

AFETO E INSUMO LINGÜÍSTICO NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
DE TIPO INSTRUMENTAL NA COLÔMBIA

por

Dalila Roa Polanco

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

Campinas, fevereiro de 1989

ESTÉ EXEMPLAR É A REDAÇÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA POR DALILA ROA POLANCO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM LINGÜÍSTICA APLICADA NO DIA 16/02/89 E APROVADA PELA COMISSÃO DESIGNADA PARA AVALIAÇÃO

P757a
10537/BC

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
BIBLIOTECA CENTRAL

Dr. José Carlos Paes Almeida Filho

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho

Candidato : Dalila Roa Polanco

Banca examinadora

J. C. Almeida Filho

Jose Roberto Paes

M. Cavalcanti

Aos meus filhos pela paciência e compreensão dedicada, sobretudo neste último ano em que estivemos distantes.

Ao Duván, companheiro constante, pela força e carinho.

A minha mãe, que jamais mediu algum esforço.

Aos professores da Linguística Aplicada, com quem pude explorar novos caminhos.

Ao pessoal da Linguística Aplicada, especialmente àqueles que em tantos momentos compartilhamos diferentes vivências.

Aos professores e estudantes da USCO, participantes nesta pesquisa, pela colaboração.

Aos amigos, enfim pelo tempo e afeto dispensados.

A UNICAMP, pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de Incentivo Acadêmico nos três últimos semestres, sem o qual não teria sido possível chegar à conclusão deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho se desenvolve dentro do contexto de ensino-aprendizagem de inglês de tipo instrumental na Universidade Surcolombiana de Neiva (USCO), Colômbia. Explora-se, inicialmente e mediante uma abordagem de tipo qualitativo, o processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira (LE) focalizando principalmente os aspectos relacionados com afetividade e insumo lingüístico. Posteriormente, levantam-se evidências sobre a aplicabilidade dos mecanismos propostos por Krashen a esse respeito, no seu modelo de aquisição de segunda língua. A pesquisa evidencia que a afetividade do aluno, embora instável, é decisiva no processo de aprendizagem/aquisição da LE. A compreensibilidade e relevância do insumo lingüístico principalmente, bem como a atitude do professor na sala de aula, explicitaram-se como aspectos interativos, influenciando na afetividade do aluno nas diferentes fases para facilitar ou dificultar o desenvolvimento do processo. Assim, confirma-se a importância dos fatores afetivos no aprendiz propostos no modelo de Krashen, embora esses evidenciem uma relação com a afetividade do professor e com o insumo lingüístico. Quanto ao modelo de ensino instrumental estudado na USCO, constata-se a manifestação de elementos de abordagem contraditórios, que em parte justificam a aceitação dos alunos e em parte justificam as limitações gramaticais dos cursos.

RESUMEN

Este trabajo se desarrolla en el contexto de enseñanza-aprendizaje de inglés de tipo instrumental en la Universidad Surcolombiana de Neiva (USCO), Colombia. Se explora inicialmente y mediante un enfoque de tipo cualitativo, el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera (LE) enfocando principalmente los aspectos relacionados con la afectividad y el insumo lingüístico. Posteriormente, se levantan evidencias sobre la aplicabilidad de los mecanismos propuestos por Krashen a ese respecto, en su modelo de adquisición de segunda lengua. La investigación evidencia que la afectividad del alumno, a pesar de inestable, es decisiva en el proceso de aprendizaje/adquisición de la LE. La comprensividad y significancia del insumo lingüístico principalmente, así como la actitud del profesor en el salón de clase, se explicitaron como aspectos interactivos que influyen en la afectividad del alumno, en las diferentes etapas, para facilitar o dificultar el desarrollo del proceso. Así se confirma, como es propuesto en el modelo de Krashen, la importancia de los factores afectivos del aprendiz, aunque en este trabajo se manifiestan en relación con la afectividad del profesor y con el insumo lingüístico. Encuanto al modelo de enseñanza instrumental analizado en la USCO, se constata la manifestación de elementos contradictorios en el enfoque, que justifican, en parte, la aceptación de los alumnos y las limitaciones gramaticales de los cursos.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO	1
1.1. Delimitação e justificativa.....	2
1.1.1. Inglês para fins específicos.....	2
1.1.1.1. Cenário de ensino instrumental no Brasil.....	4
1.1.1.2. Cenário de ensino instrumental na Colômbia....	9
1.2. O problema a investigar.....	14
1.3. Pressupostos e hipóteses de trabalho.....	16
1.4. Abordagem metodológica.....	17
1.5. Organização da dissertação.....	20
Notas.....	21

CAPÍTULO 2

RESENHA BIBLIOGRÁFICA	23
2.1. O inglês para fins específicos.....	23
2.2. Modelos de aquisição.....	35
2.2.1. Modelo de Schumann	37
2.2.2. Modelo de Bialystok.....	40
2.2.3. Modelo de Krashen.....	47
2.2.3.1. O insumo linguístico.....	50
2.2.3.2. O filtro afetivo.....	53
2.2.3.3. O organizador.....	62

2.2.3.4. O monitor	64
2.2.3.5. Críticas ao modelo.....	66
Notas.....	73

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA	75
3.1. Informantes.....	75
3.1.1. Programas	75
3.1.2. Professores	78
3.1.3. Estudantes	79
3.2. Documentos	81
3.3. Instrumentos.....	82
3.3.1. Roteiro de entrevista com os professores	84
3.3.2. Roteiro de entrevista com os estudantes.....	86
3.3.3. Roteiro de observação de aulas.....	86
3.4. Procedimentos.....	88
3.4.1. Da coleta de informações.....	89
3.4.2. Da análise das informações.....	90
Notas.....	93

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	94
4.1. Fase exploratória.....	94
4.1.1. Registros de notas.....	95
4.1.2. Planejamentos dos cursos.....	102

4.1.2.1.	Descrição dos planejamentos.....	103
4.1.2.2.	Análise dos planejamentos.....	104
4.1.3.	Avaliações sobre os cursos de inglês.....	107
4.1.3.1.	Enfermagem.....	108
4.1.3.2.	Linguística e Literatura.....	110
4.1.3.3.	Engenharia de Petróleos.....	111
4.1.4.	Considerações gerais.....	114
4.1.5.	Relação com o modelo de Krashen	116
4.1.5.1.0	insumo lingüístico.....	116
4.1.5.2.0	filtro afetivo	117
4.2.	Coleta sistemática.....	118
4.2.1.	Desenvolvimento dos cursos de inglês instrumental na USCO: problemas e tentativas de solução.....	119
4.2.2.	Enfermagem.....	126
4.2.2.1.	Entrevista com os professores.....	126
4.2.2.2.	Entrevista com os estudantes.....	133
4.2.2.3.	Observação de aulas	139
4.2.2.4.	Considerações gerais.....	143
4.2.3.	Lingüística e Literatura.....	147
4.2.3.1.	Entrevista com os professores.....	147
4.2.3.2.	Entrevista com os estudantes	155
4.2.3.3.	Observação de aulas	160
4.2.3.4.	Considerações gerais.....	164
4.2.4.	Engenharia de Petróleos.....	167
4.2.4.1.	Entrevista com os professores.....	167
4.2.4.2.	Entrevista com os estudantes.....	175
4.2.4.3.	Observação de aulas.....	177

4.2.4.4.Considerações gerais	180
Notas.....	186

CAPÍTULO 5

ANÁLISE GERAL DAS INFORMAÇÕES.....	185
5.1. Cursos de inglês instrumental na USCO.....	185
5.2. Relação com o modelo de Krashen	191
5.2.1.0 insumo lingüístico.....	192
5.2.2.0 filtro afetivo.....	196
5.3. Considerações finais.....	199
Notas.....	205
Referências bibliográficas.....	207

ANEXOS

Anexo No. 1.Roteiro de observação de aulas.....	212
Anexo No. 2.Planejamento.....	214
Anexo No. 3.Entrevista com o professor A.....	218
Anexo No. 4.Entrevista com o estudante No.4.....	238
Anexo No. 5.Registros de observação na Enfermagem.....	241
Anexo No. 6.Registros de observação na Lingüística e L.....	247
Anexo No. 7.Registros de observação na Engenharia de P.....	255

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 3

Quadro No. 1. Seleção dos programas para o estudo.....	76
Quadro No. 2. Professores participantes do estudo.....	78
Quadro No. 3. Seleção dos estudantes para o estudo.....	79
Quadro No. 4. Seleção de documentos	81
Quadro No. 5. Operação global de ensino.....	83
Quadro No. 6. Roteiro de entrevista para professores.....	85
Quadro No. 7. Roteiro de entrevista para estudantes.....	87
Quadro No. 8. Procedimentos.....	88

CAPÍTULO 4

Quadro No. 1. Análise dos registros de notas da Enfer- magem.....	96
Quadro No. 2. Análise dos registros de notas da Lin - güística e Literatura.....	97
Quadro No. 3. Análise dos registros de notas da Enge - nharia de Petróleos.....	99
Quadro No. 4. Análise da desistência e reprovação.....	102

LISTA DE CURVAS

Curva No. 1. Lingüística e Literatura.....	98
Curva No. 2. Engenharia de Petróleos	100

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolve dentro do contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira para fins específicos (ESP), ou de tipo instrumental¹ numa situação colombiana, sendo a preocupação principal o processo de aprendizagem/aquisição² da língua alvo nesse cenário. Na Colômbia, esse tipo de ensino está sendo oferecido na maioria das universidades para satisfazer principalmente as necessidades dos estudantes de graduação. Essas necessidades se referem basicamente à leitura de textos especializados.

Explora-se, neste trabalho, a natureza do processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira tendo como orientação teórica básica o modelo de aquisição de segunda língua³ apresentado por Krashen (1982), considerado na literatura como o mais abrangente e melhor elaborado até hoje, bem como também o mais controverso (Vide Capítulo 2, Resenha Bibliográfica). Pretende-se, dessa maneira, levantar evidências sobre a aplicabilidade, ou não, desse modelo numa situação de ensino-aprendizagem de tipo instrumental, na Universidade Surcolombiana de Neiva, Colômbia (USCO doravante), mediante a compreensão ampla dos fatores que

interagem nesse processo, mas focalizando os aspectos relacionados com o filtro afetivo e o insumo linguístico que constituem o interesse principal deste trabalho.

Neste capítulo apresenta-se uma visão geral da dissertação, no que se refere ao propósito da pesquisa, delimitação e justificativa do estudo, problema pesquisado, hipótese de trabalho, abordagem metodológica e organização final da discussão sobre as informações coletadas.

1.1. Delimitação e justificativa

Nesta seção, apresentam-se as tendências e ao mesmo tempo as limitações dos trabalhos relatados na literatura sobre o ensino de inglês instrumental de maneira geral, e mais especificamente no Brasil e na Colômbia.

1.1.1. Inglês para fins específicos (ESP) ou inglês instrumental

A literatura, de maneira geral, reflete duas prioridades nos trabalhos realizados no campo de ESP, uma vez que a maior parte do interesse desses estudos tem priorizado o desenvolvimento da capacidade para processar informação dos textos acadêmicos e tam-

bém o desenvolvimento da escrita principalmente a nível descritivo (Swales, 1985).

Widdowson (1983) sintetiza em dois grupos os trabalhos realizados em ESP:

1. Análises de registros: descrevem áreas de uso em termos de categorias lingüísticas formais e pretendem produzir uma especificação da competência lingüística em cada uma dessas áreas.

2. Análises de necessidades: descrevem áreas de uso em termos de categorias comunicativas, noções, funções e as habilidades requeridas para dar realização lingüística. Pretendem uma especificação da competência comunicativa. Consideram-se os trabalhos teóricos mais importantes nesta área, os realizados por Munby (1978) e Richterich e Chancerel (1979).

Widdowson afirma que esses dois tipos de análises são instrumentos operacionais mais do que modelos de ensino e conduzem a descrições que têm pouco valor explicativo sobre a natureza da comunicação em diferentes contextos de uso. Nos dois casos, diz o autor, se assume que as unidades descritivas resultantes da análise podem ser usadas sem modificações como unidades pedagógicas.

Pode-se dizer, então, que há uma necessidade sentida no campo de ESP, de realizar pesquisas que enfatizem não só o produto da aprendizagem, como no caso das análises de registros e neces-

sidades, mas também o processo, isto é, levando em conta a maneira como o aluno aprende, e, conseqüentemente, as implicações no planejamento e na metodologia de ensino. Dessa maneira, este trabalho pretende contribuir analisando uma situação de ensino-aprendizagem de inglês de tipo instrumental, considerada na literatura de uma eficácia maior do que as de ensino geral, ao mesmo tempo em que levanta evidências sobre a aplicabilidade dos aspectos da teoria de aquisição de Krashen principalmente do filtro afetivo e do insumo linguístico, considerados pelo autor como sendo verdadeiras causas de aquisição.

1.1.1.1. Cenário de ensino instrumental no Brasil

No Brasil está em andamento o projeto nacional "Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras" iniciado em 1978 em razão das dificuldades que se apresentavam nesse campo à época. Os problemas mais evidentes eram:

- O interesse de muitos professores universitários no ESP (professores que cursavam pós-graduação em lingüística Aplicada na PUC-SP).
- Crescente demanda de cursos específicos de inglês nas universidades brasileiras.
- Necessidade de orientação dos professores interessados em ingressar na modalidade. Esta situação era agravada pela crença difundida entre os professores de que ensinar inglês instrumental era, de certo modo, uma atividade menos nobre do que ensinar lin-

gua e literatura inglesas em um curso de bacharelado em inglês (Celani e Broughton, 1979).

Esses problemas evidenciaram, segundo os autores, no fim da década dos setenta, a necessidade de criar um centro de especialistas para orientar a organização e implementação dos cursos de ESP em universidades brasileiras.

Antes da iniciação do projeto, realizou-se um programa preliminar de visitas às universidades com o objetivo de descobrir a necessidade real do projeto, os tipos de cursos que estavam sendo oferecidos, os recursos disponíveis, materiais de ensino, etc., resultando na confirmação da necessidade do projeto e indicando os propósitos básicos a serem desenvolvidos: treinamento de professores mediante seminários regionais e nacionais; produção de materiais mediante orientação para que fossem produzidos pelos próprios professores integrando-se, assim, os dois primeiros propósitos do projeto, e por último, o estabelecimento de um centro de recursos para coletar e difundir materiais servindo como canal de comunicação entre os professores. Atualmente o centro de recursos está completamente implementado na PUC de São Paulo: Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL) o qual coordena a parte de pesquisa do projeto reportada regularmente nas seguintes publicações: The ESPECIALIST, Working Papers e Resource Packages. CEPRIL publica também a "Newsletter" mensal para manter os participantes em contato (Celani et alii, 1988).

O projeto se desenvolve sob a coordenação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e com o apoio financeiro da CAPES (Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como do apoio financeiro e acadêmico do Conselho Britânico.

Um dos resultados obtidos na primeira parte do projeto foi, segundo Celani (1981) a conscientização por parte dos professores dos problemas do ensino instrumental e conseqüentemente maior criticidade em relação ao trabalho que vinha sendo realizado individualmente.

Recentemente foi dada a público uma avaliação geral do projeto, cujos resultados estão publicados no volume "The Brazilian ESP Project: an Evaluation" (Celani et alii, 1988). Esta avaliação compreende as atividades do projeto nos anos 1980-86 nas quais participaram 23 universidades brasileiras.

O projeto foi avaliado utilizando uma abordagem participativa (de professores e estudantes) e mediante a técnica de triangulação que permitiu interpretar as informações considerando várias fontes (ex-estudantes, estudantes, professores, professores de áreas específicas, materiais produzidos e dados do Centro de Recursos do projeto) e diferentes instrumentos (questionários, entrevistas e discussões de aula) (Celani et alii, 1988). Porém, é importante destacar como os mesmos autores fazem, que não houve informações sobre o que acontece realmente na sala de aula (re-

gistros de observação de aulas). Esse fato dificulta fazer um diagnóstico real da situação.

Dessa forma, mesmo que os resultados gerais indiquem que a metodologia dos cursos instrumentais está tendo resultados positivos, não há evidências da maneira como esse processo se desenvolve. Seja a oportunidade para dizer que neste trabalho essa lacuna metodológica foi superada ao considerar entre as técnicas de coleta de informações a de observação de aulas, a qual permite entrar em contato direto com a prática em sala de aula.

Por outro lado e de maneira geral, os resultados do projeto apresentados nesta avaliação são positivos, na medida em que os aspectos considerados prioritários no início do projeto foram conseguidos satisfatoriamente, tais como: o treinamento de professores, a elaboração de materiais e o estabelecimento de um centro de recursos. Porém a avaliação mostrou, a falta de sucesso por parte dos professores no desempenho na sala de aula: na negociação e explicação dos objetivos e conteúdos dos cursos. É importante perceber que esses aspectos são cruciais no processo ensino-aprendizagem e que se relacionam com a capacitação dos professores, com a abordagem utilizada, com os materiais, etc., implicando dessa forma que ao falhar a prática na sala de aula, está falhando o processo o qual vai ter repercussões nos resultados.

