

CONSTRUÇÃO DE PROGRAMA DE DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

Anamaria Kurtz de Souza Welp*

RESUMO: *Este artigo apresenta uma proposta de levantamento de temáticas e de gêneros do discurso necessários para integrar os programas das disciplinas de Inglês I a V com as outras disciplinas dos cursos de licenciatura e bacharelado em língua inglesa do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a elaboração de cadernos com unidades didáticas que viabilizem o letramento dos alunos, com o propósito de melhor equipá-los para o mercado de trabalho. O projeto se fundamenta basicamente na Linguística de Corpus, na Análise de Gêneros e no Ensino por Tarefas. Esperamos que o trabalho desenvolvido resulte em uma melhor preparação dos alunos para as etapas subsequentes do curso nas quais se espera a compreensão e produção de textos no gênero acadêmico.*

PALAVRAS-CHAVE: *desenvolvimento de currículo – construção de programa de disciplina – elaboração de material didático*

ABSTRACT: *This paper presents a research project that proposes a survey of themes and discourse genres necessary to integrate the syllabuses of the English I to V disciplines with the other disciplines of the undergraduate courses from Instituto de Letras at Universidade Federal do Rio Grande do Sul and the development of textbooks with teaching units which promote literacy of students in order to better equip them for the labor market. The project is based primarily on Corpus Linguistics, Gender Analysis in Education and Task-Based Teaching. We hope the results entail a better preparation of students for subsequent stages in the course, when they are expected to understand and produce texts in the academic genre.*

KEYWORDS: *curriculum development – syllabus construction – development of instructional material*

INTRODUÇÃO

Desde o início de suas atividades até os dias de hoje, o Instituto de Letras (IL) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem formado profissionais para atuarem nas diferentes esferas da sociedade, buscando oferecer a seus alunos disciplinas que estejam em sintonia com a realidade. Tem também acompanhado o surgimento de novas práticas sociais e disponibilizado a seus alunos recursos que mobilizam saberes de origens diversas. Com a aceitação e inclusão da diversidade, os objetivos do IL se ampliaram, principalmente no que se refere ao ensino de línguas adicionais¹.

¹ Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutora em Letras, anamaria.welp@ufrgs.br
1 Conforme os Referenciais Curriculares do RS (2009) esse termo se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa.

Com o intuito de acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, a circulação e o acesso ao conhecimento tornaram-se fundamentais. Os novos tempos revolucionaram os conteúdos ensinados e as aprendizagens e agora exigem abordagens interdisciplinares. Entretanto, parece haver um consenso entre os professores de língua inglesa do IL no sentido de faltar uma conexão entre as disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura e bacharelado e de não haver uma uniformização e um detalhamento maior dos conteúdos trabalhados por cada professor nas disciplinas de Inglês. Além disso, mesmo com uma ampla oferta de conteúdos oferecidos nessas disciplinas, observa-se uma dificuldade por grande parte dos alunos em fazer uma leitura crítica dos textos trabalhados em aula e em apropriar-se de teorias estudadas nas disciplinas e aplicá-las em situações práticas.

Neste artigo, apresento um projeto de pesquisa, atualmente em andamento, que tem por objetivo realizar um levantamento das temáticas e dos gêneros do discurso necessários para propor uma conexão entre os conteúdos ministrados nas disciplinas de inglês I, II, III, IV e V com as outras disciplinas oferecidas pelos cursos de licenciatura e bacharelado em Língua Inglesa do IL e elaborar um caderno com unidades didáticas baseadas nas propostas de letramento dos Referenciais Curriculares (RGS, 2009) para cada uma dessas disciplinas.

O projeto proposto se justifica na medida em que é observada uma necessidade de reestruturar os programas das disciplinas de inglês oferecidas nos cursos de licenciatura e bacharelado e de organizar os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina através da adoção de uma abordagem interdisciplinar que promova a relação entre esses conteúdos para melhor preparar os alunos para um mercado de trabalho em contínua transformação, ampliando suas esferas de atuação pela linguagem. Acredito que o levantamento de necessidades de alunos e professores de inglês do IL e de profissionais das áreas de ensino e tradução, a análise criteriosa de diferentes gêneros e a posterior elaboração de cadernos com unidades didáticas para cada disciplina de inglês virão a contribuir para a solução dos problemas observados por mim e pelos outros professores que ministram as disciplinas enfocadas na proposta. Além disso, o projeto visa também a beneficiar a comunidade acadêmica em geral através da formação de profissionais que poderão atuar, tanto no ensino de inglês como língua adicional como na tradução, em diversos campos de atividade.

CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE COHECIMENTO

As disciplinas de língua inglesa obrigatórias até a quinta etapa para os cursos de licenciatura e de bacharelado em inglês do Instituto de Letras são oferecidas da seguinte forma:

- Etapa 1: Inglês I (90 horas/6 créditos)
- Etapa 2: Inglês II (90 horas/6 créditos)
- Etapa 3: Inglês III (75 horas/5 créditos) e Ensino e Aprendizagem de Língua

Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 64-82.

Estrangeira I (somente para a licenciatura, 60 horas/4 créditos).

- Etapa 4: Inglês IV (75 horas/5 créditos), Ensino e Aprendizagem de Língua estrangeira II² (somente para a licenciatura, 60 horas/4 créditos) e Tradução do Inglês I (somente para o bacharelado, 60 horas/4 créditos)
- Etapa 5³: Inglês V (60 horas/ 4 créditos), Cultura Inglesa (60 horas/4 créditos) e Tradução do Inglês II (somente para o bacharelado, 60 horas/4 créditos).

