

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Renata Mendes Simões

**INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS:
AULAS PARTICULARES CENTRADAS NA
PRODUÇÃO ORAL PARA O EXAME TOEFL iBT**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2014

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Renata Mendes Simões

**INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS:
AULAS PARTICULARES CENTRADAS NA
PRODUÇÃO ORAL PARA O EXAME TOEFL iBT**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

**São Paulo
2014**

Banca Examinadora:

Dedico este trabalho

Aos meus maiores incentivadores: Ricardo,
Rodrigo e Marcelo.

Agradecimento Especial

A Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, inicialmente orientadora, e ao final dessa jornada, amiga e conselheira também. Por ter acreditado, desde o início, no meu potencial e me ensinado a observar, analisar, questionar e refletir.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Maria Aparecida Caltabiano, meu primeiro elo de ligação com a PUC-SP e com minha orientadora.

À Prof.^a Dra. Zélia Cemin Cardoso, amiga de todos os momentos, sempre pronta a colaborar e incentivar meus estudos. Suas observações sempre construtivas foram imprescindíveis para o resultado deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Maximina Maria Freire, com sua postura exemplar e grande conhecimento, sempre trazendo comentários esclarecedores nos meus momentos de indefinição.

Aos meus colegas de seminário de orientação, em especial à Maristela e João Paulo, companheiros e incentivadores em todos os momentos.

Aos funcionários do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, por sua ajuda durante esses anos.

Ao meu marido Ricardo, pelo incentivo, apoio, amizade, compreensão nos meus momentos de estudo, enfim, por entender a importância dessa conquista para mim.

Aos meus queridos filhos Rodrigo e Marcelo, ambos tão compreensivos e prestativos, sempre me apoiando e ajudando, desde os pequenos detalhes ou grandes inputs, até os cálculos mais importantes e bem elaborados para a análise dos dados e conclusão da pesquisa. A ajuda deles foi essencial para o resultado final deste trabalho.

Aos 17 alunos participantes da pesquisa, pois suas contribuições foram a peça-chave para a elaboração deste trabalho, e sem suas informações tão valiosas este trabalho não poderia ter sido concluído.

À CAPES, financiadora de parte desta pesquisa.

SIMÕES, Renata M. Inglês para Fins Específicos: Aulas particulares centradas na produção oral para o exame TOEFL iBT. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como um curso de Inglês para Fins Específicos, com priorização na produção oral, realizado por meio de aulas particulares, atende as necessidades de aprendizagem de alunos e os capacita a prestar o exame *TOEFL iBT* (Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test). O referencial teórico englobou os conceitos sobre Inglês para Fins Específicos de acordo com Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St. John (1998); Ramos (2004, 2009); Belcher (2009); Basturkmen (2010); análise de necessidades conforme proposto por Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e ST. John (1998); Long (2005); ensino baseado em tarefa segundo Willis (1996); Willis e Willis (2001, 2007); Ellis (2003, 2005); Skehan (2003); Nunan (2004); desenho de curso e desenvolvimento de materiais à luz de Hutchinson e Waters (1987); Dudley Evans e St. John (1998); Graves (2000); Tomlinson (2001, 2003); e avaliação de línguas conforme defendido por McNamara (2000) e Scaramucci (2004, 2009, 2011). Este trabalho, caracterizado como estudo de caso (STAKE, 1998; JOHNSON, 1992), utilizou para coleta de dados os seguintes instrumentos: questionários no início do curso para investigar o perfil do aluno, e ao final do curso, para identificar as percepções dos alunos quanto a seu progresso; gravação em áudio no primeiro e no último dia de aula de duas tarefas de produção oral; diários da professora-pesquisadora ao final de cada aula com as percepções do aluno referente ao desempenho em aula. Os resultados revelaram a satisfação dos alunos quanto à metodologia e material didático empregados no curso e a percepção da melhora na compreensão oral e escrita. Foi interessante notar que, embora o curso tivesse mantido o foco principal na produção oral, a percepção de melhora da produção escrita foi superior à melhora da produção oral. Os relatos dos alunos também indicaram a importância da interação professora-aluno e a atenção dada pela professora ao aspecto emocional dos alunos para essa percepção de melhora. Este trabalho pretende trazer contribuições não só para aqueles que lecionam em cursos de Inglês para Fins Específicos e trabalham com avaliações de língua, mas também para o campo de estudos por ser este ainda carente de pesquisas sobre aulas particulares e produção oral.

Palavras-chave: Exame de Proficiência *TOEFL iBT*. Inglês para Fins Específicos. Análise de Necessidades. Avaliação de Línguas. Aulas Particulares.

SIMÕES, Renata M. Inglês para Fins Específicos: Aulas particulares centradas na produção oral para o exame TOEFL iBT. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ABSTRACT

This research aims at investigating how an English for Specific Purpose one-to-one course, mainly focused on the speaking skill, meets the students' learning needs and prepares them to take the TOEFL iBT test (Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test). The study is grounded on the theoretical principles about English for Specific Purposes as supported by Hutchinson and Waters (1987); Dudley-Evans and St. John (1998); Ramos (2004, 2009); Belcher (2009); Basturkmen (2010); needs analysis according to Hutchinson and Waters (1987); Dudley-Evans and ST. John (1998); Long (2005); task-based teaching as proposed by Willis (1996); Willis and Willis (2001, 2007); Ellis (2003, 2005); Skehan (2003); Nunan (2004); course design and material development according to Hutchinson and Waters (1987); Dudley Evans and St. John (1998); Graves (2000); Tomlinson (2001, 2003); and language assessment as defended by McNamara (2000) and Scaramucci (2004, 2009, 2011). Methodologically, this research is considered a case study (STAKE, 1998; JOHNSON, 1992), and it made use of the following instruments for data collection: questionnaires in the beginning of the course to identify the students' profiles, and at the end of the course to learn about the students' perceptions as to their progress; audio recording of two speaking tasks on the first and last day of class; teacher-researcher's diaries at the end of every class containing the students' perceptions of their performance in class. The results revealed the students' satisfaction regarding the course methodology and material, as well as the perception of reading and listening skills improvement. It was interesting to note that, although the main focus of the course was on the speaking skill, the perception of improvement of the writing skill was higher than that of the speaking skill. The students' narratives also indicated the importance of teacher-student interaction and praised the attention given by the teacher to their emotional aspects. This work aims at bringing contributions not only to ESP course teachers and to those who work with language assessment, but also to the research field as it lacks studies related to the speaking skill and private classes.

Key-words: *TOEFL iBT* Proficiency Test. English for Specific Purposes. Needs Analysis. Language Assessment. Private Classes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1	Continuo dos tipos de cursos para ensino de línguas.....	24
Figura 2.2	Necessidades da situação-alvo.....	31
Figura 2.3	Objetivos da Análise de Necessidades.....	34
Figura 2.4	Modelo de Ensino Baseado em Tarefa.....	47
Figura 2.5	Tipos de planejamento para execução de tarefas.....	48
Figura 2.6	Processos de desenvolvimento de cursos.....	54
Figura 2.7	Ciclo de planejamento de cursos.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1	Descrição das necessidades de aprendizagem e de situação-alvo.....	33
Quadro 2.2	Características das tarefas.....	41
Quadro 2.3	Estratégias para classificação de tarefas com base em Nunan.....	43
Quadro 2.4	Classificação das variáveis de produção oral baseada em tarefas.....	50
Quadro 3.1	Evolução do teste <i>TOEFL iBT</i>	73
Quadro 3.2	Resumo das seções do teste <i>TOEFL iBT</i>	74
Quadro 3.3	Feedback do desempenho da produção oral com nível bom.....	82
Quadro 3.4	Feedback do desempenho da produção oral com nível regular.....	82
Quadro 3.5	Feedback do desempenho da produção oral com nível limitado.....	83
Quadro 3.6	Feedback do desempenho da produção oral com nível fraco.....	84
Quadro 5.1	Perfil dos alunos.....	100
Quadro 5.2	Avaliação da Tarefa 1 e 2 (inicial e final).....	103
Quadro 5.3	Detalhamento da nota da seção de produção oral do teste <i>TOEFL iBT</i>	105
Quadro 5.4	Itens analisados na Tarefa 1 Inicial (aluno A12).....	108
Quadro 5.5	Itens analisados na Tarefa 2 Inicial (aluno A13).....	109
Quadro 5.6	Itens analisados na Tarefa 1 Final (aluno A15).....	110
Quadro 5.7	Itens analisados na Tarefa 2 Final (aluno A 5).....	110
Quadro 5.8	Exemplo de entrevista com aluno.....	112
Quadro 5.9	Categorias para análise dos dados das entrevistas.....	114
Quadro 6.1	Itens analisados na Tarefa 1 Inicial (aluno A8).....	145
Quadro 6.2	Itens analisados na Tarefa 1 Final (aluno A8).....	146
Quadro 6.3	Itens analisados na Tarefa 2 Inicial (aluno A15).....	148
Quadro 6.4	Itens analisados na Tarefa 2 Final (aluno A15).....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1	Tabela comparativa da pontuação do <i>TOEFL iBT</i> e <i>IELTS</i>	68
Tabela 2.2	Tabela comparativa da pontuação do <i>TOEFL iBT</i> e <i>CEFR</i>	69
Tabela 2.3	Tabela de equivalência das habilidades linguísticas.....	69
Tabela 2.4	Nível de desempenho das habilidades linguísticas.....	70
Tabela 2.5	Resultados do <i>TOEFL iBT</i> e <i>IELTS</i> de acordo com as habilidades linguísticas.....	71
Tabela 6.1	Faixa etária dos alunos.....	118
Tabela 6.2	Razão para escolha do curso preparatório.....	119
Tabela 6.3	Horas semanais de estudo.....	120
Tabela 6.4	Tempo de estudo.....	121
Tabela 6.5	Contato dos alunos com inglês.....	122
Tabela 6.6	Expectativas iniciais.....	123
Tabela 6.7	Campo de estudos dos alunos.....	126
Tabela 6.8	Pontuação necessária no exame.....	126
Tabela 6.9	Grau de prioridade para apreender.....	127
Tabela 6.10	Dificuldades iniciais com produção oral.....	128
Tabela 6.11	Limitação de tempo para falar.....	129
Tabela 6.12	Habilidades antes do curso.....	129
Tabela 6.13	Grau de dificuldade das tarefas de produção oral.....	130
Tabela 6.14	Percepção de evolução dos alunos.....	144
Tabela 6.15	Número de palavras nas Tarefas 1 e 2 (inicial e final).....	150
Tabela 6.16	Avaliação do desempenho nas Tarefas 1 e 2 (inicial e final).....	151
Tabela 6.17	Média da evolução dos alunos nas Tarefas 1 e 2.....	154
Tabela 6.18	Nota dos alunos na seção de produção oral do teste.....	157
Tabela 6.19	Percepção dos alunos com nota acima de 25 pontos na seção de produção oral do teste <i>TOEFL iBT</i>	158
Tabela 6.20	Nota dos alunos na seção de produção escrita do teste.....	160
Tabela 6.21	Média da percepção de evolução geral dos alunos.....	175
Tabela 6.22	Média das notas dos candidatos no mundo.....	176
Tabela 6.23	Média das notas dos candidatos no Brasil.....	177
Tabela 6.24	Nota dos alunos do curso no exame <i>TOEFL iBT</i>	178
Tabela 6.25	Média das notas dos alunos do curso preparatório.....	179
Tabela 6.26	Comparação da média dos alunos do curso com candidatos no Brasil	179
Tabela 6.27	Tabela comparativa das notas no exame <i>TOEFL iBT</i>	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1	Necessidades iniciais dos alunos.....	124
Gráfico 6.2	Dificuldades após o curso para se expressar em inglês	132
Gráfico 6.3	Como se sente após o curso para se expressar em inglês.....	133
Gráfico 6.4	Previsão de tempo de estudo durante o curso.....	136
Gráfico 6.5	Tempo real de estudo durante o curso.....	136
Gráfico 6.6	Tempo dedicado aos estudos.....	137
Gráfico 6.7	Influência dos estudos nos resultados.....	138
Gráfico 6.8	Percepção de aprendizado dos alunos.....	140
Gráfico 6.9	Habilidades linguísticas antes do curso.....	142
Gráfico 6.10	Habilidades linguísticas após o curso.....	142
Gráfico 6.11	Percepção inicial e final dos alunos sobre a produção oral.....	156
Gráfico 6.12	Percepção inicial e final dos alunos sobre a produção escrita.....	159
Gráfico 6.13	Percepção sobre o material didático.....	163
Gráfico 6.14	Percepção sobre o conteúdo do curso.....	165
Gráfico 6.15	Percepção sobre instruções e procedimentos.....	167
Gráfico 6.16	Características de aulas individuais.....	169
Gráfico 6.17	Expectativas dos alunos.....	171

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	Inglês para Fins Específicos (ESP)	22
2.1.1	<i>Inglês Para Fins Acadêmicos</i>	27
2.2	Análise de Necessidades	30
2.3	Tarefas em Inglês para Fins Específicos.....	38
2.4	Desenho de Cursos	53
2.5	Elaboração de Materiais	58
2.6	Testes e Avaliações	62
2.6.1	<i>Exames de Proficiência de Inglês: TOEFL iBT – IELTS – CEFR</i>	67
3.	O EXAME TOEFL iBT	72
3.1	Conteúdo do Exame	74
3.1.1	<i>Compreensão Escrita</i>	75
3.1.2	<i>Compreensão Oral.....</i>	76
3.1.3	<i>Produção Oral</i>	77
3.1.4	<i>Produção Escrita</i>	79
3.2	Pontuação.....	80
4.	O CURSO PREPARATÓRIO.....	85
5.	METODOLOGIA DA PESQUISA	97
5.1	Referencial Metodológico	97
5.2	Contexto da Pesquisa	98
5.3	Participantes	99
5.4	Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados	101
5.5	Procedimentos da Análise dos Dados	106
6.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	117
6.1	Necessidades dos alunos.....	117
6.1.1	<i>Necessidades de aprendizagem</i>	118
6.1.2	<i>Necessidades da situação-alvo</i>	125
6.2	Desempenho dos alunos.....	132
6.3	Avaliação do curso	162
6.4	Notas do exame TOEFL iBT	176
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
	REFERÊNCIAS	188
	ANEXOS	194
	APÊNDICES	201

1. INTRODUÇÃO

Dizem que o que vivenciamos na infância permanece para a vida toda. Creio que esse seja meu caso. Aos 11 anos fui morar nos Estados Unidos com minha família; dessa forma conviver com a língua inglesa se tornou um hábito desde muito cedo em minha vida, e o interesse por ela foi sempre crescente. Em 1974 comecei a lecionar inglês em escola de idiomas em São Paulo ainda muito jovem, com apenas 15 anos, e com o passar do tempo, meu interesse por um ensino mais fundamentado e estruturado e minha preocupação com a aprendizagem dos meus alunos levou-me aos estudos relacionados com a docência e mais tarde à especialização da docência no Ensino Superior. Nessa minha caminhada decidi ingressar no Mestrado para aprofundar os estudos sobre a formação dos docentes de línguas estrangeiras em cursos de hotelaria, cuja relevância se acentua no mundo globalizado e profissionalizante em que estamos vivendo. Agora, no Curso de Doutorado, faço uma investigação mais detalhada no curso preparatório para o exame de proficiência em inglês *Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test (TOEFL iBT)* em aulas particulares, por mim elaborado, com suas modificações e adaptações para cada novo aluno, pois, desde 1976, leciono nesse segmento de aulas individuais e, desde 2000, preparamo alunos para prestarem o exame de proficiência.

A globalização e a internacionalização e difusão do conhecimento são dois fatores presentes em nosso cotidiano. Programas de intercâmbio em vários níveis, desde ensino médio até a pós-graduação são muito procurados não só por alunos no Brasil, mas em todo o mundo. Esse dado é confirmado pela ONG *Institute of International Education*, dedicada a pesquisas educacionais, que aponta em seu relatório anual de 2013 a presença de 819.644 alunos estrangeiros nas universidades americanas e 283.000 alunos americanos em universidades fora de seu país.

A procura por cursos de pós-graduação no exterior tem levado um número cada vez maior de alunos a prestarem o exame de proficiência em inglês *TOEFL iBT*. Para ingressar nos cursos de MBA (Mestrado em Administração de Empresas) ou LLM (Mestrado em Direito), por exemplo, as universidades exigem dos seus candidatos a comprovação de proficiência em língua inglesa por meio de uma nota mínima nesse exame, sendo que cada instituição de ensino superior estipula a pontuação mínima para cada um de seus cursos.

Segundo Long (2005), o “bom aprendizado” de línguas é vital para várias pessoas, dentre elas, aquelas que recebem treinamento ocupacional por meio de uma segunda língua

em seus países de origem, imigrantes, estudantes internacionais, e aquelas que exercem profissões que exigem um nível avançado de proficiência de uma língua estrangeira.

O inglês é a língua internacional do mundo de hoje (HARMER, 2009), o que quer dizer que, supostamente, todos os países do mundo deveriam aprendê-la como segunda língua neste século 21, assim como foi a nossa realidade no passado recente, no século 20.

O próprio Ministério da Educação e Cultura, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 38), entende que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira [...] não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, [...] de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

Embora o excerto acima se relate ao Ensino Básico, a mesma importância pode ser percebida no Ensino Médio e Superior, sendo que o inglês é uma das línguas estrangeiras mais difundidas no mundo.

Sabemos que a aprendizagem de uma língua adicional, mais especificamente a língua inglesa, pode acontecer em diversos cenários. Ela pode ocorrer durante o Ensino Fundamental e Médio, nas universidades, nas escolas de idiomas, ou mesmo em aulas particulares.

O curso por mim elaborado teve como fonte inspiradora a necessidade de preparar meu próprio filho, em 2006 para prestar o exame *TOEFL iBT* e obter a nota mínima exigida para frequentar um semestre do curso de Administração de Empresas na McCombs School of Business da Universidade do Texas. O curso foi pensado principalmente para atender as necessidades específicas dos alunos que vão continuar seus estudos de pós-graduação no exterior.

Assim, após amplo levantamento de escolas que ofereciam o mesmo tipo de preparação para o exame, pude perceber que o diferencial seria oferecer o curso em aulas particulares para suprir as necessidades distintas de cada aluno, pois nesses institutos de

idiomas existem cursos com classes com vários alunos. Notei também que esses cursos utilizam um único livro, motivo pelo qual resolvi iniciar minha pesquisa bibliográfica.

Para a elaboração do curso, foi feita uma análise de necessidades da situação-alvo, ou seja, uma análise do exame *TOEFL iBT* e, a partir do *syllabus* básico desenhado, ele passou a ser utilizado com adaptações para novos alunos, com base nos resultados da análise de necessidades de cada aluno, obtidos por meio de questionários, a qual para Hutchinson e Waters (1987) é considerada análise de aprendizagem. As adaptações feitas no conteúdo programático referem-se à adequação de alguns exercícios ou a diminuição do número de exercícios para cada aluno.

Esta pesquisa mostra-se de grande relevância, pois a literatura existente sobre ensino e aprendizagem em aulas particulares como preparação para exames de proficiência de línguas é bastante reduzido. Apesar de haver uma ampla oferta de livros, produções acadêmicas e cursos em escolas de idiomas voltados para a preparação do exame *TOEFL iBT*, parece haver pouco estudo sobre essa preparação em aulas particulares.

Cabe aqui mencionar que este trabalho se insere no projeto de pesquisa Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital, coordenado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. O projeto tem como objetivo geral investigar princípios e procedimentos de design, desenvolvimento e aplicação de materiais instrucionais para o ensino-aprendizagem de línguas nas ambientações presencial e digital e em contextos de ensino de língua geral e para fins específicos. Portanto, esta pesquisa pretende contribuir com dados relativos à percepção da produção oral de alunos em aulas particulares e design de cursos de inglês para fins específicos.

A necessidade e importância desse curso é corroborada pelo esforço que o Governo Federal vem fazendo para qualificar os pretendentes a bolsa de estudos no Programa Ciência sem Fronteiras. A meta do Programa é que sejam distribuídas 101.000 bolsas de estudo até 2015, sendo 75.000 bolsas financiadas com recursos do Governo Federal e 26.000 bolsas concedidas com recursos da iniciativa privada. Essa iniciativa do Governo Federal, criada em 26 de julho de 2011, é descrita como:

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e

Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.¹

Porém, segundo reportagem do jornal Folha de São Paulo de 26/07/2012, boa parte dos melhores universitários brasileiros tem inglês precário e, por isso, teme disputar bolsas de estudo em instituições de ponta dos Estados Unidos e do Reino Unido. Para tentar atenuar essa deficiência, o Ministério da Educação lançou em dezembro de 2012 o programa Inglês sem Fronteiras, através do qual aos alunos com nível mais avançado em língua inglesa serão oferecidos cursos presenciais, focado na excelência no aprendizado da língua.

O presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Jorge Almeida Guimarães, presente na cerimônia em 18/12/2012, enfatizou a importância do curso, pois entre 2013 e 2014, a previsão é de que sejam realizados 500 mil testes do Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test (TOEFL-iBT) - aplicados por instituições de educação superior certificadas. E acrescentou,

O objetivo do Inglês sem Fronteiras é qualificar os estudantes candidatos ao Ciência sem Fronteiras, mas queremos ir além disso e oferecer aos nossos jovens a condição de aprender a língua inglesa desde o ensino fundamental.

Portanto, o curso preparatório para o exame TOEFL iBT, objeto deste estudo, vem ao encontro das necessidades atuais de preparar alunos brasileiros para atuarem no exterior. Sendo assim, foi feito um levantamento inicial sobre as instituições que oferecem cursos preparatórios para o exame *TOEFL iBT* na cidade de São Paulo (SP), e encontrou-se um número muito reduzido de escolas que fizessem a preparação para esse exame, dentre elas, a Associação Alumni, União Cultural Brasil-Estados Unidos e Cultura Inglesa. Todos os cursos são oferecidos em salas de aula com grupo de alunos (de 8 a 16 alunos), sendo que nenhum deles oferece aulas individuais.

¹ Informações obtidas na página oficial do programa: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

Alunos que procuram aulas particulares assim o fazem pelos mais variados motivos. Dentre outros, Harmer (2009) cita aqueles alunos que não conseguem uma interação satisfatória em grupos, alunos com necessidades específicas, como por exemplo, se prepararem para prestar exames de proficiência, ou mesmo aqueles que acreditam ter um rendimento melhor quando são o único aluno da sala, pois, dessa forma, conseguem uma atenção diferenciada do professor. Os alunos que procuram o curso preparatório, objeto desta pesquisa, são todos alunos com conhecimento muito bom de inglês, com objetivos claros e necessidades específicas, isto é, precisam prestar o exame para fazer cursos de pós-graduação no exterior.

Ainda segundo Harmer (2009), uma das maiores vantagens de aulas particulares é o fato de o professor poder adequar o conteúdo do curso junto com o aluno, baseado em suas necessidades e, dessa forma, eles serão exatamente de acordo com seus interesses e necessidades, além do estilo de aprendizagem de cada aluno. Para o autor, aulas particulares permitem e propiciam uma relação genuinamente dialógica entre aluno e professor, algo muito mais difícil de se obter em salas de aula com vários alunos.

De acordo com minha experiência em aulas particulares, o professor precisa ficar muito atento para manter o nível de entusiasmo bem elevado e utilizar uma variedade de técnicas de ensino para prender a atenção do aluno. Acredito que uma das grandes vantagens das aulas individuais seja a de que o professor pode e deve atuar de acordo com o ritmo do aluno.

Assim como afirmam Dudley-Evans e St. John (1998, p. 202), ministrar aula particular é de fato totalmente diferente de lecionar para grupos. Segundo os autores, aulas particulares podem ser consideradas a forma mais pura de Inglês para Fins Específicos, pois a necessidade daquele aluno vai determinar a aprendizagem.

Ainda segundo os autores, observa-se que aulas particulares podem ser muito mais proveitosas para os alunos que aulas em grupo, pois estes têm chance de utilizar 100% do tempo com seus próprios diálogos e dúvidas. Eles também recebem atenção total do professor, algo que faz muita diferença para o processo de aprendizagem. Essa opinião é corroborada por Harmer (2009, p. 123) quando afirma que, em aulas particulares, é mais fácil adequar o conteúdo aos interesses e necessidades do aluno. Por todas essas razões, o professor também deverá estar muito preparado para tanta exigência. Acima de tudo, os professores devem abordar e suprir as necessidades específicas dos alunos.

Harmer (2009) ainda afirma que, pelo fato de os alunos serem diferentes uns dos outros em cada aula, os professores devem estar atentos aos seguintes princípios:

- a. Passar uma boa impressão inicial principalmente em cursos de curta duração, pois o aluno não terá tempo para reconsiderar a forma como ele vê o professor;
- b. Estar bem preparado e demonstrar que ele sabe o que deve fazer em aula, mesmo se tiver que mudar o curso das atividades. O professor deve ser flexível e fazer com que o aluno sinta que há uma grande variedade de atividades para adequar às suas necessidades. Isso fará com que o aluno tenha muita confiança no professor;
- c. Adaptar-se ao aluno, sendo essa uma das grandes qualidades da aula particular, pois o professor pode adaptar sua metodologia às preferências e estilo de aprendizagem do aluno. Essa adaptação pode ser feita quando o professor sabe ouvir e observar as dificuldades e anseios de seus alunos;
- d. Fornecer explicações e diretrizes quanto ao que vai acontecer no curso, e como o aluno pode contribuir com o programa, relatando suas expectativas e necessidades específicas.

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 202), enquanto o papel principal de um professor de um grupo de alunos é gerenciar a aula como um todo, ou seja, gerenciar o tempo das atividades, os materiais, controlar as atividades e monitorar as relações dos alunos para propiciar um ambiente positivo de aprendizagem, lecionar aulas particulares é diferente, pois o papel principal do professor é observar, processar, interpretar e em seguida, agir e interagir. Para os autores, lecionar individualmente é muito mais pessoal, propiciando um diálogo interpessoal de aprendizagem.

A preparação para o exame *TOEFL iBT* em aulas individuais pode ser considerada um curso de Inglês para Fins Específicos, pois, segundo Dudley Evans e St. John (1998), a finalidade cursos desse tipo atende as necessidades específicas de um aprendiz e utiliza-se de atividades e metodologia básicas das disciplinas que aborda. Eles ainda ressaltam que em situações especiais, Inglês para Fins Específicos poderá utilizar uma metodologia bem diferente daquela usada para ensinar inglês geral. Tendo o curso em análise o objetivo específico de preparar o aluno para as tarefas de produção oral e escrita do exame *TOEFL iBT*, o curso de fato utiliza uma metodologia própria, adequada à prática intensiva das produções mencionadas.

Porém, para Hutchinson e Waters (1987, p.18), não existe uma metodologia específica de Inglês para Fins Específicos, mas várias metodologias que são aplicadas em aula. Para os

autores, Inglês para Fins Específicos deve ser visto como uma abordagem para a aprendizagem da língua, e enfatizam que a aprendizagem deve se basear nas necessidades do aluno. Em outras palavras, é uma abordagem para o ensino de línguas, na qual todas as decisões quanto ao conteúdo e método baseiam-se nas razões que levam o aluno a aprender a língua.

Assim, o curso objeto deste estudo é considerado para fins específicos, pois não só foi desenhado inicialmente a partir das necessidades do aluno em praticar a produção oral para prestar o exame, mas principalmente porque para cada novo aluno, seu conteúdo programático é adaptado às novas necessidades individuais. Para isso, antes do início de cada novo aluno no curso, é feito um levantamento das suas lacunas e necessidades de aprendizagem, e, com o resultado desse diagnóstico, o curso é novamente adaptado e as aulas são ministradas para suprir adequadamente tais necessidades.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como o curso de Inglês para Fins Específicos elaborado por esta professora/pesquisadora atende as necessidades de aprendizagem dos alunos e os capacita para prestar o exame *TOEFL iBT* (Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test) nesse ambiente tão distinto de salas de aulas com vários alunos. Para alcançar o objetivo proposto, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as necessidades dos alunos para prestarem o exame *TOEFL iBT*?
2. Como os alunos avaliam seu desempenho para satisfazer suas necessidades e lacunas para o exame *TOEFL iBT*?
3. Como os alunos avaliam o curso para prestarem o exame *TOEFL iBT*?

Na seção a seguir, apresento os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Para possibilitar uma análise mais aprofundada sobre o grau de adequação do curso às necessidades dos alunos, os seguintes campos de estudos serão observados: (1) Inglês para Fins Específicos (ESP), (2) Inglês para Fins Acadêmicos, (3) análise de necessidades, (4) ensino de línguas com base em tarefas, (5) desenho de curso e desenvolvimento de materiais, e (6) testes e avaliações. Com base nessas teorias, espero poder examinar o processo de

aprendizagem e identificar se esse curso atende as necessidades específicas dos alunos para prestarem o exame de proficiência de inglês *TOEFL iBT*.

Em seguida, faço uma apresentação detalhada do conteúdo do teste *TOEFL iBT*, pois ele representa a situação-alvo. Apresento também a relação entre o *TOEFL iBT* e os outros principais exames de proficiência de línguas.

A seção seguinte se propõe a fazer uma descrição do curso preparatório por ser a situação do meio onde as aulas acontecem. Esse curso difere-se muito de outros cursos preparatórios oferecidos na cidade de São Paulo, pois as aulas não são ministradas em grupo, mas sim individualmente.

Na sequência, apresento a metodologia desta pesquisa, na qual descrevo o seu contexto, seus participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e finalmente descrevo os procedimentos utilizados para a análise.

Na seção seguinte apresento e discuto os resultados da análise dos dados coletados, os quais me permitiram responder às três perguntas desta pesquisa.

As considerações finais, última seção de discussão deste trabalho, pretendem tecer os últimos comentários sobre os resultados obtidos. As referências de todo o material utilizado nesta pesquisa são apresentadas após as considerações finais.

Vale aqui ressaltar que todas as traduções, quando não especificadas nas citações, foram feitas pela autora desta tese.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar as teorias que embasam e dão sustentação a este trabalho. Primeiramente, abordo os conceitos teóricos sobre Inglês para Fins Específicos de acordo com a visão de Hutchinson & Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2004, 2009), Belcher (2009), Basturkmen (2010) e Belcher. Inglês para Fins Acadêmicos, considerado uma subdivisão de ESP, é discutido a seguir, pois o teste *TOEFL iBT* avalia a língua utilizada em contextos universitários. Em seguida, apresento e examino os conceitos sobre análise de necessidades como propostos por Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Long (2005), pois o curso, objeto deste estudo, é elaborado e adequado a partir das necessidades de cada aluno. Posteriormente, discuto o conceito de ensino de línguas baseado em tarefa, como proposto por Bygate, Skehan, e Swain, (2000), Willis (1996), Willis e Willis (2001, 2007), Ellis (2003, 2005), Leffa (2003), Skehan (2003) e Nunan (2004), pois a situação-alvo exige a realização de várias tarefas, tanto de produção oral quanto de produção escrita. Na sequência, examino a questão de desenho de curso e desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas conforme proposto por Hutchinson e Waters (1987), Dudley Evans e St. John (1998), Graves (2000) e Tomlinson (2001, 2003), pois averiguo como o curso pode contribuir para o desempenho dos alunos. Finalmente, considerando que a situação-alvo é o teste de proficiência de inglês, abordo a questão de avaliação de línguas e exames de alta relevância conforme discutidos por McNamara (2000) e Scaramucci (2004, 2009, 2011).

2.1 Inglês para Fins Específicos (ESP)²

Desde a década de 60, com o aumento das pesquisas e estudos voltados para o ensino e aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, vários autores têm se preocupado em explicar o desenvolvimento dessa abordagem de ensino-aprendizagem de línguas, como podemos verificar a seguir.

Para Hutchinson e Waters (1987), a finalidade do curso de Inglês para Fins Específicos é de possibilitar ao aluno atuar adequadamente em uma situação-alvo, ou seja, a

² ESP é a sigla usada para English for Specific Purposes, que em português corresponde a Inglês para Fins Específicos, também conhecido no Brasil como Inglês Instrumental (cf. Ramos, 2005; Celani et al. 2005). Neste trabalho optei por utilizar ESP ou Inglês para Fins Específicos por falta de uma sigla consagrada no Brasil.

situação na qual o aluno vai usar a língua que está aprendendo. Portanto, o processo de *design* de tais cursos deveria inicialmente identificar a situação-alvo e depois fazer uma análise rigorosa das características linguísticas daquela situação.

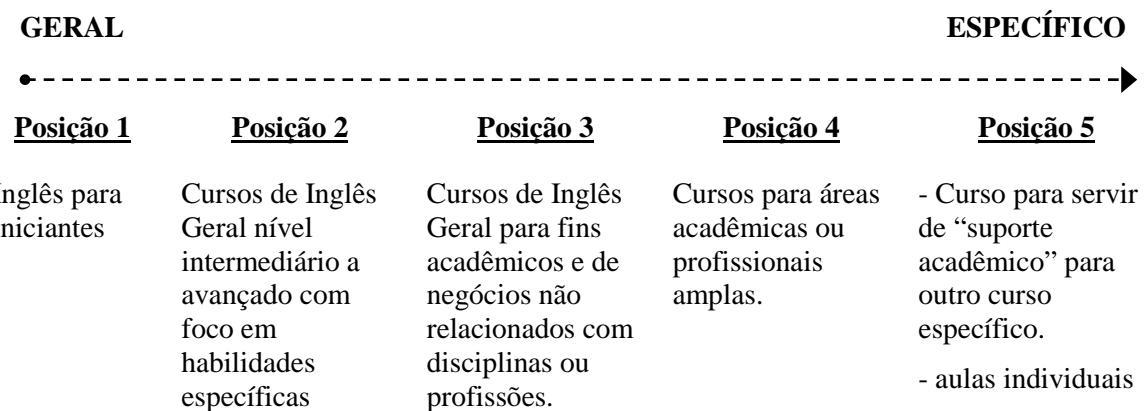
Para os autores, as características principais da abordagem do ensino de línguas para fins específicos são a consciência do aprendiz do propósito para o qual ele aprende a língua e a satisfação das suas necessidades para o uso que ele fará dela na situação em que precisar usá-la.

Ainda segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 19), Inglês para Fins Específicos não é um produto, mas sim uma abordagem para o ensino de línguas na qual todas as decisões quanto ao conteúdo e método têm por base as razões que levam o aluno a aprender. Os autores acreditam que o termo correto para exemplificar Inglês para Fins Específicos seja ensino centrado no processo de aprendizagem, com o objetivo de maximizar o potencial da situação de aprendizagem (ibid., p. 77).

Essa noção é corroborada por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4) pois, para eles, Inglês para Fins Específicos também deve ser considerado uma abordagem de ensino. Para os autores, a definição de Inglês para Fins Específicos deveria refletir que seu ensino, especialmente aquele ligado a uma profissão ou disciplina, utiliza uma metodologia que difere daquela utilizada para o ensino de inglês geral. Para eles, metodologia refere-se à natureza da interação entre professor e aluno pois, nessas aulas, o professor pode se tornar um consultor de línguas, devido ao conhecimento específico de conteúdo dos alunos no campo estudado. Ainda para os autores, cursos de Inglês para Fins Específicos dão muita ênfase nos resultados práticos.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 8-9) acrescentam outra perspectiva ao descreverem a especificidade de Inglês para Fins Específicos. Eles criam um continuo para classificar os diversos tipos de ensinos de língua, os quais vão desde Inglês Geral em um dos extremos do continuo, até Inglês para Fins Específicos no extremo oposto do continuo. Como podemos notar, o curso objeto deste estudo pode ser considerado como um exemplo característico dentre os cursos para ensino de línguas, não só por atender as necessidades particulares dos alunos, apresentar um alto grau de especificidade, mas também pelo fato de as aulas serem ministradas individualmente. A seguir apresento a figura 2.1 com essa sequência linear composta por 5 posições:

Figura 2.1 – Continuo dos tipos de cursos para ensino de línguas



Fonte: Dudley-Evans e St. John (1998, p. 9, tradução minha).

Uma característica importante da abordagem de Inglês para Fins Específicos mencionada por Strevens (1988, p. 1-2) é suprir as necessidades específicas dos alunos e o autor define essa abordagem em termos de características absolutas e variáveis. As características absolutas são: atender às necessidades específicas do aluno; relacionar o seu conteúdo às disciplinas, ocupações e atividades a que se destina; focalizar a língua apropriada (sintaxe, léxico, discurso) para essas disciplinas, ocupações e atividades; e contrastar com o inglês geral. Em relação às características variáveis, Strevens (1988) destaca que um curso de Inglês para Fins Específicos pode se restringir (ou não) às habilidades que precisam ser aprendidas (ex. compreensão escrita) e pode não utilizar uma metodologia pré-estabelecida.

Assim como Strevens (1988), Dudley-Evans e St. John (1998) também afirmam que cursos de Inglês para Fins Específicos possuem características absolutas e variáveis, porém com um olhar um pouco diferente. Dentre as absolutas, eles também afirmam que esses cursos devem atender as necessidades específicas do aluno, utilizar metodologia e atividades das disciplinas em questão, e estar centrada na língua (gramática, registro, léxico), habilidades, discurso e gêneros apropriados para tais atividades. Porém eles não consideram que Inglês para Fins Específicos deva contrastar com o Inglês Geral. Para os autores, segundo as características variáveis, Inglês para Fins Específicos está relacionado ou desenhado para disciplinas específicas, permite o uso de metodologia diferente daquela utilizada para o ensino de inglês em geral, normalmente direcionado para alunos adultos em cursos universitários ou em algum contexto profissional específico com nível intermediário ou adiantado da língua estrangeira. Eles acrescentam outra característica variável: a de que a maioria dos cursos de

Inglês para Fins Específicos é direcionada àqueles com um conhecimento básico da língua, apesar de poder ser direcionado a principiantes.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 22), não é a natureza da necessidade que distingue um curso para fins específicos de um curso para fins gerais mas, sim, a conscientização sobre ela.

Para os autores, elaborar um curso envolve o conhecimento capaz de fornecer base para o processo de desenho de conteúdo programático, material a ser usado em aula e material de avaliação. Alguns desses dados serão obtidos por meio de pesquisa, outros através da intuição e experiência do professor e outros terão como base alguns modelos teóricos. Todas essas informações devem ser usadas conjuntamente para que se possa elaborar um curso eficiente e eficaz.

Hutchinson e Waters (1987, p. 65) descrevem três principais abordagens para a elaboração de cursos de Inglês para Fins Específicos. São elas:

- a. Centrado na Língua: Seu foco não é no aluno ou nas suas necessidades, somente nas exigências da língua na situação-alvo.
- b. Centrado nas Habilidades: Muito usado em vários países, na década de 1970, especialmente na América Latina, com foco basicamente em leitura de textos, como inicialmente implantado no Brasil por meio do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, em 1980 (RAMOS, 2009). Seu objetivo não é o de fornecer aos alunos um corpus específico de conhecimento linguístico, mas sim de fazer com que eles utilizem essas informações de forma mais eficiente. O foco recai sobre o processo de uso da língua e não sobre o processo de aprendizagem da língua.
- c. Centrado na Aprendizagem: Essa abordagem leva em conta as condições de aprendizagem e a situação-alvo, pois ambas influenciarão o desenho do curso, os materiais, a metodologia e a avaliação. O aluno é somente um dos fatores a serem considerados. Portanto, de acordo com essa abordagem, a maior preocupação é maximizar a aprendizagem.

Neste trabalho adotarei a abordagem “c”, ou seja, a abordagem centrada na aprendizagem dos alunos.

A principal preocupação do ensino de Inglês para Fins Específicos, segundo Dudley-Evans e St. John (1998), recai sobre a análise de necessidades, análise dos textos e sobre o preparo dos alunos para se comunicar de forma eficiente nas tarefas presentes em seus estudos ou em situações de trabalho. Essa visão é corroborada por Basturkmen (2010, p. 12) quando afirma que o ensino de Inglês para Fins Específicos quase sempre envolve a discussão das necessidades dos alunos e os papéis que esses alunos vão desempenhar em seus ambientes de trabalho e estudo.

Segundo Long (2005), todos os cursos de língua estrangeira deveriam ser considerados cursos para fins específicos, variando somente (e muito) nas necessidades específicas de cada aluno, que pode ser uma pequena variação no caso de cursos para crianças, até mínimos detalhes no caso de programas direcionados as profissões ou a academia, para os adultos. Para o autor, caso os cursos não sejam feitos levando em consideração as necessidades dos alunos, o programa será ineficiente ou inadequado.

Nessa mesma linha de raciocínio, Basturkmen (2010) afirma que cursos de Inglês para Fins Específicos propõem-se a ensinar a língua e as habilidades comunicativas que grupos específicos de alunos de línguas precisam ou precisarão, para se expressar nas situações de trabalho, estudo ou sociais. Porém, ela enfatiza que esses cursos não têm como foco principal as necessidades unicamente pessoais ou interesses gerais dos alunos.

Para a autora, cursos de línguas para fins específicos mantém seu foco principal no ensino de línguas e habilidades comunicativas, portanto o desenho desses cursos é principalmente composto pela identificação das necessidades que os alunos terão em relação a essas habilidades (BASTURKMEN, 2010, p.17). A autora afirma que a identificação das habilidades exigidas é usada para determinar e refinar o conteúdo do curso. Essa mesma identificação pode também ser usada para avaliar os alunos e a aprendizagem no final do curso. Esse processo é conhecido como análise de necessidades, a qual veremos na seção 2.2 deste trabalho.

Podemos notar que todos os autores aqui mencionados (STREVENS, 1988; DUDLEY-EVANS e St. JOHN, 1998; HUTCHINSON e WATERS, 1987; BASTURKMEN, 2010) concordam que as necessidades trazidas pelos alunos são a peça fundamental de cursos de Inglês para Fins Específicos.

O ensino de Inglês para Fins Específicos possui ramificações ou subdivisões importantes e significativas, as quais tornam o ensino e aprendizagem muito focado. Inglês

para Fins Acadêmicos, campo de estudo no qual este trabalho se insere, é uma dessas subdivisões e será discutido a seguir.

2.1.1 Inglês Para Fins Acadêmicos

Vários autores, dentre eles Jordan (1997), Dudley-Evans e St. John (1998), Flowerdew e Peacock (2001), e Carkin (2005), afirmam que Inglês para Fins Específicos pode ser subdividido em várias áreas de ensino-aprendizagem, dentre elas Inglês para Fins Ocupacionais e Inglês para Fins Acadêmicos.

Conforme mencionado por Jordan (1997), Dudley Evans e St. John (1998) e Carkin (2005), Inglês para Fins Acadêmicos ainda pode ser subdividido em duas categorias, sendo Inglês para Fins Acadêmicos Gerais, e Inglês para Fins Acadêmicos Específicos.

Jordan (1997, p.5) afirma que Inglês para Fins Acadêmicos envolve não só o bom desempenho das habilidades acadêmicas, mas também um estilo acadêmico e formal com proficiência no uso da língua. Ele descreve Inglês para Fins Acadêmicos Gerais como aquele que envolve as habilidades de estudo, como por exemplo, compreensão oral e anotações escritas. Para o autor, Inglês para Fins Acadêmicos Específicos é a língua utilizada para campos específicos, tais como economia, engenharia e medicina, sendo que as habilidades de estudo são um componente essencial.

A principal diferença entre essas duas categorias, Inglês para Fins Acadêmicos Gerais e Inglês para Fins Acadêmicos Específicos, está no escopo de ambas (DUDLEY EVANS E ST. JOHN, 1998; JORDAN, 1997). Enquanto o ensino Inglês para Fins Acadêmicos Gerais mantém a ênfase nas habilidades comuns centrais, sendo o ensino da língua utilizada por várias disciplinas em cursos de níveis mais básicos, o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos Específicos mantém a ênfase nas habilidades mais avançadas, com o uso de textos autênticos, focando no desenvolvimento dos alunos e com ênfase em cada disciplina. Essa noção é corroborada por Carkin (2005), pois a autora afirma que de modo geral Inglês para Fins Acadêmicos mantém o foco em fins acadêmicos e na transição de *gêneros pedagógicos* para *gêneros autênticos*. O ensino de Inglês para Fins Acadêmicos representa uma abordagem que sempre leva em conta análise de necessidades, avaliação, conteúdo das disciplinas e tarefas em nível universitário.

Jordan (1997) se refere as habilidades de estudo necessárias para um bom aproveitamento dos cursos de Inglês para Fins Acadêmicos. As habilidades de estudo são métodos e práticas que auxiliam na compreensão e aplicação do conhecimento. São habilidades que podem ser assimiladas e posteriormente colocadas em prática para tornar o estudo mais eficiente, eficaz e prazeroso. As habilidades de recepção (ou compreensão) são *inputs* necessários para as habilidades de produção, sendo que cada habilidade de compreensão fará correspondência com uma habilidade de produção, dependendo da situação ou atividade. Por exemplo, o autor considera as anotações escritas feitas pelos alunos durante uma leitura como sendo um complemento importante para a compreensão escrita ou oral. Além disso, as anotações também estão ligadas à produção oral e escrita, quando o aluno ouve uma palestra ou aula expositiva, toma notas e depois utiliza essas anotações para escrever uma redação (JORDAN, 1997, p. 7).

Ainda de acordo com Jordan (1997, p. 193), a habilidade de produção oral para fins acadêmicos é o termo usado para descrever a língua falada em vários contextos acadêmicos, como aulas expositivas, palestras, apresentações orais, seminários e workshops. De forma geral, imagina-se que ela seja mais formal ou neutra, obedecendo a convenções associadas ao gênero e à atividade.

Dudley Evans & St. John (1998, p. 35) identificam quatro situações de ensino de Inglês para Fins Acadêmicos em nível universitário, sendo elas:

1. Universidades em países de língua inglesa.
2. Países onde o inglês é a segunda língua.
3. Cursos específicos ministrados em língua inglesa.
4. Cursos universitários ministrados em L1 e a língua inglesa usada somente como uma língua auxiliar para leituras mais avançadas.

Cursos de Inglês para Fins Acadêmicos são elaborados e aplicados em vários desses contextos, pois nota-se que os alunos devem possuir habilidades linguísticas a fim de poderem lidar com as demandas acadêmicas de seus estudos. Esses cursos têm como foco preparar os alunos para serem capazes de ler livros didáticos, ouvir e entender palestras e discursos em contexto universitário, escrever redações e trabalhos acadêmicos, fazer pesquisas em bibliotecas, fazer apresentações orais, e participar de grupos de discussões, dentre outras habilidades necessárias em contextos acadêmicos terciários (DUDLEY EVANS E ST. JOHN, 1998, p. 41).

Para Carkin (2005, p. 87), a grande variedade dos contextos mencionados acima é uma das razões para que se dê grande ênfase em análise de necessidades ligada ao contexto e população, antes de desenvolver materiais e estipular objetivos dos cursos.

Vários estudos já foram feitos para a *Educational Testing Services* (ETS), entidade responsável pela elaboração e aplicação do exame *TOEFL iBT*. Dentre eles, Douglas (1997) se propôs a analisar a habilidade de produção oral em testes de proficiência de línguas. O autor salienta que no contexto acadêmico norte americano, os alunos internacionais e os professores visitantes devem ser capazes de falar com proficiência a fim de realizar várias tarefas: eles precisam se movimentar no campus, comprar livros e materiais nas livrarias, comprar refeições nos refeitórios e restaurantes, perguntar a um amigo sobre as tarefas de casa, pedir ajuda para encontrar um livro nas prateleiras da biblioteca. Eles também precisam participar de discussões em sala de aula, fazer perguntas e dar respostas durante a aula, dar e receber instruções nos laboratórios, fazer apresentações para outros alunos, dentre outras atividades importantes em nível universitário.

Butler et al. (2000) também elaboraram estudos sobre o exame *TOEFL iBT* para a *Educational Testing Services* (ETS), e os autores afirmam que qualquer que seja a origem do tema abordado em cursos de inglês para fins acadêmicos, ele deve ser apropriado para uso nesse contexto específico. Os autores acreditam que existam quatro tópicos importantes nesse contexto. São eles:

- assuntos acadêmicos – o conteúdo padrão de palestras e textos;
- organização de atividades de aprendizagem – discussões de estratégias de aprendizagem e negociações sobre procedimentos e ferramentas;
- regras da vida acadêmica – discursos burocráticos em geral referentes as exigências formais de cursos;
- exemplos de atividades cotidianas que acontecem em campus universitário – diálogos sobre prestação de serviços (livraria, biblioteca, refeitório, serviços médicos) e conversas informais entre amigos.

Pelo fato de Inglês para Fins Acadêmicos ser considerado um desdobramento de Inglês para Fins Específicos, os alunos também são, em sua maioria, jovens adultos e adultos conscientes da finalidade para o uso da língua inglesa. É importante mencionar que cada vez mais a língua inglesa é usada nos meios de comunicação dos estudos.

Carkin (2005, p. 95) afirma que o estudo de inglês acadêmico é essencial para acessar novas tecnologias, criar novos conhecimentos e distribuir conteúdo. A autora corrobora outros estudiosos como Swales (2001) e Waters (1996), quando afirma que devido à natureza tão específica de Inglês para Fins Acadêmicos, são necessários mais estudos detalhados e com visão mais holística para examinar uma base de dados maior.

A *Institute of International Education*, (IEE), organização sem fins lucrativos, com sede nos Estados Unidos, em seu relatório anual de 2013 reitera a importância de programas de intercambio de alunos internacionais que frequentam cursos de pós-graduação nos Estados Unidos. Eles afirmam que a educação internacional causa um impacto positivo tanto social quanto econômico nas comunidades dos Estados Unidos e do mundo.

Tendo discutido a abordagem de inglês para fins específicos e suas subdivisões, passo agora a examinar e comentar a análise de necessidades, por ser ela um dos pilares de cursos com abordagem para fins específicos.

2.2 Análise de Necessidades

Diferentes autores descrevem *necessidades* de formas diversas. Apesar de todos eles estarem se referindo ao mesmo fenômeno, cada um utiliza uma terminologia própria, como veremos a seguir.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 22), existem vários fatores que afetam o planejamento do curso, sendo eles todos inter-relacionados. Eles citam os seguintes fatores: descrição da língua, teorias de aprendizagem e análise de necessidades como sendo fundamentais. Devemos, portanto, buscar várias informações sobre o uso da língua, como por exemplo: *por quê, com quem, onde, quando e como* a língua vai ser usada e *qual* será a área do conteúdo a ser trabalhado.

Análise de necessidades, ainda segundo os autores, deve abordar as necessidades de aprendizagem dos alunos e não as necessidades de ensino do professor, como era feito anteriormente. Para eles, o que diferencia um curso de Inglês para Fins Específicos dos outros cursos de inglês geral não é tanto a natureza da necessidade, mas sim a “consciência” dessa necessidade (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 53). Este é um dos pilares mais importantes para se fazer o desenho de um curso, que deverá ser dividido entre as

necessidades da situação-alvo (o que o aluno deve fazer na situação-alvo) e as necessidades de aprendizagem (o que o aluno precisa fazer para aprender).

Para Hutchinson e Waters (1987, p.62-63), as necessidades de aprendizagem podem ser definidas por meio das seguintes perguntas, porém não se limitando as elas:

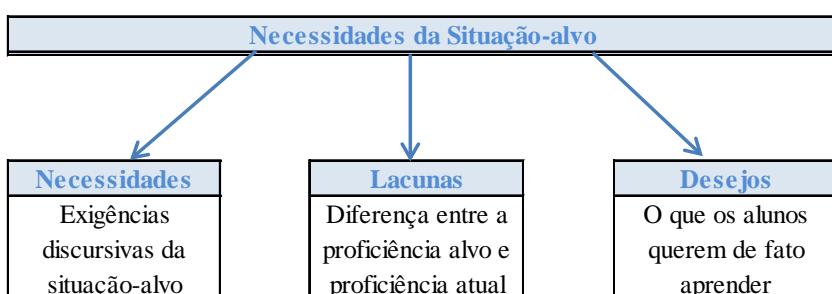
- Por que os alunos estão fazendo esse curso?
- Como os alunos aprendem?
- Quais são os recursos disponíveis?
- Quem são os alunos?
- Onde ocorrerá o curso para fins específicos?
- Quando ocorrerá o curso para fins específicos?