Da mesma forma, é importante considerar: primeiro, que as diferenças evidenciadas na avaliação enquanto às atividades rea-

lizadas nos cursos de inglês instrumental pelos professores participantes (p.p.p) e não participantes do projeto (p.n.p.p.), não são muito significativas como se pode observar nos seguintes dados:

	P.P.P.	P.n.p.p.	estudantes
estratégias de leitura	99%	85%	83%
conscientização do processo de leitura	87%	77%	45%
tradução ao português.....	25%	41%	55%
explicações e prática de gramática	27%	44%	33%
funções do texto	61%	50%	26%
leitura crítica	75%	62%	61%
uso do dicionário	71%	65%	49%
exercícios para aumentar vocab.	54%	41%	43%

(Celani et alii, 1988:44)

e segundo, que na maior parte dos itens da avaliação, os estudantes reportaram menor satisfação que os professores com os vários aspectos dos cursos instrumentais (materiais, desempenho na sala de aula, resultados de aprendizagem, etc.), chegando a manifestar frustrações com relação aos objetivos atuais dos cursos frente ao desejo de aprender outras habilidades (orais principalmente) que compreensão de textos.

As considerações anteriores indicam a necessidade de aprofundar mais na análise desses aspectos, já que podem ser um indicio da necessidade de uma abordagem mais ampla no ensino de inglês instrumental, que não se limite unicamente à compreensão de leitura mas que amplie as tarefas dentro da especificidade de uma área.

1.1.1.2. Cenário de ensino instrumental na Colômbia

Na Colômbia, os diferentes programas oferecidos pelas universidades apresentam nos seus currículos de um a três cursos de inglês instrumental, obrigatórios às vezes (dependendo da universidade), sendo o objetivo fundamental a leitura de textos acadêmicos ou científicos em inglês, por ser essa a necessidade mais sentida pelos estudantes de graduação colombianos⁴.

Há algumas universidades no país que realizam estudos no campo do inglês instrumental embora de forma independente, sem que exista um projeto de âmbito nacional para o estudo e implementação dos pressupostos teóricos subjacentes ao planejamento desse tipo de cursos. As universidades que estão trabalhando na área, segundo fonte do Conselho Britânico, são: Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional e Pontificia Universidad Javeriana, em Bogotá; e, Universidad del Valle, em Cali.

Considero importante mencionar algumas atividades realizadas nos últimos anos, a nível nacional, com a colaboração do Conselho Britânico já que nos relatórios elaborados se evidenciam os trabalhos desenvolvidos bem como as dificuldades e problemas existentes.

-Seminário sobre leitura em ESP (janeiro de 1984), realizado na Universidad Javeriana (Bogotá) e Universidad del Norte (Barranquilla). Segundo relatório de Williams (1984)⁵ este seminário evidenciou os seguintes problemas: falta de orientação dos pro-

fessores assim como de conscientização sobre as abordagens e tipos de exercícios nos materiais publicados acrescidos da falta de colaboração entre as universidades, uma vez que o trabalho está sendo desenvolvido por instituições individuais.

No relatório do primeiro seminário nacional de ESP, realizado em Bogotá no mês de abril de 1984, Holmes⁶ (1984) caracteriza os cursos que se realizam na Colômbia a partir da análise dos materiais utilizados:

"Os cursos enfatizam as estratégias de leitura com muitas atividades baseadas em textos e contato com a língua mais do que na prática da gramática e estruturas.
-Uso de materiais autênticos (na maior parte das amostras analisadas);
-uso de materiais altamente específicos relacionados com a área de especialização dos estudantes;
-desenvolvimento de várias técnicas interessantes, em algumas universidades, tais como o "Team-teaching" na universidade Pedagógica Nacional e na universidade del Valle, com diferentes abordagens."

(Holmes, 1984:01)

Na Universidade Pedagógica Nacional (UPN), está se desenvolvendo o projeto Ensino em Equipe ("Team-teaching") ou cooperação organizada entre os professores de inglês e os professores das áreas especializadas. Este novo procedimento foi adotado considerando-se a insatisfação expressada pelos diferentes departamentos da UPN no que se refere ao desempenho dos estudantes nos cursos anteriores. O propósito agora tem sido o de assegurar a maior eficiência possível em leitura por parte dos estudantes.

O ensino em equipe pretende fornecer aos estudantes estratégias para que eles possam resolver possíveis problemas de compreensão por si próprios. Consideram-se propriedades relevantes do "Team-teaching": 1) a possibilidade de que cada curso tenha materiais diferenciados, sendo o conteúdo representado por tópicos importantes das áreas específicas no nível em que estiver o aluno, e, 2) a necessidade que o professor de inglês tem de ter acesso a um especialista na área (técnica), considerando a sua falta de conhecimento de conteúdo técnico no nível requerido. Dessa maneira, evidenciou-se a necessidade de integrar os conteúdos das áreas de estudo específicas dos alunos e os cursos de inglês, sendo que um curso de inglês se relaciona com um curso correspondente da área específica. Por exemplo, a área de Microbiologia se relaciona com o curso de inglês I.

Este novo procedimento tem mostrado ser altamente interessante e motivante para os estudantes possibilitando, por outro lado, um melhor relacionamento entre o departamento de línguas e outros departamentos na universidade. Entre os aspectos negativos, esta abordagem faz com que o curso de inglês pareça muito frágil, com muita dependência do tema e área principal, sendo que qualquer mudança no curso específico pode afetar a validade do projeto de inglês (Academic report, UPN, 1981).

Na Universidad de Los Andes, em Bogotá, desenvolveu-se um projeto para a produção de materiais (Materials Development Project) com a cooperação do Conselho Britânico. Saba e Ordoñez jus-

tificam o projeto como segue:

"This project was established because of the lack of appropriate English teaching material for university students whose main need is to acquire skill in extracting information from their academic textbooks, which are generally found in English".

(Saba e Ordoñez 1979:01)

Explicita-se a necessidade dos estudantes e conseqüentemente o objetivo de ensino como a "aquisição de habilidades para extrair informações de um texto acadêmico". Esse enfoque tem sido superado uma vez que o papel do professor de inglês instrumental é mais amplo e interessante quando passa a se preocupar em desenvolver no aprendiz a capacidade de leitura.

A atividade de leitura, segundo Kleiman (1983), está constituída por dois aspectos interligados, já que um é condição necessária mas não suficiente do outro: a capacidade de processamento (elementos explícitos no texto) e a capacidade textual⁷.

O resultado desse projeto foi a serie "Reading and Thinking in English" que compreende quatro volumes: Concepts in Use, Exploring Functions, Discovering Discourse e Discourse in Action.

Estes trabalhos, como já foi mencionado anteriormente, se desenvolvem por iniciativas independentes em algumas universidades. Em termos gerais, a situação da Colômbia se ajusta à descrição feita por Holmes (1984) com base nos materiais utilizados, isto é, levando em conta exclusivamente os materiais e desconhe-

cendo realmente quais os métodos utilizados. Mais detalhadamente, Escorcia⁸ (1984) afirma que nos projetos de ESP no país, falta um embasamento comum, pois há uma tendência a desenvolver os trabalhos individual e quase intuitivamente apesar de que algumas das técnicas de exploração de textos sejam semelhantes em todas as instituições, isto parece ser mais por coincidência do que por princípio. Ela enfatiza que não há critérios claros sobre os objetivos de ensino e poucas vezes as unidades de ensino são organizadas em torno de uma tipologia de texto ou de um objetivo definido e que as decisões metodológicas não são tomadas levando em conta a maneira como os estudantes aprendem, mas de acordo com os preconceitos do professor.

Escorcia sintetiza a situação da Colômbia como segue:

"In short, in Colombia there has been, so far, no systematic training for ESP and each group or institution has developed in its own way, often making pragmatic decisions at the expense of sound methodological and theoretical principles".

(Escorcia, 1984:9)

Pode-se afirmar, então, que na Colômbia há necessidade de mais investigações no campo de ESP, implicando uma maior compreensão da tarefa que está se realizando, e do processo de aprendizagem/aquisição do aluno numa situação de tipo instrumental. Fica ainda sobejamente demonstrada a urgência de uma maior divulgação dos trabalhos de pesquisa realizados independentemente pelas várias instituições de ensino superior da Colômbia.

1.2. O problema a investigar

As anteriores considerações sobre a situação do ensino instrumental na Colômbia, manifestam alguns problemas nesse campo. A consciência dessas dificuldades justificou um trabalho preliminar⁹ (Roa, P., 1986), com uma amostra de quinze estudantes colombianos de pós-graduação, que fizeram cursos de inglês instrumental naquele país, respondendo a um questionário de opinião sobre aspectos relacionados com abordagem, planejamento, metodologia e avaliação dos cursos, evidenciando-se um alto grau¹⁰ de insatisfação nos cursos por eles realizados, assim como uma relação direta entre o grau de aceitabilidade dos materiais utilizados no curso (insumo) e o grau de motivação dos estudantes (filtro afetivo)¹¹.

Na USCO, os cursos de inglês instrumental têm apresentado altas taxas de reprovações e deserções (até 40%), sendo percebida também uma falta de motivação pelo aprendizado do inglês, em alguns programas, principalmente por não terem sido bem sucedidos em cursos anteriores. Tem-se adotado alguns corretivos para este problema, principalmente no que se refere ao planejamento dos conteúdos e à utilização de materiais específicos para cada área, tentando fazer o ensino cada vez mais comunicativo e menos gramatical.

Esta dissertação analisa o processo ensino-aprendizagem/aquisição de inglês instrumental na Colômbia, e especificamente na USCO onde foram coletados os dados, considerando os problemas e tentativas de solução desses problemas detectados nos cursos nos últimos cinco anos, ao mesmo tempo que levanta evidências sobre a operação de mecanismos previstos pela teoria de aquisição de Krashen (1982) nos aspectos relacionados com o filtro afetivo e o insumo linguístico, considerados como aspectos causativos na aquisição da segunda língua ou língua estrangeira (Krashen 1981,1982,1985).

Pretende-se assim, analisar o processo de ensino-aprendizagem/aquisição num contexto de ensino instrumental, captando os diferentes aspectos que interagem no processo e fundamentalmente as relações insumo-afetividade-aprendizagem-aquisição. Esse processo é captado a partir da análise de documentos¹² e registros existentes na USCO, do ponto de vista dos professores e alunos e mediante a observação de sequências de aulas.

As evidências, ou não, dos mecanismos relacionados com o filtro afetivo e o insumo linguístico, são levantadas mediante a relação vis a vis com o modelo de aquisição de Krashen em cada estágio da pesquisa (vide quadro 8, p,88), considerando para a coleta e análise dos dados o modelo de operação global de ensino proposto por Almeida Filho (1984) (vide capítulo 3 p,83).

O ponto de vista dos professores e dos alunos é captado mediante entrevista não estruturada¹³. Para a observação de aula também se elaborou um instrumento orientador da coleta (vide anexo No.1).

1.3. Pressupostos e hipótese de trabalho

O pressuposto básico deste trabalho se refere à relação entre teorias de aprendizagem/aquisição e ensino assim expressa por Brown :

"Your understanding of how the learner learns will determine your philosophy of education; your teaching style, your approach, methods, and classroom techniques".

(Brown, 1980:08)

Esta dissertação pressupõe, como Krashen , que o filtro afetivo e o insumo linguístico são aspectos fundamentais no processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua e, neste caso particular, de uma língua estrangeira.

Considera também, que o cenário de ensino instrumental é propício para levantar evidências sobre a aplicabilidade ou não das hipóteses da teoria de Krashen, por ser considerado, na literatura, de uma efetividade maior do que o de ensino geral, assumindo-se um maior grau de motivação por parte dos estudantes

frente a um insumo específico (vide resenha bibliográfica, cap. 2).

Esclarecidos esses pressupostos, o trabalho se faz o seguinte questionamento geral com duas implicações principais:

-Até que ponto e com que especificidade o filtro afetivo e o insumo linguístico são fatores propiciadores de aquisição/aprendizagem num contexto de ensino instrumental?

-Será o filtro afetivo o principal responsável pela aquisição ou,

-será o insumo linguístico influenciador do filtro nesse processo? Pode-se estabelecer alguma relação entre ambos, e entre seus sub-fatores?

1.4. Abordagem metodológica

Para o presente estudo foram consultados documentos sobre a situação dos cursos de inglês instrumental na USCO, o que constituiu a fase exploratória da pesquisa. Essas informações obtidas precisaram obviamente ser ampliadas mediante a utilização de outras técnicas de coleta de dados.

Considera-se que os documentos tais como registros de notas, planejamento e avaliações dos cursos constituem uma fonte de informação contextualizada mas que não são suficientes para explicar por si só toda a questão em estudo, pois são tão somente re-

gistros ou dados que podem indicar alguns problemas e/ou tentativas de solução.

Foi preciso então, buscar a ampliação dessas informações através de uma coleta sistemática de dados orientada pelo modelo de Operação Global de Ensino (vide mais adiante) considerando sempre as hipóteses do filtro afetivo e insumo linguístico propostas no modelo de Krashen. Essa coleta foi feita através de entrevistas com as pessoas envolvidas no processo e de observações de aula dos cursos de inglês instrumental na USCO.

Pretende-se assim, ampliar a visão do problema permitindo sua maior compreensão para uma eventual proposta de encaminhamento numa fase posterior.

As considerações anteriores indicam que a metodologia de tipo qualitativo é a mais adequada para este estudo já que possibilita a recuperação de informações não registradas retratando a realidade em toda sua complexidade. Permite também a coleta de dados através de entrevistas não estruturadas, relatos de experiências e diários.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

É importante notar que a descrição obtida por este tipo de pesquisa tenta captar não só a parte aparente do problema, explicitada em documentos ou registros, senão buscar as relações com os processos de produção deles, para propôr novas alternativas de solução.

Entre as vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa aplicada, pode-se apontar a de que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (Tikunoff e Ward, 1980); eles se prestam também, de acordo com Eisner (1981), a captar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

A análise dos dados consiste, segundo Ludke e André (1986) na organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e identificando nelas tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados buscando relações e inferências num nível mais elevado. A análise está presente nos vários estágios da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta dos dados.

1.5. Organização da dissertação

A dissertação está constituída por cinco capítulos organizados da seguinte maneira:

O capítulo primeiro ou Introdução apresenta uma visão geral do estudo no que tange ao propósito, problema pesquisado, hipóteses de trabalho, abordagem metodológica e organização do trabalho.

O capítulo segundo resenha os trabalhos mais recentes realizados em ESP, bem como os modelos de aquisição/aprendizagem, apresentando-se mais detalhadamente o modelo de aquisição de Krashen (1982) e fundamentalmente os aspectos relacionados com insumo e afetividade que constituem o interesse principal deste trabalho, assim como as críticas recorrentes que se registram na literatura especializada.

O capítulo terceiro apresenta a metodologia utilizada na coleta dos dados descrevendo os informantes, os instrumentos elaborados para a coleta e análise dos dados.

O capítulo quarto desenvolve a análise dos dados e a sua discussão pormenorizada e o quinto sintetiza os principais resultados a partir de uma análise geral das informações, apresentando também, as considerações finais do trabalho de investigação.

NOTAS

1. Ensino de inglês instrumental é a nomenclatura adotada pelas universidades brasileiras para se referir ao ensino de inglês para fins específicos (ESP) ou ensino de qualquer outra língua com um propósito específico definido (Francês instrumental, por exemplo).
2. Considera-se a distinção estabelecida por Krashen, no modelo de aquisição de segunda língua, entre os dois termos: aquisição/aprendizagem. Essa diferença é apresentada com detalhe no capítulo 2.
3. Krashen considera no modelo, principalmente, situações de segunda língua; porém, ele não exclui a efetividade dele em contextos de língua estrangeira.
4. Segundo pesquisa realizada pela universidade de Los Andes e o Conselho Britânico em Bogotá, para a elaboração da série "Reading and Thinking in English".
5. Ray Williams, membro do Conselho Britânico e da Unidade de Estudos de Línguas da Universidade de Aston, em Birmingham.
6. John Holmes, integrante da equipe do Projeto Brasileiro de Inglês Instrumental, convidado para o congresso na Colômbia.
7. Kleiman, A (1983) considera na capacidade de processamento habilidades como o reconhecimento e extração de informação gráfica e ortográfica, padrões de movimentos oculares, produção de padrões fonéticos adequados e utilização do conhecimento sintático para a predição. Por capacidade textual considera a capacidade do leitor para reestabelecer e, ao mesmo tempo, reestruturar para si próprio, o conjunto de relações coesivas e coerentes que constituem e dão significado ao texto (p.37). "A capacidade textual é o conjunto das habilidades necessárias à recuperação da informação em unidades maiores que a sentença orientadas por uma estratégia global de fazer sentido do texto" (Kleiman, A, 1983:44).
8. Blanca de Escorcía, professora e pesquisadora da "Universidad del Valle" (Cali, Colômbia).
9. "Análisis y expectativas de los cursos de ESP en Colombia", Campinas, 1986.
10. Utilizou-se uma escala com cinco critérios valorativos: máximo - alto - médio - baixo e mínimo graus.
11. Relação com alguns aspectos considerados por Krashen como filtro afetivo e insumo.

12. Toma-se a definição de documento de Phillips (1974 apud Ludke e Marli, 1986): "Quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano".
13. Segundo Ludke e Marli (1986), a entrevista não estruturada ou não padronizada não tem uma ordem rígida de perguntas; é guiada por um roteiro.

