É importante esta autonomia também, embora para propósitos gerais existem diversos cursos e materiais disponíveis. Mas acredito que a autonomia é importante para qualquer curso ou objetivo de aprendizagem.</i>

¹¹¹ Os próprios participantes: Lívia, Fabiana, Diana, Tatiana e Talita, grafaram o termo “idem 13” em suas respostas no questionário. Reiteramos que não houve qualquer alteração na reprodução das respostas dos participantes em nenhum dos instrumentos de coleta de registros.

Álvaro	<i>O cientista (acadêmico), realizador de pesquisas deve ser autônomo de maneira geral. Deve ser, principalmente, autônomo no que se refere a comunicação, parte essencial da pesquisa, que atualmente é feita em língua inglesa.</i>	<i>Não é possível em qualquer curso de línguas compreender plenamente uma língua, de forma que a autonomia se torna primordialmente essencial.</i>
William	<i>Testar resultados.</i>	<i>Maior cobertura da língua¹¹².</i>

Quadro 36: A importância da autonomia em cursos de IPA e IPG.

¹¹² Não entendemos a relação estabelecida pelo participante.

De acordo com as asserções, Livia, Fabiana, Diana, Tatiana, Raquel e Talita afirmam não distinguir a importância da autonomia em um curso de IPA e IPG. Em suas afirmações verificamos apontamentos já indicados e discutidos neste subitem, entre eles: a autonomia estar relacionada a buscar meios para desenvolver o conhecimento na língua-alvo (Rafaela); à autocorreção (autoavaliação) (Rafaela) e à motivação (Talita). Tatiana e Fabiana afirmaram ser a autonomia importante ou fundamental. Nossa intenção nessa pergunta era verificar a possível associação entre a autonomia do pesquisador e a necessidade do desenvolvimento das habilidades em LI, conforme discutido anteriormente. Verificamos que Murilo, Carolina e Álvaro reconhecem a necessidade de autonomia de um pesquisador e ressaltam a importância da LI no processo de internacionalização.

De acordo com Wood (2001), uma vez compreendido que a língua inglesa é reconhecida como língua internacional da ciência, ou como o autor denomina “Inglês para Ciência e Tecnologia”¹¹³ (ICS), se pesquisadores não-falantes de LI como língua nativa entenderem que aprender a língua faz parte da tarefa de aprender a ser cientista, seu aprendizado se torna mais fácil. O autor afirma que o ICS não é propriedade dos falantes nativos de LI, mas de toda a comunidade discursiva científica.

Entendemos a compreensão do autor e, conforme afirmamos anteriormente, concordamos que se pesquisadores desejam compartilhar internacionalmente seus estudos, é importante que o façam em LI. Todavia, trazemos para essa discussão a perspectiva crítica do ensino de IPA, visto que embora seja fundamental desenvolver habilidades na L-alvo para participar da comunidade discursiva, é imperativo que aprendizes/pesquisadores sejam encorajados a se posicionar em seus textos.

Entendemos que tal posicionamento pode ocorrer por meio das escolhas linguísticas e por isso compreendemos ser basilar a sensibilização para a escrita de modo a pensá-la como reflexo do pesquisador e de seu pensamento crítico e não a escolha “aleatória” de termos pré-estabelecidos. Swales (2001), com base na sensibilização crítica encorajada por Pennycook (1997b), afirma entender ser importante discutir as diferenças culturais de *se pensar, trabalhar e escrever* (PENNYCOOK, 1997b, citado por SWALES, 2001, p. 54)¹¹⁴, orientadas pelo conhecimento sobre a comunicação intercultural (*cross-cultural*) e sobre a retórica contrastiva e enfatiza ser responsabilidade

¹¹³ No original: English for Science and Technology (EST).

¹¹⁴ No original: (...) thinking, working and writing. (PENNYCOOK, 1997b, citado por SWALES, 2001, p. 54).

do aprendiz decidir o uso que faz da língua. Compreendemos que o fomento da autonomia pode auxiliar nesse processo de empoderamento linguístico, principalmente por meio da sensibilização sobre o gênero acadêmico, sua organização e o papel das escolhas linguísticas no processo de escrita.

Apresentamos na sequência os dados obtidos a partir da pergunta 12 da entrevista: De que maneira acha que a autonomia pode ser desenvolvida para aprimorar seus conhecimentos de inglês para propósitos acadêmicos?

Participante	<i>Pergunta 12: De que maneira acha que a autonomia pode ser desenvolvida para aprimorar seus conhecimentos de inglês para propósitos acadêmicos?</i>
Lívia	<i>Acho que a autonomia pode ser desenvolvida quando se tem um maior conhecimento dos recursos existentes.</i>
Rafaela	<i>Buscando, por conta própria, por exemplo, cursos como este, pesquisando textos e termos relacionados à área do aluno e colocando esse aprendizado em prática.</i>
Fabiana	<i>De modo geral, penso que a autonomia se desenvolve a partir de interesse em resolver uma questão, aprender algo. Assim, o indivíduo é que desenvolve sua autonomia, inclusive para aprimorar seus conhecimentos de IPA.</i>
Raquel	<i>A autonomia pode ser desenvolvida por meio de estudo de outros materiais acadêmicos para auxiliar na confecção de seu próprio material.</i>
Diana	<i>Conhecer todos os recursos disponíveis e adotar o que melhor se enquadra no perfil pessoal.</i>
Tatiana	<i>Ao obter resultados positivos ao realizar esse ato.</i>
Murilo	<i>Leitura de material acadêmico, interação com cientistas internacionais.</i>
Talita	<i>Através de materiais que possibilitem uma boa compreensão (sobretudo do que se trata o objeto de estudo e como realizar práticas veiculadas a este) dos tópicos em questão.</i>
Carolina	<i>A própria necessidade do dia-a-dia. Para quem trabalha na área acadêmica é inviável não se manter atualizado em como escrever melhor em inglês, já que constantemente estamos escrevendo e nos comunicando em inglês.</i>
Álvaro	<i>O conhecimento (descoberto) de novas ferramentas para tais fins seria uma maneira de torna-los autônomos.</i>
William	<i>Focar nas necessidades.</i>

Quadro 37: Maneiras para desenvolver a autonomia para aprimorar conhecimentos em IPA.

Verificamos, novamente, a associação estabelecida entre a autonomia e o uso de recursos, sendo eles o uso de ferramentas, recursos e materiais que possam auxiliar no aprendizado. Carolina, Fabiana e William associam a necessidade e o interesse à autonomia e como ela aprimora os conhecimentos de IPA. Entendemos que o interesse e o reconhecimento da necessidade são características de um aprendiz autônomo, pois baseando-nos em Benson (2003) o aprendiz autônomo assume mais controle sobre os

propósitos do aprendizado e, compreendemos que tal controle está diretamente associado ao reconhecimento do porquê do aprendizado.

Com base nos dados apresentados no quadro 25, Fabiana afirma que *é o indivíduo que desenvolve sua autonomia* e, com base nessa afirmação, ressaltamos ser possível que o aprendiz seja orientado para o desenvolvimento da autonomia, mas ela apenas se efetiva a partir de mudanças de atitude do próprio aprendiz.

Retomamos Benson (2003) e sua definição de autonomia como sendo a tomada de controle sobre os propósitos de aprendizagem para encerrar as discussões desta categoria e apresentar a próxima categoria a ser discutida: Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA. Compreendemos que o controle sobre os propósitos de aprendizagem se inicia no reconhecimento das necessidades do aprendizado, conforme afirmamos anteriormente e, considerando um curso de redação acadêmica em LI, entendemos ser fundamental o reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico para o desenvolvimento da aprendizagem.

3.4 Categoria 4: Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA

Os dados apresentados neste item foram obtidos a partir dos seguintes instrumentos/procedimentos para coleta de registros:

Questionário ¹¹⁵	Notas de campo e Checklist ¹¹⁶ (Observação de aulas)	Entrevista ¹¹⁷	Afirmações - concordar e discordar (Entrevista -Parte 2) ¹¹⁸
1.Qual é sua motivação para realizar este curso? 2.Quais são suas expectativas com este curso?	1.Reconhece especificidades do gênero acadêmico (aspectos linguísticos, organização retórica, propósito, etc).	6.O que você achou de ler textos e assistir apresentações de áreas diferentes da sua? 14.Existe(m) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outro(s) curso(s) de inglês que você já cursou? Justifique/Exemplifique.	1.Conhecer as especificidades do gênero acadêmico contribuiu para meu desenvolvimento no curso.

Quadro 38: Subsídios para categoria 4: Reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA.

¹¹⁵ Disponível no Apêndice A, p. 214.

¹¹⁶ Disponível no Apêndice C, p.216.

¹¹⁷ Disponível no Apêndice D, p.218.

¹¹⁸ Disponível no Apêndice D, p.218.

Para organizar a análise e discussão dos dados obtidos, iniciamos apresentando a motivação e as expectativas para a realização do curso de redação acadêmica em LI (perguntas 1 e 2 do questionário). Na sequência os dados relacionados ao reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico, tanto no que diz respeito à percepção dos participantes (afirmação 1 da segunda parte da entrevista) quanto a sua atuação (observação de aula) durante as aulas serão discutidos. Seguimos, apresentando as afirmações dos participantes referentes ao reconhecimento ou não das diferenças entre o curso de redação acadêmica em LI e os demais cursos de inglês já cursados (pergunta 14 da entrevista) e prosseguimos discutindo os dados relacionados ao contato, durante as aulas, com textos e apresentações de outras áreas de pesquisa (pergunta 6 da entrevista).

Prosseguimos apresentando os dados obtidos a partir das perguntas 1 e 2 do questionário.

Participante	Pergunta 1: Qual é sua motivação para realizar este curso?	Pergunta 2: Quais são suas expectativas com este curso?
Lívia	<i>Aprimorar meu inglês com o objetivo de melhorar e facilitar a escrita de artigos.</i>	<i>Apesar de ser um curso de curta duração espero conseguir algumas dicas, informações para poder escrever artigos melhores.</i>
Rafaela	<i>Conseguir desenvolver textos acadêmicos (no caso, introdução de artigos) em inglês, pois, futuramente, terei de fazê-los.</i>	<i>Melhorar minha concepção a respeito dos textos acadêmicos em inglês.</i>
Fabiana	<i>Desenvolver competência no uso da língua inglesa.</i>	<i>Aprender (pelo menos começar a aprender) a escrever, produzir textos em língua inglesa.</i>
Raquel	<i>Melhorar redação em inglês de artigos.</i>	<i>Aprimorar (aprender) o estilo da escrita científica na língua inglesa.</i>
Diana	<i>Eventualmente me envolvo em pesquisas do departamento e a redação em inglês me possibilitaria dar uma contribuição maior.</i>	<i>Ter mais segurança para escrever em inglês.</i>
Tatiana	<i>Aprender estratégias para escrever artigos em inglês com proficiência.</i>	<i>Idem 1. (Aprender estratégias para escrever artigos em inglês com proficiência).</i>
Murilo	<i>Auxílio para redação de artigos para futuro mestrado.</i>	<i>Aprimoramento de Inglês Acadêmico.</i>
Talita	<i>Otimizar minha redação em inglês com o propósito de melhorar ler e redigir textos.</i>	<i>Espero praticar com frequência a redação de textos (e se possível ver poucos slides).</i>
Carolina	<i>Aprimorar o conhecimento a respeito da língua inglesa p/ escrita científica, uma vez que já escrevo textos acadêmicos em inglês.</i>	<i>Melhorar a escrita científica, aprimorar alguns detalhes na escrita para que ela fique mais elaborada, um texto bem escrito.</i>
Álvaro	<i>Falta de competência na escrita de artigos científicos em inglês. Má formação no idioma inglês.</i>	<i>Melhorar a escrita de artigos científicos em inglês. Melhorar, de maneira geral, minhas habilidades de comunicação no idioma inglês.</i>
William	<i>Melhorar minha redação em inglês.</i>	<i>Abordar técnicas de redação.</i>

Quadro 39: Motivação para realização do curso e expectativas sobre o curso.

Verificamos que Livia, Rafaela, Raquel, Tatiana, Murilo, Carolina e Álvaro afirmam que tanto a motivação quanto a expectativa estão relacionadas ao objetivo do curso, cujo foco é a redação acadêmica. Entendemos que a relação entre o interesse dos participantes e o objetivo do curso está de acordo com a premissa de cursos de IPE, visto que, conforme afirmam Hutchinson e Waters (2006), a sensibilização para as necessidades é o que diferencia aprendizes de cursos de IPE de IPG.

Com relação ao conceito de autonomia e o reconhecimento da necessidade, recorremos a Little (2007) que afirma que o pressuposto da autonomia do aprendiz está diretamente relacionado ao uso que ele faz, ou consegue fazer, da/na L-alvo. Para o autor a autonomia é desenvolvida a partir de três princípios pedagógicos: envolvimento do aprendiz; reflexão do aprendiz e uso apropriado da língua-alvo. Compreendemos que o último princípio está em consonância com cursos de IPA, por exemplo, pois são cursos orientados a partir de criteriosas análises de necessidades e interesses, bem como análise de registros e da situação-alvo, conforme discutido no subitem 2.1.1 do capítulo de Referencial Teórico, sendo as duas últimas análises baseadas no uso real da língua. Dessa forma, o uso contextualizado da língua é um pressuposto para cursos de IPA.

Não podemos associar diretamente a necessidade para o aprendizado com o uso da L-alvo. Entretanto, compreendemos que, ao reconhecer sua necessidade, o aprendiz pode identificar situações nas quais ele utilizaria a L-alvo e, a partir dessa identificação o professor pode auxiliá-los a estabelecer objetivos de aprendizagem e selecionar materiais e atividades que possibilitem a ele engajar-se no processo de reflexão, sempre na L-alvo. Little (2007) afirma que não existe tomada de responsabilidade sem reflexão e essa é compreendida pelo autor como fundamental para o empoderamento do aprendiz.

Com base nas asserções de Fabiana, William, Diana e Talita, verificamos que a motivação e as expectativas estão relacionadas a aspectos que compreendemos ser mais generalizados, visto que indicam o interesse em melhorar a redação em LI, sem apontar, por exemplo, um gênero específico. Todavia, Diana, Talita e William afirmaram haver necessidade de desenvolver habilidades de escrita acadêmica, justificando o interesse em realizar uma publicação na área¹¹⁹, na submissão de um artigo com resultados obtidos na iniciação científica¹²⁰, por ter submetido um artigo para participação em congresso

¹¹⁹ Com base na resposta da pergunta 1: Como foi realizar o trabalho final? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou?

¹²⁰ Com base na resposta da pergunta 1: Como foi realizar o trabalho final? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou?; e da pergunta 12: Como você acha que pode continuar desenvolvendo suas habilidades na área de escrita acadêmica após o curso?

internacional¹²¹. Dentre os participantes, Fabiana foi a única que afirmou não haver uso imediato daquilo que foi exposto no curso¹²². Entretanto, a participante se engajou em discussões ao longo do curso, principalmente pautando-se nas características de textos da sua área.

Apresentamos na sequência dados obtidos a partir da observação de aulas que ilustram o engajamento dos participantes ao longo do curso com relação ao reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico:

¹²¹ Com base na resposta da pergunta 1: Como foi realizar o trabalho final? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou?

¹²² Com base na resposta da pergunta 8: Você acha que desenvolveu estratégias para continuar aprendendo após o curso? Justifique/Exemplifique, se for o caso.

Observado	Não Observado	Ausente
-----------	---------------	---------

PARTICIPANTES												
Aspectos	Aula	Lívia	Rafaela	Fabiana	Raquel	Diana	Tatiana	Murilo	Talita	Carolina	Álvaro	William
1. Reconhece especificidades do gênero acadêmico (aspectos linguísticos, organização retórica, propósito, etc).	1	Observado	Observado	Observado	Observado	Não Observado	Observado	Observado	Não Observado	Observado	Observado	Observado
	2	Não Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Ausente	Não Observado	Ausente	Observado	Observado	Ausente
	3	Observado	Observado	Ausente	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
	4	Observado	Observado	Observado	Observado	Ausente	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado

Tabela 5: Participantes que reconhecem especificidades do gênero acadêmico.

Conforme ilustrado, identificamos em todas as aulas e com poucas exceções de participantes o reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico. A situação que mais evidenciava tal reconhecimento era o engajamento dos participantes em discussões sobre as diferenças entre áreas com relação ao uso de termos ou o tipo de informação que comumente se inclui nas introduções de artigos em suas áreas. Citamos alguns dos demais aspectos que nos permitiram concluir tal reconhecimento: i) a organização retórica de introdução de artigos de acordo com as áreas: Rafaela, Murilo, Carolina afirmam não ser comum o parágrafo final de organização na introdução; Tatiana afirma não haver *thesis statements* em artigos da sua área; Fabiana e Carolina reiteram que em suas respectivas áreas é comum apresentar resultados do trabalho já na introdução, visto que é mais importante saber como se chegou neles do que quais são eles; ii) uso de termos específicos: principalmente na apresentação do trabalho final todos os participantes demonstraram fazer uso apropriado dos termos e alguns deles preferiram realizar explicações em português (Tatiana, Roberta e Carolina) ou em inglês (William) para facilitar a compreensão do público, conforme discutido na categoria 1; Álvaro problematizou a importância da escolha adequada das palavras-chave, em virtude da base de dados; iii) uso e apresentação de referências bibliográficas: Raquel e Livia afirmam não poder apresentar informações de maneira generalizada, sem indicar a referência; Tatiana demonstra familiaridade com a publicação recomendada pela *American Psychological Association (APA)*.

Sabemos que o reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico não é uma característica de autonomia, com base no referencial teórico deste trabalho. Entretanto, consideramos tal reconhecimento fundamental para o desenvolvimento de um curso de IPA, visto que é esperado que aprendizes de um curso para propósitos específicos tenham conhecimento sobre a área de estudo e que esse conhecimento auxilie no desenvolvimento do curso, desde seu início por meio da análise de interesses e necessidades, por exemplo. Nesse sentido Dudley-Evans e St. John (2010) afirmam que um aluno de IPE traz para o ambiente de aprendizagem algum conhecimento sobre sua área, podendo esse conhecimento ser consciente ou latente, além de trazer consigo experiências anteriores com a aprendizagem e com a área de conhecimento.

Os autores explicam que conhecimento sobre a área de atuação, ou conhecimento de conteúdo, como a identificação das seções de organização de um artigo científico é um exemplo de conhecimento consciente. O conhecimento latente sobre o qual o aprendiz não tem controle. Para os autores é importante que professores auxiliem aprendizes a

tornarem tal conhecimento consciente e que aprendam a verbalizá-lo, seja o conhecimento relacionado à língua, à organização retórica ou habilidades de comunicação (*communication skills*).

Compreendemos que no curso em foco houve situações nas quais o professor auxiliou nesse processo de sensibilização, principalmente por meio das discussões que problematizavam diferenças entre as áreas. Apresentamos na sequência as asserções dos participantes sobre a afirmação 1, da segunda parte da entrevista: *Conhecer as especificidades do gênero acadêmico contribuiu para meu desenvolvimento no curso*, que consideramos estar de acordo com a discussão anterior:

Participante	Afirmação 1: Conhecer as especificidades do gênero acadêmico contribuiu para meu desenvolvimento no curso.
Lívia	<i>Eu concordo porque...acredito que sim, que contribuiu pro meu desenvolvimento no curso, pra minha reflexão no futuro das diferenças, de pensar “ah, isso aqui não é utilizado na minha área”, mas é uma boa ideia, quem sabe adaptar de alguma forma.</i>
Rafaela	<i>Sim, porque alguns aspectos que eu nunca tinha parado pra pensar em uma introdução, coisas novas que aprendi, explicar como vai ser o formato do artigo, vai me ajudar bastante na produção de artigos (...).</i>
Fabiana	<i>Sim, concordo porque eu não precisava entender o que se escreve ou o que não se escreve, ou como se escreve ou como não se escreve na introdução. Isso eu mais ou menos que sabia, aprendi outras coisas, mas isso eu sabia. E aí o que eu precisava aprender eram as questões relativas à língua.</i>
Raquel	<i>Seria o estilo de escrita na engenharia? Perfeito, concordo. Porque justamente isso, tu consegue ter uma base pra comparar como acontece na tua área com as outras áreas.</i>
Diana	<i>Sim. Contribuiu, sim. [iniciou a leitura da próxima afirmação].</i>
Tatiana	<i>Concordo, porque que nem a gente tava discutindo hoje, da questão de revisão, só de revisão já tem vários tipos e quando você sabe o que você está escrevendo então você já tem um direcionamento. Não é uma regra que você tem que seguir estritamente. Você tem que ter uma certa flexibilidade, mas isso já te direciona. Então, tem certas palavras, certas formas de escrever que são apropriadas pra um gênero e não para outro.</i>
Murilo	<i>Sim, concordo bastante. Acho que nem tem que opinar aqui</i>
Talita	<i>Sim, eu concordo. No caso da introdução em específico e acho que foi muito útil pra redigir esse artigo que estou redigindo agora, o projeto final que mandei já tô dando uma boa modificada aqui e já vou mandar ele mesmo.</i>
Carolina	<i>Concordo com essa afirmação porque eu acho que eu aproveitei bastante coisa porque eu já tinha uma base bem consolidada assim, de entender o que é que eu faço, como que meus artigos são escritos, pude fazer uma comparação, então pra mim é bom, eu concordo.</i>
Álvaro	<i>Concordo. Quando se conhece as estruturas de cada tipo de texto acadêmico o processo de escrita se torna fácil. Cada tipo de texto exige uma certa estrutura e conhecer essa estrutura permite que você ou não misture ou que siga um certo padrão que é pedido pra esse tipo de texto.</i>

William	<i>Sim, concordo e, digo um exemplo, a questão do uso do impessoal, acho que talvez esse é até o problema do meu uso mais contínuo da voz passiva onde o que importa não é quem fez, mas o que foi feito, eu achei interessante outros comentários disso daí e concordo pra mostrar que existe essa possibilidade e que não vou cometer nenhum pecado se eu colocar um “we” no texto.</i>
----------------	---

Quadro 40: Reconhecimento das especificidades do gênero acadêmico.

Verificamos que os participantes, com exceção de Diana e Murilo, exemplificam de que forma o reconhecimento das especificidades contribuiu para o desenvolvimento do curso. Verificamos nas asserções aspectos relacionados à organização retórica (Rafaela, Álvaro e Tatiana), escolhas linguísticas (William) e diferenças do gênero entre as áreas (Lívia, Raquel e Carolina). Destacamos a afirmação de Tatiana que apresenta um posicionamento a respeito dos gêneros que está de acordo com as discussões tecidas neste trabalho:

Tatiana: (...) *quando você sabe o que você está escrevendo então você já tem um direcionamento. Não é uma regra que você tem que seguir estritamente. Você tem que ter uma certa flexibilidade, mas isso já te direciona. Então, tem certas palavras, certas formas de escrever que são apropriadas pra um gênero e não para outro.*

Conforme discutido anteriormente, o trabalho com gêneros textuais precisa ser redimensionado, de modo a ser compreendido como um esboço e não um sistema fixo. Entendemos que a “maleabilidade” do gênero está também associada às escolhas linguísticas e maior sensibilização para essas escolhas precisam ser consideradas, pois elas refletem, sobretudo, posicionamento. Segundo Hammond e Macken-Horarik (1999, citados por HYLAND, 2006), discussões sistemáticas sobre as escolhas linguísticas auxiliam no desenvolvimento da análise crítica, pois possibilitam que aprendizes vejam os textos como construtos que podem ser discutidos, analisados, comparados, criticados, desconstruídos e reconstruídos.

Compreendemos que uma possibilidade de evidenciar o poder das escolhas linguísticas é oportunizando maior contato com o mesmo gênero, porém sob diferentes temáticas. Lívia e Raquel explicitaram as diferenças entre as áreas como a evidência para o reconhecimento das especificidades do gênero acadêmico. Com relação à essas diferenças, indagamos os participantes sobre suas opiniões acerca do contato com outras áreas de pesquisa, seja por meio de textos, ou das discussões problematizadas pelos colegas. A pergunta 6 da entrevista serviu como base para essa discussão: *O material apresentou textos de diferentes áreas, você vê isso como algo positivo ou não? / O que você achou de ler textos e assistir apresentações de áreas diferentes da sua?.*

Participantes	Pergunta 6: O material apresentou textos de diferentes áreas, você vê isso como algo positivo ou não? / O que você achou de ler textos e assistir apresentações de áreas diferentes da sua?
Lívia	<i>Eu vejo como positivo, até porque abre nossa cabeça, antes achava que tinha um certo e um errado, agora vejo que depende. Mesmo na engenharia de produção, nas diversas áreas você vai assistir uma defesa, você percebe isso. (Pesquisadora: E o fato de ter colegas de outras áreas?) Acho que a gente conseguiu discutir, até ter que elaborar com mais cuidado, pensando melhor pra explicar a sua área, o seu ponto de vista. Não é algo fácil, exige esforço, então nesse sentido também.</i>
Rafaela	<i>É algo positivo ter pessoas de outras áreas. (...) Eles trouxeram coisas que pra eles é normal, mas que não eram pra mim, mas que eu poderia até inserir no meu texto, essa coisa da estrutura de colocar, encontrei só hoje um artigo que mostrava como ia ser a estrutura do texto, não sei se em alguma revista pede isso, mas se pedir eu já sei como é, não vou ter tanta dificuldade.</i>
Fabiana	<i>Sim, porque acho que a gente tem que olhar pra outros lugares, olhando pra outras áreas você vê alguma coisa que pode te ajudar, não pode ficar tão dentro da caixinha assim. Isso talvez tenha sido a coisa que eu mais gostei porque realmente me trouxe algo novo, coisas novas. Em se tratando de conteúdo foi o que mais gostei no curso.</i>
Raquel	<i>Eu acho que os dois modelos são bem interessantes. Acho que esse modelo multidisciplinar atinge seus objetivos porque tu acaba tendo que firmar, “acontece isso na psicologia, acontece isso na educação”. Como é que acontece isso na minha área? Isso leva a reflexão e leva a se posicionar também, que nem a pergunta que fizeram pra mim na minha apresentação: “No artigo não tem muitas referências, estudos prévios, anteriores, por que? Não tem estudo na minha área?” Não sei te responder, eu sempre acho que se não tem muitos é porque procurou pouco, sempre teve alguém que pensou parecido com que tu pensaste, ou com o que tá trabalhando, não é um fato isolado. Então eu não saberia responder, teria que dar uma olhada e ver se realmente é uma tradução, não tive esse olhar atento. Então tem como comparar as áreas, comportamentos de cada tipo de publicação. E se for apenas de uma área tu reforça, tu estabelece algumas regras, algumas comparações. Então acho que os dois são benéficos,</i>
Diana	<i>Ah, acho que tem pontos positivos e tem pontos negativos. Um ponto positivo é você tomar contato com outros assuntos e até outros estilos literários, outro estilo de escrita que é diferente da sua área. Acho que existe uma diferença bem grande do estilo de escrita das Art Sciences e das Ciências Humanas e é interessante tomar conhecimento disso. Mas por outro lado, ter pessoas de um grupo que não é muito coeso e são de áreas tão diversas acho que atrapalha um pouco em focar no estilo que você gostaria de aprender e desenvolver. (Pesquisadora: A coesão do grupo que você fala seria estar tudo mundo lá com o mesmo propósito ou exclusiva de alguma área, por exemplo apenas biólogos?) Sim, eu acho que daria pra desenvolver mais um determinado estilo, ou trocar mais informações que pudesse ser usada entre todo o grupo.</i>
Tatiana	<i>Eu adoro conversar com pessoas que são de outra área e até fiz um curso que era especialização em ciências sociais e tinha jornalista e pessoas de formação totalmente diferentes. Porque eu acho que é assim que a gente aprende. Quanto mais variabilidade você tiver, mais noção você vai ter de como as coisas funcionam, ver que as coisas não funcionam só de uma forma. E assim, como a gente fala: “é ciência”. Mas qual ciência? A gente tem muitas ciências, mesmo na academia a gente tem muitos tipos diferentes de ciência e atividades desse tipo é onde a gente consegue ver isso mais claramente. (Pesquisadora: você sempre teve muito cuidado nas aulas em não generalizar. Você sempre falava “na minha área”.) É! Por que eu não tenho conhecimento nas outras áreas e o que eu vi, mesmo dentro da psicanálise que é uma grande abordagem, dependendo do autor que você segue, tem diferenças enormes, então é muito difícil você falar que é consenso. O que eu posso falar é o que eu conheço.</i>

Murilo	<i>É legal, é legal conhecer as outras perspectivas assim e perceber que o jeito de se fazer um artigo é mais ou menos igual. Essa foi a parte mais legal de ter contato com as outras áreas. A estrutura do artigo parece que é uma coisa meio universal assim, então todo mundo acabou seguindo as mesmas regras basicamente. (Pesquisadora: Você acha que se fosse um curso só pra sua área teria mais vantagens?) Provavelmente sim porque daria pra fazer uma coisa mais focada, né?</i>
Talita	<i>Eu avalio como sendo algo muito bom porque eu acho que enriquece muito. As experiências que a gente tem são bem diversas então eu acho que isso enriquece bem as discussões que a gente pode ter, principalmente de coisas que podem ser comum a todos nós que é escrever artigos.</i>
Carolina	<i>Eu achei isso bom. Isso eu achei bem interessante porque abre um pouco o leque de você observar e é interessante você observar que algumas palavras que você usa o pessoal também está usando na engenharia, a maneira de escrever, mas por outro lado você vê que tem coisas que são muito diferentes. Eu achei legal porque eu gosto muito de aprender, então quando eu tava conversando com o pessoal e eles me explicando algo da área deles eu particularmente achei muito mais interessante.</i>
Álvaro	<i>Foi favorável. Porque na verdade quando a gente se fecha muito num conteúdo, no contexto, acho que a gente perde um pouco a capacidade...ver como as outras pessoas pensam e como elas escrevem é extremamente benéfico, até pra fazer o seu diferencial. Essas técnicas que eu tenho ouvido sobre escrita científica, que acaba vendo que de certa maneira fica meio que mecanizada e, acaba tirando um pouco a individualidade eu acho que tendo esse contato com outras áreas pode fomentar sua capacidade de conhecimento científico, acho que é favorável né? Até pelo fato da gente estar numa universidade, né? O fato da gente viver esse contexto de todos, de universo, coisa que não acontece muito, né? Não existe tanto essa troca.</i>
William	<i>Eu acho que enriqueceu (...) mas teria sido mais enriquecedor se a gente soubesse melhor, desde o início, o que cada um lida, então nesse ponto eu acho que nesse conhecimento prévio nas áreas alheias eu acho que isso permitiria um melhor entendimento do que os outros alunos queriam falar, eu acho que isso aconteceu bem na apresentação final que deu pra perceber bem o estilo de cada um, o jeito que cada um age na sua área, esse conhecimento prévio teria facilitado o trabalho em conjunto dos alunos.</i>

Quadro 41: Percepção dos aprendizes sobre o contato com áreas de pesquisa distintas em um mesmo curso.

Verificamos que nenhum participante afirmou ter sido desfavorável o contato com pesquisadores de diferentes áreas. Diana, Raquel e Murilo consideraram que ambos os formatos são interessantes, destacando, principalmente a possibilidade de maior foco quando em um mesmo curso há pesquisadores da mesma área. A respeito dessa discussão, nos remetemos a Hyland (2006) que problematiza a distinção entre cursos de IPAG e IPAE, conforme apresentado nos subitens 2.1.8 e 2.1.9. Entendemos que uma das premissas indicadas pelo autor está relacionada ao público-alvo e sua área de atuação, visto que alguns de seus argumentos são a respeito das especificidades linguísticas de determinadas áreas que não seriam contempladas em cursos de IPAG.

Concordamos que há aspectos linguísticos ou determinados gêneros acadêmicos que podem variar entre contextos e entendemos que um curso nunca será o suficiente para preparar o aluno para atuar em todas e quaisquer situações e contextos. Por isso, é importante que os aprendizes sejam orientados para o desenvolvimento da autonomia e que não entendam que o curso é o final do processo de aprendizagem. Por exemplo, um curso de IPAG pode nortear o aprendiz a buscar conhecimentos específicos de sua área de estudo, mesmo essa especificidade não pertencendo ao planejamento do curso. Um curso para propósitos específicos só acontece se há trabalho colaborativo entre seus envolvidos, principalmente entre professores e alunos.

Apresentamos a seguir as asserções dos participantes que ilustram o enriquecimento do curso a partir do contato com temas e pesquisadores diferentes:

Lívia: *Eu vejo como positivo, até porque abre nossa cabeça, antes achava que tinha um certo e um errado, agora vejo que depende.*

Rafaela: *Eles trouxeram coisas que pra eles é normal, mas que eu não eram pra mim, mas que eu poderia até inserir no meu texto (...)*

Fabiana: *Sim, porque acho que a gente tem que olhar pra outros lugares, olhando pra outras áreas você vê alguma coisa que pode te ajudar, não pode ficar tão dentro da caixinha assim.*

Raquel: *(...) Isso leva a reflexão e leva a se posicionar também (...).*

Tatiana: *Porque eu acho que é assim que a gente aprende. Quanto mais variabilidade você tiver, mais noção você vai ter de como as coisas funcionam, ver que as coisas não funcionam só de uma forma (...).*

Talita: *As experiências que a gente tem são bem diversas então eu acho que isso enriquece bem as discussões que a gente pode ter (...).*

Álvaro: *(...) ver como as outras pessoas pensam e como elas escrevem é extremamente benéfico, até pra fazer o seu diferencial.*

Os participantes destacam a reflexão como sendo algo que foi favorecido a partir desse contato com áreas distintas, principalmente no que diz respeito à compreensão do gênero acadêmico como um esboço que permite variações e escolhas individuais. Todavia, entendemos que a reflexão somente se efetivou devido i) ao engajamento dos participantes e ii) às problematizações propostas pelo professor, pois compreendemos que o simples “agrupamento” de pesquisadores de diferentes áreas em um mesmo curso não necessariamente geraria o mesmo efeito. Dessa forma, conforme enfatizado ao longo do trabalho, o trabalho colaborativo, pressuposto tanto na metodologia de ensino de IPE quanto nas teorias sobre desenvolvimento da autonomia, permite maior engajamento do

aprendiz e, conseqüentemente, maior criticidade do pesquisador na elaboração de artigos científicos.