As necessidades da situação-alvo são determinadas pelas exigências discursivas da situação-alvo, ou seja, o que o aluno deve saber para desempenhar-se de forma satisfatória no contexto onde ele irá atuar. Segundo Hutchinson e Waters (1987), essas necessidades podem ser subdivididas em necessidades, lacunas e desejos.

As lacunas são a diferença entre a proficiência-alvo e a proficiência existente do aprendiz, ou seja, trata-se do que o aluno de fato não consegue fazer para atuar satisfatoriamente na situação-alvo. Os desejos refletem o que o aluno de fato quer aprender, porém não há uma relação obrigatória entre as necessidades percebidas pelos professores e o que os alunos querem ou pensam que precisam. O que eles pensam que precisam, às vezes, não é percebido pelos professores de imediato. É importante lembrar que esses desejos não podem ser ignorados, pois são eles os elementos motivadores da aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 57).

A seguir apresento um resumo sobre o conceito de necessidades da situação-alvo (figura 2.2) defendido por Hutchinson e Waters (1987), por ser o conceito utilizado neste trabalho, pois as exigências do teste (situação-alvo) somadas às lacunas apresentadas pelos alunos serão a base do *syllabus* das aulas de cada aluno individualmente.

Figura 2.2 – Necessidades da situação-alvo



Fonte: Adaptado de Hutchinson e Waters (1987).

Ao descrever análise de necessidade, Nunan (1999, p. 149) propõe a seguinte definição: “conjunto de ferramentas, técnicas e procedimentos para se determinar o conteúdo linguístico e o processo de aprendizagem para grupos de alunos específicos”.

Não devemos nos esquecer de que os desejos são subjetivos, enquanto as necessidades são sempre objetivas. Portanto, como não há uma relação direta entre as necessidades percebidas pelos professores e os desejos dos alunos, e como a motivação do aluno em relação a sua aprendizagem é vital, os desejos dos alunos não podem ser ignorados. O importante é que o professor leve em consideração essas diferenças durante o planejamento da metodologia e do material a ser utilizado (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 56-58).

As necessidades de aprendizagem, ainda segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 61), surgem ao longo do caminho percorrido entre o ponto de partida da análise representado pelas lacunas e o ponto de chegada, que são as necessidades reais de uso da língua na situação-alvo e os desejos dos aprendizes. Essas necessidades dividem-se também em objetivas e subjetivas.

Para se fazer uma análise das necessidades objetivas de aprendizagem, Hutchinson e Waters (1987, p. 62) insistem que devemos obter respostas para os seguintes tipos de perguntas: *quem* são os alunos, *por que* fazem o curso, *qual* o seu nível de conhecimento prévio da língua, *como*, *onde* e *quando* aprendem e *quais* os recursos disponíveis para a aprendizagem. Já para uma análise das necessidades subjetivas, as perguntas devem relacionar-se com os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, como por exemplo, suas expectativas, preferências, interesses, motivação e atitudes com relação à língua.

Hutchinson e Waters (1987) ainda enfatizam que é necessário o próprio aluno reconhecer e ter consciência das suas necessidades. Além disso, em termos de necessidades de aprendizagem, os autores ressaltam a importância de se pensar em como auxiliar os alunos a atingir seus objetivos da situação-alvo. É necessário pensar nas razões pelas quais os alunos estão em um determinado curso, em como eles aprendem, que recursos têm à disposição, e onde e quando ocorrerá o curso. Todos esses elementos oferecem ao professor dados mais detalhados sobre o aluno para que se possa elaborar um curso que atenda não só suas necessidades da situação-alvo, mas também suas necessidades de aprendizagem.

Para que possamos suprir as necessidades de aprendizagem, ainda segundo Hutchinson & Waters (1987, p. 61), devemos conhecer as necessidades da situação-alvo e, de acordo com as características peculiares de cada aluno, propiciar a melhor forma de

aprendizagem. O quadro 2.1 a seguir apresenta os questionamentos que podem aparecer nos instrumentos que serão utilizados para fazer o levantamento das necessidades de situação-alvo e de aprendizagem:

Quadro 2.1 – Descrição das necessidades de aprendizagem e de situação-alvo

NECESSIDADES DE SITUAÇÃO-ALVO	NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM
Para que o aluno precisa da língua: - estudo; - trabalho; - treinamento; - combinação de tudo; - outro propósito (exame, promoção, status)	Por que os alunos estão fazendo esse curso: - opcional/ obrigatório; - necessidade aparente ou não; - atitude em relação a língua; - há promoção, status, dinheiro envolvido; o que os alunos acham que vão conseguir, etc.
Como a língua será utilizada: - meio (habilidades priorizadas); - canal (telefone, face a face); - tipos de textos/discursos (acadêmicos, conversação, manuais, etc.)	Como os alunos aprendem: - o que eles já sabem; - que metodologia eles gostam; - qual seu conceito de ensino-aprendizagem, etc.
Que conteúdo o curso vai englobar: - assuntos (medicina biologia, comércio, etc.); - nível (técnico, pós-graduação, etc.)	Quais são os recursos disponíveis: - material, - competência dos professores, - conhecimento do conteúdo por parte dos professores, etc.
Com quem o aluno vai utilizar a língua: - falantes nativos, não nativos; - especialistas, colegas, superiores etc.	Quem são os alunos: - idade, sexo, nacionalidade; - o que já sabem da língua; - quais seus interesses, - qual seu perfil sociocultural, etc.
Onde a língua será utilizada: - escritório, hotel; - em demonstrações, ao telefone; - em seu país, fora de seu país	Onde ocorrerá o curso para fins específicos: - o local é agradável, barulhento, frio, etc.
Quando a língua será utilizada: - ao mesmo tempo do curso; frequentemente, raramente etc.	Quando ocorrerá o curso para fins específicos: - hora do dia, - frequência diária/semanal, etc.

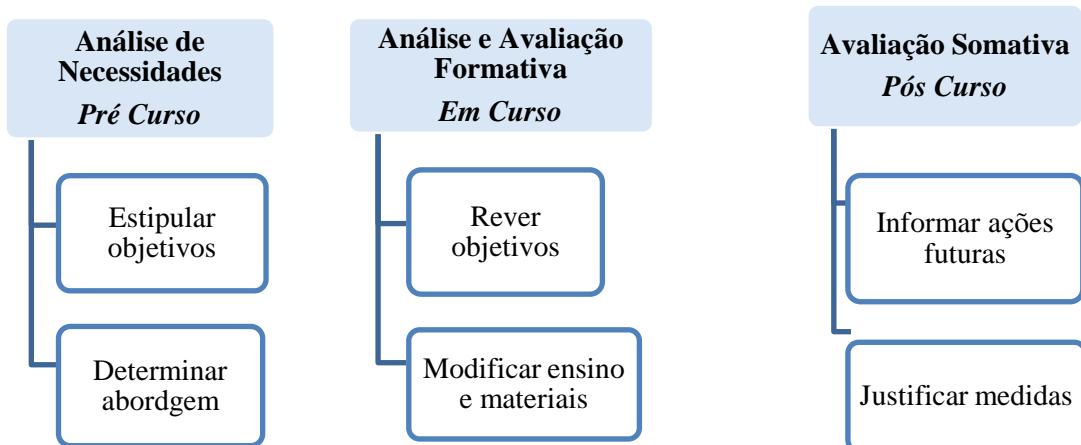
Fonte: Adaptado de Hutchinson e Waters (1987, p. 59, 62-63).

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 121) também consideram a análise de necessidades de importância fundamental para cursos de Inglês para Fins Específicos, pois ela possibilita a criação de um curso muito focado. Eles são bastante minuciosos quando descrevem os vários tipos de análise de necessidades. Para os autores, análise de necessidades é o processo de se estabelecer “o que fazer” e “como fazer” um curso e a avaliação é o processo de se

estabelecer sua eficácia. Nenhum desses processos acontece uma única vez, ambos precisam ser contínuos. A análise de necessidades feita pré-curso e aquela feita pós-curso possuem objetivos e perspectivas diferentes. Para eles, uma das funções da análise de necessidades inicial é estipular objetivos e determinar a melhor abordagem para alcançá-los. A análise de necessidades contínua é uma avaliação formativa, ou seja, faz uma revisão dos objetivos e proporciona a possível mudança de materiais e formas de ensinar. Por outro lado, a análise de necessidades feita ao longo do curso e a avaliação formativa possuem muito em comum. A avaliação final engloba as avaliações anteriores e informa as medidas necessárias a serem adotadas para futuros cursos.

A seguir, apresento um resumo dos objetivos de análises de necessidades (figura 2.3) segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 140):

Figura 2.3 – Objetivos da Análise de Necessidades



Fonte: Adaptado de Dudley-Evans e St. John (1998, p.140).

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 124), devemos também fazer a análise do meio, pois ela avalia o ambiente onde acontecerá o curso. Os autores ainda ressaltam que cada ambiente poderá e deverá propiciar um tipo de aula, onde as necessidades individuais e a forma como serão priorizadas, serão únicas a cada aluno. O agendamento das aulas feito de forma individual de acordo com as próprias necessidades e possibilidades dos alunos constitui a situação do meio.

Para Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125), análise de necessidades para cursos de Inglês para Fins Específicos deve incluir os seguintes aspectos:

- a. Informações profissionais sobre os alunos: determina a finalidade das tarefas e atividades que serão usadas em inglês, ou seja, faz a análise da situação-alvo e as necessidades objetivas.
- b. Informações pessoais sobre os alunos: fatores que podem afetar a forma como aprendem, como por exemplo, experiências passadas de aprendizagem, razões para estarem frequentando o curso em questão e suas expectativas, ou seja, determina o meio, seus desejos e necessidades subjetivas.
- c. Informações sobre a competência linguística dos alunos: quais são suas habilidades atuais para o uso da língua, ou seja, faz a análise da situação atual.
- d. Informações sobre as lacunas da proficiência linguística dos alunos: fornecidas através da diferença entre a análise da situação atual e a análise da situação-alvo (a diferença entre o item “c” e o item “a” acima), ou seja, detectam-se as lacunas.
- e. Informações sobre a aprendizagem da língua: formas eficientes de se aprender a língua, ou seja, detectam-se as necessidades de aprendizagem.
- f. Informações sobre a comunicação profissional da situação-alvo: conhecimento de como a língua será usada na situação-alvo, ou seja, faz a análise linguística, análise do discurso e análise do gênero.
- g. Informações sobre o que é esperado do curso.
- h. Informações sobre o meio no qual o curso acontecerá, ou seja, faz-se a análise do meio.

Como podemos notar, tanto Dudley-Evans e St. John (1998) quanto Hutchinson e Waters (1987) acreditam que a análise de necessidades é fundamental para o planejamento adequado de um curso para fins específicos, pois todos afirmam que primeiramente devemos detectar os desejos, lacunas e necessidades dos alunos (situação-alvo), além das necessidades de aprendizagem.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 123) por outro lado, agrupam todas essas necessidades em três tipos de análise:

1. Análise da situação-alvo, a qual inclui necessidades objetivas e percebidas;
2. Análise da situação de aprendizagem, a qual inclui necessidades subjetivas e sentidas.

3. Análise da situação atual, a qual faz uma estimativa das lacunas relacionadas com a língua, habilidades e experiências de aprendizagens.

Ainda de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998, p. 126), na teoria, a análise de necessidades deve sempre ocorrer antes de o curso ser ministrado, porém na prática, isso pode ser bem diferente. Pelo fato de os cursos serem elaborados de acordo com os recursos disponíveis, várias vezes eles são adaptações de outros cursos, levando em conta o perfil dos novos alunos. Porém, inúmeras vezes só temos acesso ao perfil dos novos alunos no momento em que chegam para o curso em questão. Dessa forma, devemos obter o máximo de informações sobre suas necessidades no início do curso, e fazer as adaptações necessárias ao longo do curso.

Dudley-Evans e St. John (1998) alertam para a diferença entre necessidades gerais e necessidades do curso, pois não basta sabermos para que os alunos precisam da língua, precisamos saber o que eles esperam do curso, mesmo que essas expectativas não sejam as mesmas que suas reais necessidades. Durante a análise de necessidades pré-curso e durante o primeiro encontro com os alunos, devemos coletar o máximo de informações possíveis a fim de priorizar e selecionar o conteúdo do curso para tentar satisfazer suas necessidades.

Para Dudley-Evans e St. John (1998, p. 127-130), além da análise de necessidades, é também necessário fazer uma avaliação do curso para que se possa descobrir se há necessidade de alterar ou adaptar o conteúdo do curso. As avaliações podem ser formativas, as quais ocorrem ao longo do curso e ajudam a direcionar as atividades; ou somativas, as quais ocorrem ao final do curso e não influenciam o curso em questão, somente os próximos cursos baseados nas informações obtidas no curso atual. Para que as avaliações sejam eficazes, deve-se utilizar critérios para fins comparativos, elas devem abordar os objetivos iniciais do curso, e devem fazer parte do desenho inicial do curso.

Ao referir-se às limitações para a elaboração de cursos de Inglês para Fins Específicos, Basturkmen (2010, p. 9) acredita que os cursos podem ter uma duração possivelmente limitada, pois podem ocorrer mudanças quanto às necessidades da situação-alvo e quanto às circunstâncias no contexto dos cursos e dos alunos. Para a autora, essa é mais uma razão para que seja feita a análise de necessidades pré-curso, pois possibilita a realização de pequenos ajustes e permite que o professor possa adequar seu conteúdo.

A análise de necessidades deve fornecer ao pesquisador/professor dados que serão posteriormente trabalhados e convertidos em informações importantes. Nunan (2005) salienta

que essas análises podem variar muito dependendo da população estudada, seus contextos e suas limitações, porém todas são válidas, contanto que vistas dentro do contexto acadêmico, ocupacional/vocacional e de discurso em que se encontram.

A coleta de dados das análises de necessidades pode ser feita de várias maneiras, dentre elas, podemos utilizar questionários, entrevistas, questionários, observação de campo, avaliações e discussões.

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), os questionários são o modo mais comum, pois são mais abrangentes em sua abordagem. Porém, os autores alertam para o fato de que devemos aplicar um questionário-piloto antes de aplicar o questionário final, e devemos utilizar critérios para a análise dos resultados. Long (2005, p. 38) concorda com essa opinião quando afirma que os questionários são muito eficazes, pois são capazes de produzir grande quantidade de dados padronizados, organizados de forma rápida e a custo bastante baixo.

Outra forma de se coletar dados é por meio da observação de campo (DUDLEY-EVANS e St. JOHN, 1998). Ela é útil pois consegue abranger muitas atividades realizadas durante o curso. A maioria das observações é feita para análise da situação-alvo, mas também pode ser feita para análise do meio de um aluno específico. Long (2005, p. 42) também acredita que a observação de campo oferece a vantagem de um estudo profundo e contextualizado das atividades dos alunos em aula e das atividades de interesse dos alunos em seu meio natural.

Long (2005, p. 45) e Dudley-Evans e St. John (1998, p. 128) reconhecem que há uma grande variedade de testes e avaliações que podem ser utilizados durante a análise de necessidades. Dentre outras funções, eles servem como diagnóstico do curso e auxiliam no nivelamento dos alunos no início do curso, e ao final do curso servem para diagnosticar o desempenho do aluno na situação-alvo.

As avaliações finais revelam o desempenho e o progresso do aluno durante o curso. Não podemos deixar de mencionar aqui a importância dos exames de proficiência, como o *IELTS* (International English Language Testing System) e o *TOEFL iBT* (Test of English as a Foreign Language Internet-based Test). O conteúdo desses exames pode auxiliar na escolha do conteúdo dos cursos de Inglês para Fins Específicos. Os resultados desses exames são utilizados por instituições de ensino superior em países de língua inglesa para o aceite de alunos estrangeiros, para os quais inglês não é a língua materna.

Long (2005, p. 46) ainda salienta que os testes não devem levar em conta somente as habilidades linguísticas do aluno, mas também seu desempenho na língua-alvo. Essa preocupação vem ao encontro da ideia de Hutchinson e Waters (1987, p. 18) quando os autores diferenciam desempenho (o que as pessoas fazem com a língua) de competência (o grau de conhecimento e nível de habilidades que as permitem utilizarem a língua).

Ainda com relação à coleta de dados, Long (2005, p. 19) afirma que cada vez mais, em tempos de grandes mudanças, os educadores de línguas confiam e se baseiam nos resultados de tais análises para elaborar seus cursos. Porém, ele também aponta que essas análises utilizam, na sua maioria, entrevistas semiestruturadas ou questionários, e que são elaborados e aplicados por professores ou linguistas, sem o devido conhecimento profundo do campo a ser trabalhado. Os respondentes das pesquisas são geralmente os próprios alunos que nem sempre têm ciência de exatamente o que precisarão saber para se comunicar na língua-alvo. Um exemplo são os alunos internacionais que estão se preparando para frequentar cursos de pós-graduação em países de língua inglesa.

Por fim, Long (2005, p. 24) menciona que devemos utilizar várias fontes para fazermos a análise de necessidades, dentre elas, a literatura disponível sobre análise de necessidades, alunos, professores e linguistas aplicados, especialistas do assunto e em seguida fazer a triangulação dessas fontes. A triangulação de dados é utilizada há muito tempo por estudiosos e pesquisadores para validar os dados obtidos nas análises e consequentemente aumentar a credibilidade das interpretações dos dados.

Neste trabalho, adoto os pressupostos teóricos sobre necessidades defendidos por Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), pois as necessidades, lacunas e desejos dos alunos são essenciais para a adaptação e adequação do curso para cada novo aluno. Para que os dados possam ser confirmados por meio de uma análise mais aprofundada, é feita então a triangulação de todos os dados coletados, conforme defendida por Long (2005).

2.3 Tarefas em Inglês para Fins Específicos

Neste trabalho, mostra-se muito pertinente abordar a teoria sobre o ensino de línguas baseado em tarefas, pois a produção oral e escrita exigidas no exame *TOEFL iBT* demonstra ser resultado de tarefas semelhante àquelas produzidas em contextos acadêmicos e na vida

cotidiana das pessoas. Portanto, a seguir apresento as teorias sobre o ensino baseado em tarefas discutido por vários autores.

Para Willis (1996, p. 35-6), ensino com base em tarefas tem várias finalidades. Dentre elas, a autora relaciona as mais importantes como sendo:

- Dar ao aluno a confiança para experimentar qualquer língua que ele conheça.
- Dar ao aluno a experiência de uma interação espontânea.
- Dar ao aluno a chance de aprender por meio da observação quando outros expressam significados similares.
- Estimular o aluno a conquistar seu espaço para falar.
- Estimular o aluno a usar a língua de forma colaborativa e com significado.
- Possibilitar que o aluno tenha uma interação completa, e não somente usar frases soltas.
- Permitir que o aluno utilize várias estratégias de comunicação.
- Desenvolver a confiança do aluno para que ele alcance as metas comunicativas.

Com base no consenso de vários pesquisadores e educadores, Skehan (1998), sugere quatro critérios para se definir tarefa: (i) o significado da tarefa deve ser essencial; (ii) deve-se trabalhar com foco em um objetivo; (iii) o produto da atividade deve ser avaliado, e (iv) deve haver necessariamente relação com o mundo real.

Porém, o próprio autor alerta para a dificuldade de se encontrar, entre esses diversos estudiosos, definições unâimes sobre tarefas, principalmente quanto à relação da tarefa com o mundo real (SKEHAN, 2003). Ele alega que alguns teóricos relacionam tarefa com as atividades diárias das pessoas, enquanto outros acreditam que tarefas têm uma semelhança com a forma como a língua é usada. Para o autor, o mais importante é a reação do aprendiz ao uso da língua, e não o fato de uma tarefa específica ter sido usada por algum falante nativo, e portanto, propõe a seguinte definição para tarefa: “Tarefa é uma atividade que faz com que os alunos usem a língua, com ênfase no significado, a fim de alcançar um objetivo” (SKEHAN, 2003, p. 3).

Conceito semelhante sobre tarefas já era proposto por Willis (1996, p. 23-25), pois para ela, tarefas são consideradas atividades nas quais a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo (objetivo) a fim de obter um resultado. A autora salienta que uma característica importante no ensino baseado em tarefa é a liberdade que o aluno tem para

escolher qualquer forma linguística que desejar, a fim de alcançar seu objetivo, ou seja, transmitir suas ideias. Dessa forma, a língua é usada como o veículo para alcançar os objetivos da tarefa com ênfase no significado e na comunicação, e não na produção correta de formas linguísticas.

Essa opinião é posteriormente reiterada por Willis e Willis (2001), quando eles afirmam que a forma não é requisitada a priori. Para os autores, o objetivo principal dos alunos no uso da língua é criar um sistema de significados que eles possam operar rápida e eficientemente em tempo real. Portanto, a finalidade da tarefa com propósito comunicativo é encorajar os alunos a desenvolverem um sistema de significados. Eles acreditam que ao fornecermos aos alunos tarefas que envolvam tanto a compreensão quanto a produção da língua com foco no significado, estaremos estimulando seu desenvolvimento linguístico. Eles ainda afirmam que na abordagem baseada em tarefas o desenvolvimento da língua é induzido pelo uso da língua, sendo que o estudo da forma linguística sempre fica em segundo plano.

De acordo com Skehan (2003), existem quatro perspectivas, ou abordagens, quanto ao uso da interação por meio de tarefas. São elas: psicolinguística, sociocultural, cognitiva e tarefas com foco.

A perspectiva psicolinguística trata do fenômeno da negociação do significado especialmente quando da existência de erros cometidos pelos aprendizes ocasionando falhas na conversa, e o impacto das correções para um bom desenvolvimento da forma.

A perspectiva sociocultural aborda as tarefas de forma distinta, pois ela explora como os aprendizes constroem significado durante as interações. Ela não se preocupa com a negociação do significado, mas sim em propiciar ao aprendiz condições de adequar o significado aos seus objetivos e construir significados pessoais.

A perspectiva cognitiva explora como a produção linguística pode ser afetada pelas características e condições das tarefas. Skehan (2003) realizou alguns estudos e verificou a relação entre elas. Ele pôde perceber que é necessário dar o mesmo nível de atenção para os três aspectos (complexidade da língua, precisão gramatical e fluência) da produção linguística, caso contrário, uma delas será marginalizada. Para o autor, fluência é a capacidade do aluno de mobilizar seu sistema de conhecimentos para se comunicar em tempo real, precisão gramatical é a capacidade do aluno de se expressar de acordo com as normas da língua alvo, e complexidade é a utilização das estruturas linguísticas avançadas, estruturadas e bem elaboradas. Ele alega, por exemplo, que maior fluência pode ser acompanhada por maior

precisão gramatical ou por maior complexidade, mas não pelos dois aspectos. O quadro 2.2 a seguir resume os resultados de seus estudos:

Quadro 2.2 – Características das tarefas

Característica da Tarefa	Influência sobre a produção linguística e base de pesquisa
Tarefas estruturadas (com tempo definido)	→ Maior fluência e tendência a maior precisão gramatical
Informações familiares	→ Maior fluência e maior precisão gramatical
Respostas que exigem justificativas	→ Justificativas levam a uma maior complexidade da língua
Tarefas interativas vs. monológicas	→ Tarefas interativas produzem nitidamente mais precisão gramatical e complexidade; tarefas monológicas possibilitam maior fluência.

Fonte: Adaptado de Skehan (2003, p. 6).

Os dados acima indicam que apesar da escolha do tipo de tarefa raramente garantir o foco em aspectos específicos da língua, existe algum tipo de previsibilidade envolvida no processo. Isso, por sua vez, pode contribuir para uma tomada de decisão mais eficiente em termos pedagógicos.

Na visão de Ellis (2003, p. 9-10), tarefas devem possuir pelo menos alguns dos seguintes critérios:

- a. Deve se constituir num plano de trabalho, isto é, tudo que está relacionado com o planejamento do professor para as atividades dos alunos.
- b. Seu foco principal deve ser o significado, pois a tarefa estimula o aluno a utilizar a língua de forma pragmática, tentando desenvolver a proficiência da língua-alvo por intermédio da comunicação.
- c. Deve envolver processos do mundo real de uso da língua, como por exemplo, perguntas e respostas sobre assuntos do cotidiano que refletem o uso da língua do mundo real.
- d. Pode envolver qualquer uma das quatro habilidades linguísticas, ou a somatória de algumas delas. Por exemplo, para a realização de uma tarefa, o aluno poderá ter que (i) ouvir ou ler um texto para em seguida demonstrar sua compreensão, (ii)

produzir um texto oral ou escrito, (iii) ou ainda usar uma combinação das habilidades de produção e compreensão.

- e. Deve envolver processos cognitivos, pois o planejamento pode exigir que o aluno empregue processos de seleção, classificação, ordenamento, raciocínio, e avaliação das informações a fim de executar a tarefa. A somatória desses processos pode até influenciar a escolha da linguagem, mas certamente não irá determinar essa escolha por parte dos alunos. A escolha lexical final é sempre do aluno, pois seu objetivo é de se comunicar e de se fazer entender na língua alvo.
- f. Deve possuir um resultado comunicativo claramente definido. O plano de trabalho inicial somente formula o resultado não linguístico da tarefa e serve como um objetivo a ser alcançado pelos alunos. O resultado proposto da tarefa serve como um meio para determinarmos o final da tarefa pelo aluno.

O objetivo da tarefa também é essencial para Nunan (2004, p. 40), pois ele considera que os elementos que compõe uma tarefa são, além de seu objetivo, os insumos (inputs), as atividades, os dados do aluno e os procedimentos, todos eles desempenhados pelos papéis do aluno e do professor e pelo ambiente onde ocorrem as tarefas. Um ponto importante a salientar é que o objetivo pode não estar explícito na tarefa, às vezes podemos inferir esse objetivo ao analisarmos a tarefa. Além disso, nem sempre há uma relação direta entre a tarefa e o objetivo. O autor entende que o ensino baseado em tarefa reforça a ideia de aprendizagem para a comunicação por meio da interação na língua alvo.

A questão de significado e forma abordada por Nunan (2004) também é de grande relevância para Willis e Willis (2001), pois eles afirmam que o ensino baseado em tarefas se apoia em princípios amplos e não em recomendações prontas, detalhadas e minuciosas. Para eles o primeiro princípio é que as unidades do currículo devem ser compostas por tarefas que definam claramente quais resultados podem ser obtidos por meio da língua e não por meio de itens linguísticos. O segundo princípio é que a aprendizagem somente será eficaz se ela for intimamente relacionada com o uso da língua, composto por forma e significado.

Com o passar dos anos e mais pesquisas sobre ensino baseado em tarefas, Willis e Willis (2007) aprofundaram-se na análise desse tipo de ensino e afirmam que mesmo com pouco domínio de gramática, os alunos de línguas estrangeiras conseguem se fazer entender pois o foco da comunicação recai sobre o significado.

Sendo assim, os autores sugerem a existência de dois pontos de partida para o ensino de línguas. Uma possibilidade seria considerar o significado como ponto de partida para o

desenvolvimento linguístico, e considerar a forma como um desenvolvimento do significado. Outra possibilidade seria considerar a forma como fundamental. A maioria dos cursos de línguas estrangeiras tentam encontrar um equilíbrio entre essas duas abordagens. Porém, ensino baseado em tarefas é sempre mais focado no significado. Todas as tarefas são criadas a fim de facilitar interação entre os alunos e despertar seu interesse na comunicação em língua estrangeira.

Outro método de classificação de tarefas é por meio do agrupamento de acordo com as estratégias que as sustentam (Nunan, 2004, p. 59). Desde 1999, Nunan oferece uma classificação com base em cinco tipos de estratégias diferentes. São elas: cognitiva, interpessoal, linguística, afetiva e criativa. A seguir apresento o quadro 2.3 no qual podemos entender os diferentes tipos de estratégias elencadas pelo autor:

Quadro 2.3 – Estratégias para classificação de tarefas com base em Nunan

COGNITIVA	
Classificação	Agrupar as coisas por similaridade
Previsão	Prever o que está por vir no processo de aprendizagem
Indução	Procurar padrões e regularidades
Tomar notas	Anotar com suas palavras as informações importantes de um texto
Mapear o conceito	Mostrar as ideias principais de um texto por meio de um mapa
Inferência	Usar o que já se sabe para aprender algo novo
Discriminação	Distinguir entre a ideia principal e as informações de suporte
Diagramação	Usar informações de um texto para completar um diagrama
INTERPESSOAL	
Cooperação	Compartilhar ideias e aprendizado como outros alunos
Desempenho de papéis	Fingir ser outra pessoa e utilizar a língua em tal situação
LINGUÍSTICA	
Padrões conversacionais	Usar expressões para iniciar e manter conversação
Prática	Fazer exercícios controlados a fim de aprimorar conhecimento e habilidades
Uso do contexto	Usar o contexto para adivinhar o significado de palavras, frases ou conceitos desconhecidos.
Resumo	Escolher e apresentar os principais pontos de um texto de forma resumida
Compreensão oral seletiva	Tentar entender informações essenciais sem tentar entender todas as palavras
Skimming	Ler rapidamente para ter uma ideia geral de um texto
AFETIVA	
Personalização	Alunos compartilham suas próprias opiniões, ideias e sentimentos sobre um assunto.
Autoavaliação	Pensar como você se saiu numa determinada tarefa e classificar-se de acordo com uma tabela
Reflexão	Pensar sobre as melhores formas de se aprender
CRÍATIVA	
Brainstorming	Pensar no maior número de ideias e palavras novas

Fonte: Adaptado de Nunan (2004, p. 59).

Ellis (2003) acredita que tarefas devam ser verossimilhantes à vida real. Nunan (2004) acrescenta que devemos transformar tarefas do dia a dia do mundo real em tarefas pedagógicas³ a fim de criar diversas oportunidades de aprendizagem na sala de aula.

Essa opinião sobre a importância das tarefas é compartilhada por Long (2005, p.23), pois o autor afirma que o ensino de línguas baseado em tarefas é extremamente centrado no aprendiz, não somente por confiar nos resultados da análise de necessidades para determinar o conteúdo do *syllabus*, mas também psicológica e linguisticamente. Para o autor, esse ensino é focado no desenvolvimento linguístico interno do aprendiz e suas preferências quanto aos métodos de aprendizagem.

Ao discutir o envolvimento de especialistas de conteúdo com os cursos de línguas para fins específicos, Long (2005) acredita que apesar de esses especialistas poderem prestar informações válidas sobre seus trabalhos em termos de tarefas, em geral lhes falta conhecimento sobre linguagem. Essa deficiência cria dois gargalos para a criação de cursos, a falta de conhecimento linguístico por parte dos especialistas no assunto em questão e a falta de conhecimento de conteúdo por parte dos linguistas.

Long (2005, p. 22-23), faz uma relação entre a análise de necessidades e o ensino e aprendizagem baseado em tarefas, e considera essa relação uma alternativa promissora pelas seguintes razões:

- a. A maioria das descrições de tarefas “já prontas” é produzida por especialistas em outros setores e formulada a partir de conhecimento prévio, padrões de desempenho e tarefas. Portanto, é de se esperar que uma análise feita por um especialista do setor seja mais confiável se comparada a uma análise feita por professores de língua ou linguistas aplicados, por estes não serem da área em questão.
- b. Mesmo quando bem feitas, as análises de necessidades elaboradas com base na linguística, tendem a criar uma lista de itens descontextualizados.
- c. Quando comparadas com análises baseadas em textos, as análises baseadas em tarefas sempre revelam um número maior de dados relativos ao discurso alvo.

³ Alguns autores, como por exemplo Nunan (2004), denominam tarefas como sendo pedagógicas, enquanto outros autores (WILLIS e WILLIS, 2001) consideram tarefas comunicativas. Neste trabalho, essa diferenciação não será abordada.

Um aspecto importante que deve ser aqui mencionado é o fator “tempo” para o preparo das tarefas. Isso porque uma das principais características do teste *TOEFL iBT* é o tempo restrito para os alunos planejarem, elaborarem e apresentarem suas produções orais. Durante a seção de produção oral do teste, os alunos contam com apenas alguns segundos para repararem suas respostas antes de executarem as tarefas propostas.

Assim como outros autores que estudam tarefas, desde o início de seus estudos Willis (1996, p. 44) já mencionava que os alunos devem saber como começar a realizar a tarefa e quanto tempo eles têm para prepará-la e realizá-la. A autora justifica a importância do tempo de preparação:

Propiciar alguns minutos para que os alunos se preparem individualmente para a realização de tarefas tem resultado em uso mais rico da língua em termos de complexidade e variedade de sintaxe, vocabulário, fluência e naturalidade ao se expressar (WILLIS, 1996, p.46, tradução minha).⁴

Durante esse período de preparação, os alunos poderão planejar como irão abordar a tarefa, decidindo o que falar e a melhor forma de se expressar oralmente. A preparação e adequação ao tempo reduzido para respostas é um dos aspectos mais abordados nas aulas do curso preparatório, o qual é parte deste trabalho.

Assim como Skehan (2003), Willis e Willis (2001) também fazem menção às tarefas com tempo definido. Eles afirmam que quando os alunos têm a chance de praticar e ensaiar a tarefa antes de executá-la, a própria tarefa será mais fácil de ser concluída e o resultado certamente será melhor.

Na visão de Ellis (2003, p. 293), os procedimentos para a implantação de tarefas podem causar um efeito profundo no desempenho dos alunos, sendo o tempo de planejamento um dos aspectos muito importantes a serem levados em consideração.

Ainda para Ellis (2003, p. 109), as dificuldades de produção oral que alunos de línguas estrangeiras enfrentam podem ser amenizadas caso eles tenham um tempo para planejar a tarefa antes de executá-la.

Baseando-se em Wendel (1997), Ellis (2005a) cita o ‘planejamento estratégico’ como sendo um tempo benéfico para os alunos, pois é nesse momento que eles poderão se preparar

⁴ “Allowing a few minutes for learners to prepare themselves individually for certain tasks has been shown to result in language use that is richer in terms of complexity and variety of syntax, breadth of vocabulary, and in fluency and naturalness”.

para realizar a tarefa com maior precisão e rapidez.

Apesar de haver muitas pesquisas sobre planejamento estratégico para a produção oral em laboratórios e salas de aula, Ellis (2003, p. 294) insiste na necessidade de se fazer mais estudos para que possa ser comprovado o benefício desse planejamento especificamente em contextos de testes e exames.

A importância de haver mais estudos sobre os efeitos do planejamento estratégico em tarefas é também salientado por Wang (2008, p.3), quando afirma que:

O planejamento durante os testes pode ter influência positiva no desempenho linguístico dos alunos, mas não há estudos suficientes para comprová-la. Além disso, quando examinamos a influência do planejamento em contextos sob pressão e sem pressão, os fatores psicológicos dos alunos devem ser levados em consideração (WANG, 2008, p.3, tradução minha).⁵

A questão do uso de tempo antes da execução de tarefas também é abordada por Willis (1996), e a autora fornece um modelo a ser seguido ao utilizarmos o ensino baseado em tarefa. Ela divide o modelo em 3 fases, a saber: (1) pré-tarefa, (2) a tarefa em si, que inclui o planejamento e a produção final, e (3) foco na língua, analisando textos e utilizando essas construções em suas próprias produções orais. A pré-tarefa é a fase mais curta do modelo, na qual é feita a preparação pelo professor, a apresentação do tópico a ser abordado, a identificação da linguagem esperada em termos de vocabulário e expressões. A segunda fase, denominada por Willis (1996) como ciclo da tarefa, é a fase da execução da tarefa em si, e pode ser subdividida em três momentos, o planejamento, a execução e a observação final.

A autora resume a segunda fase da seguinte maneira:

O primeiro momento é quando os alunos ganham fluência e mais confiança em si mesmos como comunicadores. Como nesse momento o que mais importa é o significado e a comunicação em tempo real, a preocupação com a precisão gramatical é secundária. O momento de planejamento é quando os alunos podem se preparar para falar em público e aprimorar elementos gramaticais. [...] A observação final fornece um estímulo natural aos alunos para que possam melhorar sua linguagem. É nesse momento que os alunos fazem uma revisão quanto à forma e

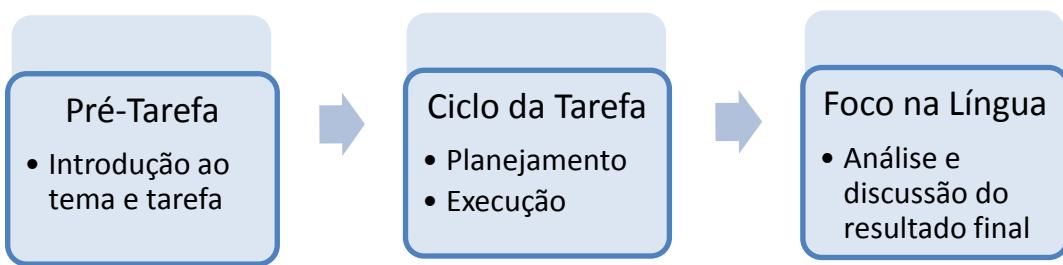
⁵ Planning in tests might have positive influence on students' language performance but there are not enough studies to prove it. Besides, when the influence of planning in pressured and unpressured contexts is examined, students' psychological dimensions need to be considered.

significado, precisão e fluência para se expressarem bem na língua alvo (WILLIS, 1996, p. 64, tradução minha).⁶

Na última fase, a qual Willis (1996) denomina foco na língua, ocorre o estudo explícito da forma da língua utilizada no ciclo da tarefa.

A seguir apresento graficamente a divisão que a autora cria ao descrever e detalhar o ensino baseado em tarefas:

Figura 2.4 – Modelo de ensino baseado em tarefa



Fonte: Adaptado de Willis (1996).

Neste estudo, atenção maior será dada à segunda fase, i.e., o ciclo da tarefa, pois esta fase engloba o tempo de planejamento para a execução da tarefa, tempo esse também utilizado nas tarefas do teste *TOEFL iBT*.

Vários outros autores (SKEHAN, 1996; BYGATE, 2001; ELLIS, 2003, 2005a, 2005b) também se dedicam ao estudo e análise da produção oral quando os alunos contam com um tempo prévio de planejamento antes de executar a tarefa (pre-task), ou com o planejamento durante a produção oral da tarefa em si, o qual Ellis (2003, p.127; 2005a) denomina “on-line”.

Ellis (2003, p. 127) discute sobre os efeitos do planejamento prévio, o qual ele denomina “planejamento estratégico”, para a produção oral dos alunos ao desempenharem tarefas comunicativas. Ele acredita que, com o planejamento prévio, os alunos, principalmente

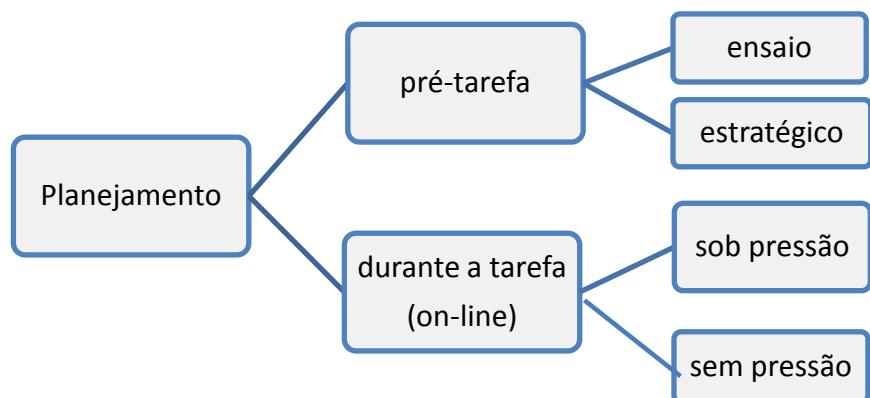
⁶ In the task stage students gain fluency and confidence in themselves as communicators. But because it is a 'private' situation, where meaning is paramount, and communication is real time, there is often little concern for grammatical accuracy. The planning stage gives the learners the time and support they need to prepare for the linguistic challenge of going public. [...] The report stage gives students a natural stimulus to upgrade and improve their language. It encourages them to think about form as well as meaning; accuracy as well as fluency and to use their prestige version of the target language.

aqueles alunos adultos, têm um tempo para formular suas ideias e seu pensamento antes de começar a falar (ELLIS, 2005b). Dessa forma, eles conseguem apresentar maior fluência e complexidade na produção oral em língua estrangeira. O autor define planejamento estratégico como:

O processo pelo qual os alunos planejam o que vão dizer ou escrever antes de iniciar uma tarefa. Planejamento pré-tarefa pode envolver o conteúdo de preposições, organização da informação e escolha lexical. Planejamento estratégico também é chamado de planejamento pré-tarefa (ELLIS, 2005a, p. 50 - tradução minha).⁷

Segundo Ellis (2005b, p. 4), o planejamento prévio pode ainda ser subdividido em planejamento estratégico e planejamento de ensaio, conforme podemos ver pela figura 2.5 a seguir:

Figura 2.5 – Tipos de planejamento para execução de tarefas



Fonte: Ellis (2005b, p. 4).

Ellis (2005b) diferencia os dois tipos de planejamento para a execução de tarefas orais. Enquanto no planejamento pré-tarefa os alunos têm acesso aos próprios materiais da tarefa, o planejamento durante a tarefa é caracterizado por ser feito sob pressão ou sem pressão. Isso é feito ao manipular o tempo disponível aos alunos para preparar a fala durante a tarefa. Quando essa fase é feita sem pressão, os alunos têm a oportunidade de conceituar, formular e articular suas mensagens com mais cuidado.

⁷ The process by which learners plan what they are going to say or write before commencing a task. Pre-task planning can attend to prepositional content, to the organization of information or to the choice of language. Strategic planning is also referred to as pre-task planning.

Ainda de acordo com Ellis (2005b, p. 3-4), o ensaio implica dar a oportunidade aos alunos de executar a tarefa várias vezes antes da sua execução final. Ou seja, envolve a repetição da tarefa considerando a primeira tarefa como uma preparação para a seguinte. O planejamento estratégico implica em dar aos alunos a oportunidade de preparar a tarefa levando em consideração o conteúdo que deverá estar presente e como expressar esse conteúdo. Para Ellis os efeitos do planejamento sobre a produção oral dos alunos em contextos de avaliação devem ser um pouco diferente daqueles identificados em contextos de sala de aula ou laboratórios de língua. O autor acredita que uma das razões deve-se ao fato que os alunos sentem-se pressionados quando estão em um contexto de avaliação e seus resultados não são necessariamente os esperados. Ele ainda sugere que o contexto de avaliações de línguas pode vir a criar barreiras para os alunos ao desempenharem suas tarefas orais. Entretanto, não existem estudos que tenham examinado se há diferenças no planejamento online em contextos de testes e não testes (ELLIS, 2005b, p.27).

Para Skehan (1996), planejamento se refere à disponibilidade de certo período de tempo provido antes da execução da tarefa de produção oral em língua estrangeira.

Willis (1996) também estuda o efeito do planejamento anterior à produção oral, e defende seu uso, pois salienta que durante esse período de preparação, os alunos poderão planejar como irão abordar a tarefa, decidindo o que falar e a melhor forma de se expressar oralmente. Neste trabalho, a atenção maior será dada à segunda fase do modelo de Willis (1996), considerada o ciclo da tarefa, pois o procedimento realizado em aulas do curso preparatório para o exame *TOEFL iBT* e no próprio exame assemelham-se àquelas preconizadas pela autora. Outro procedimento padrão durante as aulas vai ao encontro das recomendações feitas pela autora quando enfatiza a importância do *feedback* que é dado pelo professor ao aluno no final da segunda fase da tarefa.

Skehan (1996) também estuda o tema de como os alunos se expressam oralmente. O autor faz a distinção de três aspectos do desempenho linguístico. A fluência relaciona-se com a capacidade de o aluno produzir linguagem em tempo real sem fazer pausas e hesitações indevidas; a complexidade relaciona-se com a elaboração da linguagem que é produzida; medida por meio do uso de orações subordinadas e complexidade lexical; a precisão gramatical é o aspecto que leva em consideração o grau com que a linguagem produzida está correta e de acordo com as normas da língua-alvo (SKEHAN, 1996, p. 22). O autor ainda salienta que o planejamento estratégico aprimora a complexidade linguística em detrimento da precisão gramatical.

Skehan (1996) sugere que a ênfase dada pelo aluno a cada aspecto do desempenho linguístico poderá variar dependendo de cada usuário da língua, sendo que em algumas tarefas a ênfase recai sobre a fluência, em outras sobre a complexidade, e em outras sobre a precisão gramatical.

Ao referirem-se aos estudos sobre produção oral, Skehan e Foster (2001) afirmam que:

A maioria dos estudos sobre produção oral concentram-se em três diferentes parâmetros: fluência – sendo a habilidade de manter uma comunicação em tempo real com foco no significado; complexidade – sendo a habilidade de usar linguagem mais elaborada, capaz de refletir a hipótese da avaliação e de reestruturar o processo de linguagem; e precisão gramatical – a disposição do aluno em se prender a normas e manter o controle sobre elementos estáveis no sistema de interlínguas (SKEHAN e FOSTER, 2001, p.203, tradução minha).⁸

Ellis (2003, p. 117), apoiando-se em Skehan (1996), fornece uma classificação de algumas variáveis utilizadas para determinarmos fluência, precisão gramatical e complexidade da produção oral em língua estrangeira durante tarefas de comunicação oral, conforme podemos ver no quadro 2.4 a seguir:

Quadro 2.4 – Classificação das variáveis de produção oral baseada em tarefas

Aspectos	Medidas
Fluência	Número de palavras e sílabas por minuto; número de pausas de um/dois segundos ou mais; período médio das pausas; número de repetições e de reformulações; número de palavras por turno.
Precisão Gramatical	Número de autocorreções; porcentagem de frases sem erros; uso de tempos verbais / artigos / vocabulário / plurais e negativas da língua alvo; proporção de artigos definidos e indefinidos.
Complexidade	Número de turnos por minuto; riqueza lexical; quantidade de cláusulas subordinadas; frequência de uso de preposições e conjunções.

Fonte: Adaptado de Ellis, 2003, p. 117.

⁸ Most of the studies on speech production have concentrated on three different measures: fluency – conceptualized as the ability to sustain real-time communication through a focus on meaning; complexity – a willingness to use more challenging language, reflecting hypothesis testing and possibly restructuring of the language system; and accuracy – learners' orientation towards conservatism and control over more stable elements in the interlanguage system.

Ellis (2005a, p. 18) em sua revisão da literatura sobre ensino de línguas, menciona Wendel (1997) como sendo um dos primeiros pesquisadores a fazer a distinção entre dois tipos de planejamento: (i) planejamento estratégico (o planejamento que acontece quando os alunos tem tempo para planejar sua produção oral antes de executar a tarefa), e (ii) planejamento on-line (que ocorre durante a execução da tarefa). Ellis (2005) cita vários estudos que analisam o uso de planejamento estratégico antes de tarefas comunicativas, e fica claro que ainda existe muita controvérsia quanto ao foco dos benefícios do uso desse planejamento. Enquanto alguns estudos afirmam que há melhora na fluência e complexidade (CROOKES, 1989; YUAN e ELLIS, 2003), outros estudos (ELLIS, 1987) demonstram que o planejamento ajuda na complexidade e a precisão gramatical das tarefas comunicativas.

Em seus primeiros estudos, Ellis (1987) descobriu que esse tipo de planejamento resulta em maior precisão no uso de verbos no passado. Porém, outros estudos (CROOKES, 1989), sugerem que esse planejamento propicia maior fluência e complexidade na produção oral.

Estudos sugerem que se o aluno usar esse tempo prévio para atentar à gramática, sua produção será mais precisa. Porém, se o aluno usar o tempo para se preocupar com o conteúdo, nota-se que não há nenhum efeito sobre a precisão gramatical da produção oral. Outros estudos realizados por Yuan e Ellis (2003) observaram a produção oral de alunos que se submeteram ao planejamento prévio, porém com restrição de tempo. Nesses últimos estudos, os autores relacionaram o planejamento com as três dimensões da produção oral: fluência, precisão gramatical e complexidade da língua. Eles concluíram que o tempo de planejamento está positivamente relacionado com a fluência da produção oral com uma linguagem mais complexa em termos de estruturas gramaticais e lexicais (ELLIS, 2003, p. 130). No entanto, Ellis (2003) menciona estudo feito por Iwashita, Elder e McNamara (2001) no qual investigam o desempenho de tarefas em contextos de testes, e nesse caso percebem que o planejamento não altera a fluência.

Ellis (2005a) também cita estudo (YUAN e ELLIS, 2003) que compara os efeitos do planejamento estratégico (antes da execução da tarefa) e do planejamento on-line (durante a execução da tarefa) em tarefa de produção oral. Os resultados demonstram que o planejamento estratégico propicia maior fluência e complexidade, enquanto o planejamento on-line melhora a precisão e a complexidade. O estudo também revela resultados similares para a produção escrita das tarefas. O autor conclui que, dependendo do tipo de planejamento

utilizado pelos alunos, parece sempre haver uma alternância de prioridade dada entre fluência e precisão.

Resultados de estudos de Ellis (2003) demonstram que o planejamento pré-tarefa aprimora a complexidade grammatical enquanto o planejamento on-line influencia de forma positiva a precisão e complexidade grammatical. Alunos que utilizaram o planejamento pré-tarefa também conseguiram uma produção mais fluente e com uma maior variedade lexical quando comparados aos alunos que utilizaram o planejamento on-line.

Portanto, para Ellis (2005a, p. 19), quando o aluno tem a oportunidade de fazer o planejamento estratégico antes da tarefa comunicativa, sua produção oral terá mais fluência e complexidade. Por outro lado, quando ele fizer o planejamento on-line, ou seja, quando o aluno se corrige durante sua própria produção oral, ele conseguirá maior precisão grammatical.

Segundo Ellis (2005b, p. 75), até o momento, vários trabalhos que estudam o planejamento estratégico salientam a importância de dois fatores ao tentarmos explicar como esse tempo prévio de preparo pode influenciar o desempenho das tarefas de produção oral. O primeiro fator leva em consideração o foco da atenção do aluno durante o planejamento em relação à forma, significado ou ambos. O segundo fator leva em consideração a proficiência do aluno. Por fim, o autor sugere que se façam estudos mais aprofundados levando em conta um terceiro fator, ou seja, a complexidade da tarefa em si, para avaliarmos até que ponto e de que forma a proficiência do aluno afeta o planejamento prévio da produção oral.

Conforme exposto acima, até o presente vários estudos examinaram o planejamento e seus efeitos no desempenho da produção oral. Em síntese, os estudos revelam que quando os alunos dispõem de um período de tempo antes de executar a tarefa de produção oral eles demonstram maior fluência e complexidade. Entretanto, em vários estudos os resultados relacionados com a precisão grammatical ainda são inconsistentes. De acordo com Ellis e Yuan (2004), o planejamento pré-tarefa auxilia a fluência e complexidade, mas não necessariamente a precisão grammatical da produção oral dos alunos de línguas.