CAPÍTULO 2

RESENHA BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo resenha os trabalhos mais recentes realizados no campo de ensino instrumental de inglês, bem como os modelos de aquisição/aprendizagem de Schumann (1975), Bialystok (1978) que têm tido destaque nas pesquisas de aquisição de segunda língua, além, evidentemente, do modelo de Krashen (1982) com as hipóteses do filtro afetivo e o insumo linguístico que são as preocupações fundamentais desta pesquisa, assim como as principais críticas levantadas a esse respeito.

2.1. O inglês para fins específicos (E.S.P.)

No contexto geral do ensino de línguas estrangeiras, o inglês para fins específicos (ESP) ou inglês instrumental na nomenclatura adotada pelas universidades brasileiras, constitui uma tendência mundialmente observada, considerada geralmente como o resultado pedagógico natural da junção de um movimento (por volta dos anos sessenta) que produzia mudanças socio-econômicas de um lado (demanda pela língua inglesa nos países terceiromundistas) e

de outro, descrições de variedades lingüísticas (Widdowson, 1983).

Os inícios desse movimento são relatados por Strevens (1977) como a demanda apresentada no sentido de ensinar inglês para fins mais comunicativos e práticos devido à expansão massiva no seu uso como língua estrangeira, expressando-se, dessa forma, a necessidade do inglês em termos de propósitos específicos (ESP).

Para facilitar a definição desse tipo de cursos, Strevens estabeleceu os seguintes critérios básicos:

1. os objetivos do aprendiz são fundamentais,
2. o conteúdo dos cursos é determinado por:
 - a-restrição: incluem-se só as habilidades básicas da língua (compreender o discurso oral, falar, ler e escrever), requeridos pelos propósitos do aprendiz,
 - b-seleção: incluem-se só os itens lexicais, formas gramaticais, etc. requeridos pelos propósitos do aprendiz,
 - c-temas e tópicos: os requeridos pelos propósitos do aprendiz,
 - d-necessidades comunicativas (meios para interagir apropriadamente, através dessa língua, com outras pessoas) as requeridas pelos propósitos do aprendiz,
 - e-possibilidade de ser utilizada qualquer metodologia que seja apropriada para a situação de ensino-aprendizagem.

Baseado nesses critérios Strevens define o inglês instrumental ou ESP e explicita-se que a especificidade dessa nova tendên-

cia reside nos propósitos do aprendiz:

"São cursos para aprendizes particularmente identificados, com necessidades específicas, onde o planejamento e os materiais estão relacionados com a seleção da linguagem especializada e/ou com a restrição das habilidades básicas fazendo, dessa maneira, que toda a aprendizagem seja relevante assegurando boa motivação".

(Strevens, 1977:03)

Da mesma maneira, aclara o autor, a diferença entre o inglês para fins específicos e o inglês geral é, que no primeiro a atividade de ensino se baseia numa análise das necessidades dos aprendizes para uma atividade específica tanto quanto numa análise detalhada da linguagem utilizada para essa atividade.

Wilkins (1976) considera que este tipo de curso baseado numa abordagem nocional-funcional, possibilita maior sucesso devido à melhor predição das necessidades do aprendiz e à organização da gramática dos textos especializados com critérios funcionais considerando a relação gramática-intenção do autor.

Robinson define o ESP nos seguintes termos:

"An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students' needs and should be "taylor made"".

(Robinson, 1980:13)

As características essenciais destes cursos, ainda segundo Robinson, são:

- análise rigorosa das necessidades (linguístico-comunicativas) dos aprendizes,
- duração limitada,
- faixa etária dos estudantes (geralmente adultos),
- faixas de proficiência a que se destinam (cursos oferecidos a qualquer nível: principiante, falso principiante, intermediário ou avançado),
- diferenciabilidade dos cursos através da seleção de habilidades, tópicos, situações, funções e também de língua.

Por outro lado, Strevens (1980) enfatiza que o sucesso dos cursos de ESP é possível devido a vários fatores:

- (i) dispêndio, unicamente, do tempo e esforço requeridos pelo aprendiz,
- (ii) não desperdício de tempo e esforço em assuntos não pertinentes,
- (iii) em consequência, efetua-se uma aprendizagem mais rápida do material da língua alvo,
- (iv) o moral, a motivação e o desejo de aprender são mais altos do que com o inglês geral,
- (v) os índices de sucesso são também mais altos,
- (vi) a satisfação do aprendiz e do professor (também importante) é maior.
- (vii) Em termos logísticos, os gastos feitos no ensino da língua estrangeira serão mais efetivos se canalizados através de planejamento do tipo instrumental do que de tipo geral.

Dessa forma, o autor afirma que por volta dos anos setenta os cursos de ESP foram amplamente difundidos e tiveram grande aceitação devido ao nível relativamente alto de sucesso atingido, comparado com os cursos tradicionais de inglês geral.

Existem hoje várias subcategorias de ESP. Entre as mais conhecidas podem se mencionar as seguintes:

- EAP (English for Academic Purposes): inglês para propósitos acadêmicos ou para fins de estudo,
- EOP (English for Occupational Purposes): inglês para fins profissionais ou de trabalho,
- EST (English for Science and Technology): inglês para fins científicos e tecnológicos.

Um dos trabalhos considerados pioneiros no desenvolvimento de ESP foi o de Ewer e Latorre (1969 apud Baltra 1982). Este trabalho se fundamentou na noção de que há um registro científico que pode ser identificado pela frequência de itens lexicais e estruturais. Este estudo serviu de base para uma série de materiais de ensino que mostravam a semelhança de estruturas e de léxico em diferentes sub-áreas da ciência e da tecnologia.

Pouco tempo depois se clarificou que a linguagem da ciência não era uma mera coleção de estruturas e termos especializados, mas que a língua devia ser estudada em termos discursivos.

Howatt (1984), afirma que por volta dos anos setenta a idéia geralmente aceita sobre ESP era a de que existiam variedades de inglês com características diferentes que podiam ser descritas e ensinadas através do uso de textos apropriadamente selecionados e com exercícios práticos cuidadosamente preparados.

Este autor apresenta três abordagens que a filosofia comunicativa dos anos setenta fortaleceu: uma delas enfatizou a interpretação funcionalista da maneira como o inglês é usado utilizando as categorias do 'syllabus' tiradas da análise do discurso (a série 'English in Focus' de Widdowson e Allen é um exemplo desta abordagem). A segunda abordagem enfatizou os aspectos mais nocionais do que funcionais com categorias como dimensão, medida, etc. (série 'Nucleus' de Bates e Dudley-Evans é um exemplo). A terceira abordagem tomou como ponto de partida as atividades e habilidades que o aluno teria que desenvolver no trabalho, escola, etc., considerando a importância de treinar estratégias comunicativas úteis (ler, escutar palestras, etc.) mais do que analisar características lingüísticas detalhadas de textos representativos.

Uma vez resenhada a origem e evolução geral dos cursos de ESP, apresenta-se agora a continuação da análise desses aspectos, considerados básicos nas definições já mencionadas, na ótica de Widdowson (1981-1983) que levanta várias questões importantes.

Sobre o reconhecimento da importância das necessidades particulares dos aprendizes e da limitação das habilidades no ensino de línguas, afirma Widdowson (1983) que não é tão recente quanto se pressupõe em alguns trabalhos sobre ESP, uma vez que em 1921 Palmer já apontava que não se podia planejar um curso sem conhecer os propósitos dos estudantes, e Morris (1954) enfatizava a importância da limitação das habilidades, também já mencionadas por Palmer. Widdowson aclara que já nessa época se apontava o princípio de especificidade do propósito, mas dentro dos princípios gerais da pedagogia de ensino.

Em 1980, afirma Widdowson (1983), o ESP já se estabelecera como uma realidade institucional e passara a ser considerado como uma atividade de área separada que deve se basear em princípios diferentes aos da pedagogia de ensino em geral. Esses princípios, diz o autor, foram indicados na definição dada por Robinson (1980) na qual se destaca que as necessidades dos aprendizes são um fator determinante no planejamento do curso.

A esse respeito, Widdowson (1981) afirma que uma análise de necessidades não pode reger um programa de ensino porque essa análise não se baseia no que constitui o essencial de um comportamento linguístico e também não constitui um ato de aprendizagem:

"Une analyse linguistique peut rendre compte du langage en tant que manifestation de règles dans le produit statique qu'est le texte, mais elle ne rend pas compte pour autant du langage en tant que réalisation de règles dans le processus dynamique de l'énonciation d'un discours".
(Widdowson, 1981:9)

Acredita-se, dessa forma, que o conteúdo de um curso não deve ser selecionado pela representatividade do que o aprendiz tem que fazer quando o curso acabar, mas sim porque esse conteúdo vai ativar estratégias para a aprendizagem durante o curso; isto é, uma abordagem orientada pelo processo de aprendizagem não esquecendo a importância do propósito no desenvolvimento desse processo.

E é nessa perspectiva que se estabelecem as diferenças entre um curso de inglês para propósitos específicos e um curso de inglês geral. Widdowson (1983) afirma que essa diferença radica na maneira em que o propósito é definido e na maneira de sua implementação.

Nos cursos de ESP o propósito se refere ao uso prático eventual da linguagem realizando atividades ocupacionais ou acadêmicas. É um conceito de treinamento: o curso tem sucesso na medida em que fornece aos aprendizes a competência¹ limitada que eles precisam para desenvolver tarefas específicas.

Nos cursos de inglês geral, o propósito tem que se conceber em termos educacionais como uma formulação de objetivos que desenvolverão uma capacidade² geral, um potencial para o uso prático posterior.

Na perspectiva de Widdowson, o propósito ou fim (aim) é o uso que será dado à aprendizagem depois do curso; e os objetivos

(objectives) são as intenções pedagógicas, de um curso particular, a serem desenvolvidas durante o curso e avaliadas por algum mecanismo no final do curso.

ESP	----- especificação de objetivos equivalente a propósitos. =	Treinamento: desenvolvi- mento de competência limitada.
-----	---	---

EGP*	----- especificação de objetivos conduzentes a propósitos. =	Educação: desenvolvi- mento de capacidade ge- ral.
------	---	--

Diferença entre ESP e EGP (* inglês para propósitos gerais) sugerida por Widdowson (1983:07).

A operação de "treinamento" explícita nos modelos tradicionais, ainda segundo Widdowson, é definida como o desenvolvimento da competência (pressuposto de que o comportamento linguístico é determinado por regras) para tratar com um espectro limitado de problemas previamente identificados. O aumento da especificidade no uso da linguagem significa um aumento na restrição da competência e a relação de similaridade entre problema e fórmula. A especificidade de ESP até hoje, tem se referido aos propósitos de aprendizagem e não às atividades que precisam ser destacadas para conseguir esses propósitos.

Dessa forma, Widdowson (1981) afirma que o inglês instrumental tem uma utilidade pedagógica potencial, pois é mais efetivo para a apresentação no contexto de aula do que na seleção eficaz

dos elementos linguísticos, como geralmente se crê. Nessa perspectiva, ele acredita, o ensino de ESP apresenta duas vantagens com relação ao ensino de inglês geral: (1) constitui uma fonte de tipos de problemas pertinentes e motivantes, e (2) pode apresentar as condições adequadas para uma interação real entre professor e aprendiz. A especificidade de ESP reside, então, na especificidade dos tipos de problemas a resolver e para resolvê-los os aprendizes devem recorrer à língua-alvo.

Ao considerar as diferentes sub-categorias existentes de ESP, Widdowson afirma que são categorias descritivas por não existir uma definição conceitual de cada tipo, sendo evidente conseqüentemente, que a maior parte do trabalho na área tenha sido dedicada a caracterizar os aspectos particulares de cada variedade de uso como universos separados do discurso. Nesse sentido as seguintes análises têm sido realizadas:

-análises de registros descrevendo áreas de uso em termos de categorias linguísticas formais visando produzir uma especificação da competência linguística.

-Análises de necessidades as quais descrevem as áreas de uso em termos de categorias comunicativas, de noções, funções e as habilidades requeridas para realizá-las linguisticamente. Estas análises também pretendem produzir especificação da competência comunicativa.

O autor considera essas análises reducionistas demais já que conduzem a um perfil de uma área de uso da linguagem expressa como um conjunto de constituintes. Nos dois casos se assume que es-

se perfil constitui a especificação para o planejamento do curso; isto é, que unidades descritivas podem ser usadas como unidades pedagógicas.

Pressupõe-se, dessa forma, a existência de uma ligação direta entre a descrição e o ensino, desconsiderando conseqüentemente a intervenção de outros fatores no ensino-aprendizagem da língua, tais como, as teorias de aquisição/aprendizagem e a pedagogia.

A esse respeito, Brumfit (1980) considera que o planejamento de um curso deve levar em consideração não só as especificações da língua-alvo a ser ensinada (descrições), senão também a maneira como a língua é aprendida, isto é, que as regras da língua e do discurso podem fornecer as bases, mas, que o planejamento deve oferecer também, a metodologia que facilite aos estudantes a negociação inerente ao uso da língua.

Widdowson considera também, que a metodologia é o centro da operação de ensino, sendo que o planejamento do conteúdo do curso deve ser decidido por objetivos pedagógicos porque o que interessa não é tanto o tipo de linguagem apresentado aos estudantes, mas sim como essa linguagem é colocada em uso efetivo, sendo, dessa maneira, fundamental que o que está incluído no planejamento possa ativar as estratégias de aprendizagem. Conseqüentemente, a previsão deve ser feita para que os aprendizes realizem seus propósitos depois do curso, aplicando procedimentos que eles tenham utilizado durante esse curso, para continuar aprendendo

através do uso da língua. A principal função da metodologia é, dessa forma, a de estimular atividades de solução de problemas relacionadas com as preocupações dos aprendizes.

A diferença, segundo Widdowson, entre a abordagem utilizada até hoje nos cursos de ESP (orientada pelo propósito) e a abordagem por ele apresentada como alternativa (orientada pelo processo), é a maneira em que as descrições são utilizadas: na primeira, são diretamente apresentadas no ensino, e na segunda, são instrumentais na ativação dos processos de aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que na década de setenta os trabalhos realizados sobre o ensino de ESP se concentravam, principalmente, na descrição da linguagem de cada área considerando a sua utilização posterior no planejamento do conteúdo dos cursos: o produto dessa descrição fazia parte das unidades do planejamento. Na década de oitenta, está se firmando uma preocupação maior pelo processo de aprendizagem, pela maneira como o aluno aprende e conseqüentemente com a metodologia de ensino de ESP.

É preciso reconhecer, não entanto, que a literatura relacionada com pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem no campo específico de inglês instrumental é ainda bastante limitada.

Considera-se, neste trabalho, de primordial importância levar em conta a maneira como os estudantes aprendem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, não só, a nível geral mas também

instrumental. E é nesse aspecto que esta pesquisa pretende contribuir, focalizando a relação professor-aluno/aprendiz, mediados pelo insumo linguístico e filtro afetivo, como dois fatores constituintes do processo, em cursos contemporâneos de inglês de tipo instrumental.

2.2. Modelos de aquisição

Até os anos setenta as pesquisas relacionadas com a aquisição de línguas, focalizavam a produção dos usuários, as estruturas linguísticas propriamente ditas, isto é, o estudo dos produtos utilizando o resultado da "aprendizagem" para fazer inferências sobre o processo de "Aprendizagem". Nas últimas décadas, os estudos nesta área têm sofrido mudanças fundamentais ao considerar o aprendiz, suas diferenças individuais e a importância do domínio afetivo no processo de aquisição/aprendizagem da língua.

Nessa perspectiva tem se realizado várias pesquisas num esforço para descobrir os diferentes fatores (lingüísticos, psicológicos, etc.) que compartilham todos os aprendizes de uma língua, constituindo-se os modelos de aquisição/aprendizagem de línguas que tentam estabelecer uma ordem entre os vários fatores que interagem no processo de "aprendizagem"³ (Brown, 1980).

A elaboração de modelos tem a ver, segundo Ellis (1985), não só com um nível de descrição adequado do sistema de regras do aprendiz, mas também com a explicação do processo que se desenvolve no aprendiz desde o momento em que este se põe em contato com amostras de linguagem (insumo) até a obtenção do produto e também dos fatores que motivam a incrementar e a interromper a aprendizagem (ex: fossilizar). Em outras palavras, como afirma Rutherford (1982) citado por Ellis (1985), é preciso saber o que é adquirido, como, quando e porque é adquirido, ou então, como afirma Lightbown (1985):

"Cada vez mais pesquisadores estão tentando ir além da descrição do que os aprendizes fazem para uma compreensão do que eles sabem e de como conseguiram sabê-lo".