Apresentamos na sequência as asserções dos participantes baseadas na pergunta 14: *Existe(m) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outro(s) curso(s) de inglês que você já cursou? Justifique/Exemplifique.*

Participantes	Pergunta 14: Existe(m) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outro(s) curso(s) de inglês que você já cursou? Justifique/Exemplifique.
Lívia	<i>Eu acho que esse foi totalmente diferente do que eu tinha feito anteriormente porque, antes fiz curso de inglês normal, pra vestibular, com o intuito de aprender a língua. Agora um curso de inglês voltado assim, porque não foi só um curso de inglês se você for pensar, você aproveita o que foi falado se quiser escrever em português também. Então eu acho que é diferente do que eu já tinha feito antes.</i>
Rafaela	<i>Do IsF eu fiz o preparatório do TOEFL e outro voltado para a vida acadêmica, pelo modelo dos cursos a gente não teve tanta troca tinha as vezes, mas aqui tudo mundo falou um pouco. Não sei se as pessoas eram mais participativas, esse daqui teve mais troca, nos outros não. Mas de formato mesmo, tinha o material mais embasado, do TOEFL tinha o material pronto, do outro tinha um materialzinho, de diferente teve essa coisa da troca, mas teve a turma, também, o professor (...).</i>
Fabiana	<i>Eu acho que sim porque nesse curso, o que eu observei é que a gente tinha um objetivo muito claro, que era entender o que era uma estrutura de introdução e funcionar e entender bem dentro dessa estrutura e ainda com o foco na área específica de cada um. Eu acho que por ser uma coisa mais dirigida te ajuda a escolher e no desenvolver do curso foi ótimo, porque esse objetivo, segundo a minha análise, a gente não perdeu de vista esse objetivo.</i>
Raquel	<i>Percebo porque o tempo foi mais curto. Geralmente curso de inglês são aquelas aulas semanais que você vai trabalhando, nível 1, nível 2, então foi bem objetivo, ele teve um propósito, ele foi cumprido e ponto final. Então acho que objetividade.</i>
Diana	Não foi perguntado para Diana ¹²³ .
Tatiana	<i>Eu acho que essa questão que eu acabei de falar, de você apontar o que os alunos têm que procurar. Porque o que acontece muito na educação: a gente fala quando a pessoa erra. E a gente não fala o que ela tem que fazer pra acertar. E isso é um dos maiores erros, eu acho, na área de educação e assim é uma coisa muito...em todos os lugares a gente tem isso. “Ah, isso aqui não tá muito bom!” Tá, mas o que eu tenho que fazer e isso já destrói a gente, ai meu deus, eu não valho nada! E o que eu tenho que fazer pra melhorar? Quando o professor consegue indicar isso, acho que esse é o caminho. Quando você consegue dar um feedback que seja informativo. Que indique o que ele realmente ele tem que fazer pra chegar lá? Ah, prestar atenção nisso. (...) o professor fazia nesse também [dar dicas]. “Essa palavra é usada? E isso daqui?” Ele sempre fazia perguntas desse tipo. Então ele tá direcionando o nosso olhar (...).</i>
Murilo	<i>Esse curso foi muito mais focado, né? O curso que eu fiz foi na [nome da escola de idioma], né? Era muito mais geral, mais focado na conversação, esse aqui foi bem mais específico, né? Essa foi a diferença, muito mais focado.</i>
Talita	<i>Bastante porque eu fiz [nome da escola de idioma] por um tempo, bom, a duração da aula era quase a mesma, mas os exemplos que a gente via eram bem diversos. A gente trabalha muito com pronúncia, e isso não tava nem pauta aqui porque não faria sentido a gente ver isso se tava vendo redação acadêmica. (...)</i>

¹²³ Por um equívoco da pesquisadora, essa pergunta não foi feita para a participante.

Carolina	<i>É bem diferente, né? Nesse caso é bem focado, né? Só pra escrita acadêmica, então as vezes a didática é bem diferente. Nos outros cursos que eu fiz de inglês, em escola particular, a didática é outra, mas também porque a finalidade é outra.</i>
Álvaro	<i>Eu fiz curso de inglês eu fiz na escola mesmo e, vejo a grande diferença no conteúdo abordado, no conteúdo é mais comunicação oral, pelo menos onde eu fiz, via tudo, né? Gramática, escrita, mas a ideia que tudo mundo tá preocupado com a fala, né? Já nesse curso a principal parte abordada é a escrita, né? (Pesquisadora: Esse é um curso pra qualquer um fazer? É significativo pra qualquer pessoa?) Então, acho que não, talvez é só de ver a coisa da evasão, né? Que teve gente que veio no primeiro dia e depois desaparece já responde a sua pergunta, né? Acho que como não é um curso imposto, né? Você vai lá, faz a inscrição, faz a matrícula, é uma coisa que não é obrigatória, isso é pra pessoas que tão pensando em melhorar, né? Que estão buscando uma certa autonomia. Então não acho que é qualquer um que está pronto pra receber e aproveitar um curso desse.</i>
William	<i>Então, sim, mas eu vejo mais a diferença em questão ao foco. (...) Então as diferenças é o foco, o objetivo, a linguagem acadêmica, achei que atendeu em abordar justamente o assunto que foi proposto (...)</i>

Quadro 42: Reconhecimento da(s) diferença(s) entre a proposta de um curso para propósitos acadêmicos e demais cursos de inglês.

O principal objetivo dessa pergunta era verificar se os aprendizes compreendiam a diferença entre um curso para propósitos acadêmicos e um curso para propósitos gerais. Verificamos que todos os participantes reconhecem a diferença e ressaltam o foco como sendo uma das características que difere entre as duas propostas (Lívia, Fabiana, Raquel, Murilo, Talita, Carolina, Álvaro, William), bem como o papel do aprendiz nesses cursos (Rafaela, Tatiana, Álvaro). Raquel também enfatizou a questão de o tempo desse curso ser menor, quando comparado com os demais.

Concordamos que o propósito específico, ou seja, o foco é uma das principais diferenças entre as duas propostas. Entretanto, ressaltamos que a metodologia de ensino de IPE pressupõe maior engajamento do aprendiz e é desejável que eles estejam sensibilizados para essa atitude mais proativa quando se envolvem em cursos com essa proposta. Esclarecemos que o professor problematizou tal engajamento no primeiro dia de aula de cada uma das turmas, enfatizando o trabalho colaborativo entre professor e aluno.

Encerramos as discussões desta categoria destacando que o reconhecimento das especificidades de um curso de IPA convergem em relação a uma das características de um aprendiz autônomo apresentada por Benson (2006), que considera a importância de aprendizes reconhecerem o propósito de um curso. Compreendemos que esse reconhecimento pode auxiliar na orientação de uma postura mais engajada do aprendiz, visto que ele ocupa papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Seguimos para a discussão da última categoria: Considerações sobre o material didático para IPA.

3.5 Categoria 5: Considerações sobre o material didático para IPA

Para organização desta discussão, baseamo-nos em dados obtidos a partir dos seguintes instrumentos/procedimentos para coleta de registros:

Questionário ¹²⁴	Entrevista ¹²⁵	Afirmações - concordar e discordar (Entrevista – Parte 2) ¹²⁶
9. Quais são suas expectativas com relação ao material de ensino?	<p>2. De que maneira o material didático e as atividades nas aulas auxiliaram neste processo?</p> <p>3. O que você achou do material didático (de que maneira ele ajudou para o seu desenvolvimento/ atendeu às suas expectativas).</p> <p>4. Quais aspectos do material você considera positivos/favoráveis?</p> <p>5. Quais aspectos você considera negativos/desfavoráveis?</p>	8. É possível organizar um corpus de textos em minha área e me guiar por ele para produzir meus próprios textos acadêmicos.

Quadro 43: Subsídios para categoria 5: Considerações dos aprendizes sobre o material didático para IPA

Iniciamos a discussão com a análise dos dados obtidos a partir da indagação sobre as expectativas sobre o material didático (pergunta 9 do questionário), seguindo para a avaliação que os participantes fazem do material didático (perguntas 2, 3, 4 e 5 da entrevista) e finalizamos com a análise das considerações sobre a afirmação 8 da segunda parte da entrevista, sobre a organização de um corpus. Assim, seguimos para a apresentação dos dados referentes à pergunta 9 do questionário: Quais são suas expectativas com relação ao material de ensino?

¹²⁴ Disponível no Apêndice A, p. 214.

¹²⁵ Disponível no Apêndice D, p.218.

¹²⁶ Disponível no Apêndice D, p.218.

Participantes	Pergunta 9: Quais são suas expectativas com relação ao material de ensino?
Lívia	<i>Não tenho muita ideia de como é o material para esse tipo de curso. Desconheço materiais nessa área.</i>
Rafaela	<i>Acredito que mostrarão orientações de formato de textos acadêmicos e linguagem adequada.</i>
Fabiana	<i>Sem expectativas.</i>
Raquel	<i>Material claro, prático, conciso e fácil entendimento (fácil para ser aplicado).</i>
Diana	<i>Que seja um material para consulta no dia-a-dia.</i>
Tatiana	<i>O material recomendado não está disponível para compra, o que inviabiliza o estudo extra-classe com ele¹²⁷.</i>
Murilo	<i>Que seja focado no assunto do curso.</i>
Talita	<i>Tenho a expectativa de ler muitos textos voltados ao estudo da redação científica (produção de artigos/resumos/resenhas).</i>
Carolina	<i>Material acessível em que eu possa recorrer para estudar no futuro.</i>
Álvaro	<i>Espero disponibilidade (acessibilidade) e completude do mesmo.</i>
William	<i>Não sei.</i>

Quadro 44: Expectativas sobre o material didático.

Verificamos diferentes considerações sobre o MD. Lívia, Fabiana e William afirmaram não terem expectativas ou não saberem esclarecer quais poderiam ser suas expectativas. Talita, Murilo e Rafaela destacam o foco do material devendo esse estar relacionado com o objetivo do curso. Carolina, Tatiana e Diana ressaltam a possibilidade de uso do material para além da sala de aula. Álvaro menciona a disponibilidade do material e Raquel considera sua praticidade.

Segundo Hyland (2006) materiais didáticos oportunizam grande parte do insumo na L-alvo e, considerando um curso para propósitos específicos, é importante que ele esteja relacionado às necessidades dos aprendizes. Para Dudley-Evans e St John (2010) em situações nas quais a sala de aula é uma das principais oportunidades de contato com a língua, o material deve maximizar a exposição à língua por meio de atividades extras, pois aprendizes interessados irão utilizá-lo para orientar seu aprendizado.

Apresentamos na sequência os dados referentes a avaliação dos participantes sobre o suporte do material didático utilizado no curso para a realização da atividade final:

¹²⁷ O livro didático *Creating Contexts: Writing introductions accross genres* utilizado no curso foi disponibilizado para uso em sala de aula e sugerido para compra.

Participantes	Pergunta 2: De que maneira o livro didático e as atividades nas aulas auxiliaram nesse processo?
Lívia	<i>Eu achei assim, uma coisa que me fez abrir a cabeça foi a diferença entre as áreas. Achei interessante ver que uma coisa que você faz, que você acha que é o certo e que o outro faz não tem nada a ver, então assim, abriu um pouco a minha cabeça em relação a isso, sabe? Então, enxergar as outras áreas. Mas acho que foi pouco tempo, foi curto, quatro semanas e, como a gente não teve o livro em mãos, então o tempo que a gente ficou com ele na sala de aula eu achei que foi bom pra organizar a aula, pra ter uma estrutura, mas eu não consigo, e eu também não baixei o arquivo que o professor passou, talvez faltou contato, achei que foi interessante para ter uma sequência, mas não consigo avaliar o livro como um todo. (Pesquisadora: E sobre as atividades extras que o professor levou?) Eu acho que ajudaram bastante, principalmente aquela atividade na lousa com as frases e que a gente foi sugerindo outras palavras. Eu também estou usando bastante uma folha que ele deu com palavras/sinônimos, quando usa com TO ou ING. Até repassei para colegas (...).</i>
Rafaela	<i>(...) Uma coisa que nunca tinha parado pra pensar e comecei aqui. Perceber o tempo, as palavras, os termos. Tem termo que a gente não pode usar assim, que a gente usa no dia a dia mas não pode usar no texto científico. Coisas que eu nunca tinha pensado, que fui parar pra pensar só agora. Alguns pontos meu professor tinha já falado, tipo frases curtas, objetivas, isso eu já tinha trazido, mas essa coisa da construção, formato de ideias eu comecei aqui mesmo. (Pesquisadora: Mas acha que isso foi uma mescla do curso e das atividades, o que você acha?) Isso, e também foi muito legal as discussões que a gente fez, que mesmo percebendo que são áreas diferentes, linguagens diferentes, alguns termos, principalmente aquela atividade de mudar as palavras. Aquela achei bem interessante que palavras que eu cheguei a pensar e que já tinha visto, mas não pensei em usar, então foi legal essa troca.</i>
Fabiana	<i>Do livro eu não achei que ajudou tanto. Porque eu achei que o livro ajudava mais pra alguém que não soubesse escrever a introdução de um artigo. Era mais um livro introdutório. É lógico que ele me mostrou um pouco a concepção de introdução de autores da língua inglesa, que é levemente diferente da que a gente observa por aqui. Então, não considero que o livro que foi o que me ajudou mais. Eu gostei muito dos materiais que o professor deu: aquelas folhinhas com as expressões, se era ênfase, ou mais ou menos. Aqueles materiais eu achei que eles ajudaram bastante, eu inclusive consultei os materiais pra revisar o que eu escrevi na minha introdução. Ele deu uma que tinha cada uma das partes de uma introdução, era uma de preencher. Eu cheguei a tentar reescrever meu texto usando aquelas frases. Mas não deu tempo. Os materiais que ele deu eu achei muito legais (...)</i>
Raquel	<i>Os materiais que ele trouxe pra aula, de estruturas de verbo, das sentenças, os tipos de verbos e como podem ser utilizadas as preposições foi algo que acabei usando. Não vi, talvez por falta de oportunidade, mas não vi muita, não acho que o livro verde [livro didático, Creating Contexts, cuja capa é verde] contribuiu muito com esse curso. Então não usei nada do livro, mais as atividades extras, e o material que ele usou na sala de aula, que até podem ser provenientes do livro verde, mas não sei.</i>
Diana¹²⁸	<i>Eu achei que os exemplos são bem legais porque tem muito texto de aluno de outros cursos também, das pessoas que desenvolveram o livro. Gostei dos exercícios, eles são pertinentes. (Pesquisadora: E as atividades extras, foram significativas?) Muito! (...) Tem aquele site que ele passou da universidade de Michigan, as normas. Teve aquele resuminho sobre a regência verbal, o que você usa depois de cada verbo. Gente, aquilo é minha maior dificuldade.</i>

¹²⁸ Visto que a participante não realizou o trabalho final a pesquisadora fez a seguinte pergunta para ela: Qual foi o papel do material didático no curso, de acordo a sua percepção?

<p>Tatiana</p>	<p><i>Não tô lembrada das atividades extras sem ser as coisas do livro. Tinham umas folhinhas que ele dava (Pesquisadora: Isso, algumas atividades no começo, teve uma de gap filing) Ah, eu gosto disso, primeiro que mostra as diferenças, dependendo de área nunca é uma coisa uniforme, porque em cada área é de uma forma, né? Então, às vezes também uma coisa que serve pra um dos tópicos servem pra mais de um. Eu acho que o mais legal é você ter uma noção de que não é rígida, e esse tipo de atividade mostra isso, que não tem uma regra que é universal e que sirva pra todo mundo. Você tem que ter um nível de flexibilidade porque se você fizer assim você acha que só da sua área é certa e das outras não. E acho que isso acaba que refletindo no seu trabalho, às vezes quando alguém vai julgar você acha que tá tudo certo. Mas eu gostei, foi uma pena que ele ainda não chegou!¹²⁹ Apesar de que a gente usou a cópia que fica aqui, então não deu pra ver o restante do livro, como ele funciona, mas as partes que a gente viu (...). (Pesquisadora: O que o livro e as atividades apresentaram, você acha que de alguma forma ajudaram?) Eu acho que complementa, com certeza. Pelo menos as partes que eu li eu acho que foram apropriadas para os objetivos do curso, que era focalizar na introdução, a minha dificuldade maior é escrita porque eu fiz dois anos de inglês só, então eu falo bem, entendo bem, mas eu não sei escrever muito bem. Que a parte que eu escrevia era ainda a parte do básico. Então quando ensina conjunções, que palavras são mais adequadas. Aquela aula que ele deu uma folhinha com o esquema, aquele esqueminha está guardado com as coisas de ouro! É pra consultar porque depois que você termina o artigo você tem que polir, né? Aí pra poder fazer essas modificações!</i></p>
<p>Murilo</p>	<p><i>Como é tudo novo pra mim isso acabou me ajudando bastante, porque eu acabei descobrindo todas as regras que precisava para escrever uma introdução, acho que me ajudou a organizar bem melhor (...).</i></p>
<p>Talita</p>	<p><i>Sim, eu gostei muito livro que foi usado no curso, achei muito completo. E me ajudou de certa forma na estruturação, mas ainda assim faltou bastante pra dar uma ajuda mais completa. (...) Eu gostei bastante da forma como ele explica de certa forma, da forma como ele fala da redação do texto. É uma coisa que eu não achei muito complexo, é fácil de entender e acima de tudo é uma coisa que eu achei muito aplicável. Eu achei muito tangente de todas as áreas de pesquisa estavam lá.</i></p>
<p>Carolina</p>	<p><i>(...). Pra mim, o que ajudou de verdade, eu até discordo de algumas coisas que os alunos falaram no final do curso, que eles gostaram muito do livro, e na realidade eu gostei muito mais das atividades que o professor passou que não tinham muito a ver com o livro. Eu gostei dos macetes que ele passou, de uma folha com verbos, ele passou outras coisas importantes que não somos [falantes] da língua inglesa precisamos na hora de escrever. Justamente esses verbos, essas palavras importantes, as palavras mais bonitas, né? De uma maneira que o artigo fique mais interessante. Essas coisas eu aproveitei bem mais, mas é, eu acredito que uma pessoa que esteja bem no comecinho, eu escrevo há algum tempo, mas eu pessoa que esteja no começo teria aproveitado melhor, essa é uma opinião minha sobre o livro. Eu particularmente não achei o livro tão, assim, que estimula na aula. Eu gostei mais das atividades do professor mesmo.</i></p>
<p>Álvaro</p>	<p><i>Eu também fiquei um pouco decepcionado de não ter o material, né? Pra trabalhar fora da estrutura ali, porque é meio que pouco tempo, então não dá pra gente ter um completo, uma completa visão, né? Pelo menos do livro, eu imagino que deva ser um bom livro, mas eu não tenho como avaliá-lo porque eu tive pouco contato com ele. Mas eu gostei bastante das atividades que ele propôs, aquelas que foram feitas, achei bastante estimulantes, acho que aquela ideia de trabalhar em grupo, aquela atividade do quadro, com as partes. Sobre o livro em si, talvez uma falha minha de não ter comprado.</i></p>

¹²⁹ Tatiana comprou o livro, mas até o final do curso ele ainda não havia chegado.

William	<i>Então, como houve uma limitação do acesso ao material eu não utilizei o material e a escrita que eu fiz foi antes do curso, então eu não tinha acesso a esse material. Eu não sei se, eu fiquei em dúvida se se eu realmente tivesse acesso ao livro, porque eu não li, eu sei somente aquilo que foi passado em sala de aula, então eu não sei se realmente a leitura, o material didático poderia ter melhorado a escrita, o conteúdo dele, se teria me ajudado a escrever melhor (...).</i>
----------------	---

Quadro 45: Avaliação dos materiais didáticos como suporte para realização do trabalho final.

Verificamos que houve diferentes compreensões sobre o suporte oferecido pelo material didático para a realização do trabalho final. Sobre o LD, Lívia afirma ele auxiliou na organização da aula; Murilo e Talita consideram o LD como material eficiente para o propósito do curso; Álvaro e William entendem que o fato de não terem o livro disponível para uso extra-sala compromete a avaliação que fazem dele e Fabiana, Raquel e Carolina revelam que não viram contribuições do LD tanto para a realização do trabalho final, quanto no curso.

Ramos (2009) baseada em (TOMLINSON, 2001) afirma que os papéis do LD são dar consistência e continuidade ao curso e permitir que aprendizes tenham senso de progresso e coesão. Concordamos com a autora e entendemos que, sobretudo, o LD deve ser utilizado para atender os propósitos da aula e, conseqüentemente, do curso. Para tanto, a seleção de atividades ou a adaptação delas é uma premissa para atender o propósito desejado.

O livro utilizado no curso, conforme o nome sugere *Creating Contexts: writing introductions across genres*, não era um livro exclusivo para orientação da escrita de introduções de artigos científicos. Entre os gêneros apresentados e discutidos, além de artigos científicos, há *course papers, book reviews, dissertation, proposals*, entre outros. Os autores do livro, Christine Feak e John Swales, afirmam que o volume foi orientado pela proposta de gêneros (*genre-approach*) com ênfase na sensibilização para a organização retórica. Compreendemos que a escolha do material, bem como o direcionamento do professor sobre a problematização das diferenças entre as áreas, atendeu a finalidade do curso, visto que, de acordo com o apresentado e discutido anteriormente, os participantes mostraram-se sensibilizados para aspectos do gênero acadêmico.

Verificamos que a maioria dos participantes (Lívia, Rafaela, Raquel, Tatiana, Fabiana, Carolina e Álvaro) mostraram-se satisfeitos com as atividades extras apresentadas pelo professor, ressaltando a relevância dessas em relação aos objetivos individuais e destacando atividades que iam ao encontro dos objetivos do curso e do LD, com relação à organização retórica da introdução:

Lívia: (...) *Eu acho que ajudaram bastante, principalmente aquela atividade na lousa com as frases e que a gente foi sugerindo outras palavras. Eu também estou usando bastante uma folha que ele deu com palavras/sinônimos, quando usa com TO ou ING. Até repassei para colegas (...)* (Entrevista).

Fabiana: (...) *Eu gostei muito dos materiais que o professor deu: aquelas folhinhas com as expressões, se era ênfase, ou mais ou menos (...)* Ele deu uma que tinha cada uma das partes de uma introdução, era uma de preencher (...)(Entrevista).

Raquel: (...) *Os materiais que ele trouxe pra aula, de estruturas de verbo, das sentenças, os tipos de verbos e como podem ser utilizadas as preposições foi algo que acabei usando* (Entrevista).

Diana: (...) *Teve aquele resuminho sobre a regência verbal, o que você usa depois de cada verbo. Gente, aquilo é minha maior dificuldade* (Entrevista).

Tatiana: (...) *Ah, eu gosto disso, primeiro que mostra as diferenças, dependendo de área nunca é uma coisa uniforme, porque em cada área é de uma forma, né? Então, às vezes também uma coisa que serve pra um dos tópicos servem pra mais de um. Eu acho que o mais legal é você ter uma noção de que não é rígida, e esse tipo de atividade mostra isso, que não tem uma regra que é universal e que sirva pra todo mundo (...)* Aquela aula que ele deu uma folhinha com o esquema, aquele esqueminha está guardado com as coisas de ouro! (Entrevista).

Carolina: (...) *Eu gostei dos macetes que ele passou, de uma folha com verbos, ele passou outras coisas importantes que não somos [falantes] da língua inglesa precisamos na hora de escrever. Justamente esses verbos, essas palavras importantes, as palavras mais bonitas, né? De uma maneira que o artigo fique mais interessante* (Entrevista).

Álvaro: (...) *Mas eu gostei bastante das atividades que ele propôs, aquelas que foram feitas, achei bastante estimulantes, acho que aquela ideia de trabalhar em grupo, aquela atividade do quadro, com as partes* (Entrevista).

Dentre as funções de um MD para IPA, Hyland (2006) destaca a função, por ele denominada andaime (*scaffolding*), na qual o MD tem o papel de dar suporte para o aprendiz usar a língua, bem como refletir sobre ela enquanto manipula diferentes textos. Esse tipo de material oportuniza discussões, análise e manipulação de estruturas e vocabulários. Entendemos que a seleção das atividades do LD, bem como a elaboração das atividades extras vão ao encontro da compreensão de Hyland (2006), visto que o professor soube utilizar o conhecimento dos aprendizes para orientar as discussões subsidiadas pelas atividades extras ou atividades do LD de modo a permitir que aprendizes refletissem sobre a língua, sobre o texto e sobre sua organização a partir de escolhas conscientes bem como a utilizassem para servir os seus propósitos.

Compreendemos que a sensibilização para as diferenças entre as áreas, conforme apontam Lívia e Tatiana, bem como, de acordo com o que foi discutido anteriormente neste capítulo, reiteram o enriquecimento do curso visto que subsidiaram discussões que levaram a reflexões sobre o gênero acadêmico e sobre as escolhas linguísticas. Reforçamos que o MD por si só poderia não gerar tal sensibilização. Por essa razão, é

fundamental que ele seja interpretado como um recurso, precioso, tanto para o professor quanto para o aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas são as reflexões, problematizações e discussões a partir dele que efetivam esse processo.

Apresentamos na sequência a avaliação dos aspectos positivos e negativos do material didático:

Participantes	Pergunta 4: Quais aspectos do material você considera positivos/favoráveis? Conseguiria apontar algum aspecto positivo do material?	Pergunta 5: Quais aspectos você considera negativos/desfavoráveis?
Lívia	<i>Deixa eu pensar, como faz duas semanas e não tenho ele pra consultar, eu confundo o que fizemos do material e de atividade extra (...).</i>	<i>Algumas coisas achei que eram mais difíceis, que tinha que escolher. Achei confuso, tinha que colocar se concordava ou não¹³⁰. Fiquei confusa. Faz a gente pensar, mas não sei se ajuda muito. Não consegui enxergar. Não foi positivo.</i>
Rafaela	<i>Eu gostei na primeira aula que tinha frases que pode ser encaixado em qualquer área, aquele livrinho que podia baixar, (Pesquisadora: os Comments?) Isso, deu dicas boas (...).</i>	<i>Sobre o material mesmo eu achei uma base muito boa. Bem coerente com o curso.</i>
Fabiana	<i>Então, eu me lembro de uma última atividade que a gente fez no livro. Agora vou ser sincera, eu não sei se me lembro porque foi a mais significativa ou se foi porque foi a última. Eu tenho minhas dúvidas se foi por ser significativa, porque eu não achei o livro significativo. Eu realmente não achei. Eu lembro que era uma atividade que tinha diferentes áreas. Não lembro direito [Pesquisadora explica qual atividade] Acho que foi isso sim, porque eu achei que como trouxe o jeito de fazer de várias áreas eu pensei: “Ah, que legal!” e comecei a pensar olha, nessa área é assim. E pensar novas possibilidades pra usar nas minhas introduções.</i>	<i>Entendemos que a participante esclareceu em outras respostas o seu descontentamento com o livro.</i>
Raquel	<i>Específico do livro verde a gente viu muito pouco, nem dá pra se posicionar muito! Ele tem os exemplos</i>	<i>Como eu tava focada mais nos artigos, aquela parte do Course Paper não vi muita relação. Foi difícil de tentar transpor pra esse objetivo. Então desse livro não saberia avaliar. E também porque a gente vem pra buscar a formula mágica, né? (Pesquisadora: Algo mais prático?) Exatamente e acho que como a turma é multidisciplinar tu vê diversas maneiras de abordar a mesma situação.</i>
Diana	<i>Eu gostei dos textos porque eles são curtos e bem eficientes em mostrar coisas que estão fora do lugar, “esse exemplo de texto tá muito redundante”, eu gostei dos exemplos.</i>	<i>Eu gostei! Eu achei que o curso todo que foi ministrado de uma forma bem legal, as atividades foram legais, o que sei lá, o que eu acho triste é o pessoal desistir, vai uma vez e não vai mais. Mas do material, talvez se tivesse um grupo mais coeso, talvez mais atividades em</i>

¹³⁰ Atividade disponibilizada no Anexo C, p. 254.

		<i>grupo, acho que isso ficou pouco explorado. (No curso, né?) Sim! (Pesquisadora: Do material, algum ponto negativo?) Não.</i>
Tatiana	<i>A participante apresentou os aspectos positivos do curso, mas sem mencionar o material.</i>	<i>Eu não gostei do livro não ter chegado. Também é uma coisa que não está no controle de vocês. (...) Cursos desse tipo, até os materiais que o professor me deu, eu acho que foram melhores dos que estavam no livro. Mas também tem essa coisa de já ser batida pra mim porque eu já vi no curso, na graduação. Mas eu acho que a possibilidade de ter um material, ou então, na verdade, o que seria indicado, se for precisar usar um livro que é fora, primeiro indicar isso, quando a gente for fazer a inscrição deixar indicado lá que precisa comprar o livro tal, porque tem pessoas, já conheci pessoas que as vezes não tinham dinheiro, aí começaram a fazer o curso e tiveram que desistir, porque não tinha como, aí não pode tirar Xerox porque tem a lei de direitos autorais, então acho que já evita esse tipo de coisa assim, já ter essa indicação e aí muito tempo antes, você já sabe que o curso foi confirmado, você já pode comprar. Que o foi uma coisa que o professor já fez, quando saiu a lista ele acabou avisando só que acabou não dando tempo. (Pesquisadora: Você, acha que tendo o material, você teria desenvolvido mais habilidades?) Eu acho que sim porque eu teria lido coisas em casa e eu teria trazido dúvidas que eu sempre trago, assim, eu sempre fico pensando nessa questão e aí como a gente trabalhou poucas coisas, assim, voltou pra casa, não tem material lá, você não estuda!</i>
Murilo	<i>Não lembro, só tenho lembrança positiva porque o material é bom mesmo.</i>	<i>De negativo nada. Valeu a pena, vai ser bem útil.</i>
Talita	<i>Eu achei os exercícios bem interessantes. Acho que uma coisa que seria muito legal de ser feita com esse livro, talvez fosse até uma roda de conversa pra discutir os tópicos do livro e pra discutir a redação de um artigo. Eu achei o livro bem completo mesmo. Muito útil.</i>	<i>Eu gostaria de ter lido mais, pra ser bem sincera. Mas eu gostei bastante das partes que eu vi.</i>
Carolina	<i>Ele foi importante pra destacar quando você está escrevendo, assim, cada parte da introdução que às vezes a gente não para pra analisar, você constrói sua introdução mas você não analisa assim no primeiro momento, eu to mostrando o cenário,</i>	<i>Ruim, acho que a parte negativa do livro é que ele é meio repetitivo em alguns assuntos e não sei por causa da minha área, que sou um pouco mais objetiva, então em alguns momentos ficava meio maçante algumas informações, dando voltas e voltas. Mas nada que tenha</i>

	<i>e depois vou mostrar o gap, e depois, você não dá conta que você tem isso na introdução e que é importante ter essas partes. Acho que o livro foi importante pra isso, pra denominar as coisas.</i>	<i>prejudicado. Pra mim não é muito objetivo. Na hora de escrever o que a gente precisa realmente é muito mais aprimorar nosso inglês, então assim, não sei, eu achei meio cansativo.</i>
Álvaro	<i>Pelo que me lembro eu já tinha lido em outros lugares aquela coisa da estruturação, mas a imagem fica melhor gravada talvez, então aquela imagem da introdução de partir de um geral e ir afinando, acho que é um dos pontos que mais lembro do livro, mas que era uma coisa que já visto.</i>	<i>(...) De repente, eu não sei como que era, achei que o curso era mais pro pessoal que tá começando, o público deveria ser esse pessoal que tá entrando, eu já tenho um tempo, na verdade eu preciso ainda, mas a ideia acho que era interessante pegar esse pessoal que está começando. Essas atividades mais simples, que podem parecer um pouco simples, acho que elas são interessantes pra alguns que não tem tanto contato com a escrita acadêmica.</i>
William	A resposta do participante foi com relação ao curso, sem mencionar o material.	<i>Eu acredito que pelo pouco que vi, achei ele um pouco, achei ele muito aberto, como posso dizer, ele quis abranger tudo, não abranger tudo, ser acessível pra todo mundo e eu acho que de vez em quando eu ficava meio, nos exemplos que eu vi, eu ficava assim, “poxa, será que eu consigo colocar isso num artigo científico da minha área?” Então, mas eu tô dizendo isso, mas também sem muita certeza, porque não tive acesso, se eu tivesse acesso de poder ler em casa, refletir sobre aquilo que está escrito, achei que a utilização em sala de aula não deu pra aproveitar muito o material [para o trabalho final].</i>

Quadro 46: Aspectos positivos e negativos do curso

Os participantes apresentaram diferentes análises do material, sobretudo sobre o LD, pois como afirmamos anteriormente, eles demonstraram-se muito satisfeitos com as atividades extras. As avaliações positivas foram sobre as seguintes considerações: organização retórica (Diana, Álvaro e Carolina) e as diferenças entre as áreas (Rafaela e Fabiana). As avaliações negativas foram: conteúdo inadequado ao objetivo do curso (Raquel e Lívia); inadequação ao público-alvo (Carolina e Álvaro); LD como recurso para estudar em casa (Tatiana); diferenças entre as áreas - generalizações (William).

Entendemos que já discutimos neste capítulo alguns aspectos apresentados, como a organização retórica e as diferenças entre as áreas. Por essa razão, atemo-nos a discutir sobre aspectos ainda não considerados. Com relação às considerações de Lívia e Raquel sobre a inadequação do conteúdo, consideramos que ambas as participantes se referem às discussões relacionadas à escrita de outros gêneros acadêmicos, como *Course Papers* e *Proposals*. Concordamos com as participantes, principalmente por compreendermos que em um curso cujo tempo já é limitado, é importante que seu desenvolvimento seja todo orientado pelo seu objetivo. Todavia, confirmamos que para a terceira oferta o professor optou por não incluir atividades relacionadas a outros gêneros, afirmando¹³¹ não estar de acordo com o objetivo do curso.