Dessa forma, em minha opinião, a forma mais adequada para o estudo em questão é apoiar-se no ensino baseado em tarefas, conforme defendido por Willis (1996), pois a autora considera que o aluno deve usar de sua liberdade para se expressar na língua alvo e obter um resultado. Também me apoio em Ellis (2005a, 2005b), pois o autor, assim como Willis e Willis (2001), explora os efeitos do tempo dedicado ao planejamento prévio antes da execução de uma tarefa, assim como é feito no exame *TOEFL iBT*. Esses autores afirmam

que os alunos se beneficiam quando dispõem de um tempo de planejamento para se prepararem antes de completarem as tarefas propostas.

Pelas razões expostas acima, neste trabalho me apoio nos pressupostos teóricos de Ellis (2003, 2005a, 2005b) e de Willis (1996) e Willis e Willis (2001, 2007) para analisar a tarefa de produção oral dos alunos do curso preparatório. Para tanto, essa análise utiliza a classificação das variáveis de produção oral (Ellis, 2003), apresentada anteriormente (quadro 2.4), além dos construtos do teste *TOEFL iBT* (Anexo A).

Tendo discutido os fundamentos para o conceito de tarefas e as razões pelas quais a escolha deste estudo recaiu sobre tarefas, a seguir passo a apresentar algumas bases teóricas referentes a desenho de curso, objetivando mostrar como o curso preparatório, elaborado por esta pesquisadora e objeto deste estudo, foi articulado e implementado.

2.4 Desenho de Cursos

O curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*, objeto deste estudo, foi elaborado por esta pesquisadora, portanto julgo pertinente investigar a teoria que embasa a elaboração do desenho de cursos de Inglês para Fins Específicos.

Para vários autores, dentre eles Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Long (2005), é de suma importância lembrar que os dados para a elaboração do planejamento do curso serão aqueles obtidos por intermédio da análise de necessidades. Segundo Long (2005):

[...] vários trabalhos atuais de análise de necessidades [...] utilizam a tarefa como unidade de análise, nos quais os analistas (e às vezes os próprios alunos) saem a campo em busca de amostras de discursos usadas na execução das tarefas alvo, sempre relacionadas com as necessidades comunicativas de grupos específicos de alunos (LONG, 2005, p.4, tradução minha).⁹

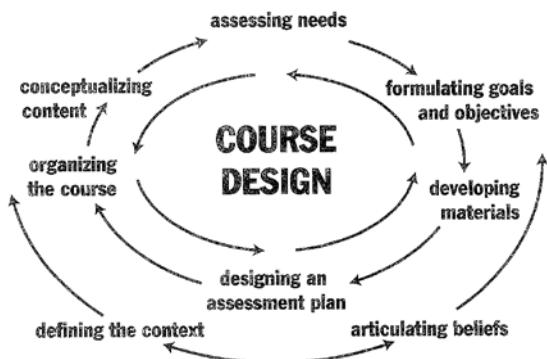
Diferentemente de outros autores (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN 1998), Graves (2000) não considera o desenho de curso um processo linear, onde o passo inicial é a análise de necessidades, depois os objetivos e em seguida o

⁹ [...] many modern NAs, [...] use task as the unit of analysis, with analysts (and sometimes the students themselves) out in the field collecting samples of the discourse typically involved in performance of target tasks relevant for the communicative needs of particular groups of learners.

conteúdo. A seu ver, esse processo produz resultados que não refletem o real processo multi-facetado e desorganizado, os quais a maioria dos professores diz vivenciar. A proposta de desenho de curso de Graves (2000) não é inicialmente destinada exclusivamente a cursos de Inglês para Fins Específicos, porém sua proposta pode ser adequada a qualquer curso de línguas.

Na Figura 2.6 a seguir, podemos visualizar a ilustração de Graves (2000, p. 3) que demonstra graficamente o processo de desenho de curso, o qual para ela não deve ser visto como algo linear, mas sim como um ciclo.

Figura 2.6 – Processos de desenvolvimento de cursos
Figure 1.1: A Framework of Course Development Processes



Fonte: Graves, 2000, p. 3.

Ao transformar o processo em ciclo, a intenção de Graves (2000) é incluir dois novos aspectos no processo: “definição do contexto” e “articulação das crenças”. Não há hierarquia no processo nem tampouco uma sequência a ser seguida. Ela privilegia a liberdade de começarmos o desenho do curso em qualquer lugar do ciclo, mas sempre respaldado por nossas crenças e valores e pelo contexto dos alunos. Por essa razão, ela posiciona o contexto e as crenças na parte inferior do ciclo, pois eles são o alicerce de todos os outros processos. Para a autora, o desenho de cursos deve funcionar como um sistema ou mesmo um ciclo, no sentido de que o planejamento de um dos componentes irá contribuir e afetar outros, assim como mudanças em um dos componentes influenciará todos os outros.

Apesar de vários autores elencarem a análise de necessidades dos alunos como a primeira tarefa a ser feita, Graves (2000) não acredita que essa prioridade deva existir. Ela parte do princípio (e de sua experiência) que a grande maioria dos professores não tem a oportunidade de fazer uma análise de necessidades antes do início do curso, somente depois

do início das aulas. Por esse motivo, ela acredita que devemos inicialmente pensar no conteúdo, nas metas e nos objetivos do curso (GRAVES, 2000, p. 7).

Para Graves (2000, p. 75-77) metas e objetivos fornecem um mapa de tudo que deve ser avaliado para a elaboração de um curso, além de fornecer uma base sólida para se fazer as escolhas de “o que ensinar” e “como ensinar”. A autora faz uma distinção entre objetivos e metas.

As metas, que são a finalidade principal e resultados desejados de um curso, fornecem as diretrizes que devem ser flexíveis o bastante para mudarem ao longo do curso. Os objetivos servem como uma ponte entre as necessidades e as metas. Os objetivos tem uma relação hierárquica com as metas. Portanto, podemos dizer que as metas são ações a longo prazo mais genéricas, enquanto os objetivos são ações a curto prazo mais específicas.

Ao relacionarmos os conceitos sobre metas e objetivos apresentados por Graves (2000) com o curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*, poderíamos dizer que a meta do curso é fazer com que os alunos alcancem o *score* pretendido no exame, e os objetivos do curso são fazer com que os alunos falem com mais fluência, formulem suas respostas mais rapidamente, respondam as questões com mais detalhes, e relacionem os textos com as palestras de forma mais coerente, além de adequarem sua produção escrita às exigências impostas pelo exame. Vale lembrar que todos esses objetivos são exigências da situação-alvo, ou seja, o exame *TOEFL iBT*.

Para Dudley-Evans e St. John (1998) existem vários parâmetros a serem utilizados quando da elaboração de cursos de línguas. Os cursos podem ser intensivos ou extensivos, para necessidades imediatas ou futuras, tendo o professor como facilitador/mediador ou como fornecedor de *inputs*, ter um foco amplo ou limitado, utilizar material específico ou relacionado com o conteúdo acadêmico, ser flexível ou ter um desenho fixo.

Cursos com foco mais restrito são aqueles que se concentram em uma ou duas habilidades comunicativas, como por exemplo, produção oral e escrita. O foco pode recair sobre uma única habilidade comunicativa, porém com uma grande variedade de materiais e conteúdo para ensiná-la (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998). Em muitos casos, o professor pode ser a pessoa responsável por fornecer as informações sobre as habilidades exigidas na situação-alvo e sobre a língua, além de controlar as atividades. Os autores alegam que esse é o caso mais comum, no qual os alunos esperam essa postura por parte do professor.

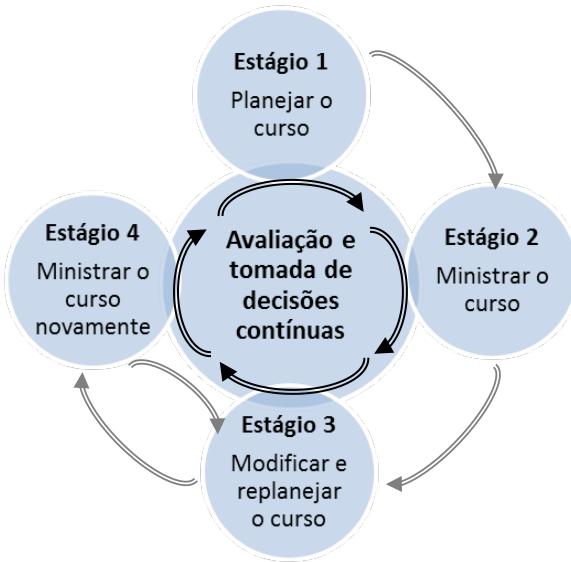
Segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 152), cursos com materiais específicos são aqueles onde o conteúdo específico do campo de estudo é retirado diretamente da área na qual o aluno atuará. Portanto, esses cursos devem focar nas competências necessárias que serão utilizadas na situação-alvo.

Cada curso terá características próprias, porém Dudley-Evans e St. John (1998, p. 154) salientam que os cursos não necessariamente precisam estar em extremidades opostas. Os cursos podem ter um equilíbrio entre os dois extremos e oferecer um desenho relativamente fixo, ao mesmo tempo em que permitem adaptações e adequações que sejam necessárias e relevantes para cada aluno.

Seguindo essa mesma linha sobre adequações de cursos, Graves (2000, p. 9) considera que o desenho de um curso de línguas é um trabalho em constante progresso, tanto em termos de conceito como de sua implantação. Ela nos lembra de que mesmo sendo importante, alguns professores entram em sala de aula sem um planejamento prévio. Ela faz uma analogia com maestros que são capazes de reger uma orquestra sem ler a partitura, bastando olhar para os músicos. Mas ela ressalta que os maestros só conseguem fazer isso por conhecerem intimamente a música. Portanto, os professores também devem conhecer o conteúdo, o perfil e as necessidades dos alunos, apesar de essas últimas não serem a prioridade inicial antes de o curso ser ministrado. Na visão da autora, o planejamento de um curso nunca fica completo nem perfeito. Se ele fosse finalizado, seria centrado no professor, e os alunos seriam meros coadjuvantes.

A seguir apresento a figura 2.7, a qual representa o processo de desenvolvimento de cursos conforme defendido por Graves (2000, p. 10):

Figura 2.7 – Ciclo de planejamento de cursos



Fonte: Adaptado de Graves, 2000, p.10 (tradução minha).

Como podemos reparar pela figura 2.7, Graves (2000) acredita que os cursos de línguas estão em constante movimento. Para a autora, o primeiro estágio é a conceptualização (todo o planejamento e análises até o início do curso propriamente dito), o segundo estágio é a prática (as aulas em si); o terceiro estágio é chamado de “reconceptualização” com base nos dados obtidos durante as aulas iniciais do curso; o quarto estágio é a prática novamente, e esse ciclo continua indefinidamente. É interessante salientar que o segundo e terceiro estágios deverão acontecer quase simultaneamente, pois sempre estaremos adequando o curso durante o seu desenrolar (GRAVES, 2000, p. 10).

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 169), podemos economizar tempo e energia se aproveitarmos as atividades presentes em outros cursos, fazendo as devidas adaptações para que essas atividades se enquadrem com as necessidades de nossos alunos. Os autores acreditam que o desenho de cursos reflete o encaixe perfeito dos diversos parâmetros e elementos (duração, necessidades, foco, material, conteúdo, desenho), e acima de tudo a experiência do professor em utilizar tais elementos para atender as necessidades dos alunos.

Porém, Graves (2000, p. 7) afirma que o ensino de línguas, e seu planejamento, não podem ser facilmente quantificados, codificados ou replicados, pois envolvem seres humanos. Para ela, ensinar é um processo orgânico, imprevisível, desafiador, o qual traz satisfações e

frustrações. Qualquer atividade relacionada com o ensino é de alguma forma um trabalho em andamento, pois ele será transformado por todas as pessoas envolvidas no processo.

Graves (2000) acredita que os professores de línguas são as pessoas mais indicadas para auxiliar no desenho dos cursos que ministram. Eles devem participar de todas as ações necessárias para o processo da elaboração do curso, e não devem ser meros usuários dos produtos prontos.

Assim como defendido por Dudley-Evans e St. John (1998), o curso preparatório para o teste *TOEFL iBT* foi elaborado de forma a englobar um grande número de atividades de produção oral, todas elas assemelhando-se à área na qual os alunos atuarão.

Neste trabalho, tomarei por base os conceitos defendidos por Graves (2000) e por Long (2005) quanto ao desenho de cursos. Uma vez explicitados os fundamentos teóricos que nortearam o design do curso, abordo a seguir um dos componentes que compõem o design de cursos, i.e., os materiais e sua elaboração.

2.5 Elaboração de Materiais

Elaboração de materiais é um fator muito importante em cursos de Inglês para Fins Específicos, pois há grande preocupação em se criar e adaptar conteúdo às necessidades dos alunos e à situação-alvo, ou seja, onde a língua será usada. A adaptação pode se dar por diversos motivos, dentre eles podemos citar a necessidade de acrescentar mais variedade ao material do curso, suplementar os livros didáticos, aprimorar ou simplificar o conteúdo informativo, maximizar o tempo disponível de aula, ou mesmo adaptar o curso às necessidades e demandas específicas de dada situação de ensino-aprendizagem.

Para Tomlinson (2001, p. 66), material didático é tudo aquilo que possa ser usado a fim de facilitar a aprendizagem de uma língua. Os materiais podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cenestésicos, e podem ser apresentados de forma impressa, ao vivo ou em CDs, DVD ou mesmo por meio da internet. Os textos podem ser impressos, digitais, orais, visuais, audiovisuais ou multimidiáticos. O autor ainda afirma que eles podem ser instrucionais quando informam a língua aos alunos, podem ser elucidativos quando estimulam o uso da língua, ou podem ser explicativos quando fazem descobertas sobre o uso da língua.

O autor ainda enfatiza que nenhum livro é ideal o suficiente para suprir todas as necessidades do professor em determinadas aulas e/ou contextos. Portanto, é necessário que o professor avalie, adapte e produza seus materiais para suprir as necessidades dos alunos. O professor deve fornecer material extra para seus alunos e não se basear somente no material oferecido pelas instituições (TOMLINSON, 2001, p. 67).

Quando se referem aos papéis que os materiais desempenham nos cursos de Inglês para Fins Específicos, Dudley-Evans e St. John (1998) sugerem que existem quatro principais papéis, sendo eles, como fonte de linguagem para apresentar a língua como ela é usada no mundo real, como suporte para o aprendizado a fim de estimular o processo cognitivo dos alunos, como forma de motivação com novas ideias e informações ou como fonte de referência para aqueles alunos que estudam sozinhos.

Para uma seleção de atividades adequada ao ambiente de aprendizagem, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 177) afirmam que devem ser considerados os recursos disponíveis, o número de pessoas no grupo, as teorias de aprendizagem e as atividades-alvo.

Um dos fatores decisivos quando da elaboração de materiais é saber claramente as metas do curso, sendo a principal delas o foco nas necessidades dos alunos (GRAVES, 2000). O material deve sempre estar alinhado com essas metas. Para a autora, elaboração de materiais engloba não só as decisões sobre quais os materiais que usaremos, como por exemplo, livro didático, textos, figuras, vídeos, exercícios, mas também, e principalmente, quais atividades serão executadas em aula, e como elas serão organizadas. Em outras palavras, material didático é tudo que pode ser usado para ensinar uma língua. Segundo a autora:

No desenho de curso, a elaboração de materiais deve incluir a criação, escolha ou adaptação, e organização dos materiais e atividades para que os alunos possam alcançar seus objetivos, os quais os levarão a atingir as metas do curso (GRAVES, 2000, p. 150, tradução minha).¹⁰

Para Dudley-Evans e St. John (1998, p. 173), todos os bons professores de Inglês para Fins Específicos devem oferecer bons materiais aos seus alunos. Para isso, os professores devem selecionar apropriadamente e ser criativos com os materiais disponíveis, além de complementar e modificar as atividades para se adequarem às necessidades específicas dos

¹⁰ For a teacher designing a course, materials development means creating, choosing or adapting, and organizing materials and activities so that students can achieve the objectives that will help them reach the goals of the course.

alunos. Os autores ainda salientam que essas atividades deverão variar dependendo do tipo de curso, de cada situação e de cada contexto.

Corroborando Dudley-Evans e St. John (1998), Graves (2000) acredita que os professores devem exercitar sua criatividade ao utilizar o material didático. São eles que avaliarão, de acordo com as necessidades dos alunos, quanto tempo será dedicado a cada atividade, qual atividade será eliminada e qual será destinada a tarefa de casa, e qual atividade será modificada para se enquadrar ao perfil dos alunos.

Ainda segundo Graves (2000), os materiais criados ou adaptados pelos professores são influenciados pela sua experiência, pelas suas crenças e pelo entendimento sobre ensino e aprendizagem de línguas em um dado contexto. Isso significa que os professores deverão colocar seus princípios em prática. A autora acrescenta que nenhum livro didático foi escrito especificamente para um grupo de alunos, razão pela qual ele deverá ser adaptado para as necessidades dos alunos (p. 173).

Para Tomlinson (2012), o ensino de Inglês para Fins Específicos deve atender as necessidades e desejos dos alunos. Portanto, para o autor, o princípio mais importante para a elaboração de materiais é que eles devem ser escritos de forma que os professores possam utilizá-los como um recurso e não precisem segui-los como um roteiro fixo. Bons professores devem ser capazes de adaptar seus materiais ao contexto no qual são usados para alcançarem um equilíbrio entre materiais, metodologia, alunos, objetivos, e a língua-alvo (TOMLINSON, 2012; GRAVES, 2000).

Graves (2000, p. 166) afirma que a experiência dos professores também auxilia na escolha dos materiais e técnicas a serem utilizadas em sala de aula. Rubdy (2003) não só concorda com essa afirmação, como ainda acrescenta que não são os melhores materiais que são sempre escolhidos, mas sim os mais adequados para cada situação específica.

Essa preocupação também é discutida por Spratt (2005), quando a autora discute o uso de materiais em sala de aula na preparação para exames de línguas. Ela apresenta a seguinte reflexão quanto ao uso de livros dedicados exclusivamente ao preparo de alunos para testes de língua:

Essa discussão levanta uma possibilidade interessante: um dos motivos que levam os professores a dependerem tanto dos materiais dedicados exclusivamente ao preparo

para exames pode ser o desejo de satisfazer as expectativas dos alunos ou suas próprias expectativas (SPRATT, 2005, p. 12, tradução minha).¹¹

No contexto de ensino de línguas, materiais elaborados pelos próprios professores podem ser desenvolvidos desde o início ou podem ser adaptações de materiais didáticos e textos autênticos. Adaptação de materiais é descrita por Tomlinson (1998, p. xi) como:

Fazer mudanças nos materiais a fim de aprimorá-los ou torná-los mais adequados para um tipo específico de aluno. Adaptação pode incluir o ato de reduzir, acrescentar, omitir, modificar e suplementar. A maioria dos professores adaptam os materiais sempre que utilizam um livro didático a fim de maximizar o valor do livro para seus alunos em particular (TOMLINSON, 1998: xi, tradução minha).¹²

Por fim, Tomlinson (2012, p. 169) afirma que na literatura referente ao ensino e aprendizagem de línguas há muitos livros sobre pesquisa e elaboração de materiais, mas infelizmente poucos livros fornecem evidências baseadas em teorias e métodos sobre os efeitos que esses materiais causam nos alunos. Ele afirma que há somente algumas investigações empíricas sobre os efeitos de materiais.

Uma das perguntas de pesquisa deste estudo investiga como os alunos avaliam seu desempenho durante as aulas. Acreditamos que os dados coletados para este trabalho são importantes, pois poderão auxiliar futuros pesquisadores e professores de Inglês para Fins Específicos na elaboração de materiais, principalmente em cursos voltados à preparação de testes de proficiência de línguas.

Como este estudo também se volta para a avaliação, com foco especial em testes, a próxima seção apresenta uma discussão sobre essa temática, trazendo autores que se dedicam a estudar essa área. Dentre os aspectos a serem tratados, discutirei a importância de testes de alta-relevância e o efeito retroativo que os exames exercem sobre o ensino e aprendizagem em cursos preparatórios. Também serão abordados os critérios para análise e avaliação da produção oral que serão adotados neste trabalho.

¹¹ This raises the interesting possibility that one reason why some teachers rely heavily on exam-oriented materials may be because they wish to fulfill student expectations or their presumed expectations.

¹² Making changes to materials in order to improve them or to make them more suitable for a particular type of learner. Adaptation can include reducing, adding, omitting, modifying and supplementing. Most teachers adapt materials every time they use a textbook in order to maximise the value of the book for their particular learners.

2.6 Testes e Avaliações

As avaliações de línguas exercem um papel essencial no campo da Linguística Aplicada, operacionalizando suas teorias e fornecendo aos pesquisadores dados para suas análises sobre o uso e conhecimento da língua (CLAPHAM, 2000). A importância desse assunto também é discutida por McNamara, pois para ele, testes de língua tem um alto valor na vida de muitas pessoas, funcionando como uma porta de entrada em vários momentos decisivos no âmbito educacional e profissional (McNAMARA, 2000, p. 4). Esse é o caso do teste *TOEFL iBT*, através do qual os alunos podem ou não ser aceitos em universidades estrangeiras, onde o ensino é feito na língua inglesa. Sendo assim, para McNamara (2000) esse teste é considerado de alta-relevância (high-stakes), pois ele é condição *sine qua non* para que o aluno continue seus estudos em nível de pós-graduação.¹³

Entretanto, Clapham (2000) questiona a distinção feita na literatura entre testes de alta-relevância e testes de baixa-relevância. Segundo ela, todos os testes causam um impacto, em maior ou menor escala, na vida dos alunos. Para a autora,

Se um teste é de “alta-relevância” ou “baixa-relevância” é certamente uma questão de grau; um teste pode ser considerado de mais “alta-relevância” que outro caso o futuro do aluno esteja claramente em jogo, mas todos os testes que avaliam o nível de proficiência dos alunos, tanto exames externos como dentro de instituições, são na realidade de alta-relevância. Mesmo se os resultados de testes em uma sala de aula não afetarem o futuro imediato do aluno, os resultados podem fazer com que esse aluno se sinta realizado. Por exemplo, um aluno com uma nota baixa pode ser considerado por si mesmo e pelo professor um mau aprendiz de língua, e isso pode causar um efeito negativo no desempenho futuro do aluno (CLAPHAM, 2000, p. 151, tradução minha).¹⁴

Nem todos os testes de língua são do mesmo tipo. McNamara (2000, p. 5) faz a distinção quanto ao seu desenho (método) e sua finalidade (propósito).

Em termos de desenho (método), podem ser testes de lápis e papel tradicionais ou testes de desempenho (McNAMARA, 2000). Os testes de lápis e papel são geralmente usados para avaliar componentes individuais da língua, como gramática ou vocabulário, ou mesmo

¹³ Neste trabalho, os termos “exame” e “teste” são considerados sinônimos.

¹⁴ Whether a test is ‘high-’ or ‘low-stakes’ is surely a question of degree; a test may be deemed to be more ‘high-stakes’ than another if students’ futures are more clearly at stake, but all tests which assess students’ proficiency levels, whether in the examination hall or the classroom, are in reality high-stakes. Even if the results of a classroom test do not affect a student’s immediate future, the results may become self-fulfilling; for example, a student with a low score may be considered by both teacher and student to be a poor language learner, and this may have a damaging effect on the student’s future performance.

compreensão oral e escrita, em outras palavras, exige-se dos alunos uma demonstração mais abstrata do conhecimento (McNAMARA, 1996, p. 6). Eles geralmente têm formato de respostas fixas, como a opção de múltipla escolha, e são aplicados em salas e aulas com muitos alunos que não têm acesso a computadores. A correção pode ser feita de forma automática, por meio de máquina ou programa de computador. Porém, nos testes de desempenho as habilidades linguísticas são geralmente avaliadas durante uma comunicação que simule tarefas da vida real em contextos específicos. Esses testes são mais comumente usados para avaliar produção oral e escrita (McNAMARA, 2000, p. 6). Testes de proficiência não se baseiam no conteúdo do curso, mas avaliam a adequação da língua para uso futuro em situação-alvo almejada. Testes de proficiência, como o *IELTS* e o *TOEFL*, avaliam a capacidade do aluno em frequentar cursos universitários em países de língua inglesa (JORDAN, 1997, p. 88).

Hughes (2013) também faz a distinção entre os vários tipos de testes de língua. Para o autor, os quatro tipos mais comumente aplicados são os testes de proficiência, testes de desempenho, testes diagnósticos e testes de nivelamento. Segundo o autor, os testes de proficiência servem para medir a habilidade do aluno na língua alvo, independente do tempo de estudo anterior, enquanto que os testes de desempenho estão diretamente ligados ao curso de língua no qual são aplicados. Já os testes diagnósticos são utilizados para identificar os pontos fortes e fracos dos alunos para descobrir o que os alunos ainda precisam aprender, e os testes de nivelamento são aplicados para sabermos qual o nível mais adequado do programa para os alunos iniciarem seus estudos.

Para Scaramucci (2011), testes de desempenho pressupõem o uso integrado de habilidades linguísticas e pragmáticas. Assim, não se restringem apenas à comunicação oral, mas envolvem também a compreensão oral e escrita, e a produção escrita. Na opinião de Scaramucci (2004) o teste de desempenho pressupõe que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, devemos simular situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações.

Scaramucci (2009) utiliza o termo “método” diferentemente de McNamara (2000), pois, para ela, métodos são meios de se avaliar. A múltipla escolha e o resumo, por exemplo, são métodos de avaliação de compreensão escrita.

Em termos de finalidade (propósito), para McNamara (2000) a principal diferença entre os testes de língua são os testes de rendimento e os testes de proficiência.

Testes de rendimento estão associados ao processo de instrução, como por exemplo, testes de final de cursos e portfólios de avaliação. Os itens desses testes estão baseados em um currículo já conhecido e servem para informar ao professor se houve progresso do aluno em relação aos objetivos de aprendizagem (McNAMARA, 2000).

Testes de proficiência concentram-se na situação futura do uso da língua, sem necessariamente fazer relação com o processo anterior de aprendizagem. O futuro uso da língua na vida real é considerado o critério, ou seja, fluência, precisão gramatical, etc. Para o autor, os critérios seriam o comportamento relevante de comunicação na situação-alvo. Como exemplo, McNamara (2000, p. 7) cita o que deve ser tomado por base quando elabora-se um teste para avaliar as habilidades linguísticas de profissionais da saúde. O autor afirma que esse teste deve tomar por base as tarefas que serão desempenhadas em seus locais de trabalho, como a comunicação com pacientes ou com outros profissionais de saúde.

Para Scaramucci (2011) enquanto testes de conhecimento¹⁵ especificam, em termos exatos, os elementos que deverão fazer parte da proficiência, os testes de desempenho definem proficiência a partir do comportamento esperado em situações de uso. Para a autora,

[...] testes de conhecimento focalizam a precisão gramatical e lexical, enquanto que testes de desempenho levam em consideração o uso desses elementos dentro de uma atividade comunicativa e, portanto, consideram como critério “dizer a coisa certa na hora certa para a pessoa certa” (SCARAMUCCI, 2011, p.107).

Conforme já mencionado anteriormente (McNAMARA, 2000), testes de alta-relevância exercem uma grande influência no futuro dos alunos. Esse é o caso do teste *TOEFL iBT*, pois ele é decisivo no processo de seleção para cursos de pós-graduação. Portanto, testes de alta-relevância exigem uma preparação longa e dedicada por parte dos alunos, pois seu resultado será decisivo para o futuro acadêmico desses alunos.

Outro aspecto muito importante relacionado com cursos preparatórios para exames é o conceito de efeito retroativo dos exames (*washback* ou *backwash*), o qual é discutido por vários autores, dentre eles, Scaramucci (2011). A autora explica que esse conceito refere-se à influência que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como

¹⁵ McNamara denomina “teste de rendimento” enquanto Scaramucci denomina “teste de conhecimento”.

vestibulares e alguns testes de proficiência de línguas, podem exercer, potencialmente, no processo de ensino e aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes de alunos, professores, e escola envolvidos com os exames. A autora ainda salienta que essa influência no ensino e na aprendizagem é inegável e foge do controle dos elaboradores dos exames (SCARAMUCCI, 2009).

O termo *efeito retroativo* é utilizado na literatura com vários significados, revelando diferenças em escopo, agente e intencionalidade. Em seu artigo, Spratt (2005, p. 8) cita alguns autores que apresentam diferentes definições, entre elas: “A influência que o teste causa na sala de aula, podendo ser benéfica ou prejudicial.” (BUCK, 1988, p. 17); “Até que ponto o teste influencia professores e alunos de línguas para fazerem atividades que não fariam em outras circunstâncias.” (MESSICK, 1996, p. 243); “A influência dos testes no ensino e aprendizagem.” (BAILEY, 1996, p. 259).

Ao estudarem o fenômeno do efeito retroativo, sem, no entanto, argumentarem contra ou a favor da sua existência, Alderson e Wall (1993, p. 120-121) oferecem 15 hipóteses a partir das quais devemos estudar tal efeito. Os autores acreditam que:

1. Testes influenciam o ensino
2. Testes influenciam a aprendizagem
3. Testes influenciam *o que* os professores ensinam
4. Testes influenciam *como* os professores ensinam
5. Testes influenciam *o que* os alunos aprendem
6. Testes influenciam como os alunos aprendem
7. Testes influenciam o *ritmo* e a *sequência* do ensino
8. Testes influenciam o *ritmo* e a *sequência* da aprendizagem
9. Testes influenciam o *grau* e *profundidade* do ensino
10. Testes influenciam o *grau* e *profundidade* da aprendizagem
11. Testes influenciam as *atitudes* em relação ao conteúdo, método, etc., do ensino aprendizagem
12. Testes que impõem consequências importantes terão efeito retroativo
13. Testes que não impõem consequências importantes não terão efeito retroativo
14. Testes causam efeito retroativo em *todos* os alunos e professores
15. Testes causam efeito retroativo em *alguns* professores e *alguns* alunos, mas *não* em todos.

Os autores resumem seus pensamentos recomendando que:

Por fim, além de tentarmos *descrever* o efeito retroativo que ocorre, precisamos tentar, em algum momento do futuro, *explicar* o que ocorre, e isso significa que provavelmente deveremos ampliar a formulação de hipóteses e coleta de dados a fim de englobar variáveis interpretativas provenientes de estudos sobre motivação e inovação (ALDERSON e WALL, 1993, p. 127-128, tradução minha).¹⁶

Spratt (2005, p. 26) sinaliza cinco áreas que devem receber atenção especial quando se investiga o efeito retroativo em cursos de línguas. São elas:

1. Currículo: quanto devemos nos concentrar no conteúdo do exame, em oposição às técnicas do exame, quanto tempo devemos dedicar ao ensino de áreas específicas.
2. Materiais: quais livros didáticos e que parcela deles devemos usar, quanto e como usar materiais elaborados exclusivamente para o preparo de exames, quanto usar outros materiais inclusive aqueles dos próprios professores.
3. Metodologia de ensino: quantos exercícios ou *drills* devemos empregar e quando empregá-los, quanto devemos utilizar outros métodos mais focados no desenvolvimento linguístico e na criatividade individual do aluno, que tipo de preparação de exames devemos utilizar, que tipo de ambientação devemos criar em aulas preparatórias para exames, e que tipo de interação devemos fomentar nessas aulas.
4. Sentimentos e atitudes: que tipo de sentimento e atitudes em relação ao exame devemos tentar criar e incentivar nos alunos.
5. Aprendizagem: quais os resultados de aprendizagem demonstrados pelos alunos.

Em resumo, segundo a autora, os estudos demonstram que pode haver efeito retroativo de exames no currículo, materiais, métodos de ensino, sentimentos e atitudes e aprendizagem. Entretanto, esse fenômeno não está sempre presente e pode variar em forma e intensidade. Outros fatores, além dos exames externos, parecem exercer um papel quando há efeito retroativo. Tal fenômeno parece não ocorrer automaticamente, mas sim por meio do envolvimento de professores, alunos e terceiros no processo do preparo dos exames e durante a realização dos exames pelos alunos (SPRATT, 2005, p. 21).

¹⁶ “Finally, as well as attempting to describe the washback that occurs, we need to attempt, at some point in the future, to account for what occurs, and this is likely to involve widening our hypothesis formulation and data collection to include explanatory variables derived from the research literature in motivation and innovation.

Assim como os autores acima mencionados, Hughes (2013, p.53) salienta que “backwash” é o efeito sentido não somente no ensino e na aprendizagem da língua, mas também nos alunos e professores, no sistema educacional e na sociedade em geral. Porém, ele acredita que devemos tornar esse efeito o mais benéfico possível, por meio de uma abordagem de ensino de todas as habilidades que são esperadas nos exames. O autor enfatiza a importância do conhecimento pleno do conteúdo e exigências dos testes tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Segundo Hughes (2013, p.55), quando os alunos conhecem as especificações dos testes que irão fazer, a probabilidade de terem sucesso é maior.

Em função das características peculiares do curso preparatório para o *TOEFL iBT*, objeto deste trabalho, e de acordo com as teorias defendidas pelos autores acima mencionados, o curso inegavelmente sofre a influência do teste, pois ele foi elaborado levando em consideração os construtos do teste, a forma como o teste é aplicado, e especialmente as necessidades dos alunos.

A seguir, faço uma apresentação comparativa entre os mais importantes exames de proficiência de inglês.

2.6.1 Exames de Proficiência de Inglês: *TOEFL iBT – IELTS – CEFR*

Os exames de proficiência de inglês mais aceitos mundialmente nas universidades de língua inglesa são o exame Test of English as a Foreign Language (*TOEFL iBT*) e o exame International English Language Testing System (*IELTS*). Enquanto o *TOEFL iBT* é elaborado pela Educational Testing Services (*ETS*) nos Estados Unidos, o *IELTS* é elaborado no Reino Unido pelo *British Council* em parceria com o *IELTS Australia* e a Universidade de Cambridge, porém ambos os exames testam as quatro habilidades dos alunos, ou seja, produção oral e escrita, e compreensão oral e escrita.

O resultado no exame *TOEFL iBT* varia de 0 a 120 pontos, enquanto o resultado no exame *IELTS* é enquadrado em bandas, que variam de 1 a 9. Tanto o exame *TOEFL iBT* quanto o exame *IELTS* mensuram a capacidade do aluno em usar e combinar as habilidades de produção escrita, produção oral, compreensão escrita e compreensão oral quando se comunica em contextos acadêmicos.

O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprender, ensinar, avaliar” (CEFR) é um documento produzido pela Divisão de Políticas Linguísticas (Estrasburgo, França) do Conselho da Europa. Segundo Tannenbaum e Wylie (2008), o CEFR é cada vez mais aceito na Europa como uma maneira de fornecer um significado prático dentro de um contexto social das pontuações de exames de proficiência de línguas. Ou seja, se um resultado de exame puder ter sua equivalência com um dos níveis do CEFR, ficará claro o que aquele resultado significa e demonstra como o candidato é capaz de se expressar na língua-alvo. O CEFR descreve a proficiência das quatro habilidades linguísticas – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, e produção escrita, e as classifica numa escala de 6 níveis agrupados em 3 bandas: A1–A2 (Usuário Básico), B1–B2 (Usuário Independente), e C1–C2 (Usuário Proficiente).

A ETS fornece uma tabela comparativa da pontuação no exame *TOEFL iBT* com o exame *IELTS* e com o CEFR, com base em relatórios de pesquisa elaborados pela instituição em 2010.

A seguir apresento duas tabelas com a comparação e equivalência entre as pontuações dos exames *TOEFL iBT*, *IELTS* e *CEFR*:

Tabela 2.1 – Tabela comparativa da pontuação do *TOEFL iBT* e *IELTS*

Nota do teste <i>TOEFL iBT</i>	Banda do teste <i>IELTS</i>
0–31	0–4
32–34	4.5
35–45	5
46–59	5.5
60–78	6
79–93	6.5
94–101	7
102–109	7.5
110–114	8
115–117	8.5
118–120	9

Fonte: <http://www.ets.org/toefl/institutions/scores/compare>.

Tabela 2.2 – Tabela comparativa da pontuação do TOEFL iBT e CEFR

Nota do Teste TOEFL	Nota do CEFR
0–56	
57–86	B1
87–109	B2
110–120	C1

Fonte: <http://www.ets.org/toefl/institutions/scores/compare>.

Em outubro de 2006, Richard Tannenbaum e Caroline Wylie, pesquisadores da ETS, elaboraram um mapeamento com a finalidade de identificar a equivalência dos resultados de cada uma das quatro habilidades linguísticas no exame *TOEFL iBT* com a pontuação do CEFR. Os resultados desse estudo podem ser observados na tabela 3.3 a seguir:

Tabela 2.3 – Tabela de equivalência das habilidades linguísticas

Seção do Exame TOEFL iBT	Pontuação Total	Pontuação Mínima no CEFR					
		Variação	A1	A2	B1	B2	C1
Total	0–120				57–86	87–109	110–120
Compreensão Escrita	0–30				8	22	28
Compreensão Oral	0–30				13	21	26
Produção Oral	0–30	8	13		19	23	28
Produção Escrita	0–30			11	17	21	28

Fonte: www.ets.org/ell, 2008.

A tabela 2.4 a seguir, apresenta detalhadamente o nível de desempenho (pontuação) nas quatro habilidades linguísticas fornecidas pela ETS, instituição responsável pela elaboração do exame *TOEFL iBT*:

Tabela 2.4 – Nível de desempenho das habilidades linguísticas

Compreensão Escrita		Nível de desempenho		
		(0–14)	(15–21)	(22–30)
Compreensão Escrita		Baixo	Intermediário	Alto
Compreensão Oral		Nível de desempenho		
		(0–14)	(15–21)	(22–30)
Compreensão Oral		Baixo	Intermediário	Alto
Produção Oral		Nível de desempenho		
		(0–9)	(10–17)	(18–25)
Falar sobre tópicos familiares		Fraco	Limitado	Regular
Falar sobre situações em campus universitário		Fraco	Limitado	Regular
Falar sobre conteúdo de cursos acadêmicos		Fraco	Limitado	Regular
Produção Escrita		Nível de desempenho		
		(1–16)	(17–23)	(24–30)
Escrever com base em leitura prévia e texto narrado oralmente		Limitado	Regular	Bom
Escrever de acordo com experiência e conhecimento próprio		Limitado	Regular	Bom

Fonte: <http://www.ets.org/toefl/ibt/scores/> (tradução minha)

A tabela 2.5 a seguir agrupa as tabelas comparativas dos resultados dos exames TOEFL e IELTS separados por cada uma das quatro habilidades linguísticas. Os dados apresentados foram coletados em pesquisa feita em 2010 pela ETS a partir da análise de 1.153 indivíduos que prestaram tanto o exame *TOEFL iBT* quanto o *IELTS* do módulo acadêmico. A metodologia de análise seguiu as orientações propostas pela Associação Internacional de Avaliação de Línguas (ILTA, 2007). A ILTA é uma associação formada por um grupo de linguistas aplicados, professores de línguas e pesquisadores em testes avaliativos de línguas, com o objetivo de promover o aprimoramento de testes de proficiência de línguas.

A tonalidade de azul mais escuro, segundo a ETS, indica que a comparação da pontuação apresenta um grau maior de confiabilidade:

Tabela 2.5 – Resultados do TOEFL iBT e IELTS de acordo com as habilidades linguísticas

Seção de Compreensão Escrita		Seção de Produção Oral	
TOEFL iBT	IELTS	TOEFL iBT	IELTS
0-2	0-4	0-11	0-4
3	4,5	12-13	4,5
4-7	5	14-15	5
8-12	5,5	16-17	5,5
13-18	6	18-19	6
19-23	6,5	20-22	6,5
24-26	7	23	7
27-28	7,5	24-25	7,5
29	8	26-27	8
29	8,5	28-29	8,5
30	9	30	9

Seção de Compreensão Oral		Seção de Produção Escrita	
TOEFL iBT	IELTS	TOEFL iBT	IELTS
0-2	0-4	0-11	0-4
3	4,5	12-13	4,5
4-6	5	14-17	5
7-11	5,5	18-20	5,5
12-19	6	21-23	6
20-23	6,5	24-26	6,5
24-26	7	27-28	7
27	7,5	29	7,5
28	8	30	8
29	8,5	30	8,5
30	9	30	9

Fonte: Linking TOEFL iBT Scores to IELTS Scores – A Research Report, 2010.

Este estudo tomará por base os pressupostos teóricos de Ellis (2003, 2005a, 2005b) e Willis (1996) quanto da análise da produção oral dos alunos por se assemelharem ao contexto e características peculiares das aulas preparatórias do teste *TOEFL iBT*, o qual será apresentado em detalhes na próxima seção.

3. O EXAME *TOEFL iBT*

Esta seção tem por objetivo fazer uma exposição detalhada do exame Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test (*TOEFL iBT*), descrevendo seu conteúdo, e posteriormente fazer uma comparação com outros exames de proficiência de inglês mais comumente utilizados, como por exemplo, o International English Language Testing System (IELTS) e o Common European Framework Reference (CEFR).

Ao fazermos a descrição dos construtos do exame *TOEFL iBT*, estamos fazendo a identificação da situação-alvo, ou seja, o contexto no qual será usada toda a aprendizagem durante o curso. A partir da compreensão da situação-alvo, foi possível entender como o curso precisaria ser inicialmente desenhado, adaptando-o então às necessidades específicas de cada aluno.

A *Educational Testing Service* (doravante ETS) é uma instituição independente sem fins lucrativos que, além de realizar pesquisas educacionais, desenvolve, administra e corrige mais de 50 milhões de testes educacionais anualmente, dentre eles, o exame *TOEFL iBT* – Internet-based test.¹⁷

O exame *TOEFL* começou a ser aplicado em 1965 e desde então sofreu algumas alterações, sendo a mais significativa em 2005 quando foi lançado o *TOEFL iBT*, aplicado pela Internet, e introduzido no Brasil em 2006. O exame avalia a habilidade do aluno em usar e entender a língua inglesa em nível universitário e a capacidade do aluno em utilizar as quatro competências – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita – para realizar tarefas acadêmicas.

O site oficial da ETS¹⁸ na Internet fornece um glossário dos termos por ela utilizados, quando se refere aos testes, avaliações e exames:

Avaliação, teste, exame: Todos esses termos referem-se a instrumentos ou procedimentos para se obter informações sobre o conhecimento, habilidades e outras características dos alunos sendo avaliados, testados ou examinados. Os três termos são utilizados indistintamente, mas há algumas diferenças entre eles. “Avaliação” é o termo mais amplo e “exame” é o termo mais restrito (Tradução minha).¹⁹

¹⁷ www.ets.org

¹⁸ http://www.ets.org/understanding_testing/glossary/

¹⁹ Assessment, test, examination: These terms all refer to devices or procedures for getting information about the knowledge, skills or other characteristics of the people being assessed, tested or examined. The three terms are often used interchangeably, but there are some differences between them. "Assessment" is the broadest of the three terms; "examination" is the narrowest.

Portanto, assim como a ETS, neste trabalho utilizo os termos “teste” e “exame” como sinônimos.

A seguir apresento um quadro informativo sobre os construtos e conteúdo do *TOEFL* durante as três fases de evolução do exame, desde seu início até os dias de hoje. Como podemos notar, atualmente o exame avalia a competência comunicativa do aluno:

Quadro 3.1 – Evolução do Teste TOEFL iBT

Fase	Construto	Conteúdo
1. Primeira versão do teste TOEFL 1964-1979	Componentes individuais de habilidades e conhecimentos da língua.	Itens de múltipla escolha avaliando vocabulário, compreensão escrita, compreensão oral, conhecimento de gramática e as estruturas corretas da língua inglesa.
2. Conjunto de testes TOEFL 1979-2005	Mantidos os construtos originais (compreensão oral e escrita, estrutura e gramática), com acréscimo de duas novas habilidades – habilidade escrita e habilidade oral.	Além dos itens de múltipla escolha avaliando os construtos originais, foram desenvolvidos testes de respostas com construtos individuais de produção escrita como o exame <i>TWE®</i> e de produção oral como o exame <i>TSE®</i> .
3. Teste TOEFL iBT 2005-presente	Competência comunicativa – a habilidade de colocar o conhecimento da língua em uso em contextos relevantes.	Foram desenvolvidas tarefas acadêmicas que exigem a integração de habilidades de produção e receptivas, tais como compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita, além de itens de múltipla escolha para compreensão oral e escrita.

Fonte: TOEFL iBT ® Research Insight, Series 1, Volume 6, 2011.

De acordo com as informações obtidas para o exame no site da ETS²⁰ na Internet, a inscrição para o exame é feita pela Internet, onde agenda-se o local e data do exame e o resultado é enviado ao aluno via e-mail. Segundo a ETS, a maioria das pessoas que presta o exame são alunos que pretendem se candidatar a bolsas e certificados em países de língua inglesa, estudar em instituição de nível superior, e trabalhadores com pedidos para vistos para residência em países de língua inglesa. Ainda de acordo com a ETS, os resultados do exame são utilizados no processo de admissão em mais de 8.000 instituições acadêmicas em todo o mundo.

²⁰ www.ets.org/toefl

3.1 Conteúdo do Exame

Existem quatro seções que cobrem as quatro competências – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita – sendo que todas elas são feitas *online*, e o tempo de duração do exame pode variar de quatro horas a quatro horas e trinta minutos, dependendo da rapidez com que o aluno responde as questões. Cada uma das competências é avaliada isoladamente.

Durante o exame, o aluno deverá executar tarefas que reúnem mais de uma competência, como por exemplo: ler, ouvir e então responder uma pergunta oralmente; ouvir e responder uma pergunta oralmente; e ler, ouvir e então responder uma pergunta por escrito.

A seguir, apresento o quadro 3.2 com um resumo das seções que compõem o exame, o tempo disponível para execução de cada habilidade, o numero de questões que compõem cada seção, e uma descrição sucinta das tarefas de cada seção. Em seguida farei uma descrição detalhada de cada seção do teste TOEFL.

Quadro 3.2 – Resumo das seções do teste TOEFL iBT

Seção	Tempo disponível	Nº de Questões	Tarefas
Compreensão escrita	60 – 100 minutos	36 – 70	Ler 3–5 textos acadêmicos e responder 12–14 perguntas sobre cada texto.
Compreensão oral	60 – 90 minutos	34 – 51	Ouvir 4–6 palestras, e responder 6 perguntas sobre cada uma; ouvir 2–3 conversas e discussões em sala de aula, e responder 5 perguntas sobre cada uma.
Intervalo	10 minutos	—	—
Produção oral	20 minutos	6	Expressar uma opinião sobre um tópico familiar (2 tarefas independentes); falar com base em tarefas de compreensão escrita e oral (4 tarefas integradas).
Produção escrita	50 minutos	2	Escrever 2 redações: a primeira com base em tarefas de leitura e compreensão oral (20 minutos); a segunda defendendo uma opinião por escrito (30 minutos).

Fonte: Kaplan Toefl iBT, 2007, p. 5.

3.1.1 *Compreensão Escrita*

De acordo com o ETS Official Guide (2009), o aluno deve ler trechos de textos acadêmicos com aproximadamente 700 palavras cada um, classificados em três categorias: expositivos, argumentativos e históricos, e responder perguntas de múltipla escolha.

Ainda segundo o ETS Official Guide (2009, p. 37), há 10 tipos de questões, sendo oito tipos que abrangem habilidades sobre informações básicas e inferências e dois tipos que abrangem compreensão de texto, conforme detalhadas abaixo:

Os oito tipos de questões de informações básicas e inferência medem a habilidade de entender e localizar pontos específicos em um texto a nível de sentenças. São elas:

1. Informação concreta (11 a 13 questões): Identificar informações factuais explícitas no texto, como fatos, detalhes, definições ou outra informação fornecida pelo autor.
2. Informação concreta negativa (3 a 6 questões): Verificar qual informação é verdadeira e qual informação não é verdadeira, de acordo com os fatos explícitos do texto. A resposta correta é aquela não verdadeira.
3. Inferência (0 a 2 questões): Compreender um argumento ou ideia que está sugerido, mas não explicitamente citado no texto.
4. Questões de retórica (0 a 2 questões): Responder porque o autor apresentou uma informação específica de uma forma específica. Demonstrar a compreensão da função retórica de uma sentença ou parágrafo.
5. Questões sobre vocabulário (3 a 5 questões): Identificar o significado de palavras ou expressões dentro do contexto.
6. Questões de referência pronominal; (0 a 2 questões): Identificar a relação entre as palavras no texto. Geralmente será a relação entre pronomes e as palavras anteriores.
7. Questões de simplificação de sentenças (0 a 1 questão): Escolher uma sentença que tenha o mesmo significado que a sentença no texto.
8. Questões de inserção de texto (0 a 1 questão): Escolher o lugar correto para inserir uma nova frase dentro de um parágrafo existente no texto. É necessário entender a lógica do texto e a conexão gramatical entre as sentenças.

Os 2 tipos de questões de compreensão de texto a seguir medem a habilidade de compreender o texto como um todo, e não somente as informações detalhadas.

9. Resumo: Compreender e reconhecer as ideias principais de um texto. Serão apresentadas seis ideias e deverão ser escolhidas as três que melhor resumem as ideias mais importantes do texto.
10. Preenchimento de tabela: Reconhecer e identificar as ideias principais do texto e completar uma tabela que já estará parcialmente preenchida.

3.1.2 Compreensão Oral

O aluno deverá ouvir diálogos em situações acadêmicas ou professores fazendo palestras para alunos universitários. Após o término dos diálogos ou palestras com duração de três a seis minutos cada, ele deverá responder perguntas de múltipla escolha com uma única resposta correta. Porém, de acordo com o ETS Official Guide (2009, p. 125), haverá outros tipos de perguntas: (i) questões de múltipla escolha com mais de uma resposta (duas respostas entre quatro), (ii) questões que pedem para ordenar eventos ou partes de um processo, (iii) questões que pedem para equiparar objetos ou textos de acordo com categorias numa tabela. Há oito tipos de perguntas de compreensão oral, divididas em três categorias. São elas, compreensão básica, compreensão pragmática e conexão de informações, conforme detalhadas abaixo:

Compreensão Básica

- a. Ponto Principal (Conteúdo): generalizar ou sintetizar a informação ouvida, compreender a ideia geral ou o tópico principal.
- b. Ponto Principal (Finalidade): refere-se ao propósito da conversa e não ao conteúdo. Esse tipo de questão aparecerá com mais frequência nos diálogos.
- c. Detalhes: compreender e lembrar-se de detalhes explícitos importantes ou fatos mencionados nos diálogos ou palestras. Esses detalhes estarão direta ou indiretamente relacionados com o ponto principal do texto.

Compreensão Pragmática: Habilidade de compreender certas características do inglês falado, que vão além da compreensão básica. Estas questões testam o grau de compreensão da função

da fala ou atitude do orador, muitas vezes onde a finalidade ou atitude do orador não está diretamente expressa.

- a. Compreensão da função do que foi dito. Importante ressaltar que a função do que foi falado pode não corresponder com o que foi expressamente falado.
- b. Compreensão da atitude ou opinião do orador. Poderá ser uma questão sobre os sentimentos, preferência, razão para ansiedade ou felicidade do autor. É importante prestar atenção ao tom de voz do orador.

Conexão de Informações: Habilidade de fazer conexões entre as informações fornecidas na fala, ou seja, combinar as informações de diferentes partes da fala, fazer inferências, tirar conclusões e fazer previsões.