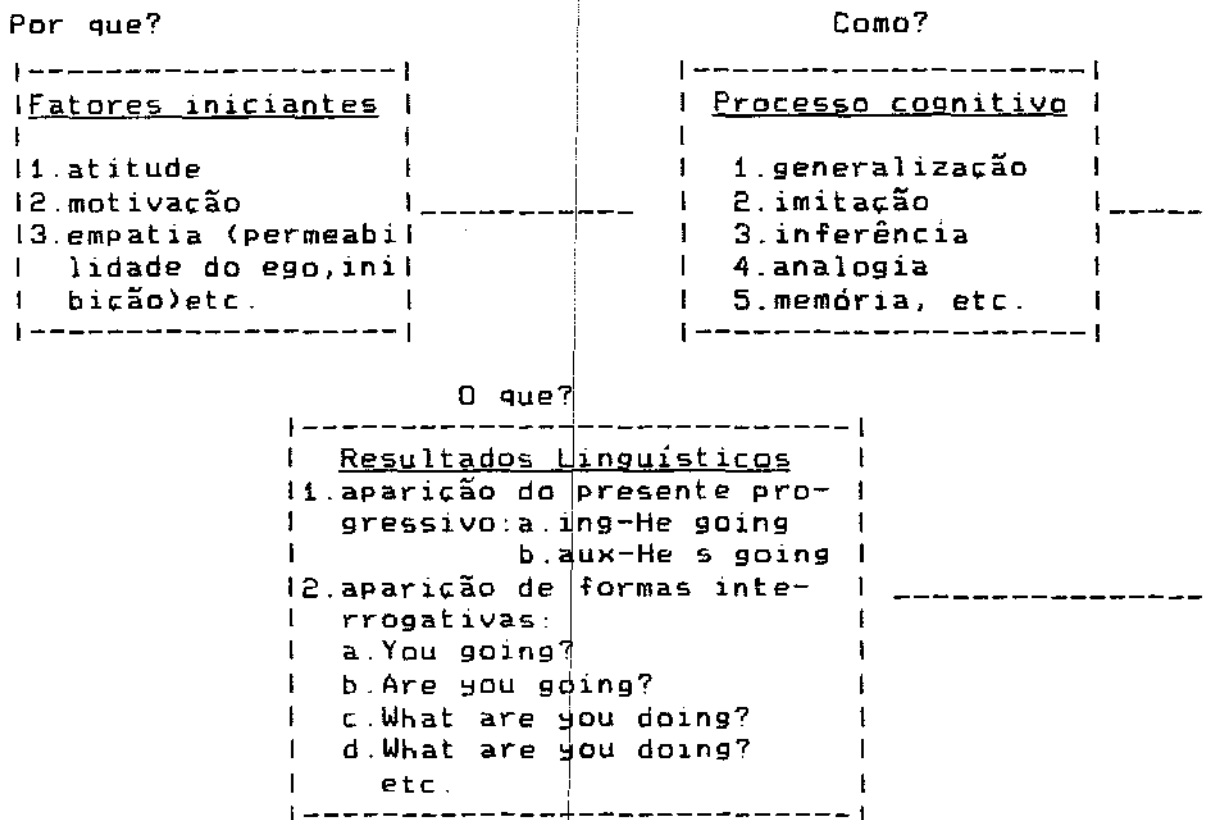
(Lightbown, 1985:174)

Tem havido várias tentativas de captar, num modelo, os aspectos relacionados com a "aquisição" de línguas, mas para os propósitos deste trabalho, consideram-se os modelos de aquisição de segunda língua (L₂) de Schumann (1975), Bialystok (1978) e Krashen (1982), apresentando-se com maior detalhe os dois últimos uma vez que o de Bialystok pode ser interpretado como uma resposta ao modelo de Krashen e este último parece condensar teoricamente as tentativas anteriores integrando no processo a noção de Filtro Afetivo a qual é considerada responsável por grande parte da variação individual do aluno, constituindo-se, desta maneira, num eixo de interesse deste estudo, juntamente com o insumo linguístico.

2.2.2. O modelo de Schumann

Schumann (1975) representa o processo de aprendizagem de segunda língua como constituído pela interação de três componentes (vide figura 1):

-Figura 1:



O primeiro componente é denominado **Fatores Iniciantes** e se refere às atitudes, motivações, empatia, etc., seguido pelos **Processos Cognitivos** cujo componente utiliza estratégias como generalização, imitação, inferência, etc., e finalmente o **Produto Lin-**

guístico constituído pela ordem de aparecimento dos morfemas, aparecimento das formas interrogativas, etc.

Neste modelo, os Processos Cognitivos são responsáveis pela maneira como a aquisição da segunda língua se realiza e os Fatores Iniciais pelos motivos que propiciam a aquisição, como é sugerido pelo autor:

"Quando os Fatores Iniciais estão operando de tal maneira que a empatia do aprendiz, a motivação e as atitudes sejam favoráveis tanto para a comunidade da língua alvo quanto para a própria aprendizagem da língua, os Processos Cognitivos funcionarão automaticamente para produzir aquisição".

(Schumann, 1975:231)

Argumenta-se que nas crianças os Fatores Iniciais ou afetivos são geralmente favoráveis para a "aprendizagem" de línguas propiciando as condições para que ao serem expostas à língua alvo, os Processos Cognitivos operem automaticamente produzindo "aprendizagem".

Nos adultos os fatores iniciais podem bloquear a operação dos processos cognitivos devido a problemas atitudinais ou motivacionais concomitantes com a maturação psicológica e social, mas da mesma maneira, sob condições afetivas favoráveis a aprendizagem da segunda língua pode ter sucesso.

Schumann afirma que os adultos são tão bem equipados cognitivamente quanto as crianças para aprender uma segunda língua, e citando o trabalho de Macnamara (1973), argumenta que as crianças

expostas a uma segunda língua geralmente têm mais sucesso na aprendizagem porque elas conseguem se envolver na comunicação real enquanto os adultos podem demorar mais tempo para conseguir esse envolvimento devido a fatores sociais, psicológicos e aos choques culturais e linguísticos.

Explica-se, por meio desse modelo também, a diferença de idade na "aprendizagem" de uma L_2 mediante os aspectos afetivos que podem ser favoráveis ou não para permitir o processamento do insumo linguístico propiciando aprendizagem. Esses fatores iniciantes têm relação com o que na teoria de aquisição de Krashen chama-se de Filtro Afetivo, mas por outro lado se diferenciam na medida em que no modelo de Schumann é atribuído aos primeiros anos da vida da criança, uma maior permeabilidade social e emocional do que nos adolescentes e adultos, o que influencia a aquisição da língua; enquanto no modelo de Krashen explicam-se, essas diferenças na "aprendizagem" de línguas antes e depois da puberdade, em termos de desenvolvimento intelectual de acordo com a teoria de Piaget; isto é, que o período crítico para o desenvolvimento da língua é o período das operações concretas⁴.

Por outro lado, é oportuno mencionar que esta teoria é limitada exclusivamente a situações de L^2 e não explicita realmente a maneira como os constituintes do modelo se relacionam nem como o insumo é processado até se integrar aos recursos internos do aprendiz.

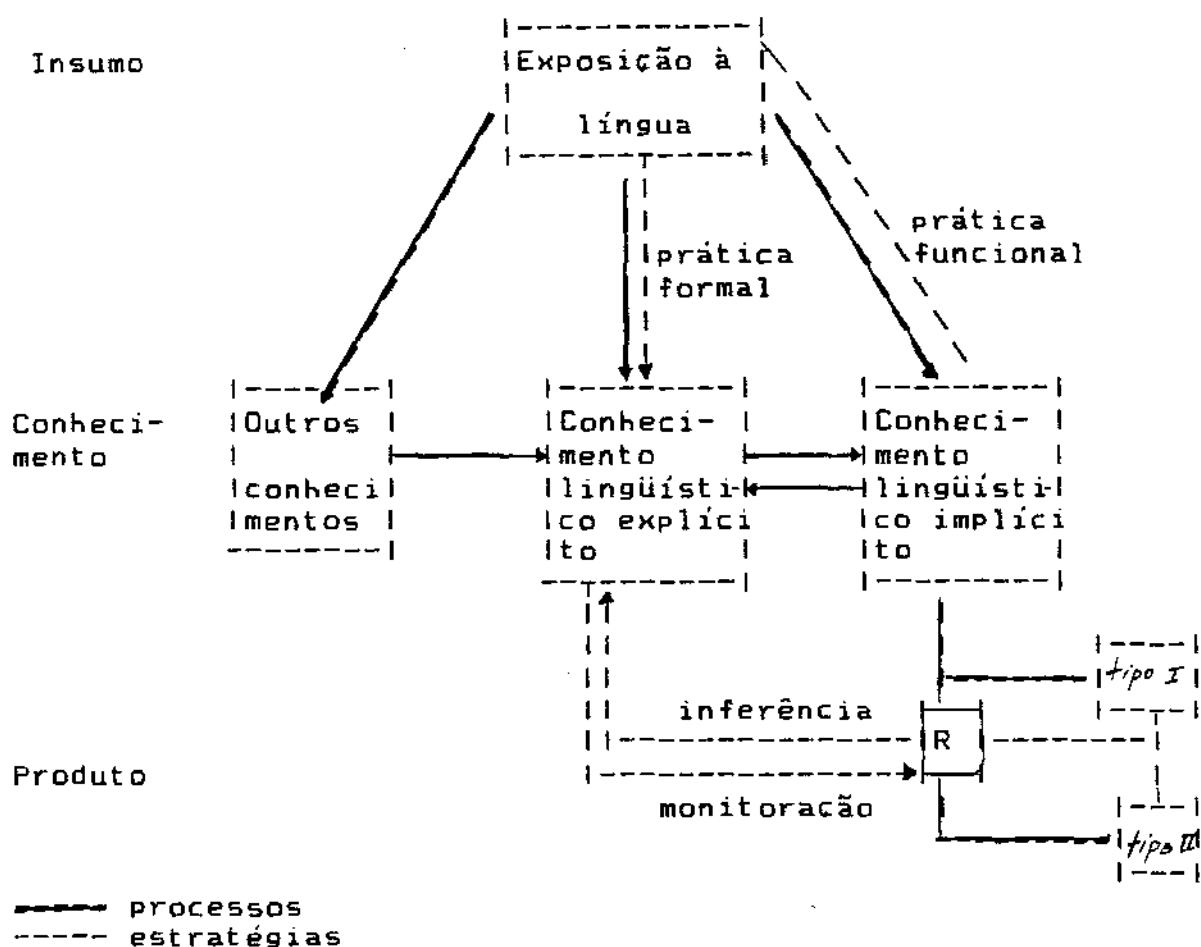
2.2.2. O modelo de Bialystok

Bialystok (1978), também desenvolveu um modelo para tentar compreender o processo e os fatores envolvidos na aprendizagem de segunda língua. O modelo pretende dar conta de duas divergências principais na obtenção de proficiência na língua alvo: as variações individuais no desempenho e as diferenças no desenvolvimento de habilidades específicas nos aprendizes de L₂.

O modelo é organizado em três níveis: Insumo, Conhecimento e Produto, considerando também as estratégias de aprendizagem que são definidas como métodos opcionais para explorar a informação disponível aumentando a proficiência na L₂. Identificam-se quatro estratégias: prática formal, prática funcional, monitoração e inferência.

Segundo Bialystok, a língua deve ser vivenciada (insumo), a informação obtida deve ser armazenada em alguma forma (conhecimento) e depois utilizada para compreensão ou produção (output) (vide figura 2 na página seguinte).

-Figura 2.



Neste modelo, o nível de insumo está ligado ao contexto não diferenciado em que acontece a exposição à língua, bem como às experiências específicas e seus efeitos na língua aprendida.

O nível de conhecimento, pressupõe que a informação sobre a língua pode ser representada de três maneiras e cada tipo contribui de uma única forma à obtenção de proficiência: outros conhecimentos, conhecimento lingüístico explícito e conhecimento lingüístico implícito.

O conhecimento linguístico explícito contém todos os fatos conscientes que o aprendiz tem sobre a língua (sobre o código) e os quais pode articular tais como: regras gramaticais, vocabulário, regras de pronúncia, etc.

O conhecimento linguístico implícito é a informação intuitiva, automática e que pode ser usada espontaneamente, que o aprendiz tem para produzir respostas (compreensão e produção) na língua alvo, sendo que o conhecimento explícito pode se tornar conhecimento implícito ou automático e este por sua vez, também pode se tornar explícito se for preciso.

Os outros conhecimentos, no modelo, fazem referência a outros tipos de informação, ou informação auxiliar que o aprendiz traz para a tarefa da aprendizagem da língua. Esta informação tem a ver com a língua mas não é linguística como, por exemplo, conhecimento de outras línguas, informação sobre a cultura associada com a língua alvo, conhecimento de mundo, etc., e se relaciona com o conhecimento implícito.

O Produto (output), segundo Bialystok, faz referência à compreensão ou produção da língua e é denominado no modelo resposta (R). As respostas podem ser de tipo I e II, dependendo de que sejam espontâneas e imediatas ou deliberadas e um pouco atrasadas. Os dois tipos de respostas se realimentam na célula denominada R (vide figura 2, p. 41) e fornecem uma oportunidade para que a

resposta seja modificada ou corrigida.

O sistema descrito atua, segundo a autora, através de processos que ativam os três níveis do modelo. O processo do insumo (que relaciona o insumo com os três tipos de conhecimentos) é representado como abastecendo cada uma das fontes do conhecimento, mas cada fonte é afetada dependendo da natureza da exposição à língua (situação formal ou exposição natural). O processo do produto (que relaciona o conhecimento com a resposta) pressupõe que o uso da língua é uma função do conhecimento implícito produzindo respostas do tipo I, enquanto que o conhecimento explícito, sob certas condições que podem se denominar de monitoração, pode produzir respostas do tipo II.

Neste modelo, os três níveis são relacionados por quatro estratégias que o aprendiz pode, ou não, utilizar: prática formal, prática funcional (comunicativa), monitoração e inferência.

A prática formal está representada pela relação do Insumo com o conhecimento explícito e procura aumentar o conhecimento sobre o código da língua ou também, segundo Bialystok, aumentar o conhecimento implícito mediante a transferência de um conhecimento explícito já mecanizado.

A prática funcional está representada pela relação do insumo com o conhecimento implícito e visa aumentar a exposição à língua para comunicação. Os efeitos sobre o conhecimento explícito são,

portanto, mínimos, na medida em que a ênfase é dada à comunicação não ao código.

A estratégia anterior é semelhante ao processo de aquisição postulado por Krashen como sendo oposto ao de aprendizagem e semelhante também pelo fato da aquisição ser iniciadora de enunciados. Mas, o modelo de Bialystok tem menos restrições impostas aos processos, já que o conhecimento explícito (ou aprendizagem no modelo de Krashen) pode se tornar conhecimento implícito (aquisição) sendo este responsável pela produção, mas sob certas condições (monitoração), podendo também fornecer respostas de determinado tipo (tipo II) o que não é possível no modelo de Krashen.

No modelo de Bialystok as estratégias de monitoração e inferência são complementares: monitoração é uma estratégia de produção e inferência é uma estratégia de compreensão. A primeira é do tipo formal e a segunda é do tipo funcional.

A estratégia de monitoração opera trazendo informação do conhecimento linguístico explícito para examinar ou corrigir a resposta, sendo portanto, do tipo II por requerer tempo para a intervenção consciente do conhecimento.

A monitoração funciona de maneira similar à proposta por Krashen onde o conhecimento consciente opera para examinar, modificar ou corrigir o produto linguístico.

A inferência, neste modelo, é representada pela exploração de informação de várias fontes possíveis para chegar à informação explícita sobre a L₂. Ela é utilizada quando o propósito da tarefa é derivar um significado da língua ou entender as formas linguísticas, aumentando a fonte do conhecimento explícito e podendo ser utilizada juntamente com a monitoração.

Por outro lado, pode-se perceber que neste modelo não se consideram as variáveis afetivas do aprendiz (atitudes, motivação, personalidade, etc.) explicitamente, como fatores fundamentais no processo de "aprendizagem" de uma L₂. Porém, Bialystok menciona esses aspectos para afirmar que o modelo pode dar conta das diferenças individuais do aprendiz pressupondo que esses fatores determinam a eficiência com que o modelo operará, sem modificar a natureza da operação em termos de estratégias ou processos.

A importância do domínio afetivo é relativa, neste modelo, e, segundo a autora, está relacionada implicitamente com as diferentes fontes de conhecimento e processos.

Bialystok atribui as diferenças individuais no desempenho do aprendiz, ao grau com que os aprendizes usam as estratégias de aprendizagem. Essa explicação das diferenças individuais no desempenho dos aprendizes não é muito clara no modelo, pois realmente não fornece uma razão pela qual certos aprendizes utilizam mais estratégias de "aprendizagem" do que outros. Esses aspectos

são melhor elaborados e explicitados no modelo de Krashen mediante a hipótese do filtro afetivo (vide modelo de Krashen mais adiante).

No modelo de Bialystok, as diferenças no desenvolvimento das várias habilidades no aprendiz têm a ver com a natureza das operações associadas às várias tarefas (ex: a tarefa de escrever que permite monitoração pode ser mais fácil do que falar) implicando, desta maneira, a existência de operações mais fáceis do que outras, mas não fornece uma razão pela qual certos aprendizes têm maior sucesso na fala do que na escrita, ou ao contrário.

A análise anterior sugere que a proposta de Bialystok enfatiza o papel das estratégias de aprendizagem no processo em detrimento de explicações que aclarem o por quê de determinado desempenho na L_2 , isto é, os fatores do aprendiz que propiciam a "aprendizagem". A proposta de Schumann enfatiza os aspectos socio-afetivos do aprendiz na "aprendizagem" da L_2 , em detrimento de informações mais específicas sobre a maneira como operam esses fatores juntamente com o insumo no processo de "aprendizagem" da língua.

2.2.3. O modelo de Krashen

O modelo de aquisição de Krashen começou a se constituir por volta dos anos 76 sendo recopilado em publicações nos anos de 1981 e 1982⁵. A proposta se compõe fundamentalmente de cinco hipóteses consistentes, segundo o autor, com dados merecedores de consideração e capturados nesse modelo melhor do que em outras generalizações existentes (Krashen, 1982:02). As cinco hipóteses são:

- a diferenciação entre aquisição e aprendizagem;
- a ordem natural de aquisição;
- o monitor;
- o insumo; e,
- o filtro afetivo.