Tal adaptação de material realizada pelo professor nos remete à discussão de Lopéz-Barrios e Villanueva De Debat (2014) a respeito de materiais localizados. Os autores afirmam que há situações nas quais o material global precisa ser adaptado para ir ao encontro do conhecimento prévio do aprendiz. Entendemos que na situação relatada o professor pode ter considerado que os gêneros em questão não são comuns aos aprendizes.

Carolina e Álvaro entenderam que o LD parecia ser mais apropriado para quem está no início do processo de escrita em LI para propósitos acadêmicos. Dessa forma, revelaram esse ser o ponto negativo do material. Entendemos que os participantes afirmaram ter experiência na redação acadêmica em LI e, por essa razão, compreendemos ser fundamental que o professor conheça as expectativas de seus aprendizes a partir da análise de necessidades que poderia incluir o uso que fazem da L-alvo, de modo a realizar adaptações em seu planejamento ou engajar diretamente esses aprendizes para compartilharem seu conhecimento com os colegas.

¹³¹ Essa informação foi obtida em uma conversa informal com o professor antes do início da primeira aula da terceira turma.

Tatiana faz uma colocação a respeito do uso do livro extraclasse e confirmamos que o LD adotado para o curso é descrito por Feak e Swales (2011) como um material que pode ser utilizado tanto para autoestudo quanto para quem deseja se matricular em um curso. Para tanto os autores incluíram uma variedade de tópicos e tarefas que orientem aprendizes a refletirem sobre *como criar um contexto de escrita para seus trabalhos* (FEAK e SWALES, 2011, p. xiii-xiv)¹³², variando entre perguntas com respostas livres (*open-ended questions*) a discussões baseadas nas interpretações do aprendiz. Verificamos que esse modelo proposto pelos autores fomenta o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, visto que a partir da organização sugerida pelo LD o aprendiz é levado a refletir sobre o processo de escrita orientando-se, também, pelo seu conhecimento prévio.

A respeito da consideração de William sobre as “generalizações” propostas no livro, entendemos que o participante interpretou tais generalizações como algo negativo por talvez, não ter se engajado nas discussões sobre o tema e refletido criticamente sobre ele, pois conforme verificamos ao longo deste capítulo, essas diferenças oportunizaram momentos de reflexão sobre o gênero e sobre a escrita acadêmica. Essa afirmação feita pelo participante nos remete às convicções de alguns participantes sobre o LD ser absoluto e inquestionável. Nesse sentido, Souza (1999) reitera a importância de aprendizes compreenderem o LD como *um dentre os componentes de uma situação de aprendizagem* (SOUZA, 1999, p. 102) e, por essa razão, a autora ressalta a importância da avaliação de MDs.

Compreendemos que solicitar a avaliação de aprendizes sobre o MD é fundamental, principalmente para que eles entendam o MD como um recurso que pode ser utilizado para atingir seus propósitos ou não. Essa reflexão crítica auxilia para maior responsabilidade do aprendiz com relação ao aprendizado, uma vez que, ao avaliar o MD a partir de seus objetivos, o aprendiz pode pensar em adaptações próprias, bem como pode buscar negociar com o professor determinadas atividades e até mesmo questionar a escolha de uma em detrimento da outra.

Little (1991) reitera que um aprendiz autônomo reflete criticamente sobre o processo de aprendizagem e entendemos que, tendo o MD papel importante nesse processo, saber avaliá-lo é tão importante quanto saber quais estratégias de aprendizagem podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Por essa razão, compreendemos

¹³² No original: (...) how to create a writing context for their work (FEAK e SWALES, 2011, p. xiii-xiv).

ser necessária a inclusão de oportunidades de avaliação do MD em sala, de modo a possibilitar ao aprendiz refletir sobre como esse material pode ser utilizado para ir ao encontro de seus objetivos de aprendizagem.

Com o intuito de desenvolver a autonomia por meio de MD, Nunan (1997) propõe cinco estágios, os quais ele denomina níveis, conforme discutido no subitem 2.3.5. Dentre os níveis os aprendizes são encorajados a entenderem o propósito das atividades, identificar estratégias de aprendizes, selecionar e/ou adaptarem atividades e conteúdo, criar objetivos, conteúdo e atividades e estabelecer relações entre as práticas da sala de aula com o mundo exterior. Compreendemos que o objetivo do autor é enfatizar o papel do aprendiz na seleção, adaptação e criação de MD, conferindo a eles responsabilidade e, portanto, autonomia.

Nesse sentido, Dudley-Evans e St John (2010) também sugerem o envolvimento de aprendizes no processo de desenvolvimento de materiais que pode ocorrer por meio da solicitação de textos relacionados à área de atuação de cada um. Outra possibilidade oferecida pelos autores é o que eles denominam *framework materials*, que podem ser compreendidos como estruturas como tabelas ou diagramas, por exemplo, que apenas apresentam o contexto, deixando tanto o conteúdo quanto a competência linguística necessária a ser escolhida pelo próprio aprendiz. Entendemos que esse tipo de atividade promove o engajamento dos aprendizes, visto que praticamente toda a produção de conteúdo parte deles, dependendo apenas da instrução do professor.

Os participantes puderam realizar uma atividade desse tipo durante o curso, na qual eles deveriam apresentar frases referentes à organização retórica da introdução do artigo e colá-las na lousa. Após a apresentação das frases o professor problematizou o uso de alguns termos técnicos e verbos, solicitando aos aprendizes que eles propusessem possíveis substituições. Essa atividade foi mencionada pelos participantes em diferentes momentos da entrevista como uma atividade interessante e motivadora.

Para realizarem a atividade descrita anteriormente, o professor havia pedido na aula anterior que os aprendizes levassem para a aula seguinte artigos científicos em LI relacionados ao seu tema de pesquisa. Com esse material em mãos, os aprendizes tiveram que procurar por frases que apresentassem a organização retórica da introdução e, posteriormente, compartilhassem tais frases colando-as na lousa.

Para enriquecer a discussão sobre o uso de material autêntico em materiais didáticos, apresentamos os dados obtidos a partir da afirmação 8 da segunda parte da

entrevista: Afirmação 8: *É possível organizar um corpus de textos em minha área e me guiar por ele para produzir meus próprios textos acadêmicos:*

Participantes	Afirmação 8: É possível organizar um corpus de textos em minha área e me guiar por ele para produzir meus próprios textos acadêmicos.
Lívia	<i>Eu concordo. É o que eu faço mais ou menos, tem vários autores alguns journals que são os melhores que eu acabo me baseando, que eu consulto, então acho que sim!!</i>
Rafaela	<i>Sim, eu acho que tem, varia da revista, eu tô pesando direto nos artigos, toda publicação tem as normas né, eu acho bom. Eu me baseio mais no modelo que a revista propõe, pra seguir esse padrão, porque se não tiver um padrão, talvez eu possa fazer uma escrita que não seja tradicional àquela revista, que não siga o padrão, então pra não recusar o trabalho acho importante ter uma estrutura, uma base nas revistas na minha área, na ecologia.</i>
Fabiana	<i>É possível sim, eu concordo e inclusive eu tô lendo muita coisa da área e tô fazendo isso e recorro muito a bancos de dados que fazem isso. Eu acho que isso é uma questão que se aplica não só a textos em língua inglesa mas pra produzir textos até mesmo da minha área, porque dependendo do periódico ou do evento e tento ir em outro não vai dar certo.</i>
Raquel	<i>É possível! Tem que fazer, né! Mas é bem possível. Nas publicações manter uma palavra chave que possibilite a busca, ter uma coerência, né? Então, acho que sim! Acho que, naquela de ter orientação para escrever os textos, acho que até preciso, mas quando não tem, tem que escrever, né?(...).</i>
Diana	<i>Acho que um só não seria suficiência. Acho que eu tô tendo dificuldade com esse trabalho que iniciei porque ele é tipo um ensaio, ele não é o relato de um experimento que eu fiz, seguindo aquela coisa clássica. (pausa para ela fazer alguma coisa). Então é isso! (Pesquisadora: O professor pediu uma atividade que vocês buscassem em textos frases de introdução de tópico, essas coisas. Você consegue fazer isso na sua área? Você precisa fazer um ensaio, né? Você acha que a sua área dá subsídio/suporte para você organizar um corpus pra orientar a escrita desse texto?) Acho que dá, eu preciso desenvolver mais um pouco. Não é um gênero que eu tô acostumada a fazer.</i>
Tatiana	<i>Sim. Eu não faço, eu não tenho tudo sistematizado. Mas assim, eu consigo prestar atenção em algumas coisas, uma ou outra eu escrevo pra eu lembrar e eu tento ficar atenta a essas coisas, mas eu não tenho uma coisa sistematizado, assim: palavras-chave mais utilizadas, sabe? Eu tenho meio que na minha cabeça mais ou menos como funciona (...).</i>
Murilo	<i>Sim, concordo. Além disso, é possível e eu vou ter que fazer isso uma hora ou outra. (Pesquisadora: Você acha que fazendo isso vai ajudar mais?) Sim, além de ajudar nas minhas habilidades ajuda com outros autores que estão produzindo o texto.</i>
Talita	<i>Eu concordo, totalmente e é o que eu tô fazendo inclusive para eu redigir esse artigo agora.</i>
Carolina	<i>Sim! É possível. Talvez eu não consiga fazer exatamente como um corpus, mas é bem viável selecionar uns textos bons, que o inglês esteja de acordo pra me ajudar na hora da escrita.</i>
Álvaro	<i>Concordo. É possível sim. Eu tenho feito, eu acho que é uma ferramenta bastante poderosa, e como o professor tinha dito tem que saber usar porque se não fica aquela coisa Frankstein, né? É uma ferramenta poderosa, eu tenho usado e tem</i>

	<i>sido de bom. (Comentário sobre o que ele falou em aula sobre o corpus¹³³.) Imagino que tenha entendido o propósito, ou pelo menos aceitado. Tentei difundir e quando falava as pessoas tinham essa impressão, parece mecânico, vai ficar parecendo um texto escrito por um robô. Depois de um tempo, o que mais me fez abrir foi quando eu comparei artigos da minha área e vi que seguem esse padrão. Também a atividade do quadro, depois de ver mais e mais acabou se tornando mais comum e entendendo mais.</i>
William	<i>É, foi isso que tentei fazer com meu artigo pro congresso, ou seja, na verdade não foi só o texto acadêmico em inglês, foi utilizado pra escrever em português e com isso consegui ter um conhecimento.</i>

Quadro 47: Considerações sobre a criação de um corpus para orientar a escrita acadêmica.

Todos os participantes concordaram com a afirmação sobre a criação de um corpus para orientar a redação acadêmica e ressaltam entenderem o pressuposto retórico que organiza o gênero textual. Entendemos que a sugestão e orientação para criação de um corpus pode auxiliar na sensibilização para o gênero acadêmico, pois permite a compreensão sobre as convenções relacionadas à estrutura e a língua que organizam o discurso e sua estreita relação com a comunidade discursiva.

Conforme discutimos anteriormente, é importante compreender o gênero como um esboço que permite flexibilidade. O uso de um corpus pode auxiliar nessa flexibilidade, visto que é baseado no uso autêntico de língua e, conforme afirmam Dudley-Evans e St Johns (2010), oferece oportunidade de verificar o uso contextualizado de vocabulário, por exemplo, e itens linguísticos (HARWOOD, 2005). Segundo o autor é importante que materiais de IPA sensibilizem para aspectos do discurso acadêmico e cita os livros de Feak e Swales como uma produção que se baseia em corpus de artigos de estado-da-arte.

Optamos por apresentar esses dados como os últimos, visto que compreendemos que eles representam a relação que buscamos estabelecer entre as teorias que orientam este trabalho, bem como elucidam um passo importante para que pesquisadores prossigam no aprendizado de línguas de forma autônoma. Todavia, entendemos que a simples solicitação da organização de um corpus não é suficiente para oportunizar reflexões sobre o gênero acadêmico e sobre as escolhas linguísticas. Por essa razão, a orientação se faz necessária a fim de que aprendizes consigam olhar para textos acadêmicos como fonte de informações relacionadas ao conteúdo, mas também como um evento comunicativo, que pressupõe, portanto, o compartilhar de saberes.

¹³³ Na segunda aula, após a atividade na lousa, descrita anteriormente, o professor incentivou a criação de um corpus pessoal e Álvaro afirmou entender que achava isso um pouco estranho, pois parecia ser um copiar e colar de frases aleatoriamente.

Encerramos este capítulo reiterando a importância de aprendizes serem orientados para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que para assumirem maiores responsabilidades de modo a se tornarem autônomos é imperativo refletir, inicialmente, sobre o que é o aprendizado de uma língua e quais são os papéis e responsabilidades de professores e aprendizes nesse processo.

Respondemos a primeira pergunta de pesquisa (1a. Em um curso de redação de Inglês para Propósitos Acadêmicos, qual é a percepção dos aprendizes (participantes) sobre a autonomia?) afirmando que a percepção dos aprendizes sobre a autonomia é parcial, embora coerente, visto que a compreendem como algo a ser feito para efetivar o aprendizado, como o uso de recursos, por exemplo ou o aprendizado independente de instrução. Entendemos que essa visão limitada da autonomia é reflexo da ausência de discussões que problematizam o processo de ensino-aprendizagem, visto que um aprendiz autônomo é capaz de compreender como o aprendizado é organizado (LITTLE, 1991). Dessa forma, ser autônomo significa saber fazer escolhas informadas (SHEERIN, 1997) de modo a atingir o propósito de aprendizagem.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa (1b. Em um curso de redação de Inglês para Propósitos Acadêmicos, como se dá a atuação dos aprendizes (participantes) na construção da autonomia?) constatamos que a atuação dos aprendizes na construção da autonomia ainda depende da atitude e da orientação do professor, visto que desconhecem como agir autonomamente, por exemplo, identificando e selecionando estratégias de aprendizagem, realizando autoavaliação, refletindo sobre sua própria atitude no processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, verificamos que a compreensão parcial do que é autonomia interfere diretamente nas atitudes dos participantes em relação a agir autonomamente.

Buscamos enfatizar que para que o processo de desenvolvimento da autonomia de aprendizes se efetive é fundamental que aprendizes compreendam sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem e entendam que a autonomia é desenvolvida por meio da orientação, da reflexão, da negociação e da atitude responsável. O professor que orienta para autonomia, por sua vez, auxilia no processo de reflexão e insere a negociação como parte fundamental de sua prática. Ao negociar com o aprendiz, este, por sua vez, assume maiores responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o contexto de ensino-aprendizagem de IPA, essas atitudes podem ocorrer por meio i) do desenvolvimento, da articulação e do uso adequado de estratégias de aprendizagem, ii) do reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico; iii) da

sensibilização para os conceitos de gênero e comunidade discursiva; iv) da autoavaliação e v) do desenvolvimento e uso apropriado de um corpus. Entendemos que todas essas atitudes favorecem o fomento da autonomia e podem auxiliar aprendizes a desenvolverem habilidades em LI para propósitos acadêmicos.

Quando pensado o contexto de ensino-aprendizagem de IPA, o aprendiz-pesquisador precisa entender a autonomia nesse processo como fundamental, uma vez que sua atividade como pesquisador que almeja participar do processo de internacionalização depende do desenvolvimento dos conhecimentos em LI para, principalmente, conseguir participar efetivamente da comunidade discursiva acadêmica. Entendemos que essa participação efetiva ocorre por meio de publicações ou participações em congressos internacionais, mas, sobretudo, está relacionada ao posicionamento do pesquisador por meio das escolhas linguísticas na redação desses trabalhos.

Apresentamos no quadro a seguir a sistematização das discussões tecidas neste trabalho no que diz respeito ao redimensionamento de papéis de professores, aprendizes e do MD para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes em um curso de IPA e o que entendemos ser a resposta da segunda pergunta de pesquisa (2. Quais são os papéis de professores, aprendizes e material didático no desenvolvimento da autonomia em um curso de IPA?):

Papel do professor que orienta para autonomia	Papel do aprendiz encorajado a desenvolver autonomia	Papel do material didático como recurso para fomentar autonomia
- Analisa necessidades, interesses e experiências prévias com o ensino-aprendizagem de línguas;	- Reflete sobre seus interesses, necessidades e experiências prévias com o ensino-aprendizagem de línguas;	- Orienta para a reflexão dos interesses, necessidades e experiências prévias com o ensino-aprendizagem de línguas;
- Auxilia na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (o que é aprender língua? qual é o papel do aprendiz? qual é o papel do professor? qual é o papel do MD?);	- Reflete criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem (o que é aprender língua? qual é o papel do aprendiz? qual é o papel do professor? qual é o papel do MD?);	- Orienta para reflexão do processo de ensino-aprendizagem;
- Auxilia o aprendiz a engajar-se no processo de ensino-aprendizagem, incluindo-o em decisões sobre conteúdo, escolha de MD, desenvolvimento/negociação de conteúdo programático;	- Assume responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem; - Seleciona materiais para auxiliar no propósito da aprendizagem;	- Apresenta os objetivos das atividades; - Apresenta variedade de atividades para a escolha do aprendiz de acordo com seu propósito;

- Sensibiliza aprendizes para o conceito de gênero acadêmico e comunidade discursiva; - Sensibiliza para a importância das escolhas linguísticas como forma de posicionamento;	- Reflete sobre os conceitos de gênero e comunidade discursiva; - Reflete sobre as escolhas linguísticas e o papel delas como demonstração de posicionamento;	- Problematisa o conceito de gênero acadêmico e comunidade discursiva; - Problematisa aspectos relacionados às escolhas linguísticas;
- Problematisa as especificidades e diferenças entre áreas de pesquisa;	- Reflete sobre as especificidades e diferenças entre as áreas;	- Problematisa as especificidades e diferenças entre áreas de pesquisa;
- Apresenta, orienta e sistematiza o ensino de estratégias de aprendizagem;	- Desenvolve e articula estratégias de aprendizagem para atingir o propósito da aprendizagem; - Faz uso adequado de estratégias de aprendizagem	- Orienta na reflexão sobre o uso adequado das estratégias de aprendizagem para realização de atividades;
- Sensibiliza aprendizes sobre a autoavaliação; - Orienta aprendizes para a autoavaliação;	- Autoavalia o aprendizado e o processo de aprendizagem; - Reavalia objetivos;	- Orienta na autoavaliação do aprendizado e do processo de aprendizagem;
- Sugere e orienta a criação de um corpus.	- Desenvolve um corpus a partir da escolha informada.	- Orienta a criação de um corpus.

Quadro 48: Redimensionamento de papéis de professores, aprendizes e MD para desenvolvimento da autonomia de aprendizes em um curso de IPA.

Assim, finalizamos este capítulo e seguimos para a última seção deste trabalho:
Considerações finais: resultados e encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS E ENCAMINHAMENTOS

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia).

Nesta tese buscamos analisar a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos com foco na habilidade escrita oferecido pelo programa Idiomas sem Fronteiras em uma universidade pública, por entendermos que a autonomia auxilia o aprendiz-pesquisador a compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modo a evidenciar suas responsabilidades e orientar suas escolhas para que seu objetivo seja alcançado.

Conforme definido anteriormente, compreendemos o aprendiz autônomo como aquele que entende a aprendizagem de uma língua como um processo contínuo e colaborativo, cujo principal elemento é o aprendiz e que, portanto, para aprender uma língua é necessário assumir responsabilidades, estando elas relacionadas à: i) identificar o propósito da aprendizagem; ii) reconhecer estratégias que auxiliam na aprendizagem e executá-las; iii) selecionar recursos e materiais; iv) realizar autoavaliação v) (re)avaliar escolhas e objetivos.

Ressaltamos que o desenvolvimento da autonomia ocorre, principalmente, a partir do redimensionamento de papéis de professores e aprendizes no contexto de ensino-aprendizagem, visto que professores passam a atuar como colaboradores e facilitadores e aprendizes assumem maiores responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem. Todavia, essas mudanças de papéis não ocorrem a partir de uma simples solicitação de mudança; o aprendiz não se torna autônomo ao ser requisitado a sê-lo e o professor não se torna um colaborador apenas deixando de assumir todas as responsabilidades pelo processo.

O trabalho colaborativo é a premissa para o fomento do aprendizado autônomo e ele ocorre por meio da reflexão crítica sobre esse processo. Para tanto, o aprendiz deve assumir a centralidade na situação de aprendizagem por meio de atitudes responsáveis e engajadas. Quando consideramos as teorias que orientam o ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos verificamos consonância com as teorias que sugerem o desenvolvimento da autonomia de aprendizes no contexto de aprendizagem de línguas, visto que ambas pressupõem maior engajamento do aprendiz, sendo esse iniciado a partir

do reconhecimento dos propósitos para o aprendizado (HUTCHINSON e WATERS, 2006; BENSON, 2006).

De acordo com Cotteral e Reinders (2004) a definição de um objetivo de aprendizagem pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem, pois assim os aprendizes conseguem identificar tarefas que auxiliam no alcance desse objetivo. O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem se torna tarefa fundamental para aprendizes que vislumbram prosseguir com o aprendizado, independentemente de estarem frequentando cursos regulares. Todavia, além de (re)conhecer tais estratégias, aprendizes precisam saber identificar quais delas auxiliam no propósito da aprendizagem.

Com base nesse argumento, ressaltamos a importância de professores apresentarem as estratégias para os aprendizes, sistematicamente, incluindo-as em seus planos de ensino, de modo a destacar o papel que elas possuem no processo de aprendizagem, bem como no desenvolvimento da autonomia. Conforme ressaltado neste trabalho, a autonomia deve ser orientada para ser desenvolvida e, entendemos que informar aprendizes sobre as estratégias e/ou auxiliá-los a descobrir quais estratégias contribuem para seu aprendizado é papel do professor facilitador, que segundo Sheerin (1997), não faz as escolhas pelo aprendiz, mas o ajuda em suas escolhas informadas.

Evidenciamos nas discussões nossa compreensão sobre: i) a atividade de um pesquisador pressupor a autonomia; ii) a necessidade de desenvolver habilidades em LI também ser tarefa de um pesquisador que deseja compartilhar resultados de pesquisas internacionalmente; iii) o posicionamento do pesquisador ocorrer por meio de suas escolhas linguísticas.

Dessa forma, entendemos que a autonomia pode auxiliar no aprimoramento das habilidades em IPA a partir da sensibilização para os conceitos de gênero acadêmico e de comunidade discursiva, sobretudo sensibilizando os aprendizes em relação à importância de suas escolhas linguísticas para fim de posicionar-se como pesquisador. Essa sensibilização ocorre por meio da reflexão orientada sobre o uso da língua não significar apenas usá-la corretamente, mas mobilizá-la a fim de atingir um propósito comunicativo compartilhado pela comunidade discursiva.

O reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico entendemos ser o primeiro passo para tal sensibilização. Verificamos que, embora os participantes deste estudo tenham apresentado tanto nas aulas quanto em suas afirmações, terem reconhecido tais especificidades, reforçamos que elas são especialmente evidenciadas a partir da problematização. Por essa razão, é importante que o professor de IPA potencialize

discussões acerca das características do gênero acadêmico, ressaltando especificidades, por exemplo, principalmente quando há em uma mesma sala de aula aprendizes de diferentes áreas de pesquisa.

Verificamos que um curso de IPAG no qual, geralmente, há diversidade de áreas, pode ser desenvolvido de modo a sensibilizar aprendizes sobre as especificidades do texto acadêmico, evidenciando tais diferenças. Entendemos que tanto o professor quanto o MD podem auxiliar nesse processo levando o aprendiz a refletir sobre tais especificidades e diferenças, de modo a compreender aspectos importantes como a organização retórica e o uso apropriado de aspectos léxico-gramaticais, por exemplo.

Neste estudo constatamos, também, que alguns participantes afirmam ter desenvolvido tal sensibilização o que nos permite interpretar que, juntamente com esse desenvolvimento, fomentaram também características de autonomia, pois conseguiram reconhecer aspectos do gênero acadêmico e poderão, a partir disso, repensar o processo de escrita a partir de uma nova perspectiva de leitura. Compreendemos que quando as teorias de gêneros orientam a prática e o planejamento de cursos de IPA, aprendizes podem compreendê-los como recursos que auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades em LI para fins acadêmicos, ou seja, artigos científicos, teses e dissertações deixam de apenas representar conteúdo científico, mas passam a ser materiais didáticos.

Conforme apresentado por Nunan (1997), materiais didáticos podem ser utilizados como um recurso capaz de fomentar a autonomia e a sensibilização é compreendida pelo autor como o estágio inicial para tal. Todavia, Nunan (1997) enfatiza que o desenvolvimento da autonomia a partir de MDs ocorre, principalmente quando o aprendiz se envolve diretamente no processo de seleção, adaptação e criação de atividades.

Neste estudo buscamos analisar as percepções e atuações sobre autonomia de aprendizes de um curso de IPA com foco na redação acadêmica e, a partir dessa análise verificar como é possível fomentar a autonomia do aprendiz nesse contexto de ensino-aprendizagem. Conforme evidenciamos, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz está diretamente associado ao papel do professor nesse processo e, conforme afirmam Reinders e Balcikanli (2011) e Little (1995), a autonomia do aprendiz está diretamente associada à autonomia do professor.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem está pautado e é circunstanciado por questões que transitam entre o individual (professor; aprendiz) e o coletivo (professor(es) e aprendiz(es)) e que se faz e refaz baseado nas compreensões e

experiências, também individuais e coletivas. Nesse sentido, compreendemos esse processo como sendo dialógico e interdependente e seu sucesso está intimamente relacionado à atuação e ao engajamento dos envolvidos.

Dessa forma, sugerimos que estudos futuros atentem para o desenvolvimento da autonomia do professor de IPA, no que diz respeito tanto à sua prática quanto à sua formação, visto que segundo Voller (1997) e Sheerin (1997) é importante que o desenvolvimento da autonomia do professor seja pensado desde sua formação. Entretanto, entendemos que a formação inicial, conforme nominalmente sugerido, é o início do processo que orienta a prática docente; contudo a formação do professor é contínua e o investimento em oportunidades de formação continuada, como o Programa Idiomas sem Fronteiras, por exemplo, é imperativo.

Este estudo se encerra. Todavia, esperamos que as inquietudes que o motivaram permaneçam e encorajem novas pesquisas, pois, assim como entendemos o aprendizado possuir caráter contínuo, o mesmo entendemos sobre o fazer pesquisa e sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, Denise M. et al. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2017. p. 1-100.

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? **Elt Journal**, [s.l.], v. 36, n. 1, p.5-18, out. 1981.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008a.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **Reverte: Revista de estudos e reflexões tecnológicas da Fatec de Indaiatuba**, Indaiatuba, v. 6, n. 6, p.1-7, 2008b.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **As quatro estações**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ANDRADE, Nathalie M. **A dimensão de uso da gramática (pragmalinguística) em um livro didático para ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Etnografia da Prática Escolar**. 14. ed. Campinas: Papiro, 2008. 114 p.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: Seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 1, n. 49, p.51-54, maio 1984.

AUGUSTO, Eliane. H. **Ensino Instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita em ambiente acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas, 1997.

AUGUSTO-NAVARRO, Eliane. H. **Discurso e Gênero Discursivo: Implicações para o Ensino da Correspondência em Língua Estrangeira (Inglês) Via Correio Eletrônico**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", (UNESP). Araraquara. 2002.

BASTURKMEN, Helen. **Developing Courses in English for Specific Purposes**. New York: Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.

BELCHER Diane., LUKKARILA Lauren, Identity in the ESP Context: Putting the learner Front and Center in Needs Analysis. In: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p. 73-93.

BENSON, Phil. A critical view of learning training. **Learning Learning**, S.l., v. 2, n. 2, 1995. p.2-6.

BENSON, Phil. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Pearson Education, 1997. p. 18-34.

BENSON, Phil. **Autonomy in Language Learning**. 2006. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4757&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. **Language Teaching**, [s.l.], v. 40, n. 01, p.21-40, jan. 2007. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444806003958>.

BENSON, Phil. What's new in Autonomy? **The Language Teacher**, [s.l.], v. 35, n. 4, p.15-18, jul. 2011.

BENSON, PHIL. Autonomy in language teaching and learning: How to do it 'here'. Artigo não publicado. (Unpublished paper). 2013. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/61188845/Benson%20Autonomy%20How%20To%20Do%20It%20Here.pdf>

BENSON, Phil; VOLLER, Peter. Introduction: autonomy and independence in language learning. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Pearson Education, 1997. p. 1-12.

BHATIA, Vijay K. Genre Analysis Today. **Revue Belge de Philologie Et D'histoire**, Bélgica, p.629-652, jan. 1997.

BLOOR, Meriel; BLOOR, Thomas. **Syllabus Negotiation: The basis of learner autonomy**. In: BROOKES, Arthur; GRUNDY, Peter. **Individualization and Autonomy in Language Learning**. S.l: Modern English Publications, 1988. p. 62-74.

BLUE, George M. Self-assessment: The Limits of Learner Independence. In: BROOKES, Arthur; GRUNDY, Peter. **Individualization and Autonomy in Language Learning**. Hong Kong: Modern English Publications e The British Council, 1988. p. 100-118.

BOXWELL, Heloisa M. F; PRATT, Sidney; MELO, Susan H. Developing writing through self-awareness. In: LEFFA, Vilson J. **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. p. 204-210.

BRAINE, George. Twenty years of needs analyses: Reflections on a personal journey. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew. **Research perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cap. 12. p. 195-207.

BRASIL. PORTARIA MEC nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012. **Instituição do Programa Inglês sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2012/Portarias/Portaria%201.466,%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>. Data de acesso: 07 de abril de 2017.

BREEN, Michael P; LITTLEJOHN, Andrew. **Classroom Decision-Making: negotiation and process syllabuses in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BREEN, Michael; MANN, Sarah. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Pearson Education, 1997. p. 1-12.

CARR, Cynthia L. Enhancing EAP Students' Autonomy by Accommodating Various Learning Styles in the Second Language Writing Classroom. **Intesol Journal**, [s. l.], v. 10, n. 1, p.39-52, out. 2013.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. **A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103514/cavalari_sms_dr_sjrp.pdf?sequenc e=1>. Acesso em: 18 out. 2017.

CELANI, Maria A. A.; *et al.* **The Brazilian ESP project: An evaluation**. São Paulo: Educ, 1988. 186 p.

CELANI, Maria. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p.101-122, 2005.

CELANI, Maria. A. A. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. **English For Specific Purposes**, [s.l.], v. 4, n. 27, p.412-423. 2008.

COTTERALL, Sara. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. **System**, Great Britain, v. 23, n. 2, p.195-205, jan. 1995.

COTTERALL, Sara; REINDERS, Hayo. **Learner Strategies: A Guide for Teachers**. Singapore: Regional Language Centre, 2004.

COXHEAD, Averil; NATION, Paul. The specialised vocabulary of English for Academic Purposes. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Mathew. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 252-267.

CRESWELL, John W. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. 4. ed. Boston: Pearson Education, 2012. 650 p.

CROKER, Robert A. An Introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. **Qualitative Research in Applied Linguistics**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 3-24.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

CUNHA, Maria J. C. Pesquisa Aplicada na área de Português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de; CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Pontes, 2007. p. 57-99.

DE GRANDE, Paula B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, S/l., v. 23, n. 23, 2011.p.11-27.

DELLA ROSA, Stefanie F. P. **Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado)

- Curso de Pós Graduação em Linguística, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5759>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

DELLA ROSA, Stefanie F. P.; KAWACHI-FURLAN, Claudia J.; AUGUSTO-NAVARRO, Eliane H. Inglês para Propósitos Específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino. **Entrelínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p.25-39, jan. 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1. p. 15-43.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what? Why? How? In: LEFFA, Vilson J. **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. p. 2-12.

DORNYEI, Zoltan. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003. 156 p.

DUDLEY-EVANS, Tony; JOHN, Maggie Jo St. **Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach**. 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 301 p.

DUFF, Patricia A. Case Study Research on Language Learning and Use. **Annual Review Of Applied Linguistics**, [s.l.], v. 34, p.233-255, mar. 2014. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0267190514000051>.

FEAK, Christine B; SWALES, John M. Writing for publication: Corpus-informed materials for postdoctoral fellows in perinatology. In: HARWOOD, Nigel. **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 279-300.

FEAK, Christine B.; SWALES, John M. **Creating Contexts: Writing Introductions across Genres**. 4. ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2011. 119 p.

FENNER, Anne-Brit; NEWBY, David. **Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness**. Austria: Council of Europe, 2000. 222 p.

FERRIS, Dana R. Teaching writing for academic purposes. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Mathew. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 298-314.

FLOWERDEW, John. Reconciling Contrasting Approaches to Genre Analysis: The whole can equal more than the sum of the parts. In: BELCHER, Diane; JOHNS, Ann M.; PALTRIDGE, Brian. **New Directions in English for Specific Purposes**. Michigan: The University of Michigan Press, 2011. p. 119-146.

FLOWERDEW, J., PEACOCK, M. Issues in EAP: A preliminary perspective. Em: FLOWERDEW, J. e PEACOCK M. (editores): **Research perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição.p. 177-194.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GARFIELD, Eugene. **What is the primordial reference for the phrase 'Publish Or Perish'?** 1996. Disponível em: <<http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/17944/title/What-Is-The-Primordial-Reference-For-The-Phrase--Publish-Or-Perish--/>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. Materials in ELT: Current Issues. In: GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. **International Perspectives on Materials in ELT**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 1. p. 1-18.

GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. Materials in ELT: Looking Ahead. In: GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. **International Perspectives on Materials in ELT**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 16. p. 270-279.