Atualmente a proposta de programa para as disciplinas de Inglês até a quinta etapa do curso foi organizada informalmente por iniciativa de uma das professoras do setor de inglês do IL e por uma de suas orientandas de doutorado como uma tentativa de dar contornos mais eficientes aos conteúdos que deveriam ser oferecidos a cada etapa do curso. Embora as temáticas sugeridas sejam de extrema relevância para a formação inicial de profissionais da língua inglesa, é observado que nem todos os professores realmente seguem essa proposta, acarretando uma falta de uniformização dos conteúdos, ou seja, diferentes turmas de alunos trabalhando com diferentes temas e conteúdos em uma mesma etapa do curso. Acredito que uma das razões dessa falta de uniformização seja a falta de uma avaliação rigorosa das temáticas sugeridas e de um detalhamento dos conteúdos ministrados em cada disciplina. A proposta atual é estruturada conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Proposta de programa atual das disciplinas de inglês até a quinta etapa

Tema e gêneros estruturantes	Materiais	Projetos	Recursos linguísticos
Inglês I			
Apresentações	Perfis de sites de relacionamento	Apresentação pessoal	Tempos verbais Conjunções Sentenças interrogativas (perguntas diretas e indiretas) Vocabulário: informações pessoais
Aprendendo uma língua estrangeira	Artigos acadêmicos Vídeos da internet	Reportagem	Tempos verbais Conjunções Sentenças interrogativas

2 Somente para a licenciatura única. A disciplina é eletiva para os alunos que cursam a licenciatura dupla, Inglês-Português.

3 A lista de disciplinas por etapa para a licenciatura e o bacharelado em Inglês oferecidas pelo IL encontra-se em <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/habilitacoes.php?CodCurso=334>

			(perguntas diretas e indiretas)
Vida universitária em outros países (para discutir a nossa)	Sites de universidades em inglês e da UFRGS Material preparatório para o TOEFL (situações no campus) Resenhas de filmes (“Entre os muros da escola” e “Escritores da liberdade”)	Entrevistas com alunos estrangeiros sobre a vida universitária nos países deles Resenhas Algum texto em inglês para alunos estrangeiros que virão para a UFRGS	Tempos verbais Conjunções Sentenças interrogativas (perguntas diretas e indiretas) Vocabulário: localização, vida no campus, burocracia e administração da universidade
Inglês II			
O Brasil aos olhos do outro. O que é notícia? Textos de mídia	Textos de mídia Artigo de opinião Reportagem Entrevista em jornal, revista, blog, rádio, etc.	Textos de mídia Como o Brasil é retratado em inglês Como os outros nos veem O que mudaria nesses artigos se fossem escritos para outro interlocutor (adaptação dos artigos)	Sistema verbal Discurso indireto– a voz do outro (pondera, enfatiza...)
Inglês III			
Ensino e Tradução O que é um bom professor? E uma boa aula? O que é um bom tradutor? E uma boa tradução?	Textos relacionados à profissão Entrevistas Currículo Memorial Declaração Pessoal Cartas de recomendação Mercado de trabalho	Declaração Pessoal Entrevistas CV lattes	Advérbios Adjetivos Condicional Substantivos compostos Genitivo Discussão sobre valoração e consequências sociais ou expectativas de

	Palestras com profissionais		categorizações
	Artigo acadêmico: Auerbach (2000)		
Inglês IV			
Questões contemporâneas de cinema e literatura	Filmes Contos	Resenhas Ensaios acadêmicos	Orações Conjunções subordinativas Marcadores discursivos
Resenhas Ensaios acadêmicos			
Inglês V			
Variedades linguísticas	Correções: “Ali G interviews Andy Runey”	Pesquisa sobre variação linguística	Ampliação de campos semânticos
Apresentação da pesquisa em Power Point	Apresentação da pesquisa em Power Point	Apresentação da pesquisa em Power Point	Aprofundamentos de questões gramaticais a partir dos textos
Apresentação oral da pesquisa	Apresentação oral da pesquisa	Apresentação oral da pesquisa	Variação linguística
Artigo relatando a pesquisa	Artigo relatando a pesquisa	Artigo relatando a pesquisa	Língua falada versus língua escrita (fonética, sintaxe, semântica, etc)
			“Phrasal verbs”

Em todo o trabalho previsto para a pesquisa, intenciono desenvolver projetos, tarefas e atividades que promovam a conexão entre as disciplinas em língua inglesa oferecidas até a quinta etapa dos cursos de Letras licenciatura e bacharelado com Habilitação em Inglês. Espero que a fase quatro da pesquisa evidencie o resultado positivo no que diz respeito à oferta de recursos linguísticos para a preparação dos alunos para as etapas subsequentes do curso, nas quais se espera a compreensão e produção de textos, sobretudo, de gêneros acadêmicos.

O trabalho proposto pelo projeto está fundamentado nos seguintes pressupostos teóricos: o Inglês para Propósitos Específicos, mais especificamente a Análise de Necessidades, no que tange ao desenvolvimento de programas de disciplina; os Gêneros do Discurso; o Letramento; a Pedagogia de Projetos; o Ensino por Tarefas; e a Linguística de Corpus.

INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Com o final da Segunda Guerra Mundial, o inglês se tornou uma língua internacional nas áreas de tecnologia e de comércio, criando uma nova geração de aprendizes. Entre empresários que queriam vender seus produtos, mecânicos que tinham de ler manuais de instrução, médicos que precisavam manter-se atualizados com os desenvolvimentos de sua área, além de uma ampla gama de estudantes cujos estudos incluíam livros didáticos e periódicos disponíveis somente em inglês, todos precisavam aprender a língua inglesa e, sobretudo, sabiam para que exatamente precisavam aprendê-la (HUTCHINGSON & WATERS, 1987).