O modelo é resumido como segue:

"1. Aquisição é mais importante do que aprendizagem.
2. Para adquirir, duas condições são necessárias: a primeira é um insumo compreensível (ou melhor ainda, compreendido) que contenha um $i+1$, estruturas a um nível um pouco mais avançado do que o nível real de competência do aprendiz; e a segunda é um filtro afetivo baixo ou fraco que permita a assimilação do insumo. Isto quer dizer que o insumo compreensível e o grau de resistência do filtro são as verdadeiras causas de aquisição".

(Krashen, 1982:33)

Krashen (1985) complementa a síntese afirmando:

"When the filter is "down" and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented. The language "mental organ" will function just as automatically as any other organ".

(Krashen, 1985:4)

Dulay, Burt e Krashen (1982) afirmam que para compreender a aquisição de uma segunda língua é preciso considerar os vários "ingredientes": o contexto linguístico, o controle que o aprendiz exerce sobre o processo de "aprendizagem" e a linguagem que os aprendizes produzem; isto é, o contexto, o processo interno de "aprendizagem" e o produto.

Com relação aos aspectos relacionados com o contexto, tais como a instrução, idade, exposição à segunda língua, etc., que têm sido relacionados com a aprendizagem/aquisição da língua, Krashen afirma que essas relações podem ser melhor explicadas em termos de insumo compreensível mais nível de filtro afetivo.

"Other variables may relate to second language success, that is, we may see positive correlations between other variables and measures of achievement in second language, but in all cases in which language acquisition is attained, analysis will reveal that the relationship can better be explained in terms of comprehensible input plus filter level".

(Krashen, 1982:33)

Essa posição é reafirmada por Krashen (1985):

"All other factors thought to encourage or cause second-language acquisition work only when they contribute to comprehensible input and/or a low affective filter.

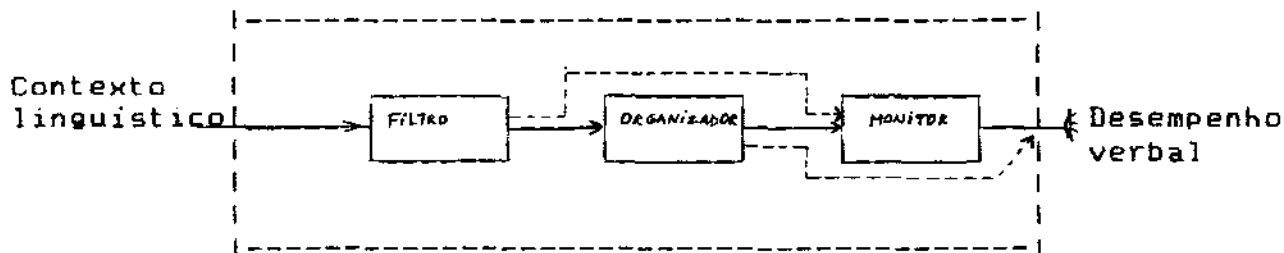
(Krashen, 1985:4)

Dessa forma, os aspectos relacionados com o contexto são apresentados, nesta resenha, juntamente com as hipóteses do insumo e do filtro afetivo.

Apresentam-se aqui, os fatores internos que intervêm, segundo Krashen, na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, considerando o percurso que o insumo linguístico pode seguir uma vez que entra em contato com o aprendiz⁶, como é ilustrado por Dulay, Burt e Krashen (1982) (vide figura 3).

-Figura 3

Modelo apresentado por Dulay, Burt e Krashen (1982:46).



O insumo, ao entrar em contato com o aprendiz, passa pelo filtro afetivo (estados emocionais e motivacionais do aprendiz) que é a primeira barreira que ele encontra no caminho rumo ao processador ou organizador inconsciente (resultado da ordem natural de aprendizagem de estruturas, organização interina da língua) ou ao monitor (auto-edição usando regras conscientes) para

finalmente transformar o desempenho do aprendiz mediante uma competência adquirida ou aprendida.

No modelo diferenciam-se dois processos independentes para desenvolver competência numa L₂: a aquisição, que é considerada um processo inconsciente, aprendizagem implícito ou natural cujo resultado é a competência adquirida, e a aprendizagem consciente ou explícita, considerada como o conhecimento da gramática ou regras da língua.

2.2.3.1. O insumo lingüístico

"Input is the essential environmental ingredient for second language acquisition".

(Krashen, 1985:2)

A hipótese do insumo, neste modelo, tenta resolver o problema crucial de como a segunda língua é aprendida assumindo que as pessoas adquirem de uma única maneira: compreendendo as mensagens recebidas que contêm um $i+1$; onde o i representa o nível corrente do conhecimento do aprendiz e o 1 representa a parte do insumo que o aprendiz desconhece, ou seja, um insumo de um nível um pouco mais avançado do que a competência real dele. Essa compreensão é possível mediante a ajuda não só da competência lingüística previamente adquirida, quanto da informação extralingüística e do conhecimento do mundo que cada pessoa tem.

"We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence".

(Krashen, 1985:2)

Compreender significa, segundo Krashen (1982), que o aprendiz focaliza sua atenção no sentido e não na forma da mensagem.

Este autor argumenta que a idéia das pessoas adquirirem a língua de uma única maneira (compreendendo o insumo $i+1$) sustenta a posição de Chomsky quando afirma que a força central que guia a aquisição da língua é um dispositivo mental específico da linguagem, isto é, o "Language Acquisition Device" (LAD) ou princípios organizacionais inatos que governam todas as línguas humanas e determinam a possível forma que podem tomar (Dulay, Burt e Krashen, 1982). Chomsky (1975)⁷ sugere que o organizador (inconsciente) opera da mesma maneira em todas as pessoas, podendo se perceber variações individuais a nível superficial, mas num nível mais profundo o processador ou organizador produz um produto básico. Dessa forma, a língua é processada de uma única maneira: a exposição às amostras de língua (insumo) aciona o processador(LAD) e lhe fornece os detalhes da língua a ser adquirida. É evidente, então, que a responsabilidade do processamento do insumo fica no organizador (LAD) inconsciente.

As características do insumo ótimo que propicia aquisição, segundo Krashen (1981) são:

-ser compreensível: a aquisição ocorre quando o aprendiz é capaz de compreender um conteúdo linguístico um pouco além do seu nível presente de competência na língua (i+1).

-Ser interessante e/ou relevante: que focalize a comunicação real; isto é, a mensagem e não a forma.

-Não ser sequenciado gramaticalmente: uma vez que tanto professores quanto alunos estão interessados na mensagem e o insumo natural contém grande variedade de estruturas. Pode, contudo, ser grosseiramente calibrado.

-Ser oferecido em quantidade suficiente para permitir aquisição.

O autor afirma que quando a comunicação é priorizada e bem sucedida, e o insumo é compreensível e em quantidade suficiente, o conteúdo i+1 será automaticamente fornecido para o aprendiz permitindo o desenvolvimento da habilidade para a produção da língua, não sendo necessário ensiná-la diretamente (Krashen, 1982).

As evidências que sustentam a validade da hipótese do insumo estão suficientemente relatadas em Krashen (1985).

2.2.3.2. O filtro afetivo

"The filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what Psychologists call "affect": the learner's motives, needs attitudes, and emotional states".

(Dulay, Burt e Krashen , 1982:46)

Segundo Krashen (1985) o insumo compreensível é necessário para aquisição de uma L2 mas não suficiente, pois as variáveis afetivas atuam para impedir ou facilitar o envio do insumo rumo ao processador-organizador inconsciente. Os fatores que constituem o filtro afetivo são os motivos do aprendiz ou motivação, as atitudes e os estados emocionais.

O filtro afetivo é considerado um estado mental que prejudica ou favorece os aprendizes na utilização completa do insumo linguístico para aquisição. Quando o filtro está adversamente configurado (alto no dizer de Krashen) o aprendiz pode entender o que ouve e lê mas o insumo não conseguirá chegar até o organizador central inconsciente. Isto acontece, segundo o autor, quando o aprendiz está desmotivado, muito consciente de si mesmo e ansioso.

O filtro está "baixo", segundo os termos de Krashen, quando o aprendiz se considera, ele mesmo, um membro potencial do grupo falante da língua-alvo, apresentando, desta maneira, disposição para receber o insumo.

Krashen sugere, também, que o filtro se apresenta mais baixo quando o aprendiz está tão envolvido na mensagem que esquece temporariamente que está ouvindo ou lendo em outra língua (Krashen, 1985).

Em resumo, esta hipótese captura a relação entre os aspectos afetivos e o processo de aquisição de L2 afirmando que as diferenças individuais entre os aprendizes dependem do nível de seus filtros.

Krashen hipotetizou que o filtro afetivo se fortalece na puberdade^B, sendo essa uma época considerada crucial para a aquisição, já que o filtro nunca volta a estar tão baixo como na infância, razão pela qual as crianças são melhores em etapas posteriores de aquisição.

As diferenças de aquisição entre adulto e criança são explicadas em termos de filtro afetivo já que o filtro que pode existir na criança aprendiz de L2, em situações de aquisição naturais e informais, quase sempre permite níveis de desempenho similares aos do falante nativo, enquanto que o filtro nos adultos poucas vezes está suficientemente baixo para permitir tais níveis de desempenho.

Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), o filtro afetivo determina os modelos de língua que o aprendiz selecionará, as partes da língua que considerará inicialmente, a duração da aquisi-

ção da língua e também a suspensão dos esforços de aquisição; ou seja, que o filtro é responsável pelos fatores que propiciam e interrompem a aquisição.

Motivação

É definida por Dulay, Burt e Krashen (1982) como o incentivo, necessidade ou desejo que o aprendiz sente de aprender uma segunda língua.

Segundo os trabalhos de Gardner e Lambert (1972), as motivações podem ser de dois tipos: integrativa e instrumental.

A motivação integrativa é definida como o desejo de adquirir proficiência para participar da vida da comunidade que fala essa língua. Reflete um interesse sincero nas pessoas e na cultura dessa comunidade (Gardner e Lambert, 1972 citados em Dulay, Burt e Krashen (1982)).

A motivação instrumental é definida como o desejo de adquirir proficiência numa língua por motivos utilitários e práticos. Não há interesse pelas pessoas que falam essa língua.

Nos estudos realizados por Gardner e Lambert (1972), parecia que a motivação integrativa era superior à instrumental, mas, in-

investigações posteriores evidenciaram que em situações onde o valor prático da L2 é alto, e o uso da língua é útil e necessário, a motivação instrumental pode ser um estímulo poderoso para a proficiência na L2 (Lukmani, 1972; Gardner e Lambert, 1972; Oller, Vaca e Vigil, 1977 citados em Krashen 1982).

Dessa forma, o modelo de Krashen hipotetiza que a motivação alta de qualquer tipo, provavelmente atua para permitir que o aprendiz absorva a máxima quantidade de língua-alvo, pois, segundo Krashen (1981) os efeitos da motivação integrativa parecem ser fracos em situações onde as oportunidades para conseguir insumo fora da sala de aula são poucas, como no caso da aprendizagem de língua estrangeira.

Considera-se, então, que por este trabalho se desenvolver dentro do contexto de língua estrangeira não é preciso diferenciar os dois tipos de motivações mas o nível de motivação geral.

Atitudes

As atitudes vão se desenvolvendo cedo na criança e são o resultado das atitudes dos pais ou dos companheiros e da interação de fatores afetivos durante a experiência humana. Essas atitudes fazem parte da percepção de si mesmo, dos outros e da cultura do grupo cuja língua está se aprendendo (Brown, 1980).

As atitudes têm sido consideradas, por Krashen (1982) e Dulay, Burt e Krashen (1982), como aspectos constitutivos do filtro afetivo, sendo definidas, às vezes, como fatores de personalidade (Krashen, 1981) e outras, como motivação integrativa (Dulay, Burt e Krashen, 1982) mas, na verdade terminam convergindo em aspectos motivacionais.

Krashen (1981) menciona que os aspectos atitudinais relacionados com aquisição de L2, são: primeiro, os que estimulam o "intake"¹², isto é, os aspectos motivacionais que induzem os aprendizes a se comunicar com falantes da língua alvo, obtendo, desta maneira, suficiente insumo para aquisição; e, segundo, os que permitem ao aprendiz utilizar a língua que ouve para aquisição, ou seja, os que permitem o aprendiz estar "aberto" para que o insumo entre e seja processado (Krashen, 1981:21).

Posteriormente, Krashen (1981), especifica mais um pouco os aspectos atitudinais, considerando concretamente a atitude dos estudantes frente à sala de aula e ao professor, definidos como uma indicação da maneira como o estudante percebe sua própria situação com relação à língua alvo e a atitude geral frente à aprendizagem de língua nessa situação particular.

Krashen afirma, também, que atitudes positivas frente à sala de aula e ao professor podem ser manifestações de auto-confiança e/ou motivação integrativa, relacionado-se, portanto, com aquisição.

Percebe-se, dessa forma, que a atitude é considerada como um aspecto motivacional e as vezes igual à motivação integrativa.

Para elucidar esses dois aspectos (a motivação integrativa e a atitude) constitutivos do filtro afetivo, é importante citar Gardner e Glikzman (1982) sintetizando os trabalhos realizados no que se refere a motivação integrativa e atitudes na "aquisição" de L2:

"O modelo teórico subjacente à maior parte das pesquisas relacionadas com atitudes e motivação na aquisição de segunda língua foi inicialmente proposto por Lambert (1963, 1967) e ampliado por Gardner (1979, 1981), Gardner, Smythe, Clément e Glikzman (1976) e Gardner, Glikzman e Smythe (1978). Basicamente foi proposto que duas categorias principais de variáveis, aptidão⁹ e motivação, influenciam o desempenho na L2 e que as atitudes influenciam o nível individual de motivação".

(Gardner e Glikzman, 1982:195)

Fica claro, portanto, que as atitudes não podem ser consideradas independentemente das motivações, pois elas convergem para um mesmo ponto.

Dessa forma, neste trabalho, são consideradas as atitudes dos estudantes na sala de aula como aspectos relacionados com a motivação. Especificamente se considera a atitude dos estudantes frente ao professor e frente aos materiais, uma vez que este trabalho pretende estabelecer relações entre o insumo linguístico e o filtro afetivo num contexto formal de ensino de língua estrangeira.

Estados emocionais

Vários estudos, neste campo, têm abordado os efeitos de diferentes formas de ansiedade e relaxamento na aquisição de L2, concluindo que a aquisição se desenvolve melhor quanto menos ansioso e mais relaxado esteja o aprendiz (Dulay, Burt e Krashen, 1982).

A ansiedade foi definida por Naiman, Frohlich, Stern e Tadesso (1978), como ansiedade de sala de aula ao grande temor que os estudantes sentem de ser rejeitados e outros sentimentos semelhantes que podem conduzir ao fracasso.

Chastain (1975) relacionou a ansiedade com o estado de pânico experimentado por muitos estudantes ao entrar num curso de línguas.

Krashen (1981) afirma que parece existir consistência entre as várias formas de ansiedade e a proficiência na língua alvo em situações tanto formais quanto informais. Por essa razão, esse autor cita vários estudos que evidenciam relações entre o nível de ansiedade dos aprendizes e o sucesso na aquisição da língua:

Carroll (1963) apontou uma correlação negativa entre um teste de ansiedade e o sucesso em cursos intensivos de língua estrangeira.

Gardner, Smythe, Clément e Glikzman (1976) indicaram igualmente uma relação negativa entre a ansiedade de sala de aula e as habilidades discursivas, bem como, com as notas dos estudantes de francês como língua estrangeira em Canadá.

Chastain (1975) evidenciou uma correlação negativa entre os testes de ansiedade e graus de sucesso no francês ensinado audio-lingualmente numa universidade estadunidense.

Esta correlação negativa, como as anteriores, indica que o nível baixo de ansiedade nos testes está associado a um maior sucesso na obtenção de proficiência na língua alvo. No entanto, verificou-se uma correlação positiva entre os testes de ansiedade e a proficiência em espanhol e alemão ensinados por métodos tradicionais, interpretando-se como a tendência dos métodos tradicionais de enfatizarem a aprendizagem consciente enquanto os métodos audio-orais permitem a aquisição apesar da sua tendência a automatizar padrões linguísticos.

Hipotetiza-se, então, que um grau baixo de ansiedade beneficia a aquisição, enquanto que um grau moderado de ansiedade pode ser útil para a aprendizagem (Krashen, 1981, 1982; Dulay, Burt e Krashen, 1982).

Quanto ao estado de relaxamento, no modelo de Krashen considera-se que o conforto e relax mental dos estudantes possibilitam o aumento da receptividade do novo material.

Pela observância desse princípio, desenvolveram-se várias técnicas de ensino de línguas, como a Sugestopedia proposta por Lozanov na Bulgária, a qual tem mostrado sucesso na aprendizagem de línguas (Dulay, Burt e Krashen, 1982).

Krashen (1981) menciona outros aspectos que poderiam possibilitar a aquisição como a empatia, auto-confiança e aspectos de personalidade relacionados com introversão- extroversão, mas também se afirma que existem poucas evidências que sustentem a correlação destes aspectos com a aquisição da L2.