GRADDOL, David. **The Future of English: A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. London: The British Council, 2000. 66 p.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. Plymouth: British Council, 2006. 128 p.

GUIMARÃES, Renata M. **Planejamento Integrado de conteúdos/temas e língua (CLIL) por tarefas para o ensino de línguas para fins específicos na educação profissional**. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HARWOOD, Nigel. What do we want EAP teaching materials for? **Journal Of English For Academic Purposes**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.149-161, abr. 2005. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.008>.

HARWOOD, Nigel. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, Nigel. **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 2010. Cap. 1. p. 3-32.

HARWOOD, Nigel. Content, Consumption, and Production: Three Levels of Textbook Research. In: HARWOOD, Nigel. **English Language Teaching Textbooks**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 1. p. 1-44.

HOLMES, John. Research and the Postmodern Condition: The changed nature of doing research in applied linguistics. In: PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística Aplicada: Da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992. p. 37-49.

HOOD, Michael. Case Study. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. **Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 66-90.

HOWARD, Jocelyn.; MAJOR, Jae. Guidelines for designing effective English language teaching materials. **The TESOLANZ Journal** n. 12. 2004. p. 50-58.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: A learning-centred approach**. 22. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 183 p.

HYLAND, Ken. Genre Analysis: Just Another Fad? **English Teaching Forum**, [s.l], v. 30, n. 2, p.14-17, 1992.

HYLAND, Ken. **English for Academic Purposes: An advanced resource book**. Abingdon: Routledge, 2006.

HYLAND, Ken; HAMP-LYONS, Liz. EAP: issues and directions. **Journal of English For Academic Purposes**, [s.l], v. 12, n. 1, p.1-12, jan. 2002.

JORDAN, Renee R. A history of English for Academic Purposes (EAP): From small beginnings. In: SÁNCHEZ, Maria e G. **Present and future trends in TEFL**. Almería: Universidad del Almería, 2001. p. 169-194.

JORDAN, Renee R. **English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers**. 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 404 p.

KENNEDY, Chris. Language use, language planning and EAP. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cap. 2. p. 25-41.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. Second Language Acquisition research methodology. In: LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1991. p. 10-51.

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e Métodos**. Petolas: Educat, 2006. p. 5-13.

LITTLE, David. **Autonomy: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 1991. 61 p.

LITTLE, David. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, Grã Bretanha, v. 23, n. 2, jan. 1995, p.175-181.

LITTLE, David. **Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection**. 2007. Disponível em: <[http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06 Supplementary text.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

LITTLEWOOD, William. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**, Great Britain, v. 24, n. 4, p.427-435, maio 1996.

LIYANAGE, Indika; BIRCH, Gary. **English for general academic purposes: Catering to discipline-specific needs**. 2001. Disponível em: <<http://www.iier.org.au/qjer/qjer17/liyanage.html>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

LÓPEZ-BARRIOS, Mario; DEBAT, Elba Villanueva de. Global e o Local: Does it Matter? In: GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. **International Perspectives on Materials in ELT**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 3. p. 37-52.

LUCAS, Patricia O. **Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública**. 2016. 298 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LYNCH, Tony. Peer Evaluation in Practice. In: BROOKES, Arthur; GRUNDY, Peter. **Individualization and Autonomy in Language Learning**. S.l: Modern English Publications, 1988. p. 119-125.

LYNCH, Tony. Promoting EAP learner autonomy in a second language university context. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew. **Research perspectives on English for Academic Purposes**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 390-403.

LUIZ, Raggio. Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p.300-312, dez. 2006.

MACIÀ, Elisabet *et al.* **Developing learner autonomy through a virtual EAP course at university**. 2003. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/bells/article/viewFile/82926/108661>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

MAURANEN, Anna. **English as the Lingua Franca of the Academic World**. In: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p.94-117.

MERRIAM, Sharan B. Case studies as qualitative research. In: MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education**. 2. ed. San Francisco: Jossey-bass, 1998. Cap. 2. p. 26-43.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics**. 1995. 341 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Letras-inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007. p. 43-68.

NUNAN, David. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Pearson Education, 1997. Cap. 13. p. 192-203.

NUNAN, David. Nine Steps to Learner Autonomy. In Nunan, David. **Practical English Language Teaching**. Nova Iorque. McGraw Hill. 2003. p.193-204.

NYIKOS, Martha; OXFORD, Rebecca. A factor-analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information processing and social psychology. **Modern Language Journal**, n.77, 1993. p. 11-22.

OXFORD, Rebecca L. **Language learning styles and strategies: an overview**. S.l: Gala, 2003. 25 p. Disponível em: <web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

PAIVA, Aline F. **Perspectivas (Inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. The complex nature of autonomy. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 24, p.441-468, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-44502008000300004>.

PALTRIDGE, Brian. Linguistic research and EAP pedagogy. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew. **Research perspectives on English for Academic Purposes**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 55-70.

PEACOCK, Matthew. Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 268-285.

RAHMAN, Momtazur. English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. In: **Universal Journal of Educational Research**, vol. 3, n. 1, p. 24-31, 2015.

RAMOS, Rosinda C. G. **Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos**. The Specialist, São Paulo - SP, v. 25, n. no. 2, 2004, p. 107-129.

RAMOS, Rosinda C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, Mark. **ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries**. Reading: Garnet Publishing, 2008. p. 68-83.

RAMOS, Rosinda. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidade. In: Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristóvão. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

REINDERS, Hayo; BALCIKANLI, Cem. Learning to Foster Autonomy: The Role of Teacher Education Materials. **Studies In Self-access Learning Journal**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.15-25, mar. 2011.

RICHARDS, Jack. **The role of textbooks in a language program**. 2001. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

RICHARDS, Jack. Prefácio. In: HARWOOD, Nigel. **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. ix - xi.

RICHARDS, Jack. The ELT Textbook. In: GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. **International Perspectives on Materials in ELT**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 2. p. 19-36.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 218 p.

ROBINSON, Pauline. **ESP Today: A practitioner's Guide**. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991. 146 p.

SAITO, Yoko. **The Use of Self-assessment in Second Language Assessment**. 2003. Disponível em: <<https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.3-Saito-2003.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2003.

SCARACMUCCI, Matilde V. Ricardi. Avaliação: Mecanismo propulsor de mudança no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.115-126, 1998/1999.

SHEERIN, Susan. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Pearson Education, 1997. Cap. 4. p. 54-65.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. **Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 112 p.

SILVA, Kleber Aparecido da; BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader; CLAUS, Maristela M. Kondo. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.] v. 7, n. 1, p.89-115, jan. 2007.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro Didático: Arma Pedagógica? In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-104.

SWALES, John M. EAP-related linguistic research: An intellectual history. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Mathew. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 42-53.

SWALES, John. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. 14. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 260 p.

SWALES, John e FEAK, Christine. **Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English**, The University of Michigan Press. 2001.

TARDY, Christine M. ESP and Multi-Method Approaches to Genre Analysis. In: BELCHER, Diane; JOHNS, Ann M.; PALTRIDGE, Brian. **New Directions in English for Specific Purposes**. Michigan: The University of Michigan Press, 2011. p. 145-173.

TERENZI, Dianaela. **Princípios Norteadores para o Planejamento de Cursos de Línguas para Propósitos Específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores**. 2014. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

THANASOULAS, Dimitrios. **What is Learner Autonomy and How Can it be Fostered?** 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

THOMAS, Gary. A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. **Qualitative Inquiry**, [s.l.], v. 17, n. 6, p.511-521, jul. 2011. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800411409884>.

TILFARLIOGLU, Filiz Y.; CIFTCI, Fatma S. Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). **Tpls**, [s.l.], v. 1, n. 10, p.1284-1294, 1 out. 2011. Academy Publication. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>.

TOMLINSON, Brian. Materials development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

TOMLINSON, Brian. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, [s.l.], v. 45, n. 02, p.143-179, 24 fev. 2012. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444811000528>.

TOMLINSON, Brian. Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning. **Folio**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.3-6, jan. 2010.

TOMLINSON, Brian. Principles in effective materials development. In: HARWOOD, Nigel. **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 4. p. 81-108.

TOMLINSON, Brian. The Importance of Materials Development for Language Learning. In: AZARNOOSH, Maryam et al. **Issues in Materials Development**. Holanda: Sense Publishers, 2016. p. 1-10.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. Cap. 12. p. 219-231.

VOLLER, Peter. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Pearson Education, 1997. Cap. 7. p. 93-113.

WOOD, Alistair. International scientific English: The language of research scientists around the world. In: FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cap. 5. p. 71-83.

XAVIER, Rosely Perez; SOUZA, Daniele Tristão de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p.65-89, jan. 2008.

ZUIN, Antônio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do "Publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 45, n. 158, p.726-750, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143294>.

APÊNDICES

Apêndice A: Levantamento de interesses, necessidades e percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem em um curso de redação em LI: A introdução de artigos científicos.

1. Nome:
 2. Formação:
 3. Titulação:
 4. Área de atuação:
-
1. Qual é sua motivação para realizar este curso?
 2. Quais são suas expectativas com este curso?
 3. Quais tipos de textos acadêmicos você escreve/pretende escrever:
a. () artigos científicos b. () resumo para congressos c. () abstract
de trabalhos acadêmicos d () outros: especifique _____
 4. Quantos textos acadêmicos você já escreveu em inglês? _____
 5. Quais tipos de textos?
 6. Qual é a sua maior dificuldade em escrever esses textos?
 7. Com que frequência você lê textos da sua área de pesquisa em inglês?
 8. Quanto tempo você acha que precisará se dedicar a esse curso extra sala de aula?
 9. Quais são suas expectativas com relação ao material de ensino?
 10. Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem:
 - a) Quem é o professor nesse processo?
 - b) Quais as responsabilidades do professor?
 - c) Quem é o aluno nesse processo?
 - d) Quais suas responsabilidades, como aluno?
 11. O que entende por autonomia na aprendizagem de línguas?
 12. De que maneira acha que a autonomia pode ser desenvolvida para aprimorar seus conhecimentos de inglês para propósitos acadêmicos?
 13. Qual é a importância da autonomia de um aluno quando está realizando um curso de línguas para propósitos acadêmicos?
 14. Qual é a importância da autonomia de um aluno quando está realizando um curso de línguas para propósitos gerais?

Apêndice B: Entrevista com o Professor (Levantamento de Perfil)
Perguntas norteadoras

1. Formação.
2. Quanto tempo atua como professor de língua inglesa?
3. Quais contextos de ensino já atuou?
4. Qual é a experiência na área de IPA?
5. Qual é interesse nessa área?
6. Já faz cursos relacionados à área de IPA?
7. Quais os desafios em trabalhar com a área de IPA?
8. Como planeja o curso?
9. Como seleciona material?
10. Considera-se autônomo? Justifique.
11. Acredita que auxilia no desenvolvimento da autonomia do aprendiz? Como?
12. Como você vê o material didático neste curso?

Apêndice C: Checklist- roteiro para observação de aulas.

Data:

Aspectos	Partic.1	Partic.2	Partic. 3	Partic. 4	Partic. 5	Partic. 6	Partic. 7	Partic. 8	Partic. 9	Partic. 10
2. Reconhece especificidades do gênero acadêmico (aspectos linguísticos, organização retórica, propósito, etc).										
3. Reconhece limitações de proficiência linguística (LYNCH, 2001).										
4. Revela limitações de proficiência										
5. Avalia o seu aprendizado (<i>self-evaluation</i> – HOLEC, 1981).										
6. Negocia sentidos e tarefas de aprendizagem.										
7. Reconhece o porquê do curso (BENSON, 2006; HOLEC, 1981)										
8. Assume responsabilidades (compartilham textos, conhecimento, se engajam em discussões).										
9. Colabora na construção do curso/conteúdo (THANASOULAS, 2000).										
10. Desenvolve estratégias para o aprendizado (NUNAN, 2003; REINDERS e BALCIKANLI, 2011).										

Data:

Aspectos	Professor
Learner-centred	
Teacher-centred	
Adaptações no material	
Atividades extras (em sala)	
Oportunidades de autonomia para o aluno	
Interação com o aluno	
Ensino-aprendizagem colaborativo	
Checa as tarefas solicitadas	

Apêndice D: Roteiro de entrevista com os participantes

Parte 1: Perguntas Norteadoras

1. Como foi realizar o trabalho final? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou?
2. De que maneira o livro didático e as atividades nas aulas auxiliaram nesse processo?
3. O que você achou do material didático (de que maneira ele ajudou para o seu desenvolvimento/ atendeu às suas expectativas).
4. Quais aspectos do material você considera positivos/favoráveis?
5. Quais aspectos você considera negativos/desfavoráveis?
6. O que você achou de ler textos e assistir apresentações de áreas diferentes da sua?
7. O curso correspondeu às suas expectativas? Como você avalia esse curso?
8. Você acha que desenvolveu estratégias para continuar aprendendo após o curso? Justifique/Exemplifique.
9. Você se considera um aprendiz autônomo? Justifique
10. Qual foi o seu papel durante esse curso?
11. Tem alguma sugestão para o curso?
12. Como você acha que pode continuar desenvolvendo suas habilidades na área de escrita acadêmica após o curso?
13. Você recomendaria esse curso a um colega? Por quê?
14. Existe(m) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outro(s) curso(s) de inglês que você já cursou? Justifique/Exemplifique.
15. Você se sente confortável em dar sugestões aos colegas? E recebê-las? Justifique.
16. Você se sente confortável quando assume papel central no curso, quando é convidado a contribuir com suas impressões? Se sente confortável quando o professor assume um papel secundário?

Parte 2:

Número	Afirmações	Agree/Disagree
1	Conhecer as especificidades do gênero acadêmico contribuiu para meu desenvolvimento no curso.	
2	Eu preciso sempre de alguma orientação para escrever textos em inglês (<i>abstracts, papers, etc.</i>)	
3	Eu consigo me autoavaliar e avaliar meu progresso	
4	Eu tomo iniciativa para desenvolver minhas habilidades em língua inglesa.	

5	Eu sei quais estratégias de aprendizagem me ajudam a desenvolver minhas habilidades.	
6	Eu me sinto confortável quando há oportunidade nas aulas para eu negociar atividades para irem ao encontro dos meus objetivos.	
7	Eu gosto quando o professor elucida questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que podem ajudar no aprendizado.	
8	É possível organizar um corpus de textos em minha área e me guiar por ele para produzir meus próprios textos acadêmicos.	

Apêndice E: Questionário Piloto - Levantamento de interesses e necessidades para curso de Redação em LI: A introdução de artigos científicos.

1. Nome:
 2. Formação:
 3. Titulação:
 4. Área de atuação:
-
1. Qual é sua motivação para realizar este curso?
 2. Quais são suas expectativas com este curso?
 3. Quais tipos de textos acadêmicos você escreve/pretende escrever:
 - a. () artigos científicos
 - b. () resumo para congressos
 - c. () abstract de trabalhos acadêmicos
 - e () outros: especifique _____
 4. Quantos textos acadêmicos você já escreveu em inglês? Quais tipos de textos?
 5. Qual é a sua maior dificuldade em escrever esses textos?
 6. Com que frequência você lê textos da sua área de pesquisa em inglês?
 7. Quanto tempo você acha que precisará se dedicar a esse curso extra sala de aula?
 8. Quais são suas expectativas com relação ao material de ensino?
 9. Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem:
 - a) quem é o professor nesse processo?
 - b) Quais as responsabilidades do professor?
 - c) Quem é o aluno nesse processo?
 - d) Quais suas responsabilidades, como aluno?
 10. O que entende por autonomia na aprendizagem de línguas?
 11. De que maneira acha que a autonomia pode ser desenvolvida?
 12. Qual é a importância da autonomia em cursos de línguas:
 - a) para propósitos acadêmicos
 - b) para propósitos gerais

Apêndice F: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE LETRAS/ PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**Pressupostos para a elaboração e/ou adaptação de materiais de ensino de Inglês para
Propósitos Acadêmicos com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz**

Eu, Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa, estudante do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Pressupostos para a elaboração e/ou adaptação de materiais de ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz” orientada pela Profª Drª Eliane Hércules Augusto-Navarro.

O motivo que nos leva a desenvolver um estudo que contemple o desenvolvimento da autonomia de aprendizes em materiais de ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos é a compreensão de que o aprendizado de uma língua podem ocorrer tanto no espaço da sala de aula quanto fora dele, e para tanto é fundamental que a autonomia dos aprendizes seja desenvolvida, visto que a autonomia não é condição inata. O objetivo principal deste estudo é levantar pressupostos que possam orientar a elaboração ou adaptação de materiais de ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Você foi selecionado por participar como aluno do curso “Redação em LI: A introdução de artigos científicos” oferecido pelo programa Idioma sem Fronteiras, na Universidade Federal de São Carlos-SP, mas sua participação não é obrigatória. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: I) responder a uma entrevista ao final do curso, II) responder um questionário semiestruturado ao início do curso. Além dessas participações as aulas serão observadas. Tanto participar da entrevista quanto responder o questionário terão a duração de, aproximadamente, 20 minutos.

As entrevistas são individuais e realizadas no próprio local do curso, ou em outro local, se assim preferir. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade. Entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do participante expor sua avaliação sobre o curso que frequenta, o material didático utilizado e o professor responsável pelo curso. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas e a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Além disso, garantimos que a sua identidade será preservada e sigilosa e que

suas contribuições não serão compartilhadas com o professor do curso, nem durante o curso, nem ao final dele. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito anteriormente, a pesquisadora irá orientá-los e encaminhá-los para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Além disso, você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, principalmente para área de Inglês para Propósitos Acadêmicos. Consideramos de extrema relevância ouvir e entender as percepções dos participantes de um curso, visto que compreendemos que os alunos são parte fundamental de um curso. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária. Assim, não haverá compensação em dinheiro pela sua participação e também não acarretará custos para você, uma vez que as informações são coletadas nos dias regulares do curso. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, ao curso de “Redação em LI: introdução de artigos científicos” ou à Universidade Federal de São Carlos.

Reitero que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia

Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa

Endereço: Caixa Postal 4045, ACF Dom Nery, Valinhos - SP, CEP: 13271-970

Contato telefônico: 11. 971740099

e-mail: stefanie.dellarosa@gmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Apêndice G: Respostas apresentadas no questionário.

Pergunta 15: Quais tipos de textos acadêmicos você escreve/pretende escrever?

Participante	a) Artigos Científicos	b) Resumo para Congressos	c) Abstracts de trabalhos acadêmicos	d) Outros
P1	X	X	X	
P2	X	X	X	<i>Dissertação e/ou tese.</i>
P3	X	X	X	
P4	X	X	X	<i>Apresentações (slides) – website acadêmico</i>
P5	X	X	X	
P6	X	X	X	
P7	X	X	X	
P8	X		X	
P9	X			
P10	X			
P11	X	X	X	

Apêndice H – Excertos da entrevista

Pergunta 1: Como foi realizar o trabalho final? Quais foram suas dificuldades? Quais estratégias você utilizou?

Livia: Como já estava escrevendo a minha tese em inglês, eu já tinha essa introdução praticamente feita. Eu fiz alguns ajustes, dei mais uma lida, mas eu já estou escrevendo em inglês para poder me habituar e para poder facilitar depois para publicação eu e meu orientador, a gente já preferiu escrever em inglês. Até que foi tranquilo porque eu já estava nesse processo, né? (Pesquisadora: Então, quando você está escrevendo a sua tese, no que você esbarra? Quais são suas dificuldades?) Você fala na língua ou na forma geral? (Pesquisadora: os dois, quando você tem que escrever em inglês o que você tem de dificuldade?) O vocabulário, falta bastante coisa, às vezes eu quero escrever uma frase, tenho ela em português na cabeça mas eu não consigo passar ela com a mesma ideia pro inglês, acabo escrevendo alguma coisa que eu acho que não é o que eu escreveria em português, estaria mais completo, principalmente vocabulário pra unir frases, unir ideias, conexão. (Pesquisadora: É uma dificuldade mais linguística?) Sim, porque pra organização do texto eu olho a minha dissertação. (Pesquisadora: E quais estratégias você utilizou?) Recorro a artigos [dois] que já escrevi [provenientes da dissertação] pra ver como escrevi, o que meu orientador diz, o que ele costuma falar e eu uso bastante é pegar os principais *journals* da área, os principais autores e ver como eles escrevem e como eles estruturam, sabe, seguir exemplos de artigos bons. Com questão de vocabulário eu uso aquele que o professor falou na aula. (Pesquisadora: O Thesaurus?) Isso, eu usava ele sem saber. Eu uso bastante pra trocar os termos, ou alguma coisa que não sei, ou uma palavra similar. (Pesquisadora: Essas estratégias você já utilizava antes do curso? Ou foi algo que o curso apresentou pra você?) Não, eu já usava por indicação do meu orientador.

Rafaela: O meu objetivo primeiro de fazer o curso era mesmo pra utilizar pra um artigo que eu vou mesmo escrever, da minha dissertação do mestrado. Então, eu fiz pensando em como eu vou fazer a introdução. Eu tentei fazer um levantamento bibliográfico, que eu já tinha feito mesmo, mas daí agora traduzindo pro inglês. (Pesquisadora – Você já tinha um trabalho pronto em português?) Não, é o que eu vou fazer pro mestrado. Então eu já tinha feito um levantamento antes, daí eu fazia anotações, pegava artigos da área, anotava tudo em português mesmo, tudo o que eu achava interessante, e tinha num caderninho. Aí quando veio essa proposta eu já peguei algumas frases que eu achei interessante colocar e daí fui juntando. Aí eu já comecei a fazer na primeira semana, que logo depois da primeira aula ele já tinha dado essa ideia da gente montar, então eu já fui fazendo e comecei a escrever os tópicos. Fiz só um esqueletinho bem básico e depois comecei a fazer mesmo. Eu peguei mais firme mesmo nessa última semana. Aí a apresentação mesmo ele já tinha mandado o modelinho e, eu fui preenchendo com as frases que eu achava mais interessante. (Pesquisadora: E quais estratégias você utilizou para realizar o trabalho?) Eu usei o Google tradutor pra fazer, tentei pegar os termos que são mais utilizados na minha área, eu usei um site que mostra sinônimos é o Word. (Pesquisadora: *Word Reference*, será?) Isso aí, quando eu via que tava muito repetitivo, muitas vezes o mesmo termo daí eu jogava nesse site e daí no final eu mostrei pra uma amiga, que ela sabe falar inglês, aí eu falei: tá fluente? Tá dando pra entender, e tal? Daí ela deu umas dicas, mas também acho que foi a única hora que eu pedi ajuda pra alguém. O resto foi eu mesma sozinha. (Pesquisadora: Quais foram as dificuldades?) De passar do português pro inglês, porque eu escrevo pra caramba, eu sou muito prolixa e, português, às vezes, ajuda a gente a ser prolixa, que foi o que eu falei na aula, a gente usa muita preposição, muita retomada de ideia, tudo, e inglês é muito direto, muito objetivo, então

no comecinho tinha muito *in, of, at*, que não tem, eu leio textos, só que eu não conseguia aplicar depois, eu via que nos textos que eu lia tava bem direto, bem objetivo, a ideia é essa, só que quando eu ia escrever, eu ainda dava aquela floreada. E gramática, que eu tenho muita dificuldade mesmo, a ordem das palavras que muda um pouquinho e, também, a pessoa. Muitas vezes os trabalhos são impessoais: foi coletado, foi feito, mas algumas vezes fala *we collected*. (Pesquisadora: Na sua área você não percebe um padrão?) Depende, é que tem vários modelos, depende da revista, várias vezes coloca no passado e, às vezes coloca tempo indefinido, às vezes coloca *my work*. (Pesquisadora: Aparece até primeira pessoa?) Sim, do meu professor até porque ele colocava um nova ideia, ele queria testar uma nova ideia, então *I realized*, sempre na primeira pessoa. Foi só o trabalho dele que eu vi. Ou é na primeira pessoa ou *we*, ou impessoal.

Fabiana: Eu acho que a maior dificuldade foi o tempo. O tempo tendo em vista o meu pouco conhecimento. Como eu não tenho muita vivência na língua inglesa, eu tenho pouco vocabulário, pouca leitura, pouco estudo, então eu precisava de mais tempo pra fazer melhor a minha introdução. Eu fiz uma introdução pequena, tinha duas páginas e gastei umas duas horas. Eu acho que se eu tivesse podido me dedicar mais um pouco, talvez eu tivesse aprendido mais ao fazer a introdução. Mas foi bem legal fazer, eu gostei. (Pesquisadora: Você disse que tem pouco tempo de estudo. Você já fez algum curso regular de inglês?) Eu fiz aula particular durante dois meses no mestrado, pra ler um livro que eu precisava que estava em inglês e a aula era para ler o livro. Tive inglês instrumental no ensino médio que me ajuda a ler e isso. Nunca fiz curso. Fora esse da universidade, eu tô no segundo [esse é o segundo do IsF]. (Pesquisadora: Quais estratégias você usou para realizar o trabalho final?) Eu não escrevi em língua inglesa, eu não consigo fazer isso, então eu peguei um texto que já tinha em português e fui passando ele pra língua inglesa. E quando eu esbarrava em uma palavra mais específica, sabe? Eu ia no *Thesaurus* na base de dados da minha área que é o ERIC, que é pra educação. (Pesquisadora: E isso você já conhecia?) Sim, já conhecia. Aí lá eu procurava essas palavras mais específicas, como “formador de professores”, que na tradução literal não cabia, não ficava boa, eu buscava nessa base de dados. Como eu fiz em cima da hora, um dia antes da entrega da atividade, não dava pra mandar pro professor olhar, daí eu fiquei com medo de fazer um vexame lá, então dei uma olhada nas minhas frases usando o Google tradutor. Eu peguei frase por frase e fui conferindo. E assim, meu nível de inglês é tão chulé que ficaram igualzinha as do Google tradutor. Foi desse jeito que eu fiz a introdução.

Raquel: Foi difícil pra mim, porque na verdade, por um lado foi fácil porque é um artigo em português que já estava mais ou menos pensado, então não partiu do zero. Mas tive pouco tempo pra fazer, por questões do dia a dia mesmo, porque não consegui reservar um dia da semana para estudar em inglês. A gente acaba se envolvendo em alguns cursos pra continuar a desenvolver seus estudos em inglês, né? Mas ainda não consegui preservar um tempo regular dentro da semana. Então foi um tempo que tive hoje de manhã, muito interrompido. A dificuldade foi uma questão de tempo. Foi essa a dificuldade mais forte. Teve os problemas de não ter estudado muito os outros artigos da área. Uma coisa é tu ler assim para saber os resultados, mas não analisar realmente a estrutura, o estilo de escrita porque é uma outra leitura, né? (Pesquisadora: E sobre as estratégias?) Eu usei o *Linguee*, o *Thesaurus*, mas mais o *Linguee* mesmo e muita coisa procurando no Google, a Wikipédia que tem umas relações entre línguas, os termos e o Google mesmo pra saber o termo científico. Foram essas estratégias mesmo, os mecanismos de busca. (Pesquisadora: São mecanismos comuns pra você?) Sempre foi. A novidade foi o *Thesaurus*, com o sinônimo, mas pro que eu pesquisei não achei tão efetivo. Não gostei muito, mas tem outros, usei um outro de interface laranja. Mas sempre busco referências na internet mesmo.

Diana¹³⁴: Eu comecei, mas não finalizei. (Pesquisadora: O que você fez, como foi o processo?) Na verdade o que eu fiz até agora foi meio que um esqueleto. Eu ainda estou numa fase de leitura pra embasar a minha introdução. (Pesquisadora: Há necessidade real de enviar o texto neste momento?) Não, é pra disciplina, seria porque eu queria mesmo fazer essa publicação, de um trabalho que a gente fez no ano passado e a gente teve uma parte do trabalho que a gente precisou preencher uma *wiki*, na internet, com informações sobre o grupo e assim, todo mundo sabia inglês mais ou menos e foi super sofrido. E aí eu falei, “não, por uma questão de honra eu preciso aprender escrever em inglês”. E aí, eu vi a possibilidade de fazer esse artigo, até pra relatar o que foi feito no ano passado. Não é uma necessidade super urgente, mas é uma necessidade. Não dá pra demorar muito mais! (Pesquisadora: Sobre esse esqueleto: quais estratégias você utilizou?) Foi com base nas aulas, naquele esquema que o professor nos entregou.

Tatiana: Eu já estava fazendo, escrevendo meu artigo com meu orientador pra poder mandar, pra submeter. Então, foi mais tranquilo porque eu já tinha um rascunho feito, na verdade a primeira versão foi em português, que é foi dissertação, mas eu já tinha feito um textinho em inglês. A dificuldade foi eu ter que reduzir porque já estava com sete páginas, só a introdução, e deixar em duas páginas. Mas aí você pega, focalizei no que tava pedido, nas coisas que a gente trabalhou no curso e tentei montar pra fazer sentido, pra não ficar muito desconectado, como se fosse um recorte de partes. (Pesquisadora: E quais foram as dificuldades? Você sentiu alguma dificuldade maior?) Acho que essa coisa de conectar. Aquela coisa do *thesis statement* que é uma coisa que não é muito comum na minha área, desde a primeira vez que ele explicou, eu fiquei com muita dificuldade de tentar escrever uma hipótese em forma de afirmação, eu falava, “então não é uma hipótese se é uma afirmação!” Tanto que é uma coisa que eu não escrevi no trabalho final, que eu deixei de fora. Talvez implicitamente daria pra entender o que seria esse *thesis statement*, mas eu não deixei abertamente no texto. (Pesquisadora: E você utilizou alguma estratégia para fazer o trabalho?) Essa coisa de ver a revista da área que eu já fiz dois cursos daqui [IsF] e lá no nosso curso, a gente também aprende que você tem que tentar escrever da forma como eles escrevem. Então, já é uma coisa que eu tenho feito, prestar atenção em como eles fazem nos artigos, nos *journals* mais famosos, pra tentar fazer uma coisa parecida. Então, já era coisa eu já tô acostumada a fazer, de olhar as palavras-chaves que são bastante utilizadas e tal, então não vi novamente nos artigos porque já uma coisa que eu to familiarizada. (Pesquisadora: Então não foi uma coisa que o curso apresentou pra você?) Não, mas já vi nos outros cursos que fiz aqui, de escrita de abstract [IsF].

Murilo: Como é a primeira vez que eu tô fazendo isso aí, então senti um pouco de dificuldade sim, eu senti um pouco de dificuldade porque eu tive que pegar, tive que basear meu trabalho no trabalho de outros colegas, não foi inteiramente coisa da minha autoria. Mas o que ajudou bastante foi pegar um trabalho que já estava meio andado e acabei dando uns retoques nele. Se eu tivesse que criar tudo do zero mesmo, eu ia sentir mais dificuldade, porque eu não tenho muita, nunca cheguei a trabalhar com artigo científico. Mas o que me ajudou foi essa parte de ter pegado um trabalho que já tava meio pronto, vamos dizer assim. (Pesquisadora: Você trabalha no departamento na Engenharia Química e tem interesse em fazer mestrado, certo? E você acha que isso que você entregou no trabalho final não seria o que você apresentaria num projeto, teria um projeto pra entregar? Mas a ideia você acha que poderia ser aproveitada?) Talvez sim. Talvez preciso ver com os professores lá, pode ser que eu aproveite sim uma parte desse trabalho pra usar como meu mesmo. (Pesquisadora: Você pareceu ter lido bastante pra montar seu trabalho final)

¹³⁴ Não foi no último dia de aula – início a entrevista perguntando se fez o trabalho final.

Sim, eu já tenho uma certa experiência com esse assunto já, porque já trabalho com isso aqui há um tempo. (Pesquisadora: Você falou da sua dificuldade com o assunto, né? Você teve dificuldade também com relação à língua, a escrita, a apresentação das informações?) Um pouquinho de dificuldade sim. Na parte de escolher as palavras corretas pra tentar dizer o que eu tava querendo, como se eu to bem lembrado, tive dificuldade de escolher algumas palavras, tive que pegar ajuda do Thesaurus lá pra tentar me ajudar. Acho que a dificuldade não foi muita assim, eu acho que se aquele ETA, que foi na última aula, não tivesse {*incompreensão*}. Mas no inglês eu não tive tanta dificuldade não. Só tenho que ter mais cuidado pra escolher certas palavras que vai depender dos avaliadores que vai avaliar o trabalho. (Pesquisadora: Esse material que usou como base para o seu trabalho era em português ou já era em inglês?) Essa pessoa já estava escrevendo direto em inglês. Não tinha nada em português. Não cheguei a traduzir mas tive que modificar bastante porque a pessoa não era muito proficiente em inglês, então tive que modificar bastante pra deixar a leitura mais fluida.

Talita: Então, como eu já tinha feito uma IC de um ano com o Jovens Talentos pra ciência, envolvendo quase o mesmo projeto eu já tinha muito artigo, só não [sabia] exatamente qual que eu ia usar. Então não fiquei muito tempo pesquisando os artigos. Eu só pesquisei um artigo novo que era uma compilação de 2015, então a dificuldade foi pra organizar os tópicos, um pouco. Colocar exatamente onde seria o buraco que a minha pesquisa tá tentando preencher. E também os objetivos, colocar exatamente o que eu gostaria de fazer porque a pesquisa tem várias ramificações, então acabou ficando um pouco confuso por isso. Mas depois eu reli e acabei estudando várias vezes o que eu já tinha produzido e consegui melhorar um pouco isso. (Pesquisadora: Na parte teórica você tinha mais familiaridade, foi mais a questão de estruturar essas informações pro trabalho final?) Exatamente. (Pesquisadora: Você se baseou em texto português ou inglês?) Parti de todos os artigos em inglês porque o meu artigo do resultado final do Jovens Talentos para Ciência eu achei que ficou muito ruim, muito pobre e eu acabei não usando. Eu só usei os artigos mesmo. (Pesquisadora: Alguma dificuldade mais pontual, questão mais linguística? Organizar informações?) Sim, então. Eu tive alguma dificuldade pra escolher as palavras adequadas no sentido de não tornar o texto muito repetitivo. Eu fiquei várias vezes batendo em alguns dicionários de sinônimos pra tentar escapar um pouco disso, mas ainda sinto que meu vocabulário é um tanto pobre pra redigir um artigo complexo em inglês. (Pesquisadora: Quais estratégias você utilizou?) Os artigos e o dicionário, quando eu encontrava alguma palavra que não conhecia eu procurava no Google junto com o *meaning*. Foram poucas palavras porque eu já tinha lido os artigos, Só? Só peguei um artigo novo que ainda não tinha lido, então não tive tanta dificuldade pra ler. (Pesquisadora: O uso das estratégias, você já faz naturalmente ou fez a partir do que o curso apresentou?) Não, isso eu já havia feito de recorrer a dicionário de sinônimos e traduções via google.