- a. Compreensão da organização: Questões sobre a organização geral da fala do orador, ou sobre a relação entre partes da fala.
- b. Conexão de conteúdo: Compreender a relação entre as ideias da fala. Essas relações podem estar explícitas ou podem ter que ser inferidas. Organizar as informações de forma diferente daquela que foi apresentada na fala, identificando comparações, causa e efeito, ou concordância e discordância. Poderá ainda ser pedido que classifique itens em categorias ou identificar a sequência de eventos ou partes de um processo.
- c. Fazer inferências: Chegar a uma conclusão baseada na combinação dos fatos apresentados na fala. A resposta correta às vezes não contém o vocabulário usado na fala, pois o orador pode sugerir algo sem afirmar diretamente.

Durante a seção de produção oral, o aluno pode fazer anotações nas folhas de papel que recebe no início do exame sobre as informações obtidas nas palestras e diálogos ouvidos e sobre as informações que irá utilizar para suas respostas orais.

3.1.3 Produção Oral

Com duração total de aproximadamente 20 minutos, esta seção do exame é composta por 6 diferentes tipos de questões (denominadas tarefas), todas com tempo determinado, conforme detalhado abaixo:

Tarefa 1 – O aluno deverá responder a uma pergunta sobre um assunto familiar (falar sobre uma pessoa, local ou evento importante para ele) que permanecerá na tela durante todo o tempo de preparação e de resposta. Após ler a pergunta na tela do computador, ele terá 15 segundos para formular a resposta e 45 segundos para falar ao microfone. O aluno deverá dar detalhes e exemplos para embasar sua resposta.

Tarefa 2 – O aluno deverá dar sua opinião sobre um tópico familiar. A pergunta trará duas opções de ações, situações ou opiniões e ele deverá escolher uma. Após ler a pergunta na tela do computador, ele terá 15 segundos para formular a resposta com detalhes, exemplos pessoais e razões da escolha e 45 segundos para falar ao microfone.

Tarefa 3 – O aluno terá entre 45 e 60 segundos para ler um pequeno texto (75 a 100 palavras) relacionado com atividades universitárias, em seguida ouvirá duas pessoas falando brevemente (60 a 80 segundos) sobre o mesmo assunto. Ele deverá então responder oralmente a uma pergunta sobre o que leu e ouviu, tendo 30 segundos para se preparar e 60 segundos para falar ao microfone. Essa questão não pede a opinião do aluno, mas pede que ele dê a opinião de uma das pessoas do diálogo e as razões alegadas por ela.

Tarefa 4 – O aluno deverá ler um pequeno texto (75 a 100 palavras) sobre um assunto acadêmico de forma generalizada, em seguida ouvirá um professor falar sobre o assunto mais detalhadamente. Ele deverá então responder oralmente a uma pergunta, tendo 30 segundos para se preparar e 60 segundos para falar ao microfone. Ele deverá usar e relacionar as informações de ambas as fontes.

Tarefa 5 – O aluno deverá ouvir um diálogo curto (60 a 90 segundos) sobre um tema universitário e responder uma pergunta. Normalmente são dois universitários conversando, um deles apresenta o problema e o outro oferece duas soluções. O aluno deverá descrever o problema, escolher uma solução e explicar o porquê de sua escolha. Ele terá 20 segundos para se preparar e 60 segundos para falar.

Tarefa 6 – O aluno deverá ouvir uma palestra de um professor universitário (60 a 90 segundos) sobre um assunto acadêmico, o qual explicará um termo ou um conceito dando um ou dois exemplos. O aluno deverá responder oralmente a uma questão

usando os exemplos e detalhes da palestra. Ele terá 20 segundos para se preparar e 60 segundos para falar.

As primeiras duas tarefas são consideradas “independentes”, pois o aluno utiliza uma única competência, a produção oral, para falar sobre suas ideias, opiniões e experiências. As quatro últimas tarefas são consideradas “integradas”, pois o aluno deve combinar duas ou mais competências para poder responder (tarefas 3 e 4: compreensão escrita + compreensão oral + produção oral / tarefas 5 e 6: compreensão oral + produção oral). Durante todas as 6 tarefas, o aluno deve fazer anotações nas folhas em branco que recebe no início do teste, para que ele se oriente ao dar as respostas oralmente.

Segundo o ETS Official Guide (2009, p. 21), todas as respostas são gravadas eletronicamente e enviadas aos Estados Unidos onde são corrigidas e avaliadas por um programa de computador e por um avaliador. Caso as avaliações sejam muito díspares, um segundo avaliador também fará a correção.

A ETS disponibiliza em seu *site* oficial as rubricas utilizadas pelos avaliadores para a correção da seção de produção oral do teste *TOEFL iBT* (Anexo A).

3.1.4 Produção Escrita

Essa seção é composta por duas tarefas escritas, ou seja, dois tipos de redação, conforme detalhadas a seguir:

A primeira tarefa é considerada “integrada”, pois requer a competência de compreensão escrita, compreensão oral e produção escrita. O aluno não pode dar sua opinião sobre o assunto. Nessa atividade o aluno terá 3 minutos para ler um pequeno texto acadêmico (250 a 300 palavras) na tela do computador. Em seguida ele ouvirá uma palestra sobre o mesmo assunto por 2 a 3 minutos. Apesar do texto e da palestra serem sobre o mesmo assunto, a informação contida em cada um deles será diferente. Aparecerá então na tela uma pergunta que deverá ser respondida por escrito (digitada no teclado) resumindo os pontos mencionados na palestra e explicando como eles se relacionam com os pontos específicos apresentados no texto. O aluno terá no máximo 20 minutos para escrever sua redação com 150 a 225 palavras. É importante que o aluno tome nota dos pontos importantes do texto escrito e durante a palestra, para que possa relacioná-los mais facilmente.

Na segunda tarefa o aluno terá 30 minutos para escrever (digitar no teclado) uma redação com no mínimo 300 palavras sobre um tema apresentado na tela. Ele deverá ser capaz de escrever de forma organizada e acadêmica sobre um assunto, defendendo seu ponto de vista ou explicando suas razões sobre o tema. Diferentemente da primeira redação, onde o aluno não dá sua opinião, nessa segunda redação é necessário que o aluno manifeste sua opinião, e forneça detalhes e exemplos pessoais. Ainda de acordo com o ETS Official Guide (2009, p. 207), o número de ideias não é tão importante quanto a qualidade das mesmas e a forma como o aluno se expressa.

As redações recebem uma nota entre o mínimo de 0 e máximo de 5, e são avaliadas de acordo com três parâmetros, segundo o ETS Official Guide (2009, p. 207):

- a. Desenvolvimento: Como as ideias são desenvolvidas, ou seja, a quantidade e tipo de exemplos, detalhes e razões apresentadas na redação em relação ao tema apresentado. Quanto mais sólidas as ideias sustentadas por detalhes, maior a nota recebida.
 - b. Organização: Permite uma leitura fácil e agradável. É importante dividir o texto em parágrafos e utilizar conjunções adequadas para facilitar a leitura, contanto que todo o texto se relacione com o tema apresentado. Deverá haver também unidade, progressão e coerência de ideias.
 - c. Uso da Língua: Para obter a nota máxima, a redação deve revelar o uso coerente da língua, deve apresentar uma variedade de estruturas de frases e a escolha lexical deve ser apropriada. Caso as frases sejam simples demais e o vocabulário reduzido, a nota será baixa, independente da solidez das ideias.

A ETS também disponibiliza em seu *site* oficial as rubricas utilizadas pelos avaliadores para a correção da seção de produção escrita do teste *TOEFL iBT* (Anexo B).

3.2 Pontuação

A pontuação máxima do exame é 120 pontos, divididos entre as quatro competências avaliadas:

Compreensão escrita de 0 a 30 pontos

Compreensão oral	de 0 a 30 pontos
Produção oral	de 0 a 30 pontos
Produção escrita	de 0 a 30 pontos
Pontuação Total	de 0 a 120 pontos

Segundo a ETS, metade da nota total refere-se às competências de produção oral e escrita, e metade da nota total refere-se às competências de compreensão oral e escrita. As seções de compreensão oral e escrita são avaliadas de forma diferente das seções de produção oral e escrita (PIERCE e KINSELL, 2010, p. 6). Cada uma das seções de compreensão oral e escrita contém 40 perguntas cada. O aluno receberá um ponto por cada resposta correta (algumas perguntas da compreensão escrita valem dois pontos), mas não será penalizado por respostas incorretas. No final das seções, a pontuação “bruta”, que representa quantos pontos o aluno ganhou, é convertida em uma escala de 0 a 30.

De acordo com o ETS Official Guide (2009, p. 22), as produções escritas são enviadas ao Centro de Avaliação *online* da ETS e são avaliadas por 2 a 4 avaliadores credenciados. As redações recebem uma nota de 0 a 5, e essa nota é convertida em uma escala de 0 a 30 pontos.

Todas as seis tarefas de produção oral são gravadas digitalmente e enviadas para o Centro de Avaliação *online* da ETS. As respostas de cada aluno são avaliadas por 3 a 6 avaliadores credenciados. Cada uma das seis tarefas de produção oral recebe uma nota de 0 a 4. Em seguida é feita a média dessas seis notas e o resultado é convertido em uma escala de 0 a 30 pontos.

Além da pontuação de cada habilidade e a pontuação total, o aluno receberá a descrição dos resultados para cada competência (KAPLAN, 2007, p. 5). Essas descrições são uma breve explanação sobre o significado da pontuação numérica em relação a competências linguísticas e proficiência.

Conforme mencionado acima, as notas iniciais da seção de produção oral podem variar de 0 a 4. A título de ilustração, a seguir apresento quadros com o *feedback* fornecido pela ETS sobre o desempenho dos alunos nos 4 diferentes níveis de produção oral, ou seja, nível bom (3,5-4,0), nível regular (2,5- 3,0), nível limitado (1,5-2,0) e nível fraco (0-1,0). Cada quadro agrupa as tarefas em três subgrupos, isto é, tópicos familiares aos alunos (tarefa

1 e 2), situações em ambiente universitário (tarefa 3 e 4) e conteúdo de curso acadêmico (tarefa 5 e 6):

O quadro 3.3 a seguir apresenta informações e detalhes sobre a produção oral de alunos que obtiveram o nível bom (entre 3,5 e 4,0 pontos) em suas respostas na seção de produção oral no teste:

Quadro 3.3 – *Feedback* do desempenho da produção oral com nível bom

Produção Oral	Nível	Desempenho do Aluno
Falar sobre tópicos familiares (Tarefa 1 e 2)	Bom (3,5 - 4,0)	As respostas indicam habilidade em comunicar experiências e opiniões pessoais de forma eficiente. De forma geral, a fala é clara e fluente. O uso de vocabulário e gramática é eficiente com apenas pequenos erros. As ideias são geralmente bem desenvolvidas e expressas coerentemente.
Falar sobre situações em ambiente universitário (Tarefa 3 e 4)	Bom (3,5 - 4,0)	As respostas indicam habilidade em falar de forma eficiente em inglês sobre material impresso e diálogos comuns entre alunos universitários. De forma geral as respostas são claras e coerentes, com erros esporádicos de pronúncia, gramática ou vocabulário.
Falar sobre conteúdo de curso acadêmico (Tarefa 5 e 6)	Bom (3,5 - 4,0)	As respostas demonstram habilidade em se comunicar de forma eficiente em inglês sobre tópicos acadêmicos típicos de estudos universitários de primeiro ano. A fala é clara e fluente, utilizando gramática e vocabulário adequados para explicar conceitos e ideias de leituras ou material de palestras. O aluno é capaz de falar sobre informações chave e detalhes relevantes com apenas pequenas faltas de exatidão.

Fonte: Adaptado de TOEFL iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT, 2008.

O quadro 3.4 abaixo apresenta informações e detalhes sobre a produção oral de alunos que obtiveram o nível regular (entre 2,5 e 3,0 pontos) em suas respostas na seção de produção oral no teste:

Quadro 3.4 – *Feedback* do desempenho da produção oral com nível regular

Produção Oral	Nível	Desempenho do Aluno
Falar sobre tópicos familiares (Tarefa 1 e 2)	Regular (2,5 - 3,0)	As respostas indicam habilidade em comunicar experiências e opiniões pessoais na maior parte das vezes de forma clara e coerente. A fala é na maior parte clara com poucos erros. Gramática e vocabulário são um pouco limitados e apresentam alguns erros. Às vezes, as limitações impedem a elaboração de ideias, porém não interferem seriamente na comunicação oral.
Falar sobre situações em ambiente universitário	Regular (2,5 - 3,0)	As respostas indicam habilidade em falar em inglês sobre material impresso e diálogos comuns entre alunos universitários. O aluno é capaz de transmitir informações relevantes sobre diálogos, artigos de jornal e informes universitários, contudo faltam alguns detalhes ou

(Tarefa 3 e 4)		estes são incorretos. As limitações de gramática, vocabulário e pronúncia às vezes causam dificuldades ao ouvinte. Entretanto, tais limitações não interferem seriamente na comunicação geral.
Falar sobre conteúdo de curso acadêmico (Tarefa 5 e 6)	Regular (2,5 - 3,0)	As respostas indicam habilidade em se comunicar em inglês sobre leituras acadêmicas ou materiais de palestras, com poucos problemas de comunicação. Na maior parte das vezes, a fala é clara e fácil de ser entendida. Contudo, alguns problemas com pronúncia e entonação podem causar problemas para o ouvinte. O uso da gramática e vocabulário é adequado para falar sobre os tópicos, mas algumas ideias não estão bem desenvolvidas ou são incorretas.

Fonte: Adaptado de TOEFL iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT, 2008.

O quadro 3.5 abaixo apresenta informações e detalhes sobre a produção oral de alunos que obtiveram o nível limitado (entre 1,5 e 2,0 pontos) em suas respostas na seção de produção oral no teste:

Quadro 3.5 – *Feedback* do desempenho da produção oral com nível limitado

Produção Oral	Nível	Desempenho do Aluno
Falar sobre tópicos familiares (Tarefa 1 e 2)	Limitado (1,5 - 2,0)	As respostas indicam alguma dificuldade em se comunicar em inglês sobre experiências e opiniões do cotidiano. Às vezes há dificuldade de entendimento em função de problemas com pronúncia, gramática e vocabulário. Apesar de ser capaz de responder parcialmente as perguntas, não é capaz de desenvolver suas ideias por completo, talvez em função de gramática e vocabulário limitados.
Falar sobre situações em ambiente universitário (Tarefa 3 e 4)	Limitado (1,5 - 2,0)	As respostas indicam alguma dificuldade em se comunicar em inglês sobre informações presentes em conversas, artigos de jornais, publicações universitárias, etc. Apesar de conseguir falar sobre algumas informações importantes dessas fontes, a limitação de gramática e vocabulário podem lhe prejudicar ao tentar expor suas ideias. Os problemas com pronúncia às vezes prejudicam o entendimento por parte dos ouvintes.
Falar sobre conteúdo de curso acadêmico (Tarefa 5 e 6)	Limitado (1,5 - 2,0)	As respostas indicam habilidade em se comunicar em inglês sobre ideias básicas de textos acadêmicos ou materiais de leitura, mas apresentam poucos detalhes relevantes ou precisos. Às vezes fica difícil para o ouvinte entender a resposta em função de problemas com gramática, vocabulário e pronúncia. No geral, a resposta se refere à pergunta, porém com poucas informações e as ideias são vagas ou imprecisas.

Fonte: Adaptado de TOEFL iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT, 2008.

O quadro 3.6 a seguir apresenta informações e detalhes sobre a produção oral de alunos que obtiveram o nível fraco (entre 0 e 1,0 pontos) em suas respostas na seção de produção oral no teste:

Quadro 3.6 – *Feedback* do desempenho da produção oral com nível fraco

Produção Oral	Nível	Desempenho do Aluno
Falar sobre tópicos familiares (Tarefa 1 e 2)	Fraco (0-1.0)	As respostas estão incompletas. Elas contêm pouco ou nenhum conteúdo e impõem dificuldades para os ouvintes entenderem.
Falar sobre situações em ambiente universitário (Tarefa 3 e 4)	Fraco (0-1.0)	As respostas estão incompletas. Elas incluem pouca ou nenhuma informação sobre o tópico. A fala impõe dificuldades para os ouvintes entenderem, e o significado não está claro.
Falar sobre conteúdo de curso acadêmico (Tarefa 5 e 6)	Fraco (0-1.0)	As respostas estão incompletas. Elas incluem pouca ou nenhuma informação sobre o tópico. O significado não está claro e a resposta apresenta dificuldades para os ouvintes entenderem.

Fonte: Adaptado de TOEFL iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT, 2008.

4. O CURSO PREPARATÓRIO

Esta seção pretende fazer um breve relato sobre o histórico da elaboração do curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*, desde seu início em 2006 até os dias atuais.

O objetivo do curso é capacitar o aluno a uma melhor compreensão do exame *TOEFL iBT*, preparando-o e familiarizando-o com a estrutura do exame em relação às suas características organizacionais e de conteúdo em todas as quatro competências – produção oral e escrita e compreensão oral e escrita.

O público-alvo do curso são alunos com formação superior, interessados em cursar pós-graduação em universidades na América do Norte ou Europa. A pontuação mínima para cada aluno depende da exigência de cada universidade, pois cada instituição estipula a pontuação mínima do exame de proficiência. Podemos citar, por exemplo, que enquanto a Universidade de Harvard exige 109 pontos para o curso de MBA (Mestrado em Administração de Empresas), a Universidade Yale e a Universidade Columbia exigem 100 pontos para o mesmo curso. Já para cursos de Mestrado em Direito (LLM), a pontuação mínima é de 100 pontos para ser admitido na New York University Law School, Yale Law School e Berkeley Law School, enquanto a Columbia Law School exige 105 pontos e a University of Chicago Law School pede 104 pontos.

O primeiro aluno do curso foi o meu próprio filho, que após concluir as aulas do curso, obteve uma nota muito alta, acima mesmo da exigida pela universidade onde iria fazer seu programa de intercâmbio universitário. Com seu bom resultado, outros jovens que também estavam participando do processo de seleção para cursos de intercâmbio e de mestrado passaram a procurar o curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*. Vale ressaltar que jamais houve propaganda para novos alunos; estes sempre procuraram o curso por indicações de ex-alunos.

O curso foi elaborado de forma a cobrir todo o conteúdo programático em quinze aulas particulares de sessenta minutos cada. Pelo fato de os alunos terem a prerrogativa de marcarem as aulas de acordo com sua própria disponibilidade, a duração do curso pode variar de oito a doze semanas.

É importante ressaltar que todos os alunos que procuram o curso em questão assim o fazem com o objetivo principal de praticar a habilidade de produção oral, pois essa

necessidade já é mencionada no primeiro contato entre aluno e professora/pesquisadora. Todos eles alegam que não encontram muita dificuldade para responder as seções de compreensão oral e escrita.

O curso mantém o foco principal no aprimoramento da produção oral e produção escrita. Vale salientar que o curso, além de trabalhar com o desenvolvimento linguístico, tem como objetivo auxiliar o aluno a alcançar um nível elevado nas seis tarefas de produção oral do exame, ou seja, a fluência necessária para obter uma nota alta e satisfatória para permitir seu ingresso em curso de pós-graduação em universidade do exterior. O curso também visa a capacitar o aluno a completar as tarefas de produção escrita de acordo com as exigências do exame. Pelo fato de os alunos demonstrarem menor dificuldade com a compreensão oral e escrita, essas duas habilidades são trabalhadas de forma secundária no curso.

As aulas acontecem em sala fechada na residência desta pesquisadora na cidade de São Paulo, e são utilizados diversos tipos de materiais, como por exemplo, gravações de áudio, apostila com as diversas tarefas com perguntas e respostas similares ao teste para praticar a produção oral, dois cronômetros para marcação do tempo utilizado nas respostas.

O material didático do curso preparatório foi todo elaborado a partir da investigação das necessidades do aluno. Além de consultar trabalhos e artigos acadêmicos realizados a partir do conteúdo do exame, foi feita uma pesquisa de livros disponíveis para a preparação do teste *TOEFL iBT*, tanto no Brasil como nos Estados Unidos. Para o primeiro aluno, foi utilizado o livro oficial da ETS (instituição responsável pelo exame), *ETS Official Guide to the TOEFL iBT Test (2005)*, com exercícios e testes que se assemelham ao teste real. Como a seção de produção oral exige que o aluno se expresse em tempo determinado e bastante reduzido, procurei outros livros que oferecessem mais opções de exemplos para que o aluno pudesse praticar bastante em sala de aula. A partir dos livros pesquisados e adquiridos, fui ampliando e aprimorando o material do curso através da seleção das atividades de produção oral que melhor se enquadram no tempo disponível em aula para a prática dos alunos, conforme a necessidade que cada um demonstrava.

Com o passar do tempo, foram sendo acrescentados outros exercícios de produção oral ao conteúdo programático do curso e utilizados em aula conforme a necessidade dos alunos. Esses exercícios foram trazidos de livros escritos por especialistas da área de ensino de línguas, como Barron's e Kaplan, duas renomadas series de livros para o exame *TOEFL iBT*. A Internet também foi uma fonte de informações importante, pois o site da ETS é bastante extenso e oferece muitas informações sobre como se preparar para o teste. O curso conta hoje

com um grande número de atividades para a seção oral do teste, sendo que os exercícios são selecionados para cada aluno, dependendo da necessidade e do número de aulas que ele terá. O número de atividades é o suficiente para ser ministrado em 15 aulas presenciais. O foco principal inicialmente foi na produção oral, pois essa seção é composta por seis diferentes tarefas, conforme já descrito na Seção 3.1.3.

Durante o período das aulas, os alunos utilizam 5 livros e 2 conjuntos de CDs. Esse material lhes é emprestado para que possam praticar a compreensão oral e compreensão escrita em casa. Assim que terminam de utilizar o primeiro livro e CDs, eles me devolvem e levam o seguinte. Essa prática é útil para os alunos, pois dessa forma, eles não são obrigados a adquirir um material que só será utilizado para aquele determinado fim.

Nas primeiras aulas do curso, o aluno recebe informações sobre todas as quatro seções do teste, desde o tempo de cada seção até a sequência que elas aparecem no teste.

As seções de compreensão escrita e compreensão oral são praticadas pelo aluno em sua casa, sem a minha interferência direta, porém com orientações iniciais quanto às suas características, ou seja, os tipos de perguntas que eles terão que responder, além da forma mais correta de interpretá-las. Ao longo do curso, o aluno também aprenderá a desenvolver estratégias de leitura, tais como *skimming* e *scanning*, pois a forma como eles fazem as leituras dos textos no exame exige rapidez e atenção focada aos detalhes.

Outro item muito trabalhado em sala de aula é a forma adequada de tomar notas durante o tempo de preparação para as respostas em todas as seções. Os alunos aprendem a importância de suas anotações, pois elas serão o único subsídio que eles terão na hora de responder as perguntas.

No curso, o aluno aprende estratégias de produção oral a fim de se adequar ao tempo destinado a cada uma das seis respostas que ele deverá dar ao microfone. Uma característica muito trabalhada nas aulas presenciais é o planejamento estratégico (ELLIS, 2003). Esse tempo prévio de preparo para a execução da tarefa oral, conforme defendido por Willis (1996), deve trazer benefícios para a organização de suas ideias. Segundo Ellis (2005b), esse planejamento poderá aprimorar a fluência e a complexidade da produção oral dos alunos.

Dentre as seis tarefas de produção oral compreendidas no teste, as duas primeiras são consideradas independentes, ou seja, são perguntas sobre opiniões pessoais dos alunos. Por esse motivo, as tarefas 1 e 2 são praticadas em aula em número muito superior às demais quatro tarefas. Isso significa que essas duas são abordadas em todas as aulas do curso,

enquanto que as outras quatro são distribuídas ao longo do curso em quantidade que pode variar de sete a dez exemplos cada.

Para as duas primeiras tarefas independentes, as quais o aluno responde uma questão de cunho pessoal, foi feita uma compilação de variadas tarefas encontradas nos livros adquiridos, sites da internet, além de questões que não somente eu, mas também outros alunos já haviam respondido em exames prestados anteriormente. Atualmente, o curso possui 56 exemplos diferentes para a primeira tarefa oral e 48 exemplos diferentes para a segunda tarefa oral do exame. Quando utilizo uma questão (tarefa 1 ou 2) que me foi enviada por ex-alunos ao saírem da prova, faço questão de frisar que tal questão foi trazida de um teste real recente, porquanto ao fazer esse comentário percebo que esse é um fator de motivação para o aluno, e, ao mesmo tempo, um incentivo para que ele também me repasse a questão que vai ter no dia do teste. Sempre menciono que temos uma grande variedade de perguntas, pois todos colaboram com a atualização e ampliação do material didático.

A seguir apresento dois exemplos de cada uma das duas primeiras tarefas orais mencionadas acima:

1^a Tarefa:

- *Choose a person from your childhood. State why this person was significant to you. Give details and examples to support your choice.*
- *What is your favorite free time activity? Use reasons and details to support your answer.*

2^a Tarefa:

- *Some prefer to shop online while others prefer to shop at stores. Discuss both options, and then state your preference. Use reasons to develop your position.*
- *Some students study for exams individually. Others study in groups. Which method of studying do you think is better for students and why?*

Para as quatro tarefas seguintes consideradas integradas, por incorporarem diversas habilidades, entre elas produção oral, compreensão oral e escrita, foram utilizadas tarefas de diversos livros que exigem a integração dessas habilidades. Por exemplo, no curso, o aluno

dispõe de 45 segundos para ler um pequeno texto impresso e em seguida escuta um diálogo (gravado em aparelho de áudio digital *iPod*). Ele dispõe de 20 segundos para preparar um resumo rápido em uma folha de papel e em seguida ele tem 60 segundos para dar sua resposta oral. As respostas para todas as tarefas de produção oral têm um período de tempo pré-determinado para serem completadas.

A título de ilustração, a seguir apresento um exemplo de cada uma das 4 tarefas integradas de produção oral (tarefas 3,4, 5 e 6):

3^a Tarefa:

Após ler um anúncio sobre a decisão de uma universidade (45 segundos) o aluno deverá ouvir um diálogo entre dois estudantes comentando essa decisão. Enquanto o aluno escuta o diálogo, ele anota algumas informações importantes em uma folha de papel. Em seguida ele terá 20 segundos para preparar a resposta e deverá explicar oralmente as opiniões de pessoas sobre o anúncio em 60 segundos. Vejamos o exemplo a seguir:

Anúncio:

Narrator: The Alumni Office has issued a notice about a new sports facility. Read the announcement about the new facility. You will have 45 seconds to read the announcement.

Announcement of New Sports Facility

The Alumni Office of Central State University is pleased to announce that construction of a new sports facility will commence this summer. Due in part to a very generous grant from a 1974 alumnus, Jason Chitwood, the new facility will include an indoor basketball court, a swimming pool, an indoor track, and a climbing wall. The groundbreaking ceremony will be on April 7th with construction to begin shortly thereafter. The project is scheduled to be completed by summer of 2015.

Transcrição do diálogo:

Student 1(female): Jeez, I can see where the school's priorities lie.

Student 2(male): What do you mean?

Student 1: After a big donation from an alumnus, the first thing this school does is announce that it's upgrading its sports program. What about the library, or the old dorms, or the science building?

Student 2: Well, we already have all those things. What we don't have is an indoor track, or a climbing wall, or an indoor pool.

Student 1: I don't see why they couldn't use that money to build a new science building or an addition to the library. Half of the library's books are in storage. I have to have classes in the basement of the science building because we don't have many classrooms.

Student 2: A new library or science building might be nice, but after that, they won't draw in much money. A new sports facility will bring in basketball ticket money so that the school can do more things to improve in the future.

Student 1: But with a new library and science building, we can entice more students to come to our university and have more tuition money.

4^a Tarefa:

O aluno deverá responder a uma pergunta associando ideias apresentadas num texto escrito, lido em 45 segundos, com fatos narrados oralmente por uma pessoa. Ele terá 30 segundos para preparar sua resposta a partir das suas anotações feitas em uma folha de papel, e terá 60 segundos para responder oralmente. Vejamos o exemplo a seguir:

*Read the passage about camouflage. You have **45 seconds** to read the passage.*

CAMOUFLAGE

The word camouflage comes from French, camoufler, meaning to disguise. In nature, animals blend into their environment, concealing their presence to avoid predators. One method is to attach to natural materials for concealment. Some herd animals, such as zebras, have patterns which make distinguishing a single animal difficult. The most common form of camouflage is to be a color similar to the surroundings, such as earth tones of deer and squirrels. Some animals change colors in different seasons, such as the Artic fox whose white coat in winter changes to brown in the summer.

Now listen to part of a lecture on the same topic in a history class.

Lecture:

Professor: As we've discussed, camouflage has long been a fascinating occurrence in nature. For millions of years of natural selection, those species able to avoid their predators, with the help of camouflage, have survived.

Today we're going to discuss the use of camouflage in the military. Surprisingly, even in the 1800's, armies tended to wear bright colors with bold impressive designs, to irritate the enemy, attract recruits, foster solidarity, and allow for easy identification.

Only in 1857, because of high casualties did the British, fighting in India, dye their tunics neutral tones, initially a muddy tan called khaki from the Urdu word for dusty. Other armies followed suit, either with khaki or with other colors suitable for their environment.

Today's camouflage is not only customized for terrain, weather, and light conditions but also symbolizes the national identity for the military. Newly independent nations immediately put their own design on camouflage patterns. As technology advances, modern camouflage must take into account infrared and thermal vision. What has been noticeable for several decades is the popularity of camouflage-influenced articles of clothing among the general population.

***The professor describes camouflage in the military.
How does what you read support what you heard?***

5^a tarefa:

O aluno deverá responder a uma pergunta relatando detalhadamente a conversa entre dois estudantes universitários. Ele terá 20 segundos para preparar sua resposta a partir de suas anotações e 60 segundos para responder oralmente. Vejamos o exemplo a seguir:

Listen to a conversation between two students.

Student 1(male): Hey, Denise. Are you ready for spring break?

Student 2(female): You bet I am Charlie. I'm just not sure where I'll be going yet. My roommates and I have been talking about going to the beach in the Bahaman Islands since last spring break, but it isn't exactly cheap, and only Pat and I were able to save up enough money to go. These last few weeks Bo worked extra shifts at the restaurant, but he still couldn't make enough money. We all feel really bad because we all wanted to go together. I don't think we could go without him.

Student 1: Well, can't you let him borrow some money so that you can all go together?

Student 2: I think we could do that. If me and Pat both pitched in and lent him some money, he might have enough. But I don't know if he'd want to borrow money from us. He doesn't usually do that.

Student 1: Well, maybe you just need to find another place to go then. If you all already have some money saved up, you should be able to find a closer, cheaper destination for spring break, right?

Student 2: I suppose we could, but it really just wouldn't be the same.

Student 1: You should look around. Maybe you can find a place like the Bahamas, just without the Bahamas price.

Now get ready to answer the question:

The students discuss two solutions to the woman's problem. Which solution do you prefer and why? Provide examples to support your choice.

6^a tarefa:

O aluno deverá ouvir uma palestra e responder a uma pergunta fazendo um resumo oral bem detalhado. Ele terá 20 segundos para preparar sua resposta com base nas anotações feitas em uma folha de papel durante a palestra, e terá 60 segundos para responder oralmente. Vejamos o exemplo a seguir:

Listen to part of a lecture in a biology course and then answer the question.

TOOLS

(Female professor)

Human beings aren't the only animals that use tools. It's generally recognized that other animals use tools as well ... use them naturally, in the wild, without any human instruction. But when can we say that an object is a tool? Well, it depends on your definition of a tool. And in fact, there are two competing definitions — a narrow definition and a broad one.

The narrow definition says that a tool is an object that's used to perform a specific task... but not just any object. To be a tool, according to the narrow definition, the object's gotta be purposefully changed or shaped by an animal, or human, so that it can be used that way. It's an object that's made. For instance, wild chimpanzees use sticks to dig insects out of their nests... but most sticks lying around won't do the job... they might be too thick, for example. So the sticks have to be sharpened so they'll fit into the hole in an ant hill or the insect nest. The chimps pull off the leaves and chew the stick and trim it down until it's the right size. The chimps don't just find the stick... you could say they make it in a way.

But the broad definition says an object doesn't have to be modified to be considered a tool. The broad definition says a tool is any object that's used to perform a specific task. For example, an elephant will sometimes use a stick to scratch its back... it just picks up a stick from the ground and scratches its back with it... It doesn't modify the stick, it uses it just as it's found. And it's a tool, under the broad definition, but under the narrow definition it's not, because, well, the elephant doesn't change it in any way.

After you listen to the lecture, answer the following prompt.

Using points and examples from the talk, describe the two different definitions of tools given by the professor.

Como as aulas variam de um aluno para outro, em função de suas necessidades, habilidades e dificuldades, a quantidade e os tipos de tarefas integradas de produção oral (tarefa 3, 4, 5 e 6) exemplificadas acima são escolhidas em função da dificuldade que cada uma delas impõe aos alunos individualmente.

Enquanto a habilidade de produção oral é trabalhada e praticada em sala de aula de forma presencial, a habilidade de produção escrita é trabalhada pelos alunos fora das aulas, dadas as limitações de duração do curso e as demonstrações de interesse e necessidade de auxílio na correção da produção escrita exigida no exame. Assim, nas aulas iniciais, essa seção do exame é explicada em detalhes, quando o aluno já recebe uma lista dos conectivos que devem ser utilizados tanto na produção oral como também na escrita, pois essa é sabidamente uma exigência do exame. Assim, os alunos compõem suas redações e me enviam por *e-mail* para correção. As redações são então corrigidas por mim e devolvidas aos alunos por *e-mail* com os devidos comentários e correções. No dia do exame, os alunos precisam escrever duas redações, uma denominada “integrada” e outra denominada “independente”.

A primeira redação é considerada integrada, pois os alunos devem ler um texto em 3 minutos, em seguida devem ouvir uma gravação com assunto relacionado ao texto e em seguida escrever a redação. Nas aulas iniciais é explicado ao aluno o que deve conter na redação e a forma como ela deve ser escrita, pois ela deve obrigatoriamente relacionar o conteúdo do texto escrito com o conteúdo do áudio. Durante o período de aulas, o aluno recebe por *e-mail* um arquivo com o texto junto com a questão, e um arquivo com o áudio relacionado com o texto. Assim que o aluno termina de compor a redação, ele envia o texto por *e-mail* para a pesquisadora. A redação é corrigida e enviada de volta para o aluno. Esse

processo é contínuo durante todo o curso. Ao longo do curso, o aluno deverá escrever oito redações denominadas “integradas”.

A título de ilustração, a seguir apresento um exemplo da atividade de redação integrada, na qual o aluno deve ler o texto em 3 minutos, ouvir uma gravação na qual um professor fala sobre o mesmo assunto, e em seguida escrever a redação em resposta a uma pergunta:

Read the text for 3 minutes:

Did William Shakespeare really write Romeo and Juliet, Hamlet, and the other plays attributed to him? Scholars have long questioned the authenticity of the claim that these works were written by William Shakespeare of Stratford-on-Avon, England. There are a number of reasons why.

In the first place, William Shakespeare was a man of humble origins. He was not a wealthy aristocrat or nobleman. Rather, he was the son of a tradesman, and there is no record that he ever went to school. Yet many of his plays deal with the lives of nobility and show an understanding of politics, science, literature, and foreign languages that only an aristocrat or an educated person would have had. In addition, very few concrete facts about Shakespeare's life are known. There are very few written records containing information about him. This seems unusual for someone who became as well-known as Shakespeare did. Some scholars take this as evidence that records were destroyed to hide the true identity of the author of the plays attributed to Shakespeare.

Several contemporary writers have been suggested as the possible true author of Shakespeare's works. One of the more popular theories is that they were written by Sir Francis Bacon, a prominent scholar, diplomat, and writer. This claim is based in part on perceived similarities between some of Bacon's writing and certain phrases found in the plays attributed to Shakespeare. Other well-known writers, including playwright Christopher Marlowe and Edward de Vere, 17th Earl of Oxford, have also been put forth as possible authors of the plays.

Transcrição da gravação:

Now listen to a lecture:

There is a popular idea going around that William Shakespeare did not actually write his own plays. Although attempts have been made to cast doubt on the authorship of these plays, no one has yet produced any real evidence that they were not written by William Shakespeare, humble resident of Stratford-on-Avon, himself. Proponents of the theory that Shakespeare did not write the plays claim that he was too poor, too

obscure, and too uneducated to have written them himself. Poor and obscure though he may have been, it is not certain that he was uneducated. There was a school in Stratford-on-Avon and the young Shakespeare may well have attended it along with other boys of his social class. As a student at the local school, he would have gained the knowledge of literature and the classics that the author of the plays certainly had. And although he was not an aristocrat himself, through his work at the theater he had plenty of opportunity to come into contact with the aristocratic classes that he often wrote about. He could easily have observed in this way the aristocratic manners and customs that he gave characters in his plays.

The lack of records about Shakespeare's life is also not evidence that he did not write his plays. As a commoner, there would not have been many records kept about him, and any records that may have existed could easily have been lost over the course of time. Neither has there been convincing evidence that another person actually authored the plays. One of the more popular theories is that Francis Bacon was the one who actually wrote the Shakespeare plays, but it does not hold up. Some claim as proof a similarity between Bacon's writing and those attributed to Shakespeare. Even a quick comparison of words by the two authors, however, clearly shows that the writing styles of the two men are completely different.

Summarize the points in the reading passage and explain how they are challenged by points raised in the lecture. Write on your computer or on a piece of paper. Write for no more than 20 minutes.

A segunda redação é considerada independente, pois utiliza somente uma habilidade e exige somente a experiência ou o conhecimento próprio do aluno. Essa redação deve ser escrita em, no máximo, 30 minutos e deve conter no mínimo 300 palavras. Também é explicado em aula como a segunda redação deve ser escrita, o formato exigido, como por exemplo, ser composto por quatro a cinco parágrafos, e o léxico esperado, como conectores e expressões.

No início do curso, o aluno recebe por e-mail um arquivo com 86 diferentes questões (ou enunciados) para escrever suas redações. A produção escrita do aluno é então feita em sua casa e enviada por e-mail para correção. Em geral, as redações são corrigidas e devolvidas ao aluno em um prazo de 24 horas, para que ele possa ver as correções e tentar aprimorar as redações seguintes. Esse processo é contínuo durante todo o período das aulas, quando, em média, o aluno escreve de 10 a 15 redações denominadas “independentes”. O aluno também recebe um arquivo digital com 157 enunciados de exames anteriores com 4 exemplos de resposta para cada um deles. Durante o período do curso, pede-se que o aluno leia essas redações para se familiarizar com diversos tipos de respostas possíveis.

A seguir apresento alguns enunciados ou tópicos sobre os quais os alunos devem escrever suas redações em no máximo 30 minutos contendo no mínimo 300 palavras:

- *Some people believe that the Earth is being harmed (damaged) by human activity. Others feel that the human activity makes the Earth a better place to live. What is your opinion? Use specific reasons and examples to support your answer.*
- *Do you agree or disagree with the following statement? Television has destroyed communication among family and friends. Use specific reasons and examples to support your opinion.*
- *What is a very important skill a person should learn in order to be successful in the world today. Choose one skill and use specific reasons and examples to support your choice.*

Nas duas últimas aulas, os alunos fazem dois testes simulados contendo todas as seis tarefas de produção oral. Os alunos completam todas as seis tarefas, sem intervenção da minha parte e sempre dentro do limite de tempo estipulado pelo exame. Somente após o término das tarefas o aluno e eu fazemos uma análise da produção oral em conjunto e o aluno recebe meu *feedback* com comentários, elogios e correções.

A última aula também é dedicada a rever as dificuldades do teste simulado e fazer mais alguns exercícios das questões que os alunos consideram mais difíceis.

Chegando ao final desta seção, espero ter detalhado o curso preparatório para o teste *TOEFL iBT* de forma minuciosa, e que os exemplos dados tenham sido esclarecedores.

Na seção a seguir, discorro sobre a metodologia da pesquisa, e todos os passos que possibilitaram responder as três perguntas de pesquisa.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo apresentar o referencial metodológico para este estudo. Para tanto, apresentamos a descrição do contexto da pesquisa do curso preparatório para o teste de proficiência de inglês *TOEFL iBT*. Em seguida, apresentamos um breve perfil dos participantes envolvidos no estudo, para então discorrermos sobre os instrumentos e procedimentos de coleta de dados que possibilitaram responder as três perguntas de pesquisa, a saber:

- a. Quais as necessidades dos alunos para prestarem o exame *TOEFL iBT*?
- b. Como os alunos avaliam seu desempenho para satisfazer suas necessidades e lacunas para o exame *TOEFL iBT*?
- c. Como os alunos avaliam o curso para prestarem o exame *TOEFL iBT*?

5.1 Referencial Metodológico

Neste trabalho, pretendeu-se realizar uma pesquisa de caráter exploratório, de cunho qualitativo. A estratégia de investigação para sustentar e embasar as questões de pesquisa mencionadas acima, foi o estudo de caso, de acordo com os pressupostos teóricos de Stake (1988) e Johnson (1992).

Para Stake (1988) estudo de caso não é somente uma escolha metodológica, é principalmente a escolha do objeto a ser estudado. Ele ainda afirma que a principal característica do estudo de caso é a presença do pesquisador no local, o contato e o envolvimento direto do pesquisador com as atividades do caso, sempre refletindo e revisando os acontecimentos.

Ainda de acordo com Stake (1988, p.88), existem três tipos de estudo de caso, a saber:

- *estudo de caso intrínseco*: o estudo é conduzido porque o pesquisador quer entender os aspectos intrínsecos de um caso em particular;
- *estudo de caso instrumental*: um caso específico é examinado para promover reflexões a respeito do caso ou ainda para o refinamento de uma teoria; o caso se torna secundário em importância, somente dando suporte à outro caso; e

- *estudo de caso coletivo*: o estudo de um caso que pretende estender-se a outros casos instrumentais para compreendê-los melhor ou para obter conhecimento mais profundo a fim de refinar uma teoria.

Segundo Johnson (1992, p. 76), o estudo de caso tem como finalidade descrever o caso dentro de seu contexto. Com o intuito de obter respostas para a pergunta de pesquisa, o pesquisador estuda o caso em questão dentro de seu contexto.

A escolha pelo uso de estudo de caso para a realização desta pesquisa deu-se pelo fato de ser uma abordagem de pesquisa que permite investigar uma situação específica em um contexto específico (JOHNSON, 1992; STAKE, 1988).

Esta pesquisa, de caráter exploratório, teve como objetivo geral, investigar como o curso de Inglês para Fins Específicos, elaborado por esta pesquisadora, atende as necessidades dos alunos e os capacita para prestar o exame *TOEFL iBT*.

Devido à minha longa experiência desde 1975 como professora de inglês em contexto de aulas particulares, julgo ser importante conhecer de forma mais detalhada alguns aspectos relevantes à minha área de atuação. Portanto, segundo Stake (1998), este trabalho pode ser considerado um “estudo de caso intrínseco”, já que foi motivado pelo meu interesse em conhecer aspectos particulares da eficiência do curso e sua relação com os alunos.

5.2 Contexto da Pesquisa

O contexto desta pesquisa é o curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*, por mim elaborado, o qual foi descrito detalhadamente na seção anterior. O diferencial do curso é ser ministrado em aulas particulares, com foco na produção oral adequada ao exame. Outra particularidade do curso é que os encontros são sempre agendados de acordo com a conveniência dos alunos. A preferência dos alunos era sempre por aulas no início da manhã ou no início da noite em função de seus compromissos de trabalho durante o horário comercial. Em geral, os alunos tiveram uma aula de 60 minutos por semana, entretanto, alguns alunos começavam as aulas já com a data da prova marcada, portanto esses alunos tiveram 2 aulas semanais, com uma hora de duração cada, em função do curto espaço de tempo que dispunham. O número total de aulas variou entre 10 a 15 encontros, dependendo da necessidade e disponibilidade de cada aluno.

As aulas não eram oferecidas em instituição pública ou particular, mas sim em recinto fechado na casa desta pesquisadora. Os alunos não precisavam trazer nenhum material de suas casas, pois todo o material didático do curso era fornecido por mim. Já na primeira aula eles recebiam uma pasta plástica de capa transparente, na qual arquivavam todas as fichas usadas em aula, além de material com informações sobre o teste *TOEFL iBT*. O objetivo principal do curso, conforme já mencionado, é a adequação da produção oral dos alunos para o exame *TOEFL iBT*.

O período de coleta de dados para esta pesquisa se deu entre novembro de 2011 e dezembro de 2013.

5.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa são 17 alunos do curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*. Os alunos são jovens adultos, sendo 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, em sua maioria (71%) com idade entre 21 e 30 anos, 12% com idade entre 15 a 20 anos e 18% com idade entre 31 a 40 anos, pertencentes à classe socioeconômica média ou média-alta. Todos os participantes, exceto um deles, possuíam formação universitária, sendo 8 graduados em Administração de Empresas, 4 formados em Direito, 2 formados em Engenharia, e 2 formados em Rádio e TV. Todos eles tomaram conhecimento do curso por intermédio de ex-alunos e a grande maioria deles possuía nível avançado de inglês, sendo que somente três deles tinha nível intermediário de domínio da língua.

O único aluno que ainda não possuía formação universitária, e participou da pesquisa, tinha interesse em fazer intercâmbio nos Estados Unidos durante o seu curso de graduação. Portanto, para ele também era imprescindível prestar o exame *TOEFL iBT*.

O perfil detalhado dos participantes desta pesquisa será apresentado na Seção 6 adiante, pois segundo os pressupostos de Hutchinson e Waters (1987), esses dados fazem parte da análise de necessidades. Porém, é importante ressaltar que, a fim de garantir o sigilo das informações prestadas e de preservar a identidade dos participantes, seus nomes serão omitidos e cada aluno será identificado pela letra “A” seguida de um número, de 1 a 17.

Uma certa uniformidade no perfil desses alunos, ou seja, todos já inseridos há alguns anos no mercado de trabalho, deve-se a uma das exigências para o ingresso nos cursos de

mestrado nas instituições superiores de ensino no exterior, pois os candidatos devem ter no mínimo dois anos de experiência no mercado de trabalho para que sejam aceitos para os cursos de mestrado, tanto *MBA* (Master in Business Administration) quanto *LLM* (Mestrado em Direito) ou *MFA* (Master in Films and Arts). Outra exigência para o aceite nos cursos de mestrado é a comprovação de proficiência em inglês, por meio do resultado do exame *TOEFL iBT*, razão pela qual os alunos frequentam esse curso, objeto de estudo desta pesquisa.

A fim de visualizar melhor o perfil do grupo dos participantes, a seguir apresento o quadro 5.1 com informações que julgo importantes para auxiliar na compreensão da análise dos dados que será feita na Seção 6 adiante:

Quadro 5.1 – Perfil dos alunos

Aluno	Faixa etária (anos)	Sexo	Nível de inglês	Formação acadêmica	Finalidade do teste
A1	21 a 30	M	Avançado	Adm. de Empresas	MBA
A2	21 a 30	F	Avançado	Direito	LLM
A3	15 a 20	M	Interm./Avançado	Ensino Médio	Intercambio
A4	31 a 40	M	Intermediário	Adm. de Empresas	MBA
A5	21 a 30	F	Avançado	Adm. de Empresas	MBA
A6	21 a 30	M	Interm./Avançado	Adm. de Empresas	MBA
A7	21 a 30	F	Avançado	Direito	LLM
A8	21 a 30	M	Intermediário	Engenharia	MBA
A9	21 a 30	F	Intermediário	Radio e TV	MFA
A10	21 a 30	M	Avançado	Radio e TV	MFA
A11	21 a 30	M	Interm./Avançado	Adm. de Empresas	MBA
A12	31 a 40	M	Avançado	Adm. de Empresas	MBA
A13	21 a 30	M	Avançado	Adm. de Empresas	MBA
A14	21 a 30	F	Intermediário	Direito	LLM
A15	21 a 30	M	Avançado	Direito	LLM
A16	15 a 20	F	Interm./Avançado	Engenharia	Intercâmbio
A17	21 a 30	F	Interm./Avançado	Adm. de Empresas	MBA

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 5.1 acima, o nível de inglês dos alunos ao iniciarem as aulas do curso (básico, intermediário, intermediário/avançado ou avançado), foi classificado informalmente no primeiro dia de aula, levando em consideração seu nível gramatical, capacidade de se

expressar sem hesitações e domínio de vocabulário. Parâmetros similares também são utilizados pela ETS para a correção da seção de produção oral da prova.

Por fim, devo mencionar que todos os 17 alunos envolvidos nesta pesquisa autorizaram o uso anônimo de seus dados, por meio da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no início da pesquisa, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.²¹

5.4 Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa foram divididos em três etapas consecutivas, conforme apresentadas abaixo:

1^a etapa	1. Questionário inicial (Apêndice A); 2. gravação da produção oral inicial do aluno; 3. avaliação da produção oral inicial do aluno.
2^a etapa	4. Entrevista ao final das aulas.
3^a etapa	5. Gravação da produção oral final do aluno; 6. avaliação da produção oral final do aluno; 7. questionário final (Apêndice B); e 8. nota obtida pelo aluno no teste <i>TOEFL iBT</i> .

A seguir, passo a relatar os procedimentos de coleta de dados para esta análise, as quais ocorreram em três etapas distintas, conforme descritas a seguir.

Antes de iniciar a primeira etapa, foi elaborado e aplicado um questionário piloto junto a 2 alunos que iniciaram as aulas em novembro de 2011 e terminaram a preparação em janeiro de 2012. Esse questionário piloto serviu como base para avaliar a propriedade e adequação

²¹ Processo CAAE No. 01718012.8.0000.5482

das perguntas e sua relação com as perguntas de pesquisa (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998). Com esses dados em mãos, eles foram amplamente discutidos e as questões foram reelaboradas e refinadas durante várias reuniões de orientação em grupo que participei, até a versão final, a qual passei a utilizar com os outros 15 alunos. Portanto, a elaboração do Questionário Inicial e Final foi resultado de longas discussões para que o levantamento de dados pudesse abranger, de modo satisfatório, as respostas para as três perguntas desta pesquisa.

Dessa forma, na primeira etapa foi aplicado o Questionário Inicial (Apêndice A) com os alunos no início do curso para conhecer e analisar as necessidades de aprendizagem de cada um deles. Esse questionário com 18 questões, sendo 9 abertas e 9 fechadas, também forneceu o perfil dos alunos, além de dados sobre o conhecimento prévio da língua, expectativas dos alunos quanto ao curso, suas prioridades e disponibilidade para alcançar e superar suas necessidades. A partir dos dados do Questionário Inicial, foi possível adequar o conteúdo do curso para cada aluno.

Ainda na primeira etapa, ou seja, na primeira aula, foi feita a gravação da produção oral inicial do aluno. A gravação foi feita com um aparelho *smartphone* para que pudesse ser transferida para um arquivo digital em computador. Para essa gravação, eles responderam as primeiras duas tarefas de produção oral do exame *TOEFL iBT*, questões essas de cunho pessoal nas quais o aluno tem 15 segundos para preparar a resposta e 45 segundos para falar. A gravação ocorreu da seguinte maneira: A primeira pergunta (Tarefa 1) foi lida para o aluno, um cronômetro marcou 15 segundos para que ele preparasse sua resposta de forma bem resumida em uma folha de papel, e em seguida outro cronômetro marcou os 45 segundos durante os quais o aluno deu sua resposta ao microfone. Em seguida foi feita a gravação da Tarefa 2 exatamente da mesma forma que a Tarefa 1.

Essa gravação da produção oral inicial do aluno teve como objetivo fornecer alguns dados sobre a produção oral dos mesmos, tais como, fluência, riqueza lexical, precisão gramatical, tempo utilizado para formulação das respostas, postura e reação em relação à restrição de tempo para respostas.