Retomando a visão de Krashen sobre as variáveis afetivas como sendo o primeiro filtro que o insumo encontra antes de ser processado pelo organizador cognitivo, define-se a prioridade do filtro sobre o insumo, como é afirmado por Krashen (1981):

"Motivational and attitudinal considerations are prior to linguistic considerations. If the affective filter is "up", no matter how beautifully the input is sequenced, no matter how meaningful and communicative the exercise is intended to be, little or no acquisition will take place".

(Krashen, 1981:110)

A afirmação anterior implica, contraditoriamente, que não existe relação entre o insumo linguístico e o filtro afetivo, uma vez que, segundo Krashen, se este está "alto" não interessa a qualidade, quantidade e maneira de apresentação do insumo. Porém, neste trabalho, hipotetiza-se a existência de uma relação direta entre o insumo e o filtro afetivo; isto é, que o próprio insumo,

as condições de sua criação em classe e a maneira de sua apresentação, bem como a qualidade e a quantidade do insumo, influenciam a atitude e conseqüentemente a motivação do aluno (Roa, P, 1987)

2.2.3.3. O organizador

O organizador é definido por Dulay, Burt e Krashen (1982) como o processador mental que organiza gradualmente o novo sistema linguístico do aprendiz através de princípios operacionais que não foram suficientemente especificados até agora.

Estes autores, propõem que o funcionamento do organizador pode ser detectado mediante a análise dos seguintes fenômenos:

- Progressão sistemática de regras interinas ou construções transitórias que os aprendizes usam antes que uma estrutura seja conclusivamente adquirida. Um indicador importante da força do organizador, é a observação de que muitas estruturas se desenvolvem sistematicamente para aprendizes de diferentes origens culturais e lingüísticas.
- Os erros que sistematicamente acontecem na produção oral e escrita do aprendiz. Diferentes análises na fala e escrita de aprendizes de L₂, apontaram distorções sistemáticas de elementos superficiais da nova língua.

ras gramaticais tanto em adultos quanto em crianças na fala e na escrita.

O organizador aparentemente guia o processo de aquisição limitando o que pode ser aprendido, acomodando o material novo dentro da organização crescente do novo sistema da língua e rejeitando o material que ainda não se ajusta ao novo sistema (Dulay, Burt e Krashen, 1982).

Krashen apresenta uma ordem média de aquisição de morfemas gramaticais, de inglês como L_2 , em adultos e crianças, diferente da ordem de aquisição na L_1 . Essa ordem predizível de aquisição está baseada nos resultados de investigações recentes sobre a hipótese da ordem natural, segundo a qual as crianças aprendendo uma L_2 utilizam um processo de construção criativa como com a aquisição da L_1 . Dulay e Burt (1974) encontraram uma ordem comum de aquisição entre crianças de diferentes antecedentes linguísticos, semelhante à encontrada por Brown (1973).

A hipótese da hierarquia natural de morfemas adquiridos tem sofrido críticas, dentre as quais podemos salientar a de Rosansky (1976) (apud Brown 1987) que duvida da validade dos procedimentos estatísticos utilizados nessas pesquisas.

2.2.3.4. O monitor

Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982) o monitor é a parte do sistema interno responsável pelo processamento linguístico consciente (aprendizagem) implicando que as regras formais auxiliam no desempenho da auto-correção.

Krashen (1982) afirma que há várias limitações para o uso do monitor:

- O usuário tem de ter tempo para pensar e aplicar as regras gramaticais conscientes.
- O usuário deve saber a regra. Deve ter uma correta representação mental da regra para aplicá-la corretamente.
- O usuário deve focalizar a correção da forma .

Baseado em estudos de caso, Krashen (1981, 82) afirma que mediante a diferenciação que ele estabeleceu no modelo entre aquisição e aprendizagem, se capturam as variações individuais no desempenho na L₂. Essas diferenças individuais seriam basicamente de três tipos:

- Os super-usuários: são usuários que sentem que devem saber a regra para monitorar constantemente. Não confiam na sua sensibilidade gramatical inconsciente na L₂.
- Os sub-usuários: indivíduos que não utilizam a monitoração pois são extremamente dependentes do conhecimento que conseguem captar

da L₂, adquirindo bastante língua alvo e desconsiderando totalmente a correção de erros.

- O usuário ótimo: o indivíduo que usa a aprendizagem como um suplemento real para a aquisição. Monitora quando tem as condições para fazê-lo. Utiliza a gramática para completar os vazios deixados pela competência adquirida.

Por outro lado, Krashen (1985) considera que a teoria pode ser reforçada mediante a adição de outro mecanismo que permita a explicação de alguns casos de fossilização. Esse mecanismo é chamado de filtro da produção e é apresentado da seguinte maneira:

"É um mecanismo que tenta explicar porquê os usuários de L₂ nem sempre desempenham a competência que eles têm. Esses adquiridores parecem estar fossilizados, mas na verdade adquiriram mais regras do que as que normalmente produzem".

(Krashen, 1985:45)

Dessa forma, afirma-se que o filtro da produção impede que as regras adquiridas sejam usadas no desempenho e que um requisito necessário mas, quiçá, não suficiente para que a competência adquirida se realize baixando o filtro da produção seja focalizando no sentido e diminuindo os níveis de ansiedade. Essas condições são diferentes às do monitor apesar de que tanto o monitor quanto o filtro da produção impedem a fluência. O autor hipotetiza que os fatores responsáveis pelo estabelecimento e manutenção do filtro da produção são os mesmos responsáveis pelo insumo e filtro afetivo.

2.2.3.5. Críticas ao modelo

Dentro das investigações mais recentes realizadas no campo de aquisição de L₂, o modelo de Krashen ocupa um lugar proeminente devido, principalmente, ao fato de ser considerada uma teoria interessante, com muita informação simples e convincente e talvez a mais abrangente das teorias existentes (Ellis, 1982, 83, 85), ou, segundo McDonough (1985) porque é atualmente a teoria mais popular e melhor elaborada que visa responder muitas das questões levantadas em tentativas anteriores.

Por outro lado, o modelo de Krashen tem sido muito controverso, levantando críticas de diferentes tipos, até o ponto de ter sido desconsiderada como teoria por sua incoerência, falta de conteúdo empírico, imprecisão na definição dos termos, falta de poder explicativo, etc. (Gregg, 1984), implicando isto, consequentemente, falhas em todas as hipóteses propostas e rejeitando-as (principalmente o filtro afetivo e o filtro da produção) em virtude do princípio de Occam's Razor¹⁰, segundo o qual não podem ser usados construtos desnecessários numa teoria.

As principais reações contra a teoria tem sido de carácter metodológico, questionando o procedimento utilizado por Krashen para diferenciar os processos de aquisição e aprendizagem.

McLaughlin (1978) considera que essa diferenciação tem um embasamento muito fraco por não ser passível de ser testada empiricamente, uma vez que aquisição-aprendizagem são conceitos muito

subjetivos, difíceis de serem operacionalizados já que é impossível saber se um sujeito atua baseado numa regra verbalizável ou na sensação de certo ou errado.

A abordagem de Krashen, evidentemente é diferente à de McLaughlin na medida em que Krashen procura generalizações abstratas que predigam fenômenos do mundo real (predizer, hipotetizar), enquanto para McLaughlin são importantes os dados para serem testados empiricamente.

Nessa perspectiva, McLaughlin (1978) e McLaughlin, Rossman e McLeod (1983) propõem a distinção entre processos controlados e automáticos¹¹ com um embasamento mais empírico fundado em atos comportamentais, isto é, observáveis, "não em estados internos da consciência".

Diferenciam-se assim, os processos que são de capacidade limitada e temporários e aqueles que são relativamente permanentes e quase sempre são ativados como resposta a uma configuração particular do insumo. Os dois processos podem, ou não, ser conscientes.

McLaughlin considera que é melhor dizer que o desempenho numa língua envolve processos controlados que podem ser automatizados porque operacionalmente podem ser testados utilizando medidas de tempo de reação, por exemplo, já que os processos controlados requerem mais tempo do que os automáticos.

Nessa ótica, as propostas de MacLaughlin e Bialystok (1978) são similares, uma vez que a diferença estabelecida por Bialystok entre Conhecimento Explícito e Implícito (analisado- não analisado, segundo Bialystok, 1982), não implica em conhecimento consciente, mas o uso da língua analisada é precedida, no desenvolvimento, pelo uso da língua não analisada (em termos de Krashen seria que o uso de conhecimento aprendido é precedido pelo conhecimento adquirido sem que o aprendido seja necessariamente consciente).

Os dois tipos de processos diferenciados por Krashen como aprendizagem e aquisição, por McLaughlin como processos controlados e automáticos respectivamente, e por Bialystok como Conhecimento Explícito e Implícito, têm sido explicados, também, como Conhecimento Declarativo e Procedimental (Munsell e Carr, 1981), Sistemas Cognitivos e Comunicativos (Lamendella, 1977 apud Lightbown 1985) e como Estruturas Cognitivas específicas da língua e Estruturas Cognitivas para solução de problemas (Félix, 1981 apud Lightbown 1985). Segundo Lightbown (1985), o que fica altamente controverso é o grau em que os dois tipos de conhecimento interagem na mente do aprendiz.

É nesse ponto que as críticas ao modelo de Krashen são muito fortes devido à insistência do autor em manter os dois processos independentes, sem admitir uma posição interface entre os dois sistemas, ou seja que o conhecimento aprendido possa vir a ser

adquirido. McLaughlin (1978, 83), Bialystok (1978), Rivers (1980 apud Ellis 1985), Stevick (1980), Sharwood-Smith (1986) e Gregg (1984), entre outros, recusam essa posição argumentando que quando o conhecimento aprendido é automatizado, através da prática, torna-se adquirido.

Krashen (1985) explicita três posições similares dentro da tendência geral da posição de interface:

-posição de interface forte na qual se afirma que aprendizagem deve preceder a aquisição.

-Posição de interface fraca na qual se afirma que aprendizagem pode se tornar aquisição, mas que podem existir outros caminhos para consegui-la, como por exemplo, a via do insumo compreensível e das regras conscientes, mas Krashen afirma que esse argumento violaria o princípio de Occam's Razor¹⁰.

-Posição de interface mais fraca na qual se afirma que aprendizagem pode ajudar indiretamente a aquisição. Essa possibilidade é discutida por Sharwood-Smith (1981) e Krashen (1982) sendo aceita com algumas limitações: a produção do aprendiz pode servir como insumo para sua própria aquisição, isto é, quando o aprendiz produza um "insumo" que contenha o $i+1$, alguma estrutura que ele aprendeu mas não adquiriu. Krashen enfatiza que isso não implica que a competência aprendida se torne adquirida, já que é só uma ajuda indireta.

Outra das críticas do modelo de Krashen é dirigida à hipótese do insumo questionando a falta de operacionalidade dos termos

iti (Faerch e Kasper, 1986; Gregg, 1984; Brown, 1987; White, 1987), uma vez que não são claramente definidos, bem como há falta de informação sobre a maneira como o insumo é processado explicitando em que medida o processo responsável por cada tipo de conhecimento é diferente um do outro (Larsen e Freeman, 1983b apud Ellis 1985). Em outros termos, não se explicita no modelo, como se passa da compreensão do insumo para a aquisição (Gregg, 1984) e até que ponto o insumo comunicativo será utilizado na aprendizagem (Faerch e Kasper, 1986) questionando, por sua vez, o aspecto da compreensibilidade enfatizada por Krashen. Faerch e Kasper concordam com Long (1981 apud Faerch e Kasper 1986) que a compreensão do insumo é melhor assegurada através da interação modificada, mais do que através do insumo modificado só.

Por outro lado, existe a preocupação relacionada com a afirmação de Krashen de que a produção emerge em contextos de insumo compreensível e baixo filtro afetivo, a qual é considerada viável para o caso de alunos com filtro afetivo baixo, os quais não teriam que esperar muito tempo para produzir porque usariam a estratégia proposta por Krashen (estrutura superficial da L_1 + vocabulário da L_2 + monitor). O problema estaria, como afirma Brown (1987), com os estudantes de língua estrangeira (com filtro afetivo alto) para os quais o período silencioso pode durar eternamente.

Com relação ao filtro afetivo, não parecem existir muitas críticas devido, talvez, a que a importância dos aspectos afeti-

vos na aquisição de L_2 ou língua estrangeira é um fato aceito, da mesma forma que essas variáveis não são consideradas importantes na aquisição da L_1 , segundo Gregg (1984), constituindo-se numa das principais diferenças entre L_1 e L_2 .

Gregg compara os dois modelos apresentados por Krashen (1982) e Dulay, Burt e Krashen (1982) (vide figuras 4 e 5 da página seguinte), afirmando que não são equivalentes, uma vez que no segundo modelo, o insumo ou melhor intake¹² pode passar, ou não, pelo organizador inconsciente dependendo do insumo (forma, mensagem) e do filtro afetivo (baixo, alto) para conseguir aquisição ou aprendizagem. No primeiro modelo, o intake não tem rota alternativa (tendo que passar pelo organizador) para conseguir competência adquirida, é depois que se apresenta a possibilidade de monitorar, ou não. Gregg afirma que o primeiro modelo faz mais sentido na medida em que a produção do organizador (LAD) é competência, não enunciados, mas isso contradiz a afirmação de Krashen sobre os dois processos independentes.

Este trabalho considera o modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982) como sendo mais elaborado e consistente com a proposta.

Finalmente, há outros críticos como Brown (1987) que consideram que Krashen simplificou demais o processo complexo de adquirir ou aprender uma L_2 ou língua estrangeira.

Espera-se que este trabalho contribua para uma melhor compreensão do que é o filtro afetivo e o insumo linguístico e de

como esses aspectos e seus componentes interagem numa situação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, levantando evidências que permitam sua aplicabilidade posterior num contexto de ensino formal e instrumental.

Figura 4:

Modelo de aquisição proposto por Krashen (1982:16 e 32)

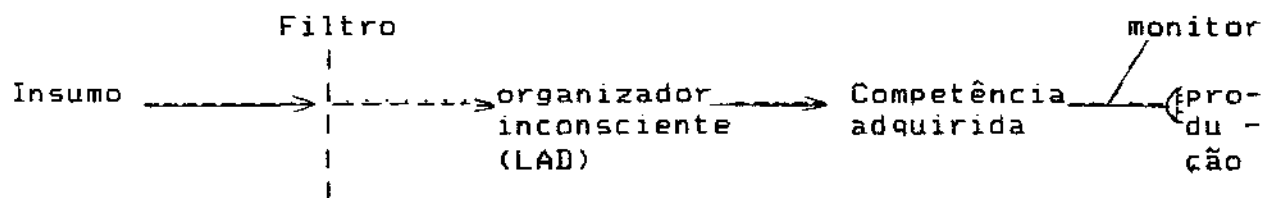
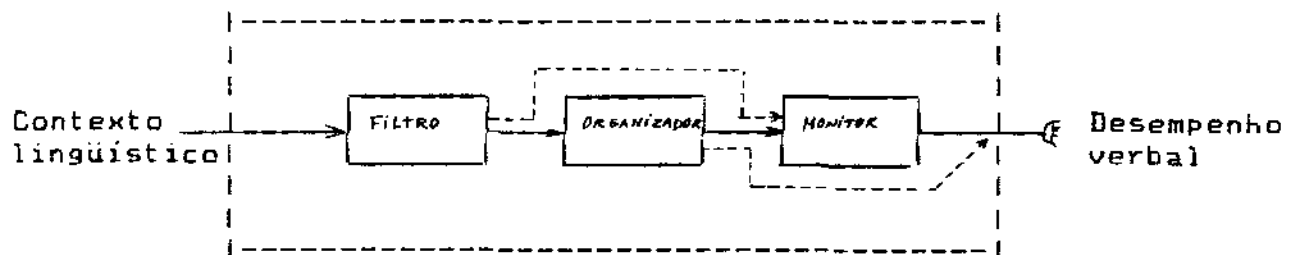


Figura 5:

Modelo apresentado por Dulay, Burt e Krashen (1982:46)



NOTAS

1. Competência, na ótica de Widdowson, indica que o comportamento linguístico é determinado por regras quase como se os seres humanos simplesmente respondessem a control linguístico e sociolinguístico. Ele afirma que tanto na competência linguística formulada por Chomsky quanto na comunicativa de Hymes se considera a pre-existência de regras de comportamento.
2. A capacidade, na ótica de Widdowson, indica que "os seres humanos controlam seu próprio destino e exploram as regras a sua disposição para seus próprios fins". A capacidade se refere então, à habilidade para produzir e entender enunciados usando os recursos da gramática e as características do contexto para construir o sentido, sendo essa a função do relacionamento dos dois.
3. As palavras **aquisição** e **aprendizagem** serão apresentadas doravante entre aspas, quando elas indicarem o sentido geral de tais conceitos, sem levar em consideração a diferença estabelecida por Krashen.
4. O período das operações concretas na teoria de Piaget, inicia na criança aos sete anos depois do período sensoriomotor dos primeiros anos e antes do período das operações formais na adolescência.
5. Krashen, S., Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Press, 1981.
Krashen, S., Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press, New York, 1982.
6. A palavra **aprendiz** é utilizada indiferentemente tanto para o termo em inglês adquirir quanto para learner.
7. Apud Krashen (1985). Krashen afirma que em termos de Chomsky o que ele chamou de aprendizagem consciente é o resultado de uma faculdade separada da mente, fora do órgão mental da língua (LAD) e quizá parte da capacidade de produção de ciência utilizada para obter outros conhecimentos também. Krashen utiliza a distinção estabelecida por Chomsky entre cognição e conhecimento argumentando que é quase idêntica a aquisição/aprendizagem.
8. Krashen afirmou que por volta dos 12 anos as crianças aumentam significativamente sua habilidade para pensar abstratamente. Até essa idade, então, as explicações amplas sobre regras gramaticais não são muito efetivas na aquisição da língua (L₁ ou L₂), pois as operações formais são vistas como uma fonte de auto-consciência que interfere com o sucesso na aquisição. O monitor é considerado o produto das operações formais, as

quais têm consequências afetivas que influenciam a aquisição (fortalecimento do filtro).

