



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de
língua inglesa e desempenho acadêmico**

Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa

São Carlos - 2013



Universidade Federal de São Carlos

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

**Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de
língua inglesa e desempenho acadêmico**

Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa
Bolsista: CAPES

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

Orientação: Profa. Dra. Eliane
H. Augusto-Navarro

**São Carlos – São Paulo
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D357ar

Della Rosa, Stéfanie Fernanda Pistoni.

Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico / Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

148 f.

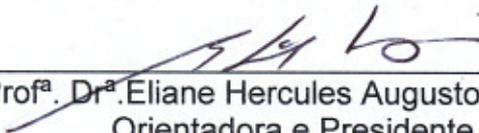
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Linguística aplicada. 2. Inglês instrumental. 3. Análise de necessidades e interesses. I. Título.

CDD: 418 (20^a)



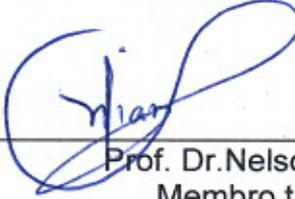
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
STÉFANIE FERNANDA PISTONI DELLA ROSA**



Prof^a. Dr^a. Eliane Hercules Augusto Navarro
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

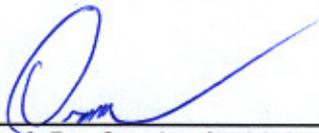


Prof^a. Dr^a. Magali Barçante Alvarenga
Membro titular
FATEC/Indaiatuba



Prof. Dr. Nelson Viana
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 25/fevereiro/2013.
Homologada na 58 reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

À minha mãe, pelo apoio incondicional desde quando a profissão era apenas um sonho de menina. Quem me ensinou o certo e não condenou o errado. Quem me abraça forte nos momentos de alegria e conforta os medos e as inseguranças. Quem me conhece além do olhar. A quem amo e agradeço por ter ao meu lado.

Agradecimentos

Aos meus pais, Conceição e Roberto, a quem devo tudo o que sei e o que sou. Por acreditarem e confiarem em mim. Por compreenderem as ausências e jamais julgarem minhas escolhas. Por me ensinarem que a vida é essência, muito mais do que aparência.

Ao meu irmão, Fabrício, por me ensinar que o silêncio também está repleto de significado e emoções e, por muitas vezes, é a melhor resposta.

À minha família, por entender o quanto minha vinda para São Carlos me faz feliz e por me apoiar em todos os momentos.

À Profa. Eliane, por todo conhecimento compartilhado ao longo dos anos de UFSCar. Pelos ensinamentos acadêmicos e profissionais. Por todas as oportunidades profissionais que me permitiram crescer, também, como pessoa. Quem me ensinou que o aprendizado é inesgotável e a quem vou sempre dizer “muito obrigada”.

Ao Prof. Nelson Viana e à Profa. Magali Barçante pelas contribuições relevantes no exame de defesa. Às professoras Denise Martins de Abreu-e-Lima e Sandra Kaneko-Marques por aceitarem o convite para serem professoras suplentes no exame de defesa.

Aos participantes deste estudo, visto que sem eles nada disso teria se concretizado.

À Camila, minha grande amiga e irmã de coração. Pela amizade e cumplicidade e pelos inúmeros momentos de alegria que a UFSCar nos proporcionaram.

Aos amigos Guilherme, Cláudia, Sandra e Débora por permitirem que oportunidades profissionais nos tornassem amigos de uma vida inteira.

Aos amigos que vieram com a UFSCar, por fazerem com que essa escolha valesse a pena a cada segundo.

Às colegas do grupo de estudos, pelos momentos de contribuição e distração às sextas-feiras.

Aos amigos de São José dos Campos, por não deixarem a distância comprometer o carinho e amizade.

Ao Gabriel, pela paciência e respeito nos momentos finais deste trabalho. Por me ensinar que amar também é aprender e quem me faz imensamente feliz.

A Deus, por me permitir viver. Por tornar possível a realização de mais um sonho e me presentear com pessoas tão especiais que fazem de mim uma pessoa extremamente feliz e realizada.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo objetiva identificar e discutir interesses e necessidades de pesquisadores de uma instituição pública relacionados ao aprendizado ou aprimoramento dos níveis de conhecimento em língua inglesa (LI) para fins acadêmicos. Fundamentamo-nos em Robinson (1991), Hutchinson e Waters (2006) e Dudley-Evans e St. John (2010) para compor as discussões sobre Inglês para Propósitos Específicos (IPE), bem como em Flowerdew e Peacock (2001), Kennedy (2001) e Wood (2001) que sustentam as teorias de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA), sendo esse o contexto desta pesquisa. Discussões acerca de Análise de Necessidades (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010), Planejamento de Curso de IPA (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001; JORDAN, 2012) e Gêneros Discursivos (SWALES, 2011; MOTTA-ROTH 2000, 2008; RAMOS, 2004) também compõem os pilares teóricos deste estudo. A coleta de dados compreendeu participantes (mestrandos, doutorandos e docentes) de diversas áreas do conhecimento, e serviu-se de três instrumentos e momentos distintos (dois questionários semiestruturados e uma entrevista). Verificamos que, em sua maioria, os participantes se interessam por um curso que tenha como foco oportunizar o ensino da LI para fins específicos e, o reconhecimento, por parte desses pesquisadores-participantes, da língua inglesa como língua internacional para divulgação da ciência e o papel dessa língua para divulgação de ciência nos permitiu compreender a relevância do ensino focado nas habilidades que oportunizem essa divulgação, sendo essas, principalmente, as habilidades oral e escrita, conforme informado pelos participantes. A partir das exposições destes com relação às expectativas acerca de um curso de IPA e análise dessas informações, esperamos contribuir com possíveis procedimentos para o desenvolvimento de cursos/materiais voltados para o ensino da LI para fins acadêmicos.

Palavras-chave: Inglês para Propósitos Específicos (Acadêmicos), Análise de Necessidades e Interesses.

ABSTRACT

This study aims at identifying and discussing needs and interests of researchers of a public university in regard to learning or improving their knowledge of English for academic purposes. As a theoretical foundation, we rely on the studies developed by Robinson (1991), Hutchinson and Waters (2006), and Dudley-Evans and St. John (2010) to base discussions regarding English for Specific Purposes (ESP). More directly related to the central question of this study, we review Flowerdew and Peacock (2001), Kennedy (2001) and Wood (2001) that underlies the theories about English for Academic Purposes (EAP). Theoretical reference regarding Needs Analysis (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON and WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS and ST. JOHN, 2010), EAP course design (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001; JORDAN, 2012) and Genre Analysis (SWALES, 2011; MOTTA-ROTH 2000, 2008; RAMOS, 2004) also contribute to the development of the present study. The participants are researchers (Master and PhD. students, besides university professors) from diverse scientific areas, and data has been collected in three different moments and by three instruments (two semi-structured questionnaires and an interview). Based on the data analysis it was possible to see that most participants are interested in a course focused on English for specific purposes. They also revealed to consider English as being the international language of science and key factor for publishing research results. We conclude that participants main interest is having EAP courses focused on productive skills (writing and speaking), because it could help them to publish. From participants comments related to their expectations regarding an EAP course and from the data analyzed, we expect to contribute to possible procedures for courses/materials design of English for Academic Purposes.

Key-words: English for Specific Purposes (Academic), Needs and Interests Analysis.

Lista de Figuras

Figura 1: As responsabilidades de um planejador de curso.....	26
---	----

Lista de Tabelas

Tabela 1: Objetivos das perguntas de pesquisa	8
Tabela 2: Informações sobre a universidade	53
Tabela 3: Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	56
Tabela 4: Participantes interessados em aprimorar os níveis de conhecimento em LI. .	80
Tabela 5: Afirmações apresentadas para justificar o interesse em aprimorar os níveis de conhecimento em LI.	822
Tabela 6: Classificação do nível de proficiência (mestrandos).	877
Tabela 7: Classificação do nível de proficiência (doutorandos).....	888
Tabela 8: Classificação do nível de proficiência (professores).	888
Tabela 9: Classificação do nível de proficiência (todos os participantes).....	888
Tabela 10: Ações que poderiam propiciar o ensino de LI para pesquisadores.....	1277
Tabela 11: Respondendo as perguntas de pesquisa.	1299

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Participantes por nível acadêmico (Primeiro Questionário)	57
Gráfico 2: Participantes por nível acadêmico (Segundo questionário)	58
Gráfico 3: Participantes por nível acadêmico (Entrevista).....	599
Gráfico 4: Mestrandos categorizados por áreas.....	60
Gráfico 5: Doutorandos categorizados por área	61
Gráfico 6: Professores categorizados por área	622
Gráfico 7: Doutorandos por área (em porcentagem).....	62
Gráfico 8: Mestrandos por área (em porcentagem).....	633
Gráfico 9: Professores por área (em porcentagem)	63
Gráfico 10: Participantes do primeiro questionário (nível acadêmico).....	677
Gráfico 11: Participantes do primeiro questionário (área de atuação).....	688
Gráfico 12: Participantes que cursam mestrado	699
Gráfico 13: Mestrandos da área de Ciências Humanas e Educação.....	699
Gráfico 14: Mestrandos da área de Ciências Exatas e Tecnologia.....	7070
Gráfico 15: Mestrandos da área de Ciências Biológicas e da Saúde.....	70
Gráfico 16: Mestrandos da área de Ciências Agrárias.	71
Gráfico 17: Participantes que cursam doutorado.....	722
Gráfico 18: Doutorandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia.	722
Gráfico 19: Doutorandos da área de Ciências Humanas e Educação.....	733
Gráfico 20: Doutorandos da área de Ciências Biológicas e da Saúde.....	733
Gráfico 21: Professores participantes.	744
Gráfico 22: Professores da área de Ciências Exatas e de Tecnologia.	744
Gráfico 23: Professores da área de Ciências Biológicas e da Saúde.	755
Gráfico 24: Professores da área de Ciências Humanas e Educação.	755
Gráfico 25: Participantes que usam a LI para fins acadêmicos.....	766
Gráfico 26: Participantes interessados em aprimorar o conhecimento da LI para fins acadêmicos.....	80
Gráfico 27: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (todos os participantes).....	833
Gráfico 28: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (professores).	833
Gráfico 29: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (doutorandos).....	844
Gráfico 30: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (mestrandos).	855
Gráfico 31: Participantes do segundo questionário.	988
Gráfico 32: Participantes categorias por área.	999
Gráfico 33: Participantes que cursam mestrado (Segundo questionário).....	100
Gráfico 34: Mestrandos da área de Ciências Humanas e Educação.....	100
Gráfico 35: Mestrandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia. (Segundo questionário).....	101
Gráfico 36: Mestrandos da área de Ciências Biológicas e da Saúde (Segundo questionário).....	102
Gráfico 37: Participantes que cursam doutorado (Segundo questionário).....	1033
Gráfico 38: Doutorandos da área de Ciências Biológicas e da Saúde (Segundo questionário).....	1033

Gráfico 39: Doutorandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia (Segundo questionário).....	1044
Gráfico 40: Doutorandos da área de Ciências Humanas e Educação (Segundo questionário).....	1044
Gráfico 41: Professores participantes (Segundo questionário).....	1055
Gráfico 42: Professores da área de Ciências Exatas e de Tecnologia (Segundo questionário).....	1055
Gráfico 43: Participantes interessados em realizar curso de IPA.....	1066
Gráfico 44: Curso de inglês.....	1088
Gráfico 45: Objetivos de participantes ao realizarem curso de inglês.	1099
Gráfico 46: Habilidades a serem aprimoradas em LI para fins acadêmicos.	11010
Gráfico 47: Produção acadêmica em LI.	1154
Gráfico 48: Participantes da entrevista.....	1244

Lista de abreviaturas

- IPA – Inglês para Propósitos Acadêmicos
- IPE – Inglês para Propósitos Específicos
- IPAE – Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos
- IPAG – Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais
- L1 – Língua materna
- L2 – Segunda língua
- LA – Linguística Aplicada
- LE – Língua Estrangeira
- LI – Língua Inglesa

Sumário

Introdução.....	1
Motivação para a Pesquisa e Justificativa	3
Objetivo da Pesquisa	7
Perguntas de Pesquisa	8
Estrutura da Dissertação.....	8
Capítulo 1. Fundamentação Teórica	10
1.1 Inglês para Propósitos Específicos	10
1.1.1 Inglês para Propósitos Específicos: desenvolvimento e características	11
1.1.2 Definições de IPE.....	12
1.1.3 O IPE no Brasil e suas tendências atuais.....	15
1.2 Análise de Necessidades: um dos principais fundamentos de um curso de IPE	18
1.2.1 Instrumentos para análise de necessidades.....	21
1.2.2 O papel do professor como analista de necessidades e planejador de curso	23
1.3 Inglês para Propósitos Acadêmicos.....	27
1.3.1 Inglês como língua internacional	27
1.3.2 Inglês: Língua internacional da ciência.....	29
1.3.3 Inglês para Propósitos Acadêmicos: características	30
1.3.4 Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos	33
1.4 Planejamento de curso de IPE	34
1.4.1 Características de um planejamento de curso de IPA	38
1.4.1.1 O conteúdo programático (<i>syllabus</i>)	41
1.5 Gêneros discursivos.....	42
1.5.1 O IPE e a perspectiva de análise de gênero.....	42
1.5.2 Conceito de Gênero.....	44
1.5.3 Comunidade discursiva	46
Capítulo 2: Metodologia da Pesquisa	48
2.1 Pesquisa em Linguística Aplicada.....	48
2.2 Natureza de pesquisa.....	49
2.3 Contexto de pesquisa.....	52
2.3.1 A escolha da universidade.....	52
2.3.2 A universidade	52
2.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de registros	53

2.4.1 Instrumentos de Coleta de registros	54
2.4.2 Procedimentos de coleta de registros	56
2.5 Participantes de pesquisa.....	59
2.5.1 Participantes do primeiro questionário.....	60
2.5.2 Participantes do segundo questionário	62
2.5.3 Participantes da entrevista.....	64
Capítulo 3. Análise e discussão dos dados.....	66
3.1 Análise do primeiro questionário	67
3.1.1 Perfis acadêmicos dos participantes	67
3.1.2 Perfis acadêmicos e área de atuação.....	68
3.1.2.1 Mestrandos participantes (primeiro questionário).....	69
3.1.2.2 Doutorandos participantes (primeiro questionário).....	71
3.1.2.3 Professores participantes (primeiro questionário).....	73
3.1.3 Interesse em aprimorar o conhecimento em LI e uso da LI em contexto acadêmico.....	76
3.1.4 Situações de uso da língua inglesa para fins acadêmicos.....	82
3.1.5 Classificação do nível de proficiência em LI	87
3.1.5.1 Habilidade de Leitura	89
3.1.5.2 Habilidade escrita.....	90
3.1.5.3 Habilidade oral e compreensão	92
3.1.6 Resultados obtidos a partir da análise do primeiro questionário	96
3.2 Análise do segundo questionário.....	97
3.2.1 Perfis acadêmicos dos participantes	98
3.2.2 Perfis acadêmicos e área de atuação.....	99
3.2.2.1 Mestrandos participantes (segundo questionário)	99
3.2.2.2 Doutorandos participantes (segundo questionário)	102
3.2.2.3 Professores participantes (segundo questionário)	104
3.2.3 Participantes interessados em realizar curso de IPA	106
3.2.3 Curso de Inglês.....	108
3.2.4 Objetivos ao frequentar um curso de inglês	109
3.2.5 Produção escrita em LI.....	114
3.2.6 Expectativas sobre um curso de IPA.....	117
3.2.6.1 Princípios norteadores de um planejamento de curso de IPA	118
3.2.7 Resultados obtidos a partir da análise do segundo questionário	123
3.3 Análise da entrevista	123

3.3.1 A insuficiência de conhecimento de LI como barreira para divulgação da ciência	124
3.3.2 Ações que poderiam oportunizar o ensino de LI para pesquisadores	126
3.4 Respondendo as perguntas de pesquisa.....	128
Considerações Finais.....	131
Referências Bibliográficas	134
Apêndices	140
Apêndice A.....	141
Apêndice B.....	143
Apêndice C.....	146
Apêndice D.....	147
Apêndice E.....	148

Introdução

A busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira, bem como o interesse pelo aprimoramento da competência comunicativa na mesma, é reflexo de uma sociedade consciente sobre as contribuições que esse conhecimento pode trazer para a vida pessoal e/ou profissional. Dessa forma, é cada vez mais frequente a oferta de cursos de línguas que busquem atender à demanda de pessoas interessadas em suprir suas necessidades, muitas vezes com tempo restrito para tal (LONG, 2007). Por conseguinte, é crescente também a realização de estudos, especialmente em Linguística Aplicada (LA), que investigam formas de ensino alinhadas a objetivos de aprendizes de língua estrangeira (LE), com destaque para a língua inglesa (LI), em caráter ainda hegemônico em áreas acadêmico-profissionais em contexto internacional, conforme afirmam Wood (2001), Swales (2012), entre outros autores.

Podemos afirmar que o interesse em aprender uma língua, neste caso, a língua inglesa, variou, e ainda varia, de acordo com diferentes momentos históricos. Citamos como exemplo o desenvolvimento tecnológico, científico e comercial que ocorreu, principalmente, nos Estados Unidos da América na década de 50, sendo esse o período de transição no qual o país consolidou-se como nova potência mundial (HUTCHINSON e WATERS, 2006). Em meio a essa mudança, o aprendizado da língua inglesa deixou de ser visto apenas como interesse pessoal e passou a ser importante, sobretudo, para o desenvolvimento profissional e acadêmico.

Em consonância com essa mudança no propósito de aprender e ensinar línguas, surgiu uma proposta que buscava atender a essa demanda pelo aprendizado da língua-alvo, indo ao encontro dos interesses e necessidades daquele período, nomeada *English for Specific Purposes (ESP)*^{1 2}. O IPE é compreendido como uma perspectiva de ensino determinada conscientemente pelo aprendiz que deseja aprender a língua inglesa (HUTCHINSON e WATERS, 2006).

¹ Neste trabalho compreendemos *English for Specific Purposes (ESP)* como sinônimo de Inglês para Propósitos Específicos (IPE).

² Esclarecemos que alguns estudos consultados para este trabalho não possuem tradução publicada em português. Dessa forma, todas as traduções de trechos de textos referenciados em língua inglesa foram feitas por nós.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (2010), o IPE pode ser compreendido como uma grande área que é subdividida em outras duas, sendo essas: o *English for Academic Purposes (EAP)*³ e o *English for Occupational Purposes (EOP)*⁴. Em poucas palavras, os autores definem Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) como o ensino de LI relacionado a um propósito acadêmico, em que a LI é necessária durante cursos acadêmicos. Jordan (2012) amplia essa definição afirmando que o IPA está relacionado às habilidades comunicativas em LI requeridas para atuar no contexto de ensino superior. Compreendemos que os autores se referem 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.

O Inglês para Propósitos Ocupacionais (IPO) é compreendido como a língua necessária para finalidades profissionais. Essa perspectiva de ensino tem no Inglês para Negócios (*Business English*) sua tendência mais atual, sendo a LI a língua necessária para intermediar negócios ao redor do mundo. Robinson (1991) diferencia o IPA do IPO a partir do público, sendo aqueles envolvidos com o contexto acadêmico⁵ os interessados pelo primeiro, enquanto o segundo atende trabalhadores ou funcionários⁶. Dudley-Evans e St. John (2010) ampliam essa definição explicando que, enquanto o IPA é a proposta de ensino que vai ao encontro dos interesses e necessidades de alunos de graduação e pós-graduação, por exemplo; o IPO atende as necessidades daqueles envolvidos com a prática.

O contexto de ensino-aprendizagem de IPA apresenta-se como alvo de crescente número de estudos nacionais e internacionais que visam a explorar as características pertinentes a esse contexto, principalmente no que diz respeito à produção científica. É cada vez maior o número de pesquisadores que buscam divulgar seus estudos em língua inglesa (WOOD, 2001) e isso se dá por meio de textos (artigos científicos) ou apresentações orais em congressos internacionais. Dessa forma, podemos afirmar que há, para esse contexto, especificidades acerca dos gêneros acadêmicos e que os pesquisadores, conhecendo-as e dominando-as, seriam capazes de alcançar seus objetivos em divulgar ciência.

³ Neste trabalho compreendemos *English for Academic Purposes (EAP)* como sinônimo de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA).

⁴ Neste trabalho compreendemos *English for Occupational Purposes (EOP)* como sinônimo de Inglês para Propósitos Ocupacionais.

⁵ A autora utiliza-se do termo *future or practising student* para indicar os interessados por cursos de IPA.

⁶ A autora utiliza-se do termo *employee or worker* para indicar os interessados por cursos de IPO.

Portanto, consideramos relevante para o contexto de ensino-aprendizagem de LI proporcionar oportunidades de ensino norteados pela teoria de análise de gêneros, tratando-os devidamente de acordo com as particularidades de cada área de estudo. Assim, compartilhamos a visão de Hyland (2007) ao afirmar que a crescente atenção atribuída à noção de gênero pode ser vista como uma melhor compreensão de como a língua é organizada para atingir propósitos sociais em contextos específicos de uso.

Desse modo, considerando o crescente interesse de pesquisadores em difundir seus estudos internacionalmente, assim como em realizar intercâmbio de pesquisa em outros países, em muitos casos tendo o inglês como a língua-alvo, observamos a necessidade de investigar quais são as necessidades e interesses de pesquisadores em relação ao uso da LI para fins acadêmicos. Essa investigação poderia identificar princípios que contribuiriam para o desenvolvimento de eventuais projetos que possam oportunizar o aprimoramento do ensino-aprendizagem de LI para esse público específico.

A análise de necessidades se constitui como a principal característica de um curso de IPE (ROBINSON, 1990; HUTCHINSON e WATERS, 2006, entre outros), além de ser fundamental para a elaboração de um planejamento de curso (LONG, 2007; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010), caracterizando-se como ponto de partida para tal. É a partir dessa análise que os objetivos do curso são traçados e as lacunas de aprendizado são verificadas. Esses fatores são imprescindíveis para a proposta de um curso que venha ao encontro das expectativas dos aprendizes.

Por essas razões, visamos, com esta pesquisa, a apresentar com base em contexto específico, (uma universidade do interior paulista), necessidades e interesses apresentados por pesquisadores que demonstram preocupação em aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa e, por conseguinte, analisar o que estes esperariam de cursos de IPA. Com base nessas informações, pretendemos apresentar alguns direcionamentos e princípios que possam vir a contribuir com o planejamento de cursos que tenham como objetivo aprimorar o ensino-aprendizagem de LI para propósitos acadêmicos no Brasil.

Motivação para a Pesquisa e Justificativa

Visto que nesta seção serão descritas as questões que motivaram a realização desta pesquisa, a primeira pessoa do singular será utilizada, assim como propôs e realizou Kaneko-Marques (2007), ressaltando o caráter pessoal da escolha do tema.

Durante a graduação me interessei por questões relacionadas ao ensino de inglês para fins específicos a partir do envolvimento em projeto de extensão cujo objetivo era ensinar a LI para funcionários de uma empresa de aviação. Estive envolvida com o projeto ao longo da graduação e, para o trabalho de conclusão de curso (TCC) pesquisei questões relacionadas ao IPE naquele contexto, bem como demais aspectos que julgamos (minha orientadora e eu) relevantes, como a crença dos participantes com relação ao ensino-aprendizagem de gramática.

Enquanto pesquisava acerca do tema IPE, deparei-me com vasto número de trabalhos publicados que exploravam dois contextos que tomam o IPE como pressuposto, sendo eles o contexto acadêmico e ocupacional. Visto que a pesquisa em andamento estava relacionada ao uso do inglês em contexto de trabalho, concentrei minhas leituras nesse tema. Entretanto interessei-me pela vertente acadêmica proposta pelo IPE.

Motivada a melhor compreender o tema, busquei trabalhos desenvolvidos nessa área e observei que um grande número desses estudos abordavam o caráter prático, se assim podemos chamar, do contexto acadêmico, como por exemplo, a redação de *abstracts* e a escrita científica, ou a análise dessas produções. O fato que me chamou a atenção foi a maneira como o contexto acadêmico é compreendido em âmbito nacional e internacional, visto que as publicações internacionais discutem esse contexto alocando-o em pesquisas acerca de IPA (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, HYLAND, K. e HAMP-LYONS, 2002, JORDAN, 2012, para citar alguns). No Brasil observamos que as pesquisas relacionadas ao ambiente acadêmico, em sua maioria, são apresentadas e discutidas sob a perspectiva de Teoria de Gêneros (ARANHA 2004, MOTTA-ROTH, 2000, 2008, RAMOS, 2004, entre outros). Entretanto, é possível observar estudos recentes (MOTTA-ROTH, 1995, 2000; AUGUSTO-NAVARRO, 2002; RAMOS, 2004) que aproximam as discussões sobre gênero e IPE/IPA.

Compreendo que o gênero acadêmico possui características próprias e que seu domínio pode vir a contribuir com o avanço em publicações científicas. Entretanto, com base em leituras sobre Inglês para Propósitos Específicos e Acadêmicos, entendo que, apesar do gênero ser o mesmo para pesquisadores das áreas de Humanas, Biológicas ou Exatas, há especificidades pertinentes a cada uma dessas áreas que deveriam ser

abordadas. Além disso, tratando-se de língua, não compreendo que seu aprendizado seja eficiente a partir da mera repetição de estruturas ou aplicação de regras. Considerando essas questões “generalizadas” a respeito da língua e do conceito de gêneros, compreendo que seja imprescindível verificar interesses e necessidades daqueles que utilizam a LI para fins acadêmicos visto que esses (interesses e necessidades) variam não apenas entre alunos/pesquisadores, mas entre áreas de estudo.

Corroborando Swales (2011), o gênero, é por muitos considerado um processo mecanizado de escrita, conforme afirma o autor:

Especialmente nos Estados Unidos, a compreensão de gênero está, recentemente, associada a uma maneira previsível de construir textos (ou auxiliar na construção de) tipos de textos – uma maneira de escrever ou falar por meio de números. Essa associação caracteriza gênero como um mecanismo e, portanto, compromete o conceito esclarecido e esclarecedor de que língua é uma questão de *escolha* (SWALES, 2011, p.33.)⁷.

Considerando essa visão simplista da análise do gênero acadêmico, como uma “aplicação de fórmula”, e não como um evento comunicativo compartilhado por membros de uma *comunidade discursiva*⁸ que têm propósitos comuns (SWALES, 2011), identificamos a relevância de pesquisar quais são, bem como de buscar entender implicações a partir dos interesses e necessidades daqueles que buscam compreender e desenvolver habilidades relativas a gêneros acadêmicos.

Para tanto, uma análise de quem são os interessados, suas áreas de estudo, conhecimento de língua, entre outras questões, será desenvolvida a fim de propor um estudo que busque compreender quais são as necessidades, interesses e dificuldades apontadas por pesquisadores, antes de pensar em descrever aspectos textuais que possam orientá-los a desenvolver habilidades acadêmicas, como verificamos em estudos de Motta-Roth (1995), Oliveira (2003), Marcuzo (2006), para citar alguns.

Assim, este trabalho visa a contribuir com o preenchimento dessa lacuna de informação, analisando o interesse de pesquisadores que gostariam de desenvolver habilidades acadêmicas em língua inglesa e o que eles afirmam precisar a fim de que

⁷ Tradução nossa: (...), especially in the US, genre has in recent years become associated with a disreputably formulaic way of constructing (or aiding the construction of) particular texts- a kind of writing or speaking by numbers. This association characterizes genre as a mere mechanism, and hence, is inimical to the enlightened and enlightening concept that language is ultimately a matter of choice. (SWALES, 1990, p.33)

⁸ Conforme discutido por Augusto-Navarro (2002, p.12), comunidade discursiva é um conceito introduzido por Swales (1990) e é central na noção swalesiana de gênero.

possam alcançar seus objetivos, uma vez que é estar ciente desses o que diferencia um curso de Inglês para Propósitos Gerais (IPG) de um curso para propósitos específicos (ROBINSON, 1991). A importância em verificar essas informações também se justifica pela carência de trabalhos que considerem a voz do aprendiz no processo de elaboração e desenvolvimento de cursos de IPA, conforme afirma Benesch (2001). Segundo a autora, há poucos trabalhos na literatura que retratam a voz do aprendiz. Com poucas exceções a autora afirma que a maioria dos trabalhos relacionados ao tema (IPA) foca em métodos e materiais e excluem possíveis participações dos aprendizes no processo de desenvolvimento de cursos.

Outra questão que nos dois últimos anos se tornou frequente nos corredores da academia é o projeto “Ciências sem Fronteiras”, uma parceria do Ministério da Educação (MEC), Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), das instituições de fomento Capes e CNPq e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Esse projeto tem como objetivo *promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional*⁹, por meio de bolsas de estudos para estudantes tanto da graduação quanto da pós-graduação de universidades brasileiras. As universidades de destino são em sua maioria no exterior, nos seguintes países: Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Hungria, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Reino Unido e Suécia. Para obterem as bolsas, os candidatos devem atender aos requisitos necessários, como por exemplo, ter cursado no mínimo 20% do currículo do curso, possuir bom desempenho acadêmico segundo critérios da IES (Instituição de Ensino Superior) e comprovar proficiência no idioma requisitado pela instituição na qual se objetiva estudar no exterior.

O exame de proficiência varia de acordo com a exigência da instituição. Contudo, a maioria deles é solicitado em língua inglesa, mesmo a língua materna do país destino sendo outra, por exemplo: Japão, Holanda, Hungria, Suécia, Noruega. Essa é uma questão-chave para este trabalho. Hoje, no Brasil, estudantes de graduação e pós-graduação têm maior oportunidade de estudo no exterior. Portanto, precisam apresentar bom desempenho em língua inglesa, na maioria dos casos, a fim de tornar essa possibilidade realidade. De acordo com uma matéria publicada em janeiro de 2013 no

⁹ Informações publicadas no endereço: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>, em 23 de dezembro de 2012.

site UOL¹⁰, a maioria dos estudantes se inscreve no programa pleiteando uma vaga em universidades portuguesas, uma vez que neste país não é necessário apresentar certificados de proficiência. Nessa matéria, Helena Nader, presidente da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência, afirma que:

A grande dificuldade é a língua. Até na China o inglês é a segunda língua. No Brasil não temos um segundo idioma e essa deficiência vem da educação básica. Os alunos chegam à universidade sem esse conhecimento – eles não leem a bibliografia em inglês indicada nos cursos. É um gargalo na nossa estrutura.

Em virtude de a língua inglesa apresentar esse papel no ambiente universitário brasileiro atualmente, verificamos a importância de compreender quais são as necessidades desses participantes em/para aprimorar o conhecimento em LI, uma vez que não é apenas o fato de obter um certificado de proficiência que possibilita a troca de informação entre pesquisadores. Para tanto, é necessário atuar nessa língua a fim de estabelecer laços e fortalecer vínculos profissionais e pessoais.

Objetivo da Pesquisa

Levando em consideração os aspectos citados anteriormente acerca da motivação para a realização desta pesquisa, afirmamos que este estudo pretende, com base nas afirmações apresentadas por pesquisadores de uma universidade do interior paulista, compreender os interesses e necessidades desses em desenvolver ou aprimorar o nível de competência linguística em língua inglesa, especialmente para propósitos acadêmicos. A partir dessa compreensão somada às exposições dos participantes em questionários e entrevistas, com relação às suas expectativas considerando um possível curso de IPA, visamos apresentar uma reflexão sobre alguns princípios que poderiam guiar o planejamento de cursos voltados ao aprimoramento da competência comunicativa em língua inglesa para fins acadêmicos.

¹⁰ Notícia publicada no endereço: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/04/idioma-e-o-maior-obstaculo-para-ciencia-sem-fronteiras-inscricao-vai-ate-14-de-janeiro.htm>, em 04 de janeiro de 2013.

Perguntas de Pesquisa

1. Quais são as necessidades e interesses apontados por pesquisadores (docentes e alunos de pós-graduação) com relação ao uso/aprimoramento da língua inglesa para fins acadêmicos?

1.2. Que justificativas são apresentadas por pesquisadores (docentes e alunos de pós-graduação) em relação à importância ou não em aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa para fins acadêmicos?

2. O que os pesquisadores investigados esperariam de um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos e quais as implicações da combinação de necessidades e expectativas para planejamento de cursos de IPA?

Perguntas	Objetivo
1	- Apresentar e discutir necessidades e interesses dos participantes considerando o uso e/ou aprimoramento do conhecimento da LI para fins acadêmicos.
1.2	- Apresentar e discutir o porquê dos participantes se interessarem ou não em aprimorar os níveis de conhecimento em LI.
2	-Apresentar e analisar expectativas desses participantes com relação a um curso de IPA, possibilitando a reflexão sobre alguns princípios que poderiam guiar o planejamento desse tipo de curso.

Tabela 1: Objetivos das perguntas de pesquisa

Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da Introdução e Considerações Finais.

Na **introdução**, apresentamos uma breve apreciação do contexto de ensino-aprendizagem de línguas (língua inglesa) e suas mudanças, bem como a motivação para a pesquisa, sua justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No **capítulo 1**, expomos as teorias que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa, baseando nossas reflexões e discussões nos estudos de Inglês para Propósitos

Específicos (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, entre outros); Inglês para Propósitos Acadêmicos (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001; WOOD, 2001, HYLAND, K. e HAMP-LYONS, 2002, JORDAN, 2012, entre outros), Análise de Necessidades, (ROBINSON, 1991, HUTCHINSON e WATERS, 2006; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, AUGUSTO-NAVARRO, 2008; BELCHER e LUKKARILA, 2011), Planejamento de Cursos (IPE e IPA) (ROBINSON, 1991, FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, HUTCHINSON e WATERS, 2006, JORDAN, 2012) e Teoria do Gênero (MOTTA-ROTH, 2000, 2008; SWALES, 2011, para citar alguns).

No **capítulo 2** tratamos da metodologia desta pesquisa, ressaltando sua natureza e expondo os instrumentos e procedimentos de coleta de registros, bem como descrevendo o contexto de pesquisa e a definição/seleção dos participantes.

No **capítulo 3** analisamos os dados coletados atentando para as perguntas que nortearam esta pesquisa, buscando apresentar necessidades e interesses em desenvolver/aprimorar o conhecimento da LI, com base no perfil de pesquisadores de uma universidade.

Por fim, apresentamos **considerações finais**, bem como alguns encaminhamentos e sugestões para pesquisas futuras.

Capítulo 1. Fundamentação Teórica

Neste capítulo apresentamos os estudos que sustentam a composição do arcabouço teórico desta pesquisa. Iniciamos apresentando características do ensino-aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos, bem como seu desenvolvimento e as tendências dessa perspectiva de ensino no Brasil. Em seguida discutimos as questões pertinentes ao Inglês para Propósitos Acadêmicos, compreendido como uma subárea do IPE, Análise de Interesses e Necessidades e Planejamento de Curso de IPA. Após essas exposições, o conceito de gênero é explorado a fim de endossar a compreensão sobre contexto acadêmico, sendo este fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

1.1 Inglês para Propósitos Específicos

Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.7).

Quando pensamos na proposta do Inglês para Propósitos Específicos, é necessário considerar as mudanças, não somente tecnológicas e comerciais (HUTCHINSON e WATERS, 2006), mas também científicas que propiciaram alterações no âmbito educacional e, no nosso caso, no ensino de línguas. Enquanto o mundo observava o crescente interesse pelo domínio/aprendizado da língua inglesa, visto sua influência no campo tecnológico, comercial e científico, novas ideias relacionadas ao ensino de línguas começaram a surgir. Diferentemente de propostas de ensino-aprendizagem anteriores, a necessidade de aprender uma língua não mais era reduzida ao armazenamento de regras gramaticais, mas a maneiras de como a língua é de fato utilizada em contextos reais de comunicação (WIDDOWNSON, 1978, citado por HUTCHINSON e WATERS, 2006).

Em meio a essa mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de línguas, o IPE surge como uma proposta para ensinar a língua inglesa com o objetivo de ir ao encontro das necessidades e interesses desses aprendizes (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010; HUTCHINSON e WATERS, 2006). Em contrapartida ao Inglês para Propósitos Gerais, o IPE tem seu objetivo pré-determinado pela necessidade do aprendiz, sendo essa, provavelmente relacionada aos estudos ou ao trabalho destes

aprendizes (ROBINSON, 2001) e, a partir desses objetivos o curso é desenvolvido por meio de atividades e temas que contemplem esses interesses. De acordo com Robinson (2001), é o aprendiz estar ciente de suas necessidades e interesses o que diferencia um curso de IPE de um curso de IPG. Dessa forma, analisar minuciosamente quais são os interesses e necessidades do aprendiz constitui tarefa primordial ao elaborar/desenvolver um curso que busque atender às expectativas do interessado. Celani (1981, citada por CARVALHO, 2008) compreende a palavra *purposes* como sendo um termo chave para o entendimento dessa proposta de ensino. A autora considera que alcançar os propósitos delineados pelas necessidades é o objetivo final da proposta do IPE, mas reitera que essa não é uma característica exclusiva dessa perspectiva de ensino.

1.1.1 Inglês para Propósitos Específicos: desenvolvimento e características

Hutchinson e Waters (2006) afirmam que foram três os fatores que favoreceram, concomitantemente, para o desenvolvimento do IPE como nova perspectiva de ensino: 1) a consolidação da LI como língua internacional 2) uma nova compreensão acerca do que é aprender-ensinar LI e 3) necessidades específicas para aprender LI.

Os autores asseveram que o marco inicial para a propagação do ensino de inglês para fins específicos surgiu a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (HUTCHINSON e WATERS, 2006), conforme citamos anteriormente. O interesse e a necessidade por aprender uma língua também tiveram como elemento extra a crise do petróleo, na década de 70, momento no qual investidores ocidentais estabeleciam contato com países produtores de petróleo (AUGUSTO, 1997). Assim, as relações comerciais passaram a exercer maior demanda por cursos de LI que apresentassem objetivos definidos e um bom custo-benefício (HUTCHINSON e WATERS, 2006).

Dessa forma, em meio a essas mudanças nos campos científicos (e educacionais), tecnológicos e principalmente, comerciais/econômicos, que Dudley-Evans e St. John (2010, p.19) afirmam ter ocorrido do meio para o final da década de

60, que *várias influências se uniram a fim de gerar a necessidade e o entusiasmo para desenvolver o ESP como disciplina*¹¹.

Após compreenderem que a língua que falamos e escrevemos varia de acordo com o contexto e que há diferença entre a língua utilizada para intermediar relações comerciais daquela utilizada para engenharia, por exemplo, linguistas aplicados perceberam que seria possível determinar aspectos e características de cada uma dessas especificidades linguísticas e desenvolver curso que atendesse às expectativas do aprendiz (HUTCHINSON e WATERS, 2006). Os autores afirmam que *o inglês que um grupo particular de aprendizes precisa pode ser identificado a partir da análise de características linguísticas de determinada área de trabalho ou estudo*¹² (p.8).

Com base nessas discussões, é possível observar a importância que o aprendiz desempenha nessa proposta de ensino. Hutchinson e Waters (2006) afirmam que os diferentes interesses e necessidades em aprender uma língua têm importante influência tanto na motivação quanto na efetividade ao aprendê-la. Os autores acreditam que a relevância do curso voltado para atender às necessidades e interesses dos aprendizes torna o aprendizado mais rápido e efetivo.

Dado o interesse pelo aprendizado de inglês e a urgência de se comunicar na língua-alvo, bem como as pesquisas em LA indicando que o aluno desempenha papel central no processo de ensino-aprendizagem (foco na necessidade do aprendiz), podemos afirmar que o IPE consolidou-se como uma vertente em potencial para esse momento histórico. Hutchinson e Waters (2006) ressaltam que aqueles interessados em aprender a língua inglesa sabiam o porquê em aprender a língua e mais do que isso, sabiam por que eles precisavam dela.

1.1.2 Definições de IPE

Uma série de pesquisadores (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON e WATERS, 2006, DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, entre outros) se propuseram a definir as

¹¹ Tradução nossa: It was undoubtedly in the mid-to late 1960s, however, that various influences came together to generate the need and enthusiasm for developing ESP as a discipline (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p.19).

¹² Tradução nossa: (...) the English needed by a particular group of learners could be identified by analyzing the linguistic characteristics of their specialist area of work or study (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.8).

características do IPE. Entretanto, consideramos que a melhor maneira de compreendê-lo é contemplar todas essas definições, uma vez que acreditamos que todas contribuíram e contribuem para a compreensão do tema, bem como para os avanços nas pesquisas acerca do assunto. Apresentamos cronologicamente as proposições de cada um dos autores anteriormente citados a fim de esclarecer o que compreendemos por IPE.

Iniciamos com Hutchinson e Waters (2006) que, na obra *English for Specific Purposes – a learning centred approach*, de 1987, propõem apresentar o que não caracteriza um curso de IPE, para construir sua definição. Dessa forma, os autores afirmam que o IPE não se ocupa em ensinar uma variedade da língua inglesa, afinal, não é porque a língua é usada para propósitos específicos que é, necessariamente, uma, entre outras, variedade da língua. Outro aspecto levantado pelos autores é o fato de que o curso não pode ser reduzido ao ensino de vocabulário e gramática específico de cada área, uma vez que está intimamente relacionado à comunicação e, assim, há a diferença entre o que se “faz” com a língua e aquilo que possibilita o conhecimento e a habilidade que permite que a língua seja utilizada. Os autores afirmam que não há uma metodologia específica para o ensino de IPE e que ele deve ser compreendido como *uma abordagem e não como um produto* (p.19), sendo baseada na necessidade do aprendiz e nas razões pelas quais ele aprende a LI.

Outro aspecto apresentado por Hutchinson e Waters (2006) é que, ao exporem a origem do ensino de IPE, os autores identificaram três aspectos chave, sendo o primeiro *a necessidade*, o segundo *novas ideias acerca da língua* e, terceiro *novas ideias acerca do aprendizado de uma língua*¹³ (p.14), designando a essa última a principal característica do IPE. Eles afirmam que nesse ensino, a maior preocupação não está no uso da língua ou no que se faz com a língua (descrevendo-a), mas no seu aprendizado. Por essa razão os autores nomeiam o IPE como uma proposta de ensino centrada no aprendizado (*learning-centred approach*).

Robinson (1991), por sua vez, elenca duas características principais do IPE, sendo a primeira o curso ser direcionado pela necessidade do aprendiz e, por essa razão, a análise de necessidades se constitui como a segunda característica. A autora justifica a primeira característica afirmando que os alunos precisam da língua inglesa devido ao seu trabalho ou estudos e não porque se interessam pela cultura da língua. A análise de

¹³ Tradução nossa: (...) need, new ideas about language and new ideas about learning (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.14).

necessidades, segundo Robinson (1991), busca verificar exatamente o que o aprendiz precisa saber por intermédio da língua.