A crise do petróleo nos anos 70 só veio a acelerar a expansão do inglês como língua internacional. O efeito de todo esse desenvolvimento foi uma grande demanda de cursos de inglês voltados para necessidades específicas e o surgimento de novas ideias que influenciaram os estudos de língua. A linguística, que tradicionalmente se ocupava em descrever os aspectos formais de uso do inglês, passou a se ocupar com as diferentes maneiras em que a língua era usada em contextos reais de comunicação (WIDDOWSON, 1978 *apud* HUTCHINGSON & WATERS, 1987).

Para o ensino de inglês, isso representou uma nova perspectiva: havia diferentes formas de se usar a língua dependendo da área de atuação. Por exemplo, o inglês usado no comércio era diferente daquele usado na engenharia. A ideia que se desenvolveu a partir de então foi a de que os aspectos linguísticos deviam ser considerados de acordo com a situação comunicativa e deveriam se tornar a base do que é ensinado. Em suma, a visão que passou a nortear o ensino de inglês foi a de que as necessidades linguísticas de um determinado grupo de aprendizes poderiam ser identificadas a partir da análise de características linguísticas de sua área de atuação ou de estudo (*ibid*).

No vasto escopo que engloba o termo Inglês para Propósitos Específicos (ESP)⁴, existe uma série de subdivisões: inglês para negócios, inglês acadêmico, inglês para a medicina, inglês para profissionais, entre muitos outros, e alguns ainda continuam surgindo e sendo acrescentados a essa lista. Pode-se dizer que essa abordagem do inglês tem crescido ao longo das últimas décadas como resultado da força de mercado e da percepção, entre a comunidade acadêmica e comercial, de que as necessidades e desejos de aprendizes devem ser atendidos (BRUNTON, 2009).

Hutchingson e Waters (1987) afirmam que o surgimento do ESP foi o resultado de uma combinação de três importantes fatores:

(...) a expansão da demanda do inglês para suprir necessidades particulares e desenvolvimentos nos campos da linguística e da psicologia da educação. Todos os três fatores parecem apontar para a necessidade de aumento da especialização no ensino de língua (p. 8⁵)⁵.

4 *English for Specific Purposes* ou *English for Special Purposes*

5 (...) the expansion of demand for English to suit particular needs and developments in the fields of linguistics and educational psychology. All three factors seemed to point towards the need for increased

Embora não exista uma única definição para o termo ESP, todas as tentativas de defini-lo convergem para as necessidades do aprendiz (BELCHER, 2006; MOHAN, 1986; GRAHAM & BEARDSLEY, 1986; CARTER, 1983; HUTCHINGSON & WATERS, 1987). Os fundamentos de todo o ESP se resumem à razão pela qual o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira. Partindo-se dessa questão, outras perguntas surgirão, algumas relacionadas ao próprio aprendiz, outras à língua na qual o aprendiz precisará operar e outras ainda ao contexto do aprendizado.

ANÁLISE DE NECESSIDADES

A Análise de Necessidades⁶ (NA) tem um papel primordial no desenvolvimento e implementação de qualquer curso de inglês, tanto ESP como inglês geral. De acordo com Iwai *et al.* (1999), o termo geralmente se refere às atividades envolvidas na coleta de informações que servirão de base no desenvolvimento de um currículo especialmente voltado para as necessidade de um grupo de estudantes em particular. Entretanto, essa definição pode não dar conta da complexidade de abrangência deste aspecto do ESP.

Os modelos que têm influenciado o estudo da NA incluem um modelo sociolinguístico (MUNBY, 1978), uma abordagem sistêmica (RICHTERICH & CHANCEREL, 1977), um modelo centrado no aprendizado (HUTCHINGSON & WATERS, 1987), um centrado no aprendiz (BERWICK, 1989; BRINDLEY, 1989) e uma abordagem baseada em tarefas (LONG, 2005a, 2005b). Esses modelos serão vistos a seguir.

Munby (1978) desenvolveu um modelo sociolinguístico para definir o conteúdo de programas de língua com propósito específico, o qual pode ser usado para especificar situações-alvo válidas que visam à competência comunicativa. Richterich & Chancerel (1977) propõem uma abordagem sistêmica para identificar as necessidades de adultos no aprendizado de língua estrangeira. Essa abordagem preenche a lacuna deixada pelo modelo sociolinguístico porque, além de ser mais flexível, se preocupa com o aprendiz, o qual passa a ser o centro das atenções.

Hutchinson & Waters (1987) oferecem uma abordagem centrada no aprendizado que é referência na área de ESP. Os autores argumentam que outras abordagens priorizam necessidades linguísticas em detrimento da maneira como o aprendiz aprende. Berwick (1989) e Brindley (1989) contribuíram para a NA com uma abordagem baseada no aprendiz. Os autores destacam três diferentes maneiras de considerar essa perspectiva: necessidades percebidas *versus* sentidas; interpretações orientadas pelo produto *versus* pelo processo; e necessidades objetivas *versus* subjetivas. Essa abordagem, além de preocupar-se com as necessidades linguísticas, também considera as atitudes e sentimentos de aprendizes.

Long (2005) propõe uma abordagem baseada em tarefas e sugere que aprendizes

specialization in language learning. (tradução minha)

⁶ *Needs Analysis*

são participantes ativos no processo de aquisição. Nessa perspectiva, a noção de tarefa é semelhante à de evento comunicativo proposta por Munby (1978), com a diferença de que as variáveis linguísticas são priorizadas em lugar das variáveis sociolinguísticas.