Carolina: O trabalho final eu já escrevi ele em inglês mesmo, eu não escrevi ele em português e ele tinha recentemente eu já tinha escrito ele, antes da tarefa final. Eu já tava escrevendo o artigo então eu já tinha ele pronto. Eu não submetido tinha ainda, mas já tava pronto. (Pesquisadora: Ah, tá! Então antes mesmo do curso você já tinha esse trabalho encaminhado.) Não! Durante o curso eu tava escrevendo, mas eu digo, antes dele falar da tarefa eu já tinha terminado. (Pesquisadora: E o curso ajudou nessa escrita? Você chegou a reescrever alguma coisa depois das aulas?) É, eu não cheguei a reescrever, eu só olhei pro texto que já tinha escrito e tentei identificar se tudo aquilo que tinha sido falado nas aulas estavam realmente na introdução, por exemplo, o *gap*, se tinha uma frase de efeito. Eu acredito que, na realidade, eu só acrescentei uma frase inicial pra abrir o texto que eu achei interessante depois das aulas. (Pesquisadora: Você utilizou alguma

ferramenta pra escrita desse texto? Algum Thesaurus?) É, eu usei alguns artigos pra escrever e, de vez em quando eu uso alguns dicionários também. Eu uso o Thesaurus e o Free Dictionary. Aí pra escrever mas acho que basicamente outros artigos. Eu tava lendo bastante pra escrever minha tese, né? Então eu já tinha várias coisas lidas já.

Álvaro: Esse trabalho já vinha sendo feito nos últimos 6 meses, então ele já tava, digamos o esboço dele já tava pronto (Pesquisadora: Em inglês?) Em inglês mesmo. Eu comecei a trabalhar diretamente em inglês. Na verdade eu nunca tinha feito nada diretamente em inglês, mas escrevendo em inglês não. Eu fiz um curso de escrita científica mais rápido. Mais rápido inclusive do que esse que a gente fez, foram dois dias só. Na universidade mesmo, eu não lembro agora quem organizou o curso, mas acho que foi a Pró-Reitoria de Pós Graduação, mas era sobre escrita científica. Só que nesse curso aí não tinha nenhuma atividade dizendo que tinha que escrever artigo. Era mais demonstrativo mesmo. Mais uma espécie de aula. Mas aí depois desse curso eu comecei a trabalhar avidamente, né? Aí, eu comecei a trabalhar num artigo que eu tava desenvolvendo mesmo e aí acabou culminando nesse trabalho. Aí quando eu vi, porque, na verdade eu me inscrevi nos cursos do IsF mais de uma vez, só que acabou que, mas por outros motivos não deu pra eu fazer. Aí eu acabei conseguindo fazer esse da Introdução, aí eu quis aproveitar pra ver como é que tava e tudo. (Pesquisadora: Então ele já vinha sendo elaborado?) Sim. (Pesquisadora: Você teve dificuldade nesse período? Como foi a escrita?) Ah sim, sempre tem dificuldade, o fato diretamente de escrever em outra língua sempre vai passar pela sua própria, né? Então a questão de concordância, de estrutura da frase mesmo que fica um pouco precária, né? A gente acaba, pelo menos eu recorria a outros textos, outras frases, então comecei a comparar o que eu tava escrevendo com outros artigos da minha área. (Pesquisadora: Utilizou alguma ferramenta além dos outros textos?) Tinha usado, depois do curso que fiz primeiro, eles ofereceram algumas ferramentas e eu cheguei a utilizar, utilizei um que chama COCA, com corpus, né? Bastante legal, várias dúvidas que eu tinha eu colocava lá, tem um outro que chama Sitol Farmácia, parece que esse é desenvolvido pelo pessoal da USP mesmo, bem bacana também por que ele faz uma estruturação do artigo, ele te dá o *abstract*, por exemplo, e ele vai fazendo perguntas: Qual é o propósito do trabalho, aí você responde e no final ele vai te dando um texto (Pesquisadora: É como se ele montasse o texto pra você?) Exato. Você responde algumas perguntas lá, né? Na introdução, a questão do background, a questão do gap, aí ele faz pergunta, você responde e no final ele te dá um arquivo, gera um arquivo, que é seu texto na ordem que seria ideal! Tem bastante ferramenta! (Pesquisadora: Mas depois você precisa “arrumar” o texto, né?) Ah, sim! Você dá uma ajeitada a mais. Tinha um outro que analisava, que dividia, na verdade você colava o texto, acho que chama Mascea, você colocava o texto e ele dividia o texto nessas partes, partes estruturais do texto, por exemplo, o gap, o propósito, etc. Também dava um indicativo de como seu texto estava sendo feito, a ordem. (Pesquisadora: Então as estratégias que você utilizou basicamente foram coisas que você já conhecia? Esse curso não apresentou nada?) É, eu conheci por esse outro curso. Nesse curso eu aprendi a usar aquele dicionário, né? Thesaurus, achei bastante interessante, mas, de fato o texto já estava praticamente pronto, né! Eu dei mais uma pincelada nele e apresentei.

William: Aquele trabalho que eu apresentei, foi um artigo que eu escrevi pra um congresso que vai ser realizado em novembro, que só no final de julho eles vão confirmar o aceite ou não, mas esse artigo tá relacionado à minha dissertação de mestrado e, que tava escrita em português, é claro, né? Mas pra não ficar muito parecido com o que eu tinha feito anteriormente, eu mudei um pouquinho, mas o centro, o núcleo, como posso dizer, é sobre a dissertação. Ou seja, pra mim foi fácil porque eu já peguei o texto em inglês, procurei colocar algumas figuras na apresentação pra

dar uma ideia geral, uma ideia de introdução do assunto, porque eu sabia que as pessoas não estariam familiarizadas com o assunto, aí eu fiz então assim, eu acho que na véspera eu enviei para o professor, então não tive tempo de fazer um ensaio e, talvez isso que acabou me deixando um pouco nervoso e talvez até dificultando me expressar bem em inglês. (Pesquisadora: Você se baseou em um trabalho em andamento? Ele já estava em inglês?) Sim, eu já escrevi em inglês direto. Foi bastante fácil na parte de fazer as citações porque praticamente toda citação que tem no trabalho é literatura inglesa, até mesmo as citações do pessoal daqui do Brasil mesmo, os artigos estavam em inglês. Então foi bem fácil pegar essas frases dos artigos e ir costurando, aí você vai costurando uma coisa na outra, né? A questão do peso, sobre design aeronáutico, aí vem a parte do transformadores, aliás, acho que tem só uma referência em português. Eu achei fácil. Mas assim, eu achei fácil, mas não sei se está bom, né? Na minha visão, na minha percepção, eu ainda tenho essa dúvida se ainda está bom. (Pesquisadora: Quando você escreveu, quais estratégias você utilizou?) Então, eu não usei não! (Pesquisadora: Utilizou artigos da sua área?) Exatamente, esse vocabulário que já está nas referências que acabaram-me, assim, facilitando a utilização desse vocabulário, então, eu não usei, pesquisa na internet, talvez se usei foi pouquíssimo. Agora uma coisa que até comentei na aula, né? Foi a questão do que me incomodava bastante, foi a questão da voz passiva, que o Word sempre ficava pra reconsiderar, então isso aí me incomodou um pouco, na verdade me incomodou bastante, a ponto de colocar em dúvida, né? Por isso que comentei na aula e o professor fez os comentários a respeito. (Pesquisadora: A voz passiva é comum nos textos que você lê?) Sim e não, tem textos que tem mais, mas achei assim que, no meu caso, eu usei em demasia.

Pergunta 2: De que maneira o livro didático e as atividades nas aulas auxiliaram nesse processo?

Lívia: Eu achei assim, uma coisa que me fez abrir a cabeça foi a diferença entre as áreas. Achei interessante ver que uma coisa que você faz, que você acha que é o certo e que o outro faz não tem nada a ver, então assim, abriu um pouco a minha cabeça em relação a isso, sabe? Então, enxergar as outras áreas. Mas acho que foi pouco tempo, foi curto, quatro semanas e, como a gente não teve o livro em mãos, então o tempo que a gente ficou com ele na sala de aula eu achei que foi bom pra organizar a aula, pra ter uma estrutura, mas eu não consigo, e eu também não baixei o arquivo que o professor passou, talvez faltou contato, achei que foi interessante para ter uma sequência, mas não consigo avaliar o livro como um todo. (Pesquisadora: E sobre as atividades extras que o professor levou?) Eu acho que ajudaram bastante, principalmente aquela atividade na lousa com as frases e que a gente foi sugerindo outras palavras. Eu também estou usando bastante uma folha que ele deu com palavras/sinônimos, quando usa com TO ou ING. Até repassei para colegas. Eu me senti bem à vontade na aula dele. Normalmente eu fico mais tensa em aula de língua estrangeira, mas ele conseguiu deixar a gente mais a vontade, não sei se pela turma ser menor. (Pesquisadora: Foi positivo o curso?) Sim.

Rafaela: Na estrutura, como fazer? Uma coisa que nunca tinha parado pra pensar e comecei aqui. Perceber o tempo, as palavras, os termos. Tem termo que a gente não pode usar assim, que a gente usa no dia a dia mas não pode usar no texto científico. Coisas que eu nunca tinha pensado, que fui parar pra pensar só agora. Alguns pontos meu professor tinha já falado, tipo frases curtas, objetivas, isso eu já tinha trazido, mas essa coisa da construção, formato de ideias eu comecei aqui mesmo. (Pesquisadora: Mas acho que isso foi uma mescla do curso e das atividades, o que você acha?) Isso, e também foi muito legal as discussões que a gente fez, que mesmo percebendo que são áreas diferentes, linguagens diferentes, alguns termos, principalmente aquela atividade

de mudar as palavras. Aquela achei bem interessante que palavras que eu cheguei a pensar e que já tinha visto, mas não pensei em usar, então foi legal essa troca.

Fabiana: Do livro eu não achei que ajudou tanto. Porque eu achei que o livro ajudava mais pra alguém que não soubesse escrever a introdução de um artigo. Era mais um livro introdutório. É lógico que ele me mostrou um pouco a concepção de introdução de autores da língua inglesa, que é levemente diferente da que a gente observa por aqui. Então, não considero que o livro que foi o que me ajudou mais. Eu gostei muito dos materiais que o professor deu: aquelas folhinhas com as expressões, se era ênfase, ou mais ou menos. Aqueles materiais eu achei que eles ajudaram bastante, eu inclusive consultei os materiais pra revisar o que eu escrevi na minha introdução. Ele deu uma que tinha cada uma das partes de uma introdução, era uma de preencher. Eu cheguei a tentar reescrever meu texto usando aquelas frases. Mas não deu tempo. Os materiais que ele deu eu achei muito legais (Pesquisadora: Você disse que acha que o livro era mais para quem não tinha muita ideia do que era esse tipo de texto?) Isso, exatamente. (Pesquisadora: Pra pessoas que não conhecem o texto científico, que não tem muita familiaridade. Era uma maneira de entender o funcionamento do texto? Isso?) Exatamente. (Pesquisadora: O que você achou desse livro?) Ele auxiliou sim. Eu normalmente não crio muitas expectativas com o material. Eu sou professora e sei que você pode ter o melhor material, mas se não usa bem como professora, você não vai conseguir os melhores resultados. Eu sempre tenho mais expectativa no que o professor vai propor ou não a partir ou não do material. Nesse ponto o curso atendeu as minhas expectativas, sabe? O professor soube fazer o melhor possível com o que ele tinha, com o material que ele tinha que era o livro e tendo em vista a necessidade que ele tinha de complementar esse material.

Raquel: Teve o material. Os materiais que ele trouxe pra aula, de estruturas de verbo, das sentenças, os tipos de verbos e como podem ser utilizadas as preposições foi algo que acabei usando. Não vi, talvez por falta de oportunidade, mas não vi muita, não acho que o livro verde contribuiu muito com esse curso. Então não usei nada do livro, mais as atividades extras, e o material que ele usou na sala de aula, que até podem ser provenientes do livro verde, mas não sei.

Diana¹³⁵: Eu achei que os exemplos são bem legais porque tem muito texto de aluno de outros cursos também, das pessoas que desenvolveram o livro. Gostei dos exercícios, eles são pertinentes. (Pesquisadora: E as atividades extras, foram significativas?) Muito! (...) Tem aquele site que ele passou da universidade de Michigan, as normas. Teve aquele resuminho sobre a regência verbal, o que você usa depois de cada verbo. Gente, aquilo é minha maior dificuldade.

Tatiana: Não tô lembrada das atividades extras sem ser as coisas do livro. Tinham umas folhinhas que ele dava (Pesquisadora: Isso, algumas atividades no começo, teve uma de *gap filing*.) Ah, eu gosto disso, primeiro que mostra as diferenças, dependendo de área nunca é uma coisa uniforme, porque em cada área é de uma forma, né? Então, às vezes também uma coisa que serve pra um dos tópicos servem pra mais de um. Eu acho que o mais legal é você ter uma noção de que não é rígida, e esse tipo de atividade mostra isso, que não tem uma regra que é universal e que sirva pra todo mundo. Você tem que ter um nível de flexibilidade porque se você fizer assim você acha que só da sua área é certa e das outras não. E acho que isso acaba que refletindo no seu trabalho, às vezes quando alguém vai julgar você acha que tá tudo certo. Mas eu gostei, o livro foi uma pena que é ele ainda não chegou! Apesar de que a gente usou a cópia que fica aqui, então não deu pra ver o restante do livro, como ele funciona, mas as partes que a gente viu, eu, é bem o curso de

¹³⁵ Visto que a participante não realizou o trabalho final a pesquisadora fez a seguinte pergunta para ela: Qual foi o papel do material didático no curso, de acordo a sua percepção?

psicologia que é muito focado em pesquisa, então eu já tinha visto, mas isso é particularidade do curso. Acho que nos outros cursos nem tanto, não tem tanta pesquisa assim. (Pesquisadora: O que o livro e as atividades apresentaram, você acha que de alguma forma ajudaram?) Eu acho que complementa, com certeza. Pelo menos as partes que eu li eu acho que foram apropriadas para os objetivos do curso, que era focalizar na introdução, a minha dificuldade maior é escrita porque eu fiz dois anos de inglês só, então eu falo bem, entendo bem, mas eu não sei escrever muito bem. Que a parte que eu escrevia era ainda a parte do básico. Então quando ensina conjunções, que palavras são mais adequadas. Aquela aula que ele deu uma folhinha com o esquema, aquele esqueminha está guardado com as coisas de ouro! É pra consultar porque depois que você termina o artigo você tem que polir, né? Aí pra poder fazer essas modificações!

Murilo: Como é tudo novo pra mim isso acabou me ajudando bastante, porque eu acabei descobrindo todas as regras que precisava para escrever uma introdução, acho que me ajudou a organizar bem melhor. (Pesquisadora: Você nunca tinha percebido essa organização retórica do texto? Quando você lia você lia pelo conteúdo apenas, sem perceber essa organização?) Pelos artigos que eu tinha lido até então eu percebia alguma organização. Mas, depois que eu fiz esse curso ficou bem mais claro na minha cabeça.

Talita: Sim, eu gostei muito livro que foi usado no curso, achei muito completo. E me ajudou de certa forma na estruturação, mas ainda assim faltou bastante pra dar uma ajuda mais completa. (Pesquisadora: Era um curso curto, né? E a última aula foi apresentação.) Exatamente. (Pesquisadora: O início do livro que pode ser usado em curso ou para auto estudo. Você consegue pensar em alguma atividade ou alguma característica?) Eu gostei bastante da forma como ele explica de certa forma, da forma como ele fala da redação do texto. É uma coisa que eu não achei muito complexo, é fácil de entender e acima de tudo é uma coisa que eu achei muito aplicável. Eu achei muito tangente de todas as áreas de pesquisa estavam lá.

Carolina: (Pesquisadora: O material que vocês usaram no curso você acha que auxiliaram ou auxiliariam em uma próxima escrita?) É, eu penso assim, é porque quando eu me inscrevi no curso, eu fiz o TOEFL pra saber como eram essas aulas presenciais, né? Então assim, se fosse pra um outro aluno, ou pra uma pessoa que está começando a escrever agora eu acho que o curso seria bem mais útil. Não que não foi útil, foi útil pra mim, mas seria muito mais ainda pra uma pessoa que está começando, porque é a introdução do artigo. Pra mim, o que ajudou de verdade, eu até discordo de algumas coisas que os alunos falaram no final do curso, que eles gostaram muito do livro, e na realidade eu gostei muito mais das atividades que o professor passou que não tinham muito a ver com o livro. Eu gostei dos macetes que ele passou, de uma folha com verbos, ele passou outras coisas importantes que não somos [falantes] da língua inglesa precisamos na hora de escrever. Justamente esses verbos, essas palavras importantes, as palavras mais bonitas, né? De uma maneira que o artigo fique mais interessante. Essas coisas eu aproveitei bem mais, mas é, eu acredito que uma pessoa que esteja bem no comecinho, eu escrevo há algum tempo, mas eu pessoa que esteja no começo teria aproveitado melhor, essa é uma opinião minha sobre o livro. Eu particularmente não achei o livro tão, assim, que estimula na aula. Eu gostei mais das atividades do professor mesmo. (Pesquisadora: Tem alguma coisa no livro que você achou interessante?) Ele foi importante pra destacar quando você está escrevendo, assim, cada parte da introdução que às vezes a gente não para pra analisar, você constrói sua introdução mas você não analisa assim no primeiro momento, eu tô mostrando o cenário, e depois vou mostrar o gap, e depois, você não dá conta que você tem isso na introdução e que é importante ter essas partes. Acho que o livro foi importante pra isso, pra denominar as coisas. (Pesquisadora: Algum aspecto negativo do livro?) Ruim, acho que a parte negativa do livro é que ele é meio repetitivo em alguns

assuntos e não sei por causa da minha área, que sou um pouco mais objetiva, então em alguns momentos ficava meio maçante algumas informações, dando voltas e voltas. Mas nada que tenha prejudicado. Pra mim não é muito objetivo. Na hora de escrever o que a gente precisa realmente é muito mais aprimorar nosso inglês, então assim, não sei, eu achei meio cansativo.

Álvaro: Eu também fiquei um pouco decepcionado de não ter o material, né? Pra trabalhar fora da estrutura ali, porque é meio que pouco tempo, então não dá pra gente ter um completo, uma completa visão, né? Pelo menos do livro, eu imagino que deva ser um bom livro, mas eu não tenho como avaliá-lo porque eu tive pouco contato com ele. Mas eu gostei bastante das atividades que ele propôs, aquelas que foram feitas, achei bastante estimulantes, acho que aquela ideia de trabalhar em grupo, aquela atividade do quadro, com as partes. Sobre o livro em si, talvez uma falha minha de não ter comprado. (Pesquisadora: Tem algo do livro que você destaca, que foi bom, que despertou pra uma reflexão?) Pelo que me lembro eu já tinha lido em outros lugares aquela coisa da estruturação, mas a imagem fica melhor gravada talvez, então aquela imagem da introdução de partir de um geral e ir afinilando, acho que é um dos pontos que mais lembro do livro, mas que era uma coisa que já visto. (Pesquisadora: Algum ponto negativo do livro?) Não, acho que não, de repente, eu não sei como que era, achei que o curso era mais pro pessoal que tá começando, o público deveria ser esse pessoal que tá entrando, eu já tenho um tempo, na verdade eu preciso ainda, mas a ideia acho que era interessante pegar esse pessoal que está começando. Essas atividades mais simples, que podem parecer um pouco simples, acho que elas são interessantes pra alguns que não tem tanto contato com a escrita acadêmica.

William: Então, como houve uma limitação do acesso ao material eu não utilizei o material e a escrita que eu fiz foi antes do curso, então eu não tinha acesso a esse material. Eu não sei se, eu fiquei em dúvida se se eu realmente tivesse acesso ao livro, porque eu não li, eu sei somente aquilo que foi passado em sala de aula, então eu não sei se realmente a leitura, o MD poderia ter melhorado a escrita, o conteúdo dele, se teria me ajudado a escrever melhor. Eu acredito que pelo pouco que vi, achei ele um pouco, achei ele muito aberto, como posso dizer, ele quis abranger tudo, não abranger tudo, ser acessível pra todo mundo e eu acho que de vez em quando eu ficava meio, nos exemplos que eu vi, eu ficava assim, poxa, será que eu consigo colocar isso num artigo científico da minha área? Então, mas eu tô dizendo isso, mas também sem muita certeza, porque não tive acesso, se eu tivesse acesso ponto de poder ler em casa, refletir sobre aquilo que está escrito, achei que a utilização em sala de aula não deu pra aproveitar muito o material. (Pesquisadora: Você acha que o curso como um todo atingiu sua expectativa?) Eu acredito que ajudou, achei que ele trouxe assuntos importantes pra justamente o tema do curso, só que, como tive que faltar uma aula e em uma aula tive que sair mais cedo, justamente a aula que teve a apresentação do Tyler, então eu achei que isso acabou prejudicando um pouco a minha opinião sobre o curso, mas dentro do que eu vi, eu achei que foi válido, foi útil e eu fiquei no final com sentimento de “puxa, poderia ter durado mais” o sentimento de que se tivesse durado mais o curso teria tido mais ganhos, então essa foi a impressão final do curso. Se fosse de maior duração eu teria tido maior aprendizado, maior conteúdo assimilado. Até comentei na sala: Ficou com gostinho de quero mais, achei que talvez, não sei se era o caso, achei que talvez a apresentação que foi na última, poderia ter sido feito uma coisa parecida mais inicialmente, achei que naquela última aula, foi uma aula que a gente saiu mais da rotina, acho que ela prosseguindo naquele ritmo, acho que teria sido mais proveitosa as aulas. Mas achei que foi válido sim e lamento não ter me inscrito no curso posterior. (Pesquisadora: Eu não sei se nas aulas que você compareceu você fez algumas atividades que o professor usou fora do livro...) Eu não fiz essas atividades não.

Pergunta 3: O material atendeu às suas expectativas?

Lívia: Sim. Eu não tinha pensado que tivesse um livro como esse que a gente usou, com exemplos, tanto a última atividade que a gente fez de avaliar o trabalho dos demais colegas da sala, complementando a ideia do livro. Eu não conhecia livros que te ajudavam, já tinha visto palestras, mas livro eu desconhecia.

Raquel: (Pesquisadora lê a resposta que ela deu no questionário, perguntei se achava que o material contemplava o que havia dito na resposta) Eu acho que não era a intenção do livro verde ajudar no trabalho final, acho que ele traz algumas provocações, o que ficou mais fácil de ser aplicado foram os materiais que o professor trouxe. E o exercício que ele propôs de destacar palavras usuais achei interessante [nos artigos de cada área]. Então foi bem dimensionado pelo tempo que a gente teve nesse curso.

Murilo: Eu dei uma lida no livro até antes de começar o curso e achei ele bem legal, bem instrutivo, bem simples de ler e acho que vai ser bem útil pra mim. Pros outros artigos que por ventura eu tiver que fazer (Pesquisadora: Esse é um livro feito tanto pra ser usado em sala de aula quanto pra auto estudo!). Sim, gostei. Bem positivo. Vou inclusive apresentar pros outros autores lá, vai ser legal pra eles que estão realmente escrevendo artigos. Eu tô ajudando eles, primeiramente, mais na parte do inglês, entendeu? Mas vou apresentar esse livro pra eles pra ver se eles conseguem aproveitar esse material.

Pergunta 4: Quais aspectos do material você considera positivos/favoráveis? Conseguiria apontar algum aspecto positivo do material?

Lívia: Deixa eu pensar, como faz duas semanas e não tenho ele pra consultar, eu confundo o que fizemos do material e de atividade extra. Eu lembro que tinha um texto, que achei interessante, era um oriental. Algumas coisas achei que eram mais difíceis, que tinha que escolher. Achei confuso, tinha que colocar se concordava ou não. Fiquei confusa. Faz a gente pensar, mas não sei se ajuda muito. Não consegui enxergar. Não foi positivo.

Rafaela: Eu gostei na primeira aula que tinha frases que pode ser encaixado em Qualquer área, aquele livrinho que podia baixar, (Pesquisadora: os *Comments*?) Isso, deu dicas boas, que mais? O jeito que ele montou, pra não ficar maçante, a organização da aula, o tempo da aula, achei bem dinâmico, sabe? Não era aquela coisa, vamos falar sobre introdução, a primeira parte é, achei bem dinâmico, não era em bloco. Fluiu bem.

Fabiana: Então, eu me lembro de uma última atividade que a gente fez no livro. Agora vou ser sincera, eu não sei se me lembro porque foi a mais significativa ou se foi porque foi a última. Eu tenho minhas dúvidas se foi por ser significativa, porque eu não achei o livro significativo. Eu realmente não achei. Eu lembro que era uma atividade que tinha diferentes áreas. Não lembro direito (Pesquisadora explica a atividade) Ah, mas não era essa. Você está com o livro aí? Era uma que tinha coisas de diferentes áreas e lembro que fazendo ela eu pensei “Ah que interessante!” (Pesquisadora explica outra atividade) Acho que foi isso sim, porque eu achei que como trouxe o jeito de fazer de várias áreas eu pensei: “Ah, que legal!” e comecei a pensar olha, nessa área é assim. E pensar novas possibilidades pra usar nas minhas introduções.

Raquel: Específico do livro verde a gente viu muito pouco, nem dá pra se posicionar muito! Ele tem os exemplos. Como eu tava focada mais nos artigos, aquela parte do *Course Paper* não vi muita relação. Foi difícil de tentar transpor pra esse objetivo. Então desse livro não saberia avaliar. E também porque a gente vem pra buscar a formula mágica, né? (Pesquisadora: Algo mais

prático?) Exatamente e acho que como a turma é multidisciplinar tu vê diversas maneiras de abordar a mesma situação.

Diana: Não! Eu gostei! Eu achei que o curso todo que foi ministrado de uma forma bem legal, as atividades foram legais, o que sei lá, o que eu acho triste é o pessoal desistir, vai uma vez e não vai mais. Mas do material, talvez se tivesse um grupo mais coeso, talvez mais atividades em grupo, acho que isso ficou pouco explorado. (Pesquisadora: No curso, né?) Sim!

Tatiana: Eu acho que a organização das aulas estava boa, de começar com *warm up*, tal essas atividades, porque é um processo mesmo. Você tá lá, só fala em português e aí você tem que mudar, apertar o botãozinho e começar a falar em inglês, então é uma atividade que você dá pra você começar lembrando e que tira um pouco o caráter, que às vezes a gente fica um pouco preocupada com a questão da avaliação, então já fica: Ai meu Deus, eu preciso falar certo e não necessariamente, cada um tem uma habilidade, às vezes a gente conseguia aprender um pouco mais, um pouco menos. São pessoas diferentes, que estão em processos diferentes, então cada um tem um história, não tem como estar uniforme, a gente tem que meio que ter isso em mente se não a gente pira, se achar que todo lugar que a gente for fazer alguma coisa tem que saber tudo, a gente tá ali pra aprender.

Murilo: Não lembro, só tenho lembrança positiva porque o material é bom mesmo.

Pergunta 5: Quais aspectos você considera negativos/desfavoráveis?

Lívia: Não foi perguntado para Lívia, pois foi compreendido que ela já havia comentado.

Rafaela: Quando eu leio pra mim eu consigo entender melhor, mas quando leio em voz alta, acho que a gente fica preocupado com pronúncia, não consigo entender bem a ideia do texto. Acho que essa parte não precisaria. Talvez ele lesse e explica em português, ou perguntar o que a gente entende. Sobre o material mesmo eu achei uma base muito boa. Bem coerente com o curso.

Tatiana: (Pesquisadora: Alguma sugestão/adaptação?) Eu não gostei do livro não ter chegado. Também é uma coisa que não está no controle de vocês. Eu acho que assim, até no outro curso que eu fiz de pronúncia, tinha que ter o livro. Naquele curso eu achava mais apropriado porque tem aquela coisa dos fonemas e tal e os desenhinhos, e é uma coisa mais difícil de você produzir o próprio material. Mas cursos desse tipo, até os materiais que o professor me deu, eu acho que foram melhores dos que estavam no livro. Mas também tem essa coisa de já ser batida pra mim porque eu já vi no curso, na graduação. Mas eu acho que a possibilidade de ter um material, ou então, na verdade, o que seria indicado, se for precisar usar um livro que é fora, primeiro indicar isso, quando a gente for fazer a inscrição deixar indicado lá que precisa comprar o livro tal, porque tem pessoas, já conheci pessoas que as vezes não tinham dinheiro, aí começaram a fazer o curso e tiveram que desistir, porque não tinha como, aí não pode tirar Xerox porque tem a lei de direitos autorais, então acho que já evita esse tipo de coisa assim, já ter essa indicação e aí muito tempo antes, você já sabe que o curso foi confirmado, você já pode comprar. Que o foi uma coisa que o professor já fez, quando saiu a lista ele acabou avisando só que acabou não dando tempo. (Pesquisadora: Você, acha que tendo o material, você teria desenvolvido mais habilidades?) Eu acho que sim porque eu teria lido coisas em casa e eu teria trazido dúvidas que eu sempre trago, assim, eu sempre fico pensando nessa questão e aí como a gente trabalhou poucas coisas, assim, voltou pra casa, não tem material lá, você não estuda!

Murilo: De negativo nada. Valeu a pena, vai ser bem útil.

Talita: Eu gostaria de ter lido mais, pra ser bem sincera. Mas eu gostei bastante das partes que eu vi. Eu achei os exercícios bem interessantes. Acho que uma coisa que seria muito legal de ser feita com esse livro, talvez fosse até uma roda de conversa pra discutir os tópicos do livro e pra discutir a redação de um artigo. Eu achei o livro bem completo mesmo. Muito útil. (Atividades extras) Eu consigo lembrar de uma que ele passou pra gente na primeira semana, mas na segunda semana eu faltei e não levei. Aí na segunda semana que eu faltei eu enviei um e-mail perguntando pra ele se precisaria levar alguma outra coisa relativa à atividade, mas não precisa, ele não pediu pra levar. (Lembra Qual atividade?) A atividade era aquela de separar 10 introduções de artigo científico. (Você acha que foi interessante?) Eu acho que seria muito útil, mas eu acabei faltando no dia então não adiantou.

Pergunta 6: O material apresentou textos de diferentes áreas, você vê isso como algo positivo ou não? / O que você achou de ler textos e assistir apresentações de áreas diferentes da sua?

Lívia: Eu vejo como positivo, até porque abre nossa cabeça, antes achava que tinha um certo e um errado, agora vejo que depende. Mesmo na engenharia de produção, nas diversas áreas você vai assistir uma defesa, você percebe isso. Hoje to focada na minha área, mas amanhã não sei, não totalmente diferente, mas é interessante. (Pesquisadora: E o fato de ter colegas de outras áreas?) Acho que a gente conseguiu discutir, até ter que ter que elaborar com mais cuidado, pensando melhor pra explicar a sua área, o seu ponto de vista. Não é algo fácil exige esforço, então nesse sentido também.

Rafaela: É algo positivo ter pessoas de outras áreas. Sim, que daí eles trouxeram coisas que pra eles é normal, mas que eu não eram pra mim, mas que eu poderia até inserir no meu texto, essa coisa da estrutura de colocar, encontrei só hoje um artigo que mostrava como ia ser a estrutura do texto, não sei se em alguma revista pede isso, mas se pedir eu já como é, não vou ter tanta dificuldade, Ah, se puder retomar, outra dificuldade foi a estrutura do texto, o parágrafo final, que geralmente nos que leio o último parágrafo é o objetivo.

Fabiana: Sim, porque acho que a gente tem que olhar pra outros lugares, olhando pra outras áreas você vê alguma coisa que pode te ajudar, não pode ficar tão dentro da caixinha assim. Isso talvez tenha sido a coisa que eu mais gostei porque realmente me trouxe algo novo, coisas novas. Em se tratando de conteúdo foi o que mais gostei no curso. (Pesquisadora: Não foi um problema pessoas de outras áreas frequentando o mesmo curso?) Não.

Raquel: Eu acho que os dois modelos são bem interessantes. Acho que esse modelo multidisciplinar atinge seus objetivos porque tu acaba tendo que firmar, “acontece isso na psicologia, acontece isso na educação”. Como é que acontece isso na minha área? Isso leva a reflexão e leva a se posicionar também, que nem a pergunta que fizeram pra mim na minha apresentação: “No artigo não tem muitas referências, estudos prévios, anteriores, porque não tem estudo na minha área?” Não sei te responder, eu sempre acho que se não tem muitos é porque procurou pouco, sempre teve alguém que pensou parecido com que tu pensaste, ou com o que tá trabalhando, não é um fato isolado. Então eu saberia responder, teria que dar uma olhada e ver se realmente é uma tradução, não tive esse olhar atento. Então tem como comparar as áreas, comportamentos de cada tipo de publicação. E se for apenas de uma área tu reforça, tu estabelece algumas regras, algumas comparações. Então acho que os dois são benéficos,

Diana: Ah, acho que tem pontos positivos e tem pontos negativos. Um ponto positivo é você tomar contato com outros assuntos e até outros estilos literários, outro estilo de escrita que é diferente da sua área. Acho que existe uma diferença bem grande do estilo de escrita das Art

Sciences e das Ciências Humanas e é interessante tomar conhecimento disso. Mas por outro lado, ter pessoas de um grupo que não é muito coeso e são de áreas tão diversas acho que atrapalha, atrapalha um pouco em focar no estilo que você gostaria de aprender e desenvolver. (Pesquisadora: A coesão do grupo que você fala seria estar tudo mundo lá com o mesmo propósito ou exclusiva de alguma área, por exemplo apenas biólogos?) Sim, eu acho que daria pra desenvolver mais um determinado estilo, ou trocar mais informações que pudesse ser usada entre todo o grupo.