A fim de apresentarem a compreensão acerca do IPE, Dudley-Evans e St. John (2010) traçam as características apresentadas por três autores, sendo eles, Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991). Os autores (Dudley-Evans e St. John) afirmam que, apesar da validade e importância das definições apresentadas por cada um dos pesquisadores, ainda assim há lacunas e, então sugerem definições, categorizando-as em absolutas (*absolute characteristics*) e variáveis (*variable characteristics*):

Características absolutas:

- IPE é designado para atender às necessidades específicas do aprendiz.
- IPE faz uso de metodologias e atividades subjacentes das disciplinas que o embasa.
- IPE é centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados às atividades.

Características variáveis:

- IPE pode estar relacionado ou designado às disciplinas específicas;
- IPE pode utilizar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente daquela utilizada para IPG.
- IPE é mais comumente designado para atender adultos universitários ou profissionais. Entretanto, pode atender aprendizes do ensino médio.
- IPE é, geralmente, designado a atender aprendizes de nível intermediário ou avançado. A maioria dos cursos considera um conhecimento básico da língua por parte dos alunos mas, é possível atender iniciantes¹⁴. (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p.5).

Os autores Johns, Paltridge e Belcher (2011) confirmam que o planejamento de um curso de IPE deve sempre estar pautado no uso da língua e contextos em que ela é/será utilizada e, principalmente na análise de necessidade de maneira ampla. Esses autores se baseiam em Swales (1988), e afirmam que para compreender a maneira como a língua é utilizada, é necessário analisá-la em contexto. Embora o autor estivesse se referindo à pesquisa em IPE, compreendemos que a análise do uso da língua em

¹⁴ Tradução nossa: “**Absolute characteristics:** ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. **Variable characteristics:** ESP may be related to or designed for specific disciplines, ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either in tertiary level institution or in professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p.5).

contexto é uma característica da abordagem comunicativa de ensino, visto que nessa abordagem não há pretensão de descrever a língua.

Dessa forma, compreendemos, com base nos estudos citados anteriormente, que um curso de IPE deva ser/estar baseado, principalmente, nas necessidades do aprendiz e consideramos que as atividades, o vocabulário, a gramática, o discurso, as habilidades e o gênero devam ser/estar apropriados às suas necessidades. O objetivo de um curso com esse propósito é possibilitar que o aprendiz utilize a língua de maneira apropriada ao contexto específico.

1.1.3 O IPE no Brasil e suas tendências atuais

Consideramos importante elucidar, mesmo que de maneira sucinta, o contexto de ensino-aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos no Brasil, visto que este é o contexto explorado neste estudo e julgamos essa área (de ensino de língua inglesa para propósito específico) promissora se considerarmos a demanda por cursos que busquem atender ao interesse de aprendizes que utilizam a LI em suas áreas de atuação, sejam elas acadêmicas ou profissionais.

Podemos afirmar, com base em Celani (1988), que o interesse pelo ensino de línguas para propósito específico no Brasil ocorreu a partir dos anos 70 quando muitos professores universitários que cursavam mestrado em LA na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) observaram a crescente procura, de diferentes departamentos de universidades, pelo ensino especializado da LI. Tomada pela busca por cursos de inglês com esse propósito, atrelada à falta de conhecimento de professores acerca da organização de um curso dessa natureza e da elaboração de material necessária, a professora Maria Antonieta Alba Celani, juntamente com demais pesquisadores, propuseram o desenvolvimento de um projeto de IPE em nível nacional, com apoio do Conselho Britânico e de especialistas da área, cujo objetivo era propiciar oportunidades de produção de materiais e formação de professores, assim como estabelecer um centro de pesquisa no país.

Ao final da década de 80 foi publicado um livro com caráter avaliativo do projeto, intitulado *The Brazilian ESP Project- an evaluation* que apresentou, em sua maior parte, o bom resultado obtido durante os anos 1980-1986, e a avaliação satisfatória dos participantes do projeto.

Uma característica mencionada nesse relatório que julgamos relevante considerar é a importância atribuída à habilidade de leitura e compreensão de texto por parte dos participantes do projeto. Por essa razão, entre outras, compreendemos a analogia que muitos fazem acerca do IPE, popularmente conhecido no Brasil como *inglês instrumental*, sendo esse uma proposta de curso de LI focado apenas na habilidade de leitura. Todavia, reforçamos nossa compreensão com base em Augusto (1997, p.24) ao afirmar que um curso de IPE *é aquele especialmente planejado para ir ao encontro das necessidades e interesses de cada grupo de aprendizes*, ou seja, a habilidade a ser ensinada varia de acordo com o objetivo do aprendiz. Demais pesquisas citadas por Carvalho (2008) também mostraram que a ideia de inglês instrumental como sendo apenas voltado para o ensino de leitura deve ser desconsiderada: Carvalho (2003), Belmonte (2003), Vaccari (2004), Gallo (2006), entre outras.

A perspectiva de ensino para fins específicos se fortaleceu no país ao longo dos anos atendendo a públicos de diferentes áreas, entre elas: hotelaria, turismo e relações internacionais, para citar algumas e, proporcionando uma temática para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a contextos profissionais, (LOPES, 2008; LUCAS, 2008; entre outras). Entretanto, de acordo com Ramos (2009) é no campo acadêmico que o ensino de língua para propósitos específicos vem se desenvolvendo.

Considerando que o número de cursos de graduação no país é crescente (Censo da Educação Superior 2010), visto o incentivo e investimento do governo brasileiro em programas de graduação e pós-graduação em virtude do crescimento econômico do país, conforme verificamos no Plano Nacional de Pós-Graduação da CAPES (2011), compreendemos esse crescimento como uma característica para o incentivo ao ensino da língua inglesa. Hyland e Hamp-Lyons (2002) afirmam que para países que tentam se estabilizar economicamente ou continuar como grandes potências no mundo econômico, *produzir uma quantidade de graduados anualmente que podem utilizar o inglês para mediar seu trabalho é um assunto em destaque*¹⁵ (p.2). Observamos ainda que com o aumento do número de cursos de ensino superior no país, há, como consequência, um número cada vez maior de alunos na graduação e pós-graduação e o aumento do apoio à pesquisa por meio de órgãos nacionais e internacionais. Verificamos essas informações no seguinte trecho retirado do Censo da Educação Superior 2010:

¹⁵ Tradução nossa: (...) producing an annual crop of graduates who can function in employment through English is a major issue (HYLAND e HAMP-LYONS, 2002, p.2).

Como efeito de ações e de políticas governamentais recentes voltadas para a expansão da oferta e a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, os resultados do Censo da Educação Superior 2010 reafirmam a tendência de ampliação do atendimento nesse nível de ensino ao longo da década. Essas diretrizes revelam sintonia com o Plano Nacional de Educação 2001-2010 que, entre outros objetivos, estabelece a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região nessa oferta e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação. O número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em 7,1% de 2009 a 2010 e 110,1% de 2001 a 2010. Vários fatores podem ser atribuídos a essa expansão: do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes. (Censo da Educação Superior 2010).

Não podemos deixar de citar que no campo acadêmico também é crescente o número de pesquisas relacionadas a esse contexto (MOTTA-ROTH, 1995; ARANHA, 2004; AUGUSTO-NAVARRO, 2002). Essas pesquisas discutem, em específico, características textuais presentes em diferentes tipos de textos (resenhas, introdução de artigos científicos, e-mail de intercâmbio acadêmico, respectivamente).

Com base nessas exposições, podemos afirmar que o ensino de Inglês para Propósitos Específicos não se caracteriza como uma tendência no contexto de ensino-aprendizagem, mas uma constante, consolidando sua proposta de ensino focado nos interesses e necessidades dos aprendizes, visto que esses estão cada vez mais interessados em aprender inglês focado no seu objetivo, de maneira rápida e eficaz (LONG, 2001). Considerando a importância que a língua inglesa desempenha em diferentes contextos, sendo esses, científico, comercial, tecnológico ou acadêmico, somado à consciência dos aprendizes da importância de aprender falar a língua que estabelece e favorece as relações entre países, compreendemos que o ensino de Inglês para Propósitos Específicos pode ir ao encontro das necessidades dos aprendizes, uma vez que seus interesses e necessidades são considerados em primazia.

Visto que a análise de necessidades é compreendida como uma das principais características de um curso de IPE, discutiremos essa questão no item seguinte.

1.2 Análise de Necessidades: um dos principais fundamentos de um curso de IPE

Just as no medical intervention would be prescribed before a thorough diagnosis of what ails the patient, so no language teaching program should be designed without thorough needs analysis (LONG, 2007, p.1).

Conforme afirmado anteriormente, a análise de necessidades se caracteriza como sendo uma das principais características de um curso de IPE, embora Robinson (1991) e Hutchinson e Waters (2006) afirmem que um curso de IPG também pode tomar como base uma investigação que busca analisar quais são as necessidades do aprendiz com relação à LI. Entretanto, os autores (Hutchinson e Waters) compreendem que a diferença entre o IPE e o IPG não é a *existência de uma necessidade, mas é estar ciente dessa necessidade*¹⁶ (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.53), ou seja é saber definir exatamente a situação alvo que torna o propósito do curso diferente.

De acordo com Belcher e Lukkarila (2011), é por meio da análise de necessidades que é possível compreender as necessidades e lacunas de aprendizado, mas também os objetivos de determinado grupo de alunos. Hyland (2007) afirma que a análise de necessidades é o ponto crucial entre percepção e prática, visto que ajusta a teoria às aplicações práticas.

De maneira sucinta, Dudley-Evans e St. John (2010) definem análise de necessidades como sendo o processo para estabelecer o “o que” (*what*) e o “como” (*how*) de um curso. Jordan (2012) ressalta a relevância da análise de necessidades afirmando que ela deveria ser o ponto inicial para a elaboração de um planejamento de curso.

Hutchinson e Waters (2006) afirmam que existem dois tipos de necessidades: 1) necessidades-alvo (*target needs*)¹⁷: o que o aprendiz precisa fazer na situação-alvo e, 2) necessidade para aprendizado (*learning needs*), que é o que o aprendiz precisa fazer para aprender. Os autores expandem essas definições afirmando que as necessidades para aprendizado são os caminhos necessários para que as necessidades-alvo sejam alcançadas. Consideramos que a distinção entre as duas necessidades são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, visto que dessa maneira, todos os envolvidos

¹⁶ Tradução nossa: 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).

¹⁷ O autor também usa o termo necessidades da situação-alvo (*target situation needs*) ao referenciar o que compreendemos por necessidades-alvo (*target needs*).

nesse processo (professores e alunos) têm suas responsabilidades definidas. É imprescindível haver um trabalho colaborativo entre professores e alunos para que os objetivos do curso sejam alcançados.

A fim de compreender as necessidades-alvo, os mesmos autores categorizam três tipos de investigações, sendo elas: necessidades (*necessities*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*). As necessidades (*needs*) se caracterizam como o que o aprendiz precisa saber para que consiga se comunicar na situação alvo. As lacunas são, a nosso ver, o ponto de partida para o planejamento do curso, visto que é preciso saber o que o aprendiz já sabe na língua-alvo, para então compreender o que falta para que ele possa atingir seus objetivos. Por último, os desejos (*wants*) são as expectativas dos aprendizes com relação ao que eles querem saber na LI e relacionam-se à motivação dos aprendizes para aprendê-la. Os autores asseveram que essas informações devem ser reavaliadas constantemente ao longo do processo e não apenas no início.

Com o objetivo de identificar quais são as informações necessárias para serem obtidas na análise das situações-alvo, os mesmos autores elaboraram os seguintes questionamentos: 1) *Para que a língua é necessária?* 2) *Como a língua será utilizada?* 3) *Quais serão as áreas de atuação/conteúdo?* 4) *Com quem o aprendiz irá se comunicar?* 4) *Onde a língua será utilizada?* 5) *Quando a língua será utilizada?*¹⁸.

Robinson (1991), baseando-se em Widdowson (1981), confirma o que Hutchinson e Waters compreendem por necessidade, ou seja, aquilo que os aprendizes desejam saber/produzir na língua inglesa ao término do curso. A autora também ressalta a importância em analisar o conhecimento atual do aprendiz (*present situation analysis*), considerando o que o aprendiz sabe em LI e suas lacunas no aprendizado, e aquilo que o aprendiz deseja dominar ao final do curso (*target situation analysis*).

Dudley-Evans e St. John (2010) apresentam os seguintes aspectos sobre o que a análise de necessidades deveria estabelecer e, compreendemos que esses representam, de maneira resumida, o papel que a análise de necessidades tem no desenvolvimento de um curso de IPE:

- A. Informação profissional sobre os aprendizes: as atividades nas quais os aprendizes utilizam/ utilizarão a língua inglesa.
- B. Informação pessoal sobre os aprendizes: fatores que podem vir a afetar a maneira como eles aprendem, como por exemplo,

¹⁸ Tradução nossa: 1) **Why** is the language needed? 2) **How** will the language be used? 3) **What** will the content areas be? 4) **Who** will the learner use the language with? 5) **Where** will the language be used? 6) **When** will the language be used? (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.59-60.)

- experiências de ensino anteriores, informações culturais, razões para frequentar o curso e expectativas, atitudes em relação à língua inglesa.
 - C. Informação sobre uso que os aprendizes fazem da língua inglesa: quais são as atuais habilidades e uso da língua.
 - D. As lacunas dos aprendizes: a lacuna entre C e A.
 - E. Informação sobre a aprendizagem da língua inglesa: maneiras efetivas para o aprendizado das habilidades e da língua em D.
 - F. Informação sobre comunicação profissional em A: conhecimento de como a língua e as habilidades são utilizadas na situação-alvo.
 - G. Os objetivos do curso.
 - H. Informação sobre o ambiente (local) no qual o curso acontecerá¹⁹.
- (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p.125)

Os mesmos autores afirmam que as informações obtidas a partir da análise de necessidades não são absolutas, mas relativas, visto que a maneira como elas são interpretadas dependem de quem as interpreta e, também das perguntas que foram elaboradas: *O que perguntamos e como interpretamos dependem de um ponto de vista, de atitudes e valores*²⁰ (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p.126). Consideramos fundamental ter essa compreensão acerca da análise das necessidades, visto que a má interpretação ou a disparidade de interesses e visões podem comprometer o planejamento do curso. Celani (2012)²¹ confirma essa informação ao asseverar que o professor desempenha papel fundamental no processo de análise de necessidades e que essa interpretação é reflexo de sua formação.

Com base nessas informações e nas demais apresentadas, verificamos três características chaves na proposta de ensino para propósitos específicos, pautadas na análise de necessidades: 1) o aprendiz desempenha papel fundamental, visto que o curso é desenvolvido tendo como base, não somente seus objetivos na língua inglesa, mas também sua experiência como aprendiz; 2) o planejamento de curso de IPE/IPA tem como ponto de partida a análise de necessidades e interesses; 3) o professor não se limita a dar aulas que vão ao encontro das expectativas dos aprendizes, mas tem como

¹⁹ Tradução nossa: A. Professional information about the learners: the tasks and activities learners are/will be using the language. B. Personal information about the learners: factors which may affect the way they learn such as previous learning experiences, cultural information, reasons for attending the course and expectations of it, attitude to English. C. English language information about the learners: what their current skills and language are. D. the learner' lacks: the gap between C and A. E. Language learning information: effective ways of learning the skills and language in D. F. Professional communication information about A: knowledge of how language and skills are used in target situation. G. What is wanted from the course. H. Information about the environment in which the course will be run.

²⁰ Tradução nossa: What we ask and how we interpret are dependent on a particular view of the world, on attitudes and values. (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p.126).

²¹ Essa afirmação nos 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.

função primordial analisar e interpretar de forma reflexiva as necessidades e os interesses dos aprendizes a fim de elaborar e desenvolver um curso que atenda seus objetivos.

1.2.1 Instrumentos para análise de necessidades

Nesta seção discorreremos brevemente sobre os instrumentos comumente citados pelos autores nos quais baseamos nossos estudos sobre IPE, sendo eles: questionário, entrevista estruturada, observação e coleta de informações/dados autênticos. Entretanto, Hutchinson e Waters (2006) sugerem que mais de um desses métodos seja adotado a fim de desenvolver um planejamento de curso que atenda às expectativas dos aprendizes.

O *questionário* é o tipo de ferramenta útil para obter informações de um grande grupo de informantes. Ambos Robinson (1991) e Dudley-Evan e St. John (2010) afirmam que é necessário ter cautela ao elaborar esse tipo de instrumento e ressaltam a importância de elaborar um questionário piloto a fim de verificar se as perguntas estão inteligíveis. Dudley-Evan e St. John afirmam que quando há grande número de respondentes é necessário que apenas perguntas objetivas sejam elaboradas. Entretanto, isso pode limitar as informações obtidas.

A *entrevista estruturada* tem como base um questionário e a partir dele uma conversa entre entrevistador e entrevista é desenvolvida. Dudley-Evans e St. John (2008) afirmam que esse instrumento é extremamente útil para a análise de necessidades, pois fornece informações valiosas que talvez nenhum outro instrumento forneça e também permite que mais detalhes sejam dados, caso a resposta do entrevistado seja insuficiente. Mackay (1978, citado por ROBINSON, 1991) afirma que essa ferramenta permite ao entrevistador perguntar a respeito de qualquer outro assunto que possa surgir a partir da resposta do entrevistador.

A *observação* pode ser compreendida tanto como acompanhar uma atividade, quanto seguir uma pessoa em seu local de trabalho, por exemplo, como esclarecem Dudley-Evan e St. John (2010). Nesse caso, é fundamental que aqueles a serem observados saibam exatamente o que os observadores desejam verificar. Os autores afirmam que a observação é uma prática comum para a *análise da situação-alvo (target situation analysis)*, mas que também pode ser utilizada para a análise da situação atual

(*present situation analysis*), como exemplificada pelo acompanhamento de uma aula em que se busca observar como e quando a LI é utilizada em uma situação de IPA.

A *coleta de informações/dados autênticos* se resume à análise de materiais, sendo esses: áudios, textos ou vídeos, a fim de verificar os aspectos linguísticos de determinado evento comunicativo ou gênero, assim como para quê e como esse(s) material(ais) é(são) utilizado(s).

Os autores também citam como instrumentos para a análise de necessidades conversas ou discussões tanto com os aprendizes quanto com aqueles que financiam o curso a fim de obter informações que não puderam ser obtidas nos outros instrumentos.

Robinson (1991) e Dudley-Evans e St. John (2010) consideram que testes também são uma forma de acessar informações importantes com relação à análise de necessidades. Entretanto, compreendemos que eles desempenham papel fundamental para verificar o conhecimento de língua dos aprendizes e não necessariamente o que eles buscam aprender. Consideramos que esses testes são imprescindíveis para o processo de desenvolvimento de curso, mas que se constituem apenas como mais um instrumento, não sendo suficiente como único, pois não fornece informações cruciais como objetivos, por exemplo.

Segundo Augusto-Navarro (2008), é comum, em cursos de línguas oferecidos no contexto brasileiro, a investigação das necessidades e interesses dos aprendizes ser substituída por um questionário que verifica o conhecimento do aprendiz (*present situation analysis*), compreendido por Hutchinson e Waters como lacunas. A autora afirma que essa investigação também é fundamental para o planejamento de cursos, mas não suficiente para tal. Compreendemos que, na maioria das vezes, esses questionários buscam verificar o conhecimento linguístico dos aprendizes, embora não considerem os reais interesses em aprender a língua-alvo. Assim o curso é planejado apenas se baseando em aspectos linguísticos, sem análise de situações alvo. Augusto-Navarro (2008) se baseia em Larsen-Freeman (2003) para afirmar que nosso objetivo como professores é ensinar, primeiramente, alunos, antes de pensar que estamos ensinando apenas língua. Por essa razão, *uma análise criteriosa de quem são nossos alunos, quais são seus anseios e necessidades não pode exercer um papel colateral no planejamento de um curso* (AUGUSTO-NAVARRO, 2008, p.221).

1.2.2 O papel do professor como analista de necessidades e planejador de curso

Julgamos necessário comentar a situação, bastante comum, de cursos de línguas oferecidos para funcionários de empresas ou estudantes universitários, por exemplo. Nessas situações as fontes de informações acerca das expectativas sobre o curso são mais de uma. Para tanto, o professor e/ou planejador de curso precisa(m) atentar para um possível conflito entre os objetivos dos aprendizes e o objetivo daqueles que financiam o curso, visto que, conforme afirma Robinson (1991), cada um deles pode apresentar diferentes compreensões de como o curso de IPE deva ser desenvolvido.

Hutchinson e Waters (2006) abordam essa questão ao definir os desejos (*wants*) dos aprendizes em um curso. Os autores reiteram que, nessa situação, a expectativa do aprendiz pode não ir ao encontro da expectativa de quem financia o curso ou até mesmo do professor. Por essa razão, compreendemos que além da importância que a necessidade de aprender uma língua desempenha no processo de ensino-aprendizagem, imprescindível também é o interesse do aprendiz, uma vez que consideramos a sua motivação fundamental nesse processo.

Reiteramos que o professor desempenha papel fundamental não somente ao analisar as necessidades dos aprendizes, mas também em todo o planejamento de curso, visto que não é apenas a investigação das necessidades que determina o planejamento de um curso. Belcher e Lukkarila (2011) afirmam que,

como analistas de necessidades, consideramos não apenas o que, com base no nosso conhecimento sobre aprendizado de línguas e práticas discursivas, observamos nas necessidades dos alunos, mas também o que os próprios alunos observam como futuras necessidades acadêmicas ou ocupacionais (BELCHER e LUKKARILA, 2011, p.74).²²

Dudley-Evans e St. John (2010) afirmam que muito além de ser professor, o profissional envolvido com a proposta do IPE, desempenha também outras funções, sendo essas: elaborador de material e planejador de curso, colaborador, pesquisador e

²² Tradução nossa: (...) as needs analysts, we consider not just what we, with our knowledge of language learning and discourse practices, see as students' needs, but also what our students themselves see as their ongoing and future academic and occupational needs (BELCHER e LUKKARILA, 2011, p.74).

avaliador. Os autores, portanto, nomeiam esse profissional *practitioner*²³. Consideramos relevante apresentar, brevemente, a compreensão dos autores sobre cada uma dessas funções.

Para os autores, o professor, nessa proposta de ensino, não é aquele que sabe mais do que os alunos, principalmente no que diz respeito ao conteúdo, embora deva ter conhecimento sobre ele. O professor desempenha o papel de organizar/gerenciar a aula com base nos objetivos e estar disposto a ouvir os alunos e a realizar mudanças no planejamento do curso, se necessário for.

É bastante comum que os profissionais de IPE planejem o curso e também forneçam o material. Não é comum encontrar um material que corresponda exatamente às expectativas dos aprendizes. Por essa razão, os materiais normalmente são adaptados para que isso aconteça. Dessa forma, esse profissional, como elaborador de material, está envolvido em sua seleção e adaptação ou a elaboração de um material específico para o curso planejado.

Os profissionais envolvidos com o IPE devem estar em contato constante com pesquisas da área, principalmente no que diz respeito à análise de necessidades, elaboração e desenvolvimento de materiais a fim de conhecer e incorporar o que há de novo na área. Os autores também esclarecem que é importante que os profissionais de IPE desenvolvam pesquisa a fim de compreender a área de estudo dos aprendizes.

Compreendemos ser fundamental um trabalho colaborativo entre professor e aluno para que as expectativas sobre um curso de IPE sejam alcançadas. Entretanto, os autores mencionam que outro tipo de trabalho colaborativo seria entre o professor de língua e o profissional da área de atuação, seja ele outro professor ou não, caracterizando um trabalho entre o conteúdo e a língua. Flowerdew e Peacock (2001) afirmam que esse trabalho colaborativo é mais comum em IPA do que em qualquer outra área do ensino de língua.

O profissional de IPE está envolvido em diferentes tipos de avaliações: língua, material, curso, por exemplo. É bastante comum verificar se os aprendizes conseguem utilizar a língua no contexto-alvo e uma maneira de averiguar esse aprendizado é submetê-los a testes, normalmente ao final do curso. Os autores esclarecem que avaliar o material ou o curso deve ocorrer durante o curso ou no seu final. Conversas ou análise

²³ Compreendemos que a mera tradução do termo *practitioner* não seja suficiente para contemplar sua função como um todo, optamos por traduzi-lo como *profissional de IPE*.

de necessidades são ferramentas que podem auxiliar na avaliação do curso e do material.

Outra questão importante apresentada pelos autores é o fato de que, normalmente um curso de IPE não é longo o suficiente para atender a todas as expectativas dos aprendizes. Por essa razão, é imprescindível saber quais informações selecionar e, posteriormente, priorizar. Essa questão reforça a importância que o profissional envolvido com o IPE desempenha nessa proposta de ensino, visto que a análise e, conseqüentemente, a seleção das informações que nortearão o planejamento do curso passam pelo crivo desse profissional.

Jordan (2012) apresenta uma figura que compreendemos representar o papel do professor de IPE. O autor nomeia o personagem um malabarista, uma vez que precisa lidar e considerar diferentes fatores antes de elaborar/desenvolver um curso de IPE:

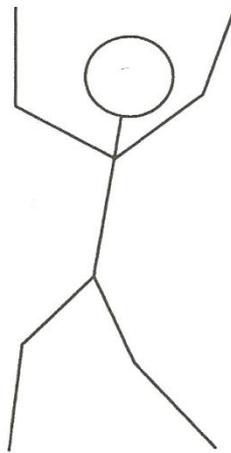
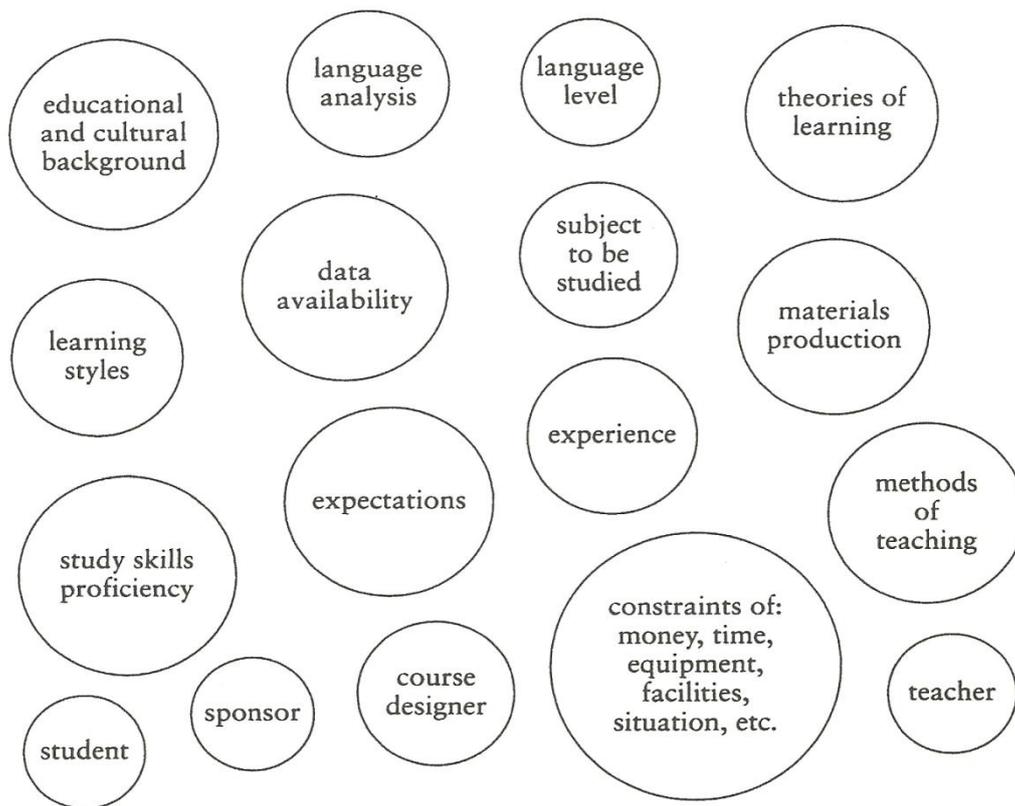


Figura 1: As responsabilidades de um planejador de curso.

Com base no que foi apresentado, compreendemos que o profissional de IPE desempenha diferentes papéis e funções e deve estar sempre disposto a realizar mudanças, pois como verificamos um curso de IPE raramente está pronto e perfeito. Por essa razão, concordamos com Celani (1998) ao afirmar que:

Resistir a mudanças é natural, visto que mudanças são acompanhadas por incertezas, ansiedades, surpresas, confusão e até mesmo perplexidade. Pode significar viver com falta de determinação. O

professor que muda está, claramente, em risco e deve estar preparado para arriscar, deve estar preparado para ter responsabilidade pelas decisões que afetam o universo social da sala de aula, evitando, assim, o risco de se tornar vítima da demanda de outros, sejam eles métodos, modismos, livros didáticos, etc.²⁴ (CELANI, 1998, p.235).

Dessa forma, finalizamos esta seção afirmando o importante papel que o professor tem no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, ao desenvolver um curso, visto que é a partir do seu ponto de vista, discernimento e reflexão que as expectativas e objetivos do aprendiz materializam-se em um curso de língua.

1.3 Inglês para Propósitos Acadêmicos

Conforme exposto nos itens anteriores, a língua inglesa tornou-se a língua internacional em diferentes contextos e, mesmo países que não tem o inglês como língua materna (L1) estabelecem suas relações por meio da língua inglesa. No contexto acadêmico observamos o grande número de publicações nessa língua e a intensa necessidade de divulgar ciência utilizando o inglês. Dessa forma, discorreremos nos próximos itens questões que julgamos fundamentais para a compreensão do que é o Inglês para Propósitos Acadêmicos.

1.3.1 Inglês como língua internacional

Conforme discutido anteriormente, o desenvolvimento do interesse pelo aprendizado da língua inglesa se deu por fatores, principalmente, comerciais, tendo em vista a influência econômica dos Estados Unidos da América naquele período (pós-segunda guerra), bem como de outros países falantes de língua inglesa, sendo esses os mais ricos do mundo. Graddol (1997) afirma que, nesse cenário, para ser bem sucedido era fundamental que se falasse a língua do comércio, nesse caso, o inglês. Os autores

²⁴ Tradução nossa: Resistance to change is natural, as change brings with it uncertainty, anxiety, surprise, puzzlement and even perplexity. It may mean living with indeterminacy. The teacher who is changing is clearly at risk and must be prepared to take risks, must be prepared to take responsibility for decisions which affect the social universe of the classroom, thus avoiding the risk of becoming the victim of the demands of others, such as methods, fads, textbooks, etc (CELANI, 1998, p.235).

Flowerdew e Peacock (2001) asseveram que os países não falantes de língua inglesa se interessavam, não somente em estabelecer relações comerciais, mas também ter acesso à tecnologia e conhecimento. Por essas razões, justificam o interesse em aprender a língua inglesa.

Graddol (1997) se baseia em dados disponibilizados pelo Conselho Britânico, em pesquisa realizada em 1995, para afirmar que a língua inglesa é a principal língua no mundo em termos de livros publicados, jornais, conferências acadêmicas e negócios, apenas para citar alguns exemplos. Já em 1982, David Crystal afirmava que a LI era a língua reconhecida mundialmente como língua franca, ou como o autor prefere dizer, língua mundial (*world language*). O próprio autor discute em um artigo intitulado *World English: Como? Por quê? Quando? Onde? Qual? Para onde? (World English: How? Why? When? Where? Which? Whither? (1996))*, a rapidez pela qual a língua inglesa se tornou uma língua mundial em menos de um século e justifica essa rapidez em virtude do poder cultural, econômico ou militar daqueles que falam essa língua. O autor ressalta a ideia de que uma língua não existe sem seus falantes e, principalmente, o poder político e, especialmente, o poder militar.

No campo da educação, Crystal (1996) afirma que universidades recebem estudantes vindos de diferentes partes do mundo e que, por isso, elas se veem forçadas a utilizar a língua inglesa em suas aulas. Crystal (1997) e Graddol (1997) se baseiam na mesma pesquisa realizada pelo Conselho Britânico, em 1995, na qual solicitou-se a opinião de mais de 1400 pessoas sobre o papel e o futuro da língua inglesa. Essa pesquisa constatou que 96% dos entrevistados afirmaram que a língua inglesa continuará sendo a língua internacional da comunicação nos 25 anos seguintes e 93% concordaram que o mercado mundial para o ensino e aprendizagem da língua inglesa iria aumentar nos 25 anos seguintes²⁵.

Apesar da compreensão, por parte de alguns autores, acerca da hegemonia da LI ao redor do mundo, há pesquisadores que, embora concordem com essa hegemonia, a compreendem como uma imposição linguística. Phillipson (2009), por exemplo, não discorda do fato de que a LI seja e tenha influencia mundial em diversos campos, entre eles educação, tecnologia e comércio. Entretanto, o autor considera a LI como uma ferramenta de dominação econômica utilizada por países falantes desta língua, em relação aos países que tem a LI como LE/L2 (segunda língua). Phillipson compreende

²⁵ Essas informações foram consideradas duas das mais relevantes por Crystal (1997).

que a língua pode auxiliar no domínio político fazendo com que países não falantes de LI sejam marginalizados e explorados por aqueles que têm a língua inglesa como primeira língua.

Rajagopalan (2010), por sua vez, ao discutir sobre “*World English(es)*”, questiona, justamente, a inteligibilidade do volume de “línguas inglesas” que existem hoje e surgirão nos próximos anos. Associada à questão da inteligibilidade, está a ideia de identidade, pois, mesmo aqueles que falam a LI a fazem de maneira a caracterizá-la, como por exemplo, o *Hinglish*, que seria uma mistura de inglês com hindi (RAJAGOPALAN, 2004). Compreendemos que o autor tenha por intenção afirmar que língua e cultura são indissociáveis e, mesmo falando uma L2/LE, o fazemos com traços característicos de nossa cultura.

Com este trabalho não pretendemos por em voga o papel que a língua inglesa tem no mundo, seja no que diz respeito à política, tecnologia, educação, inteligibilidade ou identidade cultural. Reconhecemos a legitimidade dos posicionamentos dos autores citados com relação à imposição da LI, mas consideramos, primeiramente, que é preciso fazer parte de uma comunidade discursiva (por meio da LI), para ter voz, inclusive, de protesto. Compreendemos a importância que essa língua tem na atualidade em diferentes âmbitos, mas temos por intenção ressaltar sua importante influência no campo da educação/academia, principalmente na área de pesquisa científica.

1.3.2 Inglês: Língua internacional da ciência

The language is English, but the research is international
(MAURANEN, 2011, p.97).

Kennedy (2001), baseando-se em Graddol (1997) e Crystal (1997), afirma que o uso do inglês nos dias de hoje não se restringe ao comércio, mas está presente em variados contextos, desde turismo e transporte, passando por propaganda, até tecnologia e ambientes acadêmicos. Mauranen (2011) compreende que a academia se constitui como um domínio internacional instituído por universidades, publicações científicas, institutos e grupos de pesquisa. Visto que esse ambiente é considerado internacional, ele exige uma língua que também tenha caráter internacional, ou seja, a língua inglesa. Wood (2001) reconhece a LI como língua internacional da ciência devido ao aumento

de publicações científicas em inglês em diferentes países, em contraposição à publicação em língua materna: *Essa tendência de publicações científicas em inglês e não na língua nacional do país é notada não somente na Alemanha, mas ao redor do mundo, desde a Escandinávia até o México* (WOOD, 2001, p.71).

A tendência afirmada pelo autor é justificada pela necessidade de pesquisadores terem seus estudos amplamente difundidos (lidos e citados por demais pesquisadores) e, a fim de obter essa notoriedade e reconhecimento é fundamental que a língua utilizada seja a de maior número de falantes²⁶, ou seja, a língua inglesa. (WOOD, 2001). Mauranen (2011) assevera que o número de publicações científicas de países não falantes de LI tem predominado em relação ao número de produções de países falantes de LI e, baseando-se em Graddol (2006), afirma que o número de falantes não-nativos de inglês ultrapassa o número daqueles que tem a LI como primeira língua.

Kennedy (2001) afirma que devido ao grande número de publicações científicas, bem como de conferências e divulgação de estudos realizados em inglês, é essencial que os pesquisadores desenvolvam a competência na língua a fim de que possam acompanhar os desenvolvimentos na área de atuação deles, assim como ter suas pesquisas disponíveis internacionalmente e conseguirem interagir com outros pesquisadores. Hamp-Lyons (2011) reforça essa discussão ressaltando que o papel da LI tem se tornando cada vez mais forte, o que acaba por diminuir o número de publicações em outras línguas e forçando os pesquisadores a publicar seus estudos em inglês, considerando que essa língua se instituiu como Língua Franca devido a questões históricas, econômicas, tecnológicas e políticas, como explicitado anteriormente.

Tendo discutido a importância da LI no contexto acadêmico, apresentamos no item seguinte as características e objetivos de um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos.

1.3.3 Inglês para Propósitos Acadêmicos: características

Tendo o inglês se consolidado como língua internacional da pesquisa e publicação, assim como o crescente número de universidades ao redor do mundo que ministram suas aulas nessa língua, localizadas em países falantes ou não da LI, podemos

²⁶ Compreendemos que o autor se refere ao maior número de falantes não nativos de língua inglesa, com base em Flowerdew e Peacock (2001).

afirmar, com base em Flowerdew e Peacock (2001, p. XV), que o *IPA é um fenômeno internacional, relacionado à troca de informação, comunicação e educação.*

Turner (2004) afirma que o IPA se desenvolveu em razão de falantes de outras línguas, que não o inglês, desejarem realizar seus estudos em países falantes de língua inglesa, ou até mesmo em universidades em seu país de origem, porém, nas quais as aulas são ministradas em inglês. Entretanto, compreendemos que muito mais do que viver uma experiência em um país que tem o inglês como L1, os interessados pela vida na academia viam na língua a oportunidade de estabelecer contato com pesquisadores, trocar informações sobre sua área de atuação e interesse, participar de eventos internacionais e, principalmente, divulgar seus estudos.

Ao buscarmos definições para Inglês para Propósitos Acadêmicos, nos deparamos com algumas acepções acerca do tema. Flowerdew e Peacock (2001) definem o IPA como *o ensino do inglês para o propósito específico de ajudar os aprendizes a estudar, conduzir pesquisas ou ensinar na língua-alvo.* (p.8). Jordan (2012) afirma que o IPA se preocupa com as habilidades comunicativas na LI exigidas para o estudo específico em sistemas educacionais formais, ou seja, em ambiente de formação acadêmica. Dudley-Evans e St. John (2010) resumem o IPA como o ensino de inglês relacionado a um propósito de estudo.

Compreendemos que, na realidade, essas definições são complementares. Assim, o IPA é uma especificidade no ensino-aprendizagem da língua inglesa voltada para o contexto acadêmico (nível superior). Nesse contexto, a língua é utilizada para diferentes propósitos, sejam eles estudar em universidades cuja L1 é o inglês, estabelecer contato com pesquisadores internacionais ou divulgar pesquisas realizadas internacionalmente.

Verificamos em Hyland e Hamp-Lyon (2002) uma definição abrangente do que constitui o IPA:

Inglês para Propósitos Acadêmicos se refere à pesquisa e instrução na língua que foca nas necessidades e práticas específicas para comunicação de grupos particulares do contexto acadêmico. Isso significa basear a instrução na compreensão cognitiva, social e linguística de disciplinas específicas. Isso leva professores a preparar alunos não apenas para o estudo do inglês, mas também para desenvolver novos tipos de letramento: *provendo os alunos com habilidades comunicativas a fim de participar de contextos culturais e acadêmicos específicos* (HYLAND e HAMP-LYONS, 2002, p.2)²⁷.

²⁷ Tradução nossa: English for Academic Purposes refers to language research and instruction that focuses on the specific communicative needs and practices of particular groups in academic contexts. It means grounding instruction in an understanding of the cognitive, social and linguistic demands of specific academic disciplines. This takes practitioners beyond preparing learners for study in English to

Com base na afirmação em destaque, compreendemos que a fim de proporcionar aos aprendizes (pesquisadores) habilidades comunicativas que permitam participar de contextos acadêmicos, é fundamental desenvolver neles a sensibilidade de observar a especificidade desse contexto que reflete, por meio de escolhas linguísticas, o olhar do pesquisador, sua compreensão e análise. Consideramos que o propósito do ensino de IPA não deve ser pautado apenas na exposição de itens lexicais ou gramaticais, mas na oportunidade de tornar o aprendiz (pesquisador) consciente sobre suas escolhas linguísticas.

Como lembra Pennycook (1997, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001) o IPA tem a responsabilidade de desenvolver nos aprendizes a consciência crítica e linguística de maneira ampla e não focada apenas em determinadas disciplinas acadêmicas. O autor reforça sua afirmação declarando que um curso baseado nesse enfoque exclusivo limita a oportunidade de ajudar os aprendizes a desenvolver um ponto de vista crítico (linguístico, cultural e social) que os beneficiaria em relação a compreender e questionar como a língua funciona fora do contexto educacional. Hyland e Hamp-Lyons (2002) endossam essa discussão afirmando que o ensino do IPA deve possibilitar a compreensão dos processos sociais nos quais o discurso acadêmico está situado. Assim, o foco não deve ser apenas no aspecto textual.

Despertar a conscientização nos aprendizes (pesquisadores) é sensibilizá-los para a existência de uma comunidade discursiva na qual eles conseguem participar por meio do posicionamento crítico que assumem a partir de suas escolhas linguísticas. Julgamos imprescindível compreender que a língua deveria ser observada sob a perspectiva social e não apenas estrutural. Hyland e Lamp-Lyons (2002) afirmam que o conceito de comunidade discursiva é hoje um dos princípios fundamentais para a compreensão do Inglês para Propósitos Acadêmicos. Os autores declaram que a comunidade discursiva:

estabelece uma agenda de pesquisa focada em revelar os gêneros e convenções comunicativas de disciplinas acadêmicas, assim como uma agenda pedagógica focada em utilizar esse conhecimento para ajudar aprendizes a criticar e participar dessas comunidades (HYLAND e HAMP-LYONS, 2002, p. 6-7)²⁸.

developing new kinds of literacy: equipping student s with the communicative skills to participate in particular academic and cultural contexts. (HYLAND e HAMP-LYONS, 2002, p.2)

²⁸ Tradução nossa: (...) it (Discourse Community) sets us a research agenda focused on revealing the genres and communicative conventions of academic disciplines, and a pedagogic agenda focused on

A discussão sobre comunidade discursiva direciona-nos, então, a um tema que apresenta forte influência acerca do IPA: o conceito de gênero. Flowerdew (1993, citado por PALTRIDGE, 2001) ressalta o papel da consciência no aprendizado de inglês para fins acadêmicos afirmando ser necessário que o professor ajude o aprendiz a descobrir a diferença entre os gêneros e a variação de um mesmo gênero. O autor afirma que para que isso se efetive, é necessário utilizar uma abordagem *educacional*²⁹ ao invés de treinos. Essa ideia é reforçada pelo autor ao citar Swales (1990) e McCarthy e Carter (1994), pois os autores corroboram que os gêneros não devem ser tratados como um modelo fixo, mas como “protótipos” que variam de acordo com o indivíduo.