Para Songhori (2008), existe hoje uma percepção de que diferentes tipos de NA se complementam. Todo o trabalho realizado no ESP tem procurado promover a natureza comunicativa do ensino de língua, pois professores dessa área têm se preocupado mais com as necessidades dos alunos que com a língua *per se*. Segundo o autor, diferentes abordagens da NA atentam para as necessidades de aprendizes no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Dudley-Evans e St. John (1998 *apud* Songhori, 2008, p. 21) propõem um conceito moderno e abrangente de NA que engloba diversas abordagens. A seguir apresentamos os aspectos que formam esse conceito:

- situação do contexto – informações sobre o contexto em que o curso ocorrerá;
- informações pessoais dos aprendizes – fatores que possam afetar a maneira como eles aprendem (desejos, recursos, necessidades subjetivas);
- informações linguísticas dos aprendizes – quais são suas habilidades e usos da língua (análise da situação atual);
- carências dos aprendizes (a lacuna entre a situação atual e as informações profissionais dos aprendizes);
- necessidades dos aprendizes em relação ao curso – o que é desejado do curso (necessidades de curto prazo);
- necessidades de aprendizado de língua – maneiras efetivas de aprender as habilidades e a língua determinadas pelas carências;
- informações profissionais dos estudantes – as tarefas e atividades para as quais os aprendizes usarão a língua (análise de situação-alvo e necessidades de objetivo);
- como se comunicar na situação-alvo – conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo (análise de registro, análise do discurso, análise de gênero)⁷.

7 • Environmental situation - information about the situation in which the course will be run (means analysis);

- Personal information about learners - factors which may affect the way they learn (wants, means, subjective needs);

- Language information about learners - what their current skills and language use are (present situation analysis);

- Learner's lacks (the gap between the present situation and professional information about learners);

- Learner's needs from course - what is wanted from the course (short-term needs);

- Language learning needs - effective ways of learning the skills and language determined by lacks;

- Professional information about learners - the tasks and activities English learners are/will be using English for (Target Situation Analysis and objective needs);

- How to communicate in the target situation – knowledge of how language and skills are used in

CURRÍCULO E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Quando se fala em NA, fala-se em busca de informações que vão ao encontro das necessidades de um grupo de estudantes em particular. Por constituir a coleta e análise sistemática de toda a informação relevante que é necessária para satisfazer os requisitos de aprendizagem linguísticos de estudantes em um contexto institucional envolvido na situação de aprendizagem, a NA é o procedimento normalmente utilizado no desenvolvimento de currículos de cursos de línguas.

A palavra *currículo* vem do latim *currere*, que significa “caminho a ser percorrido ou percurso de uma jornada” (MCKERNAN, 2009, p.23). McKernan (2009) define currículo como a proposta de política educacional em oferta feita por uma escola ou faculdade. Para o autor, um currículo inclui conhecimento, valores, habilidades e outras capacidades que foram intencionalmente planejadas. Tanto o treinamento quanto a educação têm lugar no currículo.

Em minha opinião, o currículo precisa ser visto como uma experiência educacional contínua: um processo, em vez de um produto. Ou seja, uma experiência educativa, em vez de um comportamento ou resultado dessa experiência (ibid., p. 25).

Passoni *et al.* (2010) defendem que compreender o currículo é reconhecer que nossas escolhas são marcadas por valores, e que a educação é parte das responsabilidades do professor. Para as autoras, os currículos são permeados pelos contextos sócio-histórico micro (local) e macro (político, econômico, nacional, e/ou internacional) e que esses contextos são determinantes nas ações do professor, pois constituem sua identidade. Entretanto, deve-se ter em mente que o currículo é um texto prescritivo para a docência. É fundamental que se leve em consideração que o docente tenha liberdade para definir suas ações e que se sinta capaz de exercer sua autonomia. As autoras ressaltam que, desde sua formação inicial, o professor deve desenvolver a capacidade de problematizar o currículo.

Alguns autores fazem distinção entre currículo e programa de ensino e afirmam que o programa é parte do currículo (JONNAERT *et al.*, 2010; RICHARDS, 2009). Segundo Jonnaert *et al.*(2010), o currículo estabelece as grandes orientações de um sistema educativo, enquanto os programas de ensino são um meio entre outros de garantir a operacionalização de um plano de ação pedagógico e administrativo, que tem por objetivo colocar em prática as orientações e finalidades do currículo.

Segundo Richards (2009), o planejamento de um programa é parte de um currículo, mas ambos não são a mesma coisa. Para o autor, o programa é uma especificação do conteúdo de um curso em relação ao que será ensinado e avaliado. O desenvolvimento de um currículo é um processo mais abrangente, que abarca outros

the target situation (register analysis, discourse analysis, genre analysis). (tradução minha)

processos utilizados para determinar as necessidades de um grupo de aprendizes, desenvolver objetivos dirigidos a essas necessidades, determinar um conteúdo programático apropriado, a estrutura de um curso, os métodos de ensino e materiais didáticos, e conduzir uma avaliação do programa de língua resultante desses processos.

A história do desenvolvimento de currículo no ensino de línguas inicia com a noção de planejamento de programa. Para Richards (2009), o desenvolvimento do currículo de língua é um aspecto de um escopo mais amplo da atividade educacional conhecido como Estudos do Desenvolvimento Curricular⁸. O desenvolvimento curricular se preocupa em determinar quais conhecimentos, habilidades e valores estudantes aprendem nas escolas, que experiências devem ser oferecidas para se chegar aos aprendizados pretendidos, e como o ensino e o aprendizado nas escolas e nos sistemas educacionais podem ser planejados, mensurados e avaliados. O desenvolvimento curricular pertence ao campo da linguística aplicada, a qual se ocupa dessas questões, pois descreve um conjunto de processos que enfocam o planejamento, a revisão, a implementação e a avaliação dos programas de língua.

Considerando que o planejamento de programa de disciplina é parte do desenvolvimento curricular, conforme atestado acima, acredito ser relevante essa discussão, pois pode conduzir a futuros estudos que envolvam possíveis propostas curriculares para o curso de Letras focado no projeto.