Tatiana: Eu adoro conversar com pessoas que são de outra área e até fiz um curso que era especialização em ciências sociais e tinha jornalista e pessoas de formação totalmente diferentes. Porque eu acho que é assim que a gente aprende. Quanto mais variabilidade você tiver, mais noção você vai ter de como as coisas funcionam, ver que as coisas não funcionam só de uma forma. E assim, como a gente fala: “é ciência”. Mas qual ciência? A gente tem muitas ciências, mesmo na academia a gente tem muitos tipos diferentes de ciência e atividades desse tipo é onde a gente consegue ver isso mais claramente. (Pesquisadora: você sempre teve muito cuidado nas aulas em não generalizar. Você sempre falava na minha área.) É! Por que eu não tenho conhecimento nas outras áreas e o que eu vi, mesmo dentro da psicanálise que é uma grande abordagem, dependendo do autor que você segue, tem diferenças enormes, então é muito difícil você falar que é consenso. O que eu posso falar é o que eu conheço.

Murilo: É legal, mas pra mim, é legal conhecer as outras perspectivas assim e perceber que o jeito de se fazer um artigo é mais ou menos igual. Essa foi a parte mais legal de ter contato com as outras áreas. A estrutura do artigo parece que é uma coisa meio universal assim, então todo mundo acabou seguindo as mesmas regras basicamente. (Pesquisadora: Você acha que se fosse um curso só pra sua área teria mais vantagens?) Provavelmente sim porque daria pra fazer uma coisa mais focada, né?

Talita: Eu avalio como sendo algo muito bom porque eu acho que enriquece muito. As experiências que a gente tem são bem diversas então eu acho que isso enriquece bem as discussões que a gente pode ter, principalmente de coisas que podem ser comum a todos nós que é escrever artigos. Eu só dei muita falta de não ter muita gente da área de Ciências Humanas.

Carolina: Eu achei isso bom. Isso eu achei bem interessante porque abre um pouco o leque de você observar e, é interessante você observar que algumas palavras que você usa o pessoal também está usando na engenharia, a maneira de escrever, mas por outro lado você vê que tem coisas que são muito diferentes. Eu achei legal porque eu gosto muito de aprender, então quando eu tava conversando com o pessoal e eles me explicando algo da área deles eu particularmente achei muito mais interessante.

Álvaro: Foi favorável. Porque na verdade quando a gente se fecha muito num conteúdo, no contexto, acho que a gente perde um pouco a capacidade...ver como as outras pessoas pensam e como elas escrevem é extremamente benéfico, até pra fazer o seu diferencial. Essas técnicas que eu tenho ouvido sobre escrita científica, que acaba vendo que de certa maneira fica meio que mecanizada e, acaba tirando um pouco a individualidade eu acho que tendo esse contato com outras áreas pode fomentar sua capacidade de conhecimento científico, acho que eu é favorável né? Até pelo fato da gente estar numa universidade, né? O fato da gente viver esse contexto de todos, de universo, coisa que não acontece muito, né? Não existe tanto essa troca.

William: Eu acho que enriqueceu, mas de certa forma eu acho que enriqueceu, mas teria sido mais enriquecedor se a gente soubesse melhor, desde o início, o que cada um lida, então nesse

ponto eu acho que nesse conhecimento prévio nas áreas alheias eu acho que isso permitiria um melhor entendimento do que os outros alunos queriam falar, eu acho que isso aconteceu bem na apresentação final que deu pra perceber bem o estilo de cada um, o jeito que cada um age na sua área, esse conhecimento prévio teria facilitado o trabalho em conjunto dos alunos.

Pergunta 7: O curso correspondeu às suas expectativas? Como você avalia esse curso?

Lívia: Várias dicas, ponto negativo: sexta a tarde, 4 horas, talvez mais tempo, foi bem rápido.

Rafaela: Sim, até mais nem esperava ter que escrever, achei que seria mais ideias, outra dificuldade que é linear as ideias, vi em alguns trabalhos, usar termos que conectam as ideias.

Fabiana: Sim. Eu gostei muito do curso. Eu acho que talvez seja interessante pensar, no começo, na primeira aula, um pouco o perfil do público, por exemplo, eu tinha uma vivência um pouco maior na leitura e escrita de artigos, mas aquele menino da graduação não tem tanta vivência assim. Então, pra um aluno que não tem vivência de leitura e escrita de artigo, ficar naquele livrinho seria muito legal, traria conhecimento no tema mas na língua também, da metodologia de pesquisa. No meu caso, o livro contribuiu sim, mas nem tanto quanto eu gostaria, ele fica quase no nível de um livro de metodologia científica. E talvez o professor tenha trazido aqueles materiais tendo em vista o nosso perfil, não sei, eu achei que ele complementou também adequá-lo de acordo com o público. (Pesquisadora: e você acha que o professor fez isso?) acho que sim. Talvez se fosse um grupo de alunos da graduação, ele ficaria mais no livro. Acho que as inserções que ele fez foram muito oportunas.

Raquel: Correspondeu porque no meu caso eu consegui, pelo menos elaborar uma introdução, né? Uma coisa que estava lá parada; foi importante. Pra mim correspondeu sim.

Diana: Sim. Super [recomendaria].

Tatiana: Sim. Foi bem dividido. Acho que foi apropriado.

Marcos: Sim, sim, foi bem útil. Na verdade não foi a minha primeira opção, falando bem sinceramente quase que eu desisti no começo porque não era a minha primeira opção, mas depois eu acabei me esforçando um pouco e vi que acabei gostando mais do curso a medida que ele foi andando. Que queria ter feito um, não lembro o nome, acho que era de generalidades. Mas o curso foi cancelado porque não tinha número suficiente de alunos. Esse foi o primeiro o curso que eu consigo fazer.

Talita: Correspondeu bastante com as minhas expectativas, eu só achei que o que falei antes, de ser um tanto curto. Minha expectativa talvez que se alongasse um pouco mais, de que fosse um pouco mais com mais tópicos a serem discutidos. Acho que além de mais tempo da gente fazer o projeto, talvez fazer um projeto dentro de sala mesmo, com todo mundo fazendo juntos, depois fazer um sozinho em casa, acho que seria uma boa ideia. Mas superou! Achei muito completo e muito útil.

Carolina: Sim, correspondeu. Na verdade eu não tinha noção nenhuma, expectativa nenhuma, eu não sabia o que estava por vir. Eu só vi lá Introdução aí falei, quero ver como é que é, né? Mas eu acho que pra um curso que tá ali pra ajudar a entender o que é uma introdução, eu acho que sim. Não foi ruim, foi bom.

Álvaro: Correspondeu sim, bastante. (Pesquisadora: Mesmo você já tendo visto, você faz uma boa avaliação) Ah sim, o fato é que a gente nunca aprende tudo, né? A gente sempre aprende uma técnica, alguma ferramenta, eu tenho aprendido alguma coisa com o curso, então faço uma boa avaliação.

William: Avalio como um bom curso, não avalio como excelente porque eu faltei em uma aula e meia, né? Mas foi um bom curso.

Pergunta 8: Você acha que desenvolveu estratégias para continuar aprendendo após o curso? Justifique/Exemplifique, se for o caso.

Lívia: Sim, com certeza. Hoje eu presto atenção em algumas coisas, algumas coisas que me falaram e que eu estou tentando ver. Eu também fui numa palestra que teve do Inglês sem Fronteiras, também foi muito boa e segui alguns exemplos, algumas dicas de atividades também parecidas com o que a gente viu nas aulas.

Rafaela: Sim. Essa parte de ser mais crítica, de escrever meu próprio texto, de escrever sozinha e, mas de depois de um tempo analisar meu texto e melhorar, pegar essas dicas de usar a estrutura. Foi o curso que deu o start para isso, não só escrever por escrever, os tópicos certos, claro que eu tenho que me preocupar com o conteúdo, mas que nem a atividade de hoje que a gente tinha a analisar o texto dos outros, tinha um tópico que perguntava se o título estava coerente com a introdução, então prestar atenção nisso, se o que eu coloquei no título, está no texto.

Fabiana: Sim. Eu acho que fazer aquilo [a introdução], escrever foi muito bom, apesar de que eu pensei, gente tô muito precária nisso, realmente eu nunca tinha pegado pra fazer, mas eu tenho minhas dúvidas se eu não pegar um cursinho, alguma coisa, se eu seguirei usando essas estratégias, porque eu não vou escrever artigo, resumo em inglês por agora, eu tenho muito disso, o que eu não uso eu esqueço. Acho que se eu não seguir com essas estratégias é porque eu não estarei fazendo uso da escrita da língua inglesa, mas pode ser que se daqui a muito tempo se eu precisar fazer uso, eu recorro a essas estratégias porque acho que em pouco tempo eu consegui ficar mais esperta, sabe? Eu só não entreguei uma introdução maior porque eu fiquei com medo de ter muita bobagem. (Pesquisadora: como não há uso imediato, você não sabe avaliar o quanto você usaria dessas estratégias?) Isso! E mesmo se eu precisasse fazer isso agora, infelizmente, não pelo curso, mas pelo pouco conhecimento que eu tenho de vocabulário e gramática em LI eu não me sinto segura para escrever um resumo em LI pra mandar para um congresso. Porque eu tenho medo dele ser publicado e ter erro.

Raquel: Sem dúvida. Observar esses padrões dos textos, da introdução. É interessante isso, do resumo, dos métodos já tinha ficado mais atenta, mas da introdução, não é que não tinha, mas talvez não tenha dado tanta importância assim, foi inocência minha. Então estar atento com essa estrutura e identificar esses termos, espero colocar isso em prática nas próximas situações.

Diana: Eu acredito que eu avancei, graças as coisas que eu pude aprender nesse curso. Mas eu preciso treinar, acho que eu aprendi algumas ferramentas no curso que são bastante úteis mas eu preciso por em prática, né? Pra finalizar o que eu me propus a fazer.

Tatiana: Assim, toda vez que abre esses cursos eu tento me inscrever, mas que as vezes acaba não dando. Eu acho que aproveito muito. Acho difícil falar se teve alguma coisa que me ajudou, mas eu sei que tem coisas que me ajudado se não, não teria me inscrito novamente. Agora abriu de novo, queria me inscrever novamente, só que não deu! Mas eu sei que tem algum tipo de

material, que nem tem aquela folhinha com as palavras que são mais apropriadas pra você usar, que eu aproveito: Ah isso aqui eu sei que eu vou usar no futuro, então já separo de todo material que eu tenho.

Murilo: Ah sim, agora que eu tenho o livro, esse material já vai me ajudar bastante, né? Aí também com o conhecimento adquirido em sala de aula eu posso até auxiliar outras pessoas que estejam montando um artigo. (Pesquisadora: Você acha que consegue, quando você tiver que fazer a redação acadêmica, você conseguiu desenvolver habilidades que te ajudam a escrever sem a presença de um professor?) Sim, sim.

Talita: Sim, eu consegui adaptar muitas dicas inclusive. Tanto do professor quanto do ETA, ele deu algumas dicas que eu achei muito uteis. Eu consegui me apropriar de algumas delas, eu anotei algumas coisas também. Por exemplo, aquela questão que ele falou de quando ele vai escrever algum artigo ele imprimir todos os artigos que vai se basear e deixa ao redor dele e vai redigindo o artigo dele no computador. Isso eu acho que é sensacional, achei muito útil porque eu sempre abria 70 mil PDFs no meu computador, e grifando alguns, lendo outros e o trabalho super prolixo desse jeito. Achei muito útil.

Carolina: Sim, eu gostei e acho que vou usar algumas coisas que eu vi, o dicionário que o professor passou na aula, alguns sites pra bibliografia acho que foi bem interessante. Pra mim, o que eu mais achei de legal é essa coisa que eu pude aprender na hora da escrita, pra aprimorar o meu inglês, vai me ajudar sim no futuro!

Álvaro: Sim, é, eu notei que: é oferecido algumas alternativas pra escrever, principalmente a questão de tipos de textos científicos, tipos de escritas e tal, acho que isso é de grande valor e, ter esse conhecimento acho que é de grande valia pro desenvolvimento de textos científicos.

William: Sim, principalmente a questão das referências bibliográficas, aqueles sites que já fazem sobre o conteúdo do curso eu entendo que foi apontado uma direção e essa direção, no caso, eu tendo que escrever novamente, ou reescrever, eu vou procurar tentar acessar essas informações do livro, pra fazer uma melhor ideia dele na integridade, né? Eu pretendo melhorar as próximas redações em inglês procurando obter mais informações do livro.

Pergunta 9. Você se considera um aprendiz autônomo?

Lívia: Eu me considero, mesmo porque meu orientador me força a ser autônoma. Ele me falou, no mestrado, eu te ajudava, a gente tinha mais reuniões, eu te procurava, agora no doutorado não! Se você precisar, você vem me procurar, você corre atrás, eu vou te deixar solta. Eu acho bem positivo, porque te força a ir atrás, essa autonomia no começo foi meio forçada mas eu enxergo de forma positiva. (Pesquisadora: E sobre a autonomia e o aprendizado de língua inglesa?) Hoje eu não faço muitos cursos, eu ando aprendendo inglês lendo e escrevendo direto em inglês, sem escrever em português também tá sendo muito bom pro meu desenvolvimento. Vou atrás, procuro, leio livros sem ser acadêmico, assisto séries, tô procurando de algumas outras formas continuar aprendendo sem fazer curso.

Rafaela: Em partes, mas isso também foi do meu orientador. Antes eu era muito dependente. Eu precisava sempre de uma base. A frase do meu orientador é “se vira” Eu acho interessante, pra mim, eu acho que tem que dar uma base, no caso de um orientador, mostrar uma bibliografia boa, apresentar textos bons aí o aluno lê aquilo e começa a construir. Ao final de uma construção você mostra e o orientador aponta o que eu tá certo e errado. Eu achava que o orientador tinha

que ser meio mãe, ficar do lado é assim que faz, mas com ele eu aprendi a tentar correr atrás. Eu acho legal ter uma base e depois tentar ir sozinho. (Pesquisadora: Você transfere isso pro contexto de línguas? E sobre a Língua Inglesa?) Sim. Agora não tanto porque não dá tempo, mas quando era adolescente eu pegava nas revistas tradução de música, eu ouvia a pronúncia, via o que significava a palavra o contexto. Sinto que era mais autônoma naquela época. Agora a minha autonomia seria lendo artigos, tentando pegar os termos, ver a estrutura, agora mais ainda. Agora, meu foco é outro.

Fabiana: Sim, por ser professora eu acabei vendo que não dá pra ninguém te ensinar as coisas não, como professora seria ótimo se eu conseguisse ensinar, mas eu acho que sou autônoma sim. (Pesquisadora: Você tinha dificuldade, mas não deixava de participar da aula, fazia colocações.) Precisa ser cara de pau, precisa se expor.

Raquel: Eu preciso de um empurrãozinho. Mas acho que na área da pesquisa a gente acaba sendo. Tem a motivação do orientador, do grupo de pesquisa, mas as motivações são muito individuais, o orientador vai orientar teu trabalho, mas tu que realmente vai debruçar sobre o tema. Depois como professora, na prática, é possível tu trabalhar exatamente na área que tu trabalhou na tua pesquisa, mas muitas vezes não tem essa oportunidade. Então as vezes tu tem que achar campos, sombreamentos, vamos dizer assim então tu tem que tentar achar essas brechas, pra que tu consiga aproveitar teu recurso ali, dos alunos, e ver como consegue abordar os temas que te interessam. Acho que tem um trabalho autônomo aí, de aprender a documentação, um novo software, uma nova forma de organizar os dados. (Pesquisadora: E como aprendiz de língua inglesa?) Acredito que no inglês sim, tirando a parte da linguagem padrão que tem que ser respeitada de qualquer forma, tem o tipo de expressão, de organização das ideias que é específico de cada área e isso tu tem que aprender de qualquer forma. Esse curso de só pessoas da minha área é difícil acontecer, né? Então você tem que ir atrás de algum jeito. Mas eu preciso de um empurrão, viu. Alguém que mostre.

Diana: Acho que eu funciono melhor assim, quer dizer, é eu acho que assim, quando eu preciso eu vou atrás da informação. Mas preciso de uma certa pressão. Eu já tentei fazer um curso online de inglês e foi um fracasso, não foi tanto culpa minha, o curso era uma interface meio estranha, meio chatinho. (Pesquisadora: Mas você tem essa característica de ir atrás.) Acredito que sim.

Tatiana: Sim, mas acho que isso tem a ver com a história de vida, assim, eu falo espanhol, eu to aprendendo alemão. Então eu acho que isso tem variações porque se você tem um histórico de aprender uma língua e tá com dificuldade, você tende a ir fugindo das demandas. Se começa a ser uma coisa difícil você vai deixando de lado, ou faz de qualquer jeito. Então, é difícil falar “sou autônoma” Acho que sim, mas que foi uma coisa construída. (Pesquisadora: Por que você acha que o que você faz pra se considerar assim? Aspectos de autonomia no seu perfil enquanto aprendiz?) No meu caso foi necessidade. Quando eu entrei aqui [na universidade] desde o primeiro ano a gente tinha que ler artigo em inglês e assim, meu conhecimento era muito básico, era muito difícil, eu usava Google tradutor pra traduzir o texto inteiro praticamente e eu precisava aprender. Então fui tentando estudar em casa, eu escuto muita música e assisto muita série e acho que é uma coisa que ajuda bastante. E até por isso eu acho que desenvolvi bem a parte de ouvir e de falar, e a parte escrita acho que é a que eu menos desenvolvo porque eu não pego e escrevo coisas em inglês se eu não tenho que escrever.

Murilo: Em termos sim. Pode ser que sim. (Pesquisadora: Você colocou no questionário que as responsabilidades de um aluno é aprender e contribuir com outros alunos, levar o conhecimento

pros outros? Você acha que você faz isso?) Apesar do meu pai ser professor, não sei se tá no sangue, mas assim, não tenho muita vontade de ensinar, de passar conhecimento, mas quando surge oportunidade quando quero fazer, acabo fazendo bem isso. (Pesquisadora: É o que você tá fazendo com seus colegas de departamento.) Sim. (Pesquisadora: Como você aprendeu inglês?) tive no ensino fundamental e há uns 10 anos atrás eu fiz um curso também, mas por pouco tempo. (Pesquisadora: E como aprendeu/desenvolveu?) Eu tô sempre em contato com o inglês aqui, assistindo filme sem legenda, vídeo no *youtube* também sem legenda. Eu ouço bastante coisa em inglês, então isso ajuda bastante.

Talita: Eu acho que me ajudou muito na questão de me auto avaliar. Acho que consegui perceber melhor a qualidade do meu artigo por exemplo, em termos que eu não percebia antes, com por exemplo essa questão de ter toda uma conexão e não deixar ele um *Frankstein*, sabe? Vai juntando um monte de informações, cada uma tem um sentido, cada uma vem de um artigo, cada uma é um fato mas nem por isso todas estão conexas. Me ajudou bastante a perceber essa diferença que antes eu não percebia tanto e prejudicava as pessoas lerem e compreenderem o artigo.

Carolina: Ah sim, isso sim. Isso sim, porque isso já é há muito tempo, eu gosto de aprender sozinha, eu acho que me concentro melhor. (Pesquisadora: Você chegou a fazer curso de inglês regular?) Eu fiz, já fiz. (Pesquisadora: Você não aprendeu sozinha o inglês?) Não, uma boa parte eu aprendi sozinha porque eu acabei morando fora, né? Eu tive uma base, mas quando eu fui pra fora eu tive muita dificuldade. Então acabei me virando sozinha, acabei aprendendo. Eu também assisto muita série. Na verdade posso dizer que pra aprender o inglês eu combinei as duas coisas, eu tive professor, mas quando já estava na faculdade, então aquela parte mais estrutural, gramática eu aprendi assim, mas acho que vocabulário eu aprendi sozinha depois, eu tive que aprender, né?

Álvaro: Sim. Leio a resposta do questionário. (Pesquisadora: Por que você se considera autônomo?) Isso talvez seja uma característica mais pessoal que desenvolvi no percurso, acho que na verdade vem do que eu tive no mestrado, sempre me ensinaram, ou davam a possibilidade de fazer as escolhas, de caminhar e tal, então acho que justamente eu não era focado em um objetivo em si, é bom chegar no objetivo, é bom ter um objetivo, mas é melhor ainda o caminho que você vai percorrer pra chegar nesse objetivo, então é esse caminho é o que é mais importante, porque o objetivo você pode trocar, tem objetivos que você busca, mas como você vai chegar nesse objetivo é que é a questão, pra um pesquisador, essa questão de poder escolher o caminho é essencial.

William: Não! Eu não me considero um aprendiz autônomo. Eu tento ser, mas eu acho que não tenho disciplina suficiente pra fazer isso sozinho então eu prefiro que aula, que tenha dia, que tenha horário, pra poder justamente, porque na verdade muitas vezes o que acontece é assim pra ser autônomo tem que ter muita disciplina, coisas pra fazer sempre aparecem e aí a questão é, quais são as prioridades? O que eu tenho que fazer primeiro? E agora eu me sinto mais prejudicado, eu fiz meu mestrado enquanto eu estava trabalhando, não difícil, foi penoso, não dava pra ter um rendimento melhor, mas eu conseguia priorizar, não, agora eu consigo priorizar. Mas agora que eu tô parado, tem um monte de coisa pra fazer. Então eu prefiro que tenha uma espécie de tutor que possa ir pedindo e propondo e as coisas vão seguindo.

Pergunta 10. Qual foi seu papel durante esse curso?

Não foi perguntado para Livia.

Rafaela: Eu acho que a gente tem que estar aberta a todas as informações, por mais que a gente acha que seja inútil, em algum momento posso utilizar isso. A gente tem que estar aberta e tem que dar nossa opinião, tem que estar ali. Acho que falei algo assim, não é só o professor que ensina, o aluno também pode ensinar. É uma troca entre eles. E os alunos com os professores e os alunos com os alunos, como a gente teve aqui. O aluno tem que estar aberto e foi o que eu tentei fazer aqui e acho que consegui. Ouvi várias ideias interessantes e aprendi coisas novas e interessantes. Acho que esse é o papel, não é só ficar parado lá, falando amém.

Fabiana: Quando eu estava fazendo o curso coincidiu com uma época a partir de um mês antes do curso até semana passada eu tinha que ler um artigo por dia em Língua Inglesa, um artigo de 12-15 páginas. Então coincidiu com um período que eu estava lendo muito em Língua Inglesa, então quando eu comecei o curso eu já tava com 1 mês de leitura diária, aí ao longo do curso eu também de segunda à quinta tava correndo atrás de ler artigos, aí a medida que o curso foi acontecendo eu fui me atentando um pouco mais pro tipo de estrutura que estava presente não só na introdução mas ao longo do texto, aí durante as aulas eu também estava me lembrando das coisas que eu lia nos textos. Porque as estruturas dos textos, pelo menos os que eu estava lendo é um pouco diferente da nossa, eles são mais diretos, então isso ficava indo e voltando, durante a aula eu lembrava dos textos e durante a leitura dos textos eu lembrava da aula. Mas, por exemplo, eu não peguei minhas anotações de aula, meu material que eu tinha pra ficar olhando uma coisa e outra, mas eu me lembrava dessas coisas.

Raquel: Acho que é importante ver ali qual vai ser o ritmo da aula, buscar objetivos teus mas também saber respeitar o ritmo da aula, a gente tem um tempo, tem uma demanda, cada um tem suas necessidades, tu recebe informações, responde, e tem que estar atento a teus colegas também, respeitar que a aula não é particular. Tem que trabalhar fora também da sala. Três vezes o tempo da aula, ou mesmo a metade, ou o tempo que tu te dedica em sala de aula tem que ter igual fora da sala, pra pelo menos ter um pouquinho de retorno se não, esse tempo de fora não tô conseguindo separar.

Diana: O ideal seria que o aluno colaborasse, apresentasse alguma demanda, ou até algumas ferramentas que de repente ele conhece o pode compartilhar com o grupo. Mas não foi o meu caso. Eu não fiz. (Pesquisadora: Você não fez nesse ou normalmente não faz?) Eu acho que costumo dar alguma contribuição. Mas nesse caso eu não tive oportunidade, não. Assim, acho que não. (Pesquisadora: Você não teve oportunidade/ ela não foi dada ou porque devido ao tema do curso, você acha que é uma questão de pouco conteúdo ou de oportunidade?) Eu acho que foi não ser da minha área, que exige uma certa dificuldade

Tatiana: Depende do seu objetivo. Se você quer realmente aprender, não é uma tabula rasa, você senta lá e absorve tudo o que as pessoas estão falando. Você tem que fazer alguma coisa. É limitado o que o professor pode fazer, ele tá ali como mediador, ele tá ali pra, tem as ferramentas, tem que ter a didática e tal, mas você tem que fazer a sua parte, você tem que estudar, tem que tirar suas dúvidas. Que grande parte que as pessoas acabam aprendendo mesmo, porque você fica com vergonha de falar, você fica com vergonha de perguntar e, se você não fizer essas coisas você vai ficar travando o seu aprendizado, então quanto mais coisa você tiver pra perguntar, tentar falar mesmo, melhor você vai ser. Estudar em casa também, porque é assim que a gente aprende.

Murilo: Além de aprender? (Pesquisadora: Você entende que o seu papel é ir lá e apenas ouvir o que o professor tem pra falar?) Eu acho que o processo de aprendizagem tem que ser meio ativo mesmo, o aluno tem que se mexer um pouco, né? Não adianta só ir pra sala de aula e sentar a

bunda lá e querer as coisas não vão ser, na minha opinião, assimiladas por osmose, né? Tem que ter algum esforço próprio. Acho que com relação a esse papel acho que é esse, é bom ter alguma interação com os outros alunos, pelo menos pra transmitir um pouco de conhecimento próprio entre os alunos. (E isso aconteceu nesse curso?) Acho que pelo pouco tempo que a gente teve deu pra dar uma boa ensinada.

Talita: Quanto a parte final do projeto eu percebi uma participação mais ativa minha porque eu tive um tanto do papel que o professor teve no começo do curso, de analisar e dar um feedback de como tava o texto. Isso eu percebi mais quando eu tava fazendo o projeto. No começo do curso foi bem passivo meu aprendizado, realmente. (Pesquisadora: Você esperava ver o que ia acontecer?) Eu ia na expectativa do material. Achei que o curso ia se restringir bem mais ao material do que ele se restringiu de fato. (E isso você acha que foi bom ou ruim?) Eu achei bom, porque teve outras coisas que foram tragas pra gente, o speaker nativo que veio, acho que teve uma boa conversa com ele com as normas que ele trouxe.

Carolina: Bom, eu lembro que algumas coisas eu refletia bastante até depois do curso, tanto que depois do curso eu peguei o texto e tentei identificar o que estava sendo apontado nas aulas e no livro. Eu acho que fiz isso, então anotei o que podia anotar pra poder usar no futuro também, né? (Pesquisadora: No sentido de se você enquanto aluna, tudo vem do professor? Qual é o papel do aluno, o seu papel) Eu acredito que sim, tudo o que ele pediu pra fazer eu fiz, essa coletânea de artigos, a tarefa final também, apesar de não ter muito tempo pra apresentar e montar a apresentação. eu fiz o Máximo que dava com o tempo que tinha, eu acho importante o aluno se esforçar, se não, não faz sentido. O professor passar todas as coisas que é pra fazer e depois você não faz ou não está muito interessado. É meio que uma troca né? Se só o professor faz e você não corresponde, aí fica difícil até pra ele avaliar. Nesse sentido eu acho que participei sim.

Álvaro: Tenho discutido um pouco essa questão. Essa palavra aluno é problemática né? Ela traz toda aquela ideologia por trás da relação professor-aluno. Aluno é uma palavra que significa sem luz. Eu penso que um bom aluno, bom aprendiz é ativo no conhecimento, participa ativamente do conhecimento, não simplesmente sentar, escutar, e reproduzir ou fazer a atividades, tem que de certa forma trazer algo dele pra dentro da sala de aula, né? Eu apesar de, vejo o sistema como antigo, que tratava o aluno como esse ser passivo, um ser que não tem conhecimento, que não tem luz e, que de alguma forma professor tinha essa função de preencher esse aluno, encher com informações, acredito que é muito mais proveitoso o aluno... que a gente tá ali pra trocar conhecimento, né? Professor que sabe tudo e que sabe colocar o conhecimento. A ideia é compartilhar esse conhecimento, né? De certa forma tornar esse conhecimento dinâmico e não aquela coisa estática. (Pesquisadora: Você se vê alguém participativo?) Ah, Eu deveria ser mais participativo.

William: Então acho que esse tipo de interação pra ocorrer o curso deveria ter sido mais longo, a gente ter mais oportunidade de interagir com o professor, no começo eu tentei mostrar aquilo que eu esperava do curso pro professor e ele falou: isso aqui a gente pode fazer, isso aqui não vai acontecer. A minha preocupação maior é estar recorrendo erro pronuncia, sei lá, ter erros e alguém chegar e falar assim, você já considerou essa situação, já considerou isso? Então eu na verdade estava esperando sim, não 100%, mas tava esperando mais do curso e do material e que a minha atuação seria extrair um pouco mais do professor ou do material, extrair um pouco mais pra atender uma possível necessidade minha, é claro que não era um curso particular, mas minha necessidade podia ser a necessidade do outro.

Pergunta 11: Tem alguma sugestão para o curso?

Lívia: Pro tempo que teve eu acho que foi equilibrado. Gostei bastante das atividades que a gente fez, até mesmo as atividades fora do livro: da lousa, das frases.

Rafaela: Achei que do jeito que vocês fizeram, não sei se o professor ou a coordenadora pensaram, não sei se os professores têm autonomia pra pensar o próprio formato, mas do jeito que ele passou eu achei bem legal, mas sugestão, essa coisa de ler, tipo jogral, não é muito interessante.

Raquel: Ah, não saberia te falar! Me surpreendeu o curso, ele foi prático. E as minhas intenções era mais essa parte de escrita, mas não tem uma fórmula realmente, hum, não tem como receber, ah, deveria ter tido mais materiais pra trabalhar com textos, mas não é exatamente isso, tu que tem que busca, acho que as ferramentas pra buscar as coisas que deveria estar um pouco mais de chamar atenção pra pontos que deveriam chamar atenção pra pontos que devem ser estudados pelo aluno foi feito no curso, acho que isso foi passado pelo tempo do curso, pelos quatro encontros que a gente teve é uma tarefa, foi um curso curto com uma tarefa que tinha um objetivo e acho que foi cumprido.

Diana: Eu gostei muito da abordagem do professor. O grande problema mesmo foi a falta de adesão. (Pesquisadora: Isso pode desmotivar?) É, eu acho que desmotiva.

Tatiana: Acho que se puder fazer material próprio, sei que dá muito trabalho. Acho que vocês tinham que fazer pras outras partes do artigo também.

Murilo: Maior divulgação. Fiquei sabendo por acaso. Mas no geral, não do curso específico. Do curso específico acho que não, tá bom do jeito que tá, talvez aumentar o tempo, dá mais tempo pras pessoas desenvolverem seus trabalhos melhor.

Talita: Eu acho que só a duração. Acho que uma turma maior daria mais pra trabalhar com grupos menores. Mas acho que a duração mesmo.

Carolina: Acho que o livro poderia ser substituído ou usado de uma maneira bem sucinta, em uma das quatro aulas vamos usar num curso que fosse de 4 sábados, acho que não poderia se prender tanto ao livro, acho que usar como uma ferramenta pra mostrar: olha você tem que entender o que é uma introdução é isso e isso, acho que uma aula seria o suficiente, depois eu acho que ajudaria que outros materiais que o professor teria pra mostrar pra gente, coisas mais alternativas, até artigos da língua inglesa pra ajudar a escrever coisas que aprimorem a nós brasileiros a escrever o artigo. Claro que eu entendo que o foco do curso é Introdução e, por isso pegou a fundo como estruturar essa introdução. Mas eu acharia mais dinâmico essa maneira de usar outros elementos pra aula pra ajudar os alunos no momento de escrever. Eu gostei muito mais das partes que ele falou por conta própria e passou e deu uma folha com várias coisas, eu anotei mais, eu achei válido. Acho que o livro poderia ser usado com menos tempo.

Álvaro: Eu tinha colocado que poderia ser mais extenso, talvez mais frequente, eu sei que tem outros cursos, né? Imagino que poderia abordar mais conteúdo dentro desse contexto que a gente está, no caso a gente abordou a Introdução, poderia abordar as outras partes, mas o professor disse que existem outros projetos lá. De certa forma eu acho uma iniciativa bem interessante, nos últimos anos eu nunca tinha conhecimento desse tipo de curso na faculdade Então acho que é bastante valioso, que não se deixe acabar porque é uma dificuldade que a gente sempre vai ter. Talvez se fosse mais extenso, pra poder trabalhar, abordar mais temas, talvez mais completo.

Pergunta 12: Como você acha que pode continuar desenvolvendo suas habilidades na área de escrita acadêmica após o curso?

Lívia: (Pergunta sobre o curso ter ajudado no desenvolvimento das habilidades) Sim, com certeza. A gente fez um curso de introdução, mas acho que o que a gente viu pra montar a introdução serve pra escrever todas os outros capítulos da tese ou do artigo. Essa questão de organização, das palavras, da troca, de sinônimos, acho que vai dar aproveitar pras outras partes também.