As gravações da produção oral inicial dos alunos (Tarefa 1 e 2) foram avaliadas de acordo com os critérios (rubricas) estabelecidos pela *Educational Testing Service* (ETS), instituição que elabora, aplica e corrige o exame e os pressupostos teóricos de Ellis (2003) quanto a fluência, complexidade e precisão gramatical conforme expostos no Quadro 2.4. Os critérios da ETS, disponibilizados em seu site na internet (<www.ets.org/toefl>), são

divididos em 4 níveis, ou seja, descrição geral, apresentação, uso da língua e desenvolvimento, e podem ser visualizados no Anexo A deste trabalho.

A partir dessas duas metodologias de análise, Ellis (2003, 2005a, 2005b) e ETS (2005), foi possível então elaborar um modelo de ficha para a avaliação da produção oral dos alunos do curso. Foram criadas duas versões de fichas, uma delas para a Avaliação Inicial (Apêndice C), e outra ficha seguindo os mesmos critérios para a Avaliação Final (Apêndice D), para que pudéssemos comparar a evolução da produção oral dos alunos. Assim como é feito pela ETS, as notas dos itens avaliados também seguiram uma classificação de 1 a 4, sendo, no caso desse curso, 1=fraco, 2=regular, 3=bom e 4-excelente.

A somatória das notas referentes a cada item avaliado da Tarefa 1 e 2 me permitiu chegar a uma média final para cada aluno, conforme pode ser visto pelo exemplo no quadro 5.2 a seguir:

Quadro: 5.2 – Avaliação da Tarefa 1 e 2 (inicial e final)

Aluno	A1	Descrição Geral	Apresentação	Uso da Língua	Desenvolvimento	Organização
Média Inicial	2,9	Regular	Bom	Fraco	Bom	Bom
Média Final	3,2	Regular	Bom	Bom	Regular	Excelente

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu ao longo de todas as aulas e foi feita uma entrevista composta por três perguntas abertas, conforme apresentadas a seguir, com a finalidade de conhecer e avaliar as percepções dos alunos quanto a sua produção oral, dificuldades e atividades desenvolvidas durante aquele dia. As três perguntas da entrevista foram:

- a. O que você achou das atividades de hoje?
- b. Quais dificuldades elas trouxeram para você?
- c. Como foi seu desempenho hoje comparado à última aula?

Essa entrevista, com duração máxima de 5 minutos, aconteceu ao final de todos os encontros do curso e forneceu subsídios para uma análise mais aprofundada da evolução dos alunos, além de registrar suas percepções em relação à produção oral.

Na terceira e última etapa da coleta de dados foi aplicado o Questionário Final (Apêndice B), com o objetivo de conhecer a opinião dos alunos quanto à eficiência do curso, ou seja, se o curso atendeu às suas necessidades específicas levantadas no início das aulas, e o grau de auxílio que o curso teve para prestar o exame. Esse instrumento de investigação foi composto por 16 perguntas, sendo 8 abertas e 8 fechadas. Algumas perguntas desse último questionário foram feitas para contrastar e comparar com algumas respostas dadas no questionário aplicado no início do curso, tais como o tempo dedicado aos estudos e uma autoavaliação de suas habilidades linguísticas. Os alunos geralmente recebiam o questionário na penúltima aula, levavam para suas casas, pois alegavam que teriam mais tempo para preencher com mais exatidão e maiores detalhes, e traziam de volta na última aula que geralmente acontecia na véspera do exame.

Também na última aula foi feita a gravação da produção oral final dos alunos. Assim como na gravação inicial, os alunos responderam a Tarefa 1 e a Tarefa 2 por se tratarem de assuntos pessoais e as quais exigiam maior criatividade por parte dos alunos. O conteúdo dessa gravação foi utilizado para contrastar com a gravação inicial da produção oral dos alunos e fornecer subsídios para a análise da sua evolução da produção oral.

Assim como na produção oral inicial, a avaliação dessas tarefas finais foi feita utilizando a ficha de avaliação final e seguiu os pressupostos teóricos de Ellis (2003) quanto a fluência, complexidade e precisão das falas. Foram utilizados também os mesmos critérios utilizados pela *ETS*, os quais, conforme mencionados anteriormente, englobam descrição geral, apresentação, uso da língua e desenvolvimento. Além disso, também foi considerado o número de palavras e número de pausas e autocorreções. Outro item importante observado nessa avaliação foi notar se o aluno conseguiu terminar sua resposta dentro do tempo permitido ou se o tempo acabou antes do final da resposta.

Após a realização do exame, os alunos enviaram-me um *e-mail* dando um *feedback* por escrito com suas impressões sobre seu desempenho no exame. Esses dados foram utilizados para comparar com a nota que eles receberam da *ETS*, organização responsável pela aplicação e correção do teste, pois junto com as notas eles recebem um comentário sobre o desempenho em cada uma das quatro habilidades avaliadas no exame (produção oral e escrita, e compreensão oral e escrita).

Todas as seis tarefas de produção oral do teste *TOEFL iBT* recebem inicialmente uma nota que pode variar de 0 (nota mínima) a 4 (nota máxima). Essa nota é então convertida para uma escala de 0 a 30 pontos. A título de ilustração, a seguir apresento um quadro fornecido pela *ETS* com a explicação da nota obtida por um dos alunos participantes desta pesquisa na seção de produção oral:

Quadro 5.3 – Detalhamento da nota da seção de produção oral do teste TOEFL iBT

Produção Oral	Nível	Desempenho do Aluno
Falar sobre tópicos familiares	Bom (3.5 - 4.0)	As respostas indicam habilidade em comunicar experiências e opiniões pessoais de forma eficiente. De forma geral, a fala é clara e fluente. O uso de vocabulário e gramática é eficiente com apenas pequenos erros. As ideias são geralmente bem desenvolvidas e expressas coerentemente.
Falar sobre situações em ambiente universitário	Bom (3.5 - 4.0)	As respostas indicam habilidade em falar de forma eficiente em inglês sobre material impresso e diálogos comuns entre alunos universitários. De forma geral as respostas são claras e coerentes, com erros esporádicos de pronúncia, gramática ou vocabulário.
Falar sobre conteúdo de curso acadêmico	Bom (3.5 - 4.0)	As respostas demonstram habilidade em se comunicar de forma eficiente em inglês sobre tópicos acadêmicos típicos de estudos universitários de primeiro ano. A fala é clara e fluente, utilizando gramática e vocabulário adequados para explicar conceitos e ideias de leituras ou material de palestras. O aluno é capaz de falar sobre informações-chave e detalhes relevantes com apenas pequenas faltas de exatidão.

Fonte: Educational Testing Service, 2012 (tradução minha).

É importante salientar que a análise da participação e do desempenho dos 17 alunos teve por objetivo avaliar a adequação do curso a partir da perspectiva dos próprios alunos e avaliar o desempenho ou habilidade linguística dos mesmos. Essa autoavaliação resultante da soma de todos os dados foi posteriormente comparada com notas dadas por avaliadores externos, ou seja, os examinadores do *TOEFL iBT*. Foi a partir da atuação dos alunos no final do curso e no exame que foi possível verificar se o curso cumpriu com objetivo de ajudá-los a aprimorar a habilidade de produção oral em inglês.

5.5 Procedimentos da Análise dos Dados

Após a coleta das informações, os dados foram analisados segundo o referencial teórico sobre ensino baseado em tarefas (BYGATE, 2001; SKEHAN, 1996; WILLIS 1996; WILLIS e WILLIS, 2001, 2007; ELLIS, 2003, 2005a, 2005b; SKEHAN, 2003; e NUNAN, 2004), análise de necessidades (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; Long, 2005) e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas (TOMLINSON, 2001; GRAVES, 2000; DUDLEY EVANS e ST. JOHN, 1998; e HUTCHINSON e WATERS, 1987) possibilitando uma interpretação de resultado, na qual os dados foram transformados em informações quantitativas, a fim de avaliar a adequação do curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*, com foco na produção oral dos alunos.

O primeiro passo foi agrupar e tabular os dados do questionário inicial aplicado no início da primeira aula, a fim de conhecer o perfil do público-alvo e suas maiores necessidades, desejos e lacunas. Como o questionário era composto por 18 questões, sendo 9 abertas e 9 fechadas, os alunos preferiram levá-lo para casa, respondê-lo e devolvê-lo preenchido na aula seguinte, alegando que teriam mais tempo para pensar nas respostas. Não houve necessidade de dar explicações sobre as perguntas, pois elas eram autoexplicativas. O levantamento dos dados desvendou as lacunas, desejos e necessidades, além das expectativas iniciais e a percepção dos alunos quanto as suas habilidades linguísticas iniciais.

Em seguida, os dados do questionário inicial foram analisados de acordo com os pressupostos teóricos sobre análise de necessidades (HUTCHINSON e WATERS, 1987, DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, e LONG, 2005). Tanto Hutchinson e Waters (1987) quanto Dudley-Evans e St. John (1998) acreditam que a análise de necessidades é essencial para o planejamento adequado de um curso para fins específicos, pois todos afirmam que antes de mais nada devemos detectar os desejos, lacunas e necessidades dos alunos. Long (2005) ainda enfatiza que os dados para a elaboração do planejamento do curso são aqueles obtidos por intermédio da análise de necessidades. Segundo Long (2006, p. 31), devemos criar categorias de necessidades a partir dos dados coletados, a fim de facilitar a análise das necessidades.

O levantamento dessas necessidades alimentou as modificações e adaptações do curso para cada aluno. Portanto, esse foi o ponto de partida para confirmar qual o conteúdo programático que deveria ser ministrado em aula.

O segundo passo foi utilizar os dados das gravações da produção oral inicial de cada aluno das Tarefas 1 e 2 (dentre as 6 tarefas da seção de “speaking” do teste *TOEFL iBT*), as quais exigem que o aluno responda perguntas sobre experiências pessoais. As gravações feitas em aparelho *smartphone* foram então transferidas para um arquivo digital em computador para que pudesse ser feita a transcrição das respostas. As gravações foram então transcritas para que pudesse ser feita a avaliação das mesmas.

O terceiro passo foi fazer as avaliações das gravações, as quais seguiram os critérios de Ellis (2003), já expostos na Seção 2.6, quando se faz uso do planejamento prévio ou “estratégico” antes de realizar uma tarefa em língua estrangeira. Portanto, pautando-se nas variáveis descritas no Quadro 2.4 sobre fluência, precisão gramatical e complexidade (ELLIS, 2003) e somando-se a eles os critérios da ETS, os seguintes itens foram considerados:

Para a avaliação da fluência foi levado em consideração:

- a. número de palavras da resposta em 45 segundos, e
- b. número de repetições e pausas da resposta dos alunos.

Para a precisão gramatical foi levado em consideração:

- a. número de autocorrecções, e
- b. número de erros gramaticais.

Para a avaliação da complexidade foi levado em consideração:

- a. riqueza lexical;
- b. frequência de uso de marcadores de discurso e conjunções, e
- c. pertinência ou adequação da resposta ao enunciado da questão (esse item foi também analisado pois é um dos critérios utilizados pela ETS).

Nas fichas de avaliação da produção oral os itens avaliativos foram subdivididos em 5 grupos, a saber: descrição geral, apresentação, uso da língua, desenvolvimento do tópico e organização. Esses itens receberam uma nota de 1 a 4, sendo 1=fraco, 2=regular, 3=bom e 4=excelente. Na sequência, as notas dos itens da avaliação da Tarefa 1 e 2 inicial e da Tarefa 1 e 2 final foram então comparadas para verificarmos se houve ou não uma melhora dessas notas, demonstrando assim uma eventual evolução e progresso da produção oral dos alunos.

A somatória dos instrumentos de Ellis (2003) e da ETS (2005) me pareceu a forma mais adequada para se elaborar o instrumento de avaliação, pois, conforme mencionado pelos

próprios alunos, seu objetivo principal para frequentarem as aulas era a adequação das habilidades linguísticas para prestar o exame *TOEFL iBT*.

A título de exemplificação, apresento respostas de 2 alunos para a Tarefa 1 e 2 inicial, e por outros 2 alunos para a Tarefa 1 e 2 final, com suas respectivas análises:

A seguir podemos ver a resposta do aluno A12 para a Tarefa 1 Inicial e na sequência o quadro 5.4 que resume a análise dessa produção oral:

A12: Initial Task 1

Who is an important person in your country? Describe this person and explain why he/she is important.

*For **for** me **ah** the most important person in my country is Fernando Henrique Cardoso who was Brazilian president. First **ah** because he changed the government organization and **make** Brazil a better and more sophisticated country. Second because **ah** he was the father of an economic plan that reduced the inflation in **in** Brazil during the nineties. I mean.. **and**... that's **that's** why I believe he is the most important person in my country.*

O quadro 5.4 a seguir resume a análise da produção oral da Tarefa 1 inicial do aluno A12:

Quadro 5.4 – Itens analisados na Tarefa 1 Inicial (aluno A12)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	70
	Nº. de pausas Nº. de repetições	3 (ah), for (for), in (in), that's (that's),
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	(a) Brazilian president make (made) Brazil
	Marcadores de discurso e/ou conjunções	the most important first because second because that's why
Complexidade	Pertinência/adequação da resposta	4 (escala de 0 a 4)
	Resposta dentro tempo	Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir podemos ver a resposta do aluno A13 para a Tarefa 2 Inicial e na sequência o quadro 5.5 que resume a análise dessa produção oral:

A13: Initial Task 2

Do you think it is better to give a gift or receive a gift? Give examples and reasons to support your opinion.

*Although some people prefer to give **ah** to receive a gift, I rather giving a gift **ah** for some reasons. First of all, I believe that making people happy **I** is something **ah** that is important **ah** and I really like it. For example, once I gave a ball to **a poor people** and this person, **this...** this kid was really happy. The second thing is that ... **ah** ... I don't know...I give up....*

(70 palavras)

Quadro 5.5 – Itens analisados na Tarefa 2 inicial (aluno A13)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	70
	Nº. de pausas Nº. de repetições	5 (ah), this (this) I (is)
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	rather giving (would rather give) a poor people (a poor person)
	Marcadores de discurso e/ou conjunções	Although For some reasons First of all For example, once The second thing is
Complexidade	Pertinência/adequação da resposta	2 (escala de 0 a 4)
	Resposta dentro tempo	Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir podemos ver a resposta do aluno A15 para a Tarefa Final 1e na sequência o quadro 5.6 que resume a análise dessa produção oral:

A15: Final Task 1

Who has had the most influence in your life? Giving specific reasons, explain why.

*I believe **that** the person that had the most influence in my life was my father. He was always an example of honesty and kindness. **Ah** I remember that he always taught me how to treat **ah** everyone and **ah**. One day I remember when I was passing by a homeless shelter and we were going to his work, he stopped and he started **to** talking to the homeless people and he tried **to give** to give comfort to them. That's why I think he was an example in my life.*

Quadro 5.6 – Itens analisados na Tarefa 1 Final (aluno A15)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	88
	Nº. de pausas Nº. de repetições	3 (ah)
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	to talking to gave → to give
	Marcadores de discurso e/ou conjunções	the most influence I remember One day That's why
Complexidade	Pertinência/adequação da resposta	4 (escala de 0 a 4)
	Resposta dentro tempo	Sim (X) Não ()

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir podemos ver a resposta do aluno A5 para a Tarefa 2 final e na sequência o quadro 5.7 que resume a análise dessa produção oral:

A5: Final Task 2

Some students study for exams individually. Others study in groups. Which method of studying do you think is better for students and why?

*Although some students **ah** prefer to study individually, in my opinion it's very important to study in groups, because, well it's good to have some people to discuss about some things so you can, you know, do some brainstorm, and think about new ideas, and different ways of thinking, opinions, people with different backgrounds will help you and so if you do this with other students it's easier to be organized and to do something important. For example, in FAAP I used to do that a lot. That's why I prefer to study in groups.*

Quadro 5.7 – Itens analisados na Tarefa 2 Final (aluno A5)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	94
	Nº. de pausas Nº. de repetições	1 (ah)
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	--
	Marcadores de discurso e/ou conjunções	Although / in my opinion because / you know and so, if / for example that's why
Complexidade	Pertinência/adequação da resposta	4 (escala de 0 a 4)
	Resposta dentro tempo	Sim (X) Não ()

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos notar pelos grifos em vermelho nos trechos das falas apresentadas anteriormente, e conforme demonstrado nos quadros 5.4 e 5.5, 5.6 e 5.7 acima, para a análise das respostas foram levados em consideração o número de palavras, o número de pausas (representadas pela palavra “ah” em vermelho) durante a resposta, o número de erros gramaticais, quantidade e variedade de marcadores de discurso e conjunções, além da pertinência ou adequação da resposta, ou seja, se ela realmente respondeu a pergunta, pois essa última é uma das exigências do teste e um dos critérios utilizados pela ETS para a correção das tarefas de produção oral. A fluência foi medida levando-se em consideração o número total de palavras produzidas por cada aluno, incluindo eventuais repetições. Também foi levado em consideração se o aluno conseguiu terminar sua resposta dentro do tempo permitido ou se o tempo acabou antes do final da resposta. Conseguir expor suas ideias com detalhes e exemplos sempre dentro do limite de tempo estipulado para a tarefa de produção oral é um elemento importante no teste *TOEFL iBT*.

O quarto passo foi a entrevista feita ao final de todas as aulas, com duração máxima de 5 minutos, a qual me forneceu subsídios como informações suplementares para completar os dados quantitativos coletados nos questionários. Essa entrevista teve como finalidade constatar a percepção de progresso dos alunos ao longo do curso, suas lacunas e dificuldades e suas impressões sobre as atividades do dia. A entrevista era composta pelas seguintes três perguntas:

- a. O que você achou das atividades de hoje?
- b. Quais dificuldades elas trouxeram para você?
- c. Como foi seu desempenho hoje comparado à última aula?

A partir das informações das respostas dos alunos às três questões acima, foi feita a análise do conteúdo dessas respostas seguindo os pressupostos teóricos de Bardin (2011). Para que pudesse responder as perguntas de pesquisa deste trabalho, foi feita então uma compilação em ordem cronológica das informações de todas as respostas dos alunos em cada uma das aulas presenciais.

A análise do conteúdo foi feita a partir das falas e das informações fornecidas pelos alunos. Esses dados foram classificados em categorias, de acordo com os pressupostos de Bardin (2011), permitindo assim uma visão mais consistente da evolução dessas percepções. A seguir, a título de ilustração, apresento o Quadro 5.8 com um trecho das falas do aluno A15 referentes a entrevista feita em nove aulas:

Quadro 5.8 – Exemplo de entrevista com aluno

Aula 1	Achei a aula ótima, aprendi muito, mas estou nervoso e ansioso com o teste.
Aula 2	Boa aula. Sinto-me mais confiante depois da primeira redação independente corrigida. Apesar de a técnica de anotações ser nova para mim, acho que vou conseguir utilizar. Conseguí clarear minhas dúvidas.
Aula 3	As atividades foram muito importantes. Algumas dúvidas sobre meus essays foram esclarecidas, e pude pela primeira vez testar a parte do "Speaking" do teste. Dificuldades: Particularmente o teste para o "Speaking" foi bastante desafiador. Mas acredito que conseguirei melhorar com bastante treino. Está bastante claro para mim uma melhora contínua. Isso é bastante motivador.
Aula 4	Após fazer todas as tarefas do speaking, não achei mais difícil do que imaginava. Acho que preciso melhorar mais, mas foi a primeira vez que fiz a task 3 e 4. Sinto-me mais confiante, pois já percebo o que eu devo praticar em casa.
Aula 5	Me senti frustrado em função da task 6, mas foi bom para identificar o problema logo cedo, ou seja, usar as anotações corretamente. Acho que ainda preciso melhorar muito. Percebi que não devo deixar o resultado de uma tarefa interferir nas próximas.
Aula 6	Melhor que ultima aula. Pude perceber melhora, foi muito diferente da ultima aula. Senti as mesmas dificuldades, porém com impacto menor.
Aula 7	Gostei das atividades. Estou disposto a praticar mais em casa, pois como já fiz isso consegui perceber a melhora. Estou mais confiante.
Aula 8	Não fiquei satisfeito com o desempenho, achei pior que aula anterior. Não se senti confortável para fazer task 1 e 2
Aula 9	Hoje eu estava melhor. Mais confiante para responder. Posso perceber que com muita prática os resultados aparecem e realmente funciona.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa transcrição das respostas de todos os alunos em cada uma das aulas, esses dados foram classificados em categorias, também de acordo com a visão de Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011, p. 15), análise de conteúdo engloba um conjunto de instrumentos metodológicos ou técnicas de análise de comunicações que se aplicam a discursos bastante diversificados. A interpretação desse conteúdo pode basear-se tanto em fatores objetivos quanto subjetivos a fim de se fazer a descrição do conteúdo das mensagens. A categorização, ou análise categorial, é cronologicamente a técnica mais antiga de análise, e na prática, ainda é a mais utilizada (BARDIN, 2011, p. 201). Segundo a autora, é uma

operação de classificação de elementos de um conjunto por diferenciação, os quais deverão ser reagrupados segundo critérios previamente estabelecidos a fim de oferecer uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 147). Em outras palavras, podemos dizer que a categorização é a passagem de dados brutos a dados organizados.

A análise categorial leva em consideração a totalidade de um texto ou fala, sendo então classificada de acordo com parâmetros. Segundo Bardin (2011), o método de categorias funciona como uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. A autora acrescenta que a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (BARDIN, 2011, p. 43-49).

As categorias podem ser estipuladas *a priori*, ou seja, antes da realização da coleta de dados, ou *a posteriori*, ou seja, após a coleta dos dados. Para este trabalho, decidi por classificar os dados *a priori*, a partir do tópico das três perguntas da entrevista, pois dessa forma a análise poderia ter um foco mais específico nas necessidades particulares dos alunos, além de suas percepções sobre dificuldades e desempenho.

Portanto, para este trabalho, busquei recortes das falas dos alunos que me fornecessem unidades de registros, neste caso os temas, ainda menores que me permitissem fazer inferências e assim chegar às percepções dos alunos participantes desta pesquisa. O tema é a unidade de significação que se destaca de forma natural do texto analisado (BARDIN, 2011, p. 35). Assim, trabalhei com a significação dos dados presentes nas respostas das entrevistas de acordo com critérios defendidos por Bardin (2011, p. 149-150), ou seja, de acordo com sua homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

As três categorias foram elaboradas *a priori*, a partir das três perguntas das entrevistas diárias, a saber:

- a. O que você achou das atividades de hoje?
- b. Quais dificuldades elas trouxeram para você?
- c. Como foi seu desempenho hoje comparado à última aula?

Portanto, as categorias foram: atividades, dificuldades e desempenho.

Os temas surgiram após análise de todas as respostas que foram inicialmente agrupadas por similaridade de conteúdo, tanto percepções positivas quanto negativas, em relação às perguntas e por versarem sobre o mesmo assunto ou tema. Em seguida essas

informações foram inseridas em planilha de programa de computador para que facilitasse a visualização das respostas como um todo, possibilitando assim registrar e agrupar os itens mais mencionados. Os temas mais mencionados nas respostas dos alunos e que direcionaram essa análise foram: cognição, afetividade e metodologia. Dessa forma, utilizando a metodologia de categorias e temas (BARDIN, 2011), nas quais os dados das falas das entrevistas diárias dos alunos foram classificados, foi possível fazer a análise mais aprofundada das mesmas.

A seguir apresento o quadro 5.9, no qual podemos ver os principais itens mencionados ou abordados pelos alunos:

Quadro 5.9 – Categorias para análise dos dados das entrevistas

Temas	Categorias		
	Atividades	Dificuldades	Desempenho
Cognição	✓ exercícios em aula ✓ inglês geral ✓ atuação do aluno ✓ estudo extraclasse	✓ conscientização ✓ concentração ✓ vocabulário ✓ desempenho ✓ gramática	✓ desenvolvimento ✓ fluência ✓ objetividade ✓ evolução ✓ melhora da língua
Afetividade	✓ confiança ✓ incentivo	✓ nervosismo ✓ autocrítica	✓ autoavaliação ✓ fator emocional ✓ autoestima
Metodologia	✓ material didático ✓ adequação ao exame e didática nova ✓ note-taking ✓ simulados ✓ procedimentos em aula ✓ atuação da professora	✓ ideias novas ✓ conteúdo ✓ tempo curto	✓ auxílio das estruturas ✓ abordagem das quatro habilidades ✓ familiaridade com o teste

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do procedimento de organização dos dados conforme demonstrado acima, foi possível agrupar por similaridade as escolhas lexicais e expressões das falas que versassem sobre o mesmo tema. Esse enquadramento dentro das categorias e temas foi feito levando em consideração a frequência com que tais temas eram mencionados durante as entrevistas. Os itens mais mencionados foram considerados os mais importantes e pertinentes quando os alunos analisavam seu desempenho, dificuldades e as atividades das aulas. A partir daí, todos esses dados foram então somados e agregados às respostas dos questionários finais, revelando

assim as percepções dos alunos sobre o curso e sobre sua própria evolução, de forma a me possibilitar responder as perguntas de pesquisa.

O sexto passo ocorreu no penúltimo dia de aula, quando o questionário final foi entregue aos alunos para que eles preenchessem em suas casas e trouxessem no último encontro.

O questionário final foi vital para conhecer a percepção dos alunos quanto ao curso como um todo e, acima de tudo, a percepção quanto ao seu progresso ao longo das aulas e quanto às suas habilidades no final do curso. As questões do questionário final também foram agrupadas por temas, ou seja, questões referentes ao curso, ao desenvolvimento linguístico dos alunos e atividades em aula. Por exemplo, as respostas relacionadas com a satisfação de suas expectativas iniciais e tempo de estudo foram tabuladas e posteriormente comparadas com as informações fornecidas ao início do curso. O mesmo ocorreu com a pergunta sobre a percepção dos alunos quanto as suas habilidades linguísticas. Esse tema foi abordado tanto no questionário inicial quanto no questionário final, possibilitando assim uma comparação da autoavaliação do aluno sobre sua evolução.

O sétimo passo deu-se no início da última aula, quando foi feita a gravação final da produção oral dos alunos das Tarefas 1 e 2, também utilizando o gravador de um *smartphone*. Essa gravação foi transferida para um arquivo digital em computador e feita sua transcrição. Passei então a trabalhar com os dados advindos dessas gravações. A gravação final teve como objetivo registrar a fluência das respostas orais dos alunos e sua adequação aos critérios utilizados pela ETS, e seguindo os pressupostos teóricos de Ellis (2003), assim como foi feito para as tarefas orais iniciais dos alunos.

As gravações da produção oral das Tarefas 1 e 2 (inicial e final) foram comparadas seguindo os mesmos critérios utilizados para a análise individual inicial e final, ou seja, a teoria de Ellis (2003) e as rubricas da ETS. Dessa forma, foi possível descobrir se os alunos passaram a ter uma produção oral mais fluente, com menor número de erros gramaticais e maior número de palavras dentro do curto período de tempo permitido pelo teste, isto é, 45 segundos.

Por fim, foi feita uma triangulação de todos os dados levantados (LONG, 2005), isto é, agrupei e confrontei os dados dos questionários inicial e final com os dados das entrevistas feitas ao longo das aulas, junto com as gravações das produções orais inicial e final de cada

aluno do curso. Essa triangulação de dados (LONG, 2005) me permitiu confirmar as informações fornecidas pelos alunos, e dessa forma responder as questões de pesquisa.

A última informação agregada aos dados coletados durante o curso foi a nota obtida pelos alunos no teste *TOEFL iBT*, a fim de comprovar se eles haviam alcançado seu objetivo ao início das aulas, o qual era obter a nota necessária para ingresso em curso superior ou curso de mestrado no exterior.

Nesta seção apresentei a sequência dos procedimentos que adotei para tratar os dados coletados para a realização desta pesquisa, utilizando, dentre outras anteriormente mencionadas, a teoria de análise de conteúdo conforme defendida por Bardin (2011).

O conjunto dos resultados obtidos a partir dos procedimentos descritos acima será apresentado e discutido na próxima seção.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, faço a apresentação e a discussão dos dados desta pesquisa a partir da realização dos procedimentos de coleta e análise dos dados descritos na seção anterior. Os dados foram obtidos através de questionários inicial e final, gravações de produção oral inicial e final dos alunos, anotações da entrevista feita ao final das aulas sobre as percepções de desempenho e evolução dos 17 alunos participantes desta pesquisa, e por fim, a nota obtida no teste *TOEFL iBT*. Esta análise é feita com base na fundamentação teórica apresentada, e os resultados estão distribuídos em três subseções, cada uma visando a responder a uma das seguintes perguntas de pesquisa:

- a. Quais as necessidades dos alunos para prestarem o exame *TOEFL iBT*?
- b. Como os alunos avaliam seu desempenho ao longo do curso para prestar o exame *TOEFL iBT*?
- c. Como os alunos avaliam o curso para prestarem o exame *TOEFL iBT*?

Finalizo esta seção apresentando dados obtidos por meio da ETS, organização responsável pela elaboração, aplicação e correção do teste *TOEFL iBT*, referentes aos resultados do teste *TOEFL iBT* no Brasil e no mundo, e os comparo com os resultados dos alunos do curso preparatório.

Ao longo da apresentação e discussão dos dados, sempre que pertinente, trago também os resultados dos Temas – cognição, afetividade e metodologia – e das Categorias – atividades, dificuldades e desempenho (BARDIN, 2011) – ilustradas pelas falas dos alunos, permitindo assim uma análise mais aprofundada dos dados

6.1 Necessidades dos alunos

Nesta subseção apresento e discuto os dados coletados referentes às necessidades iniciais dos alunos. Como este trabalho se apoia nos pressupostos teóricos de Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), em primeiro lugar apresento a subseção com os dados coletados relacionados às necessidades de aprendizagem dos alunos do curso, para depois apresentar a subseção com os dados referentes às necessidades da situação-alvo.

6.1.1 Necessidades de aprendizagem

Para Hutchinson e Waters (1987), as necessidades de aprendizagem englobam as necessidades, lacunas e desejos dos alunos. Portanto, para este trabalho foram coletados os dados relativos ao perfil do aluno, sua idade, sexo, e domínio prévio da língua, seus interesses, seu perfil sociocultural, experiências passadas com a aprendizagem da língua inglesa para que eu pudesse conhecer o público-alvo do curso.

A partir dos dados coletados, nota-se que a grande maioria dos alunos do curso, 71%, está na faixa etária entre 21 e 30 anos, idade em que os alunos já terminaram seus cursos de graduação no Brasil e desejam continuar seus estudos de especialização ou mestrado no exterior. O enquadramento nessa faixa etária corrobora vários autores, dentre eles Dudley-Evans e St. John (1998, p. 5), quando afirmam que cursos de Inglês para Fins Específicos são normalmente direcionados para alunos jovens adultos, tanto jovens universitários ou em início de carreira com nível intermediário ou adiantado da língua. Conforme tabela 6.1 a seguir, somente 18% dos alunos tem idade acima de 31 anos:

Tabela 6.1 – Faixa etária dos alunos

Faixa etária	Nº de alunos	Porcentagem
15 a 20	2	12%
21 a 30	12	71%
31 a 40	3	18%
41 a 50	0	0%
Total	17	100%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre o grupo de alunos que fez parte deste trabalho, 7 participantes eram do sexo feminino (41%), e 10 participantes eram do sexo masculino (59%). Não há, portanto uma diferença muito expressiva entre homens e mulheres tentando prosseguir seus estudos de pós-graduação nas áreas de *MBA* e *LLM* no exterior, pois, para que todos eles sejam aceitos nas universidades no exterior, eles precisam apresentar o resultado do teste *TOEFL iBT*.

Dudley-Evans e St. John (1998) recomendam que a análise de necessidades inclua informações sobre o que é esperado do curso e informações sobre o meio no qual o curso acontecerá, ou seja, fazer a análise do meio. Pelo fato de as aulas serem ministradas individualmente, as questões relativas ao curso, conforme exibidas a seguir, fornecem dados para sabermos se de fato aulas particulares com um propósito específico são um grande diferencial.

Um dos elementos presentes nas necessidades de aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987) é a razão pela qual os alunos estão fazendo o curso em questão. Alunos que procuram aulas particulares assim o fazem pelos mais variados motivos. Dentre outros, Harmer (2009) cita aqueles alunos que não conseguem uma interação satisfatória em grupos, alunos com necessidades específicas, como por exemplo, se prepararem para prestar exames de proficiência, ou mesmo aqueles que acreditam ter um rendimento melhor quando são o único aluno da sala, pois dessa forma conseguem uma atenção diferenciada do professor. Para o autor, aulas particulares permitem e propiciam uma relação genuinamente dialógica entre aluno e professor, algo muito mais difícil de se obter em salas de aula com vários alunos. Assim como Harmer (2009) salienta, e de acordo com minha longa experiência docente em aulas particulares, posso identificar o desejo e necessidade da exclusividade em todos os alunos que procuram aulas individuais, especialmente quando precisam se preparar para o exame de proficiência de inglês, pois este é um dos pré-requisitos para a continuação de seus estudos no exterior. Os resultados da análise sobre a razão pela escolha do curso reiteram os desejos e necessidades mencionados tanto por Harmer (2009), quanto por minha percepção ao longo de minha prática docente. A tabela 6.2 a seguir resume as razões dos alunos:

Tabela 6.2 – Razão para escolha do curso preparatório

Razão da escolha do curso	Nº de respostas	Porcentagem
Foco específico	12	44%
Aula particular mais eficiente	7	26%
Indicação	3	11%
Conhece professora	2	7%
Aprende mais rápido	2	7%
Tempo reduzido	1	4%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando os alunos comparam esse curso para fins específicos com um curso em escola de idiomas, a maioria dos respondentes sinaliza que a razão pela escolha do curso se deu em função do foco específico (44%), seguida pelo fato de considerarem aulas particulares mais eficientes (26%). Também podemos notar pela tabela 6.2 acima, que 11% dos alunos fizeram a escolha por terem sido indicados ao curso por ex-alunos. É importante frisar que alguns alunos apresentaram mais de uma razão para sua escolha.

A pergunta do questionário referente ao tempo que pretendem se dedicar aos estudos da língua teve como finalidade me informar o grau de dedicação que os alunos pretendiam dar ao curso. Essa informação será posteriormente contrastada com uma questão no questionário final do curso, quando os alunos indicarão o tempo real dedicado aos estudos. Essa informação também será confrontada com o resultado final do teste a fim de confirmar a importância do estudo individual ao longo do curso. Hutchinson e Waters (1987) recomendam que seja conhecida a frequência dos estudos como parte da análise de necessidades de aprendizagem. A seguir apresento tabela 6.3 com os dados coletados:

Tabela 6.3 – Horas semanais de estudo

Previsão tempo estudo semanal	Nº de respostas	Porcentagem
menos de 4 horas	1	6%
de 5 a 9 horas	13	76%
de 10 a 15 horas	3	18%
mais de 16 horas	0	0%
Total	17	100%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar pela tabela 6.3 acima, 76% dos alunos só podem estudar de 5 a 9 horas por semana em função de suas obrigações com as atividades profissionais. Os alunos complementaram essa informação afirmando que poderiam se dedicar aos estudos durante uma hora por dia durante a semana e 2 horas por dia nos finais de semana. Exceto o aluno A3 que ainda cursava graduação, todos os alunos alegaram falta de tempo para os estudos devido a longas jornadas de trabalho, de 10 a 12 horas diárias.

As perguntas relacionadas com a língua referem-se à situação atual do aluno com a língua. De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), é necessário saber informações

pessoais sobre os alunos: fatores que podem afetar a forma como aprendem, como por exemplo, experiências passadas de aprendizagem, razões para estarem frequentando o curso em questão e suas expectativas, ou seja, determina o meio, seus desejos e necessidades subjetivas (aspirações e expectativas).

Para Hutchinson e Waters (1987) o conhecimento prévio da língua é um dos elementos que ajuda a descrever o perfil dos alunos. Espera-se que os alunos do curso preparatório tenham nível avançado de domínio da língua para que possam desenvolver pesquisas e acompanhar os estudos e aulas ministradas em inglês nas universidades no exterior. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), Inglês para Fins Específicos é normalmente direcionado para alunos adultos com nível intermediário ou adiantado da língua. Os dados da tabela 6.4 confirmam essa afirmação:

Tabela 6.4 – Tempo de estudo

Tempo de estudo da língua inglesa	Nº de respostas	Porcentagem
acima 4 anos	14	82%
de 3 a 4 anos	1	6%
de 2 a 3 anos	2	12%
de 1 a 2 anos	0	0%
Total	17	100%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a grande maioria dos alunos, 82%, já estudou a língua há mais de 4 anos, proporcionando-lhes um conhecimento mais aprofundado do idioma.

Foi perguntado aos alunos onde eles tinham contato com a língua inglesa fora das aulas. Ao responderem essa questão, lhes foi apresentado uma relação de 9 itens, além da opção “outros”, sendo que eles tinham a liberdade de assinalar quantas alternativas julgassem adequadas. Essa questão se mostra de grande relevância, pois o envolvimento com a língua fora das aulas é certamente um elemento positivo para a compreensão e produção linguística. As informações obtidas por meio dessa pergunta também nos informam quais são os interesses dos alunos, presentes na análise de aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Segundo Long (2005), a aprendizagem de línguas, tanto dentro como fora das salas de

aula, é um processo gradual, cumulativo e frequentemente não linear. A tabela 6.5, a seguir, reúne as informações dadas pelos alunos referentes ao seu envolvimento com a língua:

Tabela 6.5 – Contato dos alunos com Inglês

Contato com a língua inglesa	Nº de respostas	Porcentagem
Filmes	16	94%
Internet	15	88%
Música	14	82%
TV a cabo²²	11	65%
Trabalho	11	65%
Viagens lazer	10	59%
Jornais/revistas	8	47%
Amigos	4	24%
Viagens trabalho	3	18%
Outros: Livros	1	6%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos inferir pelos dados da tabela 6.5 acima, que o grande contato dos alunos com filmes (94%), internet (88%) e música (82%) pode auxiliar os alunos na habilidade de compreensão oral e consequentemente em sua produção oral.

As maiores expectativas dos alunos, ou seja, o que eles desejam aprender, também fazem parte das necessidades de aprendizagem, aparentes ou não (HUTCHINSON e WATERS, 1987). No questionário inicial, os alunos demonstraram mais de uma expectativa inicial conforme podemos verificar na tabela 6.6 a seguir:

²² Após a aplicação do questionário inicial, notou-se que a alternativa “TV a cabo” pudesse ter gerado alguma ambiguidade por se tratar de um meio e não um fim. Porém, isso não causou problema, pois era um meio de acesso à língua inglesa.

Tabela 6.6 – Expectativas iniciais

Expectativas iniciais	Nº de respostas	Porcentagem
Obter nota necessária	12	71%
Melhorar produção oral (Speaking)	7	41%
Melhorar produção escrita (Writing)	4	24%
Melhorar compreensão escrita (Reading)	3	18%
Melhorar compreensão oral (Listening)	3	18%
Aprender técnicas para prova	2	12%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que a obtenção da nota necessária para o ingresso nos cursos desejados foi a resposta mais mencionada (71%), seguida pelo aprimoramento da produção oral (41%). Por outro lado, nota-se que as habilidades de compreensão oral e escrita não apresentam muitas dificuldades para os alunos, pois a expectativa de melhorar essas habilidades foi mencionada por 18% dos alunos, respectivamente. Esses dados comprovam a importância de um curso de Inglês para Fins Específicos para se preparar para um teste de proficiência de língua.

Investigar as expectativas iniciais dos alunos faz parte da análise de necessidades, porém, Long (2006, p. 26) salienta que o conhecimento prévio de necessidades por parte dos alunos nem sempre é confiável, pois eles podem não ter certeza de suas necessidades na situação-alvo. Apesar de 71% dos alunos afirmarem que desejam obter a nota necessária no teste *TOEFL iBT* para ingressar nos cursos de pós-graduação no exterior, somente para 12% deles é importante aprender as técnicas da prova.

Pelo fato de conhecer os construtos do teste, ou seja, detalhes importantes da situação-alvo que a tornam tão especiais e distintas de outros testes, foi investigado como os alunos se sentiam ao falar inglês sob pressão de tempo. Essa informação foi levada em consideração ao longo das aulas, pois era necessário fazer com que os alunos conseguissem se adequar a essa característica de limitação de tempo do teste.

Dentre os 17 alunos participantes desta pesquisa, 11 deles afirmaram, no questionário inicial, que não se expressavam bem sob pressão, enquanto 6 deles responderam afirmativamente. Porém, é interessante notar que, dos 6 alunos que disseram se expressar bem com limite de tempo, somente 2 deles (A3 e A8) deram explicações coerentes com essa

resposta afirmativa. Um aluno justificou dizendo “Não fico nervoso” e o outro afirmou “Me sinto tranquilo”. Todos os demais 15 alunos justificaram suas respostas alegando diversas sensações, tais como, nervosismo, incômodo, ansiedade, pressão, desconforto, e pânico. Alguns ainda mencionaram outros detalhes como:

A6: “Me sinto pressionado e muitas vezes eu erro por desatenção”.

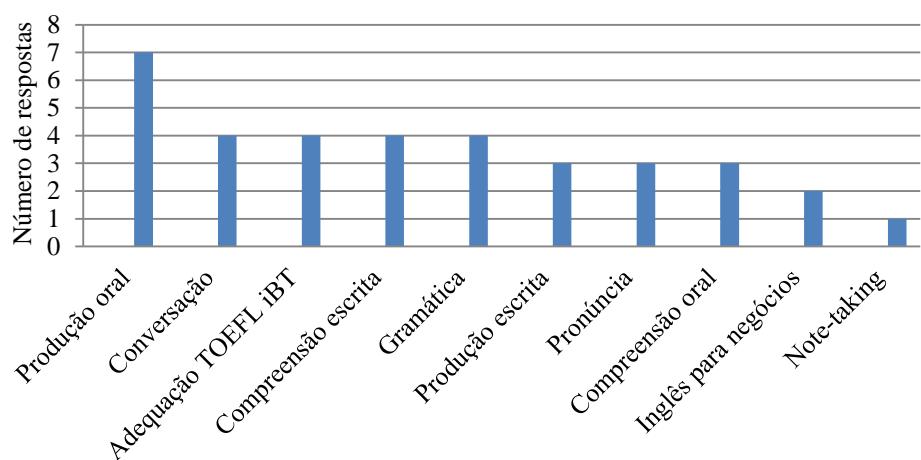
A7: “Sinto dificuldade para organizar ideias”.

A14: “Acabo falando algumas palavras incorretamente”.

A17: “Sinto um pouco de pânico e palavras que geralmente uso com frequência não consigo lembrar”.

O questionário inicial também investigou as maiores necessidades dos alunos em relação à aprendizagem de inglês, e não somente em relação à produção oral. Segundo Hutchinson e Waters (1987), devemos investigar as necessidades iniciais dos alunos para que essas possam ser supridas durante o curso de Inglês para Fins Específicos. O gráfico 6.1 a seguir apresenta as necessidades iniciais dos alunos:

Gráfico 6.1 – Necessidades iniciais dos alunos



N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

A principal necessidade inicial mencionada pelos alunos do curso foi a produção oral (41%), seguida pela conversação (24%) e a adequação ao teste *TOEFL iBT* (24%).

Novamente, percebemos a importância deste curso voltado para fins específicos, pois seu foco principal é de fato o aprimoramento da produção oral direcionada para o teste.

A última pergunta do questionário inicial solicitava aos alunos que informassem algum dado adicional que eles julgassem importante. Interessante notar que dentre os 17 alunos que fizeram parte desta pesquisa, somente 2 deles (A6 e A8) mencionaram algo a mais sobre suas necessidades que achavam importante, sendo elas, “desenvolver a fluência no idioma” e “organizar melhor as ideias em inglês”. Um único aluno (A5) já havia feito o teste 4 vezes, sem conseguir a pontuação necessária, portanto somente ele foi capaz de identificar sua maior necessidade, “fazer boas anotações durante a seção de compreensão oral do teste”. Ao devolverem o questionário preenchido, porém com essa última pergunta em branco, muitos alunos comentaram que era difícil para eles acrescentar alguma informação além daquelas já colocadas.

Nesta seção foram descritas as necessidades de aprendizagem dos alunos a partir dos dados coletados no questionário inicial. A seguir apresento as necessidades da situação-alvo, conforme discutidas por vários autores, dentre eles Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998).

6.1.2 Necessidades da situação-alvo

Segundo Hutchinson e Waters (1987), é importante levar em consideração não só as condições do meio de aprendizagem, o conhecimento, as habilidades dos alunos, mas principalmente a motivação dos alunos quando fazemos o levantamento de suas necessidades. Acredito que alunos motivados têm maior envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, possibilitando e propiciando melhores resultados no teste. Por meio de duas perguntas foram coletados os dados sobre os desejos que os alunos trazem consigo para a aprendizagem, algo importante para que eles possam alcançar seus objetivos.

Em primeiro lugar, procurei saber o motivo que levava os alunos a prestar o exame. Todos eles informaram que pretendiam fazer cursos de pós-graduação no exterior, em diversas áreas de estudo, exceto um aluno que ainda cursava o ensino superior, porém pretendia fazer intercâmbio nos Estados Unidos. A maioria dos demais 16 alunos pretendia fazer mestrado em Administração de Empresas, conforme pode ser visto na tabela 6.7, a seguir:

Tabela 6.7 – Campo de estudo dos alunos

Campo de estudo	Nº de respostas	Porcentagem
Administração de Empresas	8	50,0%
Direito	4	25,0%
Engenharia	2	12,5%
Radio e TV	2	12,5%
Total	16	100,0%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Em segundo lugar, era preciso saber a pontuação mínima necessária para os alunos. Aqui, é importante mencionar novamente que a nota máxima no teste é 120 pontos, sendo 30 pontos para cada uma das quatro habilidades linguísticas, ou seja, compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita.

Corroborando as afirmações de Barnard e Zemach (2003) sobre a motivação dos alunos em cursos para fins específicos, a alta pontuação necessária para o ingresso nos cursos no exterior foi, certamente, um elemento motivador para que os alunos se dedicassem aos estudos e se adequassem as exigências do exame. Como demonstrado na tabela 6.8 abaixo, 76% dos alunos participantes desta pesquisa precisavam de nota superior a 90 pontos (90, 100 ou 105 pontos). Em uma escala de 0 a 10 mais comumente utilizada em avaliações, 90 pontos equivalem a 7,5, 100 pontos equivalem a 8,3, e 105 pontos equivalem a 8,7:

Tabela 6.8 – Pontuação necessária no exame

Pontuação mínima necessária	Nº de respostas	Porcentagem
80	4	24%
90	3	18%
100	8	47%
105	2	12%
Total	17	100%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

As necessidades iniciais investigadas referem-se especificamente ao objetivo principal do aluno para frequentar o curso. Hutchinson e Waters (1987) salientam que conhecemos os

interesses dos alunos é muito importante durante o levantamento das necessidades, pois os desejos manifestados pelos alunos são elementos motivadores da aprendizagem.

McNamara (2000, p.4) afirma que testes de proficiência de línguas têm um papel muito importante na vida de muitas pessoas, pois funcionam como uma porta de entrada em vários momentos decisivos no âmbito educacional e profissional. Tomlinson (2003, p.18) acrescenta que os alunos somente aprendem o que realmente precisam ou desejam aprender. Portanto, saber o grau de prioridade para a aprendizagem da língua foi de suma importância. Assim, as perguntas do questionário inicial procuraram investigar o grau de prioridade para aprender a língua, as maiores necessidades trazidas e como se sentiam ao falar sob pressão de tempo limitado.

Os dados da tabela 6.9 a seguir demonstram que a maioria dos alunos que procurou esse curso de inglês para fins específicos, assim o fizeram por possuírem um grau muito alto (47%) ou alto (47%) de prioridade na aprendizagem:

Tabela 6.9 – Grau de prioridade para aprender

Grau de prioridade para aprender	Nº de respostas	Porcentagem
Muito alto	8	47%
Alto	8	47%
Médio	1	6%
Baixo	0	0%
Total	17	100%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Ciente de que esse curso tem seu foco na preparação para o exame *TOEFL iBT*, podemos inferir pelos dados acima que cursos de línguas para fins específicos são procurados principalmente por aqueles que têm um foco particular a ser trabalhado. Também me foi informado que 3 dos 17 alunos participantes desta pesquisa, (A5, A6, A12) já haviam feito o exame em algum momento anterior, porém sem conseguir a pontuação necessária.

As aulas presenciais desse curso abordam principalmente a produção oral adequada para que o aluno possa ter um bom desempenho no teste *TOEFL iBT*. Portanto, para que esse objetivo fosse alcançado, era importante conhecer as maiores dificuldades dos alunos relacionadas a essa habilidade linguística. A partir das respostas do questionário inicial foi

possível detectar que a fluência para se expressar na língua inglesa e a elaboração de ideias complexas são os itens que apresentam maior dificuldade relacionada com a produção oral para a maioria dos alunos (29%). Durante conversas informais, os alunos tiveram a oportunidade de explicar com mais detalhes suas dificuldades iniciais. Com isso foi possível constatar que, em sua maioria, eles associavam a falta de fluência exatamente no momento de expressar suas ideias com vocabulário adequado ao contexto. A partir dessa explicação, podemos entender a razão pela qual o item “vocabulário” ter sido mencionado em 24% das respostas. Esses detalhes podem ser observados na tabela 6.10 a seguir:

Tabela 6.10 – Dificuldades iniciais com produção oral

Dificuldades iniciais de produção oral	Nº de respostas	Porcentagem
Fluência	5	29%
Ideias Complexas	5	29%
Gramática	4	24%
Vocabulário	4	24%
Sotaque/pronúncia	4	24%
Insegurança	3	18%
Timing	2	12%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

As lacunas são extremamente importantes de serem detectadas já no início das aulas, pois devem auxiliar o professor na elaboração do curso e para manter o foco mais preciso nas necessidades individuais do aluno. Para Dudley-Evans e St. John (1998), os dados sobre as lacunas dos alunos são fornecidos através da diferença entre a análise da situação atual e a análise da situação-alvo.

Adequar-se à limitação de tempo para se expressar oralmente é uma questão-chave para o sucesso no teste *TOEFL iBT*, pois os alunos contam com um tempo muito reduzido para darem suas respostas. Conforme descrito na Seção 4, os alunos têm somente entre 45 e 60 segundos para dar suas respostas orais ao microfone. Apesar de somente 47% dos alunos terem sinalizado, no questionário inicial, que não acreditavam que a limitação de tempo pudesse ser prejudicial para que eles se expressassem bem oralmente em inglês (tabela 6.11), ao longo do curso, todos eles enfrentaram dificuldades para se comunicar fluentemente dentro do curto espaço de tempo que é permitido pelo exame:

Tabela 6.11 – Limitação de tempo para falar

Se expressa bem com limite de tempo	Nº de respostas	Porcentagem
Não	9	53%
Sim	8	47%
Total	17	100%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Também foi perguntado aos alunos como eles avaliavam cada uma das suas habilidades na língua inglesa. Para Hutchinson e Waters (1987), ao conhecermos a proficiência atual dos alunos e compararmos com a competência exigida na situação-alvo, descobriremos suas lacunas. Os dados obtidos por meio das respostas dessa questão puderam me auxiliar a adequar melhor o curso às lacunas dos alunos. A tabela 6.12 a seguir fornece dados muito importantes para as possíveis adequações do curso:

Tabela 6.12 – Habilidades antes do curso

	Habilidades linguísticas antes do curso				Nº de respostas
	Ótima	Boa	Regular	Ruim	
Reading	9	6	2	0	17
Listening	7	8	2	0	17
Speaking	0	11	6	0	17
Writing	3	7	4	3	17

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme tabela 6.12 acima, pode-se notar que todos os alunos consideravam sua produção oral regular (6 alunos) ou boa (11 alunos) antes do início do curso, enquanto nenhum deles acreditava que sua produção oral fosse ótima. Essa foi uma boa indicação, pois todos eles deveriam melhorar essa habilidade durante o curso para que pudessem obter uma pontuação acima de 25 (no total de 30 pontos) no teste. Essa pontuação mínima de 25 pontos é requisito de diversas universidades norte americanas de excelência mais procuradas para ingresso de alunos em cursos de especialização e mestrado, portanto tal pontuação é almejada por todos os alunos do curso. A habilidade de produção escrita também é muito trabalhada ao

longo do curso, pois essa é a única habilidade considerada ruim (3 alunos). É interessante notar que todos os alunos pesquisados informam sentir maior dificuldade na produção oral e/ou escrita e menor dificuldade na compreensão oral e/ou escrita. De acordo com Dudley-Evans e St. John, (1998), por intermédio da análise de necessidades da situação atual, devemos conhecer quais são as habilidades dos alunos em cursos de Inglês para Fins Específicos.