LETRAMENTO E GÊNEROS DO DISCURSO

O projeto descrito neste artigo objetiva oferecer oportunidades para que a aula de língua inglesa desenvolva cidadãos críticos e reflexivos a fim de chegarem ao mercado de trabalho mais qualificados para exercerem suas funções. Nesse contexto, é necessário que o professor aja não somente como um “repassador” de conhecimentos, mas também como autor de atividades que facilitem o processo de aprendizagem, que promovam o letramento dos alunos e que os permitam construir o processo para adquirir o conhecimento e aprender de maneira efetiva (DE CARLI & WELP, 2011). Para chegar a esses resultados, inspirei-me nos RC (RGS, 2009), os quais primam pelo desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica do indivíduo e reforçam que o ensino de uma língua adicional deve ser uma tarefa de letramento, proporcionando ao aluno uma atividade de reflexão sobre a percepção e visão que ele tem de si mesmo, como ser humano e cidadão.

O conceito de letramento dá conta da extrema complexidade de usos da língua que atualmente estão presentes nas diversas comunidades de prática nas quais os indivíduos circulam e visa a promover um pensamento crítico a respeito da visão tradicional da língua e do ensino. A aula de língua adicional deve buscar a inclusão do indivíduo em novas práticas sociais, aumentando o seu repertório e a sua circulação em novos gêneros do discurso. Alinho-me aqui a uma proposta de educação linguística (BAGNO & RANGEL, 2005; SCHLATTER, 2009; RC, RGS 2009).

⁸ *Curriculum Development Studies* (tradução minha).

Para Britto (2007), o letramento é inseparável do conhecimento formal e de mundo. Segundo o autor, a língua ganhou novas conformações e estruturas no processo da escrita, mas só é possível aprender a escrita conhecendo os conteúdos que a ela se associam, portanto “entrar no *mundo da escrita* é, de fato, entrar no *mundo do conhecimento*” (ibid., p. 3). Ele identifica duas tendências para o conhecimento da escrita na sociedade contemporânea: a *tendência tecnicista* e a *tendência política*. Esta última é entendida como “o lugar do conflito social, da luta de classes, da existência de interesses contraditórios e inconciliáveis” (ibid., p. 5) e predomina nos estudos, políticas e propostas de educação. A tendência política considera o letramento como algo abstrato em que saber ler e escrever aparece sob forma de *competência*⁹.

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (ibid., p. 30).

Os RC (RGS, 2009) também trazem a ideia de que o letramento visa ao desenvolvimento de competências. Os processos de leitura implicam interação, diálogo entre sujeitos históricos. Compreender um texto, nesse sentido, é reagir e tomar posição diante do texto. Ler significa responder ao texto por meio de novas ações ou não.

Britto (2007) defende a ideia de que o mundo da escrita diz respeito às formas de organização da sociedade e do desenvolvimento do conhecimento. O mundo da escrita surge em função da análise dos gêneros da escrita e sua relação com o conhecimento. Seguindo essa ideia, os RC (RGS, 2009) supõem que a leitura envolve o contato entre o aprendiz e uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros, garantindo ao leitor o resgate de suas funções sociais em esferas distintas da vida social.

O projeto aqui descrito prevê um trabalho que articule temas e gêneros do discurso. Na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2008). Conforme os RC (RGS, 2009), trabalhos com diferentes gêneros do discurso oferecem ao aluno a oportunidade de observar e refletir como a língua estrangeira pode ser usada nas mais diversas situações do dia-a-dia.

Para Bakhtin (2010), os gêneros do discurso – orais ou escritos – apresentam grande heterogeneidade e incluem breves réplicas do diálogo cotidiano. A diversidade de modalidades de diálogo é ampla e depende de vários fatores, como o tema, a situação e a composição dos participantes. Uma aula de língua adicional deve engajar os alunos em diferentes práticas sociais que envolvam e desenvolvam sua leitura, escrita e compreensão, não só na língua adicional, como também em sua língua materna em diferentes situações de comunicação. Assim, a ideia de heterogeneidade linguística e cultural, que fundamenta os conceitos de gênero discursivo, letramento e comunidades

⁹ Grifos do autor.

de prática, está presente nas diversas formas de linguagem como prática sociocultural.

PEDAGOGIA DE PROJETOS E ENSINO POR TAREFAS

Trabalhar com projetos pode ser uma excelente forma de desenvolver o letramento no aluno, pois estimula-o a atuar de forma crítica e autônoma nas atividades desenvolvidas em sala de aula, além de propiciar o trabalho de forma mais contextualizada. Ao promover uma participação efetiva na construção e desenvolvimento do conhecimento, essa abordagem representa uma aprendizagem mais significativa (ANDRIGHETTI, 2006).

A Pedagogia de Projetos oferece uma abordagem mais reflexiva na formação do aluno/aprendiz. Para Girotto (2005), ensina-se principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento para assumir seu papel de sujeito cultural, que está desenvolvendo uma atividade complexa e se apropriando de um determinado objeto de conhecimento cultural.

Ao executar um projeto, o aluno, além de estar praticando um exercício na sua formação como cidadão, está utilizando a linguagem como forma de interação. Para Clark (2000), o uso da linguagem é uma forma de ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais de forma coordenada, como um grupo.

Ao desenvolver um projeto, o aluno interage através da linguagem. A interação estimula a participação e a solidariedade e representa um processo de socialização e civilização. Além de ser um instrumento para a conquista da autonomia, a interação promove o estabelecimento de vínculos e a criação de laços sociais para a convivência pacífica. Interagindo através do desenvolvimento de um projeto, o aluno aprende solucionando problemas, corrigindo-se a si mesmo e os colegas, cooperando para a mútua compreensão e negociando para entrar num acordo (RC, RGS 2009).