Assim, com base na discussão apresentada, verificamos que a importância em conscientizar o aprendiz acerca das escolhas linguísticas se faz necessária a fim de que seu texto consiga representar seu ponto de vista e que isso resulte em sua participação efetiva em uma comunidade discursiva.

1.3.4 Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos

O ensino de inglês para fins acadêmicos é compreendido como a língua necessária para realizar atividades, interagir socialmente e desenvolver estudos/pesquisas no contexto acadêmico (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001; HYLAND e HAMP-LYONS, 2002; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010; JORDAN, 2012, entre outros). Blue (1988, citado por JORDAN, 2012), afirma que na proposta de IPA é possível encontrar duas categorias: a primeira que está relacionada às habilidades que envolvem o uso da língua em geral, por exemplo, compreensão auditiva, anotação (*note-taking*), leitura, escrita de resumos, entre outros. A segunda seria a língua necessária para determinadas disciplinas, como economia, somada à estrutura da língua, vocabulário e habilidades necessárias para a disciplina em questão. Essas duas perspectivas são conhecidas, respectivamente como *English for General Academic Purposes (EGAP)*³⁰ e *English for Specific Academic Purposes (ESAP)*³¹.

using this knowledge to assist learners to critique and participate in such communities. (HYLAND, HAMP-LYONS, 2002, p. 6-7)

²⁹ Grifo do autor.

³⁰ Tradução nossa: Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais (IPAG).

³¹ Tradução nossa: Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos (IPAE).

Dudley-Evans e St. John (2010) esclarecem que o IPAG não está relacionado a uma disciplina específica, mas às habilidades exigidas pelo ambiente acadêmico, como a participação em aulas, leitura de textos e escrita de relatórios, por exemplo. Com relação ao IPAE, há foco nas habilidades da mesma forma como proposto no IPGA, entretanto, a atenção está voltada para a habilidade requisitada para determinada atividade proposta pela disciplina. Para os autores, o IPAG possui uma característica mais geral, enquanto o IPAE considera particularidades de cada disciplina.

Compreendemos que, apesar de diferentes objetivos, as duas perspectivas podem ser complementares em um curso de IPA. O que pode determinar a escolha de uma pela outra é o público-alvo. Pode haver situações em que a LI voltada para fins acadêmicos seja ensinada para grupo de alunos de diferentes áreas. Sendo essa a situação, não seria possível desenvolver um curso de IPAE. Blue (1988, citado por Dudley-Evans e St. John, 2010) afirma que professores de IPA poderiam focar em IPAG e os próprios aprendizes aprenderiam IPAE a partir de projetos individuais.

Entendemos que o necessário é esclarecer para o aprendiz de IPA que há especificidades em diferentes áreas de estudo e, principalmente, no que diz respeito ao gênero acadêmico. A organização de um artigo científico na área de Ciências Exatas se difere de um artigo científico na área de Ciências Humanas (WOOD, 2001). Por essa razão, é fundamental que o aprendiz conheça as particularidades do gênero acadêmico para não compreender de forma generalizada a proposta do IPA.

1.4 Planejamento de curso de IPE

Studying language, discourses, and contexts of use – as well as student needs, in the broadest sense – and then applying these findings to the pedagogical practices, is what distinguishes ESP from other branches of applied linguistics and language teaching (JOHNS, PALTRIDGE e BELCHER, 2011, p.1).

De acordo com Nunan (1997), um curso é desenvolvido a partir de três princípios: objetivo(s), metodologia e avaliação. Breen e Cadlin (1980) elaboraram três questões para evidenciar esses princípios: *O que será aprendido? Como o aprendizado será conduzido e alcançado? Até onde o primeiro é apropriado e o segundo efetivo?*³²

³² Tradução nossa: What is to be learnt? How is the learning to be undertaken and achieved? To what extent is the former appropriate and the latter effective? (BREEN e CANDLIN, 1980, p. 89).

(p.89). Essas questões nos mostram que a elaboração de um curso é um processo que se inicia com os objetivos/expectativas e que finaliza com essas mesmas questões, tornando o planejamento de um curso um processo cíclico.

Dudley-Evans e St. John (2010) afirmam que há 5 estágios-chaves na proposta de IPE, sendo elas: análise de necessidades, planejamento de curso, seleção e produção de material, ensino-aprendizagem e avaliação. Concordamos em relação a esses aspectos fundamentais e compreendemos que em cada um desses estágios o professor desempenha função primordial. Por essa razão, discorremos, no item 1.2.2, o papel do professor em cada uma dessas funções. Neste trabalho, dentre os cinco estágios, temos como foco dois, sendo eles Análise de Necessidades (discutido no item 1.2) e Planejamento de Curso, que será discutido neste item.

A citação que inicia esta seção foi escolhida não apenas para reforçar o conceito do IPE, mas para ampliar o pressuposto de que um curso de IPE é elaborado *a partir* de análises, não apenas de necessidades e interesses, mas também de contextos e discursos e, reforçamos, ainda, a importância de se ter como base princípios teóricos para nortear a prática do IPE. Não compreendemos que o planejamento de curso de IPE se sobressai aos demais. Entretanto, observamos certa complexidade nesse tipo de planejamento visto que um curso de IPE, diferentemente dos demais, não busca atender grandes massas, mas públicos específicos, com necessidades específicas.

Hutchinson e Waters (2006) afirmam que planejamento de curso³³ é o processo no qual as informações a respeito das necessidades de aprendizado são interpretadas a fim de se produzir o que será apresentado/ensinado para o aprendiz. O planejamento é a descrição/textualização do conteúdo programático³⁴, a seleção, adaptação ou produção de material baseado nesse conteúdo, o desenvolvimento da metodologia necessária para utilizar o material e o estabelecimento de procedimentos de avaliação que visam a analisar os objetivos do curso.

Os autores reforçam que as necessidades e interesses não são suficientes para o desenvolvimento de um planejamento de curso. O fundamental nesse processo é a interpretação das informações coletadas. De acordo com os autores *não há transferência direta entre análise de necessidades e o planejamento de curso*³⁵ (p.65) e, conforme explicitado anteriormente, outros fatores colaboram para a elaboração/desenvolvimento

³³ Compreendemos planejamento de curso como tradução do termo *course design*.

³⁴ Compreendemos conteúdo programático como tradução do termo *syllabus*.

³⁵ Tradução nossa: there is no necessary one-to-one transfer from needs analysis to course design (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.65).

do planejamento, sendo eles: um possível conflito entre necessidades e interesses, o respaldo teórico que norteia a abordagem do professor e sua própria experiência com a sala de aula. Robinson (1991) corrobora essa informação afirmando que o planejamento é a interação dinâmica desses elementos e considera que todos eles são influenciados, também, pelas limitações do contexto, que são interpretadas pela autora como políticas governamentais e o papel social da língua inglesa, por exemplo.

Outra questão apresentada por Robinson (1991) é a discussão sobre o caráter inovador de um planejamento de curso. Compreendemos que a autora esteja se referindo ao desenvolvimento de um planejamento inédito ser desnecessário. Ela afirma que o importante é analisar quais mudanças ou adaptações são necessárias a fim de ajustar um curso de IPE aos objetivos do público-alvo e não a necessidade de, como afirmado por ela, *reinventar a roda*³⁶ (p.34). A autora se posiciona a favor de uma consideração cuidadosa a respeito do que pode ser reutilizado e a real necessidade de produzir algo novo.

Hutchinson e Waters (2006) afirmam que há 3 principais tipos de planejamentos de curso, sendo esses: focado na língua, focado na habilidade ou focado no aprendizado. Apresentamos, brevemente, os conceitos chaves de cada uma dessas perspectivas.

O primeiro deles, focado na língua, segundo os autores, é o mais familiar aos professores e o que prevalece nessa perspectiva de ensino. Esse planejamento tem como objetivo estabelecer uma relação direta entre a análise da situação-alvo e o conteúdo do curso. De acordo com os pesquisadores, esse planejamento parece ser lógico, embora os autores afirmem que há lacunas, visto que o aprendiz apenas desempenha papel fundamental no início do processo de ensino-aprendizagem. Outra questão discutida é o caráter inflexível que esse planejamento possui, visto que é baseado na análise inicial, sem considerar alterações ao longo do processo. Em resumo, os pesquisadores afirmam que o processo de ensino-aprendizagem não é lógico e óbvio, uma vez que é baseado em pessoas, sendo esses, alunos. Complementamos essa afirmação ressaltando que não apenas alunos, mas professores também são fundamentais para que esse processo se efetive.

O planejamento baseado em habilidades é bastante comum, principalmente em contextos universitários, onde alunos precisam ler em LI (HUTCHINSON e WATERS, 2006). Com base em Widdowson (1981) e Holmes (1982), os autores apresentam

³⁶ Tradução nossa: (...) reinventing the wheel (...) (ROBINSON, 1991, p.34).

considerações acerca desse planejamento a partir da distinção entre um curso baseado no objetivo (*goal-oriented course*) e curso baseado no processo (*process-oriented course*). O primeiro é compreendido como passível de falhas, visto que o objetivo do aprendiz pode não ser atingido por duas razões: falta de tempo suficiente para a proficiência de determinada habilidade ou falta de conhecimento do conteúdo, como por exemplo, alunos do primeiro ano com pouca experiência em determinado assunto. O segundo possibilita que o aprendiz, com base no que é aprendido no curso, continue a desenvolver a habilidade desejada a partir da sua autonomia. Para Hutchinson e Waters (2006) o planejamento baseado em habilidades possibilita aos aprendizes oportunidades para desenvolver habilidades e estratégias que continuarão a ser desenvolvidas após o curso. Segundo os autores: *Seu objetivo não é fornecer conhecimento linguístico específico, mas possibilitar que os aprendizes processem informação mais facilmente*³⁷ (p.70).

Os autores reiteram que, diferentemente do planejamento baseado na língua, neste, os aprendizes são considerados não apenas para fornecer informações sobre a situação-alvo, mas sobre sua experiência de aprendizado também. O processo de ensino-aprendizagem é visto como o uso da língua (*language use*) e não como o aprendizado da língua (*language learning*).

Esse último (*language learning*) é considerado pelos autores o processo mais coerente com a proposta do IPE e é o que dá título à obra: *English for Specific Purposes: a learning centred approach*. Diferentemente das outras propostas de planejamento, neste o aprendiz é considerado em todas as etapas do processo, o que o torna dinâmico e permite que o planejamento seja (re)negociado. Os autores compreendem que, por mais que o objetivo do aprendiz seja tornar-se proficiente em uma única habilidade (por exemplo, leitura), aulas em que as demais habilidades sejam trabalhadas podem facilitar o processo de aprendizagem, visto que diferentes fontes de informação podem otimizar o processo. De acordo com os autores: *Processar a mesma informação por meio de diversas habilidades é uma maneira de reforçar* (o aprendizado desejado) *enquanto a concentração é mantida*³⁸. Para eles, a repetição de atividades/ações auxiliam no processo de aprendizagem. Entretanto, podem tornar os alunos desmotivados.

³⁷ Tradução nossa: Its aim is not to provide specified corpus of linguistic knowledge but to make the learner into better processors of information (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.70).

³⁸ Tradução nossa: Processing the same information through a variety of skills is one way of achieving reinforcement while still maintaining concentration (HUTCHINSON e WATERS, 2006, p.76).

Hutchinson e Waters (2006) esclarecem que a decisão de trabalhar com diferentes habilidades, independentemente do objetivo do aprendiz, deve ser mútua, ou seja, o(s) aprendiz(es) deve(m) concordar com ela, caso contrário isso pode comprometer a motivação do aprendiz.

Com base nos 3 tipos de planejamentos propostos por Hutchinson e Waters (2006), compreendemos que a escolha em relação a qual deles seguir a fim de elaborar/desenvolver um curso deve ser pautada no objetivo do aprendiz e no discernimento, por parte do planejador do curso, sobre quais estratégias seguir e qual metodologia escolher, tendo em mente que o principal objetivo é possibilitar troca de conhecimento e oportunizar maneiras eficazes de aprendizagem.

1.4.1 Características de um planejamento de curso de IPA

Verificamos na seção anterior que o planejamento de um curso para propósitos específicos deve estar pautado na necessidade e interesse do aprendiz, uma vez que a consciência de determinada necessidade ou interesse é o que difere um curso de IPE de um curso de IPG (ROBINSON, 1991). Flowerdew e Peacock (2001) afirmam que o responsável por desenvolver um curso de IPA deve buscar atingir essas necessidades e interesses ao elaborar um curso com esses propósitos.

Os mesmos autores ao discutirem sobre o planejamento de curso para propósitos acadêmicos, afirmam que ele se inicia com a análise de necessidades e finaliza com a avaliação do curso, ou seja, a avaliação de todas as etapas que compõe o planejamento, sendo essas: 1) Análise de necessidades, 2) Elaboração do conteúdo programático (*syllabus*), 3) Escolha de material, 4) Avaliação do aluno, 5) Avaliação do curso. Portanto, todos os aspectos de um planejamento de curso de IPE.

Apresentamos brevemente na seção de Análise de Necessidades que esta se constitui como ponto de partida para o planejamento de um curso de IPE/IPA. De acordo com Wu (2012), é a partir da análise de necessidades que o conteúdo, o material e a metodologia do curso são escolhidos. O pesquisador reforça a ideia de que um planejamento de curso baseado na análise de necessidades apresenta melhores chances de alcançar os objetivos do aprendiz.

Jordan (2012) afirma que, posterior à análise de necessidades está a elaboração de um conteúdo programático. O autor compreende que essa etapa corresponde à

descrição do conteúdo de um curso. Flowerdew e Peacock (2001) ressaltam que o conteúdo programático também é composto pela avaliação das dificuldades que os alunos possam encontrar ao longo do curso para atingir seus objetivos. Compreendemos que a escolha do conteúdo programático é uma questão fundamental para o desenvolvimento e elaboração de um planejamento de curso. Por essa razão, discutimos sua relevância em seção a parte (1.4.1.1).

A decisão entre elaborar um material próprio para o curso de IPA ou adotar um material já publicado não deve ser extremista. Kuo (1993, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001) afirma que materiais publicados podem servir como base de dados, se eles por si não atenderem às expectativas do planejador do curso. Outra questão a ser levada em consideração é o uso, ou não, de materiais autênticos. Enquanto textos não autênticos podem não apresentar uma situação real da língua, materiais autênticos podem ser linguisticamente mais difíceis de serem compreendidos por alunos que possuem nível de língua iniciante (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001). Kuo (1993, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001), resalta que: *a escolha de qualquer material para o ensino de língua deve ser feita considerando o contexto no qual o material será utilizado*³⁹. Concordamos com o autor ao reforçar a importância do contexto no ensino-aprendizagem e compreendemos que, além do contexto, a proposta pedagógica deva ser considerada antes da escolha de um texto, seja ele autêntico ou não. Jordan (2012) esclarece que a escolha do material, bem como a autenticidade ou não do texto (escrito ou falado) deve estar apropriada aos propósitos do curso. O autor afirma que, no caso de textos autênticos, perguntas como: *Por que você quer utilizar esse texto? O que você espera que os alunos aprendam a partir desse texto?*⁴⁰, podem dizer muito sobre a escolha de um texto autêntico e, dependendo da resposta, adaptar um texto ou redigir um pode ser mais eficaz.

A avaliação do aprendiz é outro aspecto presente na elaboração de um planejamento de curso e, de acordo com Flowerdew e Peacock (2001),

o objetivo de um teste não é dizer quão apropriado ou bem sucedido um curso é, mas medir as habilidades individuais dos alunos

³⁹ Tradução nossa: (...) the choice of any language teaching materials must be made with the proper context in which materials will be used kept firmly in mind (KUO,1993, citado por FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p.182).

⁴⁰ Tradução nossa: Why do you really want to use this text? What do you hope the students will gain from it? (JORDAN, 2012, p.113).

individualmente, para que uma comparação ou ranking entre os alunos possa ser feita (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p.192)⁴¹.

A avaliação do curso, por sua vez, engloba avaliar todas as etapas que compõem o planejamento do curso, ou seja, a escolha do conteúdo programático, os materiais, as atividades. Essa avaliação é fundamental para verificar se o curso está atingindo os objetivos especificados e é realizada pelos planejadores, mas aprendizes e professores também podem avaliar o curso. A avaliação pode ser realizada ao longo do curso (formativa) ou ao final dele (somativa) e seu objetivo é verificar quão eficaz o curso é e, talvez, sugerir mudanças. Stoller (2001) afirma que avaliar o planejamento de curso e renová-lo é uma maneira eficaz de responder às necessidades dos participantes.

Outros aspectos que devem ser considerados ao elaborar ou desenvolver um planejamento de curso, apresentados por Jordan (2012), são: I) quem são os professores, considerando sua experiência e competência; II) quem são os alunos, quantos são, qual é o nível linguístico; III) tempo do curso; IV) espaço, ou seja, local onde o curso será ministrado; V) recursos: equipamentos de áudio e vídeo, computadores, livros, periódicos, projetores, entre outros; VI) outras influências: motivação dos aprendizes, crenças, consciência das lacunas de aprendizagem, experiências anteriores com aprendizagem de línguas, entre outros.

Compreendemos que alguns desses aspectos podem ser controlados, como por exemplo, o local, o tempo das aulas e do curso, os recursos, a escolha do material, o tipo de avaliação e quantidade de alunos. Entretanto, outros aspectos parecem não ser passíveis de controle: a motivação dos alunos, suas crenças e sua consciência sobre dificuldades. Entendemos que essas questões podem ser mais bem compreendidas ao longo do curso e não apenas previamente. Por essa razão, o planejamento de um curso deveria ser provisório, ou seja, ele deveria ser reavaliado aula-a-aula, para que possa atingir as expectativas do aprendiz e do próprio planejador do curso. Talvez, por essa razão, Stoller (2001) classifica o planejamento de curso como *um ciclo sem fim*⁴² (p.213).

⁴¹ Tradução nossa: The main aim of a test is not to say how appropriate or successful a course is, but to measure the individual abilities of individual students so that a comparison or ranking between the students and of any one student can be made (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p.192).

⁴² Tradução nossa: This never-ending cycle (curriculum development process) allows programmes to fine-tune themselves, adapt to new conditions, respond to internal and external mandates, apply new findings in the field, innovate and develop consensus among IPA faculty, administration and students (STOLLER, 2001, p. 213).

1.4.1.1 O conteúdo programático (*syllabus*)

Apresentamos neste item alguns tipos de conteúdos programáticos discutidos por Flowerdew e Peacock (2001) e Jordan (2012). Não pretendemos, com essa discussão, sugerir o tipo de planejamento mais adequado para um curso de IPA, nem mesmo apresentar prós e contras, mas, esclarecer que há diferentes possibilidades para elaborar o conteúdo programático, sendo este determinado, principalmente pelo(s) objetivo(s) do(s) aprendiz(es).

Flowerdew e Peacock (2001) afirmam, com base em Hall e Crabe (1994), que há diferentes tipos de conteúdos programáticos, não excludentes conforme discutido por Jordan (2012) para a proposta de IPA, seriam eles: I) Lexicogramatical, II) Nocial-Funcional, III) Baseado no Discurso, IV) Focado no aprendiz, V) Baseado no Gênero, VI) Baseado em habilidades e, VII) Baseado em conteúdo.

Sucintamente, baseando-nos principalmente em Flowerdew e Peacock (2001), compreendemos que esses tipos de conteúdo programáticos possuem as respectivas características:

- I) Tem seu foco na estrutura e no vocabulário.
- II) Surgiu para contrapor o foco na forma. Apresenta a língua necessária para determinados contextos (WILKINS, 1976) e, é baseada em funções: pedidos, apresentações, pedidos de desculpas, por exemplo, (JORDAN, 2012).
- III) Tem o texto como elemento principal e se baseia em coesão e coerência.
- IV) Proposto por Hutchinson e Waters em 1987, não se baseia em itens linguísticos ou habilidades, mas no que os aprendizes precisam fazer a fim de aprender.
- V) Utiliza materiais e tarefas baseadas em dados linguísticos autênticos para desenvolver a consciência do aprendiz sobre convenções e procedimentos do gênero em questão.
- VI) Foco em determinada habilidade.
- VII) Foco no uso contextualizado da língua. Ensina língua a partir do conteúdo de disciplinas acadêmicas (neste caso). (JORDAN, 2012).

Além desses apresentados por Flowerdew e Peacock (2001), Jordan (2012) sugere outros dois: I) Baseado em Tarefas: tem seu foco no sentido e na realização de tarefas ou resolução de problemas por meio da língua. II) Situacional: baseia-se na situação em que a língua será utilizada, (por exemplo, fazer matrícula em uma disciplina, procurar por um lugar para morar, entre outros).

Jordan (2012) afirma que, apesar dos diferentes tipos de conteúdos programáticos que podem ser utilizados em um curso de IPA, é comum “combinar”

diferentes tipos a fim de criar um *multi-syllabus*, ou seja, compor o conteúdo programático a partir de diferentes propostas que possam contribuir em relação ao aprendizado desejado.

1.5 Gêneros discursivos

Partindo do princípio de que este trabalho, assim como muitos outros desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, tem a língua inglesa como base e, considerando que a língua, seja ela inglesa ou não, evolui caracterizando-se dinâmica (LARSEN-FREEMAN, 2003), compreendemos que os estudos, as metodologias, as pesquisas e as teorias que se baseiam no estudo da língua também apresentam um caráter dinâmico. Com a proposta do IPE não é diferente, uma vez que, de acordo com Johns, Paltridge e Belcher (2011), *muito aconteceu tanto dentro quanto fora da proposta IPE, para afetar a complexidade e evolução das pesquisas em IPE desde a obra Episodes (in ESP), de Swales, em 1988*⁴³. De acordo com os autores, a partir dos estudos desenvolvidos por Swales em 1990, estudos relacionados à análise de gênero se tornaram multi-metodológicos (*multi-methodological*) e, observamos crescente número de pesquisas relacionando a proposta do IPE à análise e teoria de gêneros discursivos (MOTTA-ROTH, 2000, 2008; AUGUSTO-NAVARRO, 2002; RAMOS, 2004, HYLAND, 2004, FLOWERDEW, 2011, TARDY, 2011, para citar alguns).

Em razão da “aproximação” dessas duas perspectivas e, tendo esta pesquisa seu cunho calcado no ambiente acadêmico, no qual compreendemos que há especificidades no uso da língua inglesa, pretendemos apresentar nesta seção discussões acerca do tema análise de gênero discursivo que possam contribuir com o ensino de língua inglesa para fins acadêmicos. Para tanto, exporemos primeiramente estudos realizados sobre IPE e gênero, posteriormente a definição de gênero e, por fim, o conceito de comunidade discursiva.

1.5.1 O IPE e a perspectiva de análise de gênero

⁴³ Tradução nossa: Much has occurred, both within and outside of ESP, to affect the complexity and evolution of ESP research since Swales' 1988 Episodes (JOHNS, PALTRIDGE e BELCHER, 2011, p.2).

Antes de apresentarmos algumas definições para o termo “gêneros discursivos”, julgamos relevante mencionar a importância dos estudos acerca do ensino de gêneros para a área de IPE. Assim, reconhecemos, com base em Holmes (1997), que o interesse de linguistas aplicados e professores de línguas por abordagens de ensino de gêneros teve início a partir da década de 80. Esses profissionais eram, principalmente, aqueles envolvidos com o ensino de Inglês para Propósitos Específicos e Acadêmicos. O autor afirma que esse interesse foi motivado pela necessidade de propor modelos e descrições de textos científicos e fomentar a habilidade de falantes não nativos de LI de compreendê-los e produzi-los. Augusto-Navarro (2002) afirma ter sido Swales, em 1981, quem desenvolveu um estudo precursor analisando textos *para além dos fatores gramaticais e mostrou um aspecto mais global na estrutura textual, chamando atenção para a organização retórica nos artigos científicos*. (p. 13).

Conforme afirma Tardy (2011), uma vez que gênero tem foco na língua utilizada em contextos específicos, é compreensível porque ele tornou-se um conceito central na pesquisa e prática pedagógica de IPE. Motta-Roth (2000) afirma que podemos encontrar no contexto acadêmico, gêneros discursivos que possuem certos padrões estáveis para publicação, como é o caso de *abstracts* ou artigos científicos. Outra questão abordada pela pesquisadora é o uso da LI como língua franca para a comunicação das comunidades científicas.

Flowerdew e Peacock (2001), afirmam que a abordagem de gênero em contexto acadêmico, como o nome sugere, propõe o ensino de gêneros acadêmicos, abrangendo aspectos linguísticos, aspectos discursivos e o contexto no qual o texto é produzido. Robinson (1991) ressalta o papel do conteúdo nessa abordagem, principalmente os aspectos sociais e institucionais desse conteúdo. Motta-Roth (2000), baseando-se em Wielewiski, 1997 e Zago, 1998, reforça que:

na pós-graduação, por exemplo, o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IPA), enfocando os vários gêneros acadêmicos, é considerada como fundamental para se ter acesso à pesquisa de ponta nas mais diferentes áreas (MOTTA-ROTH, 2000, p.1).

Ramos (2004, p.116), considerando o uso de gêneros textuais na proposta de ensino de IPE advoga que:

a utilização de gêneros textuais nos conteúdos programáticos de cursos na Abordagem Instrumental encontra seu lugar propício, pois

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

Compreendemos que, não apenas no aspecto prático a análise de gêneros textuais pode contribuir em relação à proposta de ensino de IPE e IPA, mas conforme afirma Flowerdew (2011), desde a obra de Swales em 1990, a análise de gênero é tema corrente de pesquisas na área de IPE. Outra aproximação entre os temas, apresentada pelo autor, é conceituar a análise de necessidades como característica primária da análise de gêneros. Segundo o autor, a análise do discurso e a análise de gênero é um *desenvolvimento natural da análise de necessidades* (p.120)⁴⁴, sendo essa um estágio preliminar para compreender a necessidade alvo e, então, desenvolver conteúdo programático que estará baseado na análise de gêneros específicos para determinada situação.

Assim, concluímos que discutir a proposta do IPE sem considerar o papel que a análise de gênero pode assumir nessa perspectiva de ensino, poderia corresponder a negligenciar o caráter fundamental dessa perspectiva de ensino que seria considerar a necessidade-alvo do aprendiz pautada no uso da língua para algum fim específico. Visto que neste trabalho visamos compreender a necessidade e interesse de pesquisadores em aprimorar a LI para fins acadêmicos, reconhecemos que neste contexto, há gêneros passíveis de atenção e, portanto, é de suma importância considerá-los no processo de elaboração/desenvolvimento de um planejamento de curso pensando não somente em suas características impares, mas também no aspecto social que ele exerce.

1.5.2 Conceito de Gênero

Conceituar o termo gênero representa de tarefa difícil, como afirma Swales (2011). Compreendemos o diferente uso desse termo nas áreas de Linguística e Linguística aplicada e reconhecemos a relevância de trabalhos desenvolvidos em linguística sobre o assunto. Citamos a importância de estudos, como por exemplo, *Estética da Criação Verbal* (1979) de Mikhail Bakhtin, sendo o autor uma referência na

⁴⁴ Tradução nossa: (...) is the natural development of needs analysis (FLOWERDEW, 2011, p.120).

área de Linguística que propõe a compreensão do assunto. Entretanto, de acordo com Motta-Roth (2007) o conceito de gênero foi redimensionado na Linguística Aplicada e, neste trabalho, nos baseamos em autores da LA para compor as discussões acerca do assunto.

Procuramos, para este trabalho, basear-nos em autores nacionais e internacionais a fim de apresentar a discussão do tema. Dessa forma, fundamentamos nossas discussões, principalmente, nos seguintes autores nacionais: Augusto-Navarro (2002), Ramos (2004) e Motta-Roth (2000, 2008) e, internacionais: Swales (2011), Bhatia (1993, citado por Ramos, 2004) e Holmes (1997). Ressaltamos, todavia, que todos esses pesquisadores sustentam suas compreensões baseando-se, principalmente, em Swales (1990).

Apresentamos, portanto, primeiramente a definição desse autor 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. Propósitos comunicativos são tanto um critério privilegiado quanto o que opera para manter o foco de um gênero, aqui compreendido estreitamente focado em ações retóricas comparáveis. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termo de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas prováveis forem alcançadas, o exemplar será visto como um protótipo para a comunidade discursiva. Os nomes de gêneros herdados e produzidos pela comunidade discursiva e importado por outros, constitui uma valiosa comunicação etnográfica, mas necessitam de maior validação (SWALES, 2011, p.58).⁴⁵

Bhatia (1993, citado por RAMOS, 2004) corrobora a definição de Swales (2011). Entretanto acrescenta o papel das intenções particulares dos membros que

⁴⁵ Tradução nossa: 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).

compõem a comunidade discursiva. Augusto-Navarro (2002) reitera a interação entre o gênero discursivo e a comunidade discursiva acrescentando a importância do(s) propósito(s) comunicativo(s) específico(s) compartilhado(s), sendo esse(s) capaz(es) de *moldar a estrutura esquemática do discurso* (p.12).

Para Motta-Roth (2000, baseada em BAKHTIN, 1986), a análise de Gêneros tem como proposta interpretar o texto como uma *unidade de linguagem social* e construída historicamente, e ressalta o papel da linguagem como interação social, neste caso, acadêmica, com *necessidades e valores culturais específicos*. A autora reitera o caráter de estabilidade linguística presente no gênero que permite ser reproduzida e reconhecida.

Ramos (2004) sugere, com base em Swales (1992) e Askehave e Swales (2001), que a comunidade discursiva deve ser considerada em primazia, para que, posteriormente o gênero seja selecionado. Dessa forma, consideramos relevante reforçar o conceito de comunidade discursiva, visto sua importância para identificação e escolha de um gênero. Essa compreensão é substantiada por Swales e Feak (1994) ao afirmarem que, antes de começar a escrever, é necessário considerar o público-alvo.

1.5.3 Comunidade discursiva

Uma vez que o conceito de comunidade discursiva é recorrente quando consideramos a discussão sobre gêneros discursivos e, tendo o contexto acadêmico caráter fundamental para o desenvolvimento deste estudo, apresentamos o conceito de comunidade discursiva baseando-nos em Swales (2010):

1. Possui um conjunto amplo de objetivos públicos comuns.
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).⁴⁶

⁴⁶ Tradução nossa: 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

Bizzel⁴⁷ (citada por Swales, 2011) compreende comunidade discursiva como sendo um grupo de pessoas que compartilha algumas práticas linguísticas convencionais. Dessa forma, como lembra Augusto-Navarro (2002) baseando-se em Miller (1984, citado por ORLIKOWSKI e YATES, 1994), o propósito comunicativo de um gênero está no seu caráter coletivo de se comunicar e não no interesse de um único indivíduo.

No ambiente acadêmico, verificamos o objetivo, cada vez maior, por parte dos pesquisadores de ter seus estudos publicados e difundidos, seja por meio de artigos científicos ou participação em congressos internacionais e nacionais. Sendo o inglês a língua internacional da ciência (WOOD, 2001), é comum verificar que pesquisadores têm por intenção participar ativamente de comunidades científicas tendo seus trabalhos publicados nessa língua. Para tanto, é fundamental fazer parte da comunidade discursiva de forma que haja interação entre pesquisas e pesquisadores.

Motta-Roth (2000) afirma, com base em Raimes (1991), que a socialização em uma comunidade acadêmica ocorre quando há consciência acerca de como interagir nesse ambiente, pautando-se em argumentos e valores.

Com base nessas afirmações, elucidamos dois aspectos que julgamos fundamentais na composição/identificação de gêneros discursivos: 1) o propósito comunicativo que os envolve e, 2) a comunidade discursiva que compartilham. Ressaltamos, também, o caráter social e estável dos gêneros. Assim, compreendemos que gêneros discursivos estão relacionados às escolhas linguísticas e estruturais compartilhadas por uma comunidade discursiva que visa a atingir propósitos comunicativos específicos por meio dessas escolhas.

Tendo apresentado os conceitos que norteiam o desenvolvimento deste estudo, seguimos para a próxima seção do trabalho, Metodologia da pesquisa.

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).

⁴⁷ Não foi indicado pelo autor da obra o ano de publicação do trabalho, houve a indicação de que o trabalho estava em desenvolvimento.

Capítulo 2: Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada para esta pesquisa, seus instrumentos e procedimentos para a coleta de registros, assim como o contexto de pesquisa, os participantes e os procedimentos utilizados para análise de dados.

2.1 Pesquisa em Linguística Aplicada

A pesquisa em Linguística Aplicada (LA) surgiu baseando-se nos modelos de pesquisas de diferentes áreas e, mesmo depois de compreendidos seus propósitos, a busca por um modelo mais apropriado de se fazer pesquisa continuou a fim de que a metodologia de pesquisa se adequasse aos interesses da área.

De acordo com Holmes (1992), os pesquisadores em LA passaram a considerar não somente o que investigar e quem faz pesquisa, mas quem se interessa por pesquisas em LA, quem as lê e quais os encaminhamentos dessas pesquisas. A partir dessa compreensão, a pesquisa na área passou a se preocupar com os participantes do processo de ensino-aprendizagem e não somente com seu produto, a língua.

A Linguística Aplicada surgiu da fusão de diferentes ciências, como a Linguística e Psicologia e, se instituiu autônoma considerando o uso da linguagem em contexto escolar ou não (ALMEIDA FILHO, 1991). Ao considerarmos o uso da linguagem nesse contexto, nos deparamos com alunos e professores como seus participantes. Assim, podemos compreender a pesquisa em LA, atualmente, como desenvolvida pelos participantes (professores) do processo de ensino-aprendizagem de línguas, preocupados em investigar o contexto de ensino-aprendizagem a fim de propor encaminhamentos que venham a contribuir com esse processo. Holmes (1992) ressalta que a pesquisa em LA passou por diferentes fases até chegar ao seu propósito atual.

O autor afirma que na década de 60, período de busca intensa pelo melhor método, os professores eram *meros intérpretes de livros didáticos*⁴⁸ (p.39). Nesse período, linguistas aplicados e professores não ocupavam o mesmo lugar na LA. Nos anos 70, apesar do fim da busca pelo melhor método e do crescente interesse pela investigação das necessidades do aprendiz, motivados pelo IPE, o professor ainda

⁴⁸ Tradução nossa: *The role of the teachers were of mere interpreters of textbooks* (HOLMES, 1992, p.39).

ocupava um lugar à margem da pesquisa em LA e os pesquisadores, em geral, não eram professores de línguas, mas teóricos da área.

O professor passou a realizar pesquisa em LA a partir do momento em que a sala de aula, contexto sobre o qual o professor tem domínio e conhecimento, também passou a ser o alvo dessas pesquisas. Nesse ambiente é possível compreender o processo de ensino-aprendizagem por meio de seus participantes sociais – professores e alunos (MOITA LOPES, 1996). Dessa forma, o professor passa ser o pesquisador mais indicado para fazer pesquisas em LA, articulando pesquisa e docência como itens complementares.

2.2 Natureza de pesquisa

Considerando que a Linguística Aplicada tem como um de seus objetivos a preocupação com questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e, como visto anteriormente, a sala de aula e seus participantes sociais são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa nessa área, foi necessário que a maneira de se conduzir pesquisa passasse por adaptações. Assim, o modelo positivista (quantitativo) passou a ser substituído pelo modelo interpretativista (qualitativo) e os diferentes procedimentos e instrumentos de pesquisa tornaram-se as principais características desses paradigmas.

Com base em Larsen-Freeman e Long (1991), compreendemos a pesquisa quantitativa como caracterizada por um estudo designado a testar hipóteses por meio de instrumentos apropriados à análise estatística, pautando seus resultados no produto e apresentando uma perspectiva generalizada. Por outro lado, o paradigma qualitativo constitui-se por um estudo etnográfico que não tem como foco testar uma hipótese, mas observar o processo e os dados de maneira a considerar que esses podem variar ao longo da observação, preocupando-se com a compreensão do comportamento humano observado também pelo próprio participante da pesquisa.

Esses paradigmas geralmente apresentam um modelo transversal ou longitudinal, sendo a primeira caracterizada por uma única seção de coleta de dados, enquanto segundo modelo está mais preocupada com o processo e com suas variáveis. Com base nessas características cada um dos modelos é associada a um paradigma de pesquisa, sendo o modelo transversal característica do paradigma quantitativo e o

modelo longitudinal presente no paradigma qualitativo. Entretanto, os autores afirmam que ambas as abordagens (longitudinal e transversal) podem ser utilizadas em um mesmo estudo. Holmes (1991, p.43) declara que o modelo positivista nos apresenta *parte da história*⁴⁹ ao passo que o modelo interpretativista nos permite compreendê-la sob outra perspectiva. Para o autor,

ambos os paradigmas são complementares e os resultados quantificáveis da pesquisa positivista podem ser melhor compreendidos pelos dados descritivos da investigação interpretativista (HOLMES, 1991, p.43).⁵⁰

Corroborando a compreensão de paradigmas complementares, Celani (2005) afirma que, apesar de distintos:

ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (CELANI, 2005, p.106).

Apesar da importância desses modelos no desenvolvimento da pesquisa, Larsen-Freeman e Long (1991) salientam a importância de não sobrepor a escolha do paradigma de pesquisa, se qualitativa ou quantitativa, à questão de pesquisa, sendo esta fundamental para o seu encaminhamento. Associada à importância da questão de pesquisa, também estão o escopo, a natureza da investigação e os objetivos, conforme afirmam Dzurec e Abraham (1993, citados por JOHNSON e ONWUEGBUZIE, 2004).

Johnson e Onwuegbuzie (2004) propõem no artigo intitulado *Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come*, um terceiro paradigma para pesquisas em educação, nomeado *Mixed Methods Research*. Para os autores o mundo da pesquisa tem se tornado cada vez mais interdisciplinar e dinâmico e por essa razão, os pesquisadores precisam complementar um método com o outro a fim de que a pergunta de pesquisa seja respondida da maneira mais adequada possível. Dessa forma, a proposta desse terceiro paradigma de pesquisa visa ser *inclusivo, pluralístico e complementar e sugere que pesquisadores utilizem uma abordagem eclética para a*

⁴⁹ Tradução nossa: (...) part of the story (...) (Holmes, 1991, p.43)

⁵⁰ (...) both are complementary and that the quantifiable results of positivist research can be better understood by the descriptive data from interpretativist investigation. (Holmes, 1991, p.42)

*seleção do método, para a compreensão e a maneira como conduzir pesquisa*⁵¹ (JOHNSON e ONWUEGBUZIE, 2004, p.17).

Os autores reforçam o caráter complementar dos paradigmas afirmando ser importante que o pesquisador não se sinta preso a um único modelo, mas que faça uso daquilo que cada um apresenta de mais adequado para o desenvolvimento de sua pesquisa. Dessa forma, os autores exemplificam um modelo que inclua tanto estágios qualitativos quanto quantitativos, nomeando-o *Qual* \Rightarrow *Quan* \Rightarrow *Qual*.

Com base na discussão apresentada compreendemos que para responder as perguntas norteadoras deste estudo, torna-se mais significativa a perspectiva qualitativa de pesquisa, apoiando-nos em Bogdan e Biklen (citados por LÜDKE e ANDRÉ, 1986) ao afirmarem que esse tipo de pesquisa prioriza o processo ao invés do produto e *se preocupa em retratar a perspectiva do participante* (p.13). Entretanto, com o objetivo de conduzir esta pesquisa de maneira apropriada, esclarecemos que também faremos uso de levantamentos numéricos que permitirão ilustrar o interesse de pesquisadores em aprimorar o conhecimento em LI para propósitos acadêmicos.

Baseando-nos em Johnson e Onwuegbuzie (2004), compreendemos que para o desenvolvimento deste tema de pesquisa, uma perspectiva de estudo adequada seria a *Qual* \Rightarrow *Quan* \Rightarrow *Qual*, proposta pelos autores, visto que neste estudo pretendemos verificar interesses e necessidades de pesquisadores acerca do aprimoramento dos níveis de conhecimento em LI, especialmente para propósitos acadêmicos. Com base em registros numéricos, assim como na compreensão dos participantes quanto à relevância da LI na vida acadêmica, buscamos melhor compreender essas necessidades e interesses a fim de que os dados permitam prover alguns direcionamentos para o desenvolvimento de eventuais projetos que possam oportunizar o aprimoramento do ensino-aprendizagem de LI para esse público específico.

Afirmamos que apesar deste estudo não ser realizado em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas (sala de aula), compreendemos que o paradigma qualitativo seja o melhor a ser utilizado, visto que, ao buscar por informações acerca da necessidade e interesse dos participantes de pesquisa, contribuímos em relação ao cenário atual de ensino-aprendizagem de LI no Brasil, apresentando questões relevantes

⁵¹ Tradução nossa: "It is inclusive, pluralistic, and complementary, and it suggests that researchers take an eclectic approach to method selection and the thinking about and conduct research." (JOHNSON E ONWUEGBUZIE, 2004, p.17).

quanto à área de IPA, tendo como objetivo último colaborar para o processo de ensino-aprendizagem, visando à autonomia desses aprendizes.

2.3 Contexto de pesquisa

Para a realização deste estudo tínhamos como objetivo escolher universidades que atendiam aos pré-requisitos fundamentais para a seleção dos participantes desta pesquisa. Esclarecemos que partimos da seleção da instituição para, então, obter os participantes de nossa pesquisa.

Descrevemos no subitem seguinte a instituição escolhida.

2.3.1 A escolha da universidade

Quando consideramos pesquisar o interesse e necessidade de pesquisadores acerca do aprimoramento do conhecimento de LI para fins acadêmicos, consideramos investigar duas universidades públicas, com o objetivo de obter maior número de informação acerca dos interesses e necessidades de pesquisadores brasileiros. Dessa forma, tentamos estabelecer contato, primeiramente com essas universidades, para então obtermos contato com os pesquisadores. Entretanto, não obtivemos resposta de uma dessas universidades. Por essa razão, este estudo está baseado em registros coletados em uma universidade.

Baseamo-nos em duas características principais a fim de escolher a universidade de qual gostaríamos de obter informações sobre os pesquisadores, sendo essas: ser uma instituição pública e a oferta de cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*).