As percepções sobre as habilidades linguísticas dos alunos foram coletadas não só ao início do curso, conforme tabela 6.12 acima, mas também ao final do curso, conforme veremos na Seção 6.2 a seguir.

Como parte das informações coletadas sobre necessidades de situação-alvo, uma pergunta do questionário investigou o grau de dificuldade (fácil ou difícil) que os alunos sentiam ao executar algumas tarefas de produção oral. Essa questão reflete as seis tarefas que devem ser executadas na seção de produção oral do teste *TOEFL iBT*, nas quais os alunos devem ser capazes de organizar suas ideias e exprimir-se com clareza, estabelecer relações entre informações de diversas fontes e interpretar dados e fatos. A tabela 6.13, a seguir, apresenta a descrição das tarefas e as percepções dos alunos:

Tabela 6.13 – Grau de dificuldade das tarefas de produção oral

Grau de dificuldade das tarefas	Fácil	Difícil	Total
1. Narrar fatos ou descrever pessoas, com detalhes e exemplos.	10	7	17
2. Expressar sua opinião ou sua preferência, justificando-a.	13	4	17
3. Após ler um anúncio e ouvir um diálogo, explicar oralmente as opiniões de pessoas sobre o anúncio.	14	3	17
4. Associar ideias apresentadas num texto escrito com fatos narrados oralmente por uma pessoa.	9	8	17
5. Relatar detalhadamente a conversa de duas pessoas.	6	11	17
6. Ouvir uma palestra e fazer um resumo oral bem detalhado.	6	11	17

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de a maioria dos alunos terem afirmado, em outras respostas, que sentiam dificuldade com a produção oral, (a tabela 6.10, por exemplo, mostra que 29% das respostas

relacionavam-se com falta de fluência e elaboração de ideias complexas), é interessante notar que na tabela 6.13 apresentada anteriormente, o número de respostas “fácil” (total de 58 respostas) foi superior à resposta “difícil” (total de 44 respostas). Podemos notar que, para as 2 últimas tarefas orais, nas quais os alunos devem fazer relatos de produções orais de terceiros, eles acreditam serem essas as mais difíceis. Como pesquisadora, e já tendo feito uma profunda investigação sobre as exigências da situação-alvo e sobre os construtos do teste, posso inferir que os alunos não atentaram ao fato de que deveriam executar essas 6 tarefas de produção oral dentro de um curto espaço de tempo.

Ainda de acordo com os dados da tabela 6.13 acima, a Tarefa 1 foi considerada fácil por 10 dos 17 alunos, totalizando 60%. Mais marcante foi a Tarefa 2, considerada fácil por 13 dos 17 alunos (76%). Porém, com o passar das aulas, e de acordo com os relatos dos próprios alunos, todos eles, sem exceção, sentiam mais dificuldade em realizar as Tarefas 1 e 2, por se tratarem de assuntos pessoais e sendo questões que não fornecem nenhuma informação prévia como suporte às respostas dos alunos.

Finalizo esta seção sobre a análise de necessidades fazendo algumas ponderações sobre as necessidades iniciais dos alunos do curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*. A partir da análise dos dados coletados no primeiro dia de aula por meio do questionário inicial, pôde-se descobrir que a maior necessidade dos alunos era em relação à sua produção oral. A adequação para o teste e conversação também foram identificadas como necessidades. A fluência e a elaboração de ideias complexas com o vocabulário adequado foram apontados como a principal lacuna. A maior expectativa dos alunos era obter a nota necessária para ingresso em cursos de pós-graduação no exterior. Portanto, esse curso procurou manter seu foco principal no aprimoramento da produção oral dos alunos, porém não deixando de valorizar e suprir as necessidades quanto à produção escrita, também sinalizada como uma necessidade inicial. A compreensão escrita e oral exigidas no exame *TOEFL iBT* foram trabalhadas em menor intensidade, pois os próprios alunos alegaram ter menos dificuldade com essas duas habilidades.

Esse curso preparatório procurou fazer as adequações do seu conteúdo programático a partir da análise inicial das necessidades dos alunos, assim como todos os cursos de línguas para fins específicos assim o fazem.

A seguir, passo a discutir os dados coletados que mostram a evolução do desempenho dos alunos para satisfazer suas maiores necessidades e preencher suas principais lacunas.

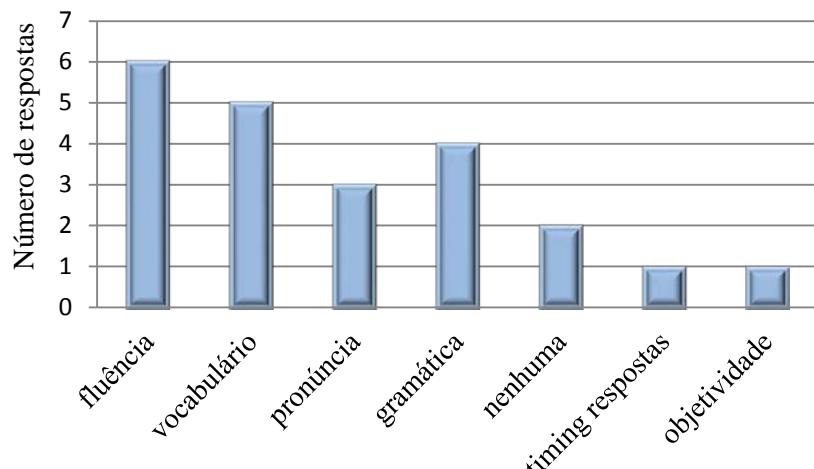
6.2 Desempenho dos alunos

Nesta subseção, discuto dados coletados por meio do questionário final aplicado no último dia de aula, relacionados à percepção dos alunos sobre seu desempenho ao longo do curso para prestar o exame *TOEFL iBT*. As informações fornecidas durante a entrevista ao final de cada aula, além dos resultados das avaliações da produção oral e inicial dos alunos também serão utilizados para identificar o desempenho dos alunos e o eventual progresso da produção oral.

Apesar de este estudo investigar principalmente a percepção dos alunos sobre sua produção oral, por ter sido por eles definido como sua maior necessidade, nesta subseção analiso os dados sobre as 4 habilidades linguísticas, ou seja, produção oral e escrita, e compreensão oral e escrita. Essa análise envolvendo todas as habilidades possibilitará responder a segunda pergunta de pesquisa sobre o desempenho dos alunos ao longo do curso para satisfazer suas necessidades e lacunas apontadas ao início das aulas.

Em relação às dificuldades dos alunos ao final do curso, os dados do questionário final demonstraram que a fluência e vocabulário ainda eram um problema para os alunos. O gráfico 6.2 reúne essas percepções:

Gráfico 6.2 – Dificuldades após o curso para se expressar em inglês



N=17

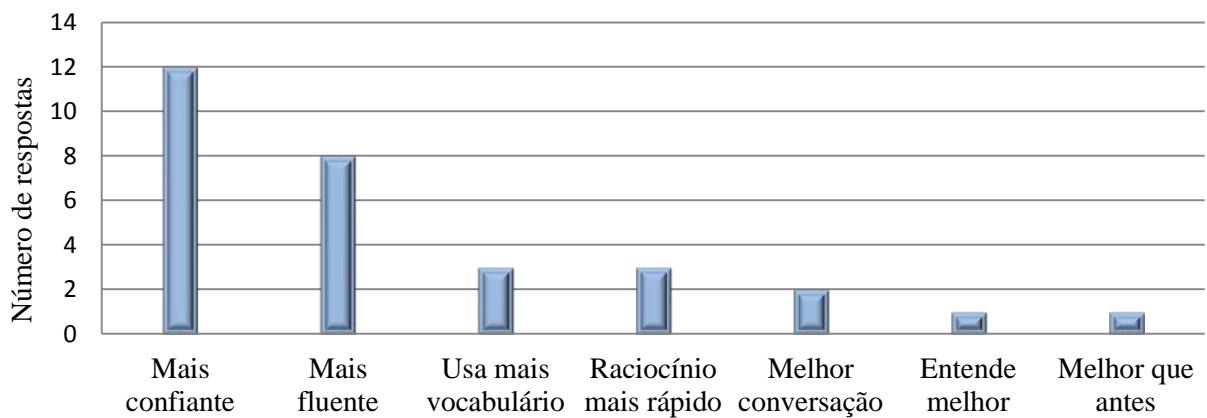
Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de 35% dos alunos terem mencionado a fluência como sendo a maior dificuldade para se expressar em inglês após o curso, e 29% deles terem sinalizado a falta de vocabulário como algo que prejudicava a produção oral, a grande maioria deles (71%) sentiam-se mais confiantes ao término do curso. Essa percepção é demonstrada de forma muito diferenciada quando os alunos expressaram como se sentiam ao final do curso em relação à produção oral.

As percepções dos alunos quanto aos fatores, que entendo, sejam mais objetivos e mensuráveis, como falta de vocabulário ou gramática lhes causam menos preocupação ou são até minimizadas, quando comparados com os fatores mais subjetivos, como fluência e objetividade. É interessante notar que todos esses fatores estão inter-relacionados, pois a gramática e o nível de vocabulário irão influenciar a fluência e a objetividade das respostas dentro do *timing* pedido pelo exame.

Como podemos notar no gráfico 6.3, a seguir, 47% dos alunos alegaram sentirem-se mais fluentes.

Gráfico 6.3 – Como se sente após o curso para se expressar em inglês



N=17

Fonte: Elaborado pela autora

Os excertos a seguir, retirados das respostas das entrevistas diárias, corroboram os dados quantitativos obtidos por meio do questionário final. O aspecto referente à confiança foi mencionado em ambos instrumentos de coleta de dados, e enquadra-se no tema “afetividade”, segundo as categorias elaboradas a partir de Bardin (2011). Algumas respostas dos alunos expostas a seguir, exemplificam esse contraste de sentimentos ao longo do curso, porém sempre mencionando a confiança atrelada a fluência:

A5: “*Um pouco mais confiante*”. (*Grifo meu*²³)

A12: “*Fiz uma autoavaliação e acho que estava certo. Estou mais confiante com as tarefas 1 a 5, pois percebo que estou cada vez melhor*”. (*Grifo meu*)

A10: “... *Sinto que meu desempenho está melhorando. Me sinto muito mais confiante que as primeiras duas semanas. Sinto que apesar de não estar melhorando o nível gramatical do inglês, estou mais fluente. A confiança ajuda a ter mais fluência. A prática feita em aula faz com que eu pense em inglês o tempo todo, e é por isso que eu sinto que minha produção oral está melhorando*”. (*Grifo meu*)

Willis (1996, p. 143) afirma que a fase de produção oral das tarefas certamente auxilia muito os alunos em qualquer teste oral, além de lhes dar confiança para utilizar todo seu repertório, que por sua vez também lhes ajudará na produção oral.

Outro dado muito importante obtido por meio desta pesquisa para avaliar a adequação dos alunos aos construtos do teste, foi o fato de 18% deles terem mencionado que após as aulas do curso eles conseguiram ter um raciocínio mais rápido. Essa elaboração de ideias mais rápida com um vocabulário mais diversificado (18%) reflete a adequação do curso quanto às exigências da situação alvo, consequentemente preenchendo as lacunas iniciais mencionadas pelos alunos.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), as lacunas podem ser consideradas a diferença entre a proficiência-alvo e a proficiência existente do aluno ao início do curso, ou seja, refere-se ao que o aluno não consegue fazer para comunicar-se de forma satisfatória na situação-alvo.

O número elevado de respostas relativo à maior confiança (71%) demonstra que uma das principais dificuldades iniciais dos alunos foi superada ao final da preparação para o teste *TOEFL iBT*.

²³ Os grifos feitos pela pesquisadora têm a finalidade de dar ênfase aos argumentos que estão sendo apresentados.

Auxiliar os alunos a adquirirem maior confiança e, por conseguinte falarem com mais fluência, vem ao encontro dos pressupostos de Willis (1996, p.36), pois a autora afirma ser imprescindível desenvolver a confiança do aluno para que ele alcance as metas comunicativas. De acordo com a análise de conteúdo realizada²⁴, explicada anteriormente, notamos que “confiança” também foi um dos itens muito mencionados no tema “Afetividade”. Abaixo apresento algumas das falas dos alunos:

A6: “Mais confiante”.

A11: “Levemente mais confiante, com conhecimento de mais expressões”.

A12: “Me sinto falando com mais fluência e entendendo bem, o que dá mais naturalidade à conversa”.

A15: “Acredito que mais fluente, mas, principalmente, mais confiante”.

A17: “Mais fluente e mais confiante. Quanto mais confiante estou, menos falta de palavras tenho”.

De acordo com Willis (1996, p. 143), perto da data dos exames de proficiência, as tarefas de produção oral podem e devem ser praticadas com controle de tempo, pois dessa forma eles estarão simulando as condições dos exames. As técnicas para se prestar exames de línguas são muito importantes, e os alunos percebem uma grande melhora no desempenho linguístico com a prática dessas técnicas.

A elevação da autoestima dos alunos sempre foi um dos objetivos e preocupações durante o decorrer das aulas, por saber que o fator emocional influencia o desempenho e o resultado final dos alunos.

Segundo McNamara (2000, p. 19), atualmente busca-se compreender o que mais, além do conhecimento, é exigido no desempenho de testes comunicativos, principalmente em relação à produção oral. O autor acredita que também seja necessário motivação, confiança e controle emocional do candidato.

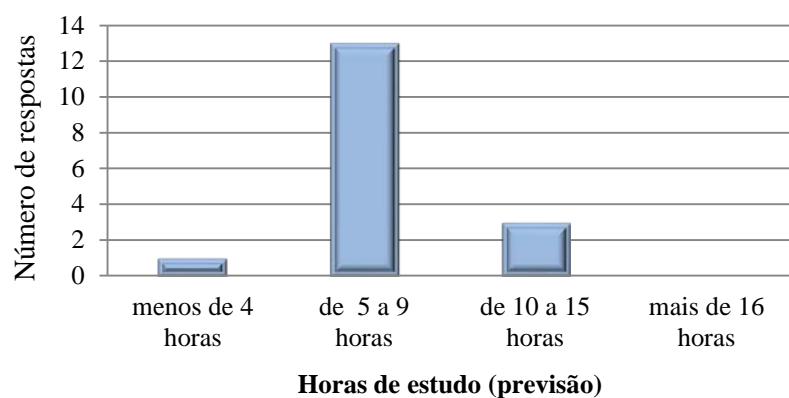
Pelo fato de conhecer as demandas da situação-alvo, o curso procurou auxiliar o aluno a organizar seu tempo e assim fazer um planejamento adequado das respostas. Com essa

²⁴ Cf. Quadro 5.9, p.114

organização, tentou-se anular os efeitos negativos da tensão dos alunos em função da restrição de tempo para responder.

No questionário inicial e no questionário final foram feitas questões relativas ao tempo de estudo, ou seja, a previsão de disponibilidade de tempo semanal para os estudos, e o tempo realmente dedicado às tarefas extraclasse durante a semana. Essas atividades envolviam a produção escrita, compreensão escrita e oral. A partir dos dados dessas questões foram feitos dois gráficos comparativos. O gráfico 6.4 e o gráfico 6.5 a seguir apresentam essa relação.

Gráfico 6.4 – Previsão de tempo de estudo durante o curso

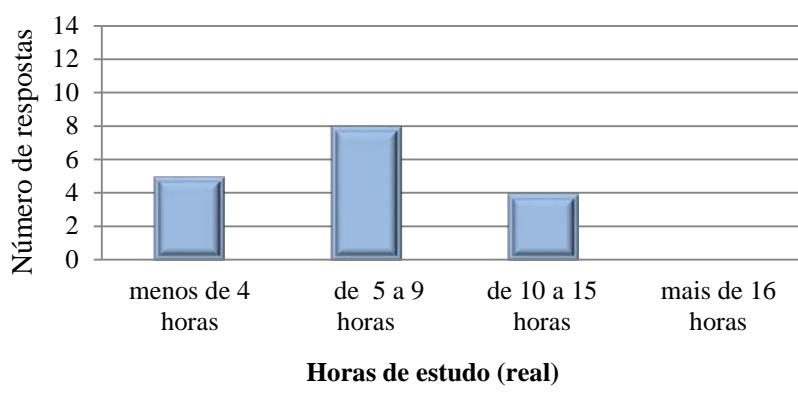


N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Vs.

Gráfico 6.5 – Tempo real de estudo durante o curso

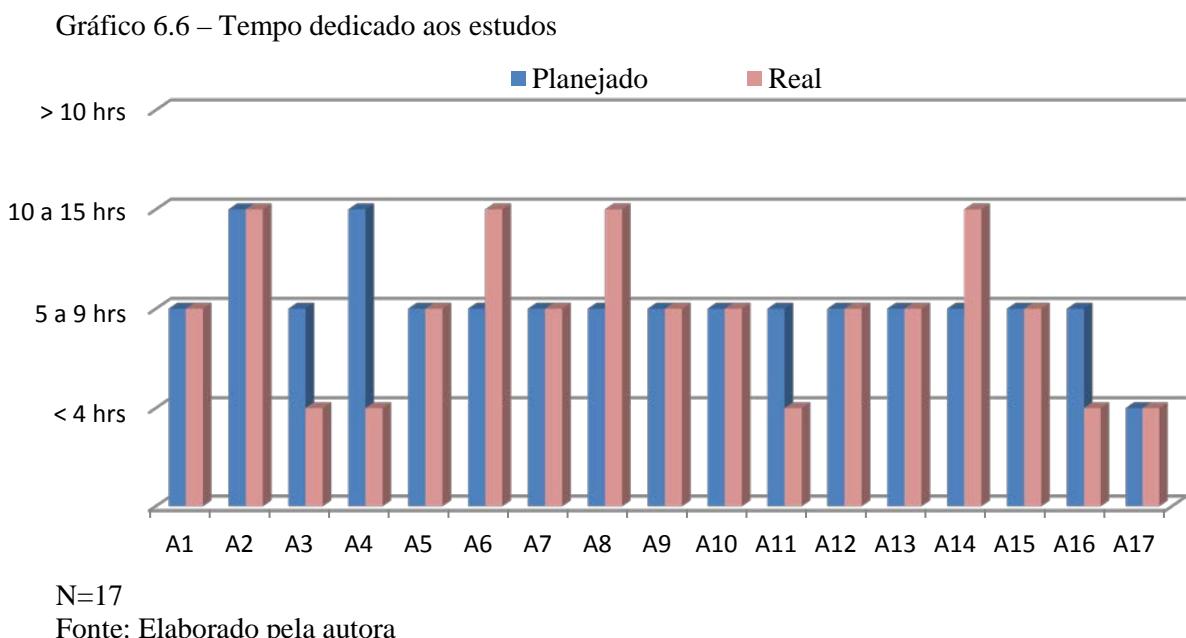


N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos notar que a grande mudança foi entre aqueles que mencionaram “menos de 4 horas” e “de 5 a 9 horas” semanais de estudo. Dentre os 13 alunos (76%) que pretendiam estudar “de 5 a 9 horas”, somente oito deles (47%) assim o fizeram, e quatro alunos desse grupo na realidade estudaram menos de 4 horas semanais.

Ao analisarmos individualmente o tempo de estudo dos alunos, notamos que 10 dos 17 alunos mantiveram seu tempo de estudo dentro do período que haviam planejado no início do curso. O gráfico 6.6 a seguir apresenta os dados relativos ao tempo planejado e o tempo real gasto por semana por cada aluno durante o curso:



O gráfico 6.6 acima mostra que somente os alunos A6, A8 e A14 estudaram mais do que haviam inicialmente previsto. Entretanto, somente um desses alunos (A6) conseguiu a nota necessária. Esse aluno precisava obter nota 100 e conseguiu obter 102 pontos no exame *TOEFL iBT*. Isso nos leva a crer que o eventual acréscimo no número de horas de estudo não garantiu uma melhora na performance durante o teste, contrariando diversos autores (HARMER, 2009; RAMOS, 2009; BROWN, 2007; ELLIS, 2003) que estudam ensino e aprendizagem de línguas. Masetto (2003) salienta a importância do envolvimento dos alunos, afirmando que

Incentivar a participação dos aprendizes no processo de aprendizagem resulta em motivação e interesse do aluno pela matéria, e dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. (MASETTO, 2003, p. 23)

Porém, não podemos nos esquecer que o estudo ao qual os alunos se referem é a prática das redações feitas em casa, além dos exercícios de compreensão oral e escrita do

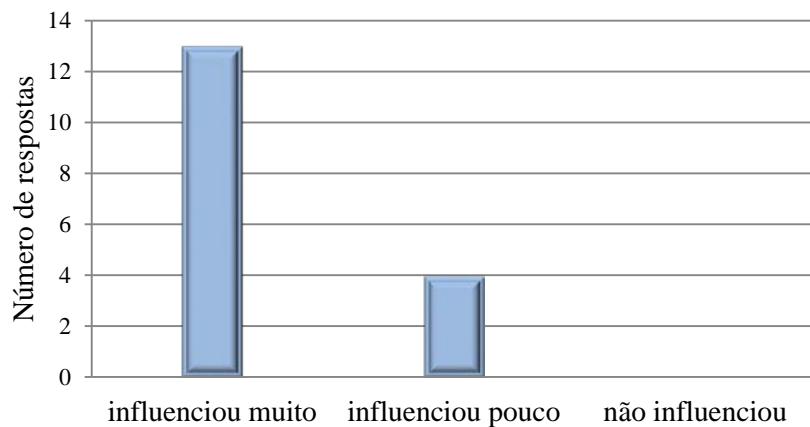
teste. Em outras palavras, o estudo é somente o treino e a repetição de exercícios exigidos no teste, não envolvendo estudo do inglês geral ou de regras gramaticais.

Ainda com relação ao tempo de estudo, nota-se que 4 alunos estudaram menos do que o previsto, sendo eles, A3, A4, A11 e A16. Apesar disso, dois deles, os alunos A3 e A4 conseguiram alcançar a pontuação desejada no exame. O aluno A3 precisava de 90 pontos e obteve 102, e o aluno A4 almejava 80 pontos e obteve 85 pontos. Novamente, os resultados não coincidem com o senso comum e a expectativa no tocante à dedicação dos estudos para alcançar objetivos propostos.

A questão sobre o tempo de estudo reflete o tempo de contato mínimo com a língua fora das aulas presenciais. Como pesquisadora e professora de inglês há mais de 40 anos, tenho ciência de que o contato com a língua exerce influência sobre os resultados dos alunos, tanto na produção quanto na compreensão oral e escrita. Porém, os resultados referentes ao tempo de estudo nesta pesquisa não confirmam essa realidade.

No questionário final foi investigado de que forma o tempo de estudos fora das aulas presenciais influenciou os resultados dos alunos. O gráfico 6.7 a seguir apresenta essa percepção dos alunos:

Gráfico 6.7 – Influência dos estudos nos resultados



N=17

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Masetto (2003, p.43), para que a aprendizagem seja significativa ela deve envolver o aluno não só como pessoa, mas como um todo (idéias, sentimentos, cultura,

valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando o conteúdo que o aluno se propõe a aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do próprio aprendiz.

Acredito que quanto maior o contato com a língua, maior poderá ser a fluência dos alunos ao se comunicarem oralmente em diversos contextos. Nota-se que minha percepção é comprovada pelos dados do gráfico 6.7 mostrado anteriormente, no qual 76% dos alunos afirmam que o estudo e o envolvimento com a língua fora do período de aulas influenciou muito o resultado final do curso. Porém, aqui notamos uma controvérsia, quando comparamos os dados do gráfico 6.7 com o gráfico 6.6. Apesar de a grande maioria dos alunos (76%) afirmarem que o envolvimento com a língua influenciou os resultados, 30% deles estudou menos tempo que previam ao início do curso.

Quando os alunos responderam essa questão do questionário final, eles ainda não haviam feito o exame e ainda não tinham a nota final, portanto eles ainda não tinham nenhuma garantia da obtenção da pontuação necessária no teste, a qual era uma de suas expectativas iniciais. Entretanto, essa influência também fica comprovada, quando os alunos apresentam as seguintes explicações:

A6: “*Práticas fora de aula me ajudaram a ter mais conhecimento e por consequência, tentar obter maiores resultados no teste*”.

A7: “*Estudei 50% do conteúdo do TOEFL (Reading e Listening) praticamente sozinha, além de ter exercitado em casa o Speaking e Writing*”.

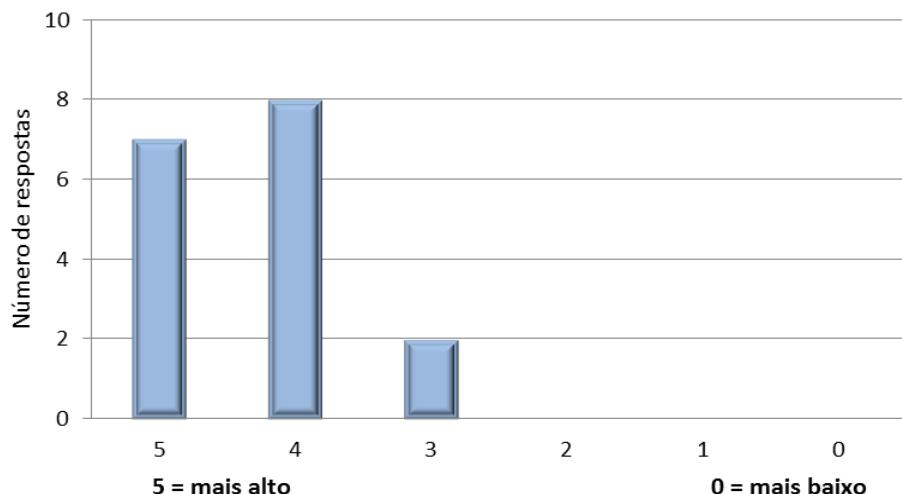
A8: “*Ao estudar fora das aulas presenciais, treinava minhas habilidades e percebia minhas dificuldades que eram expostas e equacionadas nas aulas presenciais*”.

A12: “*Foi o momento em que consolidei as orientações recebidas em aula*”.

Podemos inferir que para alunos que iniciam o curso com nível de proficiência de inglês mais baixo e dificuldades com gramática, como é o caso dos alunos A4, A8, A9 e A14, somente o tempo de estudo não foi capaz de garantir um bom resultado no teste.

No questionário final foi pedido aos alunos que avaliassem seu grau de aprendizagem após as atividades das aulas presenciais. Eles deveriam assinalar um número em uma escala de 0 a 5, sendo “0” o grau mais baixo e “5” o grau mais alto. O gráfico 6.8 apresenta essa percepção:

Gráfico 6.8 – Percepção de aprendizado dos alunos



N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

A grande maioria dos respondentes, 15 alunos, sinalizou alto índice de percepção de aprendizagem, dando nota 5 ou 4, em uma escala de 0 a 5. Essa autoavaliação revela que os alunos mostraram-se satisfeitos com seus resultados ao final do curso.

Nota-se que 41% dos alunos avaliaram sua aprendizagem com a nota máxima (nota 5) e 47% deram nota 4 para seu desempenho ao final do curso. Esse dado é muito importante e útil, pois de acordo com essa percepção dos alunos pode-se inferir que o curso atendeu às necessidades mencionadas pelos alunos ao início das aulas. Exemplos da categoria “Desempenho” e do tema “Cognição” corroboram também esse resultado:

A5: “*Nota 3. Evoluí em Speaking e Writing, mas não em Reading e Listening.*

A8: “*Eu me avalio com nota 4 pelo fato de ter algumas dificuldades referentes ao meu nível de inglês e do meu tempo de estudo antes do curso*”.

A4: “*Nota 4. Uma vez que o aprendizado da língua não foi o enfoque e sim a prática oral e escrita dentro do exigido pela instituição. A parte de leitura e compreensão de texto me auxiliaram no aprendizado da língua de uma maneira mais completa*”.

A7: “*Nota 5. Descobri dificuldades que não sabia que tinha, assim como pontos fortes que também não acreditava ter. Clareando esses pontos, ficou mais fácil focar nas dificuldades em pouco tempo*”.

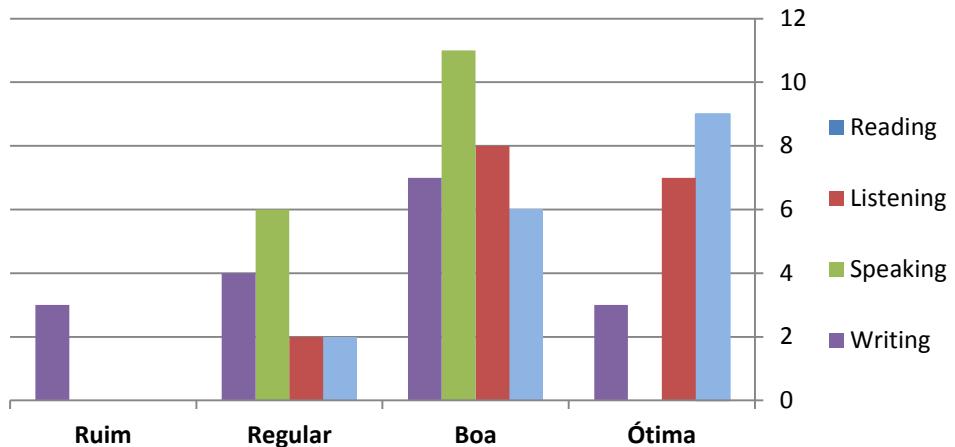
A10: “*Nota 5 porque fui perdendo o nervosismo*”.

A12: “*Nota 5. Aprendi não somente a melhor maneira de responder as questões do TOEFL, bem como aprimorei meu inglês para o dia-a-dia, apesar da última não ser o objetivo da aula*”.

A13: “*Nota 5. O meu grau de aprendizagem melhorou muito, na minha opinião*”.

Tanto no questionário inicial quanto no questionário final, foi pedido aos alunos que avaliassem suas 4 habilidades linguísticas, ou seja, produção oral e escrita, e compreensão oral e escrita. Essa questão oferecia 4 opções de respostas, sendo elas, ótima, boa, regular e ruim. Os dois gráficos a seguir (gráfico 6.9 e gráfico 6.10) demonstram a evolução dessa percepção dos alunos ao iniciarem o curso e ao terminarem as aulas:

Gráfico 6.9 – Habilidades linguísticas antes do curso

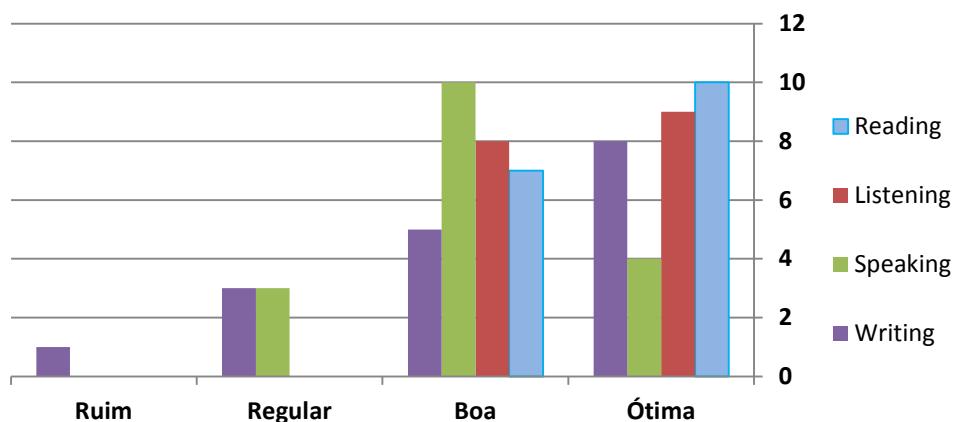


N=17

Fonte: Elaborado pela autora

Vs.

Gráfico 6.10 – Habilidades linguísticas após o curso



N=17

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando todas as 4 classificações (ruim, regular, boa e ótima) analisadas nos dois gráficos apresentados acima, nota-se que houve uma grande melhora em todas as 4 habilidades. Vejamos cada uma das opções de respostas individualmente:

- Ruim: Dentre os 3 alunos que inicialmente consideravam sua produção escrita ruim (A3, A9, e A16), somente 1 deles (A9) continuou a considerá-la ruim ao final do curso.
- Regular: Ao início do curso, todas as 4 habilidades foram mencionadas como regular por alguns dos alunos, e ao final do curso somente a produção oral e

produção escrita ainda eram consideradas “regular” por um número significativamente menor de alunos (3 alunos cada). O fato de a compreensão escrita e compreensão oral não serem mais mencionadas como regular no final do curso demonstra que os alunos perceberam uma grande melhora ao longo das aulas.

- Boa: Esse foi o nível que apresentou menor diferenciação quando comparadas às respostas iniciais e finais em sua totalidade. Porém, ao analisarmos as respostas individuais dos alunos, notamos que vários alunos que julgavam sua produção oral “regular” no início do curso passaram a se considerar “bons”, caso dos alunos A3, A14 e A15. Além disso, outros alunos (A7 e A10) que avaliaram sua produção oral como “boa” ao inicio do curso passaram a considerá-la “ótima”.
- Ótima: Para nossa satisfação e comprovação de que o curso preparatório supre as necessidades e expectativas iniciais dos alunos, houve um aumento de todas as habilidades consideradas “ótima”. Em primeiro lugar, enquanto não havia nenhum aluno no início do curso que avaliasse sua produção oral como “ótima”, ao final do curso dentre os 17 alunos da pesquisa, 4 deles (24%) sinalizaram a opção “ótima”. Outro dado muito relevante foi que, enquanto no início do curso somente 3 alunos (17,6%) consideravam sua produção escrita “ótima”, ao final das aulas esse número elevou-se para 8 alunos (47%), ou seja, um aumento expressivo, pois esse não era o foco principal do curso. As habilidades de compreensão oral e escrita se mantiveram relativamente estáveis, algo esperado, pois essas duas habilidades foram mencionadas no questionário inicial como as que apresentavam menor grau de dificuldade e portanto, eram praticadas pelos alunos somente em suas casas.

Em termos absolutos, o número de alunos que sentiu uma melhora na produção escrita foi 63% superior ao número de alunos que notou uma melhora na produção oral. A tabela 6.14 a seguir resume os resultados obtidos:

Tabela 6.14 – Percepção de evolução dos alunos

Percepção	Manteve-se igual	Melhorou	Piorou
Reading	12	4	1
Listening	12	4	1
Speaking	9	7	1
Writing	5	11	1

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo fato de os alunos terem sinalizado maior evolução principalmente na produção oral e escrita, conforme visto no gráfico 6.10 e na tabela 6.14 apresentada, na sequência abordarei e examinarei cada uma dessas habilidades separadamente, a fim de facilitar sua análise.

A evolução da produção oral dos alunos pode ser averiguada por meio da comparação da gravação inicial da Tarefa 1 e Tarefa 2 e da gravação final dessas mesmas tarefas exigidas no teste *TOEFL iBT*.

Conforme descrito na seção 5.5 anterior, as tarefas 1 e 2 foram analisadas seguindo critérios de Ellis (2003) além dos critérios utilizados pela ETS (Anexo A), instituição responsável pela elaboração, aplicação e correção do teste. O número de palavras em cada resposta é um dos itens computados pela ETS para a avaliação das tarefas, portanto esse também foi um dos critérios por nós utilizados ao analisar as respostas dos alunos.

Conforme já mencionado na seção 5.4, ao analisar a produção oral de falantes não nativos, levamos em consideração a fluência, a precisão gramatical e a complexidade das falas (ELLIS, 2003). Para avaliar a fluência, foram observados o número de palavras, pausas e repetições presentes nas respostas dos alunos. A precisão gramatical levou em conta o número de autocorrecções e erros gramaticais. Ao avaliar a complexidade, foi levado em consideração a riqueza lexical e o número de marcadores do discurso, além do conteúdo da resposta e sua pertinência, isto é, se a resposta estava diretamente relacionada com a pergunta, pois essa é uma das exigências do teste. Ainda segundo Ellis (2003), o tempo prévio de planejamento para que eles deem sua resposta é muito importante para o resultado final, favorecendo a fluência e a precisão gramatical. É importante aqui ressaltar que durante as aulas, assim como no teste *TOEFL iBT*, os alunos têm somente 15 segundos para preparar suas respostas para as Tarefas 1 e 2.

A fim de enriquecer esta análise com dados mais qualitativos, selecionei, a título de ilustração, a transcrição das tarefas de produção oral 1 e 2 de dois alunos, tanto ao início do curso quanto ao final dele. Escolhi o aluno A8 para essa exemplificação por esse aluno ter iniciado as aulas com nível intermediário da língua, com pouco domínio lexical e muitos problemas com gramática. Já o aluno A15 foi escolhido por ser um aluno que já apresentava grande fluência e nível avançado de gramática e de vocabulário. As Tarefas 1 e 2, conforme já apresentadas na Seção 3.1.3, são perguntas de cunho pessoal, para as quais o aluno deve usar seu próprio conhecimento e experiência nas respostas.

A seguir apresento a transcrição das respostas do aluno A8 referente à Tarefa 1 inicial e Tarefa 1 final, com suas respectivas análises, as quais seguem os critérios já detalhados na Seção 5.5 e resumidos acima:

A8:

Initial Task 1

Who is an important person in your country? Describe this person and explain why he/she is important.

*The most important person in my country is Pele. **ah** An important person because he is a football player and the **bester** football player of the world, and he got a lot of titles, **mundial** titles for Brazil as well **oh** also, **ah** he's **ah ah** an important **an important** person for getting evolution for the football place in Brazil, and for a good time **for to do a copa**.*

(65 palavras)

Quadro 6.1 – Itens analisados na Tarefa 1 Inicial (Aluno A8)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	65
	Nº. de pausas Nº. de repetições	5 (ah), An important
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	bester (best) mundial (world) titles as well (also) for (to) do a copa (world cup)
	Marcadores de discurso e/ou conjunções	the most important because and also
Complexidade	Pertinência/adequação da resposta	2 (escala de 0 a 4)
	Resposta dentro tempo	Sim (X) Não ()

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser visto na transcrição do aluno A8 acima, o número total de palavras foi 70 em um período de 45 segundos (equivalente a 93 palavras/minuto), porém se não levarmos em consideração as expressões de pausas (ah), o aluno apresentou somente 65 palavras em sua fala (equivalente a 86 palavras/minuto). Para as exigências do teste *TOEFL iBT*, esse pode ser considerado um número baixo, não ajudando o aluno a obter uma nota acima de 2, numa escala de 0 a 4. Em diversos relatórios disponibilizados pela ETS na internet, a instituição sugere que as respostas da seção de produção oral devam ter cerca de 100 palavras/minuto. Entretanto, a fala do aluno A8 confirma as palavras de Ellis (2003), ao afirmar que quando os alunos fazem uso do planejamento estratégico, isto é, um tempo prévio de preparação, a fluência e a complexidade podem ser mais notadas nas falas dos alunos, em detrimento da precisão gramatical.

Ao dar sua resposta para a Tarefa 1 inicial, o aluno A8 utilizou basicamente uma linguagem simples, sem muitos adjetivos ou advérbios, incluindo até mesmo palavras em português. Entretanto, o aluno utilizou vários marcadores e conjunções, e conseguiu terminar sua resposta dentro do tempo permitido.

Já em sua produção oral da Tarefa 1 final, esse mesmo aluno (A8) apresentou um discurso mais fluente, com menor número de pausas e com vocabulário mais diversificado, conforme podemos observar pela transcrição a seguir:

Final Task 1

What is your favorite free time activity? Use reasons and details to support your answer.

*In my free time I prefer to **reading** surfer magazines. In the surf magazines I can find news **news** about the **the championship of the world**, the world championship, and I can know about the principal **the principal** surfers. Also, I can know about the forecast for next weeks and know if there will be waves or not. That's why I prefer read surfer magazines in my free time.*

(69 palavras)

Quadro 6.2 – Itens analisados na Tarefa 1 Final (Aluno A8)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	69
	Nº. de pausas Nº. de repetições	news (news), the championship of the world (the world championship), the principal (the main),
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	prefer to reading (read) prefer read (prefer to read)
Complexidade	Marcadores de discurso e/ou	and / also / if that's why

	conjunções	
	Pertinência/adequação da resposta	3 (escala de 0 a 4)
	Resposta dentro tempo	Sim (X) Não ()

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de o número de palavras na Tarefa 1 inicial e final terem sido praticamente iguais (70 e 69 palavras), pode-se notar pelas transcrições do aluno A8 que ele passou a ter uma fala mais fluente na produção final quando comparada com sua produção oral inicial, pois a tarefa final não apresentou pausas, e só houve duas autocorreções. Na Tarefa 1 final, o aluno cometeu somente dois erros gramaticais, e a pertinência e/ou adequação da resposta final (nota 3) também foi melhor quando comparada a resposta da Tarefa 1 inicial (nota 2).

É importante salientar que o aluno A8 foi um dos alunos do curso que precisaram rever regras gramaticais ao longo das aulas, inclusive tempos verbais, sendo que a fluência era mais comprometida por ele ter um nível intermediário de domínio da língua, conforme pôde ser detectado no questionário inicial. Por iniciativa própria e por notar essa deficiência, esse aluno estudou muita gramática ao longo das aulas e escreveu 17 redações alegando que a produção escrita o ajudava na produção oral.

No caso das produções orais do aluno A15, poderemos notar uma significativa evolução em sua produção oral final quando comparada à sua produção oral inicial, apresentada a seguir:

A15:

Initial Task 2

Do you think it is better to give a gift or receive a gift? Give examples and reasons to support your opinion.

*I **personal** personally think that it's better to give a gift than receive it. Giving a gift **is** may be very significant for the other **people** that is receiving. And it's very good for yourself to give presents to people who you love. It's also a very good way to say what **do** you think about the person. You can search for a gift that fits **to** that person. That's why I prefer to give a gift than receive it.*

(79 palavras)

Quadro 6.3 – Itens analisados na Tarefa 2 Inicial (Aluno A15)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	79
	Nº. de pausas Nº. de repetições	--
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	personal (personally) other people (other person) (is) may be very what do you think (what you) fits to that person (fits that person)
Complexidade	Marcadores de discurso e/ou conjunções	That's why
	Pertinência/adequação da resposta	2 (escala de 0 a 4)
Resposta dentro tempo		Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a produção oral inicial do aluno A15 apresentou um número adequado de palavras (79), equivalente a 105 palavras/minuto, porém não foi capaz de desenvolver o raciocínio com detalhes, utilizou somente um marcador e não apresentou uma variedade lexical apropriada, com adjetivos ou advérbios. Apesar de o aluno não ter apresentado pausas ou hesitações em sua resposta (quadro 6.13), percebe-se que ele não conseguiu otimizar o tempo de 15 segundos de preparo para sua resposta, ou planejamento estratégico (ELLIS, 2003), em função da falta de exemplos exigidos pelos construtos do teste.

A seguir, veremos a Tarefa 2 final, do mesmo aluno A15, e poderemos notar sua evolução, não somente em termos de riqueza lexical, mas também em atendimento à tarefa proposta:

A15:

Final Task 2

Some people feel that sports are necessary to a college education because they teach team work and other valuable skills. Others feel that sports are a waste of money in college because athletes don't learn anything useful. What do you think?

I believe that sports are fundamental to a college education. Ah most because it is a health concern. Today, teenagers and young people does not do exercise as much as they need. I remember when I was in Law School and I was obligated to practice sports. We had gym classes weekly and it was mandatory ah to be approved to the next semester. Also, I believe it is important for the college name. Having a good sports team is a very well product to the college.

(85 palavras)

Quadro 6.4 – Itens analisados na Tarefa 2 Final (Aluno A15)

Itens Analisados		
Fluência	Nº. de palavras	85
	Nº. de pausas	2 (ah)
	Nº. de repetições	
Precisão Gramatical	Nº. erros gramaticais e/ou correções	Most (mostly) because people does (do) not do (use/apply) this technique very well (good) product
Complexidade	Marcadores de discurso e/ou conjunções	I believe that / Because Today / I remember Also
	Pertinência/adequação da resposta	4 (escala de 0 a 4)
	Resposta dentro tempo	Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)

Fonte: Elaborado pela autora.

No caso do aluno A15, percebemos que ele conseguiu se adaptar as exigências do teste, fornecendo uma resposta com grande variedade de detalhes e exemplos, utilizando, para isso, 85 palavras (equivalente a 113 palavras/minuto). Sua resposta mostrou fluência apesar de alguns erros gramaticais, característica defendida por estudos de Ellis (2003). O aluno também foi capaz de organizar seus pensamentos durante os 15 segundos de planejamento, pois apresentou complexidade lexical com vários marcadores de discurso e conjunções em sua resposta (quadro 6.4). A adequação da resposta recebeu nota máxima, pois o aluno foi capaz de direcionar o conteúdo de sua resposta ao assunto da pergunta.

É importante salientar que somente sete alunos do curso conseguiram alcançar nota acima de 26 (no total de 30 pontos) na seção de produção oral do teste *TOEFL iBT*, sendo que um deles foi o aluno A15, cuja produção oral foi apresentada acima.

Conforme pode ser notado em todos os quadros dos itens analisados nas falas dos alunos (quadros 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4), um desses aspectos foi o número de palavras em cada resposta, pois, de acordo com vários autores (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2003) que estudam a produção oral de alunos de língua estrangeira, o número de palavras, além das pausas e repetições, deve ser levado em consideração quando desejamos avaliar a fluência da produção oral dos alunos.

Ao continuar com a avaliação da fluência, pude constatar que a maioria dos alunos foi capaz de apresentar um número maior de palavras em suas Tarefas 1 e 2 finais, ou seja, ao final do curso, quando comparadas com as Tarefas 1 e 2 inicial, no primeiro dia de aula.

Vejamos esses dados na tabela 6.15 a seguir, a qual apresenta a equivalência do número de palavras em 60 segundos:

Tabela 6.15 – Número de palavras nas Tarefas 1 e 2 (inicial e final)

Equivalência do número de palavras em 60 segundos				
Aluno	Tarefa 1		Tarefa 2	
	Nº palavras inicial	Nº palavras final	Nº palavras inicial	Nº palavras final
A1	96	105	99	109
A2	115	123	116	129
A3	129	132	131	139
A4	73	89	75	96
A5	131	131	129	127
A6	75	93	61	87
A7	89	113	77	101
A8	87	87	93	93
A9	89	97	88	100
A10	80	112	69	101
A11	91	93	127	93
A12	93	113	103	116
A13	101	119	89	140
A14	100	93	107	97
A15	119	119	105	111
A16	88	89	73	124
A17	113	128	116	123

N = 17

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a elaboração da tabela 6.15 acima, tomei por base o número de palavras nas respostas dadas pelos alunos em 45 segundos e fiz a equivalência com o tempo de 60 segundos, por ser esse o procedimento utilizado pelos autores que me orientam neste trabalho, ou seja, o número de palavras por minuto.

Pode-se notar que houve uma melhora na fluência da produção oral da quase totalidade dos alunos, pois as produções finais sempre apresentaram um número maior de palavras. Tal acréscimo somente não ocorreu com os alunos A11 e A14 (assinalados em cor rosa), cujas produções orais contiveram menos palavras, porém elas apresentaram menos pausas e menor quantidade de erros gramaticais. Já os alunos A5 e A8 (assinalados em cor azul) mantiveram o número de palavras, sendo o aluno A5 na Tarefa 1 (inicial e final), e o

aluno A8 em ambas as Tarefas 1 e 2 (inicial e final), porém com maior riqueza lexical e menor número de erros gramaticais. Portanto, posso dizer que apesar de conter o mesmo número de palavras, a produção oral dos alunos A5 e A8 apresentou melhora. Vale ressaltar aqui novamente que os alunos A8 e A14 foram aqueles que tinham um nível intermediário de inglês, apresentando muita dificuldade com gramática ao iniciarem as aulas.

A fim de possibilitar a complementação da análise das respostas das Tarefas 1 e 2 dos alunos, foi utilizada a Ficha de Avaliação Inicial (Apêndice C) e a Ficha de Avaliação Final (Apêndice D), por mim elaboradas conforme descritas na seção 5.4. Lembro aqui novamente que os aspectos avaliados foram: descrição geral, apresentação, uso da língua, desenvolvimento do tópico e organização. Esses dados foram então tabulados, agrupados e posteriormente comparados, a fim de averiguar se houve ou não uma melhora do desempenho da produção oral.

Portanto, primeiramente apresento a tabela 6.16 com o resumo das avaliações do desempenho dos alunos nas Tarefas 1 e 2 (inicial e final), com a porcentagem de melhora de cada aluno, nas quais todos os itens avaliados receberam uma nota de 0 a 4:

Tabela 6.16 – Avaliação do desempenho nas Tarefas 1 e 2 (inicial e final)

Aluno	Tarefa 1 Inicial	Tarefa 1 Final	Tarefa 1 Melhora	Tarefa 2 Inicial	Tarefa 2 Final	Tarefa 2 Melhora
A1	3,2	3,5	7%	3,0	3,3	8%
A2	3,2	3,7	13%	3,2	3,6	13%
A3	2,7	3,6	32%	2,9	3,6	25%
A4	2,0	2,9	49%	2,3	2,8	18%
A5	3,3	3,6	9%	3,2	3,7	13%
A6	1,7	2,5	49%	1,7	2,5	49%
A7	2,4	3,3	40%	2,5	3,4	37%
A8	1,7	2,8	66%	1,7	2,7	63%
A9	2,6	3,0	17%	2,4	2,8	18%
A10	2,9	3,7	26%	2,5	3,0	23%
A11	2,2	2,7	21%	2,2	2,7	19%
A12	2,7	2,8	4%	2,6	2,9	9%
A13	3,2	3,7	13%	2,5	3,9	55%
A14	2,3	2,6	12%	2,3	2,6	12%
A15	3,4	3,6	7%	3,4	3,6	7%
A16	2,8	3,3	21%	2,8	3,4	24%
A17	2,2	3,3	49%	2,0	3,3	63%

N = 17

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de facilitar a leitura dos dados, para a elaboração das tabelas das avaliações foi feita a equivalência das médias finais (de 0 a 4) com o valor de 100%, por ser esse o valor mais comumente utilizado em avaliações de testes. Optou-se em utilizar notas de 0 a 4 para essa avaliação, pois esse também é o critério utilizado pela ETS ao avaliar a seção de produção oral dos alunos no teste *TOEFL iBT*.

Pode-se notar que praticamente todos os alunos mantiveram um certo equilíbrio percentual entre a melhora das avaliações da Tarefa 1 e a melhora da Tarefa 2, apesar de haver grande diferenças de um aluno para outro. Entretanto, os alunos A4 e A13 foram os únicos alunos que apresentaram uma discrepância na evolução da Tarefa 1 (inicial e final) ao compararmos com a Tarefa 2 (inicial e final).