Todas as atividades realizadas no trabalho com projetos deverão levar em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, aproximando o que está sendo visto em sala de aula com a realidade. Desta maneira, os alunos se sentirão mais motivados a participar do que está sendo proposto pelo professor. Nessa concepção, a aula de língua adicional deve engajar o educando em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e às situações de comunicação que envolvem diferentes propósitos e interlocutores em determinadas condições de produção e recepção.

As atividades propostas em sala de aula devem levar em conta o papel da língua adicional na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que ela pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Segundo Schlatter (2009) e os RC (RGS, 2009), na prática cotidiana de sala de aula, as tarefas pedagógicas com

base em gêneros do discurso variados são uma forma de promover um ensino que vise a esses propósitos, ou seja, ao letramento.

O manual do exame Celpe-Bras (2009) define tarefa como um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Cada tarefa apresenta um propósito claro de comunicação e um interlocutor. A tarefa pode ser um meio eficaz de desenvolver o letramento e capacitar o aluno a adequar seu texto (oral ou escrito) à situação de comunicação

Segundo Andrighetti (2006, p. 8), “o trabalho com projetos em sala de aula constitui-se em um plano de ação sem passos rígidos e delimitados a serem seguidos ao longo de sua realização”, ou seja, as tarefas serão planejadas previamente pelo professor, porém, modificações poderão ocorrer ao longo da duração do projeto de acordo com as necessidades e desejos dos alunos.

LINGUÍSTICA DE CORPUS

A Linguística de Corpus (LC) é uma disciplina que se preocupa com o fenômeno da convencionalidade no que tange à recorrência de certas combinações na língua. Através dessa metodologia, podemos compilar uma lista de expressões consagradas de uma língua ou simplesmente confirmar se tal expressão é consagrada ou não. Ela possibilita construir grandes bancos de textos, ou *corpora*, e consultá-los com ferramentas computacionais apropriadas para detectar coocorrências e recorrências de termos (TAGNIN, 2005).

Na verdade, para se entender a LC, é necessário primeiro especificar a noção de *corpus*. Vários estudiosos definem *corpus* como uma coletânea de textos, orais ou escritos, armazenados em um computador (TAGNIN, 2005; O’KEEFFE, 2007; VIANA, 2010). Os textos de um *corpus* são organizados segundo critérios rigorosamente determinados pelos objetivos da pesquisa a que se destina. Como os textos são armazenados em formato eletrônico, uma enorme quantidade de textos pode ser armazenada e analisada através de ferramentas computacionais específicas.

Viana (2010) reforça a noção de *corpus* como “uma compilação eletrônica e criteriosa de (amostras de) textos que ocorrem naturalmente com o objetivo de representar uma dada língua ou algum de seus aspectos mais pontuais de forma a possibilitar uma análise linguística previamente delineada” (ibid., p. 24). O autor apresenta as seguintes características de um *corpus*:

- a) deve ser compreendido como um conjunto de textos;
- b) contempla textos (orais ou escritos) que tenham sido efetivamente produzidos por falantes de determinada língua;
- c) consiste numa forma de representar empiricamente o uso que se faz de uma língua em seu sentido geral ou específico;
- d) é uma reprodução da produção linguística de toda a população que se quer investigar ou uma amostra representativa dessa população, com base em princípios claros e bem definidos;
- e) assume a forma eletrônica com vistas a ser investigado pelo computador;

- f) é concebido com o objetivo de possibilitar a realização de uma pesquisa linguística.

Outro aspecto de um *corpus* trazido pelo autor é a sua representatividade. Na realidade, essa é uma característica controversa de um *corpus*, pois, para ser representativo de uma língua, um *corpus* deve abarcar uma ampla gama de gêneros discursivos, contextos de produção, participantes (de diversas faixas etárias, origens geográficas, sexos, classes sociais etc.), entre outros. Entretanto, essa diversidade deve ser “temperada com a concepção de equilíbrio” (ibid., p. 25), o que significa que se pode ter também uma compilação mais específica.

O autor também sugere que o tamanho do *corpus* é uma questão para a qual não há uma definição clara, mas argumenta em favor de *corpora* grandes para se garantir a representatividade dos dados. Entretanto, segundo Berber Sardinha (2010), na elaboração de material didático, pode-se fazer um trabalho explícito de exploração de um *corpus* de um dos gêneros estudados em sala de aula. Nesse caso, considerando a dificuldade de encontrar *corpora* de gêneros específicos, um *corpus* desse tipo não precisa ser extenso nem representativo, podendo ser constituído de apenas uma dezena de textos. O autor acredita que mesmo que a quantidade de textos seja pequena, ao explorar o *corpus*, pode-se descobrir aspectos sobre a linguagem do gênero, desde que o professor e os alunos leiam quantos textos for possível a fim de se familiarizarem com o mesmo. Além disso, se os textos forem muito extensos, pode-se sempre trabalhar com excertos.

O’Keeffe *et al.* (2007) afirma que um *corpus* básico pode ser compilado a partir de textos orais e escritos e ser usado com ferramentas computacionais disponíveis comercialmente como o *Wordsmith Tools*. Existe, no entanto, uma série de *corpora* disponível, alguns gratuitos, outros não. Os autores apresentam as técnicas básicas da LC: *concordância*, ferramenta utilizada para encontrar cada ocorrência de uma palavra ou expressão; *contagem de frequência de palavras ou listas de palavras*, técnica desempenhada pela ferramenta computacional que consiste em um cálculo rápido das listas de frequência de palavras para qualquer quantidade de textos; *análise de palavra-chave*, função que permite identificar as palavras-chave¹⁰ em um ou mais textos; e *análise de grupo de palavras*¹¹, técnica utilizada para encontrar combinações de palavras no *corpus*.