2.3.2 A universidade

Localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, essa instituição foi fundada na década de 60 e possui dois outros *campi* em cidades também localizados no interior paulista. Nessa universidade podemos destacar as seguintes características: a qualificação do corpo docente, uma vez que mais de 99% são doutores ou mestres, e o

desenvolvimento dos conceitos de ensino, pesquisa e extensão durante os anos da graduação.

São oferecidos, em sua totalidade, 57 cursos de graduação nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Educação e, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, nos três *campi*. Em 2010 estudaram nesta universidade mais de 14.000 alunos, sendo 12.094 estudantes de graduação matriculados em um dos cursos presenciais e 2.943 alunos de graduação à distância, uma vez que a universidade também participa do sistema Universidade Aberta do Brasil, oferecendo cinco cursos à distância.

Com relação a cursos de Pós-Graduação, a universidade possui 56 programas de Mestrado e Doutorado nas diferentes áreas explicitadas anteriormente, atendendo 2.577 estudantes, sendo esses 1.471 alunos de mestrado e 1.106 alunos de doutorado. São oferecidos, nos três *campi*, 2 programas em Ciências Agrárias, 6 programas na área de Ciências Biológicas e da Saúde, 12 programas em Ciências Exatas e de Tecnologia, 11 programas em Educação e Ciências Humanas e 2 em Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade. Desse total, há 34 programas de mestrado e 22 de doutorado⁵².

3 campi	Corpo docente formado por 99% de doutores ou mestres	57 cursos de graduação presenciais	5 cursos de graduação a distância
2.577 alunos de pós-graduação	34 programas de mestrado	22 programas de doutorado	2 programas em Ciências Agrárias
11 programas em Ciências Humanas e Educação	6 programas em Ciências Biológicas	12 programas em Ciências Exatas e de Tecnologia	2 programas em Ciências e Tecnologia para Sustentabilidade

Tabela 2: Informações sobre a universidade

2.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de registros

⁵² Todas as informações sobre a instituição foram obtidas no Relatório de Autoavaliação institucional de 2011 da universidade pesquisada.

Reconhecemos que tanto na literatura, quanto nas pesquisas realizadas na área de ciências sociais, há a predominância de termos utilizados para designar aspectos referentes à metodologia de pesquisa. Podemos citar como exemplo, a palavra *dado* que é utilizada tanto no momento de coleta quanto de análise.

Para esta pesquisa nos apoiamos em Cunha (2007) ao atribuir o termo *registro* quando a referência é a informação obtida pelos instrumentos de coleta. O termo *dado*, por sua vez, é utilizado para se referir a informação selecionada pelo pesquisador para ser analisada. De acordo com Cunha (2007, p.61):

O *registro* é a materialização gráfica, auditiva e pictórica (...) de um acontecimento ou objeto, enquanto que *dado* 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).

Tendo esclarecido questões referentes à terminologia adotada, seguimos para a apresentação dos instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de coleta.

2.4.1 Instrumentos de Coleta de registros

A fim de obter os registros desta pesquisa, utilizamos dois instrumentos de coleta, sendo eles o questionário semiestruturado e a entrevista. Ambos os instrumentos são caracterizados semiestruturados ou semiabertos por serem elaborados tanto com itens fechados (perguntas com alternativas, se considerarmos os questionários), como com itens abertos, que permitem ao participante opinar ou esclarecer seu ponto de vista e expressar sua opinião. Levamos em consideração a possibilidade de limitações de ambos os instrumentos. Porém, os escolhemos por acreditarmos que são suficientes para possibilitar as percepções dos participantes e, considerando o questionário, priorizamos o caráter individual deste, visto que não há influência por parte do pesquisador nas asserções dos participantes, permitindo maior veracidade dessas.

Uma vez que grande número de participantes colabora no primeiro momento de coleta de registros, consideramos o questionário o instrumento mais apropriado, visto que sua aplicabilidade é mais prática e objetiva. De acordo com Barcelos e Vieira Abrahão (2006) baseando-se em McDonough e McDonough (1977), ao elaborar as perguntas do questionário é possível estabelecer maior controle das informações que poderão surgir, além da facilidade dos registros serem coletados em diferentes

momentos/locais, o que, em nossa opinião, pode facilitar a participação dos sujeitos de pesquisa. De acordo com Cunha (2007), por meio do questionário é possível analisar as opiniões dos participantes e também suas crenças e vivências, além de permitir, neste estudo, o delineamento de perfis dos mesmos.

Conforme afirma Barcelos e Vieira Abrahão (2006), as entrevistas podem ser utilizadas como instrumento secundário para coleta de registros, viabilizando a triangulação de registros coletados por instrumento diferente do primeiro. As autoras afirmam que as entrevistas podem contribuir para desfazer ambiguidades e permitir maior esclarecimento de alguma questão. Salientamos que nesta pesquisa as entrevistas foram gravadas em áudio, permitindo que os registros fossem reproduzidos em forma escrita e utilizados na seção de análise e discussão dos dados.

Com o objetivo de ilustrar o instrumento utilizado e seu propósito, elaboramos a tabela seguinte:

		PROPÓSITOS
I N S T R U M E N T O S	Questionário 1⁵³	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar os participantes da pesquisa com base no interesse em aprimorar o conhecimento em LI para fins acadêmicos. - Verificar a justificativa apresentada pelos participantes com relação ao interesse em aprimorar esse conhecimento. - Categorizar perfis dos pesquisadores, contemplando a área de atuação, nível acadêmico (se professor, mestrando ou doutorando). - Verificar as situações de uso da LI desses participantes e o nível de conhecimento de LI sob a perspectiva de cada um.
	Questionário 2⁵⁴	<ul style="list-style-type: none"> - Obter maior informação acerca dos perfis desses participantes. - Verificar quais as expectativas em relação a cursos de LI (atualmente ou no passado). - Identificar as habilidades que consideram necessárias aprimorar em LI. - Verificar a ocorrência de produções acadêmicas (escritas) em LI e a busca por auxílio ou não ao elaborar esses textos.

⁵³ Disponibilizado no Apêndice A deste trabalho.

⁵⁴ Disponibilizado no Apêndice B deste trabalho.

		- Verificar o interesse por um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) e as expectativas acerca de um curso com esse propósito.
	Entrevista ⁵⁵	- Confirmar as expectativas dos participantes acerca de um curso de IPA. - Conferir quais oportunidades poderiam ocorrer no ambiente acadêmico a fim de oportunizar o ensino da LI. - Esclarecer questionamentos surgidos a partir das respostas aos questionários anteriores.

Tabela 3: Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Consideramos relevante afirmar que a maneira como conduzimos a primeira coleta de registros desta pesquisa pode ser considerada uma prévia da análise de dados, uma vez que o (des)interesse dos participantes em responder ao questionário pode se caracterizar como informação relevante em relação a um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos que visa contribuir para a vida acadêmico-profissional desses pesquisadores.

2.4.2 Procedimentos de coleta de registros⁵⁶

A coleta de registros desta pesquisa se realizou em três diferentes momentos, por meio de dois instrumentos de coleta, ao longo de um ano.

O primeiro procedimento para o contato com os participantes foi solicitar junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da universidade investigada o endereço eletrônico (e-mail) de cada um dos pesquisadores da instituição (pós-graduandos e docentes). Após obter o contato dos prováveis participantes, iniciamos com a coleta de registros.

Para dar início à coleta de registros, foram criados três grupos de e-mails⁵⁷, cujo objetivo era melhor organizar o envio dos questionários, assim como proporcionar

⁵⁵ Roteiro de entrevista disponibilizado no Apêndice C deste trabalho.

⁵⁶ Julgamos relevante mencionar que o primeiro contato, assim como o envio do primeiro questionário foi feito no final do segundo semestre de 2011 e que o envio do segundo questionário e o agendamento para a entrevista foi realizado no primeiro semestre de 2012. Acreditamos que esse espaço de tempo pode ter limitado o levantamento de informações dos participantes, visto que é possível que alguns dos participantes do primeiro momento de coleta tenham concluído o mestrado ou o doutorado antes do envio do segundo questionário, ou até mesmo terem mudado o nível acadêmico, passando do mestrado para o doutorado, por exemplo.

maior segurança aos participantes. Dessa forma, enviamos um e-mail⁵⁸ a todos os alunos regulares de pós-graduação e professores da instituição pesquisada para convidá-los a participar do grupo de e-mails. Foram enviados convites para 4.596 pesquisadores, considerando alunos e professores. Porém, obtivemos respostas de 374 pesquisadores (aproximadamente 8,1%), sendo 61 professores (16,3%) e 313 pós-graduandos (83,6%), que aceitaram participar do grupo de e-mail.

A partir do aceite para participar do grupo para esta pesquisa, o primeiro questionário foi enviado aos participantes e aguardamos um período de três semanas para obter as respostas. Após esse período, do total de 374 participantes, 205 pesquisadores (54,8%) responderam ao primeiro questionário. Desses, 26 professores (12,7%), 103 alunos de mestrado (50,3%), 75 alunos de doutorado (36,6%) e 1 pós-doutorando (0,4%).

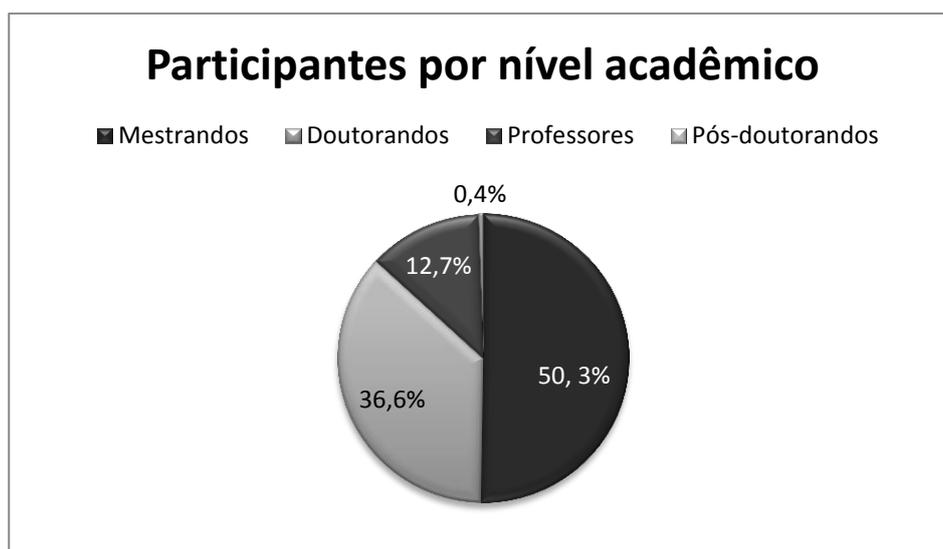


Gráfico 1: Participantes por nível acadêmico (Primeiro Questionário).

A partir das respostas obtidas por meio do reenvio do e-mail por parte dos pesquisadores-participantes, selecionamos nossos participantes de pesquisa levando em consideração aqueles que afirmavam ser importante aprimorar suas habilidades em língua inglesa a fim de contribuir para a vida acadêmico-profissional. Assim, enviamos um segundo questionário para 199 participantes e, desse total, obtivemos resposta de 67 pesquisadores (33,6%). Ressaltamos que, no segundo momento de coleta, os e-mails

⁵⁷ Os endereços dos grupos de e-mail são: professores-instituicao@googlegroups.com; instituicao@googlegroups.com, posgraduandos_instituicao@googlegroups.com.

⁵⁸ Disponibilizado no Apêndice D deste trabalho.

foram enviados individualmente para os participantes e não mais para o grupo. Obtivemos a resposta de 32 doutorandos, 25 mestrandos e 11 professores.

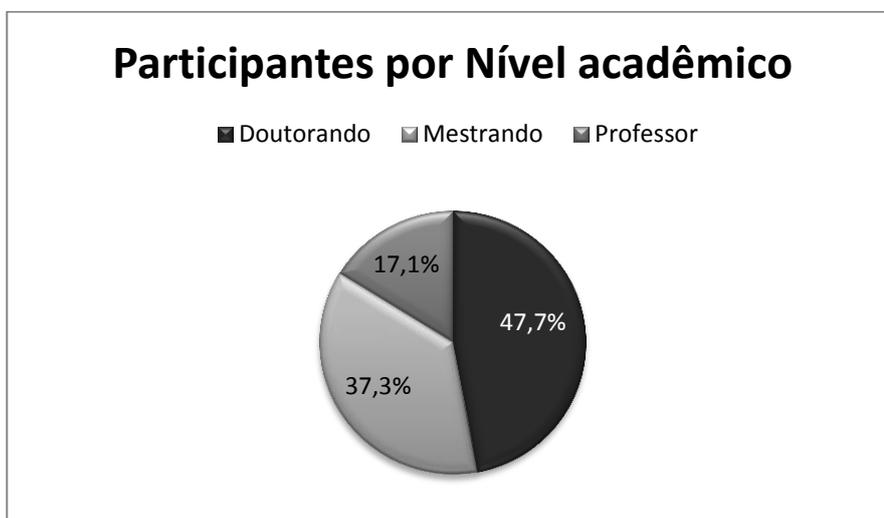


Gráfico 2: Participantes por nível acadêmico (Segundo questionário).

Após a análise do segundo questionário, tomamos como critério para a seleção para a entrevista, novamente, os participantes que manifestaram interesse por um curso de IPA. Assim, 52 participantes foram selecionados para participar do terceiro e último, momento de coleta de registros. Destacamos que a entrevista foi realizada por meio de uma ferramenta *online* (Skype⁵⁹), visto que alguns dos participantes são residentes em outras cidades.

Novamente, os participantes foram convidados (via e-mail) a participar do terceiro e último momento de coleta e 11 (21,1%) aceitaram colaborar, sendo eles 5 doutorandos, 3 professores e 3 mestrandos.

⁵⁹ Este recurso online permite a interação entre pessoas de todo o mundo por meio de ligações, conversas de bate-papo ou chamadas com vídeo.



Gráfico 3: Participantes por nível acadêmico (Entrevista).

A fim de possibilitar maior confiabilidade ao último instrumento de coleta de registros, consideramos realizar entrevistas pilotos com alguns pesquisadores não participantes da pesquisa com o objetivo de verificar se o roteiro para a entrevista, bem como a ferramenta *online* e os recursos utilizados para gravar o áudio seriam eficazes para a coleta de informações necessárias. Participaram desse piloto dois doutorandos da área de Ciências Humanas, mais especificamente da área de Linguística e Linguística Aplicada; um professor universitário, também da área de Ciências Humanas (Letras) e um doutorando da área de Ciências Exatas (Engenharia Mecânica).

2.5 Participantes de pesquisa

De acordo com a maneira como foi conduzida a coleta de registros, esclarecemos que não houve uma primeira seleção dos participantes de pesquisa, pois nossos participantes são aqueles que responderam nosso primeiro instrumento de coleta de registros, sendo esse um questionário enviado ao endereço eletrônico (e-mail) de cada (potencial) participante.

Disponibilizamos, nesta seção, informações acerca dos participantes dos três momentos de coleta. Organizamos as informações em subseções, de acordo com cada instrumento de coleta de registros, que ilustraram os seguintes dados: número de participantes por nível acadêmico (professores, mestrandos, doutorandos ou pós-doutorando) e número de participantes por área de atuação.

A fim de organizar as informações apresentadas pelos participantes na seção de Análise de Dados e Discussão, optamos por categorizá-los com as seguintes

abreviações: M, D, PD, P; sendo M para os participantes de mestrado, D os participantes de doutorado, PD o pós-doutorando e P para professores.

Julgamos relevante informar que aqueles que responderam ao questionário, mas não indicaram a área de atuação ou o nível acadêmico não foram contabilizados como participantes, visto que isso poderia comprometer a análise dos dados. Houve 5 casos de pesquisadores que não mencionaram área de atuação ou nível acadêmico.

2.5.1 Participantes do primeiro questionário

Conforme explicitado anteriormente (Gráfico1: Participantes por nível acadêmico), participaram do primeiro momento de coleta 205 participantes, sendo esses 103 mestrados (50,3%), 75 doutorandos (36,6%), 1 pós-doutorando (0,4%) e 26 professores (12,7%). A área de atuação desses participantes é: 88 da área de Ciência Exatas (42,9%), 64 de Ciências Humanas (31,2%), 46 da área de Ciências Biológicas (22,4%) e 6 de Ciências Agrárias (2,9%).

Analisando a quantidade de participantes por nível acadêmico (mestrando, doutorando, pós-doutorando ou professor) e área de atuação, verificamos que contribuíram com a resposta do primeiro questionário 39 mestrados da área de Ciências Humanas e Educação (37,8%), e 38 participantes da área de Ciências Exatas e Tecnologia (36,8%), 21 da área de Ciências Biológicas e Saúde (20,3%) e 5 de Ciências Agrárias (4,8%).

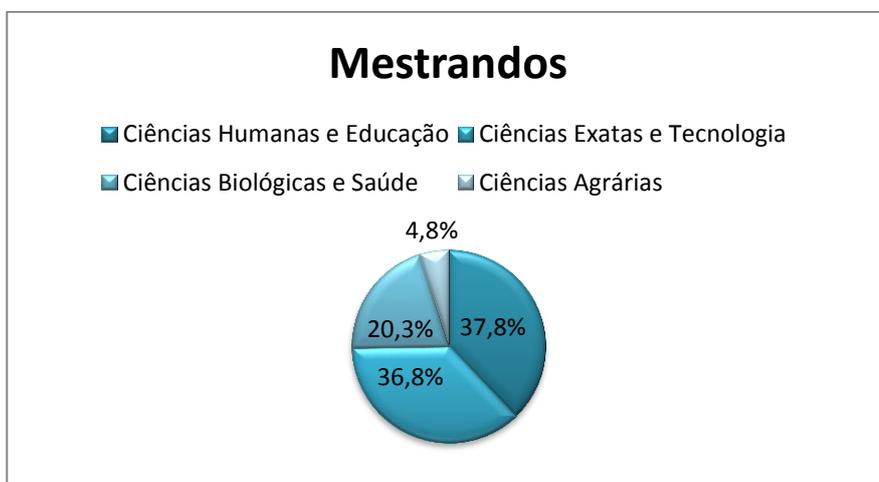


Gráfico 4: Mestrados categorizados por áreas.

Com relação aos doutorandos e pós-doutorandos, a área de atuação desses participantes é: 35 são da área de Ciências Exatas e Tecnologia (46,6%), 20 são doutorandos na área de Ciências Humanas e Educação (26,6%), 19 são das Ciências Biológicas e Saúde (25,3%) e 1 de Ciências Agrárias (1,3%). Somente 1 pós-doutorando participou desse momento de coleta, sendo ele das Ciências Exatas e Tecnologia.

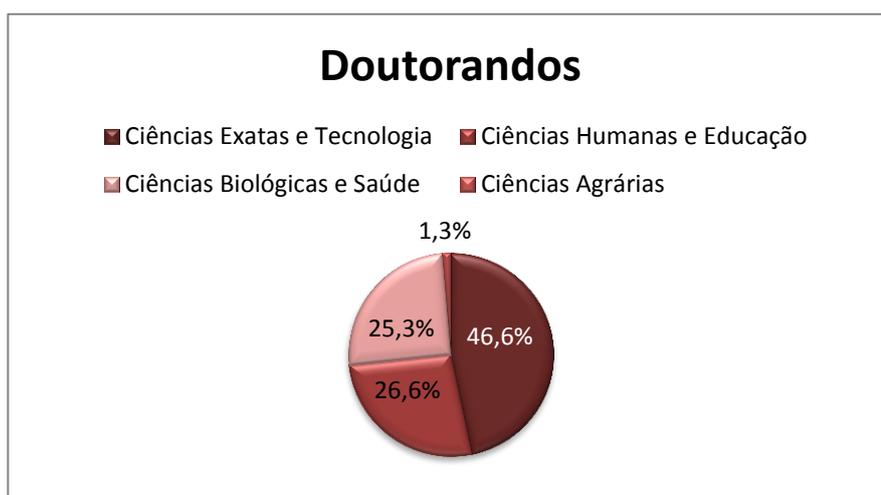


Gráfico 5: Doutorandos categorizados por área.

Para finalizar, os professores são, em sua maioria, da área de Ciências Exatas e Tecnologia totalizando 15 participantes (57,7%); 6 professores são da área de Ciências Biológicas e Saúde (23%), 5 professores da área de Ciências Humanas e Educação (19,2%) participaram do primeiro momento de coleta.

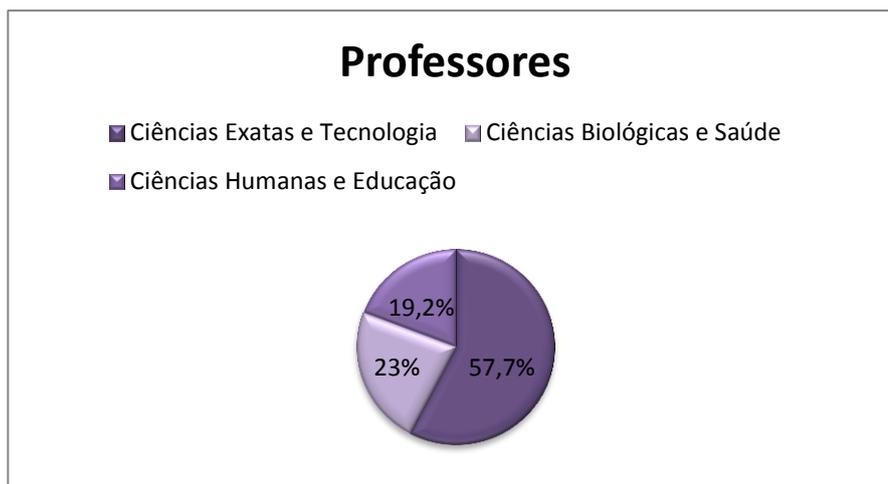


Gráfico 6: Professores categorizados por área.

2.5.2 Participantes do segundo questionário

Aceitaram participar do nosso segundo momento de coleta 67 pesquisadores, 32 são doutorandos (47,7%), 25 são mestrandos (37,3%) e 11 são professores de instituição pública de ensino (17,1%)⁶⁰, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

Os doutorandos totalizam 32 participantes, sendo 16 da área de Ciências Biológicas e Saúde (50%), 8 da área de Ciências Exatas e Tecnologia (25%) e 8 de Ciências Humanas e Educação (25%).

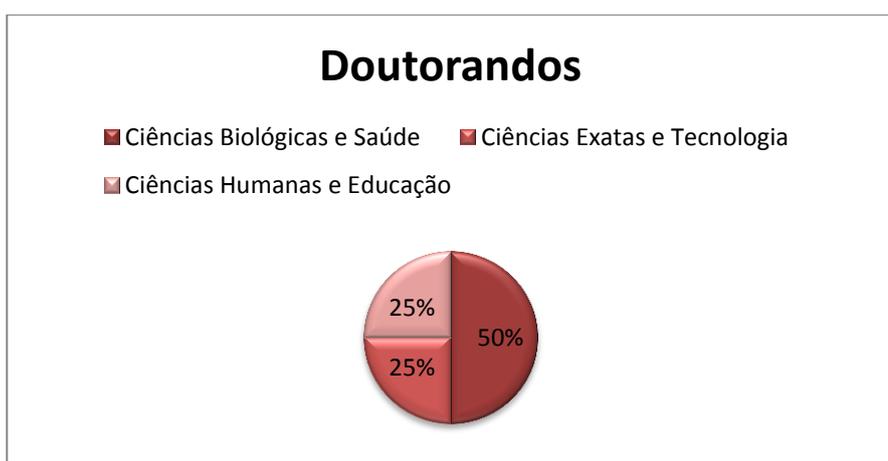


Gráfico 7: Doutorandos por área (em porcentagem).

⁶⁰ Categorizamos os participantes do segundo questionário com base no vínculo que estes tinham com a universidade na qual esta pesquisa foi realizada, ou seja, embora o participante tenha afirmado ser professor de alguma outra instituição e doutorando, categorizamos apenas a segunda informação, visto que essa é a que o vincula à universidade pesquisada.

Deste total (25 mestrados), 9 são das Ciências Humanas e Educação (36%), 7 são pesquisadores da área de Ciências Exatas e Tecnologia (28%), 6 são de Ciências Biológicas e Saúde (24%) e 3 das ciências Agrárias (12%).

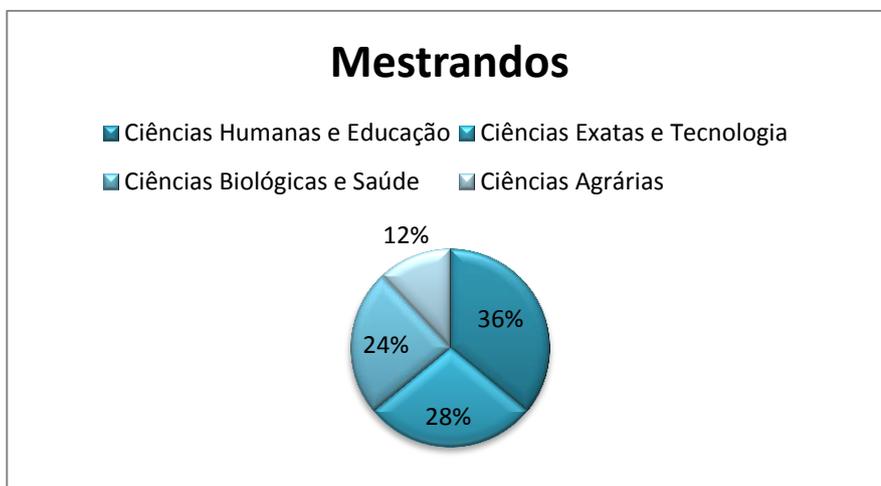


Gráfico 8: Mestrados por área (em porcentagem).

Os professores, por sua vez, são 9 de Ciências Exatas e Tecnologia (82%), 1 da área de Ciências Biológicas e Saúde (9%), assim como, 1 da área de Ciências Humanas e Educação (9%).

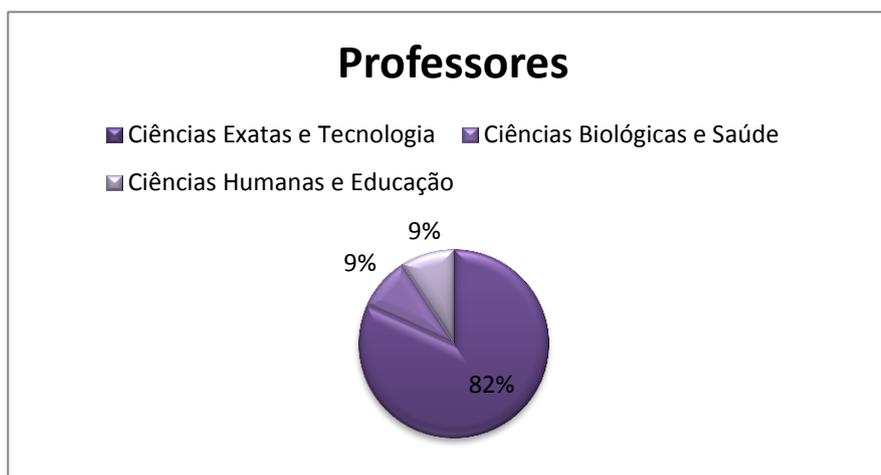


Gráfico 9: Professores por área (em porcentagem).

2.5.3 Participantes da entrevista

Participaram da entrevista 11 participantes, sendo esses 3 professores. As áreas de atuação desses professores são as seguintes: 2 professores da área de Ciências Exatas e Tecnologia (Química) e 1 Ciências Humanas e Educação (Ciência Política).

Os participantes do doutorado são 5, sendo esses: 1 das Ciências Exatas e Tecnologia (Ciência da Computação), 2 de Ciências Biológicas e Saúde (Fisioterapia e Biologia) e 2 de Ciências Humanas e Educação (Ciência Política e Educação Especial). Três mestrandos participaram do terceiro momento de coleta, sendo 1 desses da área de Ciências Humanas e Educação (Sociedade, Tecnologia e Informação) e 2 da área de Ciências Exatas e de Tecnologia (Química). Observamos essa informação no gráfico 2, apresentado anteriormente.

Tendo apresentado questões referentes à metodologia desta pesquisa, seguimos para a próxima seção, Análise e Discussão dos dados.

Capítulo 3. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados apreciados com base nas perguntas de pesquisa que conduziram este estudo. Assim, retomamos essas perguntas:

1. Quais são as necessidades e interesses apontados por pesquisadores (docentes e alunos de pós-graduação) com relação ao uso/aprimoramento da língua inglesa para fins acadêmicos?

1.2. Que justificativas são apresentadas por pesquisadores (docentes e alunos de pós-graduação) sobre a importância ou não em aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa para fins acadêmicos?

2. O que os pesquisadores investigados esperariam de um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos e quais as implicações da combinação de necessidades e expectativas para planejamento de cursos de IPA?

A fim de responder essas perguntas, baseamo-nos em dois questionários semiestruturados entregues aos participantes e em uma entrevista. Ressaltamos, entretanto, que apesar do objetivo de verificar interesses e necessidades de pesquisadores acerca do aprimoramento dos níveis de conhecimento em LI para fins acadêmicos, exporemos não apenas as asserções daqueles que demonstram essa preocupação, mas também daqueles que apresentaram respostas negativas em relação a esse interesse, uma vez que julgamos essas informações relevantes.

Conforme apresentado no capítulo de Metodologia da pesquisa, não houve escolha prévia de participantes, uma vez que foi solicitada a participação de todos os pesquisadores (professores e pós-graduandos) da universidade em questão. Portanto, o grupo de participantes foi constituído a partir da manifestação daqueles que se interessaram em participar desta pesquisa.

Apresentamos a análise de dados organizando-a de acordo com os momentos de coleta, sendo o primeiro questionário referente ao primeiro momento de coleta de registros (2º semestre/2010), o segundo questionário ao segundo momento de coleta (1º semestre/2011) e a entrevista ao terceiro momento de coleta (2012). Nas seções seguintes, discorreremos sobre as informações analisadas em cada um dos questionários e,

finalmente, sobre a entrevista. A análise dos questionários será organizada a partir de suas perguntas e, somente as informações que consideramos relevantes mencionadas nas entrevistas são analisadas.

3.1 Análise do primeiro questionário⁶¹

Apresentamos neste item as informações pertinentes aos participantes do primeiro momento de coleta de registros, ou seja, o primeiro questionário.

3.1.1 Perfis acadêmicos dos participantes

Antes de iniciar os questionamentos relacionados à LI em contexto acadêmico, bem como o interesse em aprimorá-la, iniciamos o primeiro questionário requisitando que os participantes identificassem a área de atuação e o nível acadêmico (professor, mestrando ou doutorando). Dessa forma, conforme mencionado anteriormente, contamos com um total de 205 participantes no primeiro momento de coleta, sendo eles:

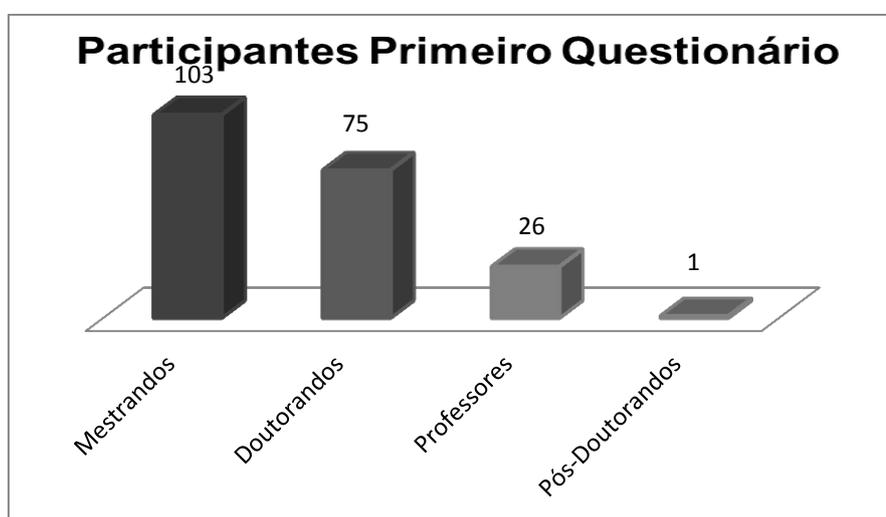


Gráfico 10: Participantes do primeiro questionário (nível acadêmico).

⁶¹ Disponível no apêndice A deste trabalho.

A partir desse grupo, foi possível categorizar os participantes de acordo com suas áreas de atuação, sendo essas denominadas: Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Humanas e Educação e, Ciências Agrárias⁶².

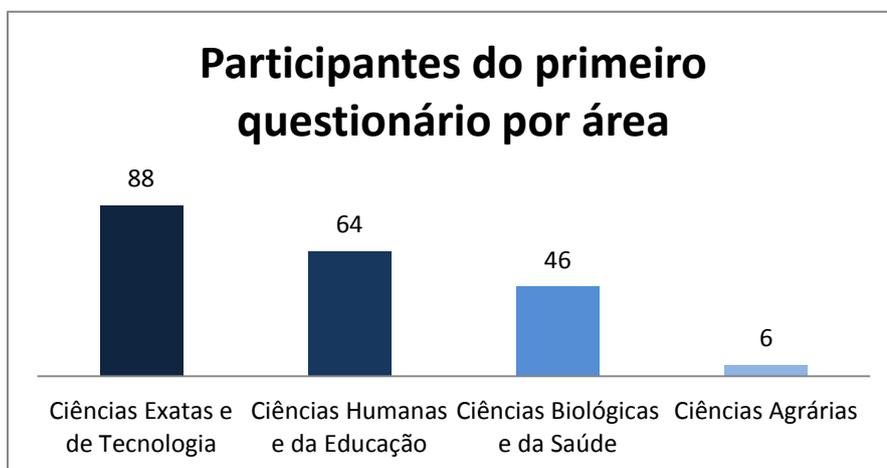


Gráfico 11: Participantes do primeiro questionário (área de atuação).

Podemos observar que o maior número de participantes é da área de Ciências Exatas. Não podemos afirmar se há uma relação entre o interesse dos participantes em contribuir para essa pesquisa e a quantidade de publicações em língua inglesa feitas nessa área. Entretanto, compreendemos que essa relação poderia existir. Wood (2001) afirma que há publicações científicas em inglês em todas as áreas, mas principalmente nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas⁶³.

3.1.2 Perfis acadêmicos e área de atuação

A partir da identificação de cada participante, foi possível categorizá-los com base no nível acadêmico (professor, doutorando ou mestrando) e a área de atuação. Apresentamos essas informações numericamente nos subitens seguintes.

⁶² A denominação das áreas foi baseada tanto na informação disponibilizada pelos participantes, quanto em informações contidas no site da instituição pesquisada e dos programas de Pós-Graduação.

⁶³ O autor utiliza o termo *Sciences*, entretanto compreendemos que ele se refere às áreas de Ciências Exatas e Biológicas.

3.1.2.1 Mestrandos participantes (primeiro questionário)

Contamos com a participação de 103 (50,2%) mestrandos das seguintes áreas:

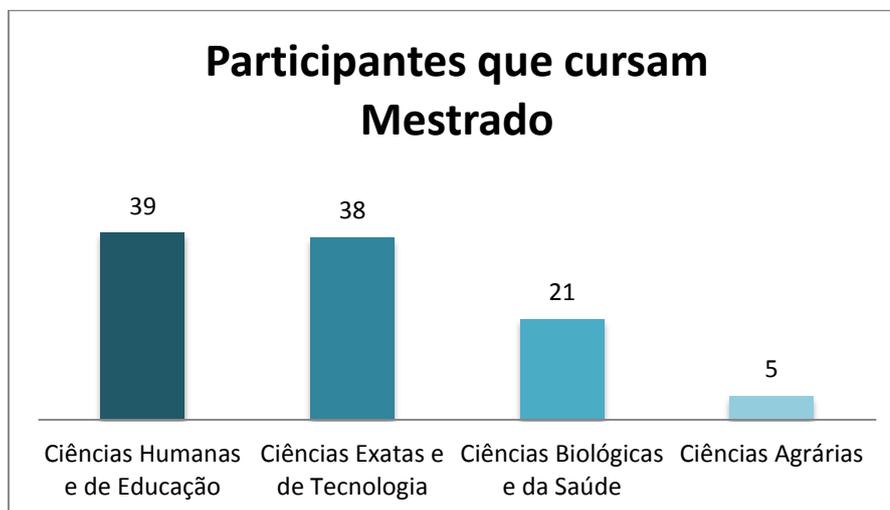


Gráfico 12: Participantes que cursam mestrado.

Verificamos que 37,8% dos mestrandos são da área de Ciências Humanas e Educação; 36,8% são de Ciências Exatas e de Tecnologia; 20,3% Ciências Biológicas e da Saúde e, 4,8% são da área de Ciências Agrárias.

Organizando esses participantes de acordo com a área de atuação, verificamos que os participantes da Área de Ciências Humanas e Educação são os que participaram em maior número do primeiro momento de coleta. Estes totalizaram 39 participantes (37,8%) e se distribuem nas seguintes áreas de atuação/cursos:

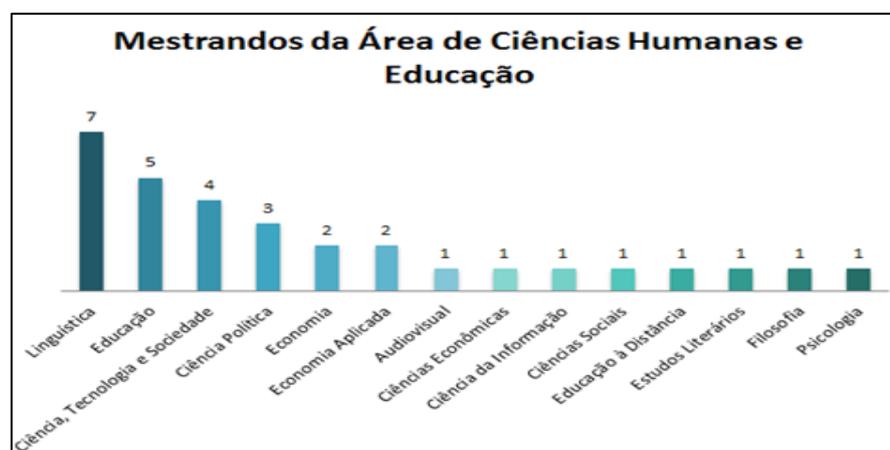


Gráfico 13: Mestrandos da área de Ciências Humanas e Educação.

Os mestrandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia que responderam ao primeiro questionário totalizam 36,8% (38 participantes) e puderam ser categorizados nas seguintes áreas de atuação/cursos:

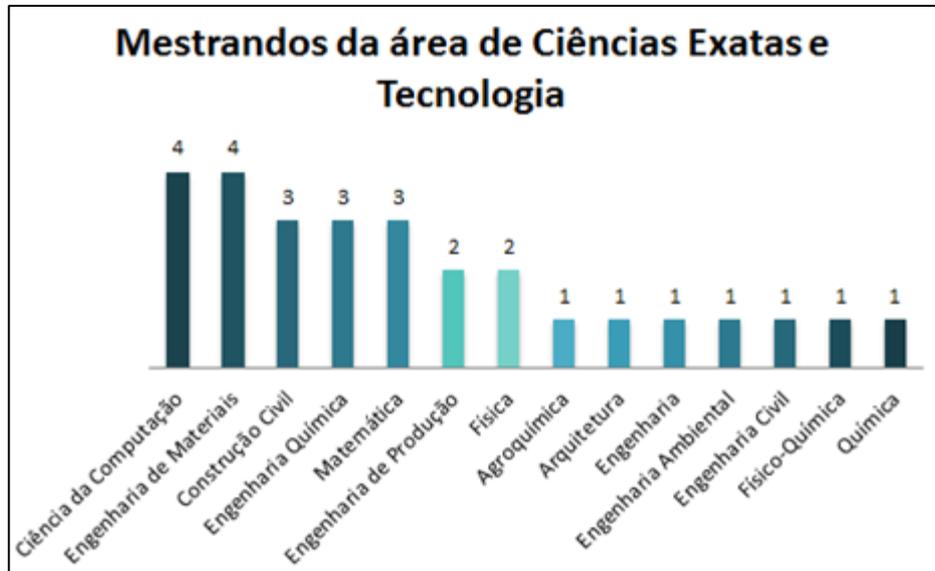


Gráfico 14: Mestrandos da área de Ciências Exatas e Tecnologia.

Da área de Ciências Biológicas e da Saúde 21 participantes (20,3%) responderam ao primeiro questionário, distribuídos em 12 diferentes áreas/cursos:

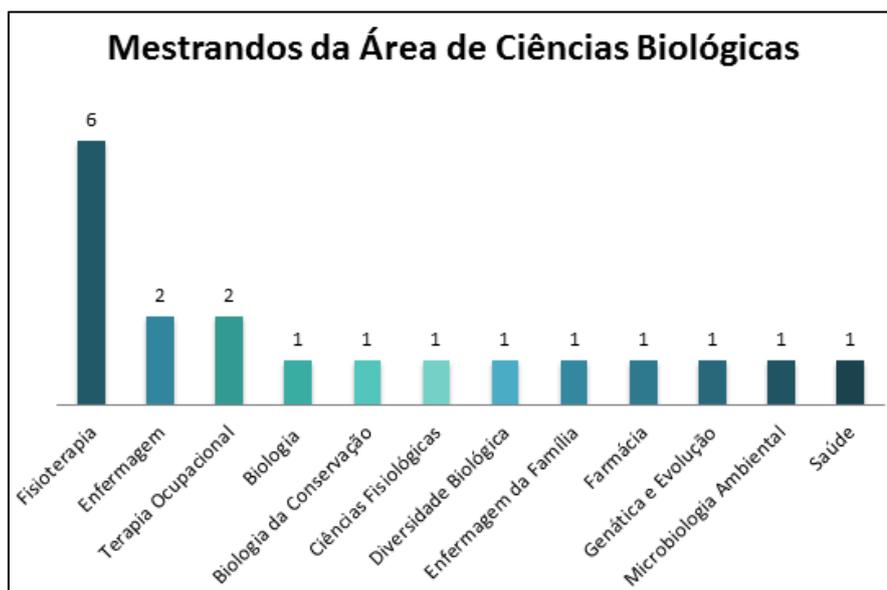


Gráfico 15: Mestrandos da área de Ciências Biológicas e da Saúde.