9. A aptidão é considerada na teoria de Krashen como diretamente relacionada com aprendizagem e a atitude (variáveis afetivas) com aquisição. São considerados aspectos independentes.
10. De acordo com Krashen (1985) Occam's Razor é o princípio na ciência segundo o qual a solução mais simples que dá conta dos dados, é a melhor e mais perto da realidade (p.41). Para Gregg (1984), é um princípio que impede o uso de construtos desnecessários numa teoria.
11. A distinção é baseada em Scheneider & Shiffrin (1977).
12. Krashen utiliza o termo insumo como igual a intake, mas neste caso se explicita a diferença estabelecida originalmente por Corder (1967). Considera-se o insumo como a língua à qual está exposto o aprendiz e o intake como a língua que é "absorvida" pelos aprendizes.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo está organizado em quatro seções que dão conta dos informantes que participaram desta pesquisa e do tipo de documentos analisados na fase exploratória, bem como dos instrumentos elaborados para captar as informações pertinentes e os procedimentos seguidos na coleta e análise dos dados.

3.1. Informantes

As informações para esta pesquisa foram captadas a partir dos cursos de inglês em três programas da USCO, de professores e de estudantes.

3.1.1. Programas

Das quatro faculdades existentes na USCO (vide quadro 1 na página seguinte) selecionou-se um programa por faculdade considerando basicamente a obrigatoriedade dos cursos de inglês instrumental no currículo do respectivo programa.

Para o caso das faculdades de Educação e Ciências da Saúde, onde este critério não foi suficiente (vide quadro 1), procedeu-se de maneira diferente: na faculdade de Educação selecionou-se um programa aleatoriamente e, em Ciências da Saúde utilizou-se o critério de antiguidade, isto é, o programa onde o inglês é ensinado há mais tempo, tornando possível recuperar um maior número de informações.

Quadro 1.-

Seleção de programas para o estudo

Faculdades	Programas	Critérios
Ciências Contábeis	-Contabilidade -Administração de Empresas	- Não inclui o inglês no currículo. - O inglês é matéria obrigatória.
Ciências da Saúde	-Medicina -Enfermagem	-Programa com três anos de funcionamento. O inglês é matéria obrigatória nos dois programas.
Educação	-Administração Educativa -lingüística e L. -Educação Física -Educ. Pré-escolar -Matemática e Física	-Com exceção do primeiro programa, o inglês é matéria obrigatória no currículo.
Engenharia	-Eng. Agrícola -Eng. Petróleos	-O inglês é oferecido opcionalmente. -O inglês é considerado como matéria obrigatória.

Dessa forma, foram selecionados quatro programas: Administração de Empresas, Enfermagem, lingüística e Literatura e Engenharia de Petróleos, mas, devido à insuficiência de dados no programa de Administração de Empresas, restaram para o estudo os cursos de inglês I dos outros três programas: Enfermagem, lingüística e Literatura e Engenharia de Petróleos, cuja resenha histórica é apresentada a continuação:

Enfermagem: O ICFES¹ concedeu licença de funcionamento para o programa de Enfermagem na modalidade universitária (Licenciatura) no ano de 1982, sendo aprovado em 1984. O currículo considera no campo de formação social e humanística as matérias de inglês I no quinto semestre e inglês II no sexto semestre com uma intensidade horária semanal de quatro horas. Estes cursos iniciaram em 1983.

lingüística e Literatura: Este programa foi criado no ano de 1973 como Tecnologia em Espanhol e Literatura. Em 1974 foi aprovado pelo conselho diretor de ITUSCO² (atualmente USCO) um novo currículo de 10 semestres no nível de Licenciatura. Em 1976 o ICFES deu licença de funcionamento ao programa com nove semestres e a aprovação oficial foi concedida em 1977 por um ano, renovada em 1978 por três anos e em 1981 renovada de novo até dezembro de 1985. O programa considera uma língua estrangeira (inglês ou francês) como matéria obrigatória no currículo, sendo oferecida durante quatro semestres consecutivos com uma intensidade horária semanal de cinco horas. Este programa é noturno.

Engenharia de Petróleos: Este programa iniciou no ano de 1982 mediante licença de funcionamento concedida pelo ICFES. Oferece 62 matérias obrigatórias distribuídas em dez semestres, dentro das quais considera-se o inglês instrumental I e II no terceiro e quarto semestres respectivamente, mas que podem ser vistas pelo estudante em qualquer outro semestre.

3.1.2. Professores

Foram informantes os três professores que davam aula de inglês I nos programas selecionados para o estudo, no momento da coleta dos dados (semestre 01/88), bem como os que em épocas anteriores (até cinco anos atrás) trabalharam com os mesmos cursos. Constituiu-se assim um universo de seis professores (vide quadro 2).

-Quadro 2. Professores participantes do estudo

Programa	Número professores	Identificação
Enfermagem	3	prof. A, C e D
lingüística e L.	1	prof. B
Engenharia Pet.	3	prof. C*, E e F

* O professor C forneceu informações sobre os cursos de inglês na Enfermagem e na Engenharia de Petróleos por ter trabalhado nos dois programas.

3.1.3. Estudantes

Uma vez definidos os três cursos de inglês instrumental I correspondentes aos três programas escolhidos inicialmente, selecionou-se uma amostra de estudantes por cada curso, representando 20% de cada universo, como segue³ (Quadro 3):

-Quadro 3. Estudantes selecionados para o estudo

Programa	Número estudantes	Amostra
Enfermagem	30	6
lingüística	22	4
Engenharia P.	11	3
	total: 63 (100%)	13 (20%)

No grupo de Enfermagem, por estar constituído por uma população heterogênea, diferenciaram-se três sub-grupos de mais ou menos dez estudantes cada, com características semelhantes⁴, dos quais foram selecionados aleatoriamente dois estudantes constituindo, dessa maneira, a amostra de seis. Os três sub-grupos diferenciados foram:

- nove estudantes que no ano anterior terminaram o segundo grau e estão iniciando a graduação,

- onze estudantes que estão em terceiro e quarto semestre de Enfermagem, isto é, que faz mais de um ano iniciaram a graduação, e,

- dez estudantes que já cursaram o programa de Enfermagem, faz algum tempo (dez anos em média), mas num nível de tecnologia e agora re-ingressaram para conseguir o diploma de licenciatura, tendo que cursar algumas matérias a mais, entre essas, o inglês. Eles são chamados estudantes de transição.

No grupo de lingüística e Literatura diferenciam-se dois sub-grupos:

-Dez estudantes que depois de terminar o segundo grau (faz dez anos aproximadamente), não tiveram qualquer contato com a língua inglesa até este primeiro semestre no programa de lingüística e Literatura.

-Doze estudantes que no ano anterior terminaram o segundo grau e no primeiro semestre de 1988 estão iniciando o programa.

De cada um destes sub-grupos foram selecionados aleatoriamente dois estudantes, constituindo a amostra de quatro.

Por outro lado, o grupo de Engenharia de Petróleos apresentou características semelhantes, sendo todos os estudantes jovens entre 18 e 22 anos, os quais terminaram o segundo grau no ano anterior.

3.2. Documentos

Os documentos existentes na USCO para cada programa selecionado relacionam-se como segue (quadro 4):

-Quadro 4. Seleção de documentos

Programa	Documentos
Enfermagem	-Registro de notas: _____ semestre-* __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ ano- 183 84 85 86 87 * o programa é anual. -Planejamento de cursos: anos 85, 86, 87 e 88. -Auto-avaliação do programa (agosto/86).
Linguística e Literatura	-Registros de notas: _____ 01 01 01 01 01 semestre- 02 02 02 02 02 -- -- -- -- -- ano- 183 84 85 86 87 ----- -Relatório para o ICFES, 1985. -Planejamento dos cursos: 85,86,87 e 88. -Plano de prática profissional docente,1987: avaliação dos estudantes.
Engenharia de Petróleos	-Registros de notas: _____ 01 01 01 01 semestre- -- -- -- -- 02 02 02 02 -- -- -- -- ano- 184 85 86 87 -- -- -- -- -Planejamento dos cursos: ano 86 e 87 e 88. -Relatório para o ICFES: programa oficial 1985. -Avaliação de inglês técnico I, 1985.

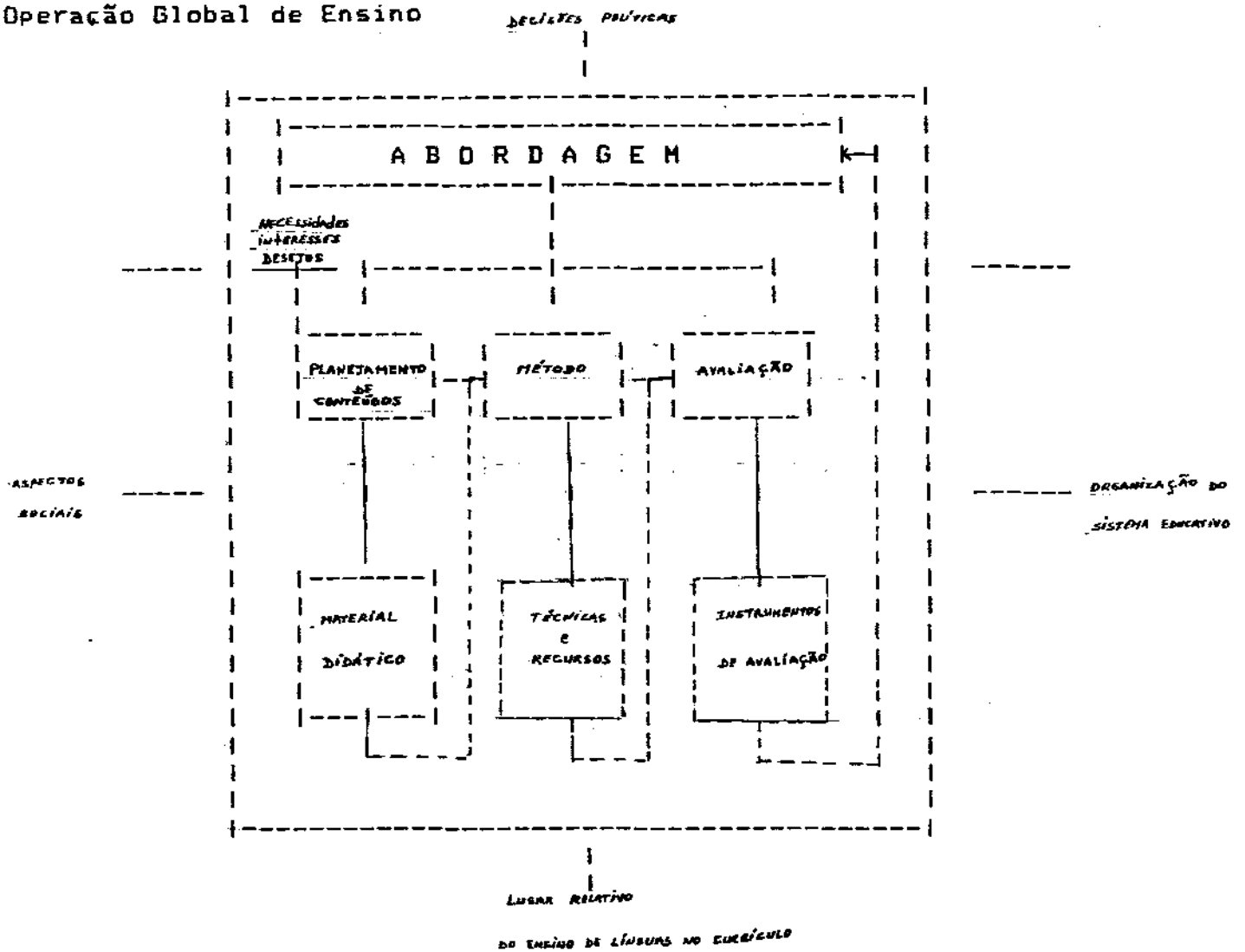
3.3. Instrumentos

Para a coleta sistemática de dados (vide quadro 8, p. 88) foi preciso elaborar dois tipos de roteiros: primeiro, um roteiro de entrevista não estruturada para captar a informação dos professores e estudantes selecionados, que permitisse ampliar informações já obtidas na fase exploratória da pesquisa e fornecer outras que evidenciassem aspectos influenciadores no processo de ensino-"aprendizagem" de língua estrangeira e especificamente os relacionados com a afetividade e o insumo linguístico. Segundo, um roteiro para registrar a observação de aulas nos três cursos selecionados possibilitando a captação dos vários aspectos que intervêm nas aulas de inglês instrumental, e mais especificamente os relacionados com o insumo e a afetividade, possibilitando, dessa forma, confrontar os dados obtidos nos registros com as informações fornecidas pelos professores e estudantes.

Os instrumentos para a coleta foram realizados considerando o modelo de Operação Global de Ensino (vide quadro 5 na página seguinte) proposto por Almeida Filho (1984), uma vez que este modelo permite estabelecer uma relação clara entre a **abordagem** ou as teorias ou crenças do professor com relação à maneira como o aluno aprende a língua e a **prática**, ou seja, o que o professor faz⁵, isto é, o planejamento de conteúdo, o método e a avaliação.

Quadro 5.

Operação Global de Ensino



Considera-se que esse é um modelo abrangente e dinâmico onde a abordagem é o termo que guia o planejamento do curso, o método e a avaliação, de tal maneira que uma mudança na abordagem implica mudanças nos outros elementos do modelo ao mesmo tempo em que decisões em cada fase implicam em alterações nas fases seguintes.

Segundo Almeida Filho (1984), abordagem é o tratamento total de qualquer operação de ensino orientada por uma série de crenças e princípios que podem ser explícitos ou implícitos e podem ter origem em várias disciplinas e campos de investigação como Metodologia de Ensino de Línguas, lingüística geral e Aplicada, Psicolingüística, Psicologia Educacional, etc. O método se constitui de procedimentos de ensino e aprendizagem em harmonia com um planejamento ou "syllabus" e guiado por uma abordagem ou configuração teórica. O método, então, depende implícita ou explicitamente da abordagem e é caracterizado por técnicas e recursos de ensino específicos.

Este modelo, além de implicar uma harmonia interna entre os elementos que o constituem, permite manter uma relação com a exterioridade, com o contexto real do curso, levando em consideração outros aspectos como o lugar relativo do ensino de línguas no currículo, decisões socio-políticas, a organização do sistema de educação em geral, etc.

3.3.1. Roteiro de entrevista para professores

O roteiro de entrevista para os professores considerou inicialmente o planejamento dos conteúdos, o método e a avaliação. A partir dessas informações especificou-se a abordagem como termo que guia a operação de ensino (vide quadro 6).

-Quadro 6

Roteiro de entrevista para professores

Abordagem	-Os pressupostos que guiam a operação de ensino explicitaram-se em grande parte a partir das respostas relacionadas com as outras fases da operação.
Planejamento de	-Processo de planejamento dos cursos. -Tipos de necessidades a serem satisfeitas. -Relevância das motivações e atitudes dos estudantes.
Conteúdo linguístico (resumo)	-Características do conteúdo dos cursos, -critérios de seleção dos materiais, -relevância dos materiais, -relação dos materiais com atitudes e motivações.
Método	-Aspectos relacionados com a prática na sala de aula. -Técnicas e recursos. -Atitude e motivação do estudante -Aspectos que propiciaram mudanças importantes no desempenho dos estudantes.
Avaliação	-Dos estudantes. -Dos cursos. -Dificuldades e expectativas.

Os professores que levam mais tempo trabalhando nos cursos de inglês instrumental na USCO, fizeram comentários sobre a evolução dos mesmos.

3.3.2. Roteiro de entrevista para estudantes

O roteiro que guiou a entrevista com os estudantes considerou, basicamente, os mesmos aspectos que foram tratados com os professores, mas enfatizando a reação deles frente à operação global de ensino (abordagem, planejamento do conteúdo linguístico, método e avaliação) (Vide quadro 6 na página anterior).

3.3.3. Roteiro de observação de aulas

Este roteiro visa fundamentalmente descrever o que acontece na sala de aula, se preocupando por captar os aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de inglês instrumental na USCO e principalmente os relacionados com o filtro afetivo e o insumo linguístico (vide quadro 7 na página seguinte e anexo No.1).

No roteiro, diferenciaram-se claramente três estágios no transcurso de cada aula: estágio inicial, o desenvolvimento e estágio final os quais se relacionam com as categorias constituintes do modelo de Operação Global de Ensino, que guiaram a observação : o insumo (conteúdo da aula), o método e a avaliação a partir dos quais se evidencia a abordagem adotada na sala de aula. O filtro afetivo é apresentado na primeira parte do quadro

para indicar que ele pretende ser captado nas diferentes etapas de cada aula.