Berber Sardinha (2006, 2010) ressalta as vantagens de se utilizar a Linguística de Corpus na construção de material didático. O autor explica que a Linguística de Corpus vem sendo usada no ensino de língua estrangeira há muito tempo, pelo menos desde meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, com o que foi chamado de *classroom concordancing*. Ele sugere um diálogo entre a LC com outras teorias a fim de incorporar elementos fundamentais na aprendizagem de uma língua. Para ele, o trabalho com *corpora* em sala de aula deve começar pela conscientização do funcionamento do vocabulário de uma língua, pois permite que o aprendiz perceba que as palavras se

10 Palavras-chave (*keywords*) são palavras cuja frequência é incomumente elevada em comparação a alguma norma (SCOTT, 1999 apud O’KEEFFE *et al.*, 2007)

11 Grifos meus

juntam por meio de atração mútua, explicada somente pelo uso, formando os grupos de palavras que, por sua vez, se juntam e formam o tecido da linguagem. Com a ajuda de *corpus* podemos propor algumas maneiras de lidar com a questão do uso corrente da língua e do texto autêntico em sala de aula.

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado tem um caráter qualitativo, e sua execução será estruturada em quatro fases distintas. Na primeira fase, será realizada a coleta de dados relativos às necessidades da comunidade acadêmica envolvida nas disciplinas enfocadas no projeto e de profissionais das áreas de tradução e ensino de inglês. Na fase dois, será feita a análise das temáticas e dos gêneros do discurso que atualmente fazem parte dos programas das disciplinas de Inglês I a V oferecidas pelos cursos de licenciatura e bacharelado do IL, a fim de considerar sua manutenção ou modificação e a compilação de um pequeno *corpus* para cada um desses gêneros. Na fase três será desenvolvido um caderno para cada uma das disciplinas com base nas propostas dos RC (RGS, 2009). Na quarta e última fase, os cadernos serão testados e avaliados por professores e alunos que os utilizarem.

FASE 1 - LEVANTAMENTO DE DADOS

A fase inicial de execução do projeto compreenderá o levantamento dos conteúdos ministrados nas disciplinas que fazem parte do currículo dos cursos de licenciatura e bacharelado em Língua Inglesa do curso de Letras a partir da opinião de pessoas da comunidade acadêmica envolvidas direta ou indiretamente com as disciplinas ministradas até a quinta etapa do curso e de profissionais da área de ensino e tradução. Para tanto, a perspectiva do Inglês para Propósitos Específicos, mais especificamente no que tange à Análise de Necessidades, servirá de base teórica para a coleta de dados.

A seguir apresento as perguntas que nortearão essa fase da proposta:

- 1) Quais conteúdos são efetivamente abordados nas disciplinas que são ministradas até a quinta etapa dos cursos de bacharelado e de licenciatura com habilitação em inglês?
- 2) Quais conteúdos são necessários para cada uma das cinco etapas desses cursos considerando a preparação de alunos para as etapas subsequentes dos cursos de bacharelado e licenciatura?
- 3) Quais conteúdos são necessários para a formação inicial de professores e tradutores?
- 4) Existe algum conteúdo abordado atualmente que seja considerado irrelevante e que deva ser eliminado? Qual/Quais?

FASE 2 – ANÁLISE DE TEMÁTICAS, ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA E COMPILAÇÃO DE *CORPORA*

Nessa fase, com base nos resultados da fase anterior, o trabalho está projetado da seguinte forma: 1) avaliação da necessidade de mudança ou de manutenção das temáticas que atualmente fazem parte do programa das disciplinas de Inglês; 2) organização da sequência das temáticas por etapa do curso; 3) seleção dos gêneros que abarcam as temáticas escolhidas para cada disciplina; 4) compilação de *corpora* de gêneros relacionados às temáticas levantadas a serem utilizados nas atividades que serão elaboradas na fase seguinte; e 5) análise dos textos para seleção dos recursos linguísticos frequentes em cada gênero a fim de organizar os conteúdos e as sequências didáticas que compreenderão cada disciplina.

Para esta fase, estas são as perguntas que deverão ser respondidas:

- 1) Que temáticas atualmente abordadas devem ser mantidas nos programas das disciplinas?
- 2) Que temáticas devem ser eliminadas?
- 3) Que temáticas devem ser acrescentadas?
- 4) Que gêneros do discurso abarcam as temáticas escolhidas para cada disciplina?
- 5) Que recursos linguísticos devem ser trabalhados em cada disciplina considerando o uso da língua no gênero abordado?

FASE 3 – ELABORAÇÃO DE CADERNOS PARA AS DISCIPLINAS DE INGLÊS I, II, III, IV E V

Essa fase compreende o desenvolvimento do material didático – projetos, tarefas e atividades baseadas nas propostas dos RC (RGS, 2009) – que comporão os cadernos para as disciplinas de inglês I, II, III, IV e V, considerando as seguintes áreas de pesquisa: a Linguística de Corpus, a Análise de Gêneros, o Letramento, a Pedagogia de Projetos e o Ensino por Tarefas.

No primeiro momento dessa fase, as temáticas selecionadas para cada disciplina na fase anterior serão organizadas em unidades didáticas. Para cada unidade didática, serão planejados projetos para os quais será sugerida uma produção final que os alunos deverão realizar. No segundo momento, o *corpus* que foi compilado para o gênero que estará sendo utilizado em cada unidade será analisado com o propósito de selecionar pares ou grupos de palavras mais frequentes para a elaboração de tarefas e atividades-modelo que contemplem os recursos linguísticos de que os alunos necessitarão para a compreensão dos textos e para a realização da produção final de cada projeto.