Para finalizar, os participantes da área de Ciências Agrárias totalizam 4,8% (5 participantes, sendo eles das seguintes áreas de atuação/cursos:

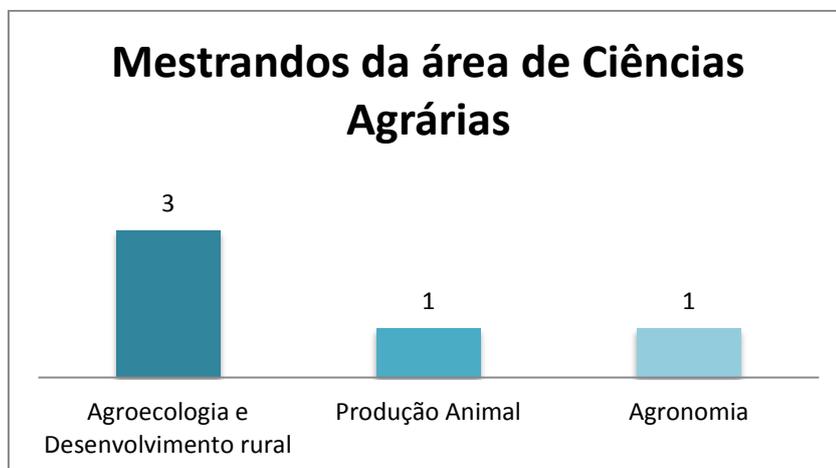


Gráfico 16: Mestrandos da área de Ciências Agrárias.

3.1.2.2 Doutorandos participantes (primeiro questionário)

Os estudantes do doutorado compõem o total de 75 participantes (36,5%), sendo esses das seguintes áreas de atuação: Ciências Exatas e de Tecnologia (46,6%); Ciências Humanas e Educação (26,6%); Ciências Biológicas e da Saúde (25,3%) e Ciências Agrárias (1,3%).

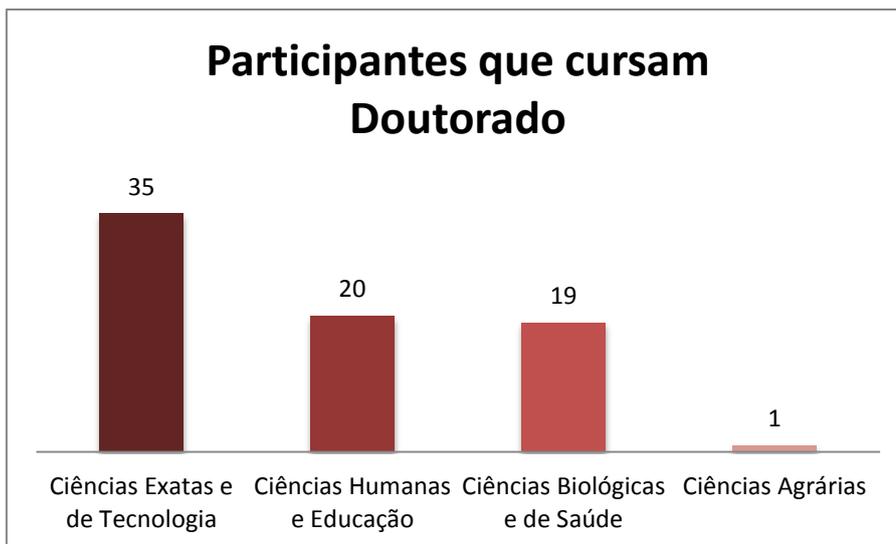


Gráfico 17: Participantes que cursam doutorado.

Observamos que o maior número de participantes são da área de Ciências Exatas e de Tecnologia. Com base nas informações disponibilizadas por eles, verificamos as seguintes áreas de atuação:

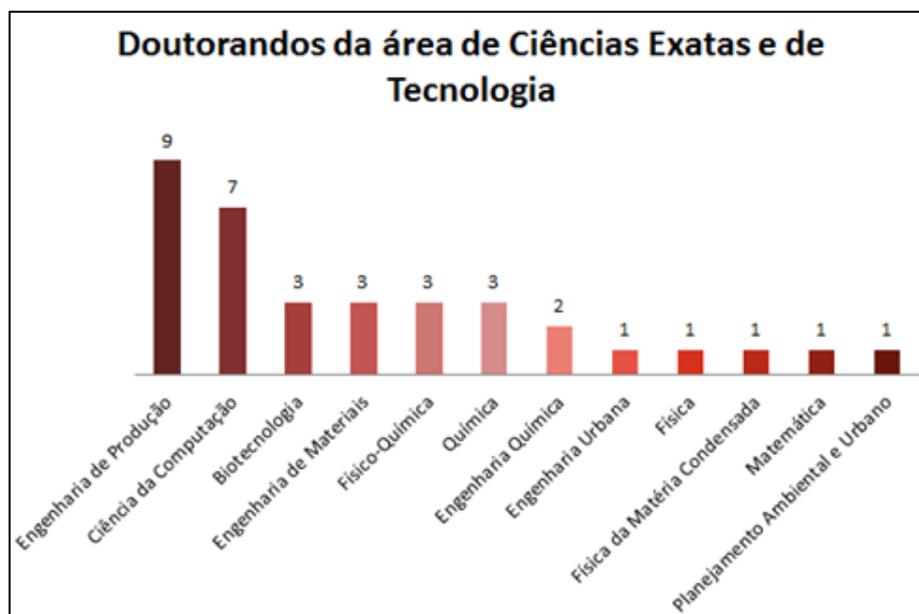


Gráfico 18: Doutorandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia.

Apenas 1 pós-doutorado participou deste momento de coleta de dados. Este participante cursa Engenharia de Materiais.

Com relação aos participantes da área de Ciências Humanas e Educação, observamos as seguintes áreas de atuação:

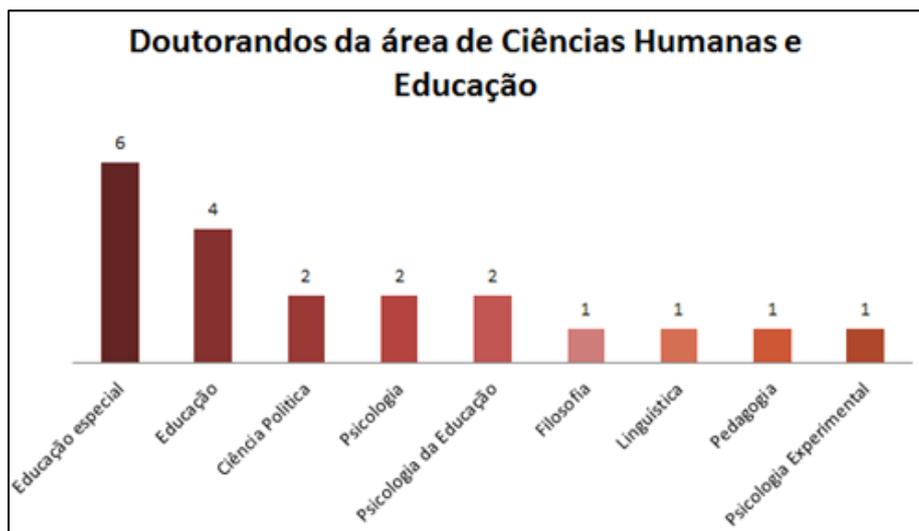


Gráfico 19: Doutorandos da área de Ciências Humanas e Educação.

Os participantes de Ciências Biológicas e da Saúde atuam nas seguintes áreas:

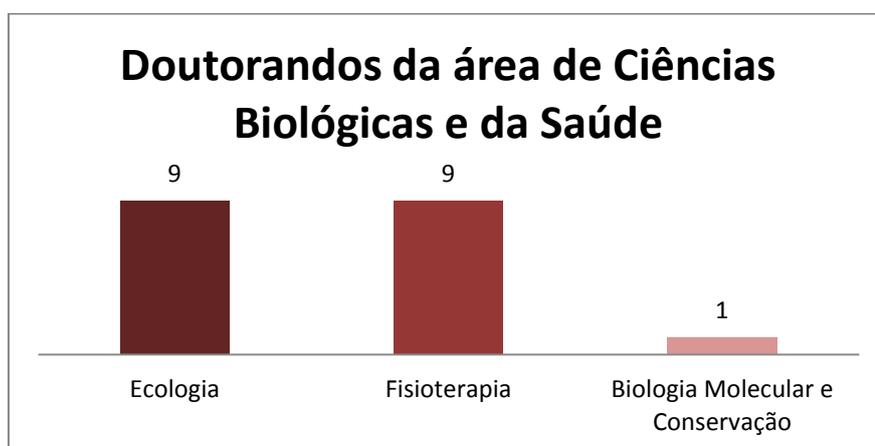


Gráfico 20: Doutorandos da área de Ciências Biológicas e da Saúde.

Apenas 1 participante da área de Ciências Agrárias participou do primeiro momento de coleta. Este participante cursa Agronomia.

3.1.2.3 Professores participantes (primeiro questionário)

Contamos com a participação de 26 professores (12,6%), sendo eles das áreas de Ciências Exatas e de Tecnologia (57,6%), Ciências Biológicas e da Saúde (26%) e Ciências Humanas e Educação (19,2%).

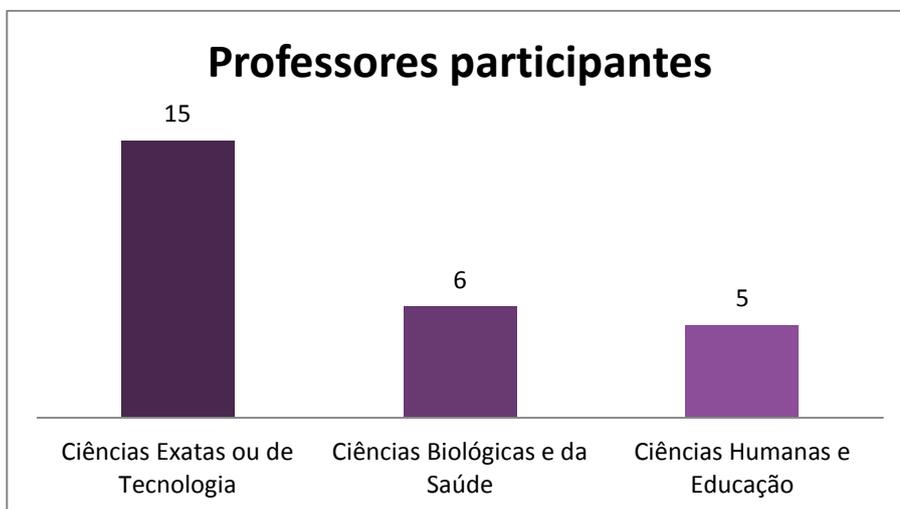


Gráfico 21: Professores participantes.

Verificamos que os participantes da área de Ciências Exatas e de Tecnologia ministram aulas e desenvolvem pesquisa nos seguintes cursos:

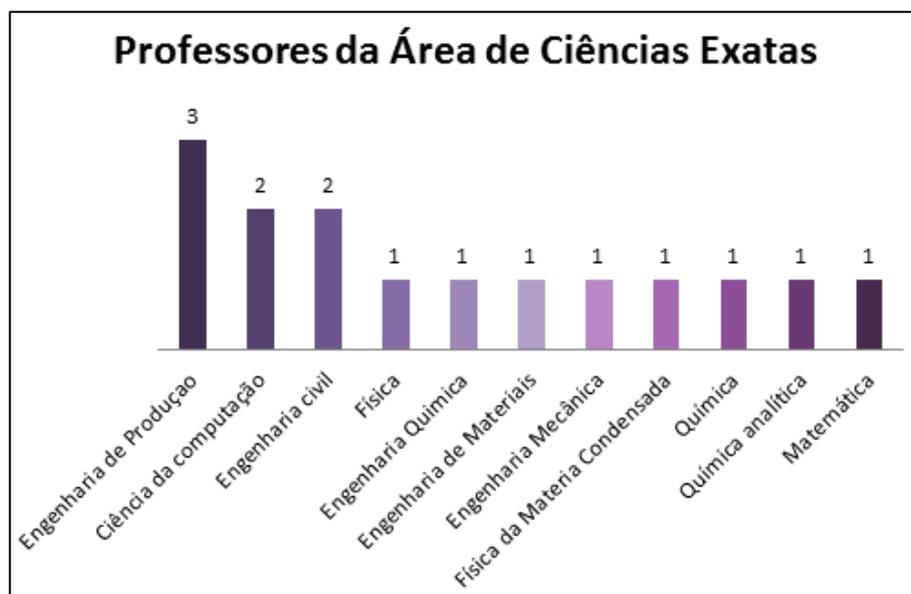


Gráfico 22: Professores da área de Ciências Exatas e de Tecnologia.

Os professores da área de Ciências Biológicas e da Saúde atuam nas seguintes subáreas:

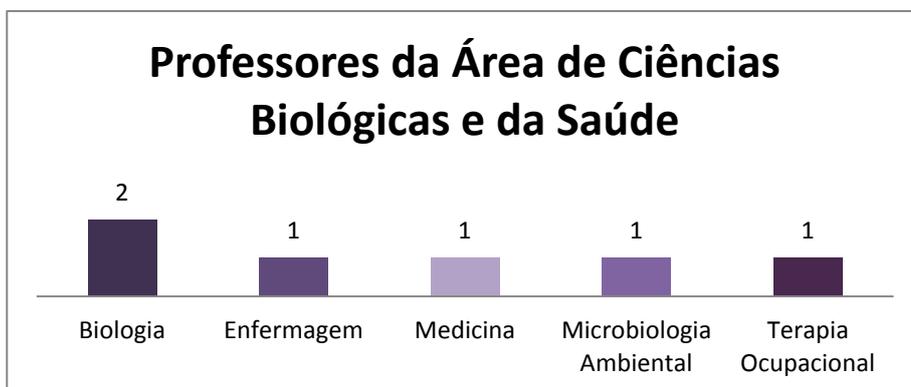


Gráfico 23: Professores da área de Ciências Biológicas e da Saúde.

Com relação aos professores da área de Ciências Humanas e Educação, verificamos os seguintes cursos:

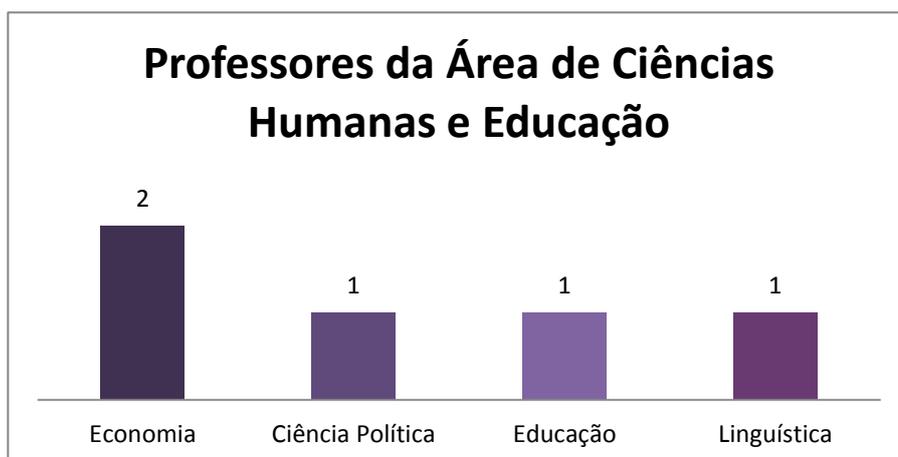


Gráfico 24: Professores da área de Ciências Humanas e Educação.

Conforme explicitado anteriormente, esta seção é apenas uma ilustração numérica dos participantes desta pesquisa. Foi possível observar que a área de atuação que apresenta maior número de participantes é a de Ciências Exatas e de Tecnologia.

Compreendemos que esse fato possa estar relacionado à grande quantidade de publicações relacionadas ao campo das Ciências Exatas e Biológicas, conforme afirma Wood (2001). O autor afirma que a publicação em LI pode significar maior prestígio no

ambiente acadêmico, visto que alguns pesquisadores preferem citar trabalhos publicados em periódicos internacionais a citar aqueles publicados em periódicos nacionais.

Essa informação que relaciona a área de atuação à publicação de estudos pode ser confirmada na página de periódicos da Capes⁶⁴. Nessa página é possível encontrar artigos recentes de pesquisadores brasileiros indexados na base Scopus e Science Direct. Verificamos que todos os artigos disponíveis na página de periódicos estão publicados em língua inglesa e a maioria deles⁶⁵ é da área de Ciências Biológicas.

3.1.3 Interesse em aprimorar o conhecimento em LI e uso da LI em contexto acadêmico

Visto que a finalidade desta pesquisa é verificar os interesses e necessidades de pesquisadores em aprimorar os níveis de conhecimento em LI para fins acadêmicos, iniciamos o primeiro questionário submetido aos pesquisadores perguntando sobre o uso da língua inglesa em contexto acadêmico.

Quando questionados sobre o uso da LI para fins acadêmicos verificamos que 202 participantes (98,5%) afirmaram que utilizam a LI, enquanto 3 (1,4%) afirmaram que não utilizam a LI.

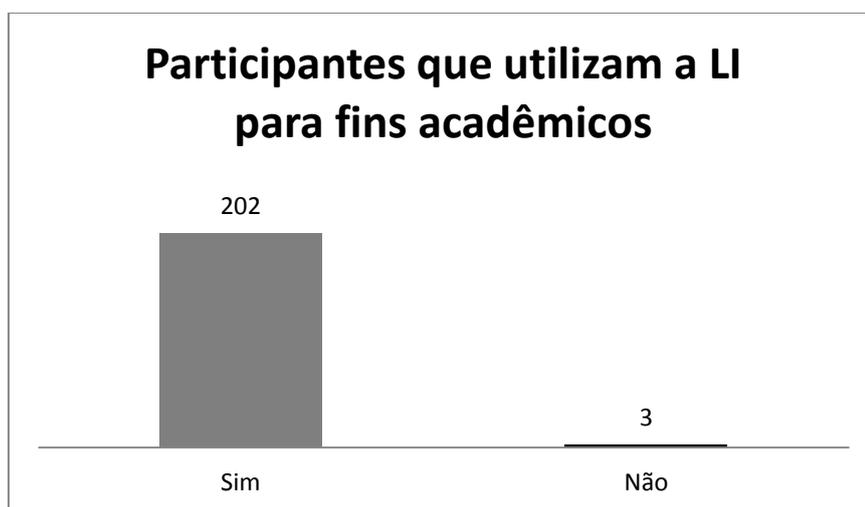


Gráfico 25: Participantes que usam a LI para fins acadêmicos.

⁶⁴ Página de periódicos da Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁶⁵ Enviamos um e-mail solicitando o número de publicações em LI disponível no site. Entretanto, nos foi afirmado não haver registros sobre esse número. Não foi possível contabilizar a quantidade de artigos, em razão da constante atualização de artigos disponíveis no site.

Dessa forma, verificamos a importância que a LI tem no ambiente acadêmico; afinal, 98,5% dos participantes a utilizam para a realização de seus estudos. Essa informação constata a afirmação da LI sendo a língua internacional da ciência, como afirma Mauranen (2011): *A língua inglesa se tornou a língua franca da academia, assim como de outros domínios de comunicação. Predominantemente, seu uso mais comum é entre aqueles que não tem a LI como primeira língua*⁶⁶. (p.94)

Apenas participantes do mestrado afirmaram não utilizar a LI, sendo esses das áreas de Educação a Distância, Química e Linguística. Entretanto, os participantes das áreas de Educação a Distância e Química afirmam que veem a necessidade de aprimorar o conhecimento em LI:

M1⁶⁷: *Há várias publicações em inglês que contribuem para a pesquisa, além de facilitar o intercâmbio cultural.* (Educação a Distância)

M2: *Precisamos ler mais artigos, jornal de ciência e outros paper*⁶⁸ *de outros autores e assim consolidar e melhorar a nossa metodologia com base nos referenciais teóricos.* (Química)

Com relação aos participantes que afirmaram utilizar a língua inglesa, mas não se interessar por aprimorar o conhecimento em LI, verificamos as seguintes justificativas:

M3: *Eu acredito que meu inglês é suficiente para minha vida acadêmica atual, pois a maioria dos autores que trabalho é de língua francesa ou alemã. Assim, meu inglês não é tão exigido. Além disso, não tenho necessidade de escrever ou falar no meu trabalho.* (Literatura)

M4: *Eu acho importante aprimorar o meu inglês, mas não por motivos acadêmico-profissionais, uma vez que nem meu mestrado nem minha profissão (professor de matemática) exige muita utilização do inglês.* (Matemática)

Apenas um participante, da área de Linguística, afirmou não utilizar e não se interessar por aprimorar o conhecimento do inglês. Entretanto não justificou sua afirmação.

Com relação aos participantes que afirmaram se interessar por desenvolver o conhecimento de LI, verificamos como justificativa para tal a quantidade de publicações

⁶⁶ Tradução nossa: English has become the global lingua franca of academia, along with vast number of other domains of communication. By far its commonest use is between speakers for whom English is not a first language (MAURANEN, 2011, p.94).

⁶⁷ Conforme mencionado na seção de Metodologia de Pesquisa, designamos as iniciais M para identificar os participantes que cursam mestrado, D para os que cursam doutorado e P para professores.

⁶⁸ Optamos por apresentar as asserções dos participantes no original.

em língua inglesa, a possibilidade de divulgar pesquisa e estabelecer contato com pesquisadores internacionais, por exemplo:

M5: *Pelo menos em minha área de estudos, praticamente todos os periódicos publicam seus textos em inglês. Logo, ler e escrever de maneira correta nesta língua é fundamental para a carreira.* (Diversidade Biológica e Conservação)

M6: *Acredito ser essencial o domínio da língua inglesa na vida acadêmico-profissional, já que tal domínio possibilita/facilita a publicação em periódicos internacionais, assim como a comunicação com pesquisadores estrangeiros, com os quais se podem firmar parcerias de pesquisa.* (Terapia ocupacional)

Com relação aos participantes do doutorado, todos os 75 (100%) alegaram tanto utilizar a língua inglesa no seu dia-a-dia, quanto se interessar em aprimorar o conhecimento em língua inglesa, independentemente da área de pesquisa. As justificativas apresentadas são: a necessidade de divulgação da pesquisa, o reconhecimento da língua inglesa como língua da ciência, o contato com pesquisadores internacionais, entre outras.

D1: *95% dos artigos e textos que leio são em inglês.* (Ciência da Computação)

D2: *Para estabelecer contatos e fazer parcerias com outros grupos de pesquisa.* (Ecologia)

D3: *O conhecimento e a compreensão da língua inglesa são essenciais para todas as pessoas, já que é a língua mais difundida no mundo. No meio acadêmico o uso da língua inglesa é utilizada diariamente tanto em rótulos de produtos e reagentes, quanto em manuais, artigos, contatos, em congressos ou encontros, viagens e etc. Nos dias de hoje, um bom profissional tem a necessidade de falar, entender e escrever em inglês.* (Biologia molecular e conservação)

D6: *Considero importante (aprimorar o conhecimento em LI) visto a necessidade de expandir internacionalmente nossa pesquisa, projetos e artigos.* (Fisioterapia)

D7: *Na minha área de atuação (ciências exatas – química e engenharia química) é necessário o emprego do inglês, principalmente para a divulgação científica dos trabalhos em artigos.* (Engenharia Química)

D19: *Creio que para minha vida acadêmico-profissional seja indispensável aprimorar meus conhecimentos de língua inglesa, pois é imprescindível que eu publique os resultados da minha pesquisa de doutorado em revistas científicas internacionais. Só assim estarei contribuindo de fato com a construção do campo de pesquisa na minha área (educação ambiental) e sendo reconhecida como pesquisadora da área frente à comunidade científica internacional.* (Educação Ambiental)

Os 26 professores (100%), por sua vez, afirmaram utilizar a língua inglesa. Entretanto, 3 (11,5%) alegaram não se interessar em aprimorar o conhecimento em LI.

Dois justificaram o bom domínio da língua por terem morado em país falante de LI, sendo esses participantes das áreas de Engenharia Civil e Física. O outro participante alegou se considerar velho para fazer o curso (Matemática). Os professores que manifestaram interesse em aprimorar o conhecimento de LI apresentaram justificativas semelhantes às dos doutorandos. Todavia, observamos também referência à visita de pesquisadores internacionais e a internacionalização de pesquisas:

P3: *Outra coisa é o relacionamento freqüente, pois recebemos muitos visitantes.* (Engenharia de Materiais)

P4: *Também acho que preciso aprimorar a compreensão e a fala, para melhorar a participação em congressos internacionais e receber melhor pesquisadores estrangeiros.* (Biologia)

P5: *Esse domínio é essencial para expandir as relações e as conversas internacionais.* (Linguística e Letras)

P6: *Pelas atuais configurações do sistema de qualificação da produção científica, assim como pelos incentivos à internacionalização da pesquisa, faz-se fundamental a comunicação com a língua inglesa.* (Terapia Ocupacional)

As questões acerca da internacionalização de pesquisas apresentadas por dois participantes é confirmada por Long e Richards (2001) ao afirmarem que a LI é a língua principal para a *disseminação de pesquisa em ciências, tecnologia e indústria*⁶⁹ (prefácio). Compreendemos que não apenas nas áreas citadas pelos autores é possível observar a divulgação de pesquisas em LI, mas também em área de Ciências Humanas. Verificamos que divulgar pesquisa em LI exige conhecimento das competências linguística e comunicativa a fim de, conforme afirmam Long e Richards (2001), possibilitar a negociação de aprendizado entre os pesquisadores. Por essa razão, compreendemos que o aprimoramento dessa língua deva ser considerado por grande parte dos pesquisadores que visam a divulgar seus estudos em âmbito internacional.

Com base nas afirmações dos participantes, podemos verificar os seguintes números com relação ao interesse em aprimorar o conhecimento em LI:

⁶⁹ Tradução nossa: (...) it (English) also serves as the major language for the dissemination of research in Science, industry and technology (p. XIII Prefácio).

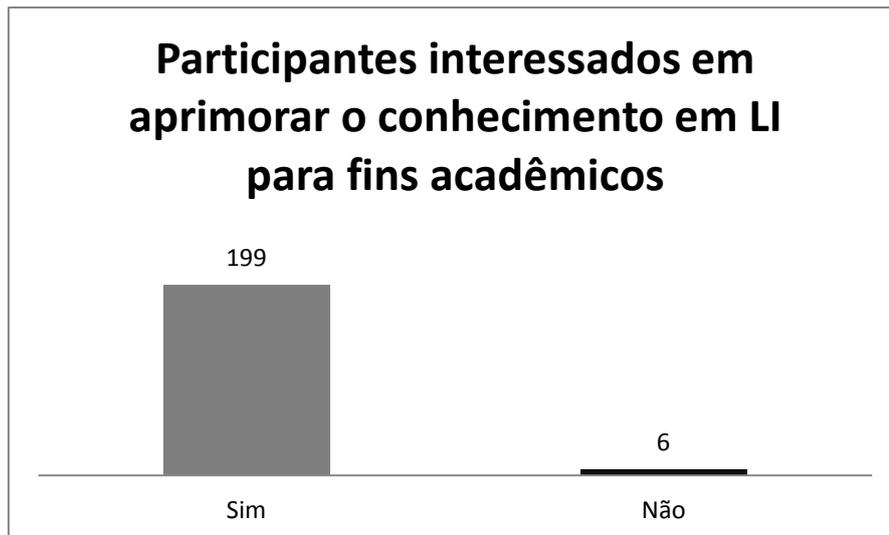


Gráfico 26: Participantes interessados em aprimorar o conhecimento em LI para fins acadêmicos.

Do total de participantes interessados em aprimorar o conhecimento em LI, verificamos os seguintes perfis acadêmicos.

Mestrandos	Doutorandos	Pós-doutorando	Professores
100 (97,1%)	75 (100%)	1 (100%)	23 (88,4%)

Tabela 4: Participantes interessados em aprimorar os níveis de conhecimento em LI.

Verificamos que, independentemente do nível acadêmico (mestrando, doutorando, pós-doutorando ou professor) o aprimoramento do conhecimento de LI é considerado pelos pesquisadores, visto que 97% desses afirmam ter esse interesse. Compreendemos que aprimorar esse conhecimento reforça o papel que a língua inglesa tem no ambiente acadêmico e, conforme discutido por Cargill, O'Connor e Li (2012), é necessário que pesquisadores desenvolvam não somente o conhecimento científico, mas também as habilidades necessárias na língua inglesa, a fim de divulgarem seus estudos nesse idioma. Não somente os dados numéricos refletem a constatação do inglês como língua da ciência, mas os próprios participantes reconhecem essa afirmação:

M7: *As pesquisas de ponta e com reconhecimento internacional são todas em inglês. Considero impossível manter-se no meio acadêmico sem domínio desta língua.* (Enfermagem)

M8: *É a língua (inglesa) universal para temas científicos e deve ser conhecida por todos que tem interesse em pesquisa.* (Engenharia química)

D4: *A língua inglesa como sabemos é uma língua universal e a mais utilizada no meio acadêmico. Sem o conhecimento da língua, nosso trabalho e a repercussão dele dentro da área de pesquisa se tornam limitada.* (Biotecnologia)

D5: *É útil (aprimorar seus conhecimentos acerca da língua inglesa) uma vez que se trata de um código comumente entendido por muitas pessoas desse meio profissional.* (Engenharia de materiais)

P6: *Acho importante aprimorar o conhecimento de inglês, pois na minha área, e em ciência de uma forma geral, esta é a língua da comunicação. Além disso, como inglês não é a minha segunda língua é necessário o aprimoramento constante.* (Química)

Conforme explicitado por Kennedy (2001), uma vez que a maioria das revistas científicas é publicada em língua inglesa e apresentações em congressos são realizadas por intermédio da mesma, é fundamental que pesquisadores não falantes de inglês desenvolvam competência no idioma se quiserem acompanhar os desenvolvimentos nas áreas de atuação.

Alguns pesquisadores citaram a consequência da falta de habilidades na língua inglesa em contexto acadêmico como sendo algo que pode *comprometer o desenvolvimento da pesquisa* ou como uma barreira para divulgação de pesquisas. Compreendemos que essas afirmações também podem ser interpretadas como o reconhecimento da necessidade em desenvolver habilidades em LI. Observemos os trechos a seguir:

M12: *A comunicação no meio acadêmico internacional é basicamente em inglês, se você não consegue trocar informações com professores, pesquisadores de outros países, você restringe seus conhecimentos. Não há uma troca de experiências por conta da barreira do idioma. Por isso, faz-se necessário o conhecimento da língua inglesa no meio acadêmico-profissional.* (Fisioterapia)

M24: *O inglês é a linguagem universal da ciência. É muito ruim perceber que seu desempenho, em grande parte, é comprometido pela não fluência no idioma.* (Ciência da Computação)

M25: *A língua inglesa se tornou uma língua comum no mundo, principalmente dentro da academia. Sem ela nossa repercussão dentro de nossa área é limitada.* (Biologia da Conservação; Genética da Conservação)

Com base nos trechos analisados, podemos afirmar que os pesquisadores têm consciência da importância da língua inglesa, seja para se manterem atualizados sobre pesquisas em sua área, ou pela necessidade de divulgar seus trabalhos científicos. Ressaltamos que essa característica (divulgar pesquisas) é a principal justificativa por eles apresentada para aprimorar o conhecimento em LI.

Organizamos em um quadro as justificativas mais apresentadas pelos participantes com relação ao interesse em aprimorar o conhecimento em LI.

Afirmações apresentadas para justificar o interesse em aprimorar o conhecimento em LI para fins acadêmicos

- ✓ Número de publicações em LI;
- ✓ Troca de informação com pesquisadores internacionais;
- ✓ Visita de pesquisadores internacionais;
- ✓ Número de periódicos em LI;
- ✓ Estabelecer parcerias;
- ✓ Internacionalizar pesquisas;
- ✓ Reconhecimento internacional;
- ✓ LI como língua internacional da ciência;
- ✓ Necessidade de ler e escrever em LI.

Tabela 5: Afirmações apresentadas para justificar o interesse em aprimorar os níveis de conhecimento em LI.

3.1.4 Situações de uso da língua inglesa para fins acadêmicos.

Os participantes foram indagados a respeito das situações em que a LI era, por eles, utilizada. As situações sugeridas indicadas são: I) Leitura, II) Escrita, III) Congressos, apresentações, palestras, IV) Correspondência com estrangeiros (e-mail), V) Visita de pesquisadores estrangeiros, VI) Outros: Especifique.

Observamos na tabela seguinte as situações de uso mais indicadas por todos (202) os participantes:

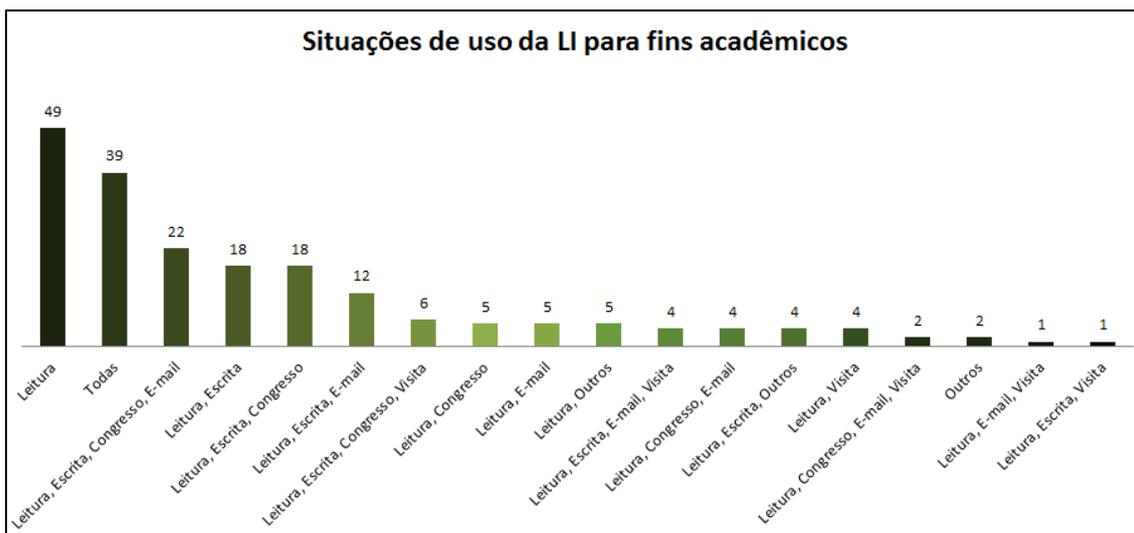


Gráfico 27: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (todos os participantes).

Considerando as asserções dos professores (26) verificamos as seguintes situações de uso:

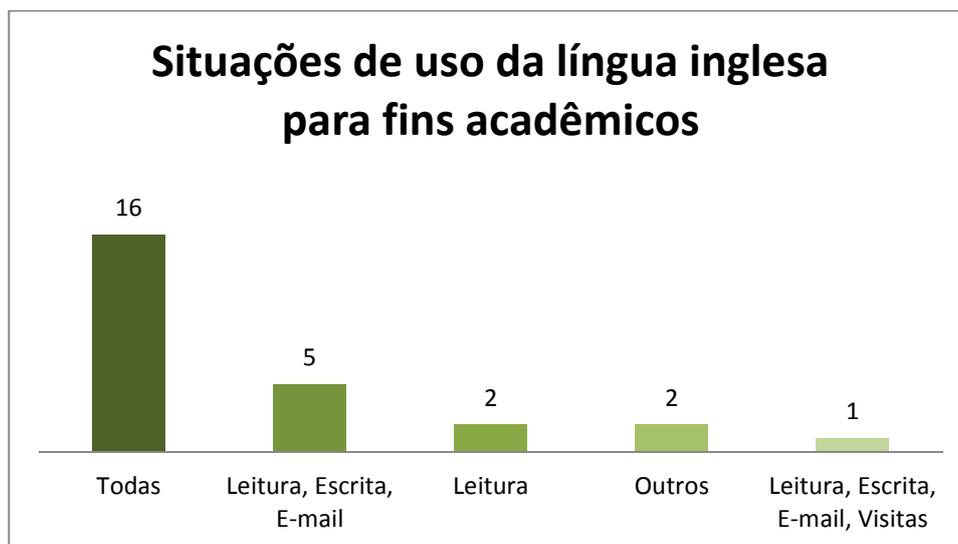


Gráfico 28: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (professores).

Assim, observamos que 16 professores (61,5%) afirmam utilizar a LI em todas as situações sugeridas, 6 professores (23%) afirmam que a utilizam para leitura, escrita e correspondência com pesquisadores (e-mail), 2 participantes (7,6%) afirmaram apenas usar para leitura, 1 professor (3,8%) afirma utilizar para leitura, escrita, congressos, correspondência com pesquisadores (e-mail) e visitas de pesquisadores estrangeiros e

também 1 professor (3,8%) afirma utilizar para leitura, escrita, correspondência com pesquisadores (e-mail) e visitas de pesquisadores estrangeiros. Dois participantes afirmaram utilizar a LI, além das situações acima mencionadas, em outras situações, sendo essas viagens e tradução de textos. De forma geral, verificamos que todos os participantes-professores utilizam a língua inglesa para ler.

Considerando os participantes do doutorado (75), identificamos as seguintes situações de uso:

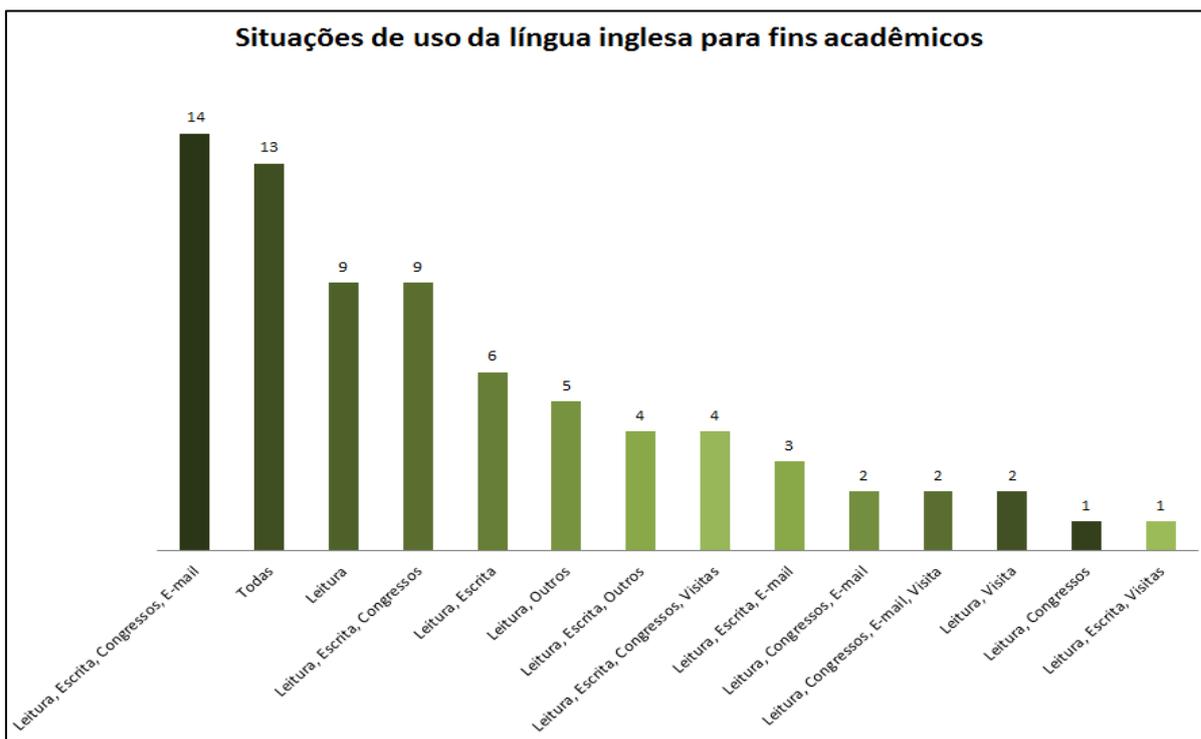


Gráfico 29: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (doutorandos).

Verificamos que a maioria dos doutorandos (18,6%) afirmou utilizar a língua tanto para leitura e escrita, quanto participações em congressos e correspondência com pesquisadores estrangeiros. Muito próximo a esse número, estão os doutorandos que afirmaram utilizar a LI em todas as situações sugeridas (17,3%). Os doutorandos que utilizam a LI apenas para leitura, assim como os que a utilizam para leitura, escrita e participação em congressos são 9 (12%), em cada situação. Seis participantes (8%) utilizam a língua para leitura e escrita. O número de participantes que assinalaram a opção 'outros' (12%) exemplificaram situações como viagens para participação em congresso e tradução de textos. Quatro participantes (5,3%) afirmaram utilizar a língua para leitura, escrita, participação de congressos internacionais e visitas de pesquisadores

estrangeiros. Três participantes (6,6%) utilizam a língua ler, escrever e se corresponderem com pesquisadores estrangeiros e 2 participantes (2,6%) afirmaram utilizar para ler, participar de congressos internacionais e se corresponderem com pesquisadores internacionais. Essa mesma quantidade afirmou que a LI é utilizada para as mesmas situações citadas anteriormente, mas também para receber visitantes estrangeiros. Dois (2,6%) também foram os participantes que utilizam a LI para leitura e visita de pesquisadores internacionais e 1 participante (1,3%) afirmou fazer uso da língua para ler e participar de congressos internacionais e, a mesma quantidade mencionou leitura, escrita e visita de pesquisadores estrangeiros como as situações em que a LI é utilizada.

De forma geral, as situações de leitura e escrita são aquelas em que a língua é mais utilizada, visto que 54 participantes (72%) afirmaram utilizá-la tanto para ler quanto para escrever. Os participantes citaram a escrita de *abstracts*, ou a redação de artigos acadêmicos para exemplificar essas situações.