O aluno A4 apresentou grande diferença percentual de melhora em suas tarefas orais. Na Tarefa 1 inicial sua nota foi 2,0 e na Tarefa 1 final sua nota foi 2,9, apresentando melhora de 49%. Na Tarefa 2 inicial sua nota foi 2,3 e na Tarefa 2 final sua nota foi 2,8, uma melhora de 18%. A razão para essa grande diferença (49% e 18%) reside no fato de que ele ficou extremamente surpreso com o pouco tempo disponível para dar a resposta da Tarefa 1 inicial, portanto sua avaliação recebeu nota 2 (de 0 a 4). Ao final do curso o aluno A4 já estava bastante confortável com o *timing* da resposta, obtendo a nota 2,9, apresentando assim uma evolução de 49%. Ao fazer a Tarefa 2 inicial (imediatamente após a Tarefa 1 inicial) o aluno já tinha conhecimento da restrição de tempo para dar sua resposta, portanto não ficou assustado com isso, e obteve nota 2,3. Ao fazer a Tarefa 2 final no último dia de aula, ele já estava acostumado com o tempo prévio de preparo de 15 segundos antes de dar sua resposta, conseguindo assim elaborar uma resposta adequada em 45 segundos dentro dos critérios de avaliação do teste, e obtendo nota 2,8.

A evolução apresentada pelos alunos a partir da tabela 6.16 corrobora a teoria de Ellis (2003) quanto à utilização adequada do planejamento estratégico, ou fase de planejamento (WILLIS, 1996), pois esse tempo de preparo antes da tarefa demonstra ser um grande auxílio para a evolução do desempenho da produção oral dos alunos.

A fim de entendermos essa evolução na Tarefa 1, a seguir apresento a transcrição da Tarefa 1 inicial e da Tarefa 1 final do aluno A4:

A4:

Initial Task 1

In your view, what was the greatest invention of the 20th century? Why? Give reasons and examples to support your argument.

*In my opinion the best invention of the twentieth century was the airplane, because it really helped people to travel to other countries and to get to know other culture, and **ah** and made easier for **ah...** **ah...** **ah...** what I mean is that the airplane was **the was** the best invention of the twentieth century.*

Final Task 1

Which of the following times of life do you consider the most difficult one: childhood, teen years or adulthood? Use reasons and details to support your answer.

*In my opinion, the most difficult time of our lives is the adult the adulthood. First, because it is a period when you have more responsibility, like earning money to give to your family children and wife, and second because of less life expectancy, I mean, you have **no no time** not much time left to live. That's why I would choose the adulthood as the most difficult time of our lives.*

Já o aluno A13 apresentou muitas pausas e hesitações em sua Tarefa 2 inicial sem conseguir apresentar detalhes e exemplos com sequência lógica em sua resposta. Porém sua Tarefa 2 final apresentou precisão gramatical e complexidade lexical adequadas e exigidas pelo teste *TOEFL iBT*. A título de comparação, a seguir vemos a transcrição da Tarefa 2 inicial e a transcrição da Tarefa 2 final do aluno A13:

A13:

Initial Task 2

Do you think it is better to give a gift or receive a gift? Give examples and reasons to support your opinion.

*Although some people prefer to give **ah** to receive a gift, I **rather giving** a gift **ah** for some reasons. First of all, I believe that making people happy **I** is something **ah** that is important **ah** and I really like it. For example, once I gave a ball to **a poor people** and this person, **this...** this kid was really happy. The second thing is that ... **ah** ... I don't know...I give up....*

Final Task 2

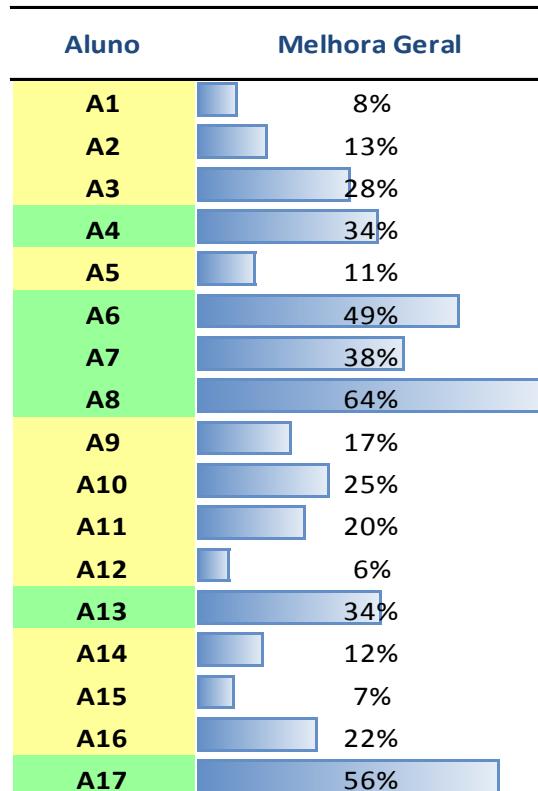
Some students study for exams individually. Others study in groups. Which method of studying do you think is better for students and why?

*I prefer studying in groups for 2 reasons. **ah** The main reason is because you can share ideas, you can discuss these ideas with your group **ah** so in the end you are gonna learn much more than if you are studying alone. **ah** I always do this technique while studying **ah** for my university exams and I always increase my grades. **ah** The second thing is that you can also develop your communication skills. **ah** And communication skills are very important in future for **ah** looking for a job **ah** and I think this is something that we can develop while studying in groups. So those are the two reasons that I /*

Após a apresentação do desempenho em cada uma das tarefas individualmente (tabela 6.16), e alguns exemplos das transcrições das respostas de alunos, julgo ser pertinente resumir essa evolução de cada aluno. Apesar de estar ciente de que cada aluno conquista sua própria evolução, principalmente em função do nível de conhecimento da língua e fluência ao iniciar o curso, noto que há uma grande oscilação no grupo de 17 alunos participantes desta pesquisa.

Na sequência, a tabela 6.17 apresenta a média da evolução dos resultados das avaliações inicial e final das Tarefas 1 e 2 de todos os alunos. Essa média geral foi calculada a partir da melhora na Tarefa 1 (inicial e final) e da melhora na Tarefa 2 (inicial e final):

Tabela 6.17 – Média da evolução dos alunos nas Tarefas 1 e 2



N = 17

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos a tabela 6.17 acima, podemos notar que não há uma uniformidade na evolução dos alunos. Entretanto, podemos considerar 2 grupos distintos: o primeiro grupo de alunos (grifados em amarelo) que apresentaram uma melhora entre 6% e 28%, e o segundo grupo com aqueles alunos (grifados em verde) que tiveram uma melhora entre 34% e 64%.

A partir da minha experiência de 14 anos preparando alunos para prestarem exames de proficiência de línguas, acredito que o primeiro grupo de alunos, aqueles com melhora entre 6% e 28%, reflete o avanço esperado após as aulas preparatórias.

Os 6 alunos do segundo grupo (A4, A6, A7, A8, A13 e A17) com melhora geral entre 34% e 64% devem ser analisados individualmente.

Os alunos A4 e A8 iniciaram as aulas com nível intermediário de inglês (ver Quadro 5.1), com dificuldades de gramática e fluência. Esses dois alunos tiveram aulas de inglês geral e de gramática durante o curso, algo que ambos alegaram como sendo essencial para poderem prestar bem o exame. Os excertos abaixo demonstram a percepção dos alunos:

A4: “*Não tenho feito tantos exercícios em casa e isso me traz muitas dificuldades. Foi bom fazer revisão de alguns pontos fracos da gramática. Só assim acho que vou conseguir melhorar*”.

A8: “*Pedi que não treinássemos os exercícios do teste para focar mais em aula de inglês geral. Minha gramática ainda não está a altura do que é esperado para uma nota alta no teste*”.

Já os alunos A6, A7 e A17 demonstraram um alto grau de ansiedade e nervosismo durante as aulas iniciais, como identificado pela categoria “Dificuldade” e pelo tema “Afetividade”. Para esses alunos, além de se preocuparem com as exigências do exame, eles também precisaram trabalhar com seus fatores emocionais e psicológicos ao longo das aulas. Os excertos a seguir demonstram suas preocupações:

A6: “*Não me senti bem durante a aula. Senti muita pressão do tempo, fiquei nervoso e não gostei do meu desempenho*”.

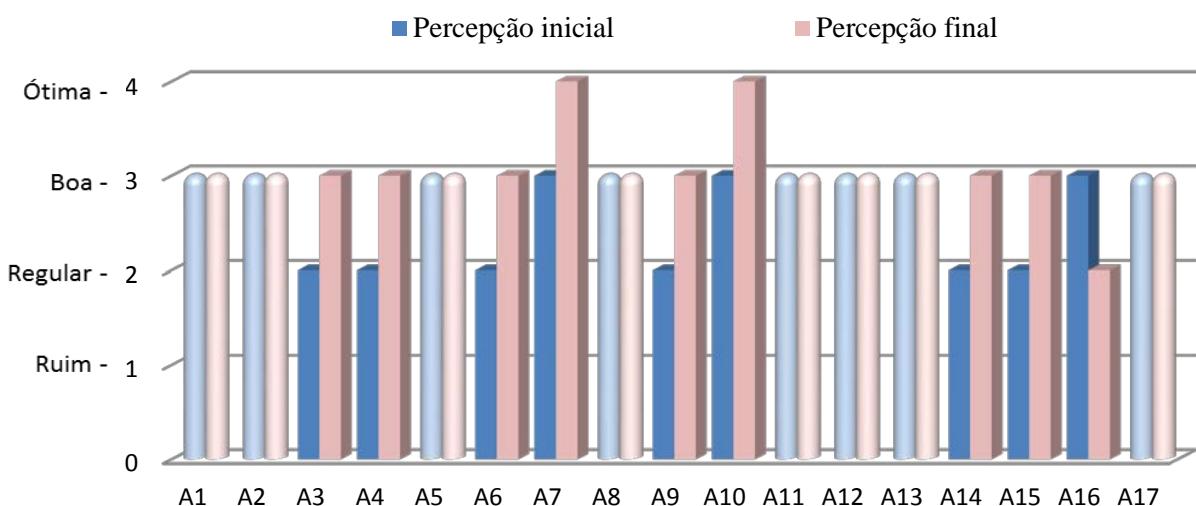
A17: “Gostei da aula porque eu estava entendendo mais inglês e estava mais calma. Hoje vi como esse relógio me afeta de forma negativa. Meu desempenho foi muito melhor que a aula anterior. Preciso controlar minha ansiedade”.

O aluno A13 apresentava uma condição diferenciada, pois seu domínio da língua já era avançado desde o início das aulas. Seu desempenho inicial foi muito baixo unicamente em função dos construtos do teste. Assim que ele se adaptou às exigências de *timing* das respostas, esse aluno passou a apresentar bons resultados. Vale ressaltar que esse aluno recebeu nota 27 em um total de 30 pontos no teste.

A seguir faço uma análise comparativa das percepções dos alunos quanto à sua produção oral. Acredito que essa análise seja essencial para me auxiliar a responder as perguntas de pesquisa deste trabalho, pois, como já dito anteriormente, o foco principal do curso recai sobre o aprimoramento da produção oral, uma vez que essa habilidade é mencionada por todos os alunos como sendo aquela que lhes traz maiores dificuldades.

O gráfico 6.11 a seguir, elaborado a partir dos dados do questionário inicial e final, demonstra a percepção dos alunos quanto à sua produção oral, tanto ao início das aulas quanto ao final do curso:

Gráfico 6.11 – Percepção inicial e final dos alunos sobre a produção oral



N=17

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico 6.11 exposto anteriormente, dentre os 17 alunos participantes desta pesquisa, 8 deles (A1, A2, A5, A8, A11, A12, A13 e A17) mantiveram a mesma percepção “boa” no início do curso e ao final do curso, conforme pode ser notado pela marcação colorida em tom mais claro.

Porém, se observarmos a tabela 6.17 apresentada anteriormente com a média da evolução do desempenho das Tarefas 1 e 2 (inicial e final), notaremos que todos eles conseguiram atingir uma melhora na produção oral ao final do curso. Apesar de todos os alunos apresentarem uma melhora, não há um padrão seguido na evolução desses alunos, pois essa melhora variou de 6% para o aluno A12, até 64% para o aluno A8.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), os alunos possuem necessidades individuais a serem supridas. Isso nos leva a crer que a variação de percepção de desempenho será única para cada aluno.

Outro dado que chama a atenção é o fato de 14 alunos terem considerado sua produção oral “boa” ao final das aulas, mesmo aqueles que conseguiram nota acima de 25 pontos, ou seja, nota acima de 8,3. A tabela 6.18 a seguir apresenta as notas de todos os alunos na seção de produção oral do teste *TOEFL iBT*:

Tabela 6.18 – Nota dos alunos na seção de produção oral do teste

Aluno	Nota 0 - 30	%
A1	23	77%
A2	26	87%
A3	27	90%
A4	21	70%
A5	26	87%
A6	24	80%
A7	25	83%
A8	20	67%
A9	21	70%
A10	26	87%
A11	23	77%
A12	26	87%
A13	27	90%
A14	20	67%
A15	26	87%
A16	20	67%
A17	23	77%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 8 alunos (A2, A3, A5, A7, A10, A12, A13 e A15) grifados em negrito na tabela 6.18 acima são aqueles que obtiveram nota acima de 25 pontos (em um total de 30 pontos) na seção de produção oral. Essa pontuação mínima é uma exigência de diversas universidades norte-americanas para ingresso em cursos de MBA e LLM, mestrado em Administração de Empresas e de Direito, respectivamente.

Quando comparamos as notas altas desses 8 alunos (47% do total), com suas percepções ao início e ao final das aulas (gráfico 6.11), vemos que 4 deles (A2, A5, A12, A13), mantiveram a mesma percepção “boa” ao início e ao final do curso, enquanto os outros 4 alunos (A3, A7, A10, A15) consideraram que sua produção oral melhorou, conforme pode ser visto na tabela 6.19 a seguir:

Tabela 6.19 – Percepção dos alunos com notas acima de 25 pontos na seção de produção oral do teste *TOEFL iBT*

Aluno	Nota na seção de produção oral	Percepção Inicial	Percepção final
A2	26	Boa	Boa
A3	27	Regular	Boa
A5	26	Boa	Boa
A7	25	Boa	Ótima
A10	26	Boa	Ótima
A12	26	Boa	Boa
A13	27	Boa	Boa
A15	26	Regular	Boa

N= 8

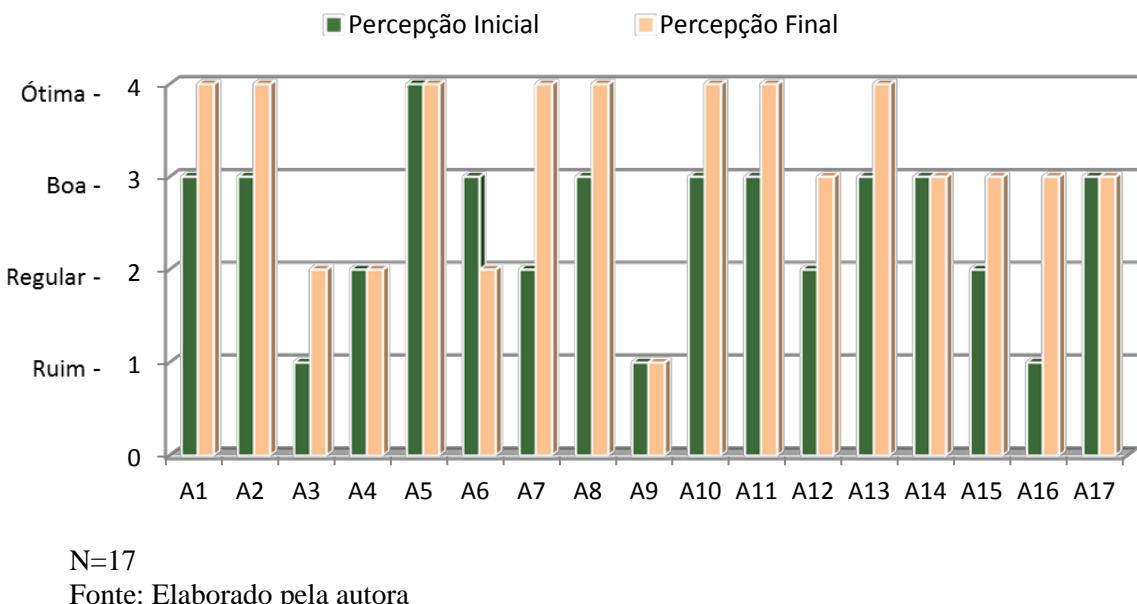
Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a tabela 6.19 acima, dentre o grupo que notou uma melhora ao final do curso, os quais estão grifados em azul, 2 deles (A7, A10) foram os únicos alunos do curso que consideraram sua produção “ótima” no final das aulas, e os outros 2 alunos (A3, A15) consideraram a evolução de sua produção oral de “regular” para “boa”. Apesar dessa diferença de percepção entre todos os alunos que conseguiram tirar nota acima de 25 em todas as seções do teste, não foi possível identificar um padrão de evolução seguido por todos os 8 alunos.

Um fato que me chamou a atenção ao analisar as respostas dos alunos no questionário final foi a percepção do desenvolvimento da produção escrita. Conforme já demonstrado pelo

gráfico 6.1, apenas 3 alunos (18% do total) mencionaram a produção escrita como uma de suas necessidades iniciais. No gráfico 6.12 a seguir, pode-se verificar a comparação das percepções iniciais e finais dos alunos em relação às suas produções escritas:

Gráfico 6.12 – Percepção inicial e final dos alunos sobre a produção escrita



Podemos notar que somente 3 alunos, (A4, A9 e A17), não notaram alguma evolução em sua produção escrita. Os alunos A4 e A9 iniciaram as aulas com nível intermediário de inglês, motivo pelo qual não notaram melhora a ponto de satisfazerem as necessidades impostas pelo teste. Esses dois alunos apresentavam muita dificuldade com gramática, principalmente tempos verbais, além de fazerem escolhas lexicais inapropriadas em orações curtas.

O aluno A6, único aluno a julgar sua própria produção escrita ruim ao final do curso, conseguiu obter 26 pontos no teste, pontuação equivalente a 86%. Portanto, pode-se inferir que a percepção dos alunos nem sempre reflete seu desempenho real.

Por outro lado, 8 dos 17 alunos sentiram uma melhora, considerando-a “ótima” ao final das aulas, e outros 3 alunos consideraram sua escrita “boa” no final do curso. Essa percepção positiva deve-se provavelmente ao fato de os alunos terem escrito em média 15 redações ao longo do curso para se adequarem às exigências da prova. Conforme mencionado na Seção 4, ao longo das aulas, essa é uma atividade extraclasse realizada por todos os alunos com orientação prévia quanto ao formato e conteúdo das redações.

Surpreendentemente, ao final do curso, a média de percepção de melhora na produção escrita foi de 38,7%, algo totalmente inesperado, visto que o foco principal das aulas era inicialmente o aprimoramento e a adequação da produção oral para o teste *TOEFL iBT*.

Um dado importante que comprova e traduz essa melhora dos alunos em suas produções escritas é a nota que eles obtiveram nessa seção do teste, a qual avalia duas redações, sendo uma delas considerada integrada por envolver leitura, audição e escrita, e outra redação considerada independente, pois o aluno escreve uma redação de cunho pessoal. A tabela 6.20 a seguir transcreve as notas obtidas na seção de produção escrita do teste *TOEFL iBT*:

Tabela 6.20 – Nota dos alunos na seção de produção escrita do teste

Aluno	Nota 0 - 30	%
A1	22	73%
A2	28	93%
A3	20	67%
A4	22	73%
A5	28	93%
A6	26	87%
A7	23	77%
A8	22	73%
A9	22	73%
A10	22	73%
A11	24	80%
A12	22	73%
A13	27	90%
A14	20	67%
A15	28	93%
A16	20	67%
A17	24	80%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme grifado na tabela 6.20 acima, os alunos A2, A5, A6, A13 e A15 conseguiram notas acima de 25, pontuação mínima exigida por várias universidades norte-americanas para cursos de pós-graduação. É interessante notar que esses mesmos alunos foram aqueles que fizeram comentários positivos sobre suas produções escritas nas entrevistas

ao longo do curso, como ilustrado nos excertos a seguir, os quais compuseram a categoria “Desempenho” e o tema “Cognição”:

A2: Aulas interessantes, pois agora eu já sei o que devo e como devo escrever as redações.

A13: “Tenho imagem mais clara de o que devo fazer para melhorar nota. Agora já sei o que esperar no dia da prova. Estou mais confiante com listening e estruturas para a escrita”.

A15: “Sinto-me mais confiante depois das redações independentes corrigidas. Apesar de a técnica de anotações ser nova para mim, acho que vou conseguir utilizar. Conseguí clarear minhas dúvidas”.

Finalizo esta seção sobre a percepção dos alunos quanto ao seu desempenho, tentando estabelecer alguma relação entre a produção oral e escrita dos alunos, principalmente entre aqueles que obtiveram nota acima de 25 pontos. Podemos notar que, dentre os 8 alunos que conseguiram essa pontuação na produção oral, 4 deles também obtiveram notas acima de 25 pontos na produção escrita. Essa associação entre as duas habilidades é defendida por Jordan (1997, p. 62), quando afirma que a habilidade de fazer resumos auxilia tanto a produção oral quanto a produção escrita. Novamente, a categoria denominada “Desempenho” e o tema “Cognição” auxiliam a ilustrar essa associação como podemos ver nos excertos a seguir:

A5: “Quando estou fazendo o speaking sempre me lembro dos comentários e das partes grifadas em amarelo na correção das redações”.

A6: “Fizemos revisão das redações para utilizar melhor os adjetivos e advérbios. Noto que posso utilizar essas explicações no speaking também”.

A12: “As lições feitas em casa ajudam muito a memorizar a estrutura necessária para o speaking também. Estou mais confiante e acho que isso é muito importante para o resultado final”.

A15: “Hoje em dia percebo que os itens pedidos no speaking não são muito diferentes dos termos pedidos nas redações”.

Em relação à produção oral, notamos que uma grande dificuldade mencionada pelos alunos desde o início das aulas foi a necessidade de se adequarem ao curto espaço de tempo que dispunham para darem suas respostas na seção de produção oral do teste. Porém, ao final do curso essa dificuldade foi muito amenizada e percebeu-se que os alunos foram capazes de se adaptar ao *timing* dessa seção do teste e consequentemente conseguiram se adaptar aos construtos e exigências do teste.

Em relação à produção escrita, apesar de ter sido um item mencionado por somente 3 alunos (18%) no questionário inicial, essa foi a habilidade que eles perceberam o maior progresso. Dentre os 17 alunos participantes desta pesquisa, 13 deles (76%) consideraram sua produção escrita “ótima” ou “boa” ao final do curso.

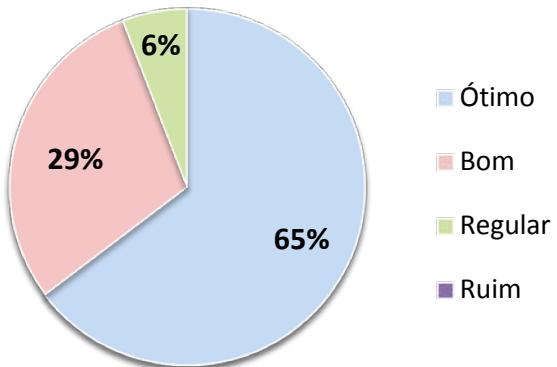
Passo agora a apresentar e analisar os dados obtidos em relação à percepção dos alunos quanto ao curso preparatório para o teste *TOEFL iBT*.

6.3 Avaliação do curso

A terceira e última pergunta de pesquisa refere-se à como os alunos avaliam o curso para prestarem o exame *TOEFL iBT*. Para responder essa pergunta, utilizei os dados do questionário final referentes ao material didático, conteúdo do curso, os procedimentos e instruções durante as aulas. Também foram levados em consideração as características das aulas particulares, as atividades durante as aulas, as expectativas dos alunos ao final do curso e questões emocionais apresentadas pelos alunos. Essa autoavaliação final feita pelos alunos é então contrastada com aquela feita ao início das aulas e com a nota obtida no exame. Por fim, faço uma breve relação entre os resultados dos alunos do curso no teste *TOEFL iBT* com as notas de alunos no Brasil e no mundo.

Início essa avaliação do curso observando a percepção dos alunos quanto ao material didático utilizado nesse curso preparatório. O gráfico 6.13 a seguir representa essa percepção de aprovação do material utilizado:

Gráfico 6.13 – Percepção sobre o material didático



N=17

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme podemos notar, a maioria dos alunos (65%) considerou o material didático ótimo, e 29% deles acharam o material de boa qualidade. Esses dados demonstram que toda a pesquisa feita para a seleção, compilação e elaboração do material didático foi bem avaliada por 94% dos alunos. Importante também notarmos que nenhum aluno do curso considerou o material “ruim”.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), os materiais de cursos para fins específicos devem refletir o conteúdo do campo da situação-alvo, nesse caso, o conteúdo do teste *TOEFL iBT*.

Os resultados obtidos na análise qualitativa sob a categoria “Atividades” e o tema “Metodologia” reiteram esses dados. Dentre algumas justificativas dos 11 alunos que julgaram o material “ótimo”, abaixo apresento algumas explicações:

A6: “Temos acesso aos livros, podendo praticar os exercícios sem custo extra”.

A8: “Tive acesso à vários livros específicos para o TOEFL, material impresso, de áudio e de gramática em geral.”

A10: “Tudo que foi dado em aula caiu de forma muito parecida na prova”.

A13: “Resume de maneira eficiente o material dos livros. Fornece complementos importantes como a lista de conjunções”.

Dentre os alunos que julgaram o material didático “Bom”, alguns se expressaram da seguinte forma:

A7: “Alguns materiais são diretos, curtos e didáticos; outros são um pouco confusos, principalmente visualmente, e repetem informações”.

A11: “Alguns textos e algumas coisas perguntadas na parte oral me pareceram um pouco cansativas, sem atrativos”.

A12: “O material entregue em partes, separadamente e impresso frente e verso me pareceu confuso. O conteúdo é muito bom”.

É interessante aqui salientar que o único aluno (A5) que considerou o material didático “regular” conseguiu tirar nota 104, apesar de precisar de somente 100 pontos para cursar MBA nos Estados Unidos. Ele justificou sua resposta alegando,

A5: “Eu já tinha lido as dicas antes e poderia ter comprado os livros. Não há nada específico. Acho que faltou praticar com a professora as seções de Reading e Listening.”

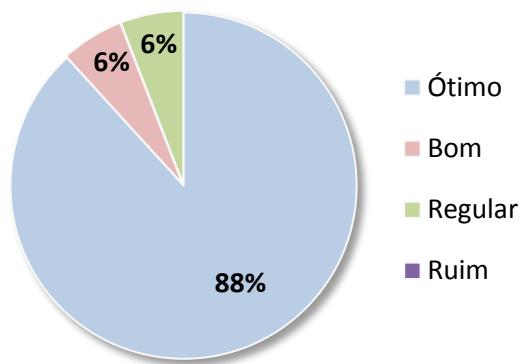
Alguns dos excertos acima vão ao encontro de Tomlinson (2001, p.67), pois para o autor não há um livro que seja perfeito o suficiente para suprir todas as necessidades dos alunos. Ainda segundo Tomlinson (2012), o material didático para cursos de Inglês para Fins Específicos deve permitir seu uso flexível por parte dos professores, e deve ser elaborado tendo em mente as exigências da situação-alvo. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, as atividades utilizadas nas aulas do curso preparatório para o exame *TOEFL iBT* provêm de diversas fontes, podendo ser livros, áudio, ou tarefas por nós elaboradas.

Para Graves (2000), os materiais didáticos criados ou adaptados pelos professores são influenciados pela sua experiência, e no caso do curso em questão, minha experiência de mais de 15 anos preparando alunos para o exame me permite utilizar os recursos disponíveis para que os alunos consigam aprimorar sua produção oral e escrita.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 18), em cursos de Inglês para Fins Específicos, as decisões quanto ao conteúdo e método de ensino e aprendizagem baseiam-se nas razões que levam o aluno a aprender a língua. Para os autores, a seleção do conteúdo deverá priorizar e satisfazer as necessidades dos alunos. Portanto, outro item investigado entre os alunos nesta pesquisa foi suas impressões sobre o conteúdo do curso preparatório.

Uma das questões no questionário final pedia que os alunos avaliassem o conteúdo do curso. Dentre as quatro opções de respostas, ótimo, bom, regular ou ruim, a grande maioria dos alunos (88%) considerou o conteúdo “ótimo”, conforme podemos observar pelo gráfico 6.14 a seguir:

Gráfico 6.14 – Percepção sobre o conteúdo do curso



N=17

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se inferir pela ampla aprovação do conteúdo do curso pelos alunos do curso que o conteúdo está de acordo com as exigências da situação-alvo, indicando que esse curso atendeu aos princípios teóricos nos quais ele se baseia, ou seja, conforme apontado por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 152), cursos com materiais específicos são aqueles onde o conteúdo específico do campo de estudo é retirado diretamente da área na qual o aluno atuará. Portanto, esses cursos devem focar nas competências necessárias que serão utilizadas na situação-alvo. Esse é o caso deste estudo, pois o material utilizado em aula mantém semelhança com o conteúdo do exame *TOEFL iBT*.

Apesar de o único aluno (A4) ter considerado o conteúdo do curso bom, ele avaliou as instruções e procedimentos, e o material didático como sendo ótimos, e não justificou sua avaliação. O aluno A5 que considerou o conteúdo do curso regular também foi aquele que considerou o material didático regular.

Notamos que nenhum aluno considerou o conteúdo do curso ruim. Isso me permite inferir que as escolhas feitas ao início do curso para satisfazer as lacunas e expectativas dos alunos e atender a situação-alvo estavam corretas.

Outro dado importante coletado por meio das entrevistas diárias com os alunos ao final das aulas foi em relação aos testes simulados feitos na penúltima e última aula do curso. Observamos que 70% dos alunos (12 alunos) mencionaram terem gostado muito de fazer um simulado do teste. Esse dado comprova que cursos preparatórios devem expor os alunos aos contextos da situação-alvo que irão encontrar (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e St. JOHN, 1998; TOMLINSON, 2012).

Tanto Dudley-Evans e St. John (1998) quanto Basturkmen (2010) insistem na realização de pequenos ajustes no conteúdo permitindo assim que o professor possa adequar o conteúdo do curso às exigências dos alunos. Basturkmen (2010, p. 17) ainda afirma que a identificação das habilidades exigidas na situação-alvo deve ser usada para determinar e refinar o conteúdo do curso.

No curso em questão, a variedade do conteúdo é restrita ao exame *TOEFL iBT*. Alguns alunos, porém, como por exemplo A3, A4, A8 e A14, precisaram de algumas aulas extras focadas em gramática em função do seu nível intermediário de conhecimento da língua. Esse conteúdo extra foi introduzido a partir das informações obtidas nas entrevistas feitas ao final de cada aula com os alunos, como por exemplo:

A3: “*Acredito que deveríamos rever gramática básica, pois cada pessoa tem um tipo de problema. Acho que se treinasse gramática melhoraria a pontuação*”.

A4: “*Não tenho feito tantos exercícios em casa e isso me traz dificuldades. Foi bom fazer revisão de alguns pontos fracos da gramática*”.

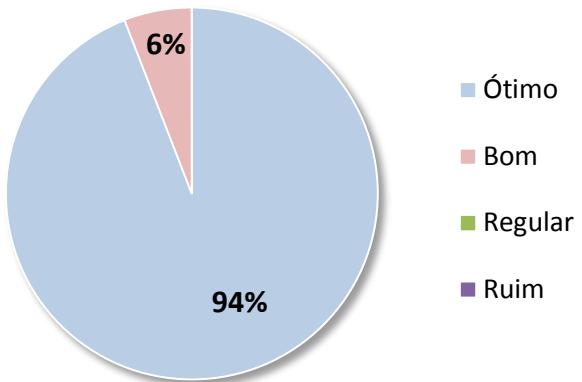
A8: “*Percebo que meu nível de vocabulário ainda é um problema*”.

A14: “*Senti dificuldade somente com a gramática. Estou mais confortável e consigo formular e criar razões para incluir nas respostas. Ainda tenho problemas com tempos verbais*”.

Em cursos de Inglês para Fins Específicos, a abrangência do conteúdo em relação as exigências da situação-alvo é uma das condições básicas para que os alunos tenham um bom aproveitamento durante o curso e consigam suprir suas necessidades. Devemos ter em mente que esse curso é ministrado em aulas individuais, e segundo Hamer (2009), uma das maiores vantagens de aulas particulares é o fato de o professor poder adequar o conteúdo do curso junto com o aluno, baseado em suas necessidades.

O grau de satisfação quanto às instruções e procedimentos presentes no curso a partir do material utilizado também foi investigado junto aos alunos a fim de podermos avaliar a adequação do curso. O gráfico 6.15 a seguir exibe os dados coletados:

Gráfico 6.15 – Percepção sobre instruções e procedimentos



N=17

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os 17 alunos participantes da pesquisa, 16 deles, ou seja, 94%, avaliaram as instruções e procedimentos da professora durante as atividades em aula como ótimos. Podemos constatar ainda, que apenas 6% dos alunos consideraram bom, e não houve avaliação regular ou ruim. Esse dado me leva a inferir que os procedimentos durante as aulas presenciais satisfizeram as expectativas iniciais dos alunos.

A partir da análise feita, esses resultados enquadram-se no tema “Metodologia” e na categoria “Atividades”. A seguir, apresento alguns excertos das entrevistas feitas ao longo das aulas, os quais referem-se aos procedimentos e instruções durante os encontros presenciais e reforçam os dados do gráfico 6.19 acima:

- A4: “*Sinto-me mais seguro em comparação com o início das aulas. No início notei toda uma didática nova, maneira nova de escrever e pensar, diferente da escola e do cotidiano. Considero isso tudo um novo aprendizado.*”
- A5: “*Acho extremamente importante fazer simulado do teste no ultimo dia, pois assim não me esqueço das estratégias que devem ser usadas. Sempre me lembro dos comentários e das partes grifadas em amarelo na correção das redações.*”
- A13: “*Tenho imagem mais clara de o que devo fazer para melhorar nota. Agora já sei o que esperar no dia da prova. Estou mais confiante com listening e estruturas para a escrita.*”
- A12: “*Boa aula. Até a ultima aula foi muita teoria, mas agora professora incentiva produzir mais oralmente. Sinto-me melhor agora, principalmente com mais teoria.*”
- A16: “*Foi muito bom conversar sobre os construtos do teste para poder planejar as atividades futuras. Achei muito bom que os exercícios em aula sejam iguais aos do teste. Eu sempre presto muita atenção na minha própria atuação para poder melhorar.*”
- A17: “*Gostei da aula. Senti dificuldade de começar as respostas, mas no final da aula já estava mais confiante. Fico muito nervosa quando você fala ‘You may start speaking NOW’. Prefiro que você diga ‘You may start speaking AFTER THE BEEP’.*”

Nota-se que a maioria dos comentários sobre as instruções relacionam-se com a atitude da professora em estimular os alunos a produzirem melhor e de forma mais adequada ao exame, além de trabalhar o lado emocional dos alunos, tentando fazer com que eles sintam-se mais confiantes no decorrer das aulas.

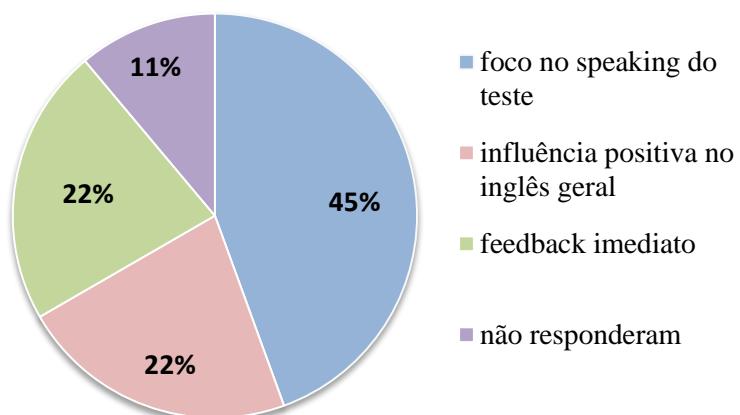
Ao destacar a importância das interações sociais na aprendizagem, Vygotsky (1994) cita a construção do conhecimento com resultado de um intenso processo de interação entre as pessoas. Embora fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, eles relacionam-se com a qualidade das interações entre as pessoas, enquanto experiências vivenciadas. Portanto,

baseando-se na teoria de Vygotsky, acredito que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Comparar a experiência das aulas particulares desse curso relacionada com a produção oral com experiências anteriores dos alunos em cursos de inglês me possibilitou averiguar se um curso de línguas para fins específicos é de fato um diferencial para que os alunos se preparem para prestar um teste de alta-relevância, como é o caso do teste *TOEFL iBT*.

O questionário final buscou saber qual a diferença entre essas aulas e outras anteriores que os alunos haviam vivenciado, enfatizando que o foco da investigação desta pesquisa era a sua produção oral. O gráfico 6.16 abaixo exibe essa diferença:

Gráfico 6.16 – Características de aulas individuais



N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que 45% dos alunos sinalizaram que o mais importante era o foco específico no teste, enquanto 22% deles mencionaram que, mesmo sendo um curso com foco específico para o teste, eles sentiram uma influência positiva no uso diário da língua. Esses dados confirmam que suas necessidades iniciais de produção oral foram de fato trabalhadas e supridas. Um comentário muito importante para mim como pesquisadora, e como a professora que ministra o curso, foi saber que o *feedback* dado aos alunos imediatamente após suas respostas em aula foi de grande valia e relevância para eles, fato mencionado por 25% dos participantes. Eles apreciaram o *feedback* quando analisávamos não só os erros, mas também os acertos de suas produções orais durante as aulas presenciais.

Dados da categoria “Desempenho” e dos temas “Cognição” e “Afetividade” reiteram a importância do *feedback* recebido para a melhora da fluência oral, e acima de tudo, para a elevação da autoestima dos alunos. Trago os exemplos abaixo para ilustrar esse resultado, e por ter me chamado a atenção pois refletem exatamente o objetivo das aulas:

A4: “*Tive muita ênfase na parte oral, com especial dedicação para absorver o esquema exigido pelo teste*”.

A5 “*Faz toda diferença ter feedback na hora do que é preciso melhorar*”.

A7: “*O cuidado de tomar notas do que é dito e depois rever os erros/melhorias com aluno. Outro diferencial diz respeito ao conteúdo dos comentários, focados não só na forma (pronúncia), mas também na estruturação do conteúdo (tom de voz, colocação de argumentos e exemplos)*”.

A10: “*No TOEFL não se tem muito tempo para pensar no que falar, então a parte oral, pra mim, foi muito mais organizar o pensamento para não ficar nervoso do que pronúncia e outras coisas*”.

A17: “*Treinamento e frames para respostas específicas*”.

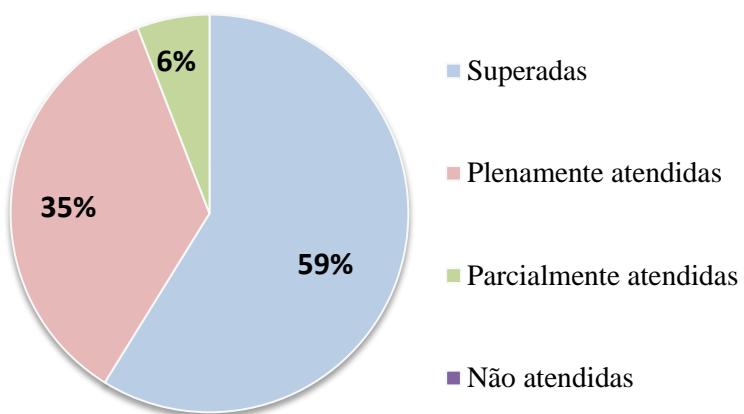
Segundo Masetto, (2003, p. 149), a primeira grande característica de um processo de avaliação é estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem. Trata-se de um *feedback* contínuo, presente em todas as ocasiões do processo de aprendizagem, e não apenas nos momentos esporádicos de uma prova, seja ela mensal, bimestral ou semestral, pois, entre umas e outras, muita coisa se aprendeu.

O questionário final também investigou **se** e **como** as atividades didáticas desse curso haviam contribuído para o desenvolvimento da produção oral dos alunos. A categoria “Atividades” e os temas “Metodologia”, “Afetividade” e “Cognição” revelam a percepção de evolução dos alunos, como ilustrado a seguir:

- A4: “*Sim, contribuíram. Me sinto mais seguro do que antes ao conversar em inglês com outros nativos da língua. E o treino também me ajudou a ser mais conciso na fala. Alguns erros e “vícios” foram corrigidos*”.
- A7: “*Sim. Estruturação das respostas, contabilização do tempo, discussão do que foi dito no speaking e o que poderia ser melhorado, repetição do exercício, após os comentários da professora contribuem para fixar as dicas*”.
- A8: “*Com certeza. Além de expandir meu vocabulário, aprimorei minha fluência e comecei a organizar melhor minhas ideias*”.
- A10: “*Sim, durante as aulas eu aprendi a responder como o TOEFL quer que eu responda. Especialmente as questões 1 e 2 que acabam funcionando para as outras questões*”.
- A14: “*As atividades contribuíram especialmente na agilidade para responder as questões*”.

Por meio de uma questão no questionário final procurei saber se o curso atendeu às necessidades e expectativas dos alunos. Essa questão me auxiliou para confirmar se o curso trouxe alguma contribuição para seu desempenho. O gráfico 6.17 a seguir resume essa percepção:

Gráfico 6.17 – Expectativas dos alunos



N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos notar, a quase totalidade dos alunos (94%) teve suas expectativas superadas ou plenamente atendidas, o que confirma as palavras de Hutchinson e Waters (1987) sobre a análise de necessidades, i.e., atentar aos desejos, expectativas, preferências, e interesses dos alunos faz parte da análise da necessidades para que tenhamos um curso adequado e assim poder satisfazê-los. Alguns dos alunos, cujas expectativas foram superadas, justificaram com os seguintes comentários:

A4: (superadas) “Tudo o que foi combinado no início das aulas foi cumprido, ainda tivemos possibilidade de voltar a certas questões gramaticais inicialmente fora do planejado. E as minhas dificuldades foram trabalhadas com afino”.

A9: (superadas) “No começo achei que não fosse possível ficar preparada para o teste devido a minha insegurança e ansiedade, mas com o passar das aulas foi construída uma didática que me deu segurança para acreditar que é possível”.

Algumas das justificativas dadas pelos alunos que consideraram suas expectativas plenamente atendidas são apresentadas a seguir:

A1: (plenamente atendidas) “Penso que o conhecimento já adquirido veio à tona pela forma como o curso foi conduzido, ou seja, explorando o que normalmente os alunos sentem dificuldade (Speaking; Writing)”.

A16: (plenamente atendidas) “As aulas foram ótimas! Mas minhas expectativas só vão estar superadas quando tirar mais que 100”.

Um único aluno (A5) considerou suas expectativas parcialmente atendidas e justificou sua escolha da seguinte forma:

A5: (parcialmente atendidas) “Melhorei em Speaking, mas não acho que melhorei em Reading e Listening”.

Ao analisar a justificativa dada pelo aluno (A5) acima que considerou suas expectativas parcialmente atendidas, pode-se notar que, mesmo assim, o objetivo do curso foi alcançado, pois sendo o foco principal das aulas a produção oral dos alunos, ele alegou ter melhorado no *Speaking*.

No questionário final, a questão sobre as expectativas dos alunos era uma questão semiaberta, motivo pelo qual 2 alunos (12%) não deram detalhes em suas respostas. Assim, dando continuidade à análise das justificativas apresentadas acima sobre as expectativas após o curso, com exceção desses 2 alunos (A2 e A3), todas as outras respostas mostraram-se pertinentes. Dudley-Evans e St. John (1998) salientam que precisamos saber o que os alunos esperam do curso, mesmo que essas expectativas não sejam as mesmas que suas reais necessidades na situação-alvo.

A seguir, com exemplos da categoria “Atividade” e do tema “Metodologia”, podemos ver as respostas de alguns dos 15 alunos que apresentaram justificativas, sendo que:

40% deles relacionaram suas razões com a aprovação do método de ensino:

A6: “Gostei muito do método de ensino. Bem prático e a professora mostra ter muito conhecimento do assunto”.

A11: “A aula é bem focada com detalhes da prova (TOEFL), o que facilita para uma boa nota”.

Já a categoria “Desempenho” e o tema “Cognição” revelam-se em 33% deles indicando melhora do seu desempenho linguístico em geral:

A8: “Percebi uma evolução muito significativa sobre meu nível de inglês devido às aulas de alta qualidade”.

A13: “Desenvolvi habilidades além das esperadas no TOEFL”.

A14: “No começo das aulas não imaginei que o meu desempenho fosse melhorar tanto”.

A categoria “Dificuldades” e o tema “Afetividade” ilustram as percepções de 7% deles:

A9: “No começo achei que não fosse possível ficar preparada para o teste devido a minha insegurança e ansiedade, mas com o passar das aulas foi construída uma didática que me deu segurança para acreditar que é possível”.

A10: “Antes das aulas eu achava que seria muito difícil perder o nervosismo na parte oral. Depois das aulas perdi o nervosismo e a parte oral foi uma das mais tranquilas para o teste”.

Para examinar se o curso trouxe a contribuição esperada pelos alunos, procurei contrastar suas expectativas e necessidades iniciais com suas percepções ao final das aulas preparatórias. Identifiquei que inicialmente 41% dos alunos precisavam e desejavam melhorar a produção oral (tabela 6.6), e ao final 33% deles afirmaram que sua produção oral havia melhorado significativamente, sendo que alguns deles (A14, A15 e A18) ficaram positivamente surpresos com tanta melhora.

Outro dado importante para a avaliação da contribuição que o curso possa ter proporcionado é notar que inicialmente 29% dos alunos apresentavam problemas com vocabulário (gráfico 6.1) e ao final do curso 18% dos alunos afirmavam usar mais vocabulário em suas falas (gráfico 6.3).

Porém, é interessante notar que a maior expectativa inicial dos alunos (71%) era obter a nota necessária no teste, seguida por melhorar o *speaking* (41%). Entretanto, ao final do curso, somente um aluno (A16) mencionou a nota do teste como sendo uma de suas preocupações:

A16: “As aulas foram ótimas! Mas minhas expectativas só vão estar superadas quando tirar mais que 100”.

Apoiando-me em Graves (2000) quando se refere a metas e objetivos, posso dizer que a meta do curso foi fazer com que os alunos alcançassem em o *score* desejado no teste, e os objetivos do curso foram fazer com que os alunos falassem com mais fluência e formulassem suas respostas mais rapidamente para a seção de produção oral do teste *TOEFL iBT*. A percepção do aluno A16 corrobora essa afirmativa.

O curso contribuiu para elevar a autoconfiança dos alunos, algo mencionado por 71% dos alunos. A elevação desse sentimento por parte dos alunos foi apontado por eles como resultado da interação em aula e responsável pela maior fluência oral.

De acordo com Tomlinson (2012), há pouca possibilidade de aprendizagem se não houver um engajamento afetivo e cognitivo por parte do aluno. É importante auxiliar os alunos a terem autoconfiança e autoestima durante seu processo de aprendizagem.

A partir da análise criteriosa dos dados do Gráfico 6.9 e Gráfico 6.10 apresentados anteriormente, foi possível quantificar a melhora percebida pelos alunos em todas as quatro habilidades linguísticas. A seguir apresento a tabela 6.21 com o resumo dessa análise:

Tabela 6.21 – Média da percepção de evolução geral dos alunos

	Antes	Depois	Variação
Reading	1,65	1,47	12,0%
Listening	1,71	1,53	11,5%
Speaking	2,35	2,00	17,6%
Writing	2,53	1,82	38,7%

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi levada em consideração a média da percepção de todos os alunos em relação a cada uma de suas habilidades, tanto no início do curso quanto ao final dele. A partir desses valores, foi então feita a média de variação.

Surpreendentemente a melhora na percepção da produção escrita foi muito maior (38,7%) quando comparada à melhora da produção oral (17,6%), embora essa última fosse o foco principal do curso preparatório para o teste *TOEFL iBT*.

Acredito que o curso em questão, por ter um foco mais restrito, foi capaz de auxiliar os alunos a aprimorarem mais de uma habilidade comunicativa, porquanto mesmo tendo primado pela habilidade oral, a grande variedade de materiais e conteúdo agregados à escrita para auxiliar esse foco, pode também ter auxiliado os alunos a desenvolver a habilidade menos priorizada.

6.4 Notas do exame *TOEFL iBT*

Para fechar esta seção de análise dos dados dos alunos do curso preparatório, faço agora uma apresentação resumida dos dados divulgados pela ETS sobre as notas do teste *TOEFL iBT* no mundo e no Brasil e uma relação com as notas dos alunos do curso.

Desde 2006, ano em que o teste *TOEFL iBT* passou a ser feito por meio da Internet, a ETS divulga periodicamente por meio da internet um relatório no qual apresenta a média das notas obtidas por alunos de acordo com seu país de origem, alunos esses que concordaram em fazer parte do estudo. Esses números referem-se à média de cada uma das habilidades linguísticas, além da média das notas globais. A seguir apresento a tabela 6.22 na qual foi feita uma compilação desses dados (2006-2013) divididos por ano de publicação:

Tabela 6.22 – Média das notas dos candidatos no mundo

MÉDIAS NO MUNDO					
Ano	Score total	Reading	Listening	Speaking	Writing
2006	79	20	21	19	20
2007	79	20	20	20	20
2008	80	20	20	20	21
2009	80	20	20	20	21
2010	81	20	20	20	21
2011	82	20	20	21	21
2012	81	20	20	20	21
2013	81	20	20	20	21
Média	80	20	20	20	21

N=17

Fonte: ETS, disponível em:<www.ets.org/toefl/research>.

De acordo com os dados apresentados anteriormente, notamos que a média das notas finais dos participantes de todos os países onde o teste é aplicado, entre 2006 e 2013, é de 80 pontos, ou seja, 66,7% se considerarmos uma escala de 0 a 100, mais comumente utilizada em notas de testes de proficiência de línguas.

Tabela 6.23 – Média das notas dos candidatos no Brasil

MÉDIAS NO BRASIL					
Ano	Score total	Reading	Listening	Speaking	Writing
2006	86	21	23	21	21
2007	87	22	23	21	21
2008	86	22	22	21	21
2009	84	22	21	20	21
2010	84	21	21	21	21
2011	85	21	22	21	21
2012	81	20	20	20	21
2013	83	21	21	20	20
Média	85	21	22	21	21

N=17

Fonte: ETS, disponível em <www.ets.org/toefl/research>.

De acordo com os dados acima, identificamos que a média nacional das notas finais entre 2006 e 2013 foi de 85 pontos, ou seja, 70,8% se considerarmos uma escala de 0 a 100, a qual é mais comumente utilizada em notas de testes de proficiência de línguas. Nota-se que a média dos candidatos brasileiros ficou 6% acima da média de todos os candidatos do mundo que participaram dos estudos da ETS.