Rafaela: Eu acho que ler bastante, tentar depois escrever sozinha, tentar passar isso pro papel mesmo e também tô fazendo aulas particulares de inglês e pedi pra minha professora focar mais em escrita acadêmica e conversação porque estou ajudando a organizar um simpósio internacional de ecologia e vão vir pesquisadores de fora e a gente precisa saber termos acadêmicos mas também um pouquinho do dia a dia pra conseguir recebê-los, dar informações. Eu acho que vou conseguir treinar isso lendo bastante e conseguindo escrever. (Pesquisadora: e você acha que consegue fazer isso sozinha? Ou precisa de orientação?) Sim, eu gosto muito de uma base, uma orientação, mas depois dessa orientação buscar coisas novas. Em um curso que fiz aqui com as ETAs elas sugeriram TedTalks pra praticar *listening*, pronúncia, termos, pra conseguir treinar nosso cérebro. É bom ter a orientação mas depois eu ir buscar, algumas coisas até dá pra fazer sozinha, mas eu gosto de ter alguém que fale e eu busco coisas novas, vou além!!

Fabiana: Olha, eu acho que não consigo, me falta vocabulário e gramática. Eu realmente preciso fazer um curso, estudar inglês. Eu posso escrever, mas sem alguém pra ler, revisar, não vai pra frente eu não acho que eu vá pra frente sozinha nesse aspecto. (Pesquisadora: Confortável em tentar aprender por conta própria?) Eu já tentei, eu fiz uma época MyEnglish, eu parei, eu não gostava de fazer o MEO mas eu via que ele me ajudou e deu resultado. Só que o que aconteceu, eu fui bloqueada e não teve como desbloquear, eu tava viajando, não vi o e-mail, não deu pra desbloquear e voltar pro MEO. Eu parei no nível 3, acho. Mas eu acho que talvez, no MEO o que eu observava era, eu tinha uma correção, mesmo que automática, do sistema, aquela correção me mostrava mais ou menos onde eu estava errando. Eu acho que preciso um pouco disso. Eu sou professora de matemática, eu vou fazer uma relação: não tem como eu multiplicar se eu não sei somar, então eu acho que eu não sei somar, eu preciso do professor pra dar aquele: Olha, não é bem assim. Porque tem vezes que eu erro e tenho plena certeza de que estou correta. Eu acho que falta aquela pessoa que efetivamente sabe pra dar aquela, pra falar você está no caminho certo ou você não está no caminho certo. (Pesquisadora: e isso não seria no sentido de orientar, você quer o retorno do professor? Não apenas uma orientação de como você pode desenvolver, possíveis materiais?) Acho que isso é uma parte, porque eu realmente acho que tem materiais que podem ser mais adequados ou menos adequados ou menos adequados ao meu caso e acho que é o professor que vai saber avaliar isso. Mas é que eu tenho erros muitos crassos, sabe? De colocação verbal, umas coisas absurdas, tipo “nois vai, nois fumo”, sabe? E que eu não me dou conta de que estou errada!

Raquel: Essa é a intenção. Sim! Como isso? Prestando atenção nesses pontos que devem ser observados nos artigos, na revista, alguma coisa que foi bastante discutido na sala de aula. Talvez possa até contar com algum revisor, mas o que estou buscando é realmente essa autonomia, não depender de assim, existe uma prática que é bastante útil, dos artigos de Língua Inglesa serem elaborados não pelo autor, mas por pessoas que traduzem. O que é ótimo, graças a Deus que existem todos esses profissionais, mas acho que o pesquisador precisa ter essa autonomia, porque muitas vezes não é, hum, o profissional que tá fazendo essa versão em inglês, com certeza vai ter dificuldades, se tentar ver os termos usuais pra cada trabalho. Acho importante exercitar essa

escrita e, enfim, claro que não é um curso pra fechar esse assunto, mas trabalhar com isso, mas trabalhar com a intenção de escrever teus próprios textos. E o leitor também dessas revistas eles vão procurar esse código de estrutura linguística, sei lá como chama isso! Esse padrão e quando foge do padrão ele realmente não consegue entender, mesmo que o conteúdo não esteja lá.

Diana: Bem, eu acho que tenho que começar a usar as ferramentas que aprendi. Aquelas, pra você ver a forma correta de citação, acho que mesmo procurar outras fontes que podem ajudar na escrita. (Pesquisadora: O curso oportunizou isso?) Agora eu sei onde procurar. O que procurar.

Tatiana: Acho que o hábito de ler, hábito, né? Necessidade de ler os artigos acho que ajuda bastante porque você vai vendo como é a linguagem da área, como é que as coisas tem que ser feitas, estruturas. Acho que você tem que ter um olhar, além de você ler, essas coisas que os professores apontam nas aulas: que palavras que são mais usadas? Que estrutura que é mais usada? É voz ativa? É voz passiva? Essas palavras-chaves são correntes. Que são coisas que as vezes passam batido, a gente lê a pesquisa e tá, e isso que realmente vai fazer diferença quando a gente for escrever, que se você fizer parecido com a linguagem que eles estão usando é mais fácil de ser aceito do que uma coisa nova, que é a dificuldade que a gente tem quando tem áreas diferentes: “Ah, mas isso existe? Existe”. Você tem que dançar conforme a música. Você tem que fazer como é na área.

Murilo: Pelo menos, como esse curso era só pra introdução eu acho que eu consigo tranquilamente montar uma introdução de artigo por conta própria.

Talita: Acredito que sim, consegui perceber algumas coisas que consigo avaliar que antes não percebia tão bem, e agora consigo perceber melhor se o texto está ruim naqueles quesitos. E eu acho que além disso, eu vou continuar usando esse material [LD], vou usar o PDF, mas pretendo usar pra continuar redigindo artigo, porque quero entregar um artigo em breve e acho que vai ser muito útil. (Na graduação você tem que escrever em inglês?) Sim, a gente vai mandar pra uma revista internacional, a gente vai redigir em inglês mas meu professor falou que talvez mande pra alguém redigir certinho pra entrar com alguma vantagem maior. Porque como é a primeira vez que vamos redigir um artigo em inglês, talvez não fique tão bom.

Carolina: Eu sempre penso que tenho que ler bastante. O que sempre me ajudou é leitura. Em português mesmo, quem escreve bem é porque lê bastante. Isso sempre foi uma coisa bem fixa na minha cabeça. No inglês a mesma coisa. O que eu tenho que tomar cuidado é o que eu leio. Então, tem uma infinidade de autores que não são da língua nativa, do inglês, então eu leio porque é interessante o artigo, mas eu tento me policiar pra não ler somente esses artigos, porque na realidade quando você pega um artigo escrito por um brasileiro é muito mais fácil a leitura. Você está familiarizado com a maneira que a pessoa escreve. O que eu tento é pegar bons artigos, na *Nature*, esses artigos de fator de impacto bom e olho, quando quero pegar vocabulário novo eu olho até que universidade que é e quem que é o pessoal da universidade, se é Austrália ou EUA. Quando eu tô com esse objetivo de melhorar um pouco o artigo que eu tô escrevendo e quando tô em dúvida, então eu procuro esses artigos que estão sendo escritos por pessoas que tem a LI como língua nativa. Sempre faço isso. Acho que me ajuda muito. Aulas eu sempre quero fazer pra aprimorar, mas não sei se vou conseguir fazer isso agora com relação à escrita acadêmica. Eu penso assim, se você lê a revistinha simples, que não está nem indexada, se você lê aquilo você publica mais ou menos aquilo. Então se você lê uma coisa boa você tá tentando ali aumentar o seu próprio fator de impacto.

Álvaro: Acho que no meu momento é a prática em si, é escrever, usar um pouco dessas ferramentas que eu tenho visto, ferramenta tem várias então dá pra gente aprender e sempre procurar outros tipos de ferramenta que possam ajudar, que possam servir, cada ferramenta ela se adequa de uma maneira como cada pessoa se sente bem com um tipo de técnica, então acho que no momento preciso praticar, escrever, mas não só escrever artigos científicos em si, talvez uma estratégia seria escrever outros tipos de texto pra aprimoramento da língua.

William: Eu acredito que o desenvolvimento ocorre naturalmente, mas é claro, ele pode ser de uma forma mais acelerada se houver um tutor, alguém que possa chegar e oferecer um caminho, que aponte pra uma direção de forma mais correta pra que o aluno não perca tempo indo pra um lado aí percebe que não tá bom, aí vai pra outro, acho que a questão do desenvolvimento próprio é inerente, é do estudante, é do aluno, não tem como ele não ir se desenvolvendo, mas acredito que com o tutor o processo de aprendizado se acelera e obtém mais resultados em um espaço menor de tempo.

Pergunta 13: Você recomendaria esse curso a um colega? Por quê?

Lívia: Sim, até já passei o material pros meus colegas.

Rafaela: Sim! Já recomendei pros meus colegas!

Fabiana: Eu recomendei, mas escrevi assim: Procure o professor X. Porque eu já tive duas experiências que não foram muito proveitosas, experiências assim: eu aqui na sala de aula fazendo isso e eu lá em casa fazendo isso tava no mesmo, só que lá em casa eu gastaria 40 min. o que na sala eu gastei 2 horas.

Raquel: Sim.eu recomendo. [O curso] deu um passo a passo, tem que ter prática.

Diana: Sim. É uma forma de visualizar né? Esse esquema de como começa, o que você tem que ter em mente pra desenvolver e que é o princípio de tudo independente da área, né? Acho que forneceu informações que são básicas mas que são uteis. Tatiana: Sempre recomendo.

Murilo: Sim.

Talita: Acredito que sim! Sobretudo por causa tanto dos alunos quanto do professor acho que teve bastante discussões ricas que a gente teve em aula.

Carolina: Sim, pro meu laboratório que são pessoas que eu convivo e sei o nível que tá o inglês deles, eu recomendaria pras meninas da iniciação que já estão vendo como escreve, tem uma galera que nunca publicou acho que seria importante, acho válido, porque as vezes a gente não tem uma noção do que tem que ter numa introdução, porque leva um tempo pra você entender, pra não ficar aquela coisa jogada que não leva a lugar nenhum!

Álvaro: Com certeza, até já recomendei.

William: Sim.

Pergunta 14: Existe(m) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outro(s) curso(s) de inglês que você já cursou? Justifique/Exemplifique.

Lívia: Eu acho que esse foi totalmente diferente do que eu tinha feito anteriormente porque, antes fiz curso de inglês normal, pra vestibular, com o intuito de aprender a língua. Agora um curso de

inglês voltado assim, porque não foi só um curso de inglês se você for pensar, você aproveita o que foi falado se quiser escrever em português também. Então eu acho que é diferente do que eu já tinha feito antes.

Rafaela: Do IsF eu fiz o preparatório do TOEFL e outro voltado para a vida acadêmica, pelo modelo dos cursos a gente não teve tanta troca tinha as vezes, mas aqui tudo mundo falou um pouco. Não sei se as pessoas eram mais participativas, esse daqui teve mais troca, nos outros não. Mas de formato mesmo, tinha o material mais embasado, do TOEFL tinha o material pronto, do outro tinha um materialzinho, de diferente teve essa coisa da troca, mas teve a turma, também, o professor. (Pesquisadora: e outros cursos, sem pensar no IsF, outros cursos. Você percebe diferenças?) Fiz um na USP de SP [inglês geral- viagens, comidas, cultura] que até que tinha bastante troca, e tinha uma proposta de trazer um tema, agente trabalhava dentro deles, um diálogo, uma conversa.

Fabiana: (Pesquisadora: Você disse que não fez muitos cursos anteriores né? Os outros cursos que você fez do programa, você lembra quais foram?) Não, eu deletei. (Pergunta aqui) Eu acho que sim porque nesse curso, o que eu observei é que a gente tinha um objetivo muito claro, que era entender o que era uma estrutura de introdução e funcionar e entender bem dentro dessa estrutura e ainda com o foco na área específica de cada um. Eu acho que por ser uma coisa mais dirigida te ajuda a escolher e no desenvolver do curso foi ótimo, porque esse objetivo, segundo a minha análise, a gente não perdeu de vista esse objetivo.

Raquel: Percebo porque o tempo foi mais curto. Geralmente curso de inglês são aquelas aulas semanais que você vai trabalhando, nível 1, nível 2, então foi bem objetivo, ele teve um propósito, ele foi cumprido e ponto final. Então acho que objetividade.

Tatiana: Eu acho que essa questão que eu acabei de falar, de você apontar o que os alunos têm que procurar. Porque o que acontece muito na educação: a gente fala quando a pessoa erra. E a gente não fala o que ela tem que fazer pra acertar. E isso é um dos maiores erros, eu acho, na área de educação e assim é uma coisa muito...em todos os lugares a gente tem isso. “Ah, isso aqui não tá muito bom!” Tá, mas o que eu tenho que fazer e isso já destrói a gente, ai meu deus, eu não valho nada! E o que eu tenho que fazer pra melhorar? Quando o professor consegue indicar isso, acho que esse é o caminho. Quando você consegue dar um feedback que seja informativo. Que indique o que ele realmente ele tem que fazer pra chegar lá? Ah, prestar atenção nisso. Eu lembro que no curso de pronuncia, por exemplo, ele dava muito essa coisa o TH, e as vezes tem o GH, T, essas coisas que eu me confundo. E ele sempre dava umas dicas assim, sabe? Apontava especificamente. E o professor fazia nesse também. Essa palavra é usada? E isso daqui? Ele sempre fazia perguntas desse tipo. Então ele tá direcionando o nosso olhar. A gente tem que ser muito diretivo, a gente acha que sabe das coisas, mas assim, a gente tem que levar a gente na mão: “Olha, é isso aqui que você tem que fazer” Vai por esse caminho.

Murilo: Esse curso foi muito mais focado, né? O curso que eu fiz foi na *{nome do instituto de idioma}*, né? Era muito mais geral, mais focado na conversação, esse aqui foi bem mais específico, né? Essa foi a diferença, muito mais focado.

Talita: Bastante porque eu fiz *{nome do instituto de idioma}* por um tempo, bom, a duração da aula era quase a mesma, mas os exemplos que a gente via eram bem diversos. A gente trabalha muito com pronunciação, e isso não tava nem pauta aqui porque não faria sentido a gente ver isso se tava vendo redação acadêmica. Mas não acho que o curso que o IsF tem muito a perder com isso. Acho que pra redação acadêmica achei bem coerente esse curso.

Carolina: É bem diferente, né? Nesse caso é bem focado, né? Só pra escrita acadêmica, então as vezes a didática é bem diferente. Nos outros cursos que eu fiz de inglês, em escola particular, a didática é outra, mas também porque a finalidade é outra.

Álvaro: Eu fiz curso de inglês eu fiz na escola mesmo e, vejo a grande diferença no conteúdo abordado, no conteúdo é mais comunicação oral, pelo menos onde eu fiz, via tudo, né? Gramática, escrita, mas a ideia que tudo mundo tá preocupado com a fala, né? Já nesse curso a principal parte abordada é a escrita, né? (Pesquisadora: Esse é um curso pra qualquer um fazer? É significativo pra qualquer pessoa?) Então, acho que não, talvez é só de ver a coisa da evasão, né? Que teve gente que veio no primeiro dia e depois desaparece já responde a sua pergunta, né? Acho que como não é um curso imposto, né? Você vai lá, faz a inscrição, faz a matrícula, é uma coisa que não é obrigatória, isso é pra pessoas que tão pensando em melhorar, né? Que estão buscando uma certa autonomia. Então não acho que é Qualquer um que está pronto pra receber e aproveitar um curso desse.

William: Então, sim, mas eu vejo mais a diferença em questão ao foco. Eu trabalhei na TAM e lá nós tínhamos cursos de inglês em parceria com a UFSCar. Eu achei bastante válido os cursos, uma forma de proporcionar os funcionários, muitas vezes até durante o horário de trabalho, já estudei *{nomes dos institutos de idioma}*, então eu vejo que cada um que cada curso que eu fiz, no *{nome do instituto de idioma}* eu achava que desenvolveu a parte de *speaking* melhor, já na Cultura achei que o *writing* melhorou bastante, isso há muito tempo e, depois fazendo esse curso na TAM foi bom pra estar praticando, meu trabalho exigia que eu entrasse em contato com pessoas de fora. Então as diferenças é o foco, o objetivo a linguagem acadêmica, achei que atendeu em abordar justamente o assunto que foi proposto. (Pesquisadora: Você acha que qualquer pessoa poderia ter feito esse curso?) Como tinha que falar em inglês, as aulas eram em inglês, eu acho que a pessoa teria que ter no mínimo intermediário. (Pesquisadora: Qualquer pessoa que não estivesse envolvida com o contexto acadêmico faria esse curso?) Eu acho que não, acho que a pessoa que não estivesse envolvida com o contexto acadêmico, essa preocupação de escrever bem artigos em Língua Inglesa, acho que a pessoa ia se sentir deslocada, a não ser que a pessoa esteja interessada no assunto, mas ali, o que nos unia, o que era o ponto em comum das áreas era a necessidade de escrever texto acadêmico em inglês, né? Então trazendo pessoas sem esse foco, acho que perderia o interesse, se fosse eu.

Pergunta 15: Você se sente confortável em dar sugestões aos colegas? E recebê-las? Justifique.

Lívia: Em recebê-las eu sinto, em dar eu tenho dificuldade. Fico pensando como é que vou colocar isso? Será que eu tenho conhecimento suficiente pra falar alguma coisa? Fico na dúvida, será que tô pensando certo? (Pesquisadora: É uma dificuldade no sentido de achar que você não está pronta pra isso, ou no sentido de não ter oportunidades pra isso?) É de não estar pronta. (Pesquisadora: E com relação a negociar com o professor?) Eu acho que num curso curto igual a esse eu não me sentiria a vontade. Talvez em um curso maior, uma disciplina, uma coisa que você teria mais tempo e mais convivência, eu acho que me sentiria mais a vontade. Agora num curso mais curto e mais rápido e um curso que eu não tinha conhecimento de como era a estrutura e tudo mais, então eu não me sentiria a vontade não. (Pesquisadora: Você não se sentira a vontade porque você acha que teve pouco tempo pra criar um vínculo, ou porque era um curso com o propósito que era, escrita acadêmica em inglês.) Acho que era por acusa do propósito e acho difícil interferir, opinando, como eu não tinha, assim, toda vez que ia pra lá era uma surpresa, não tinha muita ideia do que ia acontecer. As vezes seu eu tivesse alguma coisa em mente. Por exemplo, eu perguntar

em alguma aula alguma atividade com termos de ligação, e pensei nisso, que ele podia dar alguma coisa assim, aí ele deu aquela folhinha. Eu não precisei falar, acho que se ele não tivesse dado eu teria pedido, talvez não pra ele dar em sala, talvez um extra, não pra ele mudar pra todos. Uma coisa que eu queria era essa folhinha (Pesquisadora: uma coisa mais pronta né? Mais na mão?): É pra consultar.

Rafaela: Ahm, tanto que uma coisa que meu orientador sempre fala é que a gente não pode colocar texto de dissertação ou tese porque é um texto avaliado por uma banca, só, mas artigos tem aquela avaliação por pares, que nem a gente fez aqui, de outras pessoas lerem e darem sugestões. Na tese até que tem isso, só que não é uma coisa, você pode não mudar, você pode mandar imprimir um texto que você não corrigiu, mas um artigo não, pra mim já era até natural fazer isso, eu participei de uma disciplina que ele deu pra graduação que ele pede pros alunos fazerem mini artigos e a gente era tutor e no ultimo dia ele faz isso que a gente fez aqui e faz sugestões, então pra mim era algo que já era normal e é legal receber o erro e pensar como é que nunca pensei nisso, é muito interessante, não me senti exposta, intimidada.

Fabiana: Ah, totalmente. Eu evito ao máximo, por exemplo, na introdução se eu tivesse feito antes, eu teria feito maior e se o professor tivesse falado: “não tem nada absurdo aqui” eu teria apresentado uma introdução maior. Mas optei por escrever um pouco menos, pra revisar um pouco mais pra poder evitar de apresentar um negócio muito terrível.

Raquel: Deixa, deixa, acho que é bem bom, acho que é uma ótima oportunidade. Tu vê que os problemas são compartilhados com todas as pessoas, não importa qual é o estágio na vida acadêmica, tem os mesmos problemas, mesmas dúvidas também, então acho que é muito bom.

Diana: Eu acho interessante. Eu não consegui. Eu não fui capaz assim, mas é um tipo de coisa interessante e a falta do grupo prejudicou esse tipo de tipo de atividade. (Pesquisadora: Você não conseguiu dar esse feedback porque você acha que estava bom ou porque você não se sente preparada, confortável?) Eu achei que o texto tava, talvez se fosse um texto horrível talvez eu conseguisse apontar alguma coisa, mas eu achei que eu não tinha nada a acrescentar naquele texto. (Então não é um problema pra você? Nem receber esse tipo de sugestão?) Não! Também não.

Tatiana: Sim. Eu gosto. Pra mim quanto mais feedback melhor.

Murilo: Sim, na verdade é o que eu tô fazendo agora com esse trabalho que eu peguei como base. Dar sugestões. Não tô vendo problema nenhum nisso. Sim, receber sem problemas.

Talita: Na questão de um trabalho em grupo eu me sentiria, mas no caso de alguém estar apresentado e falar alguma coisa errada e eu corrigir eu já não faria. É mais o problema de estar no meio de uma apresentação. Enquanto a gente tiver trabalhando pra construir eu acho que pode ser muito útil, mas eu atrapalhar a apresentação não acho que seria uma coisa muito construtiva. (Pesquisadora: E receber?) Sim, eu acho que foi muito útil o feedback que o professor deu, foi o que mais apresentou sugestões mesmo, que eu recebi por e-mail.

Carolina: Essas coisas mais generalizadas eu me sinto mais a vontade em falar, talvez porque eu tenha um conhecimento maior sobre essas coisas, consigo ver se está muito parecido com o português, essas coisas eu gosto bastante. Mas em relação à escrita, verbo, pronúncia eu não me sinto confortável em corrigir. Porque as vezes a gente também erra, então não me sinto confortável em corrigir. As vezes as pessoas não gostam também.

Álvaro: Ah, eu sinto, sobre o conteúdo eu posso dizer que me sinto confortável, muitas vezes o desconhecimento linguístico toca um pouco na ferida, acho que esse diálogo, essa conversa que é feita após eu acho extremamente importante, de feedback talvez se eu me sentir pressionado, e se não souber responder é lógico que vou assumir, eu me em geral, pra mim é confortável.

William: Pra ser sincero não, eu não me sinto a vontade, acredito que eu sou muito auto exigente com relação a mim mesmo, ao meu conhecimento, então, por exemplo, eu comentei numa apresentação “mordidas de um mosquito, picadas de um mosquito” e eu, se não me engano, talvez aquilo que tenho ouvido, *mosquitos bite*, eu comentei na aula e depois fiquei: Puxa, será que eu falei besteira,” eu não me sinto na hora de fazer as avaliações eu não dei uma nota ruim pra ninguém e mesmo assim, tiveram pessoas que fizeram a apresentação e achei que o assunto estava mais interessante, colocado o assunto de uma forma mais interessante, acabou interferindo na minha avaliação geral da pessoa.(Pesquisadora: E com relação a receber sugestões?) Eu recebo com mais tranquilidade mas fico com o pezinho meio atrás, se a pessoa consegue passar de uma forma bem clara, de uma forma muito convincente eu acabo acatando, agora se a pessoa fala, ah, eu acho que já vi, eu procuro ir saber se é aquilo ali é isso, eu procuro receber melhor do que dar, mais confortável em receber do que dar.

Pergunta 16: Você se sente confortável quando o aluno assume papel central no curso, quando é convidado a contribuir com suas impressões? E o professor assume um papel mais secundário?

Lívia: Não foi perguntado para a participante.

Rafaela: Sim. Pra mim as primeiras vezes que eu fiz eu fiquei assim, “nossa! É horrível você ser julgada e também é horrível você colocar o dedo na ferida do outro. Mas eu achei que assim, a gente tem que pensar em um momento você vai ser julgada e em outro você tem que julgar. Como eu já tinha passado por isso antes eu não me senti com vergonha ou com medo de ofender, eu coloquei as coisas que eu achava mesmo, pensando na minha área e pensando na área do colega, pensando no background deles, o que eles falaram, o que eles acham interessante e tradicional na área deles, eu tentei colocar as minhas ideias, pensar na minha área e na área deles. Pra mim foi espontânea.

Fabiana: Eu acho que me sinto confortável até demais, e acho que, também, porque sou professora, né? Acho que o fato de ser professora contamina essa vivência. Eu acho que eu poderia ficar menos confortável nesse sentido.

Raquel: Você diz eu receber uma sugestão de um colega meu? (Pesquisadora: E você dar também! Palpitar...) Acho que sim. Sem maiores problemas, não e uma imposição, dizer, olha aconteceu isso comigo contigo vejo que aconteceu o mesmo, talvez com você possa ter acontecido por causa disso. Eu vejo isso de um modo bem positivo. E pode e que colabora para o aprendizado. A intenção foi essa mesma.

Diana: Sim. (Outras perguntas foram feitas e respostas foram apenas sim e não).

Tatiana: Sim. De sugerir e receber. Acho que a gente tem que ter um pouco de jeito de como falar, mas isso também tem muita diferença também de aprendizado. A gente fala de uma forma em que pra gente é normal e pra pessoa não é, eu tô acostumada, eu falo, pode falar. Eu falo pro meu orientador: manda bala. Antes você do que na banca. A gente tem essa cultura de que as coisas que a gente faz, é como se fosse a gente. A gente leva pro pessoal. Ah, ela não gosta de

mim. E aí que tá a diferença: você quer melhorar? Faz isso, isso e aquilo. Uma coisa é você falar: Ah, não tá muito bom, e ficar nessa. Eu já não ia gostar de um feedback assim, eu ia perguntar o que eu tenho que fazer pra melhorar.

Murilo: Não teria tanto problema assim. Não, se for um assunto do meu conhecimento, não.

Talita: Acredito que sim porque a prática é muito mais útil pra gente assimilar conhecimento, principalmente nessa questão de redigir artigos. Uma coisa que eu tô percebendo com a programação. Se você não programa você não aprende a programar. Igual com a redação, se você não escrever você eventualmente não vai aprender a escrever.

Carolina: Ah, eu não sei se me sinto tão confortável! É, não deveria existir isso porque na verdade isso é o que faz você aprender também. Acho que isso é um pouco cultural e não estamos acostumados a termos nossos colegas nos avaliando, mas assim, talvez num primeiro momento eu não me sinta confortável, mas depois, porque de alguma forma eu vou aprender alguma coisa. É que às vezes acho que uma limitação dos colegas avaliar é que as vezes nem eles tem muito conhecimento daquilo que você tá falando, fala-se alguma coisa que não tem muito a ver. Que nem eu as vezes não me sinto confortável em dar uma opinião porque posso estar falando alguma coisa errada! Da mesma maneira, uma coisa negativa é que o colega vai te falar alguma coisa que talvez ele não está correto. Acho que é porque não é costume esse tipo de avaliação. Não é de todo negativo, tem que filtrar se aquelas informações que você recebeu, se você vai levar pra frente. (Pesquisadora: E sugestões para o professor?) Então, confortável não sei se é a palavra, eu não me sinto mal em fazer isso, mas eu sinto alguma dificuldade em pensar em algumas sugestões na aula, de ficar pensando o que poderia acrescentar mais o curso? Eu teria que ter um pouco de mais tempo pra refletir o que poderia contribuir pra aula, principalmente nessas questões mais didáticas, você tem que pensar bem pra dar uma sugestão, não que me sinta mal, mas sinto dificuldade dentro de uma aula de inglês o que eu poderia fazer, talvez porque não é minha área né, se fosse na área biológica, dificuldade para que tipo de atividade, algumas coisas eu achei interessante, a vinda do Tyler foi bem, pro curto tempo que tem, acho que muitas coisas foram bem válidas, qualquer aula precisa de mudança, mas normal.

Álvaro: Com o professor ainda existe essa barreira, esse bloqueio nessa relação professor-aluno. Mas nesse curso, da forma como o professor colocou ele deixou meio aberto pra esse tipo de situação, então, de certa forma eu me senti confortável, né? Mas nem sempre é assim. (Pesquisadora: Pra você se sentir confortável você acha que tem que haver uma abertura do professor?) É, de certa forma eu acho que eu tem que existir essa abertura e acho que vem do professor essa abertura, pode vir do aluno também, mas em geral, o professor como “dirigente” da casa, é ele quem propõe essa abertura.

William: Eu me sinto assim, do jeito que o professor lidou com a gente, expos a disciplina eu achei que ele é uma pessoa de mostrar uma certa abertura, ele tá receptivo à informações, a receber comentários dos alunos, né? Então nesse ponto eu percebi também que ele é um cara novo, não é uma pessoa que faz 5 anos que estuda a língua, também uma coisa que achei muito legal, ele não batia o martelo, tipo uma dúvida ele não batia o martelo, talvez, vejo isso não de uma forma negativa, na verdade o que quis dizer é que ele dava abertura pra gente se comunicar e nesse ponto ele foi bastante feliz e eficiente nesse ponto de poder dar um retorno pra ele, mas, é claro que a gente que ele tá amarrado na disponibilidade do livro, do tempo, tem coisa que a gente entende que não depende só dele.

Segunda Parte da Entrevista: Agree or Disagree:

1. Conhecer as especificidades do gênero acadêmico contribuiu para meu desenvolvimento no curso.

Lívia: Eu concordo porque, (a participante esclareceu uma dúvida), acredito que sim, que contribui para minha reflexão no futuro, nas diferenças, reconhecer que não utilizado na minha área, mas quem sabe adaptar de alguma forma.

Rafaela: Sim, porque alguns aspectos que eu nunca tinha parado pra pensar em uma introdução, coisas novas que aprendi, explicar como vai ser o formato do artigo, vai me ajudar bastante na produção de artigos. (Pesquisadora: E com relação ao que você já sabia? Se alguém que nunca viu um artigo teria o mesmo aproveitamento?) Acho que não! Talvez ele aprenderia coisas novas, mas não sei se ele conseguiria aplicar tão bem, eu já sei mais ou menos a organização, acho que talvez quem nunca teve contato não vai ter o mesmo aproveitamento que eu vou ter.

Fabiana: Sim, concordo porque eu não precisava entender o que se que escreve ou o que não se escreve, ou como se escreve ou como não se escreve na introdução. Isso eu mais ou menos que sabia, aprendi outras coisas, mas isso eu sabia. E aí o que eu precisava aprender eram as questões relativas à língua.

Raquel: Seria o estilo de escrita na Engenharia? Perfeito, concordo. Porque justamente isso, consegue ter uma base pra comparar como acontece na tua área com as outras áreas.

Diana: Sim. Contribuiu sim.

Tatiana: Concordo, porque que nem a gente tava discutindo hoje, da questão de revisão, só de revisão já tem vários tipos e quando você sabe o que você está escrevendo então você já tem um direcionamento. Não é uma regra que você tem que seguir estritamente. Você tem que ter uma certa flexibilidade mas isso já te direciona. Então, tem certas palavras, certas formas de escrever que são apropriadas pra um gênero e não para outro.

Murilo: Sim, concordo bastante. Acho que nem tem que opinar aqui. (Pesquisadora: Você acha que alguém não familiarizado do gênero acadêmico não aproveitaria tanto esse curso?) É, uma pessoa não iniciada teria dificuldade sim com o desenvolvimento.

Talita: Sim, eu concordo. No caso da introdução em específico e acho que foi muito útil pra redigir esse artigo que estou redigindo agora, o projeto final que mandei já to dando uma boa modificada aqui e já vou mandar ele mesmo. (Pesquisadora: Um aluno sem familiaridade ele poderia ter sua expectativa não alcançada?) Eu acho que no caso de ser uma introdução de artigo acho que nem tanto porque já se espera que seja o começo, né? Tem gente que esperava que tivesse curso de abstract antes, mas acho que a introdução do artigo é por onde a gente tem que começar. Mas acho que se um fosse um curso de Materiais e discussão a pessoa poderia ficar mais desconexa.

Carolina: Concordo com essa afirmação porque eu acho que eu aproveitei bastante coisa porque eu já tinha uma base bem consolidada assim, de entender o que é que eu faço, como que meus artigos são escritos, pude fazer uma comparação, então pra mim é bom, eu concordo.

Álvaro: Concordo. Quando se conhece as estruturas de cada tipo de texto acadêmico o processo de escrita se torna fácil. Cada tipo de texto exige uma certa estrutura e conhecer essa estrutura permite que você ou não misture ou que siga um certo padrão que é pedido pra esse tipo de texto.

William: Sim, concordo e, digo um exemplo, a questão do uso do impessoal, acho que talvez esse é até o problema do meu uso mais contínuo da voz passiva onde o que importa quem fez, mas o que foi feito, eu achei interessante outros comentários disso daí e concordo pra mostrar que existe essa possibilidade e que não vou cometer nenhum pecado se eu colocar um *we* no texto.

2. **Eu preciso sempre de alguma orientação para escrever textos em inglês (*abstracts, papers, etc.*)**

Lívia: Então, na verdade eu não concordo. Eu comecei a escrever meu texto em inglês sem orientação nenhuma. Agora meu orientador está corrigindo, me mostrando algumas coisas. Mas pra começar acho que não preciso, tive que fazer sozinha, acho que dá. Mas depois, pra correção, pra depois enviar, eu preciso de uma orientação, uma ajuda, uma revisão, mas pra começar não!

Rafaela: É, eu preciso de um foco, alguém que me fale, vai por esse caminho, mas depois eu tento seguir sozinha. Mas eu acho interessante ter alguém que me oriente.

Fabiana: Eu acho que nem consigo escrever textos em inglês. Essa orientação, eu acho que não concordo. Eu acho que não consigo escrever nem com orientação, entendeu? (Pesquisadora: Mas o trabalho final você fez sozinha, não fez?) Ah tá! Eu preciso de alguma orientação que eu busco em sites, por exemplo. Eu busco o onde eu tenho, que é em sites. Eu tinha o professor, mas eu não tinha tempo hábil para isso porque eu deixei pra última hora. Agora, se for pra escrever um texto pra publicar em inglês que possa vir a ser publicado eu acho que não consigo, assim, só se for com o professor do meu lado.