As tarefas e atividades desenvolvidas, além de serem relacionadas com o

produto final, partirão sempre de um texto autêntico, oral ou escrito, e terão como base Schlatter (2009) e os RC (RGS, 2009), ou seja, terão o objetivo de criar oportunidades de uso da língua escrita ou oral, tanto no que tange à compreensão quanto à produção, considerando diferentes graus de planejamento e formalidade, envolvendo diferentes interlocutores, com sequências discursivas variadas e propósitos diversos. Assim como em Silva (2011), planejo elaborar atividades que apresentem a linguagem como recurso a ser utilizado para praticar ações no mundo, em diferentes contextos comunicativos relevantes para os profissionais que estão em formação nos cursos aqui focados.

FASE 4 – APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS CADERNOS

Nessa fase, pretendo realizar uma aplicação piloto dos cadernos desenvolvidos na terceira fase, a fim de avaliar a necessidade de ajustar ou adaptar os projetos, as tarefas e atividades contidas nas unidades didáticas. Posteriormente, pretendo desenvolver e aplicar instrumentos de avaliação desses cadernos, considerando a opinião de professores e alunos que os utilizarem.

Para esse propósito as seguintes perguntas orientarão essa fase:

- 1) Houve engajamento dos alunos nos projetos, tarefas e atividades propostas?
- 2) Os recursos linguísticos apresentados e trabalhados foram suficientes para a produção final dos alunos?
- 3) As instruções das tarefas e atividades ficaram claras para os professores e para os alunos?
- 4) O trabalho com os cadernos auxiliou o trabalho dos professores e dos alunos?
- 5) As tarefas e atividades estimularam a autonomia dos alunos quanto ao seu aprendizado?
- 6) Os projetos e tarefas promoveram a interação dos alunos durante sua realização?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desejados com o desenvolvimento e a conclusão do projeto são oferecer contribuições primeiramente para o Instituto de Letras da UFRGS e para a comunidade acadêmica com a disponibilização de um material especificamente elaborado para o curso de Letras-Inglês; beneficiar os alunos da licenciatura e do bacharelado em inglês com a utilização de material especialmente confeccionado de acordo com suas necessidades; disponibilizar aos outros setores do IL material que poderá servir como referência para trabalho semelhante em outras línguas; e oportunizar a bolsistas de iniciação científica envolvimento com um projeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada e, assim, instrumentalizá-los teórica e metodologicamente em sua

formação para a prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTI, G. H. *Pedagogia de Projetos*: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2. 2006. 35f. Trabalho de Conclusão (graduação em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 64 v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BELCHER, D. English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 133-156, 2006.
- BERBER SARDINHA, T.. Preparação de material didático para aprendizagem baseada em tarefas com *WordSmith Tools e corpora*. *Calidoscópico*, v.4, n.3, p.148-155, set/dez 2006.
- _____. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de Línguas Estrangeiras. Ou por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O (Org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial Ltda., 2011. p. 301-356.
- [BERWICK, R.](#) Needs assessment in language programming: From theory to practice. In R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 48-62.
- BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*. New York: Cambridge University Press, 1989. p. 63-77.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.
- BRUNTON, Mike. An account of ESP – with possible future directions. *English for Specific Purposes*, Volume 8, Issue 3 (24), 2009. Disponível em: http://www.esp-world.info/Articles_24/An%20account%20of%20ESP.pdf. Acesso em: 01 ago. 2011.
- CARLI, Eduarda De; WELP, Anamaria. Preparando atividades para jovens aprendizes utilizando material autêntico. In: *Proceedings of APIRS 17th Annual Convention: what about teachers' development*. SARMENTO, S. (org.) Canoas : ULBRA, p. 44-51, 2011.
- CARTER, D. Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, v2, n2, p131-37, 1983.
- GIROTTO, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: A Pedagogia de Projetos em Contexto. *Núcleos de Ensino*. 1 ed. São Paulo: UNESP, v. 1, p. 87-106, 2005.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 55-80, 2000.
- GRAHAM, J. G. & BEARDSLEY, R. S. English for specific purposes: Content language, and communication in a pharmacy course model. *TESOL Quarterly*, Vol. 20,

n.2, p. 227-245, 1986.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

IWAI, T., Kondo, K., LIMM, S. J. D., Ray, E. G., SHIMIZU, H., and BROWN, J. D. *Japanese language needs analysis*. Disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf>. Acesso em 05 ago. 2011.

JONNAERT, P., MOUSSADAK, E., ROSETTE, D. *Currículo e competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LONG, M.H. Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 19-76.

Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras. Brasília, outubro, 2009.

MARCUSCHI, L.F. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2008, p. 15-28.

MCKERNAN, James. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa ação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOHAN, B. A. *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

O'KEEFFE, A; McCARTHY, M.; CARTER, R.. *From corpus to classroom: language use and language teaching*. UK: Cambridge, 2007.

PASSIONI, T. P., AUDI, L. C. C., D'ALMAS, J., GAMERO, R. Um olhar sobre o currículo: ferramenta para empoderamento do professor. *Revista x*, v. 1, p. 89-105, 2010.

RICHARDS, J.C. *Curriculum Development in Language Teaching*. 11a. ed. USA: Cambridge, 2009.

RICHTERICH, R., & CHANCEREL, J.-L. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press, 1977.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SILVA, C. H. D. *Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos*. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

SONGHORI, M.H. Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes. World*, Issue 4, 2008. Disponível em: http://www.esp-world.info/Articles_20/DOC/Introduction%20to%20Needs%20Analysis.pdf. Acesso em: 05 ago. 2011.

TAGNIN, S. T. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.