Com relação aos participantes que cursam mestrado (103), observamos as seguintes situações de uso e os respectivos números de participantes:

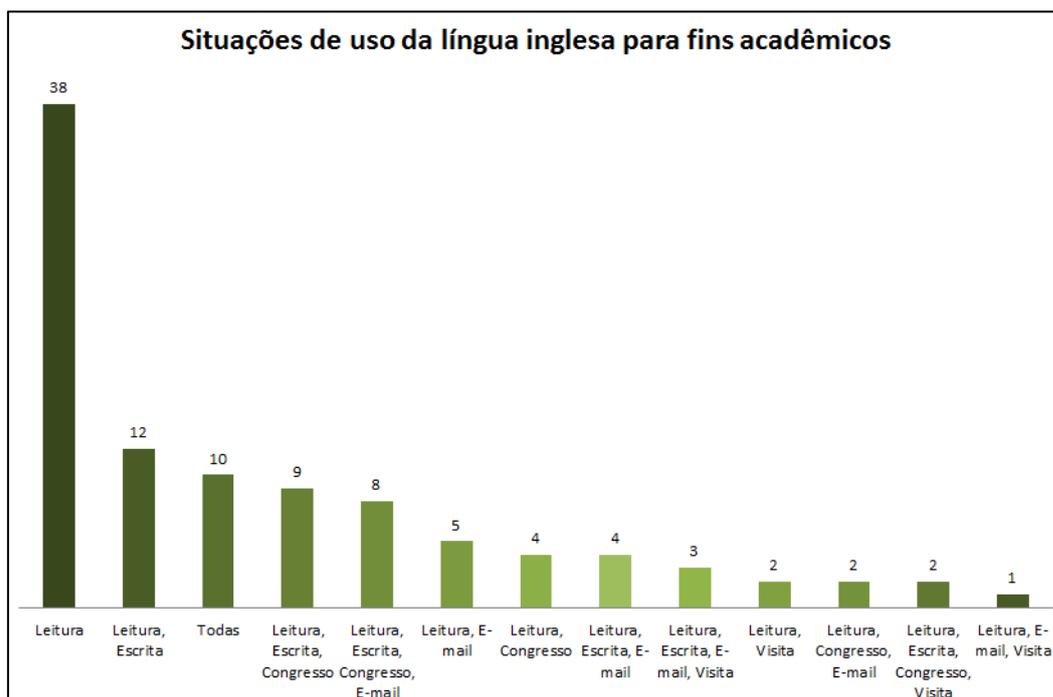


Gráfico 30: Situações de uso da LI para fins acadêmicos (mestrandos).

Conforme afirmamos anteriormente, 3 participantes do mestrado afirmaram não utilizar a língua inglesa para fins acadêmicos. Portanto, as situações de uso observadas

no gráfico anterior se referem à afirmação de 100 mestrandos. Dessa forma, verificamos que a leitura é a situação de uso na qual os participantes mais utilizam a LI (38%). Leitura e escrita foram citadas por 12 participantes (12%). Todas as situações sugeridas são mencionadas por 10 participantes (10%), enquanto leitura, escrita e participação em congressos internacionais foram mencionadas por 9 participantes (9%). Oito participantes (8%) também utilizam a LI para ler, escrever e participar de congressos internacionais, mas também para se corresponderem com pesquisadores internacionais. Quatro participantes (4%) a utilizam para ler e se corresponderem com pesquisadores internacionais. O mesmo número é observado nas situações de leitura e participação em congressos internacionais. Três (3%) são os participantes que leem, escrevem, se correspondem com pesquisadores estrangeiros e recebem visitas de pesquisadores estrangeiros. Dois participantes (2%) afirmaram utilizar a LI para ler e receber visitas de pesquisadores internacionais. A mesma quantidade citou as situações de leitura, participação em congressos e correspondência com pesquisadores internacionais e, também 2 (2%) utilizam a LI para leitura, escrita, participação em congressos e visitas de pesquisadores internacionais. Apenas 1 participante (1%) utiliza a LI para ler, se corresponder com pesquisadores internacionais e para receber visita de pesquisadores internacionais. Os participantes que assinalaram a opção 'outros' não justificaram o contexto acadêmico, mas outras situações, como ouvir música ou assistir filmes ou séries de TV.

A leitura em LI foi citada por 100% dos participantes como a situação em que a LI é necessária. De acordo com Jordan (2012) essa é a habilidade que, segundo os estudantes apresentam menor dificuldade de domínio/aprendizagem, se comparada com as demais. Entretanto, o autor afirma que é a habilidade mais necessária. Flowerdew e Peacock (2001) corroboram essa afirmação esclarecendo que a maioria dos livros e de periódicos são publicados em língua inglesa. Discutimos a necessidade dessa habilidade na seção 3.1.5.1, na qual apresentamos o nível de proficiência em LI dos participantes.

Em pesquisa realizada por Motta-Roth (1995, citada por OLIVEIRA, 2003), os gêneros acadêmicos mais utilizados por pesquisadores são capítulos de livros e artigos científicos. Assim, segundo a autora as habilidades de leitura e escrita são as mais utilizadas no contexto acadêmico. Oliveira (2003) ressalta que o artigo científico pode ser considerado *forma de produzir conhecimento* (p.103).

Verificamos que 9,9% dos participantes que afirmaram somente utilizar a língua inglesa para ler são da área de Ciências Humanas. Essa é a área que menos utiliza a

língua inglesa para escrever. A área que mais utiliza o idioma em todas as situações citadas anteriormente é a área de Ciências Exatas (10,9%), principalmente entre professores. Com relação à área de Ciências Biológicas verificamos que a situação de uso da LI mais comum é para leitura, escrita, participação em congressos e escrita de e-mails (6,9%).

De forma geral, a escrita foi a segunda situação de uso (54%) mais mencionada pelos aprendizes. Entretanto, conforme explicitado anteriormente, o uso da língua nessa situação é mais frequente na área de Ciências Exatas e Ciências Biológicas. Novamente, confirmamos a afirmação de Wood (2001) com relação às publicações serem mais comuns nessas áreas, se comparadas com a área de Ciências Humanas.

A partir das respostas dos participantes com relação às situações de uso da LI, foi possível associar o uso que eles fazem da língua com as habilidades necessárias para tal. De forma geral, verificamos que todas as habilidades são fundamentais para que os participantes possam atuar nas situações mencionadas.

3.1.5 Classificação do nível de proficiência em LI

A fim de verificar como os participantes classificam suas habilidades em LI, solicitamos que esses assinalassem o nível de conhecimento (bom, regular, pouco) para cada uma das habilidades (escrita, oral, compreensão⁷⁰ e leitura).

Dessa forma, verificamos os seguintes dados, com relação aos mestrados (105):

Domínio	Bom	Razoável	Pouco	Sem resposta
Habilidade				
Leitura	75 (71,4%)	20 (19%)	4 (3,8%)	6 (5,7%)
Escrita	22 (20,9%)	44 (41,9%)	32 (30,4%)	7 (6,6%)
Fala	22 (20,9%)	45 (42,8%)	30 (28,5%)	8 (7,6%)
Compreensão	55 (52,3%)	37 (35,2%)	7 (6,6%)	6 (5,7%)

Tabela 6: Classificação do nível de proficiência (mestrados).

Os doutorandos (75), por sua vez, classificam suas habilidades da seguinte maneira:

⁷⁰ Somente após o envio do questionário percebemos que a palavra *compreensão* poderia ter mais de uma interpretação. Nossa intenção era saber sobre a compreensão auditiva. Entretanto, os participantes podem ter relacionado à compreensão de leitura.

Domínio	Bom	Regular	Pouco	Sem resposta
Habilidade				
Leitura	52 (69,3%)	21 (28%)	1 (1,3%)	1 (1,3%)
Escrita	15 (20%)	34 (45,3%)	25 (33,3%)	1 (1,3%)
Fala	13 (17,3%)	33 (44%)	28 (37,3%)	1 (1,3%)
Compreensão	34 (45,3%)	33 (44%)	7 (9,3%)	1 (1,3%)

Tabela 7: Classificação do nível de proficiência (doutorandos).

A classificação do domínio das habilidades dos professores organiza-se da seguinte maneira:

Domínio	Bom	Regular	Pouco
Habilidade			
Leitura	22 (84,6%)	4 (15,3%)	-
Escrita	7 (26,9%)	11 (42,3%)	8 (30,7%)
Fala	7 (26,9%)	8 (30,7%)	11 (42,3%)
Compreensão	9 (34,6%)	11 (42,3%)	6 (23%)

Tabela 8: Classificação do nível de proficiência (professores).

Na tabela seguinte é possível verificar a classificação dos níveis de proficiência de todos os participantes:

Domínio	Bom	Regular	Pouco
Habilidade			
Leitura	149 (72,6%)	45 (21,9%)	5 (2,4%)
Escrita	44 (21,4%)	89 (43,4%)	65 (31,7%)
Fala	42 (20,4%)	86 (41,9%)	69 (33,6%)
Compreensão	98 (47,8%)	81 (39,5%)	20 (9,7%)

Tabela 9: Classificação do nível de proficiência (todos os participantes).

Compreendemos que a autoclassificação do domínio de cada uma das habilidades pode demonstrar a necessidade de aprimoramento de algumas delas. Baseamos essa conclusão no número de participantes que afirmaram ter pouco domínio das habilidades escrita e oral e, essas serem as que eles afirmam se interessar em aprimorar.

Em razão dessa compreensão, analisamos cada uma das habilidades em separado, apresentando, juntamente com a apreciação geral do domínio delas, as

justificativas apresentadas pelos aprendizes em aprimorar alguma habilidade específica, ou o conhecimento em LI como um todo.

3.1.5.1 Habilidade de Leitura

Com base nas informações anteriormente apresentadas, foi possível verificar que a habilidade de leitura é a que os participantes afirmam ter melhor domínio, pois 149 (72,6%) classificaram dominar bem essa habilidade. Podemos inferir que a leitura é a habilidade mais desenvolvida em virtude de ser a mais necessária na academia (JORDAN, 2012), uma vez que essa é a língua internacional da ciência (WOOD, 2001). Kennedy (2001) afirma que mesmo em uma situação cuja língua materna não seja a LI, estudantes de pós-graduação estão em contato constante com a LI devido ao número de livros e artigos publicados nessa língua. Por conseguinte, conhecem termos, além do tema de suas áreas de pesquisa.

A constatação de que a leitura é necessária no ambiente acadêmico é justificada pelos próprios participantes devido ao volume de produção nessa língua e não na L1. Por essa razão, compreendemos que essa é a habilidade que eles melhor dominam:

M13: *A leitura em inglês permite acesso a um número maior de texto.* (Educação)

D11: *Principalmente para compreensão de textos que não são traduzidos em português.* (Filosofia)

D12: *Muitos estudos estão apresentados e publicados em inglês.* (Fonoaudiologia e Educação Especial)

D13: *Pois a maioria das referências bibliográficas da área são em inglês.* (Biologia, Ecologia e Recursos Naturais)

D14: *as informações mais relevantes em química estão apresentadas em revistas internacionais, cuja língua oficial é o inglês.* (Química)

Verificamos que grande parte do acesso à informação científica se dá por meio da língua inglesa e, por isso, muitos pesquisadores precisam desenvolver a habilidade de leitura. Jordan (2012) afirma que no contexto acadêmico, quando um estudante lê algo, ele o faz por um propósito, sendo esse para compreender sobre uma teoria, obter dados ou fundamentar seu argumento, por exemplo.

Apesar do número de participantes que afirmaram ler bem, 45 (21,9%) afirmaram ler razoavelmente e 5 (2,4%) afirmaram ler pouco. Cobb e Horst (2001)

esclarecem que não necessariamente aqueles que conseguem ler pequenas instruções conseguem ler um texto longo. Os autores se pautam em Flowerdew (1993) e Nation (1990) para ilustrar que, na média, um aprendiz de IPA/IPO conhece 45% dos elementos que compõem um texto (termos técnicos, funções e palavras gramaticais). Os 55% restantes representam o conhecimento que o aprendiz não tem da língua. Baseados nesses números os autores questionam: *Saber metade das palavras é suficiente para compreender um texto*⁷¹? Alderson (1984, citado por COBB e HORST, 2001) confirma essa afirmação alegando que muitos alunos não conseguem ler adequadamente em L2⁷².

Embora a maioria dos participantes afirme ter bom domínio da habilidade de leitura (72,6%), compreendemos que essa habilidade deveria ser considerada em um planejamento de curso de IPA. Johns e Davis (1983, citados por JORDAN, 2012) afirmam que em cursos de IPA o texto não representa apenas um objeto linguístico, mas um veículo para informação. Flowerdew e Peacock (2001) e Jordan (2012) concordam que em cursos de IPA, a leitura pode estar relacionada à escrita, uma vez que a primeira antecede a segunda. Jordan (2012) afirma que apesar do foco ser compreensão ou estratégias de leitura, a escrita pode ser o resultado da atividade proposta.

3.1.5.2 Habilidade escrita

O domínio da habilidade de escrita, conforme verificamos, foi classificado como razoável pela maioria dos participantes (43,4%). Entretanto, independentemente do domínio, essa habilidade foi citada pelos participantes como a mais necessária no que diz respeito a aprimorar o conhecimento em LI.

Desenvolver a habilidade escrita é compreendido como o maior interesse dos pesquisadores, pois divulgar conhecimento é o principal objetivo de um pesquisador e, a maneira como isso ocorre no meio acadêmico é através da publicação de artigos científicos e participação em congressos.

M10: *Continuo estudando a língua inglesa para aprimorar principalmente a escrita e conversação, com o foco principal em publicação e participação de eventos internacionais.* (Ergonomia e Desenvolvimento de produtos)

⁷¹ Tradução nossa: Is knowing half the words an adequate basis for reading comprehension? (COBB e HORST, 2001, p.315).

⁷² Nesse contexto, compreendemos L2 como equivalente à LE.

M14: *A maioria das informações científicas são divulgadas nessa língua, e tanto para divulgar como para ter conhecimento, é necessário ter domínio pelo menos sobre a escrita e leitura nesse idioma (Agronomia)*

M17: *Como o inglês é uma “língua universal”, acredito ser necessário aprimorar cada vez mais os conhecimentos acerca da língua inglesa para poder expressar as ideias corretamente. (Ciência da computação)*

D15: *(...) pois terei que escrever meus artigos com mais fluência e provavelmente terei que participar de congressos internacionais. (Ciência da Computação)*

D16: *Considerando que na área acadêmica utilizamos constantemente a língua, para leitura e produção científica, bem como, para apresentações em congressos e intercâmbios com pesquisadores de outras nacionalidades. (Fisioterapia)*

P4: *Sinto necessidade de aprimorar principalmente a escrita, pois utilizo com mais regularidade, mas também acho que preciso aprimorar a compreensão e a fala, para melhorar a participação em congressos internacionais e receber melhor pesquisadores estrangeiros. (Biologia. Genética Vegetal)*

P7: *Sem dúvida, considero essencial para o desenvolvimento científico a fala e a escrita. (Economia)*

Compreendemos que essa necessidade reflete a “pressão” que os pesquisadores sofrem para publicar artigos científicos, por exemplo. Entendemos que publicar é a “moeda de troca” nesse ambiente e, não publicar pode significar não produzir. Entretanto, é preciso considerar que na academia, a publicação deve ser feita em LI para ter maior notoriedade (KENNEDY, 2001) e, escrever em uma língua em língua inglesa pode ser tarefa difícil.

De acordo com Day e Gastel (2006), uma pesquisa não está concluída até que seus resultados sejam publicados. Os autores advogam que pesquisa científica deve ser publicada. Conforme afirmado por Kennedy (2001), para que o pesquisador tenha seus estudos divulgados na comunidade acadêmica, ele é forçado a escrever em inglês. Verificamos que alguns participantes confirmam essa afirmação, reconhecendo a importância que a escrita acadêmica em LI desempenha:

D8: *Considero especialmente importante aprimorar a escrita, que é um fator limitante para a divulgação científica das pesquisas realizadas no Brasil. (Fisioterapia)*

D17: *Tenho bem claro que o conhecimento da língua inglesa é uma ferramenta importantíssima para compreender com clareza e rapidez todos os materiais disponíveis para o aprimoramento técnico científico. Do mesmo modo ter condições para encaminhar trabalhos para publicação, o que já é uma obrigatoriedade em muitas revistas científicas. (Agronomia)*

M18: *A língua inglesa é o idioma falado e disseminado pelo mundo inteiro. Perante a Academia, um bom artigo é aquele que foi publicado no idioma inglês em alguma revista de renome internacional.* (Gestão Ambiental)

Escrever pressupõe um propósito (AUGUSTO-NAVARRO, 2002) e, conforme afirma Applebee (1984, citado por AUGUSTO-NAVARRO, 2002) é *necessário dominar o tópico e conhecer o público a quem se dirige* (p.42). Compreendemos que essas características não são exclusivas da escrita acadêmica, mas entendemos que são fundamentais para tal. Essencial também à escrita acadêmica está o reconhecimento do gênero acadêmico: *conhecer o gênero envolve compreender as expectativas da comunidade discursiva que lê o texto e das convenções que se desenvolveram ao longo do tempo sobre a estrutura, a língua e a retórica do gênero.* (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p.115).

Compreendemos que a “obrigatoriedade” da publicação em LI faz com que os pesquisadores se preocupem em dominar a habilidade escrita. Entretanto, consideramos que esse domínio pressupõe, além de conhecimento linguístico, reconhecimento do gênero acadêmico e suas características e, principalmente, um propósito.

3.1.5.3 Habilidade oral e compreensão

Apresentamos nesta seção a discussão sobre as habilidades oral e compreensão em conjunto. Observamos poucas recorrências acerca dessas habilidades em isolado. A habilidade oral, conforme foi possível verificar na seção anterior, foi citada na maioria das vezes juntamente com a produção escrita, em virtude de serem as habilidades que precisam ser aprimoradas. A análise das afirmações sobre a habilidade de compreensão, de acordo com a justificativa apresentada, pode ter sido comprometida, uma vez que não deixamos claro no questionário que considerávamos a compreensão auditiva. Por essa razão, não sabemos dizer se os participantes, ao avaliarem o domínio de suas habilidades, consideraram compreensão auditiva ou compreensão textual.

No contexto nacional, compreendemos que a habilidade oral se faz necessária em algumas situações, como: receber visitas de pesquisadores internacionais e,

participar de eventos internacionais⁷³. Confirmamos essas situações com as asserções dos participantes:

M19: *Preciso dessa habilidade (oral) para participar de congressos.* (Psicologia)

M23: *A maioria dos eventos importantes da área de atuação utiliza a língua inglesa como referência.* (Microbiologia)

M20: *Dado a grande quantidade de congressos científicos realizados no exterior, além dos realizados no Brasil, mas com o inglês como língua base, eu considero importante o aprimoramento do meu conhecimento da língua inglesa, principalmente na comunicação oral.* (Engenharia Química)

D18: *Dependo do aprimoramento para (...) participar de congressos internacionais.* (Psicologia e Educação Especial)

P3: *Trata-se de uma prioridade minha, pois facilitaria muito meu trabalho e daria uma eficiência muito maior pois gasto muito tempo com a escrita dos artigos. Outra coisa é o relacionamento freqüente, pois recebemos muitos visitantes.* (Engenharia de Materiais)

P4: *(...) Também acho que preciso aprimorar a compreensão e a fala, para melhorar a participação em congressos internacionais e receber melhor pesquisadores estrangeiros.* (Biologia. Genética Vegetal)

Considerando as exposições dos participantes, verificamos que a prática oral aparece em um contexto um pouco distante do atual. Os participantes apresentam a intenção de participar de congressos internacionais, ou seja, depreendemos que, provavelmente, a falta de desenvoltura na habilidade oral poderia desmotivar a participação dos pesquisadores nesses congressos.

Outra consideração relevante é o fator interação. Nas situações em que falamos na língua inglesa, seja ao apresentar um trabalho ou receber pesquisadores visitantes, interagimos nessa língua, ou seja, é esperado o mínimo de compreensão na LI também, pois ao final da apresentação pode haver questionamentos e, ao receber visitantes inúmeros assuntos podem surgir, sendo esses acadêmicos ou não.

Geoghehan (1983, citado por Jordan, 2012), desenvolveu uma pesquisa na qual buscava averiguar qual era a maior dificuldade encontrada por alunos da graduação e da pós-graduação no primeiro ano de estudo no exterior. O pesquisador relatou que a maior dificuldade desses estudantes era, primeiramente, participar de seminários (28%),

⁷³ Não nos referimos somente a eventos fora do país, mas também àqueles que ocorrem no Brasil, mas têm caráter internacional.

expressões coloquiais ocupavam o terceiro lugar (14%) e entender aulas⁷⁴ o quinto (9%). Dessa forma, verificamos que 51% das maiores dificuldades apresentadas por esses estudantes estão relacionados às habilidades oral e compreensão.

Outro estudo citado por Jordan (2012), este baseado em Jordan e Mackay (1973), verificou que 70% dos pós-graduandos participantes da pesquisa relataram dificuldade em entender a língua falada e 48% afirmaram ter dificuldade de se expressar oralmente. O mesmo autor relata, baseado em estudo conduzido por Christison e Krahnke (1986), que as habilidades que estudantes de 5 universidades americanas afirmaram ter maior dificuldade eram, em primeiro lugar a habilidade oral (35%) e, em segundo, a habilidade de compreensão auditiva (32%).

O autor concluiu que a preocupação em falar inglês era resultado da falta de prática e oportunidades de interação, mesmo com os participantes vivendo em país falante de LI. Compreendemos que os estudos citados por Jordan (2012) foram realizados há mais de 30 anos. Porém, consideramos que mesmo nos dias atuais, com diferentes oportunidades de estudo, as situações podem ser semelhantes. Verificamos que 2 participantes relataram as mesmas necessidades:

D20: *Realizei um estágio no exterior (doutorado sanduíche) por 5 meses. Nessa experiência pude perceber a importância de sempre aprimorar os conhecimentos e a prática (listening and speech) da língua inglesa.* (Educação Especial)

D30: *No momento estou nos EUA, participando de coleta de dados, seminários, reuniões científicas e aulas, assim percebo a importância de aprimorar cada vez mais o meu inglês.* (Fisioterapia)

Compreendemos que as situações nas quais esses estudantes foram indagados sobre a dificuldade em LI, diferem da situação apresentada neste estudo. Aqueles eram alunos de graduação e pós-graduação que realizam seus estudos em país cuja língua é o inglês, diferentemente dos pesquisadores desta pesquisa. Entretanto, os dois estudos representam as asserções de estudantes que tem a língua inglesa como LE ou L2.

Verificamos neste estudo que alguns participantes relatam o interesse por desenvolver pesquisa no exterior e, por essa razão, afirmam precisar da LI para realizar essa experiência:

D21: *Pretendo fazer uma parte do doutorado em outro país* (Engenharia de Produção)

⁷⁴ O autor usa a expressão *understanding lectures*, que traduzimos como compreender aulas. Entendemos que compreender uma aula significa saber sobre o assunto se trata e ser capaz de argumentar sobre ele ao final da exposição.

D22: *Inclusive faço aulas de inglês no momento. Tenho como objetivo realizar estágio de pesquisa no exterior (Pedagogia)*

M21: *Sobretudo a desenvoltura em conversação, que fica muito aquém do desejado por falta de prática freqüente e base sólida (Engenharia de Materiais)*

M22: *Para quem quer seguir na carreira acadêmica a língua inglesa é fundamental, tanto para publicações em periódicos, apresentações de trabalhos em congressos internacionais ou mesmo em alguma vivência no exterior como complementação de suas pesquisas. (Construção Civil)*

P8: *Especialmente porque pretendo estudar fora do Brasil. (Medicina)*

Outra questão apresentada pelos pesquisadores é a oportunidade de compartilhar informações com pesquisadores de outras nacionalidades:

D8: *Extremamente importante, visto que o intercâmbio com outros pesquisadores é imprescindível na área acadêmica. (Fisioterapia)*

D24: *A troca de informações com professores de fora auxilia na disseminação a aprofundamento do conhecimento. (Engenharia de Produção)*

D25: *Além disso, o conhecimento aprimorado do inglês permite a troca de conhecimentos com outros pesquisadores e facilita as experiências como um todo na minha área. (Fisioterapia em Neuropediatria)*

D16: *Considerando que na área acadêmica utilizamos constantemente a língua, para leitura e produção científica, bem como, para apresentações em congressos e intercâmbios com pesquisadores de outras nacionalidades. (Fisioterapia)*

D26: *O mesmo acontece ao ampliar a network durante conferências, pois é preciso ter segurança ao se comunicar em inglês. (Ciência da Computação)*

D27: *Tendo em vista principalmente as cooperações internacionais que o Brasil vem estimulando entre pesquisadores e as possibilidades de interação com profissionais cujas experiências podem promover o nosso próprio enriquecimento profissional. (Ciência da Computação)*

P9: *Para agilizar e melhorar a comunicação. (Ciência da Computação)*

P5: *Esse domínio é essencial para expandir as relações e as conversas internacionais. (Letras e Linguística)*

P10: *Algumas melhorias facilitaria a comunicação com pesquisadores estrangeiros (Engenharia de Produção)*

Compreendemos que, a fim de que a interação entre pesquisadores de fato aconteça, não basta apenas ter o domínio de uma ou duas habilidades, mas de todas

elas. Verificamos que alguns participantes também consideram a necessidade de aprimorar o conhecimento em LI como um todo:

M9: *Para o uso que atualmente faço da língua em minha vida acadêmico-profissional, que se restringe à leitura e compreensão de língua, creio que meus conhecimentos são suficientes, não sendo necessário, portanto, aprimorá-los. O que seria interessante, entretanto, seria aprimorar as habilidades oral e escrita para os futuros usos que possa vir a fazer da língua, como possíveis apresentações em congressos internacionais que demandariam o uso do inglês, escrita de resumos (que geralmente faço em espanhol) e prova de proficiência de doutorado.* (Linguística: Ensino e Aprendizagem de Línguas)

M11: *Acredito que seja de vital importância aprimorar meus conhecimentos da língua inglesa especialmente na escrita e na fala.* (Fisioterapia)

D28: *A língua inglesa é essencial na carreira acadêmica e, portanto, tenho interesse em aprimorá-lo para melhorar meu desempenho nas atividades.* (Fisioterapia)

D29: *Eu considero importante o aprimoramento, pois estou sempre dependendo de terceiros, de forma direta ou indireta para finalizar meus trabalhos e algumas vezes no processo de comunicação.* (Química)

De forma geral, entendemos que para a participação efetiva na comunidade acadêmica não há como sobrepôr uma habilidade a outra em relação à importância. Nessa situação, a questão não é ser aprendiz de LI, mas ser pesquisador: *Se alunos reconhecerem que aprender a língua da ciência é aprender como pesquisador, além de aprendiz de LI, então isso pode auxiliar melhor aceitação dessa tarefa*⁷⁵ (WOOD, 2001, p.83). O autor reforça essa ideia afirmando que é importante compreender o aprendizado da LI como sendo a possibilidade de pertencer a uma comunidade científica e não mais somente o aprendizado de uma LE.

3.1.6 Resultados obtidos a partir da análise do primeiro questionário

A partir da análise do primeiro questionário, foi possível verificar as seguintes questões:

1) A LI é utilizada por 98,5% dos participantes. Apenas 3 mestrandos (1,5%) afirmaram não utilizar a LI para fins acadêmicos.

⁷⁵ Tradução nossa: If students recognise that learning the language of Science is learning as scientists, rather than NNSs (non-native speakers) then this can lead to better acceptance of the task (WOOD, 2001, p.83).

2) 97% dos pesquisadores se interessam em aprimorar o conhecimento em LI para fins acadêmicos. Seis (3%) são os pesquisadores que não se interessam: 3 mestrandos e 3 professores.

3) As justificativas apresentadas para o interesse por aprimorar o conhecimento de LI são as mesmas para todos os perfis acadêmicos, sendo essas: divulgar estudos internacionalmente, estabelecer parcerias, quantidade de publicações em LI, expandir estudos, por exemplo.

4) A LI foi reconhecida pelos participantes como língua internacional da ciência. Essa é outra razão para justificar o interesse em aprimorar os conhecimentos em LI.

5) A leitura é utilizada para fins acadêmicos por 100% dos participantes. Essa também é a situação de uso na qual a LI é mais utilizada pelos participantes, independente do nível acadêmico.

6) A leitura foi classificada como a habilidade de melhor domínio dos participantes (72,6%).

7) Embora a habilidade de menor domínio tenha variado de acordo com o nível acadêmico, visto que professores e doutorandos afirmaram dominar pouco a fala e os mestrandos afirmaram ter o menor domínio da escrita, essas duas habilidades apresentaram-se como sendo, em geral, a de menor domínio por todos os participantes.

A partir da análise do primeiro questionário, verificamos questões relevantes que contribuem para a resposta de nossas perguntas de pesquisa. Entretanto, a fim de responder essas perguntas de maneira organizada, apresentamos um quadro ao final da seção de análise de dados.

Assim, seguimos para a análise do segundo questionário.

3.2 Análise do segundo questionário⁷⁶

Apresentamos neste item as informações pertinentes aos participantes do segundo momento de coleta de registros, ou seja, o segundo questionário.

⁷⁶ Disponível no apêndice B deste trabalho.

3.2.1 Perfis acadêmicos dos participantes

A coleta de registros para o segundo momento de coleta (1º semestre/2011) baseou-se na resposta afirmativa dos participantes do primeiro questionário em relação ao interesse em aprimorar o conhecimento em LI para fins acadêmicos. Dessa forma, enviamos o segundo questionário para 199 pesquisadores e obtivemos 68 (34,1%) respostas.

Os perfis acadêmicos dos participantes do segundo momento de coleta são:



Gráfico 31: Participantes do segundo questionário.

Verificamos que 47% dos participantes são doutorandos, 36,7% são mestrandos e 16,1% são professores. Com base nos participantes desse momento de coleta, categorizamos-os de acordo com a área de atuação:

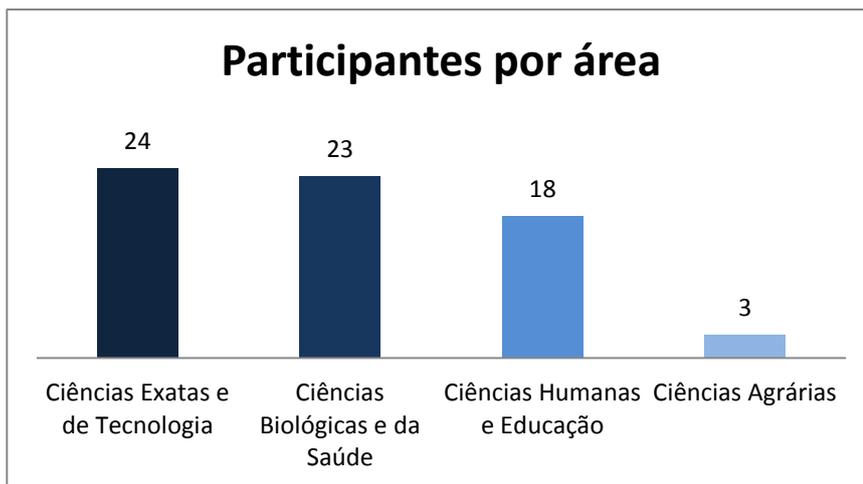


Gráfico 32: Participantes categorias por área.

Nessa fase de coleta verificamos as seguintes participações: Ciências Exatas e de Tecnologia (35,2%), Ciências Biológicas e da Saúde (33,8%) e Ciências Humanas e Educação (26,4%). Participantes da área de Ciências Agrárias totalizam 4,4%.

3.2.2 Perfis acadêmicos e área de atuação

Apresentamos neste item a área de atuação dos participantes organizada com base no nível acadêmico.

3.2.2.1 Mestrandos participantes (segundo questionário)

Nessa etapa de coleta, 25 mestrandos (36,7%) responderam questionário. Classificamos os participantes de acordo com a área de atuação e obtivemos o seguinte gráfico:

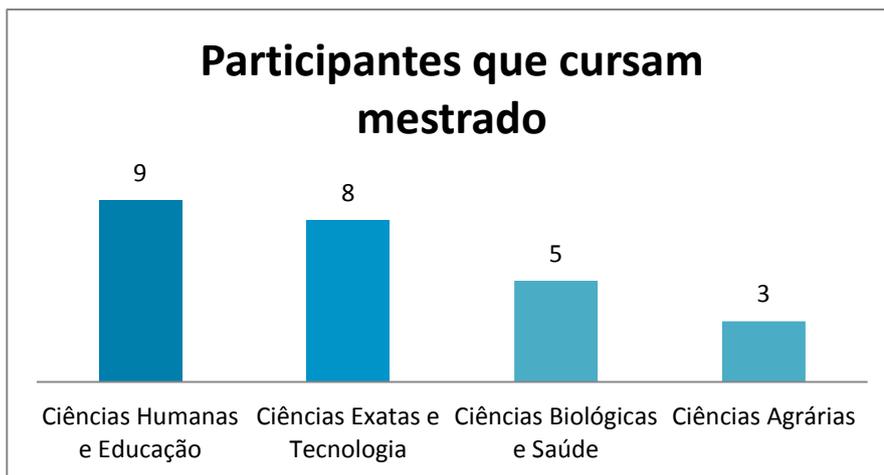


Gráfico 33: Participantes que cursam mestrado (Segundo questionário).

Podemos observar que 36% dos participantes são da área de Ciências Humanas e Educação. Os participantes da área de Ciências Exatas e de Tecnologia totalizam 32%, enquanto participantes da área de Ciências Biológicas e da Saúde representam 20%. Os participantes de Ciências Agrárias são 12%. Em comparação com as participações no primeiro questionário verificamos que houve alteração do número total de participantes. Entretanto, manteve-se a mesma organização, ou seja, o maior número de participantes é da área de Ciências Humanas e Educação, seguido por Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Biológicas e da Saúde e, por fim, Ciências Agrárias.

Organizando os participantes a partir da área de atuação, verificamos os seguintes números e cursos:

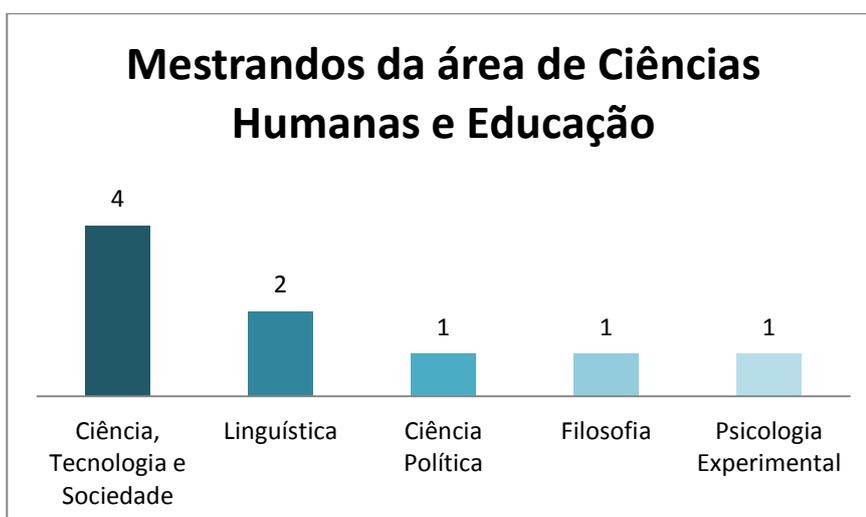


Gráfico 34: Mestrandos da área de Ciências Humanas e Educação.

Mestrandos da área de Ciência, Tecnologia e Sociedade compõem 44,4% dos participantes, enquanto da área de Linguística 22,2% participaram do segundo momento de coleta. Os demais cursos Ciência Política, Filosofia e Psicologia Experimental compõem 11,1% cada curso.

Com relação aos mestrandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia, verificamos as seguintes áreas de atuação/cursos:

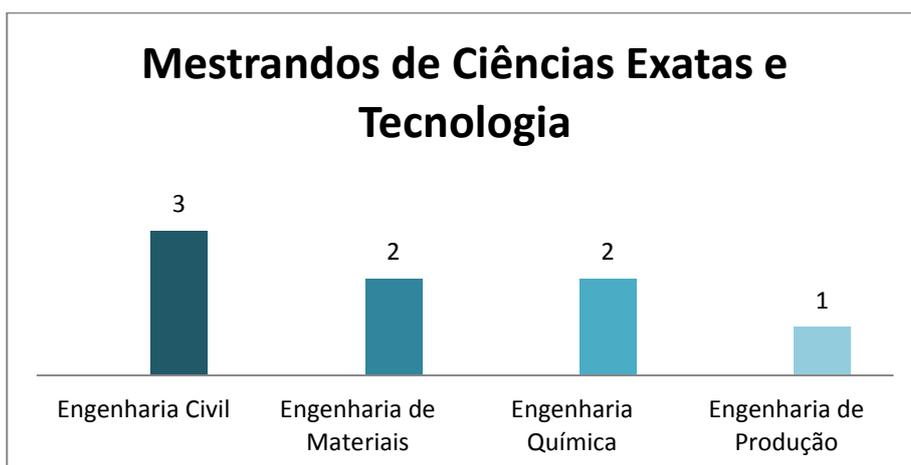


Gráfico 35: Mestrandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia. (Segundo questionário).

Verificamos que na área de Engenharia Civil, as participações representam 37,5%. Os participantes das áreas Engenharia de Materiais e Engenharia Química representam 28,5%, respectivamente. O participante da Engenharia de Produção, representa 14%.

Os participantes da área de Ciências Biológicas e da Saúde atuam nas seguintes áreas:

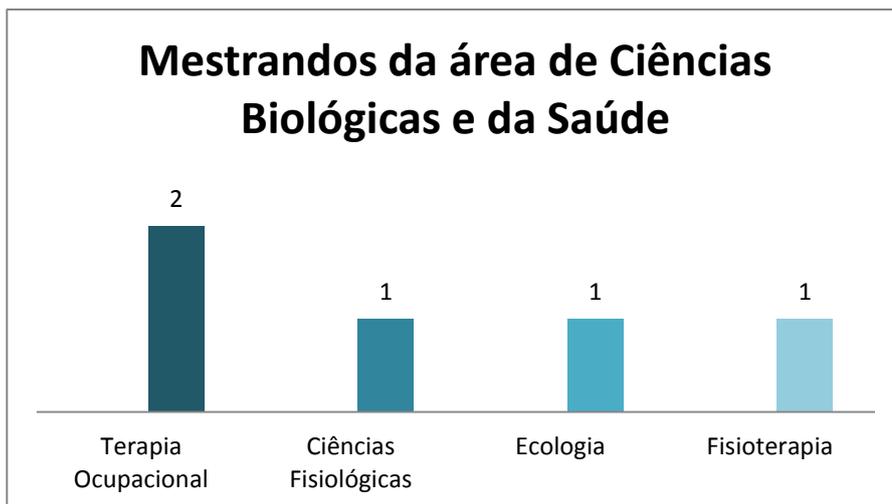


Gráfico 36: Mestrados da área de Ciências Biológicas e da Saúde (Segundo questionário).

As representações numéricas dessas áreas de atuação são: 40% da área de Terapia Ocupacional e 20% das áreas de Ciências Fisiológicas, Ecologia e Fisioterapia, respectivamente. Com relação à área de Ciências Agrárias, apenas 3 participantes do curso Agroecologia e Desenvolvimento rural participaram do segundo momento de coleta.

3.2.2.2 Doutorandos participantes (segundo questionário)

Os doutorandos que responderam o segundo questionário representam 47% dos participantes totais. Verificamos as seguintes áreas de concentração: Ciências Biológicas e da Saúde 50%, Ciências Exatas e de Tecnologia e Ciências Humanas e Educação 25%, respectivamente.

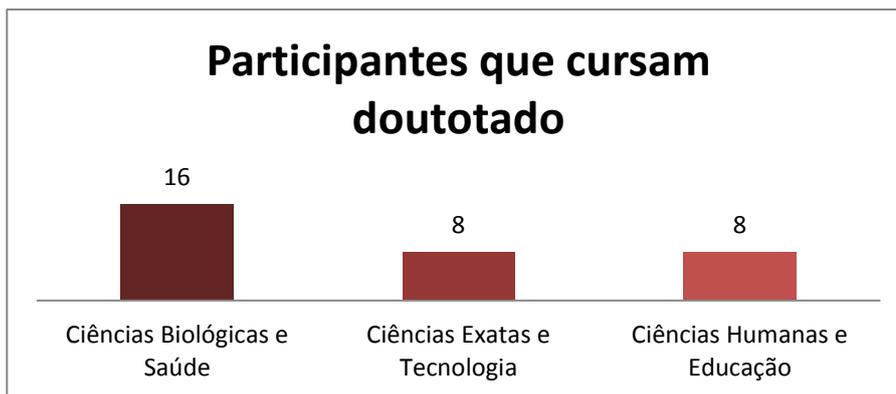


Gráfico 37: Participantes que cursam doutorado (Segundo questionário).

Diferentemente do primeiro momento de coleta, neste o maior número de doutorandos participantes é da área de Ciências Biológicas e da Saúde. As áreas de atuação são: Fisioterapia (50%), Ecologia (43,7%) e Biologia Molecular e Conservação (6,2%).

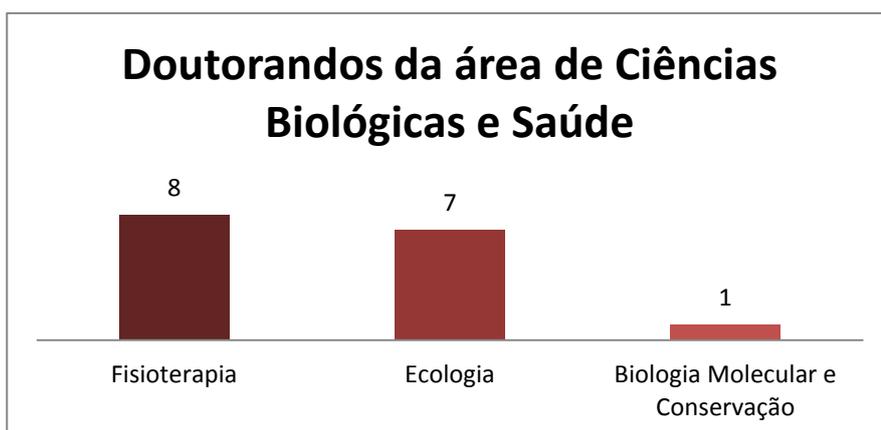


Gráfico 38: Doutorandos da área de Ciências Biológicas e da Saúde (Segundo questionário).

Os participantes da área de Ciências Exatas e de Tecnologia atuam nas seguintes áreas: Engenharia de Produção (37,5%), Ciência da Computação e Química (25% respectivamente) e Engenharia de Materiais (12,5%).

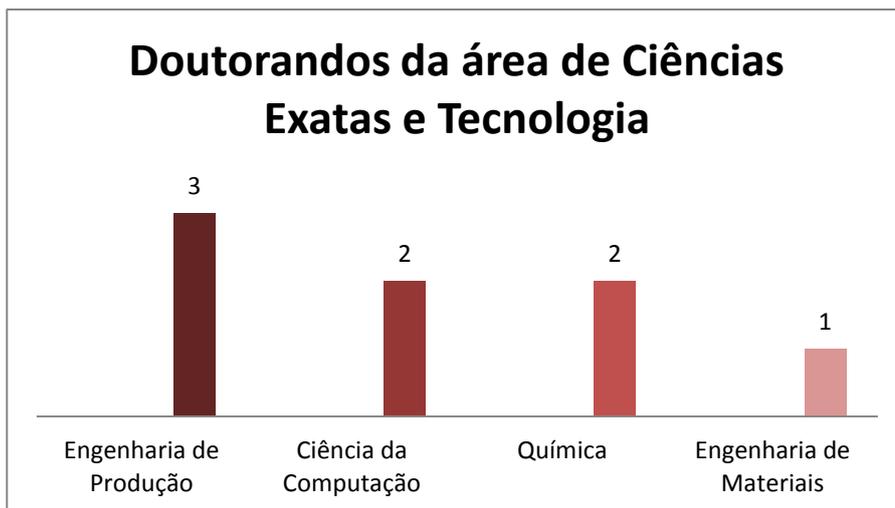


Gráfico 39: Doutorandos da área de Ciências Exatas e de Tecnologia (Segundo questionário).