Raquel: Não, porque sou cara de pau! Gosto de receber depois: olha isso aqui não tá bom, ai que bom, agradeço a sugestão e vou acatar.

Diana: Sim, eu preciso. Preciso de orientação em como fazer. Eu fico sempre insegura então eu gosto de, se possível, eu procuro eu compartilhar o que eu fiz com alguém que eu acho que pode contribuir e tal. (Isso tem que vir de um professor ou de um colega?) Isso é o que a agente costuma fazer aqui, todo mundo partilha sua ignorância.

Tatiana: Não sei se eu preciso sempre. Eu acho que é benéfico se você tiver alguma orientação, é aquela coisa né? Ah eu preciso escrever, ah, o que eu tenho que escrever? Eu não gosto muito de coisas muito gerais assim, quando eu vejo, quando tem prova e tem uma afirmação muito geral eu não sei o que responder. Mas com relação a que? Então acho que te ajudo assim, porque acho que te direciona. Mas dependendo pode não ser necessário. Se for uma instrução clara, pode não ser necessário. (No sentido de: você sabe da necessidade de publicar, você vai esperar do seu orientador dizer pra você?) Então, nesse sentido é uma coisa que está clara. Tanto que meu orientador fala: Infelizmente a gente tem a necessidade de publicar. Então assim, tá clara a regra.

Murilo: Se for na parte do inglês até que não. Mas se na parte técnica sim. Se for só relativo a inglês acho que não. Discordo. (Pesquisadora: Inglês acadêmico?) Sim.

Talita: Eu discordo um pouquinho porque como eu já tinha feito alguns anos de escola de inglês eu já escrevi alguns textos em inglês sem orientação. E como tenho bastante acesso a mídia em inglês, basicamente filme, musica internacionais que ouço e consigo entender, então pra redigir eu acho que ajuda bastante. Não preciso muito da orientação de um terceiro. Mas acho muito útil na hora de escrever algo mais formal, por exemplo, pra Qual eu não tenho tanto vocabulário quanto o artigo científico.

Carolina: Agora não, não preciso sempre. Às vezes eu preciso de ajuda depois que eu escrevo eu preciso da ajuda dos meus orientadores pra corrigir, mas sempre, não. Agora eu consigo ser um pouco mais independente.

Álvaro: Concordo parcialmente – temporalmente. Na etapa inicial desse processo de escrita em Língua Inglesa acho que a referência, a orientação é importante. Não si importante, mas positiva, né? Acredito que com a prática, com o tempo o indivíduo pode desenvolver seu jeito próprio, mais autêntico, adicionar essa criatividade nessa prática de escrever. (Pesquisadora: Você acha que está em que estágio?) Eu estou adquirindo essa autonomia aos poucos. Nesse momento, agora, eu consigo fazer alguma coisa sem precisar de uma referência. Não abandono completamente essa orientação, apesar de que isso não deve ser mandatório abandonar de todo a referência dessa orientação, mas acho que tô conseguindo desenvolver um jeito mais próprio de escrever.

William: Nesse caso aqui, orientação de outra pessoa ou outros exemplos, por exemplo eu utilizei os próprios textos de referência pra escrever meu artigo, então se for de uma pessoa, não, mas orientação independente se for de uma pessoa, de um texto, da internet, eu acho que a pessoa sempre precisa. Até na língua mãe muitas vezes a gente se perde, enfim, eu concordo.

3. Eu consigo me auto avaliar e avaliar meu progresso.

Lívia: Essa é difícil. Eu acho que eu consigo, sinto que agora que estou escrevendo em inglês eu tô tendo mais facilidade pra continuar escrevendo, pra entender um filme ou uma serie, eu acho que dá pra enxergar um progresso, mas também acho que sou bem crítica, isso é bom mas as vezes atrapalha um pouco, mas dá pra ter uma noção, não sei de uma noção real, mas dá!

Rafaela: Acho que eu concordo também. Eu gosto sempre de fazer isso, de escrever alguma coisa, as vezes tenho um brainstorming, eu coloco no papel, gosto de amadurecer a ideia, gosto de depois ver de novo e daí ver o que posso mudar, acrescentar. Eu consigo de me auto avaliar até gosto de fazer isso.

Fabiana: Eu acho que avaliar o meu progresso, eu consigo ver, eu consigo ver onde eu estava antes de começar o curso e onde estou agora. Mas me auto avaliar no sentido de em que nível eu estou no aprendizado de Língua Inglesa e o que devo fazer para melhorar eu não consigo. E o que acontece, eu fiquei dois meses lendo um monte de texto em inglês, mas agora eu tô tendo que escrever um monte de coisa e eu parei com as leituras, faz umas três semanas que eu não pego nada em inglês pra ler, então o que acontece é que meu uso e meu estudo da Língua Inglesa não consegue, a única época que consegui me dedicar duas horas pro inglês foi no tempo do *My English*. A medida que eu ia fazendo, eu ia fazendo algumas anotações do tipo: você sempre erra isso, fica esperta com isso, sabe? essas coisas, mas como eu parei eu perdi, eu por exemplo, eu continuo errando “nois vai nois foi” porque eu não continuo estudando.

Raquel: Ah, por comparação, né? É que eu tenho poucas escritas, talvez se eu organizar meu tempo, se tiver, acho que talvez com tempo, se tiver, acho que um pouco acontece com a leitura

de artigos científicos, é muito tranquilo ler um artigo científico [hoje] que quando comecei a fazer o mestrado. Acho que essas comparações são possíveis de fazer. Na leitura. Na escrita acho que não sei te falar ainda. Mas acho que sim!

Diana: Sim.

Tatiana: Sim, com um pouco de viés. Eu não sei dizer se em pequenas etapas. Eu consigo perceber diferenças assim. Então se eu pego um texto que eu escrevi no mestrado eu já vejo diferença pro doutorado. Agora se eu pego um texto que escrevi no semestre passado eu não sei se eu vou conseguir identificar alguma diferença. Mas eu consigo ver muito claramente assim quando, o que eu fiz ao longo do tempo.

Murilo: Eu não saberia responder. (Pesquisadora: Você consegue ver os seus avanços linguísticos?) Difícil responder porque o único treino que eu tenho é mais sozinho fica difícil. Pelo feedback dos outros que eu conseguiria ver se meu inglês está melhorando ou não e como eu não tenho isso no momento. Mas talvez sim, com o tempo estou melhorando. (Pesquisadora: Você saberia identificar no que precisa melhorar ou apontar suas dificuldades com a escrita acadêmica?) É isso eu vou ter que treinar porque como não tenho muita experiência eu teria que começar um artigo do começo e começaria a ver minhas dificuldades. Eu acho que se eu tivesse que escrever um artigo em inglês eu começaria escrevendo em inglês direto sem traduzir.

Talita: Concordo. Acho que tenho um pouco de dificuldade pra avaliar meu progresso, mas auto avaliar assim, avaliar se tá com uma boa qualidade ou uma qualidade ruim o que eu to redigindo acho que tenho mais facilidade afora com o final do curso.

Carolina: Eu concordo mas não sei se eu tenho com tanta firmeza que eu consigo fazer isso: avaliar o meu progresso, mas isso é avaliar meu progresso no curso? (Pesquisadora: Não, é o processo no aprendizado da língua). Eu concordo, e consigo observar isso principalmente agora que já to terminando o doutorado. Eu faço isso constantemente, eu comparo como que era quando eu entrei no doutorado, ou até antes, questão de escrita, questão do inglês melhorou muito. Isso eu consigo avaliar. (Você também consegue ver onde emperra, né?)

Álvaro: Concordo. Auto avaliação é algo que trago comigo há tempos. Na verdade é algo até negativo essa autocrítica, e esse processo não é diferente, acho que como qualquer processo de aprendizagem exige essa auto avaliação. E de fato consigo enxergar esse progresso, essa melhora, uma melhora considerável de escrever, não só escrever, mas ler, ouvir, falar.

William: A curto prazo não, ou seja, eu não consigo ver muitas mudanças, mas a longo prazo eu consigo perceber o quanto eu sabia e até, na verdade seria o contrário do progresso, eu falava, “poxa eu era mais fluente nessa parte, eu consegui desenvolver melhor” mas a questão a longo prazo, a curto prazo não consigo perceber esse tipo de avaliação se foi positiva ou negativa.

4. Eu tomo iniciativa para desenvolver minhas habilidades em língua inglesa.

Lívia: Eu concordo porque hoje, na verdade, depende de mim, então tenho que realmente ir atrás e procurar, talvez deveria ir mais atrás, principalmente com a minha dificuldade de falar, com pronúncia, um pouco de vergonha de errar, então nesse aspecto tenho que ir mais atrás, mas pro que eu tenho que fazer agora, que é escrever, eu tenho iniciativa.

Rafaella: Sim! Em alguns aspectos eu tento procurar meu professor, por exemplo, ele me indica alguns artigos e revistas, mas depois eu busco alguns e tento achar coisas novas, vejo o que posso retirar daqueles textos, termos, formas de escrever, então eu concordo também, eu tomo iniciativa.

Fabiana: Tomo, porque eu preciso. Sim, porque eu preciso da língua. Confesso que não é a coisa que eu mais gosto de estudar, mas eu tomo iniciativa sim.

Raquel: Sim, buscar soluções de texto, tudo? Tá! Sim! (Pesquisadora: Preciso melhorar o listening, por exemplo...) Isso acontece, às vezes ver desenho animado, aí alguns tem o filme, tem aqueles *webnar* que na área de software que são cursos em inglês, mas que como você entende um pouco do assunto fica mais fácil.

Diana: Sim. Eu procuro ler bastante em inglês pra formar um repertório maior, mais rico. Anoto coisas.

Tatiana: Acho que sim. Essas coisas que eu falei que eu faço acho que ajudam muito de ler muita coisa, de ficar ouvindo muito, de quando eu encontro algum gringo eu converso.

Murilo: Sim, concordo. Desde que fiz meu curso há 10 anos atrás é o que eu venho fazendo. Adquirindo conhecimento por mim mesmo. (Pesquisadora: Você assiste filme, serie? O que mais?) Às vezes acabo lendo artigos, quando sou obrigado, leio bastante blogs, site de notícia, BBC, CNN.

Talita: Discordo parcialmente porque eu só corro atrás do que me interessa. Eu queria muito aprender a pronunciar melhor e conseguir conversar melhor. Eu ainda tenho isso muito pobre, e corro atrás mais de desenvolver isso do que minhas habilidades de escrever que acho que são razoáveis, de certa forma. Então é mais o que me interessa mesmo, com base em mídias. (Pesquisadora: Esse interesse está associado a uma necessidade ou não?) Não acaba sendo tão necessário, porque eu não tenho muitas pessoas pra conversar em inglês comigo. Mas no caso de procurar mídias, por exemplo, eu vou ver filme sem legenda. Eu já consigo ouvir bem.

Carolina: Agora eu tomo mais iniciativa. Antes não. Antes eu era mais passiva em relação a isso, agora eu consigo ver: Ah nossa eu preciso aprender isso, vou atrás disso. Foi isso que me fez procurar os cursos da universidade porque eu pensava assim: eu preciso melhor algumas questões e preciso buscar isso de alguma maneira. Então acho que iniciativa eu tenho.

Álvaro: Concordo. Na verdade esse é um objetivo pessoal que é estudar idiomas. Quando vem associado a essa necessidade de escrever com esse prazer que eu tenho de estudar as línguas isso é bem casado. Acho que me ajuda a tomar esse tipo de iniciativa, ficar buscando essa coisa a mais e não parar onde eu preciso no momento.

William: É, eu tento tomar iniciativa, no caso do MEO eu achei o material bom, só que infelizmente tem que ter uma disciplina própria pra aproveitar melhor, então eu ficava assim, olha falta um mês pra você fazer a prova aí eu dava aquele. Então assim, eu tomo iniciativa mas não sou eficiente em prosseguir com essa iniciativas.

5. Eu sei quais estratégias de aprendizagem me ajudam a desenvolver minhas habilidades.

Lívia: Eu sei, concordo, mas eu acho que às vezes falta um pouco mais de empenho, de dedicação, às vezes você foca no que você tem que fazer de imediato e não pensa a longo prazo. Hoje escrever pra mim é o suficiente, agora outras estratégias de aprendizagem pra eu melhorar na fala, pronúncia, que me ajudariam no futuro, que eu penso em fazer sanduíche, eu não tô correndo atrás hoje, mas eu sei.

Rafaella: Sim, porque eu consigo aprender melhor lendo e escrevendo, eu gosto de escrever muito, parece que eu consigo memorizar melhor, se eu só ler ou só ouvir fica meio vago pra mim, então eu sempre anoto, sempre faço observações, esse é meu jeito, minha estratégia de aprender.

Fabiana: Eu não sei. Eu atiro pra todo lado. (Pesquisadora: Você sabe o que não dá certo?) Eu sei um pouco, como sou professora, sei um pouco sobre como as pessoas aprendem e isso me ajuda um pouco. E eu sei muito bem como é que eu aprendo, ou não. E a minha birra com a Língua Inglesa começou na escola por causa daquela história de decorar e repetir e decorar e repetir são duas coisas que eu não sou boa em fazer e que não funciona pra mim. Acho que estratégias mais relacionadas ao uso deem mais certo pra mim, tipo ler um texto e identificar estruturas talvez dê mais certo pra mim. Por exemplo, estou estudando passado ou estou estudando futuro, usar um pouco isso, identificar no uso, fazer um uso mais real disso me ajuda um pouco mais.

Raquel: Eu sei? Ai que forte, acho que sei! (Pesquisadora explica) Sei, acho que sei! (Ela já estava com pressa aqui!).

Diana: Que pergunta complicada. Ah, eu não sei se eu sei. (Pesquisadora: Você sabe o que você não gosta?) Por exemplo, no curso online que eu tentei fazer tinha uma parte de *listening* que nossa, o negócio era interminável, era muito chato, puts, aí você tinha que preencher as perguntas com base no *listening* e, não dava pra repetir, aí, era horrível aquilo.

Tatiana: Eu sei algumas, algumas que eu comentei mas quero aprender outras. (Pesquisadora: Você sabe que ler os textos melhora a sua escrita e seu vocabulário.) Sim, é, outra estratégia tem a ver com que eu apresentei que é o paradigma que eu uso de pesquisa, que é uma forma que você aprende coisas de uma maneira indireta, que é uma economia de ensino. Então ao invés de eu ensinar tudo diretamente, eu aprendo algumas coisas e as outras coisas automaticamente você aprende. A gente já tem essa história de aprendizagem.

Murilo: Essa aqui difícil responder. Acho que a parte de audição e conversação. (Pesquisadora: Você acha que pra desenvolver as suas estratégias de aprendizagem você precisaria ter alguém junto?) Pode ser que sim, especialmente alguma pessoa nativa, as pessoas que tem experiência no assunto, quanto mais tempo você passa com um nativo da língua inglesa melhor ainda pro aprendizado.

Talita: Eu acho que não sei tão bem essas estratégias de aprendizagem porque eu tenho algumas dificuldade nesse quesito. Eu acabo me baseando muito em textos que eu leio. Por exemplo esse livro que eu achei muito bom seria meio que um guia, assim pra mim durante a redação do artigo. Me basearia muito nesse livro, por exemplo. Então eu precisaria dominar melhor as estratégias de aprendizagem que me ajudariam. (Pesquisadora: Você sabe identificar o que não funciona pra

você?) De certa forma sim. Por exemplo essa coisa que falei de abrir vários PDFs e ficar rebolando pra tentar entender alguma coisa, esse tipo de estratégia eu já sei que não funciona muito bem.

Carolina: Mais ou menos, eu não sei, tem algumas coisas que eu consigo identificar que me ajudam a aprender, mas eu ainda tenho um pouco de dificuldade com, porque tem, o ouvir, o falar, o escrever. Eu ainda tenho dificuldade pra aprender a falar, mesmo tendo que falar muitas vezes em inglês eu ainda não encontrei uma estratégia que me ajuda a melhorar isso aí. Tem que falando, falando, mas nem sempre você tem a oportunidade de ficar falando, eu sei mais ou menos, algumas estratégias eu sei identificar e outras eu tô tentando ainda.

Álvaro: Concordo. Nesse processo a gente vem utilizando diversas abordagem e técnicas, a gente acaba criando uma espécie de mecanismo, um padrão e, meio que otimiza esse processo de aprendizagem. Então tem coisa que eu funciona e tem coisa que não funciona.

William: Não, não sei dizer quais são as estratégias, por exemplo eu to fazendo atualmente uma tradução e acho que to vendo vocabulário novo, coisas que já via anteriormente e tinha esquecido, mas acredito que é muito lento essa estratégia da tradução, então, eu não sei quais seriam as estratégias que me ajudariam melhor a desenvolver minhas habilidades (Pesquisadora: Você sabe ver o que não dá certo pra você?) Eu vejo que, entra naquela situação de auto avaliar o progresso ou regresso, eu acho que de toda atividade você consegue tirar um benefício ou se um aprendizado, se mais ou menos, assim, na escrita fazendo essa tradução eu acho que o progresso é lento, assistir um filme eu também acho que é lento.

6. Eu me sinto confortável quando há oportunidade nas aulas para eu negociar atividades para irem ao encontro dos meus objetivos

Lívia: Não concordo. No caso do (nome do professor) eu me senti confortável, achei a turma bem tranquila, me senti mais confortável em comparação com outros cursos de inglês que eu fiz. Mas esse negócio de negociar atividades, não sei! É interferir no que o professor pensou (Explicação da Pesquisadora – foco na inversão de papéis – aluno no centro, professor facilitador). No mestrado e no doutorado, antes na graduação até pensava que o professor tinha que passar tudo, mas o preparo na pós, com essa autonomia, essa questão de colocar o aluno, tem disciplina na Engenharia de Produção que o professor não dá aula, somos nós que nos organizamos e apresentamos os temas, então acho que ajuda bastante, depois a ideia é pra quem vai seguir a carreira acadêmica é esse aprendizado de também passar informações. Nesse aspecto essa autonomia é bem praticada na pós, mas essa questão do professor estar dando aula, ele organizou alguma coisa e eu interferir, eu fico meio assim.

Rafaela: Ah, toda hora! Sim, concordo muito. Quando eu comecei o curso eu tinha uma ideia, eu achava que ia ser só dicas, mas aí ao longo do curso eu vi que ia dar pra ir certinho pro que eu precisava de escrever já uma introdução, então toda hora mesmo, nem aí, uma coisa meio egoísta. Mas eu sempre tentava perguntar alguma coisa que fosse interessante pro meu trabalho. (Pesquisadora: Além de esclarecer dúvidas, você também se sente confortável em, por exemplo, sugerir atividades para o professor?) Sim! Eu gosto de propor ideias quando eu vejo que seria interessante pro meu trabalho ou por outras pessoas, eu tento propor. Não tenho dificuldade ou vergonha.

Fabiana: Acho que não. Só se eu tiver numa aula particular, aí tudo bem porque o objetivo da aula é me atender, mas se eu tiver, no nosso curso, ele tinha um objetivo e eu assumi aquele objetivo como um objetivo meu, então por exemplo, naquela aula eu jamais pediria alguma

atividade ou alguma coisa que fosse um objetivo meu e que não fosse pro curso. Ou assim, tá muito ruim, tem que tá muito ruim mesmo pra eu fazer isso.

Raquel: Pode ser! Me sinto confortável. (Pesquisadora: fazer ajustes?) Sim, sinto! Mas tem gente que fica acuada, deve ter né?

Diana: Sim, certamente. Quando a gente sente que as coisas podem se adequar um pouquinho mais à sua realidade é sempre melhor.

Tatiana: Sim, não sei, depende, assim, eu me sinto confortável mas eu teria dificuldade se fosse uma situação que fica tudo muito aberto e que não tem um direcionamento. “Ah, vamos fazer o que vocês quiserem, o que vocês querem fazer?” Aí cada um quer uma coisa. Então eu acho que tem que ter uma pessoa que fala “Então vamos fazer isso hoje e aquilo amanhã”. E assim por diante, mas é bom você poder opinar, com certeza.

Murilo: Confusa essa pergunta. (Pesquisadora explica.) Sinto parcialmente confortável. (Pesquisadora: Em qual situação se sentiria desconfortável) Se eu não tiver conhecimento nenhum na área eu prefiro nem me manifestar. Me sentiria bem desconfortável em negociar.

Talita: Eu discordo um pouco. Eu me sinto confortável na verdade mas eu não sei exatamente propor outras atividades que vão “de encontro” com meus objetivos nesse tipo de curso. Até porque envolve um grupo e acho um pouco complicado eu dominar pra ir ao encontro dos meus objetivos, assim. (Pesquisadora: Acha que seria um egoísmo?) Algo desse tipo, tipo um desfavor, sabe? O professor acho que tem muito mais habilidade de dizer algo que pode ajudar todo mundo do que eu.

Carolina: Sim, eu concordo.

Álvaro: Discordo parcialmente. Acho que é um problema da relação professor aluno de que a questão do conforto, o aluno direcionando para atender os seus objetivos, mas penso o quão bom isso deve ser pro aluno em si, pra alguém que quer atingir um objetivo específico, mas quando estou num curso eu vejo mais do que o objetivo específico. Eu não tenho essa prática de direcionar para atingir meus objetivos. Talvez nesse ponto eu seja mais passivo do que ativo.

William: Ah sim, com certeza e foi de certa forma o que eu tentei fazer no curso na questão do livro, questão de ter um feedback mais roteiro, mais frequente, tipo, olha, essa palavra você tá falando errado, ou não se encaixa. Então é aí que fala: me sinto confortável quando há oportunidade, acho que o professor deixou, mesmo quando não atendia aquilo que eu tava negociando.

7. Eu gosto quando o professor elucida questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que podem ajudar no aprendizado.

Rafaela: Sim! Eu gosto que o professor mostre, às vezes se derem um texto escrito a gente pode interpretar de uma forma que não era a que o professor não era o objetivo que o professor queria atingir, então acho interessante ele explicar pra gente trazer isso pro nosso objetivo.

Lívia: Eu concordo. Assim, essa questão no desenvolvimento das habilidades está relacionado ao que os professores da pós fazem, de deixar você correr atrás, explicar, de você ser mais o foco, mas é um negócio meio assim, eu sinto assim que eles não dão sugestões. Eles falam que você tem que se virar, aí você que vai percebendo ao longo das suas apresentações a sua evolução,

você vai vendo no que você pode melhorar. Eu acho que assim, ele te dá oportunidade pra você desenvolver, mas ele não vai dar dicas, coisas prontas. E você gosta disso? É, eu acho assim, o outro jeito é mais fácil, mas se for pensar no futuro, acho que é o jeito que ser mesmo, porque a gente acaba aprendendo e se virando. Você tem que fazer e você vai lá e faz.

Fabiana: Eu gosto e acho que o professor fez muito isso. Ele comentava coisas sobre a estrutura da língua, palavras específicas, eu gostei bastante disso. Achei bem legal. Foi ótimo e produtivo pra mim.

Raquel: Ah, sim! Acho que sim! (Pesquisadora explica) Tem que ficar atento, não tem como abordar todas as áreas, é impossível, né? E nem é esse caminho.

Diana: Sim.

Tatiana: Claro! Já expliquei!

Murilo: Sim, é bom sim. Concordo.

Talita: Concordo, totalmente e acho que é nisso o centro de todo o curso, essa elucidação de questões direcionadas ao desenvolvimento das habilidades. Acho que todos nós de forma estávamos lá pra fazer.

Carolina: Sim, concordo. Porque ajuda como um todo, o inglês não só pra escrita, mas ajuda pra vida, né? Acho que isso é importante.

Álvaro: Concordo. Essa elucidação é importante para o aprendizado porque é bom saber que essas coisas passam uma certa confiança, e uma certa burca por responder outras questões.

William: Ah, esse é o Santo Graal, né? Eu concordo muito, eu adoro quando o professor dá uma dica, tem coisas que a gente enxerga só no preto e branco e vem alguém que bota uma corzinha e você fala, gente que bonito, acho muito legal quando a pessoa pode realmente contribuir com algo a mais do que o pontual, um exemplo disso foi o som do I do AI, quando um americano deu uma regrinha, quando da esses toques, é um negócio que fica marcado na mente da gente.

8. É possível organizar um corpus de textos em minha área e me guiar por ele para produzir meus próprios textos acadêmicos.

Lívia: Eu concordo. É o que eu faço mais ou menos, tem vários autores alguns *journals* que são os melhores que eu acabo me baseando, que eu consulto, então acho que sim!!

Rafaela: Sim, eu acho que tem, varia da revista, eu tô pensando direto nos artigos, toda publicação tem as normas né, eu acho bom. Eu me baseio mais no modelo que a revista propõe, pra seguir esse padrão, porque se não tiver um padrão, talvez eu possa fazer uma escrita que não seja tradicional àquela revista, que não siga o padrão, então pra não recusar o trabalho acho importante ter uma estrutura, uma base nas revistas na minha área, na ecologia.

Fabiana: É possível sim, eu concordo e inclusive eu tô lendo muita coisa da área e tô fazendo isso e recorro muito a bancos de dados que fazem isso. Eu acho que isso é uma questão que se aplica não só a textos em Língua Inglesa mas pra produzir textos até mesmo da minha área, porque dependendo do periódico ou do evento e tento ir em outro não vai dar certo.

Raquel: É possível! Tem que fazer, né! Mas é bem possível. Nas publicações manter uma palavra chave que possibilite a busca, ter uma coerência, né? Então, acho que sim! Acho que, naquela de ter orientação para escrever os textos, acho que até preciso, mas quando não tem, tem que escrever, né? Eu acho que a universidade meio que obriga o aluno a ser autônomo, se não ele não consegue sobreviver, eu falo mais alunos assim, tenham amigos, se vocês faltarem a aula vocês sabem exatamente tudo, então procure, porque não vai ter outra oportunidade de conversarmos sobre isso, até tem né, mas tem que fazer um terrorismo.

Diana: Acho que um só não seria suficiência. Acho que eu tô tendo dificuldade com esse trabalho que iniciei porque ele é tipo um ensaio, ele não é o relato de um experimento que eu fiz, seguindo aquela coisa clássica. (Pausa para ela fazer alguma coisa). Então é isso! (Pesquisadora: O professor pediu uma atividade que vocês buscassem em textos frases de introdução de tópico, essas coisas. Você consegue fazer isso na sua área? Você precisa fazer um ensaio, né? Você acha que a sua área dá subsídio suporte para você organizar um corpus pra orientar a escrita desse texto?) Acho que dá, eu preciso desenvolver mais um pouco. Não é um gênero que eu tô acostumada a fazer.

Tatiana: Sim. Eu não faço, eu não tenho tudo sistematizado. Mas assim, eu consigo prestar atenção em algumas coisas, uma ou outra eu escrevo pra eu lembrar e eu tento ficar atenta a essas coisas, mas eu não tenho uma coisa sistematizado, assim: palavras-chave mais utilizadas, sabe? Eu tenho meio que na minha cabeça mais ou menos como funciona (mas você pelo que você falou, você sabe quais recursos utilizar também, pra buscar essas palavras chaves.) Eu acho que isso é essencial, saber onde procurar as coisas.

Murilo: Sim, concordo. Além disso, é possível e eu vou ter que fazer isso uma hora ou outra. (Pesquisadora: Você acha que fazendo isso vai ajudar mais?) Sim, além de ajudar nas minhas habilidades ajuda com outros autores que estão produzindo o texto.

Talita: Eu concordo, totalmente e é o que eu tô fazendo inclusive para eu redigir esse artigo agora.

Carolina: Sim! É possível. Talvez eu não consiga fazer exatamente como um corpus, mas é bem viável selecionar uns textos bons, que o inglês esteja de acordo pra me ajudar na hora da escrita.

Álvaro: Concordo. É possível sim. Eu tenho feito, eu acho que é uma ferramenta bastante poderosa, e como o professor tinha dito tem que saber usar porque se não fica aquela coisa Frankstein, né? É uma ferramenta poderosa, eu tenho usado e tem sido de bom. (Comentário sobre o que ele falou em aula sobre o corpus.) Imagino que tenha entendido o propósito, ou pelo menos aceitado. Tentei difundir e quando falava as pessoas tinham essa impressão, parece mecânico, vai ficar parecendo um texto escrito por um robô. Depois de um tempo, o que mais me fez abrir foi quando eu comparei artigos da minha área e vi que seguem esse padrão. Também a atividade de quadro, depois de ver mais e mais acabou se tornando mais comum e entendendo mais.

William: É, foi isso que tentei fazer com meu artigo pro congresso, ou seja, na verdade não foi só o texto acadêmico em inglês, foi utilizado pra escrever em português e com isso consegui ter um conhecimento.

ANEXOS

Anexo A: Ementa do curso de Redação em LI: A Introdução de Artigos Científicos

Nome do Curso: Redação em LI: A Introdução de Artigos Científicos

Ementa: Análise e prática no desenvolvimento de redação de introdução de artigos científicos em língua inglesa.

Carga Horária: 16

Quadro Comum Europeu (QCE): B1

My English Online (MEO):

Justificativa: A busca por publicação de trabalhos científicos em inglês é cada vez maior. A atenção ao desenvolvimento da língua inglesa para propósitos acadêmicos é necessária e relevante em institutos de ensino superior. A introdução de artigos científicos é um (sub) gênero crucial para o relato de pesquisas e o desenvolvimento de artigos científicos em inglês e, portanto, um curso com o foco em sua redação é significativo. Ademais, estar apto a redigir artigos científicos em inglês viabiliza a internacionalização, uma vez que possibilita aos alunos das IES a divulgação do conhecimento nacionalmente produzidos em meios internacionais, gerando, assim, visibilidade e possibilidade de maiores contatos para intercâmbio com pesquisadores de outros países.

Conteúdo Programático: O curso será norteado pelo livro "Aspects of Article Introductions", de John Swales e Chris Feak (pesquisadores e autores de materiais didáticos renomados na área de inglês para propósitos acadêmicos). O conteúdo será o estudo de questões macro e micro estruturais na composição de introdução de artigos científicos em diferentes áreas do conhecimento.

Metodologia: Os alunos serão guiados na análise e discussão de características linguísticas de introdução de artigos científicos que acompanham. Haverá, também, prática de redação, reflexão após análise de produção própria e de colegas e feedback.

Quantidade de avaliações para o curso: 3

Avaliação: Serão realizadas 3 avaliações distintas, a saber: 1) participação em aula (nota de zero a dez com peso 1); 2) de tarefas de casa (4, valendo 2,5 pontos cada -nota de zero a 10 com peso 1) e 3) Prova final escrita (nota de zero a 10, com peso 2). A média será a soma dos pontos dividida por quatro. A média mínima para aprovação é e a frequência mínima para aprovação é de 75%.

Referência:

JOHNS, A. M. (Ed.) Genre in the classroom: multiple perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

SWALES, J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. and FEAK, C. B. Aspects of Article Introductions. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2011.

Sala:

Professor:

Data de Início da turma:

Data de Fim da turma:

Anexo B: Programa do curso – disponibilizado pelo professor

NuLi XXXXXX– Idiomas Sem Fronteiras – Oferta XXXXXX
Redação em LI: A Introdução de Artigos Científicos – Prof. XXXXXXXX

Programa do Curso

Encontro 1

Apresentação do programa e dos integrantes

Some preliminary considerations

Elementos básicos: *Title, Thesis Statement, Key words*

Encontro 2

Introductions to Course Paper

Word/Phrase/Sentence Clouds

Encontro 3

Introductions to Journal Articles part I

Diferentes áreas, diferentes propósitos

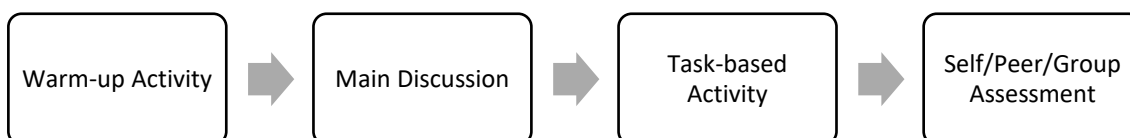
Citation practices

Encontro 4

Introductions to Journal Articles part II

Some thoughts on proofreading and text processing

Momentos da aula



Métodos de avaliação

Avaliação 1: Task-Based Activities

Avaliação 2: Self/Peer/Group Assesment

Avaliação 3: Produção de um “esboço” de Introdução

IMPORTANTE! Algumas atividades serão realizadas no laboratório de computadores. É necessário ter um login pessoal para acesso à Rede da XXXXXXXXX.

ETAs Fulbright – haverá participação dos *teaching assistants* em um dos encontros.

Meu e-mail: XXXXXX@XXXXX.com.br

Anexo C: Task 5, page 13 – Livro: Creating Contexts: Writing Introductions Across Genres (FEAK e SWALES, 2011).

SOME PRELIMINARY CONSIDERATIONS 13

Task Five

Here are some possible types of first sentences or openings to an introduction. Mark with a check (✓) those that you think would be appropriate in your field for a course paper and/or for a research article for publication or a proposal (consider either a dissertation proposal or a small grant proposal to fund travel to a conference, or another research proposal).

	Course Paper or Project Report	Proposal	Publication
1. a surprising idea or statistics, particularly those highlighting a problem or unusual finding	_____	_____	_____
2. a comment on the scope or focus of past or current research	_____	_____	_____
3. a story about real people and their experience (or even one focusing on yourself)	_____	_____	_____
4. common knowledge in your field	_____	_____	_____
5. a definition	_____	_____	_____
6. a question that engages the reader	_____	_____	_____
7. an opinion regarding research findings	_____	_____	_____
8. a reference to a single study, a quote, or a leading scholar	_____	_____	_____
9. a comment on research directions or orientations	_____	_____	_____
10. a statement indicating the purpose of the paper	_____	_____	_____