A seguir apresento a Tabela 6.24, com as notas pretendidas e as notas obtidas pelos 17 alunos participantes desta pesquisa, além da nota por eles obtida em cada uma das quatro habilidades linguísticas, sendo que a nota máxima para cada uma das 4 habilidades é de 30 pontos e a pontuação máxima do teste *TOEFL iBT* é 120 pontos:

Tabela 6.24 – Notas dos alunos do curso no exame *TOEFL iBT*

Aluno	Nota pretendida	Nota obtida	Reading	Listening	Speaking	Writing
A1	90	94	24	25	23	22
A2	90	106	26	26	26	28
A3	90	102	24	29	27	22
A4	80	85	22	22	21	21
A5	100	104	24	26	26	28
A6	100	102	25	27	24	26
A7	100	106	29	29	25	23
A8	90	89	23	24	20	22
A9	80	84	20	21	21	22
A10	100	100	25	27	26	22
A11	100	94	26	21	23	24
A12	100	99	26	24	26	22
A13	109	114	30	30	27	27
A14	100	85	20	18	20	20
A15	100	111	29	28	26	28
A16	80	92	24	28	20	20
A17	80	91	19	25	23	24

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados da tabela 6.24 acima, podemos dizer que realmente houve aprendizagem durante as aulas, e que o curso cumpriu com seu objetivo de preparar os alunos para prestarem o exame *TOEFL iBT*, pois a grande maioria dos alunos do curso (13 alunos ou 76%) obteve nota acima daquela necessária para ingresso nos cursos de pós-graduação no exterior. Dentre os 4 alunos (A8, A11, A12 e A14) que não alcançaram a nota desejada, dois deles (A8 e A14) tinham nível intermediário de inglês e durante as aulas sempre demonstraram ter dificuldades com gramática, como podemos observar por dois excertos das entrevistas diárias:

A8: “*Acho que estou melhorando bem. Quanto mais faço os exercícios orais, mais estou me adaptando. As aulas dedicadas aos pontos de gramática estão ajudando muito no speaking. Sinto sempre uma evolução*”.

A14: “Sinto-me mais confortável para responder as perguntas. Tenho as mesmas dificuldades de aulas anteriores, um pouco atenuadas, mas ainda tenho dificuldade com os tempos verbais”.

Por fim, apresento a tabela 6.25 com a média das notas finais obtidas no teste *TOEFL iBT* dos 17 alunos participantes desta pesquisa, além da média das notas em cada uma das quatro seções do teste, ou seja, compreensão escrita e oral, e produção oral e escrita:

Tabela 6.25 – Média das notas dos alunos do curso preparatório

MÉDIAS NO CURSO PREPARATÓRIO				
Score total	Reading	Listening	Speaking	Writing
Média	98	24	25	24

N=17

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao compararmos as médias dos participantes no Brasil, entre 2006 e 2013, conforme expostas na tabela 6.23, com os resultados dos alunos do curso preparatório, conforme tabela 6.25 acima, notamos que a média final dos alunos do curso, ou seja, 98 pontos, é 15% superior a média nacional de 85 pontos. Essa comparação, detalhada por cada uma das habilidades linguísticas, pode ser vista na tabela 6.26 a seguir:

Tabela 6.26 – Comparaçāo das médias dos alunos do curso com os candidatos no Brasil

	Brasil	Curso preparatório
Compreensão escrita	21	24
Compreensão oral	22	25
Produção oral	21	24
Produção escrita	21	24
Média Final	85	98

Fonte: Elaborado pela autora

Se observarmos cada uma das habilidades individualmente, veremos que em 3 delas, compreensão oral, produção oral e produção escrita os alunos do curso obtiveram notas 14% acima da média nacional, e na seção de compreensão escrita suas notas são 10% superiores a

média nacional. Esse é um indicador positivo da eficiência e adequação do curso preparatório para o teste *TOEFL iBT*, objeto deste estudo.

Tendo já apresentado todas as médias dos resultados do teste separadamente, a título de facilitação de visualização, a seguir, apresento a tabela 6.27 na qual podemos ver todas as medias do exame *TOEFL iBT* juntas:

Tabela 6.27 – Tabela Comparativa das notas no exame *TOEFL iBT*

MÉDIAS NO MUNDO (2006-2013)				
Score total	Compreensão Escrita	Compreensão Oral	Produção Oral	Produção Escrita
Média	80	20	20	21
MÉDIAS NO BRASIL (2006-2013)				
Score total	Compreensão Escrita	Compreensão Oral	Produção Oral	Produção Escrita
Média	85	21	22	21
MÉDIAS NO CURSO PREPARATÓRIO				
Score total	Compreensão Escrita	Compreensão Oral	Produção Oral	Produção Escrita
Média	98	24	25	24

Fonte: Elaborado pela autora.

Para finalizar esta seção, reitero que uma das principais razões para se fazer análise de necessidades ao início do curso é conhecer as necessidades, desejos e expectativas dos alunos para então, poder adaptar o curso de forma a supri-las durante as aulas. Portanto, pode-se dizer que esse curso preparatório atende os objetivos e metas traçados desde seu início, ou seja, oferecer um ensino de boa qualidade com foco nas necessidades específicas dos alunos.

Na seção a seguir, passo a tecer os últimos comentários sobre esta pesquisa, fazendo a discussão final sobre os dados obtidos e aqui apresentados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, passo a tecer alguns comentários sobre o início desta pesquisa, seu desenvolvimento, seus resultados, implicações e questões para futuras pesquisas.

Conforme mencionado detalhadamente nas seções anteriores, o curso aqui estudado é considerado ESP, ou seja, Inglês para Fins Específicos, portanto, um de seus alicerces é a análise de necessidades.

Por meio dos dados obtidos na análise de necessidades inicial, tive a possibilidade de investigar vários detalhes específicos sobre as necessidades dos alunos e, com isso, pude adequar o curso para determinados objetivos, sempre alinhados com as necessidades, lacunas e desejos de cada aluno. A análise inicial feita por intermédio do questionário pode ser continuada, utilizando-se outros instrumentos como a observação feita pela pesquisadora das tarefas realizadas pelos alunos ao longo do curso. Entretanto, no caso específico das necessidades dos alunos que se preparam para prestar testes de proficiência de uma língua estrangeira, caso dos alunos desta pesquisa, as necessidades de aprendizagem também estão atreladas às especificidades do teste em particular, portanto, tornou-se fundamental uma análise criteriosa das habilidades linguísticas que foram avaliadas, ou seja, uma análise da situação-alvo.

Dudley-Evans e St. John (1998), argumentam que os questionários são mais abrangentes em sua abordagem. Os autores afirmam que além de fazermos uma análise do meio, também devemos levar em consideração a situação atual do aluno, ou seja, as suas necessidades e seu contexto.

Conforme afirma Ramos²⁵, o trabalho do professor de Línguas para Fins Específicos deve ser reflexivo, pois vai além do ensinar. Esse professor também é pesquisador e analista das necessidades dos alunos, elaborador de materiais e conteúdo e, finalmente, um adaptador para novos cursos.

Assim como salienta Perrenoud (2002, p. 145), devemos sempre refletir na ação que estamos envolvidos, pois dessa forma poderemos contribuir na alteração do processo em curso. Toda reflexão deve nos levar a mudanças, para o aperfeiçoamento de nossa prática docente. Ainda de acordo com o autor, o professor reflexivo é aquele que é capaz de dominar

²⁵ RAMOS, R.C.G. Informação oral proferida em sala de aula na disciplina LSP – Línguas para Fins Específicos do Programa de Doutorado, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP, 1º semestre de 2013.

sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. Refletir sobre o que se faz, para compreender e aprender com o que se faz, é a chave do “profissional reflexivo” (Schön, 2000). Portanto, creio que os professores reflexivos estão sempre atentos à sua prática, tentando de uma forma ou de outra aprimorar suas atividades.

No caso deste estudo, não só foi importante a minha reflexão para elaborar os ajustes necessários no curso para cada novo aluno, mas principalmente a reflexão por parte dos 17 alunos participantes. Sem o *input* de cada um deles não teria sido possível realizar este trabalho.

As 3 perguntas de pesquisa deste trabalho referiam-se (1) às necessidades dos alunos para prestarem o exame *TOEFL iBT*, (2) a autoavaliação para satisfazer suas necessidades e lacunas, e (3) a avaliação do curso sob o prisma dos próprios alunos.

A partir deste estudo, foi possível inferir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, qual metodologia poderia atender seus desejos, lacunas e necessidades; além da possibilidade de oferecer apoio por meio de atividades extraclasse, para que os alunos pudessem ter um desempenho satisfatório no exame *TOEFL iBT*.

Com base no questionário inicial foi possível detectar que para a maioria dos alunos, (53%), a “fluência” era a maior dificuldade relacionada com a produção oral. Após as aulas do curso, pode-se constatar, não só por meio dos dados nos gráficos e tabelas, mas também por meio das falas dos alunos, que este problema foi de fato superado. Essa superação deu-se junto com a elevação da autoestima e autoconfiança para se expressarem na língua inglesa. Ao fazer a análise do conteúdo (BARDIN, 2011) das entrevistas das aulas e do questionário final, pude notar que o grande diferencial do curso foi relacionado ao tema “Afetividade”, i.e., à elevação da autoestima e autoconfiança por parte dos alunos. Ficou claro que o trabalho realizado envolvendo o fator emocional e afetividade foi fundamental para a produção oral mais fluente dos alunos. O *feedback* e o encorajamento dado aos alunos durante as aulas mostraram-se muito eficazes.

Conforme anteriormente mencionado nesta pesquisa, o aspecto social na aprendizagem é de grande importância. Acredito que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento fundamental no processo de construção e aprimoramento do conhecimento.

Corroborando Vygotsky (1994) no que tange o aspecto social no processo de aprendizagem, vários autores (WILLIS, 1996, TOMLINSON, 2012) reconhecem a relevância da autoconfiança e autoestima durante seu processo de aprendizagem. A partir dos dados deste estudo foi possível averiguar e comprovar a relação entre o fator emocional e afetividade com a aprendizagem.

Durante o decorrer do curso, do ponto de vista emocional, controlar a tensão em função das exigências da situação-alvo foi importante e necessário para os alunos, e do ponto de vista pedagógico, nota-se que o feedback positivo dado aos alunos gerou confiança, conforto e menor nível de tensão.

Julgo importante aqui mencionar que o questionário final foi elaborado a fim de fornecer alguns dados que pudessem ser cruzados com os dados das respostas do questionário inicial. Isso ocorreu com a autoavaliação dos alunos em relação a cada uma das quatro habilidades linguísticas, tanto ao início do curso, quanto ao final dele. Porém, uma questão do questionário inicial apresentava a descrição das seis tarefas da seção de produção oral do teste para que os alunos informassem o grau de dificuldade que cada uma delas lhe impunha. Apesar de o questionário final não abordar essas informações diretamente e explicitamente, outros dados foram colhidos, os quais preencheram essa lacuna.

Ao averiguar a aprendizagem, foi possível notar que os alunos que estudaram mais e se dedicaram mais às aulas não necessariamente conseguiram uma pontuação melhor no exame. Esse dado contradiz o senso comum no meio acadêmico, pois como professores, sempre incentivamos nossos alunos a se dedicarem aos estudos fora da sala de aula. Creio que algumas variáveis, tais como, fator emocional, exercem um papel fundamental no resultados dos alunos. Contornar e superar dificuldades emocionais foram o mais importante para todos eles. Conforme apresentado nos relatos de vários alunos, o curso foi capaz de dar mais confiança e, mesmo sem o tempo de estudo inicialmente previsto, vários alunos conseguiram uma produção oral mais fluente e, consequentemente, a pontuação desejada ao início das aulas.

A elaboração de categorias (BARDIN, 2011) foi determinante para melhor entender o significado das falas dos alunos ao final de cada aula, e me auxiliar na análise da evolução do desempenho dos alunos. Com essas categorias bem definidas, as informações puderam ser agrupadas e o significado das falas melhor interpretadas, possibilitando assim sua correlação com outros dados colhidos durante o curso.

Os dados referentes à evolução geral percebida pelos alunos foram fundamentais para a análise da adequação do curso. As habilidades de compreensão escrita e oral apresentaram uma grande equivalência (12,0% e 11,5% respectivamente), algo já esperado por mim, pois trabalhar com essas habilidades não era o foco principal do curso. Porém, minha surpresa se deu quando os resultados mostraram uma evolução de 38,7% na produção escrita contra uma percepção de evolução de 17,6% na produção oral. Apesar de a produção escrita ter sido um item mencionado por somente 3 alunos (18%), no questionário inicial, foi a habilidade que eles perceberam como mais desenvolvida. Dentre os 17 alunos participantes desta pesquisa, 13 deles (76%) consideraram sua produção escrita “ótima” ou “boa”, ao final do curso. Esse é um dado inesperado, pois, criar condições de maior evolução na produção escrita quando comparada com a produção oral, não estava previsto no *design* inicial do curso.

Creio pertinente aqui levantar algumas hipóteses ao investigar a razão pela qual a percepção positiva da produção escrita ao final do curso foi mais acentuada. Em primeiro lugar, a partir da minha experiência de 40 anos ensinando a língua inglesa em aulas particulares, acredito que ao trabalhar intensamente a produção oral dos alunos, estes conseguem fazer uma associação com a produção escrita, a qual é trabalhada como atividade complementar ao longo do curso. Além disso, ao início das aulas, os alunos recebem orientações quanto à forma mais correta de escreverem suas redações por meio de uma grande variedade de materiais, o que pode ter contribuído para essa melhora também.

Durante o período de aulas no curso, os alunos praticam essa habilidade ao escreverem em média 10 a 15 redações. Todas as redações são corrigidas e devolvidas aos alunos para que eles possam ler os comentários antes de escreverem a redação seguinte. Esse processo se mostra muito apropriado, pois dessa forma, os alunos tentam evitar os erros passados. Com isso, os alunos passaram a ter uma produção escrita mais adequada ao exame, além de adquirir mais confiança de forma geral. Vejo novamente o aspecto emocional influenciando os resultados do desempenho dos alunos.

A abordagem de ESP na modalidade de aulas individuais é notadamente carente de mais estudos e trabalhos, principalmente aqueles que conjugam aulas particulares e preparação para exames de proficiência, motivo pelo qual a presente pesquisa visa ser uma contribuição para todos os professores e pesquisadores que atuam no campo de ensino-aprendizagem e no campo de exames e avaliações de línguas, bem como para o Projeto Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital, no qual esta pesquisa está inserida.

Vários trabalhos, estudos e pesquisas são financiados e publicados pela ETS sobre vários aspectos relativos ao teste, como por exemplo, efeito retroativo, construtos e validade do teste, sua relação com outros testes de proficiência de língua, sua relação com os candidatos de graduação e de pós-graduação, dentre outros. Porém, apesar de haver artigos científicos e teses sobre o teste *TOEFL iBT*, parece não haver ainda nenhum estudo que envolva a preparação para o teste em aulas particulares. Diante desta realidade, o presente estudo sobre as percepções dos alunos em relação ao seu desenvolvimento linguístico e sobre o curso preparatório reúne informações muito relevantes para profissionais, não só da área da Linguística Aplicada como um todo, mas principalmente para aqueles envolvidos com avaliações de línguas.

O curso preparatório para o exame *TOEFL iBT*, objeto deste estudo, possui um conteúdo específico com foco na situação-alvo e, conforme defendido por Dudley-Evans e St. John (1998), nas necessidades, desejos e expectativas individuais dos alunos; além de apresentar uma metodologia inovadora, pois o curso prioriza o foco na habilidade de produção oral. O curso também visa a auxiliar os alunos na organização do tempo de planejamento estratégico (ELLIS, 2003) para a tarefa de produção oral, aspecto que deve ser bem aproveitado durante o exame.

O uso adequado do planejamento estratégico foi um item muito relevante para todos os alunos durante as aulas. Ao início do curso, 11 dos 17 alunos afirmaram que se sentiam pressionados por estarem sendo cronometrados. Porém, ao longo das aulas, esse foi um dos maiores obstáculos a serem superados por todos. Notei que minha atuação com o objetivo de tranquilizá-los foi essencial para que eles tivessem um bom desempenho da produção oral.

As reflexões apresentadas neste trabalho apontam para a abordagem direcionada às necessidades de aprendizagem do aluno como um fator decisivo na escolha de estratégias adequadas e procedimentos didáticos que se assemelhem ao teste *TOEFL iBT*, com o propósito de desenvolver as competências necessárias para o bom desempenho no exame de proficiência de língua estrangeira.

Ao final deste estudo, nota-se que o curso preparatório para o exame *TOEFL iBT* pode ser considerado eficiente, pois as notas dos alunos do curso foram 15% superiores às médias das notas dos brasileiros e 23% acima das notas de todos os candidatos que prestaram o exame no mundo entre 2006 e 2013, segundo estatísticas divulgadas pela ETS.

O *Institute of International Education* (IIE) reitera a importância da fluência da língua inglesa não só por brasileiros, mas por todos que não têm o inglês como língua materna. A IIE, organização sem fins lucrativos fundada em 1919, mantém sua sede nos Estados Unidos, com escritórios em 19 locais pelo mundo com mais de 12.000 instituições membros. Anualmente, a IIE publica seu relatório “Open Doors” com pesquisas educacionais e fornece estatísticas sobre o contexto acadêmico norte-americano. Seu último relatório divulgado em 11 de novembro de 2013²⁶ menciona o aumento do número de brasileiros:

Também houve um grande aumento de alunos de graduação provenientes de diversos países onde os governos federais tem investido em programas de bolsas para enviar seus alunos para estudar nos Estados Unidos. *Este ano, houve um aumento de 20 por cento no número de alunos do Brasil*, alcançando um total de quase 10.900, refletindo os efeitos do primeiro ano de alunos de graduação que chegaram aos Estados Unidos com *bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras*. (tradução e grifos meus) ²⁷

O aumento do número de alunos brasileiros em cursos de graduação e pós-graduação nos Estados Unidos pode ser percebido parcialmente como um resultado do programa “Ciência sem Fronteiras” do Governo Federal o qual patrocina alunos nesses cursos não só nos Estados Unidos, mas em outros locais no mundo. É importante frisar que todos os alunos que concorrem a essa bolsa de estudos devem se preparar para prestar algum tipo de teste de proficiência da língua inglesa, dentre eles o teste *TOEFL iBT* ou o teste *IELTS*, para que sejam aceitos em cursos em universidades no exterior.

Pelo fato de obter resultados muito positivos quanto à percepção de aprimoramento da produção escrita dos alunos, acredito que a partir deste trabalho, abre-se espaço para estudos mais aprofundados sobre a percepção de alunos em cursos de ESP sobre o desenvolvimento dessa habilidade. Como responsável pela elaboração do curso, e sendo a única professora desde seu início, esses dados certamente me auxiliarão a investigar mais atentamente as necessidades e lacunas iniciais dos alunos. É interessante notar que no questionário inicial eles não foram capazes de sinalizar essa lacuna, porém ao final do curso eles perceberam essa grande melhora e facilidade na produção escrita.

²⁶ Relatório disponível em: < <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2013/2013-11-11-Open-Doors-Data>>.

²⁷ There were also large increases in undergraduate students from several countries where the national governments have been investing in scholarship programs to send their students to the United States to study. *This year, there was a 20 percent increase in students from Brazil*, to a total of almost 10,900, reflecting the effects of the first full year of undergraduate students coming to the United States with *scholarships from the Brazil Scientific Mobility Program*. (grifos meus)

Ellis (2003) salienta há necessidade de se fazer mais estudos sobre o efeito de planejamento estratégico em contextos de exames e testes. Como proposta de sequência deste estudo, creio que seja muito importante fazermos mais estudos na área de tal planejamento para a produção oral, principalmente no que se refere ao contexto de planejamento para avaliação de línguas, como é o caso do exame *TOEFL iBT*.

Portanto, com este estudo, espero poder auxiliar outros professores da área de avaliação de línguas, uma vez que há escassez de estudos mais aprofundados na área de produção oral e, acima de tudo, tratando-se de uma avaliação de proficiência necessária para o progresso e a inserção no mundo acadêmico, como comprovado pelo programa do Governo Federal “Ciência sem Fronteira”.

Também espero que este trabalho possa ser mais uma ferramenta importante para todas as pessoas envolvidas com o ensino-aprendizagem da língua inglesa em cursos de ESP; não só aquelas responsáveis pelo desenho de cursos, mas também os professores que estão em contato direto com os alunos, uma vez que fornece dados sobre *design* de cursos voltados para o desenvolvimento da habilidade de produção oral e procedimentos metodológicos de como trabalhar com cursos que se destinam a aulas particulares, área bastante carente de pesquisas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Por fim, acredito que esta pesquisa traga dados que auxiliarão não só o grupo de pesquisa GEALIN (PUC-SP) – Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas para Contextos Diversos do qual faço parte, mas também o Projeto de Pesquisa Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital no qual estou envolvida. Esta pesquisa relaciona-se com o grupo de pesquisa por priorizar o design de cursos de ESP; e mantém relação estreita com o projeto por focar o design e desenvolvimento de materiais especificamente relacionados com as habilidades de produção oral e escrita, feitos à luz de um contexto específico (o exame *TOEFL iBT*) e de tarefas.

REFERÊNCIAS

- AHMADIAN, M. J., *The effects of guided careful online planning on complexity, accuracy and fluency in intermediate EFL learners' oral production: The case of English articles*. In: **Language Teaching Research**, 16(1) 129-149, 2012.
- ALDERSON, J.C., WALL, D. *Does washback exist?* **Applied Linguistics**. 14(2):115-129. 1993.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARNARD, R., ZEMACH, D., *Materials for Specific Purposes*. In: TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum, 2003. p.306-323.
- BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010.
- BAILEY, K. M. *Working for washback: A review of the washback concept in language testing*. **Language Testing**, 13(3), 1996. p.257-279.
- BELCHER, D. **English for Specific Purposes in Theory and Practice**. Michigan: Michigan Press, 2009.
- BELCHER, D., JOHNS, A. M., PALTRIDGE, B. **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Michigan: Michigan Press, 2011.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Pearson Education Inc. Fifth Edition, 2007.
- _____. **Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, Inc. Third edition, 2007.
- BROWN, A., IWASHITA, N., McNAMARA, T. **An Examination of Rater Orientations and Test-Taker Performance on English-for-Academic-Purposes Speaking Tasks**. Monograph Series, ETS. Princeton, New Jersey, 2005.
- BUCK, G. *Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations*. **JALT Journal**, 10: 1988. p.12-42.
- BUTLER A.F., EIGNOR D., JONES S., McNAMARA T., SUOMI K.B., **TOEFL 2000 Speaking Framework: A Working Paper**. ETS. Princeton, New Jersey, 2000.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. e SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow, Essex: Longman, 2000.

CARKIN, S. *English for Academic Purposes*. In HINKEL, E. (Ed.) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 85-98.

CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil 25 years of Evolution and Reflection**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: PUCSP-EDUC. 2005.

CLAPHAM, C. *Assessment and Testing*. In: **Annual Review of Applied Linguistics** (2000) 20, 147-161. USA. Cambridge University Press. 2000.

CROOKES, G. *Planning and interlanguage variability*. **Studies in Second Language Acquisition**, 11, p. 367-383, 1989.

DOUGLAS, D. **Testing Speaking Ability in Academic Contexts: Theoretical Considerations**. TOEFL Monograph Series, ETS. Princeton, New Jersey: 1997.

DUDLEY-EVANS, T. ST JOHN, M. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: University Press, 1998.

ELLIS, R. *Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense*. In: **Studies in Second Language Acquisition**, 9, p.1-20, 1987.

_____. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. **Instructed Second Language Acquisition - A Literature Review**. Auckland: The University of Auckland, 2005a.

ELLIS, R. (Ed.). *Planning and Task Performance in a Second Language*. **Language Learning & Language Teaching Series**, Amsterdam: John Benjamins, 2005b.

ELLIS, R., YUAN, F. *The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing*. In: **Studies in Second Language Acquisition**. 26: 2004. p. 59-84.

ETS. **Linking TOEFL iBT Scores to IELTS Scores – A Research Report**, 2010. Disponível em <http://www.ets.org/s/toefl/pdf/linking_toefl_ibt_scores_to_ielts_scores.pdf>. Acesso em 10 mar 2012.

ETS Official Guide to the TOEFL iBT Test. 3rd Ed. USA: McGraw-Hill, 2009.

ETS. **TOEFL iBT Research Insight**. Series 1, Volume 6, 2011. Disponível em <http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_ibt_insight_s1v6.pdf>. Acesso em 20 jul 2012.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. **Approaches to Teaching**. New York: Ed. Teachers College Press, 2004. (Series Thinking About Education)

FLOWERDEW, J., PEACOCK, M. *Issues in EAP: A preliminary perspective*. In FLOWERDEW, J., PEACOCK, M. **Research Perspectives in English for Academic Purposes**. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 8-24. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAVES, K. **Designing Language Courses: A Guide for Teachers**. Boston: Heinle Thomson, 2000.

HARMER, J. **The Practice of English Teaching**. Essex: Pearson Education Ltd. Fourth Edition, 2009.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. India: Cambridge University Press, 2013.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. **English for Specific Purposes – A learning-centered approach**. Cambridge: University Press, 1987.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Disponível em: <www.iie.org> Acesso em 05 mar 2014.

JENSEN, E. **Super Teaching**. Thousand Oaks: Ed. Corwin Press, 2009.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

JORDAN, R.R. **English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KAPLAN TOEFL iBT With CD-ROM. 2008-2009 Ed. New York: Kaplan Publishing, 2007.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. p.15 – 41. Pelotas: Educat, 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em 12 nov 2011.

LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parabola Editorial, 2009.

LONG, M. H. **Second Language Needs Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LOUGHED, L. **Writing for the TOEFL iBT**. New York: Barron's Educational Series, Inc., 3rd Ed., 2008.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

McNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

- MESSICK, S. *Validity and washback in language testing*. Sage Journals Language Testing, 13(3), 1996. p.241-256.
- NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- _____. **Second Language Teaching & Learning**. Ed. Pioneira Thomson Learning, 1999.
- _____. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2002.
- PIERCE, D., KINSELL, S. **Cracking the TOEFL iBT**. 2011 Edition, New York: Princeton Review, 2010.
- RAMOS, R. C.G. *A História da Abordagem Instrumental na PUCSP*. In: CELANI, M.A., RAMOS, R.C.G., FREIRE, M.M. (Orgs.) **A Abordagem Instrumental no Brasil**. São Paulo: EDUC, 2009. p. 35-45.
- _____. *O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: Papéis, Avaliação e Potencialidades*. In: **O Livro Didático de Língua Estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.
- _____. *Gêneros textuais: Uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. In: **the ESPecialist**, vol. 25, nº 2 (107-129). São Paulo: Educ, 2004.
- _____. *Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro*. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO-VIEIRA, M.H.; BARCELOS, A.M. (orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores. ALAB. 2005. P.109-123.
- RUBDY, R. *Selection of Materials*. In: TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum, 2003. p.37-57.
- SCARAMUCCI, M. V.R. *Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte*. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.43, 2004. p. 203-226.
- _____. *Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto*. In: **Caleidoscópio**, jan/abr de 2009. p.30-48.
- _____. *Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas*. In: **Linguarum Arena**, vol.2, 2011. p.103-120.
- SCHÖN, D. A., **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.
- SHULMAN, L. S. **The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach**. San Francisco: Ed. Jossey-Bass, 2004.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. *Task-based Instruction*. In: **Language Teaching**. n. 36. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003. p.1-14. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 18 set. 2011.

SKEHAN P, FOSTER, P. *Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance*. In: **Language Teaching Research**. 1,3. p.185-211. Sept. 1997. Disponível em: <<http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/185>>. Acesso em 01 nov 2013.

_____. *Cognition and tasks*. In: ROBINSON, P. (Ed.), **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p.183-205.

SPRATT, M. **Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams**. *Language Teaching Research* 9, 1, 2005. p. 5-29.

STAKE, R.E. *Case Studies*. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Eds.) **Strategies of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1988. p. 86-108.

STEINBERG, R. G., **Perfect Phrases for the TOEFL Speaking and Writing Sections**. USA: McGraw Hill, 2008.

STIRLING, B. **Speaking and Writing Strategies for the TOEFL iBT**. Los Angeles: Nova Press, 2010.

STREVENS, P. *ESP after twenty years: a re-appraisal*. In: M.L. Tickoo (Ed.): **ESP: state of the art**. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language center, 1988.

TANNENBAUM, R. J., WYLIE, E. C. **Linking English-Language Test Scores onto the Common European Framework of Reference: An Application of Standard-Setting Methodology**. Princeton, NJ: ETS, 2008.

TOEFL iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT. Princeton: ETS, 2008.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, R. e NUNAN, D. **Teaching English to Speakers of Other Languages**. London: CUP, 2001. p.66-71.

_____. **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum, 2003.

_____. **Materials development for language learning and teaching**. *Language Teaching*, 45.2, 143–179, Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WANG, Y. *Influence of Planning on Students' Language Performance in Task-based Language Teaching*. In: **English Language Teaching**. Vol.1, n.1, p.83-83, June 2008. Disponível em: <www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/513/495>. Acesso em 25 mar. 2014.

WENDEL, J. **Planning and second language production.** Dissertação de Doutorado, Temple University, Japão, 1997.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning.** Malaysia: Longman, 1996.

WILLIS, D., WILLIS, J. **Doing Task-based Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. *Task-based language learning.* In: **The Cambridge Guide to Teaching English to Speaker of Other Languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

<www.ets.org>. Educational Testing Service. Acesso em 15 de julho de 2011 às 15h00

YUAN, F.; ELLIS, R. **The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 oral production.** In: *Applied Linguistics*, 24, p.1-27, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Rubricas da ETS para a Seção de Produção Oral do Teste TOEFL iBT

Questões 1 e 2: Tarefas Independentes (Produção oral)

Nota	Descrição Geral	Apresentação	Uso da Língua	Desenvolvimento
4	A resposta atende a demanda da tarefa, com apenas pequenos erros, é altamente inteligível e exibe um discurso coerente. A resposta neste nível é caracterizada por todos os seguintes pontos:	Fluência geralmente constante. O discurso é claro, podendo conter pequenos lapsos, ou pequenas dificuldades com pronúncia ou entonação, sem, no entanto prejudicar a compreensão geral.	A resposta demonstra o uso eficaz de gramática e vocabulário. Apresenta um grau bastante elevado de automaticidade com bom controle de estruturas básicas e complexas (conforme apropriado). Alguns pequenos erros são visíveis, mas não obscurecem o significado.	A resposta é sustentada e suficiente para a tarefa. É geralmente coerente e bem desenvolvida; as relações entre as ideias são claras (há progressão clara das ideias).
3	A resposta aborda a tarefa de forma adequada, mas não apresenta total desenvolvimento. É geralmente inteligível e coerente, com fluidez de expressão, ainda que apresente algumas falhas perceptíveis na expressão de ideias. A resposta neste nível é caracterizada por, pelo menos, dois dos seguintes pontos:	O discurso é geralmente claro, com fluidez de expressão, porém apresenta pequenas dificuldades com pronúncia, entonação, ou ritmo que são visíveis e podem às vezes exigir esforço do ouvinte (embora a inteligibilidade geral não seja afetada significativamente).	A resposta demonstra uso bastante automático e eficaz de gramática e vocabulário e expressão bastante coerente de ideias relevantes. A resposta pode apresentar algum uso impreciso ou inadequado de vocabulário ou estruturas gramaticais. Isso pode afetar a fluência global, mas não interfere seriamente com a comunicação da mensagem.	A resposta é na maior parte coerente e sustentada e transmite ideias / informações relevantes. O desenvolvimento geral é um pouco limitado, faltando elaboração ou especificidade. As relações entre as ideias às vezes pode não ser imediatamente clara.
2	A resposta relaciona-se com a tarefa, mas o desenvolvimento do tema é limitado. O discurso é inteligível, embora possam ocorrer problemas com a apresentação e/ou coerência global; o significado pode ser obscuro em alguns pontos. A resposta neste nível é caracterizada por, pelo menos, dois dos seguintes pontos:	A fala é basicamente inteligível, embora seja necessário esforço do ouvinte em função da articulação não clara, entonação estranha, ou ritmo agitado; o significado pode ser confuso em alguns pontos.	A resposta demonstra variação e controle limitado de gramática e vocabulário. Estas limitações muitas vezes impedem a plena expressão de ideias. No geral, são usadas somente sentenças com estruturas básicas com sucesso e faladas com fluidez. Estruturas e vocabulário podem expressar proposições simples (curtas) e/ou gerais, com ligações simples ou pouco claras feitas entre elas.	A resposta está ligada à tarefa, embora o número de ideias presentes ou o seu desenvolvimento seja limitado. As ideias básicas são expressas com elaboração limitada e poucos detalhes. Às vezes informações relevantes podem ser expressas de forma vaga ou repetitiva. As conexões de ideias podem não ser claras.
1	A resposta é muito limitada em termos de conteúdo e/ou coerência, ou está apenas minimamente ligada à tarefa, ou a fala é em grande parte ininteligível. A resposta neste nível é caracterizada por, pelo menos, dois dos seguintes pontos:	Grande dificuldade de pronúncia, acentuação e entonação causa considerável esforço ao ouvinte, a fala é irregular ou fragmentada; pausas e hesitações frequentes.	Variedade e controle de gramática e vocabulário limitam seriamente (ou impedem) a expressão de ideias e conexões entre ideias. Algumas respostas de baixo nível podem depender muito de expressões ou fórmulas memorizadas.	Conteúdo relevante expresso de forma limitada. A resposta geralmente carece de substância além da expressão de ideias muito básicas. O falante pode ser incapaz de sustentar o discurso para completar a tarefa e pode depender fortemente de repetição do enunciado.
0	Candidato não tenta responder OU a resposta não está relacionada com o tópico.			

Fonte: Educational Testing Service, 2004. (tradução livre da autora)

Questões 3-6: Tarefas Integradas (Produção oral)

Nota	Descrição Geral	Apresentação	Uso da Língua	Desenvolvimento
4	A resposta atende a demanda da tarefa, com apenas pequenos erros, é altamente inteligível e exibe um discurso coerente. A resposta neste nível é caracterizada por todos os seguintes pontos:	O discurso é geralmente claro, fluido e sustentado. Pode incluir pequenos lapsos ou dificuldades com pronúncia ou entonação. O ritmo às vezes pode variar conforme o orador tenta se lembrar de informações. A inteligibilidade geral continua alta.	A resposta demonstra bom controle de estruturas gramaticais básicas e complexas que permitem a expressão coerente e eficaz de ideias. A escolha lexical é geralmente eficiente. Apesar de alguns pequenos erros ou o uso impreciso de vocabulário poder ser notado, eles não exigem esforço do ouvinte.	A resposta apresenta uma clara progressão de ideias e transmite as informações relevantes necessárias pela tarefa. Ela inclui detalhes apropriados embora possa ter pequenos erros ou omissões menores.
3	A resposta aborda a tarefa de forma adequada, mas não apresenta total desenvolvimento. É geralmente inteligível e coerente, com fluidez de expressão, ainda que apresente algumas falhas perceptíveis na expressão de ideias. A resposta neste nível é caracterizada por, pelo menos, dois dos seguintes pontos:	O discurso é geralmente claro, com fluidez de expressão, porém apresenta pequenas dificuldades com pronúncia, entonação, ou ritmo e podem às vezes exigir esforço do ouvinte. Entretanto a inteligibilidade geral permanece boa.	A resposta demonstra uso bastante automático e eficaz de gramática e vocabulário e expressão bastante coerente de ideias relevantes. A resposta pode apresentar algum uso impreciso ou inadequado de vocabulário ou estruturas gramaticais. Essas limitações não interferem seriamente na comunicação da mensagem.	A resposta é sustentada e transmite as informações exigidas pela tarefa. No entanto, apresenta algum tipo de imprecisão ou falta de especificidade no que diz respeito ao conteúdo, ou quebras na progressão das ideias.
2	A resposta está ligada à tarefa, embora possa estar faltando alguma informação relevante ou conter algumas imprecisões. Ela contém um discurso inteligível, mas às vezes alguns problemas com a inteligibilidade e/ou coerência global pode obscurecer o significado. A resposta neste nível é caracterizada por pelo menos dois dos seguintes pontos:	O discurso é claro, às vezes, embora apresente problemas com a pronúncia, entonação, ou ritmo e isso pode exigir um esforço significativo do ouvinte. Fala não pode ser sustentada em um nível consistente. Problemas com inteligibilidade podem ocasionalmente obscurecer o sentido (mas não todo).	A resposta é limitada na variedade e controle de vocabulário e gramática (algumas estruturas complexas podem ser usadas, mas normalmente contêm erros). Isso resulta em expressão limitada ou vaga de ideias relevantes ou conexões incorretas. A automaticidade de expressão só pode ser evidente no nível frasal.	A resposta transmite algumas informações relevantes, mas é claramente incompleta ou incorreta. Estará incompleta se omitir ideias-chave, ou se fizer vaga referência à ideias-chave, ou ainda demonstrar o desenvolvimento limitado de informações importantes. Uma resposta imprecisa demonstra incompreensão de ideias-chave a partir do estímulo. Normalmente, as ideias expressas podem não estar bem conectadas ou coesas, forçando uma familiaridade com o estímulo para se entender o que está sendo discutido.
1	A resposta é muito limitada em termos de conteúdo e/ou coerência, ou está ligada apenas minimamente à tarefa. O discurso pode ser em grande parte ininteligível. A resposta neste nível é caracterizada por, pelo menos, dois dos seguintes pontos:	Problemas constantes de pronúncia e entonação causam considerável esforço ao ouvinte e as vezes tornam o significado incerto. A fala é instável ou fragmentada. O discurso contém pausas e hesitações frequentes.	Variedade e controle de gramática e vocabulário limitam seriamente (ou impedem) a expressão de ideias e conexões entre ideias. Algumas respostas de baixo nível podem depender de palavras isoladas ou pequenas expressões para comunicar as ideias.	A resposta não fornece muito conteúdo relevante. As ideias expressas são imprecisas ou limitadas, incluindo muitas repetições (inclusive a repetição do enunciado).
0	Candidato não tenta responder OU a resposta não está relacionada com o tópico.			

Fonte: Educational Testing Service, 2004. (tradução minha)

ANEXO B – Rubricas da ETS para a Seção de Produção Escrita do Teste TOEFL iBT

Rubricas da seção de produção escrita (Tarefa Integrada)

Nota	Descrição da tarefa
5	A resposta extrai com sucesso as informações importantes da palestra e as apresenta de forma coerente, relacionando-as com o texto apresentado. A resposta está bem organizada, e os poucos erros de linguagem presentes não tornam a apresentação do conteúdo impreciso.
4	A resposta é capaz de selecionar bem as informações importantes da palestra e é capaz de apresentá-las de forma coerente e precisa com as informações relevantes do texto, mas ela pode apresentar pequenas omissões, erros, imprecisão ou parte do conteúdo incorreto da palestra ou em relação aos pontos citados no texto. A resposta também recebe essa pontuação caso ela apresente vários ou repetidos erros de linguagem, contanto que essas estruturas gramaticais sejam apenas lapsos de clareza ou na conexão de ideias.
3	A resposta contém algumas informações importantes da palestra e transmite alguma ligação relevante com o texto, porém apresenta um dos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Apesar de a resposta geral estar de fato relacionada com a tarefa, ela transmite somente uma conexão imprecisa e vaga entre os pontos apresentados na palestra e os pontos apresentados no texto. • A resposta omite um ponto chave importante da palestra. • Alguns pontos chave da palestra ou do texto, ou a ligação entre eles, podem estar incompletos ou imprecisos. • Erros de linguagem e/ou gramática são frequentes ou podem resultar em significados obscuros ou expressões vagas ao transmitir as ideias ou relações entre elas.
2	A resposta contém algumas informações relevantes presentes na palestra, porém é marcada por sérias dificuldades de linguagem ou por omissão ou imprecisão de ideias importantes da palestra ou na tentativa de relacionar as informações da palestra com o texto. A resposta apresenta um ou mais dos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • A resposta interpreta de forma incorreta ou omite completamente a ligação entre a palestra e o texto. • A resposta omite grande parte ou interpreta de forma incorreta os pontos importantes apresentados na palestra. • A resposta apresenta erros de linguagem ou expressões que encobrem as ligações ou significados de ligações chave, ou que prejudicam o entendimento de ideias chave para um leitor que não conheça o texto e a palestra.
1	A resposta apresenta um ou mais dos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • A resposta fornece pouco ou quase nenhum conteúdo relevante e coerente da palestra. • O nível de linguagem da resposta é tão baixo que torna-se difícil obter algum significado.
0	A resposta basicamente copia frases do texto, não se relaciona com o tópico, é escrita em língua estrangeira, apresenta somente algumas letras ou símbolos ou está em branco.

Fonte: ETS – Educational Testing Service, 2004. (tradução minha)

Rubricas da seção de produção escrita (Tarefa Independente)

Nota	Descrição da tarefa
5	<p>De forma geral a redação apresenta todos os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz referência correta com o tópico e a tarefa. • É bem organizada e bem desenvolvida, utilizando explicações, exemplos e/ou detalhes claros e apropriados. • Apresenta harmonia, progressão e coerência. • Apresenta bom uso de linguagem, variedade sintática, escolha adequada de vocabulário, expressões idiomáticas, embora possa apresentar pequenos erros lexicais ou de gramática.
4	<p>De forma geral a redação apresenta todos os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona-se bem com o tópico e a tarefa, embora alguns pontos não sejam totalmente desenvolvidos. • Apresenta bom desenvolvimento e organização, utilizando explicações, exemplos e/ou detalhes adequados. • Apresenta harmonia, progressão e coerência, embora possa conter alguma redundância ou ligações não claras. • Apresenta facilidade no uso da linguagem, demonstrando variedade de sintaxe e vocabulário, embora contenha alguns pequenos erros de estrutura, expressões idiomáticas sem com isso alterar o significado.
3	<p>A redação apresenta um ou mais dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona-se com o tópico e a tarefa utilizando exemplos, explicações e/ou detalhes pouco desenvolvidos. • Apresenta harmonia, progressão e coerência, embora a ligação entre as ideias às vezes fique um pouco obscura. • Pode apresentar inconsistência na construção de frases e escolha lexical resultando em falta de clareza e às vezes encobrindo o significado. • Pode apresentar vocabulário e estruturas sintáticas corretas, porém limitadas.
2	<p>A redação apresenta um ou mais dos seguintes pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento limitado em relação ao tópico e à tarefa. • Organização ou ligação inadequada de ideias. • Exemplos, explicações e/ou detalhes inadequados ou insuficientes para ilustrar as generalizações relacionadas com a tarefa. • Escolha inapropriada de palavras ou expressões. • Grande número de erros no uso e/ou estruturas das frases.
1	<p>A redação é falha por apresentar um ou mais dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muita desorganização e pouco desenvolvimento. • Pouco ou nenhum detalhe, além de serem irrelevantes, ou sem conexão com a tarefa. • Erros graves e frequentes na estrutura e uso das frases.
0	<p>A redação basicamente copia palavras do enunciado, não se relaciona com o tema, é escrita em língua estrangeira, apresenta somente algumas letras ou símbolos ou está em branco.</p>

Fonte: ETS – Educational Testing Service, 2004. (tradução minha)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Inicial

Questionário Inicial**Curso de inglês preparatório para o exame TOEFL iBT**

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Agradeço antecipadamente a sua colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada, e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins pedagógicos.

Nome: _____

E-mail: _____

Data: _____

1. Qual é a sua faixa etária?

de 15 a 20 anos

de 21 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

mais de 50 anos

2. Há quanto tempo você estuda inglês?

de 1 a 2 anos

de 2 a 3 anos

de 3 a 4 anos

mais de 4 anos

3. Você possui algum certificado de proficiência de inglês?

sim

não

Caso afirmativo, responda:

Qual?

Ano de obtenção: _____

4. Você fala fluentemente outro idioma além do português? Qual(is)?

Inglês

Espanhol

Francês

Alemão

Outro(s). Qual(is):

5. Por que você precisa do TOEFL?

6. Qual a pontuação mínima necessária para você?

7. Qual é o seu grau de prioridade atual para aprender a língua inglesa?

Muito alto

Alto

Médio

Baixo

8. Com que frequência você viaja para países de língua inglesa onde tem oportunidade de falar inglês?

Nunca

de 1 a 2 vezes por ano

a cada 2 anos

menos que a cada 2 anos

9. Fora do curso, você tem contato com a língua inglesa através de (assinale quantas opções desejar):

Jornais/Revistas

Filmes

TV a cabo

Música

Trabalho

Amigos

Internet

Outros. Exemplifique:

10. Por que razão você escolheu este curso preparatório e não um curso em escola de idiomas?

11. De quantas horas semanais você dispõe para estudar em casa para o exame TOEFL?
 menos de 4 horas de 5 a 9 horas de 10 a 15 horas mais de 16 horas

12. Quais são as suas expectativas para este curso?

13. Quais são suas maiores necessidades atuais em relação ao aprendizado do inglês?

14. Como você se sente quando fala inglês sob pressão de tempo (com tempo limitado)?

15. Você consegue se expressar bem oralmente em inglês quando há limitação de tempo:
 Sim não

16. Assinale com um (x) como você avalia cada uma das suas competências em inglês:

- Compreensão oral (Listening)

Ótima Boa Regular Ruim

- Produção oral (Speaking)

Ótima Boa Regular Ruim

- Compreensão escrita (Reading)

Ótima Boa Regular Ruim

- Produção escrita (Writing)

Ótima Boa Regular Ruim

17. Numere as tarefas abaixo de acordo com o grau de dificuldade para você executá-las em inglês, sendo:

1 Fácil 2 difícil |

Narrar fatos ou descrever pessoas, com detalhes e exemplos.

Expressar sua opinião ou sua preferência, justificando-a.

Após ler um anúncio e ouvir um diálogo, explicar oralmente as opiniões de pessoas sobre o anúncio.

Associar ideias apresentadas num texto escrito com fatos narrados oralmente por uma pessoa.

Relatar detalhadamente a conversa de duas pessoas.

Ler um texto e fazer um resumo oral bem detalhado.

18. Você gostaria de sugerir ou mencionar algo de importante ainda não informado para que eu possa compreender melhor suas necessidades?

APÊNDICE B – Questionário Final

Questionário Final

Curso de inglês preparatório para o exame TOEFL iBT

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Agradeço antecipadamente a sua colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada, e que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins pedagógicos.

Nome: _____

E-mail: _____

Data: _____

1. Assinale com (x) se suas expectativas iniciais para as aulas foram:

Superadas
plenamente atendidas
parcialmente atendidas
não atendidas

Justifique: _____

2. Qual é a diferença entre esta e outras experiências de aprendizado de inglês que você já teve, relacionadas com a sua produção oral?

3. Faça uma estimativa de quanto tempo por semana você estudou durante o curso, além das aulas presenciais:

menos de 4 horas de 5 a 9 horas de 10 a 15 horas mais de 16 horas

4. De que forma o seu tempo de estudo fora das aulas presenciais influenciou os seus resultados?

não influenciou influenciou pouco influenciou muito

Justifique: _____

5. Assinale com (x) como você avalia cada uma das suas competências na língua inglesa após o curso:

- Compreensão oral (Listening)

Ótima Boa Regular Ruim

- Produção oral (Speaking)

Ótima Boa Regular Ruim

- Compreensão escrita (Reading)

Ótima Boa Regular Ruim

- Produção escrita (Writing)

Ótima Boa Regular Ruim

6. As atividades didáticas deste curso contribuíram para seu desenvolvimento de produção oral (speaking)? Como? Dê exemplos dessas atividades:
-
-

7. Como você se sente após o término do curso para se expressar oralmente em inglês (mais rápido, mais fluente, mais confiante, entende mais facilmente, etc.)?
-
-

8. Assinale com um (x) o seu grau de satisfação sobre as instruções e os procedimentos para as atividades de produção oral durante as aulas?

Ótimo Bom Regular Ruim

9. Assinale com um (x) a sua percepção sobre o conteúdo do curso:

Ótima Boa Regular Ruim

10. Você considera que as aulas práticas (presenciais) do curso foram:

Ótimas Boas Regulares Insatisfatórias

11. Em sua opinião, o material didático deste curso é:

Ótimo Bom Regular Ruim
Justifique: _____

12. Em relação à produção oral (speaking), o que você é capaz de fazer hoje que não conseguia fazer antes deste curso? Dê exemplos:
-
-

13. Quais são as dificuldades que você ainda tem (após o curso) quando você precisa se expressar oralmente em inglês?
-
-

14. Considerando as atividades das aulas, qual nota você daria a seu aprendizado em uma escala de 0 a 5 (sendo “0” o mais baixo e “5” o mais alto)? Justifique:
-
-

15. Em sua opinião, o que faltou no conteúdo do curso para atender plenamente suas necessidades?
-
-

16. Se você tem mais comentários a fazer, por favor, mencione a seguir:
-
-

APÊNDICE C – Ficha de Avaliação Inicial das Tarefas 1 e 2 de Produção Oral

Initial Assessment – TOEFL iBT Speaking Section

Test Taker: _____

Date: ____ / ____ / ____

INDEPENDENT TASKS (1 – 2)

SAMPLE

Speaking Score Criteria → 4 – 1

4 = Excellent	3 = Good	2 = Fair	1 = Weak
---------------	----------	----------	----------

		TASK	TASK	Average	
		1	2	Task 1	Task 2
General description	Fulfils demand of task	3	4	3,00	3,00
	Coherent discourse	4	3		
	Expression of ideas	2	3		
	Use of time allotted for the answer	3	2		
Delivery	Clear speech	3	2	3,13	2,88
	Natural pacing	3	3		
	Loud enough	4	4		
	Pauses	2	3		
	Hesitations and corrections	2	3		
	Intonation	4	3		
	Pronunciation	4	2		
	Words mispronounced	3	3		
Language	Appropriate use of grammatical structures (verb tenses)	4	3	3,00	3,33
	Vocabulary richness (correct choice of words)	2	3		
	Expression of relevant ideas	3	4		
Topic development	Connection and progression of ideas	3	2	2,67	2,67
	Conveys relevant ideas/information	3	3		
	Personal examples	2	3		
Organization	Effective beginning / middle / end	2	2	2,33	2,67
	Natural flow of ideas	3	3		
	Clear (focused) communication	2	3		
TOTAL				2,83	2,91

APÊNDICE D – Ficha de Avaliação Final das Tarefas 1 e 2 de Produção Oral

Final Assessment – TOEFL iBT Speaking Section

Test Taker: _____

Date: ____ / ____ / ____

INDEPENDENT TASKS (1 – 2)

SAMPLE

Speaking Score Criteria → 4 – 1

4 = Excellent	3 = Good	2 = Fair	1 = Weak
---------------	----------	----------	----------

		TASK 1	TASK 2	Average	
				Task 1	Task 2
General description	Fulfils demand of task	4	4	3,50	3,25
	Coherent discourse	4	3		
	Expression of ideas	3	3		
	Use of time allotted for the answer	3	3		
Delivery	Clear speech	3	3	3,25	3,25
	Natural pacing	3	3		
	Loud enough	3	3		
	Pauses	2	4		
	Hesitations and corrections	4	3		
	Intonation	4	3		
	Pronunciation	4	4		
Language	Words mispronounced	3	3	3,67	3,67
	Appropriate use of grammatical structures (verb tenses)	4	3		
	Vocabulary richness (correct choice of words)	4	4		
Topic development	Expression of relevant ideas	3	4	3,00	3,67
	Connection and progression of ideas	3	3		
	Conveys relevant ideas/information	4	4		
Organization	Personal examples	2	4	3,33	3,33
	Effective beginning / middle / end	4	4		
	Natural flow of ideas	3	3		
TOTAL				3,35	3,43