Por fim, as áreas dos doutorandos de Ciências Humanas e Educação são: Educação Especial (37,5%), Educação e Psicologia (25%, respectivamente) e Ciência Política (12,5%):

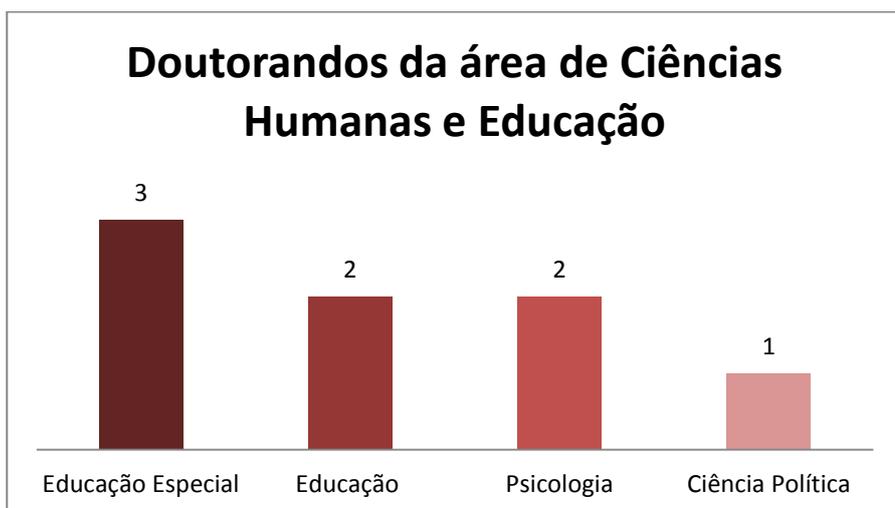


Gráfico 40: Doutorandos da área de Ciências Humanas e Educação (Segundo questionário).

3.2.2.3 Professores participantes (segundo questionário)

Nessa fase de coleta contamos com a participação de 11 professores (16,1%). A maioria deles são da área de Ciências Exatas (81%). Um professor (9%) da área de Ciências Biológicas e da Saúde e 1 professor (9%) da área de Ciências Humanas e Educação participaram do segundo questionário.

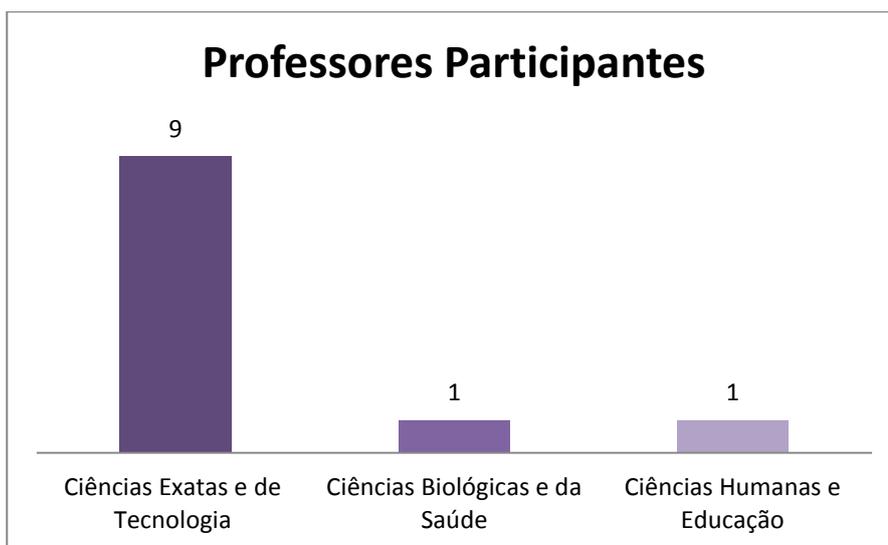


Gráfico 41: Professores participantes (Segundo questionário).

O professor da área de Ciências Biológicas e da Saúde é da Biologia e, o professor da área de Ciências Humanas e Educação é da área de Ciências Sociais. Com relação aos professores de Ciências Exatas e de Tecnologia, esses atuam nas seguintes áreas: Química (27,2%), Ciência da Computação (18,1%), Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Química e Física (9%, respectivamente).

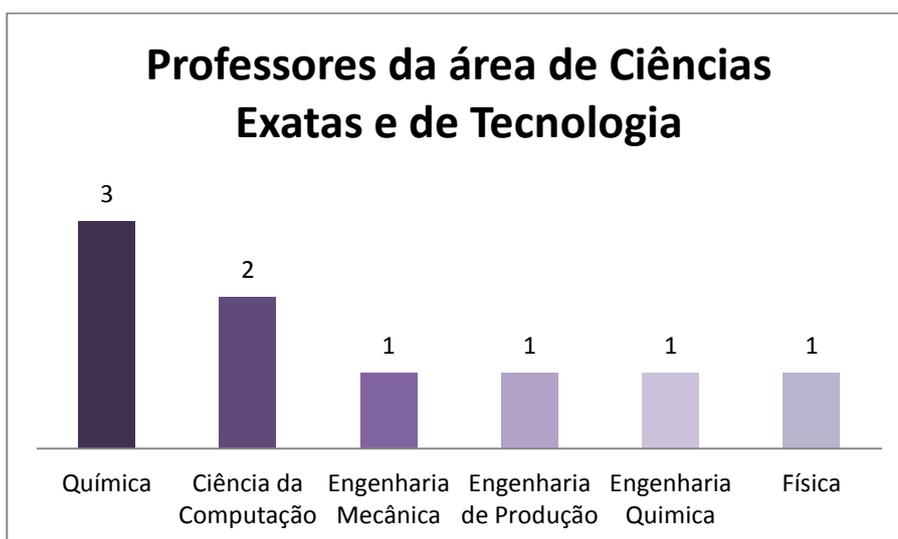


Gráfico 42: Professores da área de Ciências Exatas e de Tecnologia (Segundo questionário).

Mais uma vez, foi possível verificar que o maior número de participantes é da área de Ciências Exatas e de Tecnologia. Entretanto, no segundo momento de coleta há homogeneidade maior com relação aos participantes e as áreas de atuação. Diferentemente do primeiro questionário, neste houve maior número de doutorandos do que mestrandos. Infelizmente não conseguimos relacionar o interesse por participar desta pesquisa com algum dado teórico, mas nos apoiamos na afirmação de Wood (2001) e nos dados disponibilizados na página de periódicos da Capes para afirmar que grande número de publicações em LI é da área de Ciências Exatas e Biológicas.

3.2.3 Participantes interessados em realizar curso de IPA

Conforme discutido na seção de Metodologia de Pesquisa (Capítulo 2), os participantes do segundo momento de coleta foram selecionados a partir do interesse, manifestado no primeiro questionário, por aprimorar os conhecimentos de LI para fins acadêmicos. Expomos no início da seção 3.2 que dos 199 participantes para os quais enviamos o segundo questionário, obtivemos a resposta de 68 (34,1%).

No segundo questionário, foi solicitado que os participantes respondessem se gostariam de fazer um curso de IPA. As opções eram “sim” ou “não” e, para qualquer uma das duas opções era solicitado que a resposta fosse justificada. Dessa forma, verificamos que 79,4% dos participantes afirmam se interessar por um curso de IPA, enquanto 20,5% afirmam não se interessar:

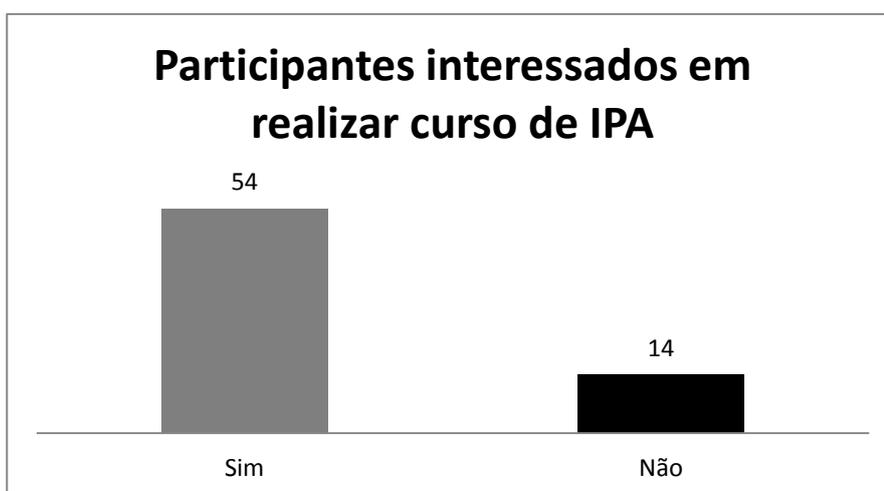


Gráfico 43: Participantes interessados em realizar curso de IPA.

Dessa forma, esclarecemos que os dados analisados nesta seção estão baseados em afirmações dos participantes que indicaram se interessar por fazer curso de IPA. Entretanto, consideramos relevante apresentar as justificativas dos participantes que afirmaram não se interessar por um curso de IPA:

P11: *Creio que não haja Idioma para propósitos acadêmicos. Há idiomas. Saber um idioma atende a qualquer propósito. Pode ser uma posição ortodoxa, mas ou se sabe um idioma ou não se sabe.* (Biologia)

P12: *Considero a redação científica muito específica, inclusive para cada área de atuação. É algo que exige prática mais do que curso. Mais interessante um curso que te dê uma boa formação nos aspectos formais da linguagem, juntamente com aspectos culturais, comportamentais, etc. Isso é muito mais útil do que bater apenas no texto científico.* (Física)

P13: *Prefiro fazer um que seja global, acho mais útil* (Computação).

M26: *Acho que deve ser muito limitado* (Psicologia Experimental)

M27: *No meu caso, preciso do inglês para além dos objetivos acadêmicos.* (Ecologia)

M28: *Prefiro um curso de inglês que seja mais amplo.* (Ciência, Tecnologia, Sociedade)

Com base nessas afirmações, verificamos que os argumentos apresentados por esses participantes estão relacionados à preferência por um curso de IPG em relação a um curso de IPA. Compreendemos que todos apresentam algum interesse/necessidade em relação a aprender uma língua. Entretanto, é saber reconhecer esse interesse ou necessidade, ou seja, estar ciente desses, que diferencia a proposta desses cursos (HUTCHINSON e WATERS, 2006; ROBINSON, 1991). Os objetivos deles são diferentes e, por essa razão, alguns aprendizes podem entender que um curso de IPG seja mais *amplo* ou *menos limitado*. É justamente a questão da especificidade que torna a proposta do IPE diferente do IPG, não apenas na sala de aula, mas também nas pesquisas desenvolvidas na área. Compreendemos que o que caracteriza e determina um contexto ou um discurso é o que torna a proposta do IPE possível. Hyland (2011) afirma que reconhecer essas características é fundamental para o desenvolvimento da proposta do IPE.

Algumas outras justificativas relacionadas à falta de interesse em aprimorar o conhecimento de LI para fins específicos foram: interesse em conviver com nativos (D7), interesse em aprimorar vocabulário e achar que um curso de IPA não seja

necessário para tal (D25), interesses em outros idiomas (D31 e M29), preguiça e falta de tempo (M30). Os demais participantes nada justificaram.

3.2.3 Curso de Inglês

A primeira pergunta do segundo questionário foi se o participante já havia feito curso de inglês, se fazia atualmente, ou se nunca tinha feito. Além dessa questão, foi solicitado que o participante informasse por quanto tempo cursou/cursa e local.

Assim, verificamos que 94,4% dos pesquisadores frequentavam ou já haviam frequentado curso de inglês. Apenas 5,5% nunca frequentaram um curso em LI.



Gráfico 44: Curso de inglês.

Com relação aos participantes que afirmaram nunca terem realizado um curso de inglês, verificamos que dois são mestrandos da área de Agroecologia e Desenvolvimento rural e o outro pesquisador é doutorando em Engenharia de Materiais. Não entendemos que o nível acadêmico tenha alguma relação com o fato de ter estudado a língua em cursos regulares ou não. Consideramos que essa questão pode estar mais relacionada a fatores sociais do que acadêmicos.

Compreendemos que o número de participantes que frequentam ou frequentaram cursos de inglês confirma a afirmação de Wood (2001) sobre a LI ser a L2/LE que mais se estuda ao redor do mundo e com maior número de falantes não-nativos. Long e Richards (2001) reiteram que devido ao papel econômico, social e acadêmico da LI, é crescente o número de cursos de inglês para não-nativos. Esses autores reforçam que,

em razão da LI ser a língua internacional da pesquisa e da publicação, é necessário que mais atenção seja dada a língua nos ambientes educacionais.

Podemos inferir que o programa “Inglês sem Fronteiras” mostra a atual necessidade de universitários em relação ao uso da língua inglesa. Compreendemos que essa oportunidade poderá contribuir para o conhecimento de inumeros estudantes que visam a desenvolver seus estudos em outros países. Entretanto, é preciso considerar que o ensino da LI no Brasil é um problema desde a educação de base. Embora essa discussão seja importante, visto que trata da maneira como a LI é compreendida nas diferentes etapas da educação, este trabalho não pretende apresentar discussões relacionadas a Políticas Linguísticas.

Seguindo com a análise do segundo questionário, após perguntar sobre cursos de LI, solicitamos que os participantes discorressem sobre quais eram/são seus objetivos, com relação ao curso de inglês que frequentaram ou frequentam.

3.2.4 Objetivos ao frequentar um curso de inglês

O motivo pelo qual gostaríamos de saber quais eram os objetivos dos participantes ao frequentar um curso de língua inglesa era verificar se esses permaneciam os mesmos com relação a um curso de IPA. Observemos quais foram os objetivos citados pelos 40 participantes (74%) que já frequentaram cursos de inglês (IPG):



Gráfico 45: Objetivos de participantes ao realizarem curso de inglês.

Podemos verificar que apesar dos diferentes objetivos, a habilidade oral está presente em 6 dos 10 objetivos (60%). Com base no gráfico, percebemos que dominar a habilidade oral era o maior objetivo dos participantes (22,2%), seguido pela produção escrita e oral (14,8%). Em sequência, verificamos a habilidade oral e compreensão auditiva (9,2%), produção escrita e leitura (7,4%), todas as 4 habilidades e produção oral e leitura (5,5%, respectivamente), comunicação informal (3,7%) e leitura, produção escrita e prova de proficiência (1,8%, respectivamente)

Com relação aos 11 participantes que frequentam curso de inglês (20%), 9 pesquisadores (81,8%) confirmaram que os objetivos atuais eram os mesmos objetivos considerando um curso de IPA. Entretanto, 2 participantes (18,2%) apresentaram objetivos distintos. Um participante afirmou que o objetivo em fazer um curso de LI era escrever, mas considerando o contexto acadêmico, o interesse era em desenvolver a habilidade oral. Outro participante afirmou que o objetivo com o curso de LI era desenvolver as habilidades oral e leitura, porém o interesse para fins acadêmicos era produção oral e compreensão. Reiteramos que 3 participantes afirmaram nunca ter cursado inglês.

Considerando os participantes que já frequentaram curso de LI, quando indagados sobre os objetivos ao cursar IPA, verificamos que esses são semelhantes:



Gráfico 46: Habilidades a serem aprimoradas em LI para fins acadêmicos.

Podemos observar, com base no gráfico, que as habilidades oral e escrita são as de maior interesse a serem aprimoradas para fins acadêmicos, confirmando o resultado

obtido no primeiro questionário. Aprimorar a habilidade oral foi citado por 32 participantes (59,2%), sendo a única habilidade ou em conjunto com outras. A habilidade escrita foi a segunda mais citada, totalizando 26 participantes (48,1%). Nove participantes não mencionaram os interesses em aprimorar o conhecimento em LI, apenas reforçaram a importância da LI no ambiente acadêmico.

Observemos alguns trechos apresentados pelos participantes com relação ao interesse em aprimorar a habilidade oral:

M20: *Fala. Pois é o aspecto mais difícil de desenvolver e acaba ficando defasado perante os outros* (Engenharia Química)

M31: *Fala, pois é uma atividade que desenvolvo pouco, mas em uma situação internacional (evento, estágio, visita, etc.) é necessário o domínio da fala.* (Fisioterapia)

D35: *Eu tenho a necessidade de aprimorar a fala, por ser essencial na comunicação com outros pesquisadores estrangeiros, ou na realização de palestras.* (Fisioterapia)

P1: *Considero que a fala devo aprimorar sempre, pois vamos sempre em congressos científicos internacionais e em muitos deles proferimos apresentações orais sobre os nossos trabalhos.* (Química)

Podemos constatar que a habilidade oral é mencionada, principalmente, por duas razões: 1) a necessidade em participar de congressos internacionais e receber visitantes e, 2) pouca oportunidade de prática e, conseqüentemente, desenvolvimento.

Jordan (2012) afirma que a produção oral para fins acadêmicos pode ser compreendida como qualquer ato de fala que ocorre no ambiente acadêmico, por exemplo: esclarecer dúvidas em aulas, participar de seminários e discussões, fazer apresentações orais em congressos e verbalizar dados⁷⁷. O autor ressalta que, nessas situações, a linguagem é formal e obedece às convenções relacionadas ao gênero.

Entendemos que, nesta pesquisa, as situações acadêmicas nas quais os participantes mais precisam da habilidade são apresentações orais, provavelmente em congressos internacionais e, verbalizar dados, em virtude das apresentações orais. Apresentamos no item 3.1.5.3 as maiores dificuldades dos aprendizes com relação à habilidade oral e a importância do domínio dessa habilidade na academia.

Com relação à produção escrita, verificamos as seguintes asserções:

⁷⁷ Tradução nossa: Verbalising data. (JORDAN, 2012, p.193).

D20: *Hoje considero importante melhorar (ou seja, treinar mais) a escrita, pois estou em uma fase acadêmica e profissional na qual existe uma demanda e exigência bastante grande para publicar as pesquisas em periódicos internacionais.* (Educação Especial)

M5: *Principalmente escrita, pela necessidade de escrever artigos, resumos de congresso e email para pesquisadores estrangeiros.* (Ecologia)

M15: *O que preciso melhorar de fato no momento é com relação a escrita em função da ambição de uma publicação internacional.* (Ciência, Tecnologia e Sociedade)

M16: *Sinto necessidade em aprimorar a escrita, principalmente, para facilitar a redação de artigos científicos.* (Engenharia Química)

Conforme discutido por Kennedy (2001) a publicação é fator essencial para a participação em uma comunidade discursiva. A mesma autora ressalta que a pressão que a LI exerce no ambiente acadêmico pode ser vista como uma motivação ao ensino de IPA. Compreendemos que, por essa razão, os participantes afirmam se interessar por um curso de IPA, visto que estão conscientes sobre a importância da LI na academia e sobre a contribuição que esse ensino pode trazer para o desenvolvimento da carreira acadêmica-profissional.

Verificamos que as habilidades mais mencionadas pelos participantes com relação ao aprimoramento da LI para fins acadêmicos são produção escrita e/ou oral. Todavia, há participantes interessados em aprimorar ambas as habilidades:

P14: *Escrita e conversação para melhorar a redação de textos técnicos e facilidade ao participar de atividades e congressos onde o idioma predominante é o inglês.* (Engenharia Mecânica)

D34: *Fala e escrita. Fala para poder participar em congressos e avançar nos contatos externos. Escrita para a publicação de artigos.* (Engenharia de Produção)

D32: *Fala e escrita, principalmente pela necessidade de publicação em inglês e de comunicação com os demais pesquisadores.* (Ciências. Biológicas)

D33: *Gostaria de aprimorar a fala, pois sempre há visitas de pesquisadores estrangeiros e eventos internacionais, no qual gostaria de me socializar melhor e para isso preciso aprender a articular melhor a fala. E depois a escrita, pois sem ela, não é possível viabilizar e submeter artigos bons e rápidos para revistas/periódicos internacionais, sem precisar pagar alguém para fazer isso.* (Ecologia)

Moita Lopes (2008) relata experiência que vivenciou em um congresso na Espanha no qual a língua necessária para a inscrição e discussões era a LI. Nessa ocasião o pesquisador expõe que outros participantes brasileiros alegaram se sentir prejudicados, visto que não dominavam a LI. A partir dessa exposição, o autor constata

que a LI é a língua do conhecimento e mostra-se indignado com o fato de que ciência não divulgada nessa língua tem menor importância ou valor. Moita Lopes (2008) expõe, em virtude da LI ser a língua da publicação, o fato de instituições pagarem mais por publicações feitas em LI, em comparação com a língua materna. O autor, baseado em Phillipson (2003), comenta o caso da Noruega, onde pesquisadores recebem o dobro por artigos publicados em inglês. O pesquisador, por fim, afirma que *algumas línguas são subalternas no mundo da pesquisa* (MIGNOLO, 2000, citado por MOITA LOPES, 2008).

Com base nessas informações constatamos que, para o reconhecimento de estudos e pesquisas, a língua de divulgação deve ser a LI. Não podemos afirmar que, no Brasil ou em outros países, publicações em LI valem mais, monetariamente. Entretanto, com base nos autores estudados (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001; KENNEDY, 2001; WOOD, 2001; entre outros) e nos participantes desta pesquisa, confirmamos que o domínio da LI pode possibilitar maior reconhecimento e prestígio no âmbito da academia.

A partir da análise mais próxima dos interesses de cada participante com relação ao aprimoramento do conhecimento da LI para fins específicos, foi possível perceber que esses interesses e necessidades não são passíveis de uma categorização por nível acadêmico como pensávamos. Considerávamos que o nível acadêmico (professor, mestrando, doutorando) seria capaz de traçar os interesses e necessidades. Por exemplo: mestrandos se interessariam mais pela habilidade de leitura em virtude da necessidade de ler textos em LI e, por estarem no início da carreira acadêmica, não reconheciam a importância de desenvolver a habilidade escrita, diferentemente dos doutorandos.

Entretanto, compreendemos que não é possível encontrar um padrão de interesses e necessidades dos participantes, nem com base no nível acadêmico, nem a partir da área de atuação. Porém, em geral, foi possível verificar que a produção escrita e oral foram apresentadas como as de maior interesse por 61,1% dos participantes. Porém, outros interesses como, leitura e compreensão ou todas as quatro habilidades também foram mencionadas. Sabemos que, ao elaborar um planejamento de curso não é possível considerar o objetivo de cada um dos participantes. Todavia, confirmamos que seus interesses e necessidades devem ser analisados e, principalmente a análise criteriosa das lacunas de aprendizado dos alunos (*lacks*) precisa ser desenvolvida a fim de essas não comprometam o desenvolver de um curso. Compreendemos que mesmo com objetivos semelhantes, essas lacunas de aprendizado podem comprometer o

aprendizado, ou seja, mesmo com interesses em comum, o nível de conhecimento linguístico, por exemplo, pode variar.

Embora a padronização que tínhamos como objetivo apresentar não tenha sido possível, percebemos que, em algumas áreas de atuação todos os participantes apresentaram os mesmos interesses e necessidades, como é o caso das Engenharias e Fisioterapia. Nesses cursos, 100% dos pesquisadores afirmaram se interessar em aprimorar a produção escrita e a produção oral:

D36: *Ultimamente tenho sentido a necessidade de aprimorar a gramática para escrever em inglês.* (Fisioterapia)

D28: *Meu objetivo é melhorar esses quesitos (escrita e fala) como forma de facilitar a comunicação em congressos e viagens internacionais, bem como a escrita de artigos científicos.* (Fisioterapia)

D8: *A habilidade verbal, em situações formais como reuniões, seminários, discussões científicas, também precisa ser aprimorada, mas acho que é uma necessidade secundária na área acadêmica. A escrita vem em primeiro lugar.* (Fisioterapia)

M32: *Fala, para que eu possa me comunicar com profissionais estrangeiros de várias partes do mundo, criar o diálogo (e de preferência de forma espontânea) para desenvolvimento do conteúdo.* (Engenharia Civil)

D24: *Fala. Esta realmente é uma das etapas mais difíceis para quem não tem como praticar diariamente.* (Engenharia de Produção)

Compreendemos que outra questão que pode ter comprometido a padronização de interesses e necessidades de participantes tenha sido a pouca participação de pesquisadores de determinadas áreas. No segundo momento de coleta houve a participação de dois pesquisadores de Terapia Ocupacional e dois participantes de Linguística. Cada participante dessas áreas apresentaram interesses distintos (produção oral ou produção escrita). Com a participação de maior número de pesquisadores de uma mesma área, talvez fosse possível encontrar um padrão de interesses.

3.2.5 Produção escrita em LI

Foi perguntado aos participantes se eles já haviam escrito algum texto acadêmico e, em caso afirmativo, perguntamos se foi necessária ajuda para tal. Com base nas respostas, 53 participantes (98,1%) já produziram algum tipo de texto

acadêmico e, apenas 1 participante (1,9%) afirmou nunca ter realizado nenhuma produção escrita, sendo esse mestrando.

No questionário, solicitamos que os participantes assinalassem qual produção escrita já haviam realizado. As opções eram: *Abstracts* de tese ou dissertação; artigos científicos; resumos para submissão de trabalhos; slides de apresentação; pôster para exibição em congressos internacionais; *hand outs* e; outros⁷⁸.

Verificamos os seguintes resultados:

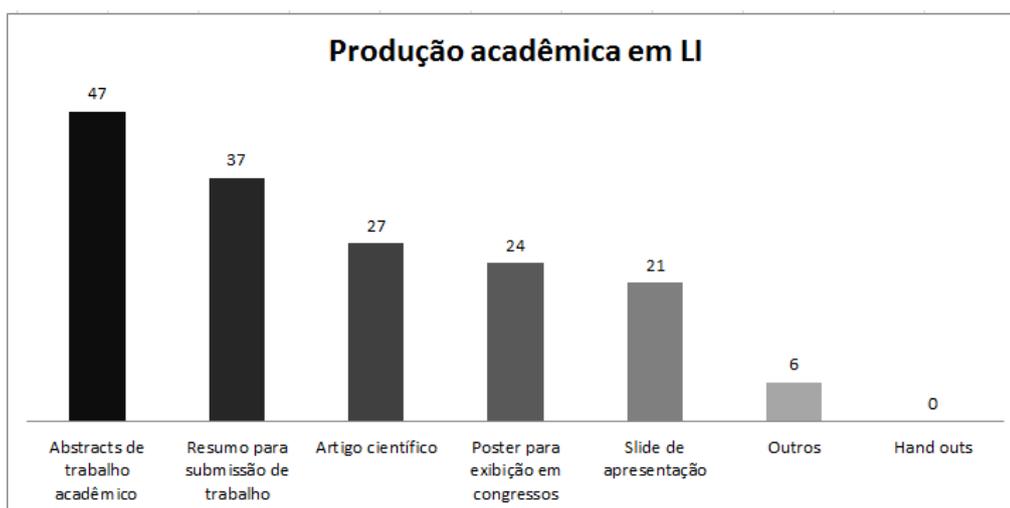


Gráfico 47: Produção acadêmica em LI.

Constatamos que 47 participantes (88%) já produziram *abstracts* de trabalhos acadêmicos. Desses, 28 são doutorandos (100%), 7 são professores (100%) e 12 são mestrandos (66,6%). Com relação a resumos para submissão de trabalhos, 37 participantes (68,5%) já produziram esse tipo de texto, sendo esses 23 doutorandos (82,1%), 6 professores (85,7%) e 8 são mestrandos (44,4%). Considerando artigos científicos, 27 participantes (49%) já os produziram. Desses, 18 são doutorandos (64,2%), 7 são professores (100%) e 4 são mestrandos (22,2%). Pôsteres foram produzidos por 24 (44,4%) pesquisadores-participantes, sendo 16 (57,1%) doutorandos, 5 professores (71,4%) e 3 mestrandos (16,6%). Com relação a slides, 16 doutorandos (57,1%), 4 professores (57,1%) e 1 mestrando (5,5%) já os produziram, somando 21 participantes (38,8%). Outros tipos de produções acadêmicas foram produzidas por 6

⁷⁸ Infelizmente, não foi solicitado que os participantes informassem qual outro tipo de texto havia produzido. Por essa razão, não sabemos qual produção foi realizada por aqueles que assinalaram essa opção.

participantes (11,1%), sendo esses 5 mestrados (27,7%) e 1 doutorando (3,5%). Professores afirmaram não ter produzido outro tipo de texto acadêmico. Nenhum participante alegou ter produzido *hand outs*.

Se compararmos as produções acadêmicas por níveis acadêmicos, verificamos que professores e doutorandos possuem número maior de produções se comparados com mestrados, visto que todos os professores e doutorandos afirmaram já terem produzido algum tipo de texto acadêmico, enquanto 5 mestrados (22,2%) afirmaram nunca terem produzido nenhum tipo de texto.

Apesar da pouca produção acadêmica por parte dos mestrados, verificamos que eles informaram a necessidade de aprimorar a habilidade escrita justificando a produção acadêmica:

M33: *O texto acadêmico possui características específicas, e é importante aprender como escrever um texto acadêmico na língua inglesa, que tem uma estrutura própria e diferente da língua portuguesa.* (Ciência, Tecnologia e Sociedade)

M5: *Pela necessidade de escrever artigos, resumos de congresso e email para pesquisadores estrangeiros.* (Ecologia)

M34: *Ser fluente na língua e saber escrever em contexto acadêmico é diferente e acredito que a minha formação não me preparou o suficiente para escrever em contexto acadêmico.* (Linguística)

Com base nas asserções dos participantes, verificamos que 85,1% dos participantes afirmaram ter solicitado algum tipo de auxílio para escrever os textos acadêmicos, seja recursos tecnológicos, colegas, orientadores, familiares ou professores de inglês. Com relação aos participantes que afirmaram não ter precisado de auxílio, 3 são doutorandos (10,1%), 1 é professor (14,2%) e 4 são mestrados (22,2%).

A partir dessas constatações, podemos inferir que a busca por auxílio na produção acadêmica pode ser compreendida com a insegurança em produzir tais textos em LI. Não sabemos se o auxílio mencionado pelo participante foi uma simples revisão ou a tradução completa de um texto. Entretanto, verificamos a necessidade que esses participantes têm em certificar que o texto esteja adequado, seja para publicação ou para o envio para um congresso internacional.

Verificamos a afirmação de um doutorando com relação à busca por auxílio de um profissional:

D33: *Gostaria de aprimorar a fala, pois sempre há visitas de pesquisadores estrangeiros e eventos internacionais, no qual gostaria de me socializar melhor e para*

*isso preciso aprender a articular melhor a fala. E depois a escrita, pois sem ela, não é possível viabilizar e submeter artigos bons e rápidos para revistas/periódicos internacionais, sem precisar pagar alguém para fazer isso.*⁷⁹ (Ecologia)

A partir dessa afirmação, verificamos ser fundamental que pesquisadores consigam produzir seus textos sem recorrer ao auxílio de profissionais ou colegas. Para tanto, é imprescindível que o ensino priorize o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, a fim de que ele consiga realizar as produções necessárias sem a ajuda de algum profissional. Verificamos na afirmação de um participante a importância de ser autônomo no processo de escrita científica. Nessa afirmação o participante sugere os aspectos de um curso de IPA:

D8: *Deveria abordar técnicas básicas de escrever resumos/artigos, fornecendo dicas para o aluno se tornar auto-suficiente, mostrando erros comuns.* (Fisioterapia)

Compreendemos que a autonomia pode contribuir para o conhecimento do aprendiz, visto que, concebendo a aprendizagem de uma língua como processo e não como o adquirir de um objeto, estando esse estreitamente vinculado à sala de aula e ao professor, o aprendiz é capaz de realizar fora da sala de aula, o que aprende dentro dela. Segundo Augusto-Navarro, Kawachi e Campos-Gonella (2011) o *desenvolvimento da autonomia se caracteriza como o desenvolvimento de uma habilidade que o aprendiz poderá levar consigo para além dos limites da sala de aula.*

Outra questão relevante relacionada à autonomia é tornar o aprendiz responsável pela aprendizagem, conforme lembra Paiva (2005) e compreendemos que, especialmente na proposta do IPE, é fundamental que o aprendiz esteja ciente da importância que ele desempenha nessa perspectiva de ensino, dentro e, principalmente fora da sala de aula.

3.2.6 Expectativas sobre um curso de IPA

Quando indagados sobre o interesse em realizar um curso de IPA, bem como as expectativas sobre um curso com essa proposta, os participantes apresentaram respostas semelhantes. As asserções apresentavam, no geral, os seguintes aspectos: escrita de textos acadêmicos (*abstracts*, artigos, resumos), vocabulário e gramática voltados para

⁷⁹ Grifo nosso.

área acadêmica, habilidade oral (apresentação em congressos, discussões em grupos de estudo), todas as habilidades desde que relacionadas ao contexto acadêmico. Um participante que afirmou se interessar por técnicas de tradução.

Outra questão mencionada por 3 participantes (5,5%) foi a importância de ser um curso voltado para a área de atuação. Conforme discutimos no capítulo de Fundamentação Teórica, inserido no IPA está o IPAE. Este está relacionado não apenas às habilidades acadêmicas, mas considera a especificidade de cada área de estudo (BLUE, 1988, citado por JORDAN, 2012). Esses participantes asseveram que a escolha por um curso de IPA está restrita à especificidade da sua área de atuação:

M35: *Um Curso que se adaptasse aos meus horários e principalmente a minha linha de pesquisa (Agroecologia e Desenvolvimento Rural)*

M20: *Porém, minha decisão dependeria muito dos temas abordados, pois o vocabulário varia muito entre áreas, bem como a forma de escrita. (Engenharia Química)*

M32: *Aplicar o inglês na área específica de cada aluno (claro que não é uma tarefa muito simples) (Engenharia Civil)*

Com exceção dos participantes que afirmaram se interessar por um curso que aborde todas as habilidades (18,5%), a habilidade de leitura não foi mencionada pelos demais participantes (81,4%). Essa constatação confirma o pressuposto que a leitura e compreensão de texto não deveriam ser o foco de um curso voltado para o contexto acadêmico. Entretanto, conforme afirmado anteriormente, a leitura de textos pode oportunizar a prática da escrita, além de ser fonte riquíssima tanto de conhecimento linguístico, quanto de conteúdo.

Discutimos as expectativas dos participantes com relação a um curso de IPA juntamente com questões relacionadas ao planejamento de um curso.

3.2.6.1 Princípios norteadores de um planejamento de curso de IPA

Nesta seção não pretendemos sugerir um planejamento de curso para pesquisadores. Compreendemos que essa tarefa deve ser feita de forma mais abrangente e detalhada. Embora esta pesquisa apresente informações relacionadas às necessidades, os objetivos e as lacunas de aprendizado dos participantes, essas não são suficientes para a elaboração de um curso. Grande parte deste estudo está baseado na análise de

questionários que, apesar de importante instrumento de análise de necessidades pode retratar respostas idealizadas dos participantes (BASTURKMEN, 2010).

Ressaltamos que, além da colaboração dos participantes, também os órgãos fomentadores desempenham papel importante no processo de elaboração de um curso. Outra questão relevante é a análise minuciosa das características linguísticas e textuais de cada uma das áreas de estudo dos participantes. Essas questões são relevantes e mereceriam um trabalho específico sobre o tema, assim como desenvolvido por (MOTTA-ROTH, 1995; OLIVEIRA, 2003; MARCUZO, 2006, para citar alguns).

Com base nas informações obtidas neste estudo, questões relacionadas a um curso de IPA para pesquisadores podem ser consideradas. Entretanto, não são suficientes para sugerir o planejamento total de um curso, uma vez que o processo de planejamento de um curso deva ser longitudinal. Todavia, este trabalho apresenta questões que auxiliariam uma possível proposta de planejamento.

Ressaltamos a importância que a análise de necessidades desempenha na elaboração/desenvolvimento de um curso. Segundo Basturkmen (2010, baseada em JOHNS e PRICE-MACHADO, 2001) a análise de necessidade é um procedimento obrigatório para um curso de IPE. A autora afirma que essa análise é um processo no qual as informações obtidas auxiliam o professor ou o planejador de curso a direcionar o curso.

Uma vez que os participantes deste estudo apresentaram seus interesses e necessidades acerca do aprimoramento da LI para fins acadêmicos, foi possível depreender questões que podem orientar um planejamento inicial de curso de IPA. Na seção 3.5.1, discutimos sobre as características das habilidades mencionadas pelos participantes no contexto acadêmico. Neste item, apresentamos reflexões relacionadas aos interesses dos participantes e ao planejamento de curso.

Verificamos que os pesquisadores afirmam reconhecer a LI como língua internacional da ciência e ressaltam a importância de divulgar ciência nessa língua. Por essa razão, afirmam que as habilidades produção escrita e oral representam maior importância com relação à necessidade em aprimorar a LI para fins acadêmicos.

Com base nas asserções dos participantes, verificamos que eles reconhecem que o gênero acadêmico apresenta especificidades linguísticas que devem ser dominadas a fim de se comunicar de maneira eficiente nesse gênero. Com relação à produção escrita, Paltridge (2001) resalta que antes de escrever, é necessário considerar para quem se escreve. O gênero acadêmico pressupõe uma comunidade discursiva específica, visto

que a comunidade é criada a partir do discurso (SWALES, 1988, citado por WOOD, 2001). O autor (Wood) ressalta que não é o conhecimento na LI que torna o pesquisador membro de uma comunidade, mas o nível de excelência de sua pesquisa. Entretanto, é necessário que a pesquisa seja comunicada na língua da ciência, sendo essa a LI. Portanto, é fundamental que a LI seja bem desenvolvida pelo pesquisador.

Compreendemos que, apesar da consciência sobre o gênero acadêmico, é importante que o aprendiz saiba que um mesmo gênero pode variar e que não é apenas a estrutura fixa de um texto que determina o gênero (PALTRIDGE, 2001). Apesar da compreensão de gênero apresentada por Swales (1980, citado por MOTTA-ROTH, 1995) como *um evento comunicativo mais ou menos padronizado*⁸⁰, o próprio autor reforça que o processo de escrita é pautado em escolhas. Com base no autor, entendemos que mesmo sendo passível de padronizações, o gênero acadêmico não deve ser considerado um processo mecanizado e de aplicação de “fórmulas linguísticas”.

Essa discussão acerca da produção escrita e da conscientização sobre o gênero acadêmico nos remete às asserções dos participantes que afirmaram se interessar pelo ensino de vocabulários e “jargões” científicos.

M6: *Faria tal curso para melhor aprendizado e domínio da linguagem técnica e dos jargões científicos* (Terapia Ocupacional).

D24: *Termos técnicos da área e construções (expressões) apropriadas para escrita* (Engenharia de Produção)

Compreendemos que há itens linguísticos comumente utilizados no texto acadêmico, mas é fundamental que o ensino da LI seja contextualizado. A simples exposição de itens linguísticos não promove o aprendizado, nem o desenvolvimento da produção escrita. A ideia de que apenas a exposição de itens lexicais pode facilitar a produção escrita corresponde a essa produção como um processo mecanizado, conforme afirma Swales (2011).

Visto que a prática escrita pressupõe convenções do gênero acadêmico, é imprescindível que o planejamento de curso de IPA seja pautado na proposta de Gêneros Discursivos. Motta-Roth (2000) afirma que a proposta do ensino de gêneros surgiu a fim de orientar pesquisadores sem experiência acadêmica internacional por meio de textos, tanto da leitura quanto a produção desses. A pesquisadora reforça a ideia

⁸⁰ Tradução nossa: (...) a more or less standardized communicative event (...). (SWALES, 1980, p.10, citado por MOTTA-ROTH, 1995, p.44)

de que a falta de conhecimento dessas convenções pode comprometer a divulgação de trabalhos.

Arelada à prática escrita, pode estar a habilidade de leitura e compreensão de texto. Verificamos que essa não é apresentada pelos participantes como uma grande dificuldade ou como indispensável a um curso de IPA. Porém, compreendemos que a leitura pode oportunizar atividades de produção escrita, conforme afirma Jordan (2012). Por essa razão, verificamos que as habilidades de leitura e compreensão de texto não deveriam ser negligenciadas em um planejamento de curso de IPA e, com base em Hirvela (2001), é essencial incorporar a prática de leitura a um curso de produção escrita acadêmica. O autor afirma que esses textos devem estar relacionados à área de estudo dos aprendizes.

Outra questão apresentada pelos participantes como importante para aprimorar em LI para fins específicos é a habilidade oral focada em apresentações orais ou discussões em grupo:

M36: *A Conversação também é muito interessante, com enfoque em apresentação de trabalhos.* (Engenharia de Materiais)

D3: *O curso deveria nos dar base para a conversação em congressos e cursos no Brasil ou no exterior.* (Ciência Biomolecular)

D37: *Conversação voltada para apresentação de hipóteses, resultados e arguição.* (Engenharia de Materiais)

Conforme exposto anteriormente, Jordan (2012) afirma que a habilidade oral é a maior dificuldade apresentada por 70% dos pós-graduandos recém-chegados ao Reino Unido. Esses estudantes afirmam que não conseguem se expressar adequadamente em LI. Interpretamos o termo “adequadamente” como sendo a LI utilizada em um contexto específico, sendo esse a academia. Compreendemos que os estudantes podem pedir por comida ou conversar informalmente com colegas, mas podem, entretanto ter dificuldade em comunicar resultados de pesquisas ou falar sobre seus estudos. Essas ações pressupõem uma linguagem apropriada e mais formal.

Jordan (2012) baseado em McDonough (1984), afirma que não apenas a linguagem apropriada preocupa os estudantes, mas também a necessidade de responder prontamente a uma pergunta, em uma situação de interação. Com base na nossa experiência como professores de língua, compreendemos que a dificuldade de se comunicar oralmente em LI possa estar relacionada a poucas oportunidades de prática e

interação. Não estamos somente considerando a interação com pesquisadores internacionais em contextos autênticos, mas oportunidades de conversar em língua inglesa com pesquisadores de mesma nacionalidade também. Compreendemos que é preciso que os pesquisadores sintam-se preparados para apresentar seus estudos na LI e, uma maneira de oportunizar essa prática é oferecendo cursos com esse objetivo.

Não apenas a produção oral se faz importante nesse contexto, mas também a compreensão, pois a comunicação pressupõe interação. Mesmo em um congresso internacional, em que expomos nossas perguntas, podemos ser questionados ao final da apresentação. Se, nesse momento não compreendemos a pergunta, podemos limitar a possibilidade de troca de informação com demais pesquisadores.

Não somente linguagem apropriada, mas outras questões também estão relacionadas à comunicação oral, por exemplo: pronúncia e entonação. Não podemos desconsiderar que em uma apresentação não estamos expondo apenas resultados, mas a nós mesmos e, questões como timidez ou insegurança podem refletir na apresentação. Por essas razões: interação, linguagem apropriada, pronúncia, são algumas das questões que devem ser consideradas em um curso voltado para a habilidade oral em LI. Verificamos que os participantes citam as situações de congressos como importantes para a divulgação de trabalho, mas sabemos que a comunicação oral vai além do ato de verbalizar.

É importante que em um curso de IPA a habilidade oral não esteja pautada na reprodução de informações. É fundamental que os aprendizes estejam engajados em atividades significativas e que promovam a interação. O curso pode ter como foco a exposição dos resultados de um estudo, mas deve considerar também questões relacionadas à apresentação pessoal, por exemplo. É importante que o pesquisador saiba demonstrar interesse em língua inglesa, consiga fazer perguntas sobre outros estudos. Por essas razões, compreendemos que um curso de IPA que tenha como foco a habilidade oral deveria considerar o conceito de comunicação atrelado à importância da interação.

Com base no que foi exposto neste item, reforçamos a premissa de que para a elaboração de um curso é fundamental verificar quais são os interesses e necessidades dos participantes. Entretanto, o planejador do curso e o professor também apresentam papel fundamental nesse processo, visto que, a partir da reflexão e discernimento de ambos, oportunidades de aprendizagem serão desenvolvidas a fim de tornar possível que os objetivos desses aprendizes sejam alcançados.

3.2.7 Resultados obtidos a partir da análise do segundo questionário

Com base na análise do segundo questionário, verificamos as seguintes questões:

- 1) 94,4% dos pesquisadores já frequentaram ou frequentam cursos de inglês (IPG).
- 2) As habilidades oral e escrita são as de maior interesse a serem aprimoradas em virtude da necessidade dessas habilidades no ambiente acadêmico.
- 3) Apenas o nível acadêmico (mestrando, doutorando, professor) não permite categorizar interesses e/ou necessidades. Esses parecem estar mais relacionados à área de estudo do que ao nível acadêmico.
- 4) 98,1% dos participantes já realizaram algum tipo de produção escrita acadêmica.
- 5) 85,1% afirmaram terem precisado da ajuda de professor de língua, orientador, colegas para produzirem o texto.
- 6) A habilidade oral e a habilidade escrita deveriam ser o foco principal de um planejamento de curso de IPA.

Conforme afirmamos ao final da seção de análise do primeiro questionário, a fim de apresentar questões pertinentes que auxiliassem na resposta das perguntas de pesquisa deste estudo, organizamos uma tabela ao final da seção de Análise de dados.

3.3 Análise da entrevista⁸¹

A entrevista tinha como objetivo esclarecer questões relacionadas aos questionários, como: confirmar o interesse com relação a um curso de IPA, verificar o nível de conhecimento em LI e produções feitas nessa língua e conferir as expectativas relacionadas à realização de um curso de IPA. Também tinha como intenção investigar quais possíveis ações poderiam contribuir para o ensino da LI para pesquisadores.

Uma vez que algumas das questões já foram apresentadas e discutidas neste trabalho (necessidade da LI para divulgar ciência; habilidade oral e escrita como fundamentais para tal; reconhecimento da habilidade de leitura ser a de menor necessidade de aprimoramento; produção de textos em LI com auxílio ou revisão de especialistas), apresentamos neste item apenas questões não discutidas anteriormente.

⁸¹ Disponível no apêndice C deste trabalho.

Reforçamos que apenas os participantes que afirmaram se interessar por curso de IPA foram selecionados para participarem do último momento de coleta, a entrevista. Dessa forma, solicitamos a participação de 54 pesquisadores, mas obtivemos a resposta de 11 (20,3%). Desses 5 são doutorandos (45%), 3 mestrandos e 3 professores (27,2%, respectivamente).

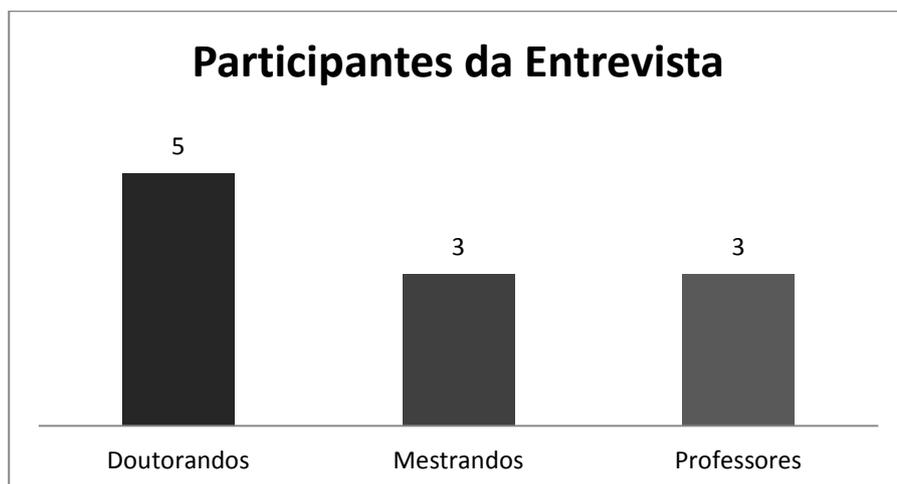


Gráfico 48: Participantes da entrevista.

As áreas de atuação dos doutorandos são: Ciência Política, Educação Especial, Ecologia, Fisioterapia e Ciência da Computação. Os mestrandos são das áreas de Ciência, Tecnologia e Sociedade e 2 de Engenharia Química. Os professores são das áreas de Ciências Sociais e 2 de Química.

Verificamos duas questões principais apresentadas pelos participantes: 1) reconhecimento do conhecimento insuficiente da LI como barreira para divulgação de ciência; 2) ações que poderiam ser tomadas a fim de oportunizar o ensino de LI para pesquisadores. Discutimos essas questões nos subitens seguintes.

3.3.1 A insuficiência de conhecimento de LI como barreira para divulgação da ciência

Foi indagado aos pesquisadores se o conhecimento em LI fez falta em alguma situação acadêmica e se a insuficiência de conhecimento de LI foi uma barreira para a divulgação do estudo.

M16: *O meu orientador não ia para congressos internacionais porque ele não fala inglês.* (Engenharia Química)

D2: *Em um curso de que fiz de uma semana (com pesquisadores internacionais) eu perdi oportunidade de fazer contato com pesquisadores importantes que estavam oferecendo o curso porque eu não conversava com eles.* (Ecologia)

D38: *Para fazer o (doutorado) sanduiche a primeira opção era os EUA, mas falei para o meu orientador que pra lá não ia por causa da língua.* (Ciência Política)

P15: *Fui chamada para participar de um evento em Washington, que convida professores brasileiros para apresentar resultados de pesquisa e era época das eleições presidenciais em 2002. Me convidaram, mas apresentação deveria ser em inglês e eu não fui porque não me sentia segura para falar em inglês.* (Ciências Sociais)

Verificamos que os participantes reconhecem que não ter conhecimento suficiente de LI comprometeu oportunidades de divulgação de trabalho, contato com outros pesquisadores ou possibilidade de estudos em país falantes de LI. Flowerdew e Peacock (2001) afirmam que sendo a LI a língua internacional para divulgações de pesquisas, qualquer um que tem como objetivo ter acesso a essas informações precisa ter conhecimento em LI. Compreendemos que, nas situações mencionadas pelos participantes, a falta de conhecimento de LI não apenas restringe o acesso à ciência, mas limita possibilidades de estudo e divulgação de pesquisa.

Dois participantes reportaram que a língua inglesa pode impedir o reconhecimento de um pesquisador e comprometer a divulgação do conhecimento:

P1: *Às vezes revistas mais conceituadas nem avaliam o seu trabalho porque o inglês não está legal.* (Química)

P6: *Se quisermos ser reconhecidos como cientistas, temos que escrever em inglês.* (Química)

O mesmo participante afirma que revistas mais renomadas não reconhecem o valor de um trabalho se há equívocos na redação em LI. Essa afirmação reforça a afirmação de Moita Lopes (2008) ao asseverar que o conhecimento não produzido em inglês não é válido. Swales (2011) afirma que, no caso de pesquisadores brasileiros, há pesquisas de qualidade desenvolvidas e a publicação é feita em língua materna em virtude da facilidade com o idioma. O participante P6 define com clareza a importância da publicação em LI no contexto acadêmico:

P6: *O português restringe e o inglês amplia.* (Química)

O reconhecimento científico nos remete à questão da comunidade discursiva. Para ser membro dessa comunidade é fundamental elevado nível de conhecimento científico e pesquisas de qualidade. Entretanto, como afirma Wood (2001), o domínio da LI é necessário para a participação efetiva em uma comunidade discursiva.

3.3.2 Ações que poderiam oportunizar o ensino de LI para pesquisadores

A respeito dessa questão, consideramos que todos os participantes apresentaram questões relevantes acerca do que poderia ser feito a fim de permitir que pesquisadores aprimorem seus conhecimentos em para fins acadêmicos. Dois participantes enfatizaram a importância do conhecimento de inglês geral antes da necessidade do inglês específico:

D23: *Acho que se você não consegue falar o inglês geral, como vai falar o específico?* (Ciência da Computação)

D20: *É importante saber interagir na língua, não só escrever ou apresentar trabalho. Acho que primeiro é importante saber um pouco da língua em si para depois se dedicar ao inglês acadêmico.* (Educação Especial).

Apresentamos a pergunta e as respostas dos participantes a seguir:

Como pesquisador no Brasil, o que você acha que deveria ser feito, nos cursos de graduação, por exemplo, para beneficiar o pesquisador ao divulgar sua pesquisa?	
M20 (Engenharia Química)	<i>Não sei como é nos outros cursos, mas no curso de Engenharia Química nós temos bastante contato com a língua Inglesa durante a graduação, principalmente por causa dos livros técnicos. Isso já gera certa demanda por um nível de inglês. Acho que seria interessante para a universidade oferecer cursos de inglês para a graduação, de caráter optativo, que focasse na leitura e na escrita, pois são as maiores exigências nessa etapa. Eu não acho que se deva focar na conversação durante essa etapa, pois é raro para um aluno de graduação ter que apresentar ou mesmo participar de congressos internacionais(...). Eu falo isso, pois aqui na Engenharia Química o número de alunos que seguem carreira acadêmica é muito baixa. De qualquer forma, a deficiência dos alunos de pós-graduação é grande. O nosso programa de pós tem oferecido, desde o ano passado, um curso voltado para a produção de artigos científicos em inglês para tentar diminuir essa deficiência. Isso ajuda bastante, mas não prepara para a apresentação de trabalhos no exterior.</i>
M33 (Ciência, Tecnologia e Sociedade)	<i>Acredito que as Universidades poderiam criar um programa para os alunos de graduação que queiram ingressar na carreira acadêmica, para o aprofundamento de como funciona o processo de comunicação científica, e em outras questões específicas como metodologia e o inglês acadêmico. Dessa forma o aluno já estará melhor preparado quando ingressar na pós-graduação.</i>

M16 (Engenharia Química)	<i>Eu acho que uma iniciativa bastante interessante foi do meu departamento oferecer esse curso (...), mas acho que a iniciativa tem que partir dos professores, porque são eles que conhecem essa necessidade, o que é divulgação de pesquisa. A professora que dá o curso pra gente é professora de inglês só. Acho que é importante que a iniciativa parta das próprias pessoas que fazem pesquisa.</i>
D8 (Fisioterapia)	<i>Considero que a graduação possui outros objetivos além de direcionar o aluno para a pesquisa. Por isso, acho que neste âmbito qualquer formação mais específica do que a disciplina de "metodologia em pesquisa" deve ser opcional. No entanto, para os interessados, a oferta de uma disciplina optativa de métodos e técnicas de escrita científica, ou talvez de bases da língua inglesa para divulgação científica seria valiosíssima. Observo que muitos alunos têm dificuldades não só com o inglês, mas também com o português, por isso a sugestão de uma disciplina prévia de métodos e técnicas de escrita, antes de ser iniciada a prática do inglês!</i>
D2 (Ecologia)	<i>Seria muito interessante que os cursos de graduação oferecessem uma disciplina, ou mais que uma disciplina, um acompanhamento ao longo do curso para escrita científica em inglês.(...) Se tivesse essa disciplina no segundo ano de curso (período em que os alunos já adquiriram uma certa maturidade acadêmica e que ainda há tempo para se aprender) e depois houvesse uma espécie de monitoria, para que alunos interessados continuassem seu aprendizado, seria muito interessante e produtivo.</i>
D38 (Ciência Política)	<i>Penso que a divulgação das pesquisas na graduação deveria ocorrer de forma mais sistemática, com a utilização das mesmas em sala de aula ou como leitura complementar, o que é pouco feito ainda. Isso seria importante para a divulgação da pesquisa, assim como para colocar o aluno a par da vida acadêmica, que muitas vezes eles não tem mínimo conhecimento de como se dá.</i>
P15 (Ciências Sociais)	<i>As universidades poderiam incentivar as publicações das pesquisas por periódicos da própria universidade. Também poderia realizar eventos tipo seminários/workshops para a pesquisas serem publicitadas pelos campus universitários. Criar concursos visando incentivar a melhoria dessas pesquisas.</i>
P6 (Química)	<i>É importante inculcar na cabeça dos alunos desde o início da sua formação que a divulgação científica se faz em inglês. Na universidade, eu acho que, talvez, pudesse haver algum estímulo um pouco diferenciado para a cultura da língua inglesa, por exemplo, hoje vemos isso no programa Ciências sem Fronteiras. Em muitos casos a barreira que existe é a barreira da língua. É necessário eliminar essa barreira da língua desde que ele inicia a graduação. Mas ações de popularizar a língua é importante.</i>
P1 (Química)	<i>Eu acho que, na verdade o professor universitário não deveria receber nenhum benefício extra por divulgar a sua produção científica, pois esta atividade já faz parte de suas obrigações quando o mesmo é contratado por uma universidade. O CNPq, por exemplo, oferece uma bolsa (bolsa produtividade) para pesquisadores que produzem um número expressivo de indicadores relacionados com a produção científica (artigos em revistas com alto índice de impacto, número de alunos de pós-graduação formados, número de citações ao longo de um determinado período de tempo, entre outros indicadores). Na própria universidade somos avaliados por estes indicadores para migrar de uma categoria para outra, por exemplo, para ir de adjunto I para II e assim por diante.</i>

Tabela 10: Ações que poderiam propiciar o ensino de LI para pesquisadores.

Em sua maioria, verificamos que os pesquisadores reconhecem a universidade como fundamental para oportunizar possibilidades de ensino de LI. Verificamos, com base nas afirmações dos participantes que a LI deva ser compreendida como uma necessidade desde a graduação e, além de visar ao ensino das habilidades mais requisitadas no ambiente acadêmico, acreditam ser fundamental que um trabalho de conscientização seja feito com relação ao que é necessário para divulgação de

pesquisas. E, é essa conscientização que possibilita que a proposta do IPE/IPA vá ao encontro dos objetivos dos aprendizes. (ROBINSON, 2001).

Conferimos também a opinião de um professor no que diz respeito a *benefícios extras (P1)* oferecidos para aqueles que têm maior produção científica. Compreendemos que a divulgação de ciência deva ser visto como obrigação de qualquer pesquisador e, por essa razão, concordamos com o professor no que se refere a ser função do pesquisador. Entendemos que a queixa do professor possa estar relacionada à necessidade da produção internacional. Conforme citado por Kennedy (2001) a pressão por publicação pode motivar o aprendiz a aprender o IPA. Em contrapartida, como afirma Moita Lopes (2008), a imposição da LI para publicação pode significar que o conhecimento publicado em qualquer outra língua que não o inglês *não vale a pena* (p.311).

3.4 Respondendo as perguntas de pesquisa

A fim de apresentar, de maneira organizada, as respostas às perguntas que nortearam o desenvolvimento deste estudo, bem como os dados que nos permitiram concluir essas respostas, organizamos a seguinte tabela:

Perguntas de Pesquisa	Respostas	Dados obtidos em quais instrumentos e discutidos em quais itens?
1. Quais são as necessidades e interesses apontados pelos participantes (pesquisadores – docentes e alunos de pós-graduação) com relação ao uso/aprimoramento da LI para fins acadêmicos?	- Interesse e necessidade em aprimorar as habilidades produtivas (oral e escrita) a fim de divulgar resultados de pesquisa; - Necessidade de uso de todas as habilidades.	- Interesses e necessidades apresentadas nos questionários 1 e 2 (discussões nas seções 3.1.3; 3.2.4); - Uso de todas as habilidades apresentadas no questionário 1 (discussão na seção 3.1.4)
1.2 Que justificativas são	- Reconhecimento da LI	- Questões apresentadas

<p>apresentadas pelos participantes (docentes e alunos de pós-graduação) sobre a importância ou não em aprimorar seus conhecimentos em LI para fins acadêmicos?</p>	<p>como língua internacional da ciência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização e reconhecimento de trabalhos divulgados em LI; - “Pressão” para publicar em LI; - Interação com pesquisadores internacionais; - Oportunidades de desenvolver pesquisas no exterior. 	<p>nos três momentos de coleta de dados (discussões nas seções: 3.1.3; 3.1.5.2; 3.1.5.3, 3.2.4; 3.3.1; 3.3.2)</p>
<p>2. O que os pesquisadores investigados esperariam de um curso de IPA e quais implicações da combinação de necessidades e expectativas para planejamento de cursos de IPA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de IPA focado nas áreas de estudo e nas habilidades oral e escrita; - Oportunidades oferecidas pela universidade; - Conhecimento da área por parte do professor de LI; - Conscientização sobre a necessidade de engajamento ativo do aprendiz de LI (desenvolvimento da autonomia); - Contemplar todas as habilidades no planejamento de curso, focar nas produtivas (escrita e oral). 	<p>- Informações depreendidas a partir da análise do segundo questionário (discussões nas seções: 3.2.6; 3.2.6.1;</p>

Tabela 11: Respondendo as perguntas de pesquisa.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho destacamos a importância que a LI tem na academia e discutimos questões sociais, econômicas e políticas que resultaram na emancipação da língua inglesa como língua internacional, não apenas da ciência. Em virtude do papel que a LI têm no ambiente acadêmico, é esperado que estudantes e pesquisadores estejam cientes da importância que o domínio da língua desempenha nesse contexto.

Considerando a relevância que a língua inglesa exerce na academia, esta pesquisa tem como foco compreender os interesses e necessidades de pesquisadores em desenvolver ou aprimorar o nível de conhecimento de LI a fim de que esse aprimoramento possa contribuir para o reconhecimento desses pesquisadores em uma comunidade discursiva.

Conforme discutido neste trabalho, não é apenas o grau de excelência de um estudo que determina o reconhecimento de um cientista, mas a divulgação desse estudo na acadêmica. Para tanto, o pesquisador precisa comunicar resultados e compartilhar conhecimento com demais pesquisadores por meio da língua reconhecida como língua da ciência, ou seja, a língua inglesa.

Após as três fases de coleta de dados e análise das afirmações dos participantes, verificamos que o reconhecimento da LI como língua internacional da ciência é apresentado como uma das justificativas para o interesse em aprimorar o nível de conhecimento de LI para fins acadêmicos. Os pesquisadores-participantes desta investigação afirmaram que a divulgação científica se faz por meio de publicações internacionais e, em determinadas áreas, a maior parte das referências teóricas estão em LI.

A divulgação de pesquisa, compreendida por nós como a publicação em periódicos ou revistas internacionais, pressupõe a escrita em inglês. Pesquisadores ressaltam a importância da publicação nessa língua como sendo essa a justificativa para a relevância do estudo. Com base nas asserções, há o consenso por parte dos pesquisadores de que para a pesquisa ser reconhecida, é preciso que esteja em inglês.

Embora essas asserções possam ser interpretadas como impositivas, verificamos que os participantes compreendem o conhecimento de LI como uma necessidade. Reconhecem que o inglês não é apenas a língua da ciência, mas é a língua do mundo.

Esta pesquisa nos permitiu depreender que, diferentemente do que esperávamos, as necessidades e interesses em relação a um curso de IPA não variam de um nível

acadêmico para o outro, mas podem variar de uma área para outra. Foi possível verificar que independentemente do nível acadêmico, pesquisadores-participantes da área de Engenharia expressam a necessidade em publicar em LI e, portanto, reforçam a importância do desenvolvimento da habilidade escrita, por exemplo. Verificamos que mestrandos, doutorandos e professores compreendem o domínio da LI como fundamental para divulgar ciência e, da mesma forma que mestrandos afirmam precisar aprimorar a habilidade de leitura, doutorandos e professores também expressaram esse interesse. Entretanto, essa habilidade foi a menos referida com relação às expectativas para um curso de IPA, visto que os participantes relataram que a motivação para realizar um curso para fins específicos é poder aprimorar as habilidades escrita e oral (produtivas).

Compreendemos que as expectativas dos aprendizes são fundamentais para guiar a elaboração/desenvolvimento de um planejamento de curso, mas não suficientes. Embora, neste estudo, as expectativas estejam relacionadas, principalmente, às habilidades oral e escrita, asseveramos a importância das demais habilidades ao desenvolver o planejamento de curso de IPA.

A fim de que a língua não seja uma barreira de divulgação científica, como relatado, é preciso que oportunidades viabilizando o ensino da LI para fins acadêmicos sejam criadas. Não é preciso realizar um trabalho de conscientização sobre o papel da língua na academia, visto que essa já existe, mas é preciso esclarecer que o seu aprendizado não é mercadoria, ou seja, não é adquirido momentaneamente, mas pressupõe engajamento ativo durante o processo e responsabilidades, também.

Pesquisadores precisam estar cientes em relação ao trabalho colaborativo que pressupõe a proposta do IPE. Professores, alunos, órgãos fomentadores e planejadores de curso precisam concordar em termos de objetivos para que esses possam ser alcançados. Não são ações isoladas, como por exemplo, oferecer bolsas de estudo, fornecer uma lista de vocabulário e expressões, ou comparecer a uma aula que tornam o aprendizado possível. É fundamental que todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham voz. Entretanto, é imprescindível que elas entoeem como um coro. A fim de que isso seja possível, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam estar cientes, não apenas de suas responsabilidades, mas é fundamental que as expectativas estejam convergentes.

Esta pesquisa visa identificar interesses e necessidades de pesquisadores com relação ao aprimoramento da competência linguística em LI para fins acadêmicos.

Verificamos quais são os interesses e necessidades apontados pelos participantes e compreendemos suas justificativas.

Com base nessa análise, verificamos a necessidade de projetos ou programas que oportunizem o ensino de LI voltado para a divulgação e expansão de pesquisas. É fundamental que em futuros projetos se considere a perspectiva de ensino do IPA como estruturante para o desenvolvimento de um planejamento de curso, mas que também se compreenda a relevância de características específicas de cada área, propondo-se um ensino contextualizado, específico que vá ao encontro dos objetivos de todos os envolvidos no processo de aprender e ensinar línguas em contexto acadêmico.

A partir das asserções dos participantes verificamos que a necessidade de oferta de cursos que oportunizem o ensino da LI para fins acadêmicos foi evidenciada neste estudo. Ressaltamos, portanto, a importância de projetos que favoreçam a formação de professores voltada para o ensino da LI sob a perspectiva acadêmica, visto que compreendemos que essa especificidade da língua exige estudo além do que é proposto (na maioria) pelos cursos formadores.

Dessa forma, concluímos este trabalho apresentando duas questões significativas e um questionamento que consideramos importante para estudos futuros que estejam relacionados ao contexto de ensino-aprendizagem de IPA: 1) O reconhecimento da LI como língua internacional da ciência justifica a necessidade e interesse de pesquisadores em aprimorar o nível de conhecimento do idioma a fim de tornar possível a participação na comunidade discursiva e ter seu estudo reconhecido pela comunidade acadêmica. 2) Não basta reconhecer a demanda. É preciso compreender que, em virtude da LI ter fundamental importância no âmbito acadêmico, professores de LI precisam estar preparados para atender tal demanda. Para tanto, entendemos que os programas de formação precisam contemplar o desenvolvimento nessa área. 3) Considerando cursos de IPA, o nível de proficiência em inglês é importante? Ou seja, é preciso que o aluno tenha algum nível de conhecimento em LI a fim de que seja possível aprimorar esse conhecimento para fins acadêmicos?

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Maneiras de compreender Linguística Aplicada**. Revista Letras 2, Santa Maria, Jul/Dez, 1999. http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r2/revista2_1.pdf

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, Pontes Editores: 2007. (edição 4).

ARANHA, S. **Contribuições para a argumentação da introdução acadêmica**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP). São José do Rio Preto. 2004.

AUGUSTO, E. 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, E. 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.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **Necessidades e interesses contemporâneos no ensino e aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos**. Em: Kléber Silva e Maria Luisa Ortiz Alvarez (Org.) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, p.117-125.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. ; KAWACHI, C. J. ; CAMPOS-GONELLA, C. O. **Relato de uma experiência com autonomia na formação de professores de língua inglesa: caminhos, obstáculos e reflexões**. Em: Kleber Silva; Fátima Daniel; Sandra M. Kaneko-Marques; Ana Cristina Salomão. (Org.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. 1edição. Campinas: Pontes, 2011, v. 1, p. 315-346

BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(org) **Metodologia na Investigação de crenças**. Em: **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes: 2006.

BARCELOS, A.M.F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 7, No. 1, 2004. p.123-156.

BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes**. Palgrave MacMillan, 2010.

BENESCH, S. **Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics and Practice**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2001.

BELCHER D., LUKKARILA L., **Identity in the ESP Context: Putting the Learner Front and Center in Needs Analysis**. Em: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p. 73-93.

BORGES, E.F.V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo (USP), 2009.

BORGES, E. F.V. **Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes?** Em: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 11, No. 4, 2011, p. 815-835.

BREEN, M.P. e CANDLIN, C.N. **The Essentials of a communicative curriculum in language teaching.** Em: Applied Linguistics, vol.1, No 2. Oxford University Press, 1980, p.89-112.

CARGILL, M; O'CONNOR, P.; LI Y. **Educating Chinese scientists to write for international journals: Addressing the divide between science and technology education and English language teaching.** Journal: English for Specific Purposes n. 31, 2012, p. 60–69.

CARVALHO, K.R.R. **Análise de Necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de Letras.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo. SP.

CELANI, M.A.A. (et. al) **The Brazilian ESP Project – An evaluation.** Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUC São Paulo, Brasil. EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.** In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

CELANI, M.A.A. **A Retrospective view of an ESP Teacher Education Programme.** Em: The ESPecialist, São Paulo, vol.19, No 2, 1998, p. 233-244.

Censo da Educação Superior 2010. <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>

CRYSTAL, D. **Fact and fiction in contemporary English.** Em: *Journal of the Royal Society of Arts*. Junho, 1982, p. 395-401

CRYSTAL, D. **World English: How? Why? When? Where? Which? Whither?** *English Language Teaching News* 31, (The British Council and IATEFL), 1997, p. 52-75.

COBB, T., HORST, M. **Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold.** Em: FLOWERDEW, J. e PEACOCK M. (editores): **Research perspectives on English for Academic Purposes.** Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição. p. 315-329.

CUNHA, M.J. **Pesquisa Aplicada na Área de Português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos.** Em: Almeida Filho, J.P e Cunha, M.J. **Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas.** Brasília: Pontes Editora, 2007

DAY, R.A.; GASTEL, B. **How to write and Publish a Scientific Paper.** Greenwood Press, 2006.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in English for Specific Purposes – A multidisciplinary approach.** Cambridge University Press. 2010 (12 edição)

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.

FLOWERDEW, J. **Reconciling Contrasting Approaches to Genre Analysis: The Whole Can Equal More Than the Sum of the Parts.** Em: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian

Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p.119-144.

GRADDOL, D. **The future of English?** Londres, British Council, 1997.

HAMP-LYONS, K. **English for Academic Purposes: 2011 and beyond**. Em: *Journal of English for Academic Purposes*. 2011. p.2-4. Disponível em: www.elsevier.com/locate/jeap

HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. **An Evaluation of a Genre-Based Approach to the Teaching of EAP/ESP Writing**. *Tesol Quarterly*, v. 32, n.1, Spring, 1998, p.147-156.

HIRVELA, A. **Incorporating Reading into EAP writing courses**. Em: **Research perspectives on English for Academic Purposes**. Ed: FLOWERDEW, J. e PEACOCK M. Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição. p.330-346

HOLMES, J. **Research and the Postmodern Condition**, Em: Paschoal M., Celani M. (orgs.), **Linguística Aplicada – da aplicação da Linguística à linguística interdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

HOLMES, R. **Genre analysis and social sciences: An investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines**, *English for Specific Purposes*, v.16, n.4, 1997, p.321-337.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for Specific Purposes - A learning-centred approach**. Cambridge University Press, 2006.

HYLAND, K. **Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction**. In: *Journal of Second Language Writing* 16 (2007) 148–164. Available online at www.sciencedirect.com

HYLAND, K. **English for specific purposes: Some influences and impacts**. Em: Cummins, J. e Davison, C. (Editores.). *International handbook of English language teaching*, 2007, p. 391–402, Norwood, Mass: Springer

HYLAND, K. **Disciplinary Specificity: Discourse, Context, and ESP**. Em: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p.6-24.

HYLAND, K., HAMP-LYONS, L. **EAP: issues and directions**. Em: *Journal of English for Academic Purposes* 1. 2002. Disponível em: www.elsevier.com/locate/jeap

JORDAN, R.R. **English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers**. Cambridge University Press. 2012. (Primeira Edição 1997).

JOHNS, A.M., PALTRIDGE B., BELCHER D. **Introdução**. Em: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p.1-4.

JOHNSON, B.R.; ONWUEGBUZIE, A.J.; **Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come**. *Educational Researcher*, 2004, p. 14-26.

KENNEDY, C. **Language use, language planning and EAP**. In: **Research perspectives on English for Academic Purposes**. Ed: FLOWERDEW, J. e PEACOCK M. Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição. p.25-41.

- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. **Second language acquisition research methodology**. Em: **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.
- LONG, M.H. **Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research**. Em: **Second Language Needs Analysis**. Cambridge University Press. Reprinted 2007.
- LONG, M.H. **Methodological issue in learner needs analysis**. Em: **Second Language Needs Analysis**. Cambridge University Press. Reprinted 2007.
- LONG, M.H.; RICHARDS, J.C. **Prefácio**. Em: **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**, Cambridge University Press, 2011, Edição 14.
- LONG, M.H.; RICHARDS, J.C. **Prefácio**. Em: **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição.
- LOPES, J. **Especificidades do uso do inglês (LE) na área técnica empresarial: a relação entre necessidades, planejamento de curso e material didático**. Dissertação de mestrado. UFSCar, 2008.
- LUCAS, P. O. **A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês) repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. 2008.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.D.E A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUZO, P. **Um estudo de relato de pesquisa em Análise de Gênero**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2006.
- MAURANEN, A. **English as the Lingua Franca of the Academic World**. Em: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p.94-117.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. Revista Delta. Vol.24. No. 2. São Paulo. 2008. p.309-340.
- MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 1995.
- MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas Para Fins Acadêmicos**. Em: Mailce Borges Mota Fortkamp; Lêda Maria Braga Tomitch. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, v. 1, p. 167-184.
- MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. Revista D.E.L.T.A., v. 24, n. 2, 2008 p.341-383.
- NUNAN, D. **The learner-centred curriculum. A study in second language teaching**. Cambridge university. 1997 (Nona Edição).

OLIVEIRA, F.M. **A configuração textual da seção de metodologia em artigos acadêmicos de linguística aplicada.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS. 2003.

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem.** In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade.* Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

PALTRIDGE, B. **Linguistic research and EAP pedagogy.** Em: FLOWERDEW, J. e PEACOCK M. (org): **Research perspectives on English for Academic Purposes.** Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição. p.55-70.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism Continued.** Orient Blackswan Private Limited. 2009.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of 'World English' and its implications.** *ELT Journal*, Oxford, Reino Unido, v. 58, n.2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **The rigmarole of intelligibility in World English(es) or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible.** *Letras & Letras (UFU. Impresso)*, v. 26, p. 477-492, 2010.

RAJAGOPALAN, K . **'World English' and the Latin analogy: where we get it wrong.** *English Today (Cambridge)*, v. 25, 2009, p. 46-51.

RAMOS, R. C. G. . **ESP in Brazil: history, new trends and challenges.** Em: Mark Krzanowski. (Org.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries.* Canterbury: IATEFL, v. 01, 2009, p. 63-80.

RAMOS, R. 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.

RICHARDS, J.C. **Communicative Language Teaching Today.** Cambridge University Press. 2006 (22 edição).

ROBINSON, P. C. **ESP Today: A Practitioner's Guide.** Prentice Hall. 1991.

SAVIGNON, Sandra J. **Communicative Language Teaching: State of the Art.** *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 2. (Summer, 1991), pp. 261-277. Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=00398322%28199122%2925%3A2%3C261%3ACLTSOT%3E2.0.CO%3B2-R>

STOLLER, F. L. **The curriculum renewal process in English for Academic Purposes.** Em: FLOWERDEW, J. e PEACOCK M. (editores): **Research perspectives on English for Academic Purposes.** Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição. p. 208-224.

SWALES, J. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings,** Cambridge University Press, Edição 14, 2011.

SWALES, J.M. e FEAK, C.B. **Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English,** The University of Michigan Press. 2001.

TARDY, C. **ESP and Multi-Method Approaches to Genre Analysis**. Em: Diane Belcher, Ann M. Johns, Brian Paltridge (editores): **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan University Press, 2011, p.145-173.

TURNER, J. **Language as academic purpose**. In: Journal of English for Academic Purposes 3. 2004. p.95–109.

WILKINS, D. A, 1976, **Notional Syllabuses**. Oxford, Oxford University Press.

WOOD, A. **International scientific English: The language of research scientists around the world**. Em: FLOWERDEW, J. e PEACOCK M. (editores): **Research perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, Primeira Edição. p.71-83.

WU, Y. **An Empirical Study on Needs Analysis of College Business English Course**. Em: International Education Studies, v. 2, n. 5, 2012.

Apêndices

Apêndice A

Questionário para pesquisadores 1 – Pesquisa EAP (*English for Academic Purposes*)

Ao responder este questionário você está autorizando a utilização dos registros para fins exclusivos de pesquisa sobre as necessidades/interesses de pesquisadores brasileiros com relação ao uso da língua inglesa. Afirmamos que as informações pessoais serão mantidas em sigilo.

1. Nome: _____
2. Área de Atuação: _____
3. Universidade: _____
4. Professor () Estudante de Pós Graduação: ()Mestrado ()Doutorado

Por favor, responda as perguntas a seguir considerando sua atuação acadêmico-profissional.

5a. Você utiliza a língua inglesa?

() Sim () Não

5b. Em caso afirmativo,

I) Com qual frequência?

- () diariamente
- () semanalmente
- () mensalmente
- () anualmente
- () Outros _____

II) Em quais situações (é possível assinalar tantas alternativas quanto necessárias)?
Favor exemplificar.

- () no dia-a-dia (profissional) _____
- () para leitura _____
- () escrita. Quais tipos de textos? _____
- () em congressos, apresentações, palestras _____
- () correspondência com estrangeiros (e-mail) _____
- () ao receber pesquisadores estrangeiros _____
- () Outros _____

6. Como você classifica seu nível de proficiência em língua inglesa?

	Bem	Razoavelmente	Pouco
Leio			

Escrevo			
Compreendo			
Falo			

Comentário:

7. Você considera importante aprimorar seus conhecimentos acerca da língua inglesa tendo em vista sua vida acadêmico-profissional? Justifique sua resposta.

8. Comentários (caso julgue necessário):

Apêndice B

Questionário para pesquisadores 2– Curso de EAP (*English for Academic Purposes*)

Ao responder este questionário você está autorizando a utilização dos registros para fins exclusivos de pesquisa sobre as necessidades/interesses de pesquisadores brasileiros com relação ao uso da língua inglesa.

1. Nome: _____

2. Perfil de Pesquisador: Professor universitário de instituição pública
 Professor universitário de instituição particular
 Professor (Tipo de instituição: _____) e mestrando.
 Professor (Tipo de instituição: _____) e doutorando.
 Doutorando
 Mestrando

3. Área de atuação: _____
4. Curso: _____
5. Caso você seja aluno de mestrado ou doutorado, em que ano você ingressou no programa?

Por favor, responda as perguntas a seguir considerando sua atuação acadêmico-profissional.

6. Com relação a cursos de inglês:
 Já fiz Nunca fiz Faço
Por quanto tempo? _____
Carga horária semanal? _____
Onde? _____
Comentários:

7. Com relação a curso(s) de inglês que você cursou ou está cursando:

7a. Quais aspectos você considera adequados aos seus interesses e necessidades? Por quê?

7b. Quais aspectos você não considera adequados aos seus interesses e necessidades?
Por quê?

8. Caso você tenha feito/faz curso de inglês, qual objetivo você esperava/espera alcançar?

9. O que você sente necessidade em aprimorar em inglês considerando sua vida acadêmica e profissional (fala, escrita, leitura, compreensão)? Justifique.

10. Caso você já tenha escrito um texto em inglês para contexto acadêmico, assinale uma ou mais opções:

- abstracts* de dissertação e/ou tese
- artigos científicos
- resumos para submissão de trabalhos para congressos internacionais
- slides de apresentação de slides científicos
- pôster para exibição em congressos internacionais
- hand outs*
- outros

11. Ao produzir esse(s) texto(s) você procurou auxílio?

- Sim Não

Em caso afirmativo, de quem? _____

12. Caso você tenha produzido o(s) texto(s) sozinho, comente brevemente o grau de dificuldade com que você produziu esse(s) trabalho(s).

13. Você gostaria de fazer um curso com propósito especificamente acadêmico no uso da língua inglesa (Inglês para Propósitos Acadêmicos)? Justifique:

() Sim () Não

14. O que você acha que o curso abordaria/ deveria abordar? Explique.

15. Já fez algum curso com esse propósito? Quando? Onde? O que achou? Quais aspectos favoráveis e quais poderiam/deveriam ser melhorados?

16. Você se interessaria em fazer um curso de IPA (Inglês para Propósitos Acadêmicos) à distância? Quais seriam as vantagens e desvantagens de um curso com esse perfil?

17. Acrescente quaisquer comentários que julgue relevante.

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice C

Roteiro para entrevista

Esta pesquisa busca verificar o que é possível fazer para melhorar as oportunidades de desenvolvimento e aprimoramento da LI para contexto acadêmico.

- 1) Qual é a sua área de atuação?
- 2) Possui experiência no exterior (participação em congresso, intercâmbio de pesquisa, curso da sua área profissional)? Qual finalidade? Quanto tempo? Qual preparação? Como avalia essa experiência (no geral)? (Na ocasião dessas visitas, qual a língua de comunicação)
- 3) Você se deparou com alguma situação em que o conhecimento de inglês acadêmico fez falta?
- 4) Como pesquisador no Brasil, o que você acha que deveria ser feito no país, nos cursos de graduação, por exemplo, para beneficiar o pesquisador para divulgar a pesquisa?
- 5) Qual é o seu uso da LI em contexto acadêmico? (Com qual frequência a utiliza?, para que?)
- 6) Você acha que o seu nível de conhecimento é suficiente para o uso que faz da língua? (Você se sente confortável em utilizar a língua nas situações citadas? Justifique)
- 7) Você vê a falta dessa habilidade como uma barreira para a divulgação do seu estudo?
- 8) Como você classificaria seu nível de conhecimento para ler, escrever, compreender e falar? (considerando o contexto acadêmico). Como analisa as mesmas habilidades para contexto geral?
- 9) Por que você se interessaria em fazer um curso de inglês para propósitos acadêmicos?
- 10) Quais suas expectativas com relação a esse curso? (o que o curso abordaria? Quanto tempo seria necessário para que você atingisse seu objetivo de aprimorar a LI?)
- 11) Qual seu tempo de dedicação para desenvolvimento em LI atualmente? De quanto tempo você disporia para investir caso houvesse oportunidades? (Horas aula e em casa)
- 12) Entre aulas presenciais e a distância como você se posiciona? O que seria adequado?
- 13) Autorização para utilizar os dados.

Apêndice D

Prezados Professores/Pesquisadores,

Estamos desenvolvendo pesquisa de mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UFSCar, a qual busca investigar necessidades e interesses de pesquisadores nacionais (docentes e pós-graduandos) ao utilizar a língua inglesa na sua vida acadêmico-profissional (*English for Academic Purposes*). O objetivo da pesquisa é contribuir, por meio de levantamento e análise das informações coletadas, para o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem de inglês mais adequadas e efetivas para pesquisadores brasileiros.

Dessa forma, gostaríamos de solicitar-lhes, por gentileza, a aceitação deste convite a fim de que possamos enviar um questionário (no total de 2) para coleta de dados.

Desde já, agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisadora: Stéfanie F. Pistoni Della Rosa (Bolsista CAPES)

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto- Navarro

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pos-Graduação em Linguística (PPGL)

Apêndice E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸²

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Perfil de pesquisadores do interior paulista acerca do interesse e da necessidade de aprimorar os conhecimentos em Língua inglesa para fins acadêmicos”, realizada pela mestrandia Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa, do programa de pós-graduação em Linguística da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com sua escola.

O objetivo deste estudo é levantar o perfil de pesquisadores de uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo acerca do interesse e necessidade de aprimorar os conhecimentos em língua inglesa com o objetivo de contribuir com seus estudos e desenvolvimento de pesquisas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas de questionários escritos e em entrevistas. Se, ao responder ao questionário ou durante a entrevista você se sentir intimidado (a), humilhado (a) ou até ofendido (a) por alguma pergunta (risco que esta pesquisa pode apresentar), você não precisa respondê-la. Mais uma vez, asseguro que isso não lhe acarretará nenhum tipo de prejuízo.

A sua participação trará contribuições para a área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, especialmente para atender a propósitos acadêmicos.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Por isso, seu nome será modificado de maneira que a sua identidade seja preservada.

Você receberá uma cópia deste termo, em que constam o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa

Tel: (16) 34135849 e-mail: stefanie.dellarosa@gmail.com

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

São Carlos, _____ de _____ de 2012.

Sujeito de Pesquisa

⁸² Esclarecemos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado aos participantes antes dos objetivos e título da pesquisa serem alterados.