-Quadro 7. Roteiro de entrevista para estudantes

Aspectos do filtro afetivo	Motivação	atitude do estudante na sala de aula	-frente ao professor -frente ao material
	Estados Emocionais	ansiedade relaxamento	

Atitude do professor na sala de aula.

Estágio inicial	Desenvolvimento	Estágio final
insumo	método	avaliação
tipo	maneira de apre-	dos estudantes
qualidade	sentação (técnicas)	
quantidade	recursos	
-----Abordagem-----		

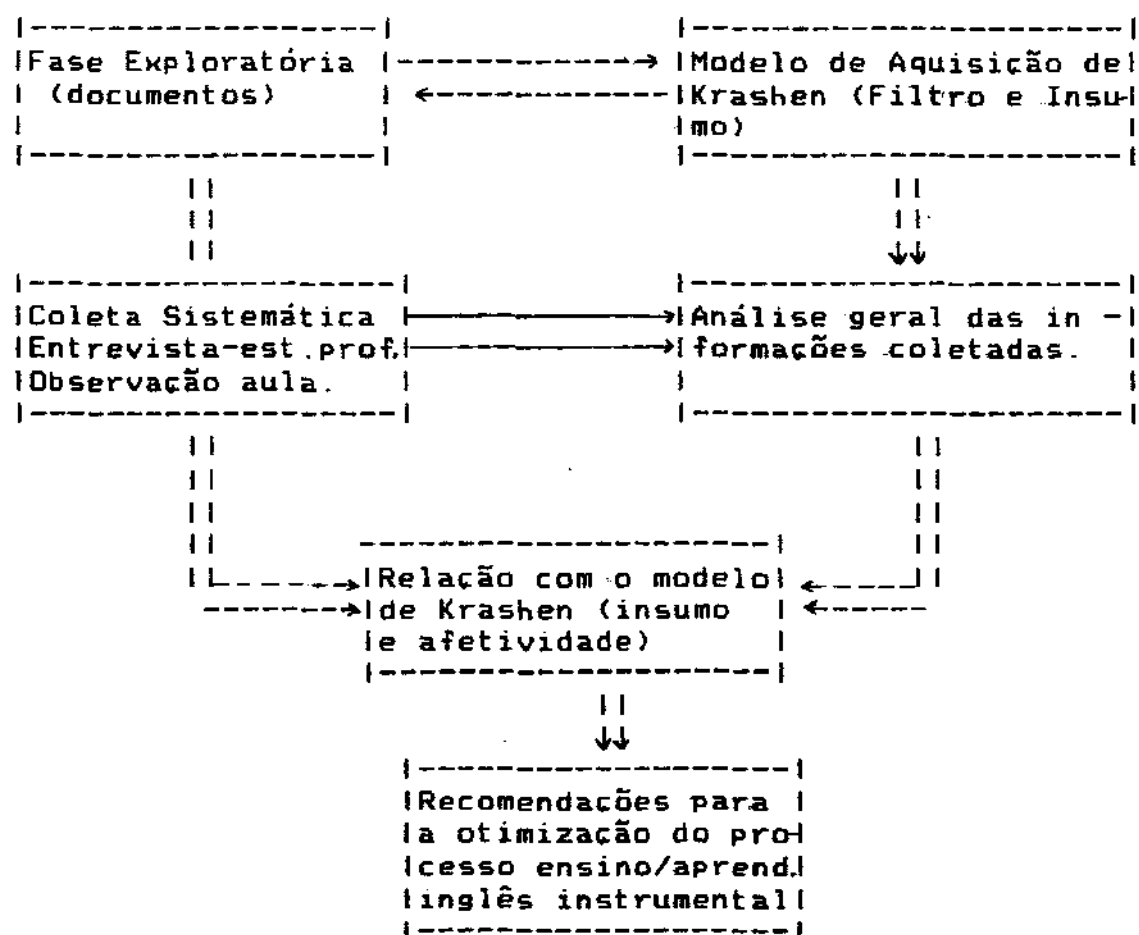
A parte inicial do roteiro identifica o programa, a data, a hora, o número de alunos assistentes na aula, etc. (vide anexo No.1).

Foi registrada também no roteiro, a atitude do professor na sala de aula, por ser um aspecto considerado importante por todos os professores entrevistados. Essa atitude foi considerada como a maneira como o professor se apresenta na sala de aula, a qual reflete a percepção que ele tem de si mesmo e dos estudantes.

3.4. Procedimentos

Esta pesquisa se desenvolve seguindo dois estágios gerais: a fase exploratória e a fase sistemática. A primeira se constitui de informações colhidas a partir de documentos e, a segunda a partir de entrevistas com professores e estudantes e de observação de aulas (vide quadro B). A seguir se apresentam os procedimentos utilizados na coleta e na análise das informações nos dois estágios da pesquisa.

-Quadro B. Procedimentos



3.4.1. Da coleta de informações

Na primeira fase da pesquisa, ou fase exploratória (vide quadro 8 da página anterior), coletaram-se os documentos existentes na USCO relacionados com a situação de ensino-aprendizagem de inglês instrumental nos programas previamente selecionados, diferenciando-se três grupos conforme o tipo de documento:

- Registros de notas
- Planejamentos dos cursos e,
- Avaliações sobre os cursos

A segunda fase da pesquisa ou coleta sistemática desenvolveu-se em três estágios:

- entrevista com os professores informantes,
- entrevista com os estudantes selecionados, e,
- observação de aulas de inglês nos três programas.

As entrevistas realizaram-se tomando como ponto de partida as considerações obtidas na fase exploratória e o roteiro elaborado para tal fim. Foram realizadas e gravadas, inicialmente, com os professores relacionados com cada programa, para os quais foi enviado com antecedência o roteiro dos aspectos a serem tratados e depois, com os estudantes de cada grupo previamente selecionados. A seguir foram observadas as aulas de inglês I na Enfermagem, Engenharia de Petróleos e lingüística e Literatura corres-

pondentes ao desenvolvimento de um tema completo, isto é, desde o início até a avaliação de uma leitura em cada um dos grupos, registrando em média quatro horas de aula por turma.

3.4.2. Da análise das informações

Os documentos coletados na fase exploratória foram analisados independentemente para cada programa considerando o tipo de documento.

Os registros de notas foram analisados mediante procedimentos quantitativos que permitiram evidenciar dados relacionados com o número de estudantes matriculados, aprovados, reprovados e desistentes. Esses dados foram tabulados e representados em curvas para facilitar a captação dos comportamentos em cada programa e o estabelecimento de possíveis relações entre os diferentes aspectos explicitados.

Os planejamentos dos cursos foram analisados conforme o procedimento seguinte:

- descrição e
- interpretação dos planejamentos utilizando os aspectos constitutivos do modelo de Operação Global de Ensino, mencionado na primeira parte deste capítulo, como categorias de análise, e discussão desses pressupostos na teoria.

As avaliações são analisadas independentemente para cada curso considerando as informações pertinentes para o trabalho, isto é, as relacionadas com os aspectos afetivos e de insumo linguístico no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de inglês instrumental na USCO.

As considerações obtidas a partir da análise desses documentos foram relacionadas numa fase posterior, com o modelo de Krashen e especificamente com o filtro afetivo e insumo linguístico, com o intuito de levantar evidências sobre a operacionalidade dos conceitos propostos nesse modelo, numa situação de ensino-aprendizagem de tipo instrumental.

As informações captadas a partir das entrevistas com professores e estudantes foram transcritas e interpretadas a partir do modelo de Operação Global de Ensino permitindo recuperar os pressupostos ocultos dos discursos mediante uma análise contextualizada.

Os registros de observação de aulas foram analisados também em relação com o modelo de Operação Global de Ensino permitindo a triangulação das informações fornecidas pelos professores e estudantes participantes dos três cursos de inglês observados.

Dessa forma, as informações da coleta sistemática foram analisadas em relação a cada programa, sendo posteriormente trianguladas e produzindo como resultado parcial algumas considerações

gerais. Essa análise é apresentada como segue:

Enfermagem	-Análise de entrevista com três professores (A,C eD) -Análise de entrevista com seis estudantes (#1,2,3.) -Análise dos registros de observação de três horas de aula. -Considerações gerais.
lingüística e Literatu- ra.	-Análise de entrevista com um professor (B). -Análise de entrevista com quatro estudantes (#7,8.) -Análise dos registros de observação de quatro horas de aula. -Considerações gerais.
Engenharia de Petróleo	-Análise de entrevista com três professores (C,E eF) -Análise de entrevista com três estudantes (#11,12.) -Análise dos registros de observação de cinco horas de aula. -Considerações gerais.

As considerações gerais são retomadas, depois de concluída a análise nos três programas, para serem relacionadas com as informações obtidas na fase exploratória numa análise geral (vide quadro B, p, BB), explicitando dessa maneira, a situação dos cursos instrumentais na USCO, bem como os aspectos que interatuam no processo ensino-aprendizagem. Essas informações são posteriormente relacionadas com o modelo de Krashen no que faz referência ao filtro afetivo e insumo lingüístico principalmente, levantando evidências sobre a aplicabilidade desses mecanismos para finalmente encaminhar algumas sugestões para a otimização dos cursos instrumentais na USCO.

NOTAS

1. ICFES: Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior, vinculado ao Ministério de Educação Nacional, responsável pelas políticas e controle do ensino superior.
2. ITUSCO: Instituto Universitário Surcolombiano. A atual USCO iniciou como ITUSCO.
3. Foram selecionados o 20% de cada grupo segundo a técnica de fila ou amostra sistemática. Essa técnica, é explicada por Sanchez Gamboa (1987:70) como segue: "Os 20% correspondem a um elemento da amostra por cada cinco da população. O primeiro elemento de um a cinco é escolhido aleatoriamente e os demais, segundo o intervalo $n+5$ até cobrir sequencialmente a totalidade da população".
4. Estatisticamente é considerada a validade das amostras selecionadas aleatoriamente sempre que o universo tenha características semelhantes (Kerlinger, F,1980).
5. Neste caso particular em que o planejamento do curso é realizado pelo mesmo professor.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo está organizado em duas partes que correspondem à sequência em que as informações foram coletadas e analisadas: fase exploratória e coleta sistemática (vide quadro 8, p. 88).

4.1. Fase Exploratória (Documentos)

Nesta fase foram analisados os três grupos de documentos indicados no capítulo anterior: registros de notas, planejamentos e avaliações. As considerações obtidas foram apresentadas independentemente e retomadas de maneira geral, numa etapa posterior, segundo o modelo de operação global de ensino para serem relacionadas na última parte desta fase, com os aspectos afetivos e de insumo linguístico propostos por Krashen (1982).

As discussões que se apresentam nesta fase são apenas preliminares, uma vez que são ampliadas na medida em que se desenvolvem as outras fases do trabalho.

4.1.1.Registros de notas

Foram coletados os registros de notas dos cursos de Inglês I dos últimos cinco anos (1983-87) dos três programas selecionados para o estudo, ou seja, de Enfermagem, lingüística e Literatura e Engenharia de Petróleos.

Esses registros explicitaram as seguintes informações para cada programa:

- número de estudantes matriculados,
- número de estudantes aprovados,
- número de estudantes reprovados e,
- número de estudantes desistentes, com as porcentagens equivalentes.

A informação evidenciada é apresentada nos quadros 1, 2 e 3 correspondentes aos programas de Enfermagem, lingüística e Literatura e Engenharia de Petróleos. Ilustrou-se também em curvas (a exceção do curso da Enfermagem onde os dados apresentaram pouca variação, vide quadro 1) para facilitar a observação das tendências e a possível relação dos diferentes aspectos em cada programa.

Quadro 1: Análise dos registros de notas da Enfermagem

ano	est. matri- culados.#	est. aprov. # %	est. reprov. # %	est. desist. # %
83	30	27 - 90%	0 - 0	3 - 10%
84	13	13 - 100%	0 - 0	0 - 0
85	21	21 - 100%	0 - 0	0 - 0
86	23	23 - 100%	0 - 0	0 - 0
87	17	17 - 100%	0 - 0	0 - 0

A análise da informação anterior indica que na Enfermagem o número de estudantes nos últimos cinco anos tem tido pouca variação, sendo a média de 20 estudantes; a desistência só se apresentou no primeiro ano com um valor de 10% e a reprovação foi de 0% já que nunca teve, sendo conseqüentemente a taxa de aprovação de 100% a exceção do ano 83 que teve 10% de desistência.

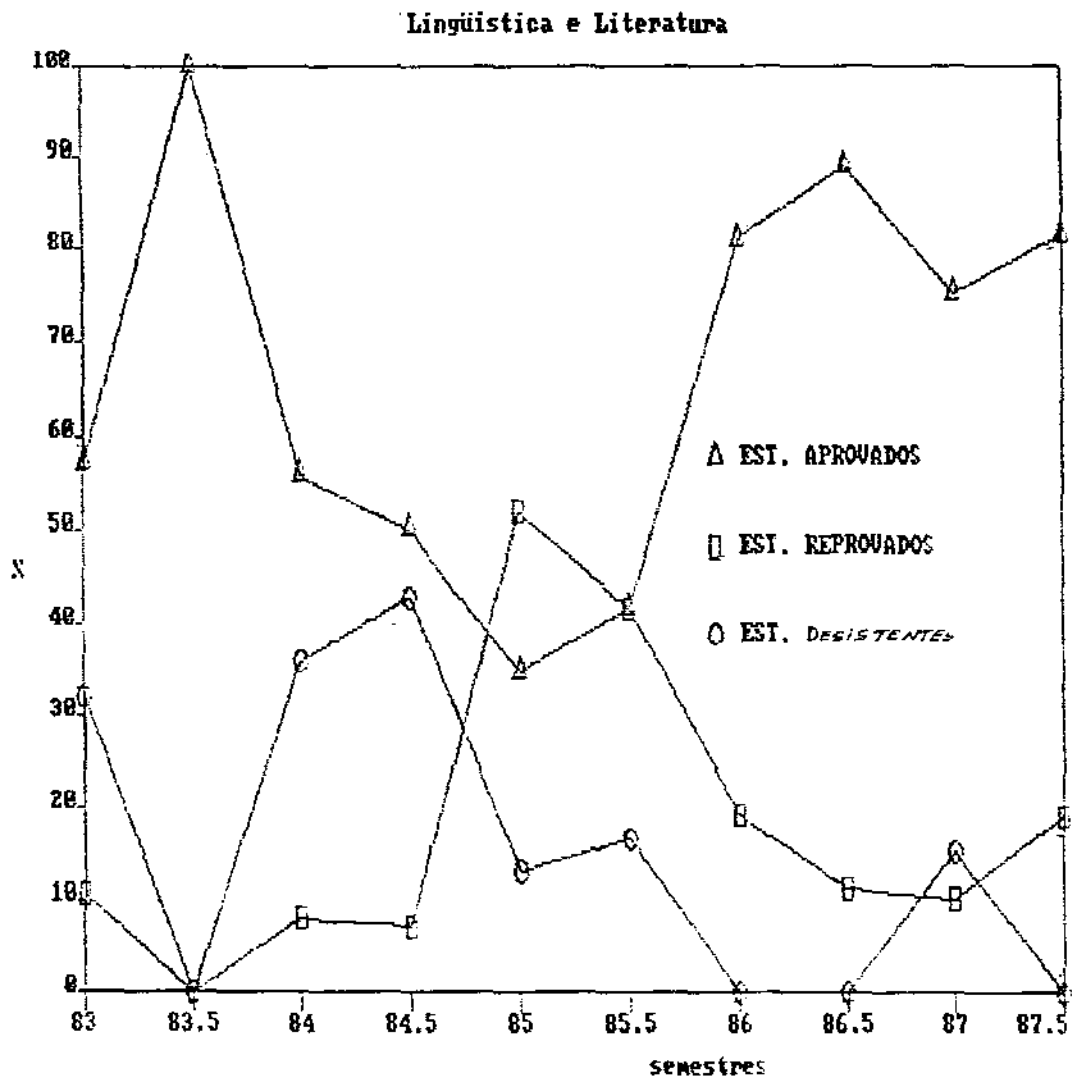
Quadro 2: Análise dos registros de notas de lingüística e Literatura

ano	est. matriculados	est. aprov.		est. reprov.		est. desist.	
		#	%	#	%	#	%
83	a 28	16	57.1	3	10.7	9	32.1
	* b 16	16	100	0	0	0	0
84	25	14	56	2	8	9	36
	28	14	50	2	7.1	12	42.9
85	23	8	34.7	12	52.2	3	13
	24	10	41.7	10	41.7	4	16.6
86	21	17	81	4	19	0	0
	18	16	88.9	2	11.1	0	0
87	20	15	75	2	10	3	15
	16	13	81.2	3	18.8	0	0

* as letras a e b indicam o primeiro e segundo semestre de cada ano.

A análise da informação anterior mostrou que na lingüística o número de estudantes é de 22 em média com pouca variação, que a desistência flutua entre 0 e 43% com grande variação mostrando uma tendência moderada a diminuir. A reprovação flutuou entre 0 e 52% sendo sua tendência a de ficar na faixa de 7 a 19% e as taxas de aprovação apresentam um comportamento irregular, evidenciando, no entanto, uma tendência a aumentar (vide curva 1).

Curva 1.



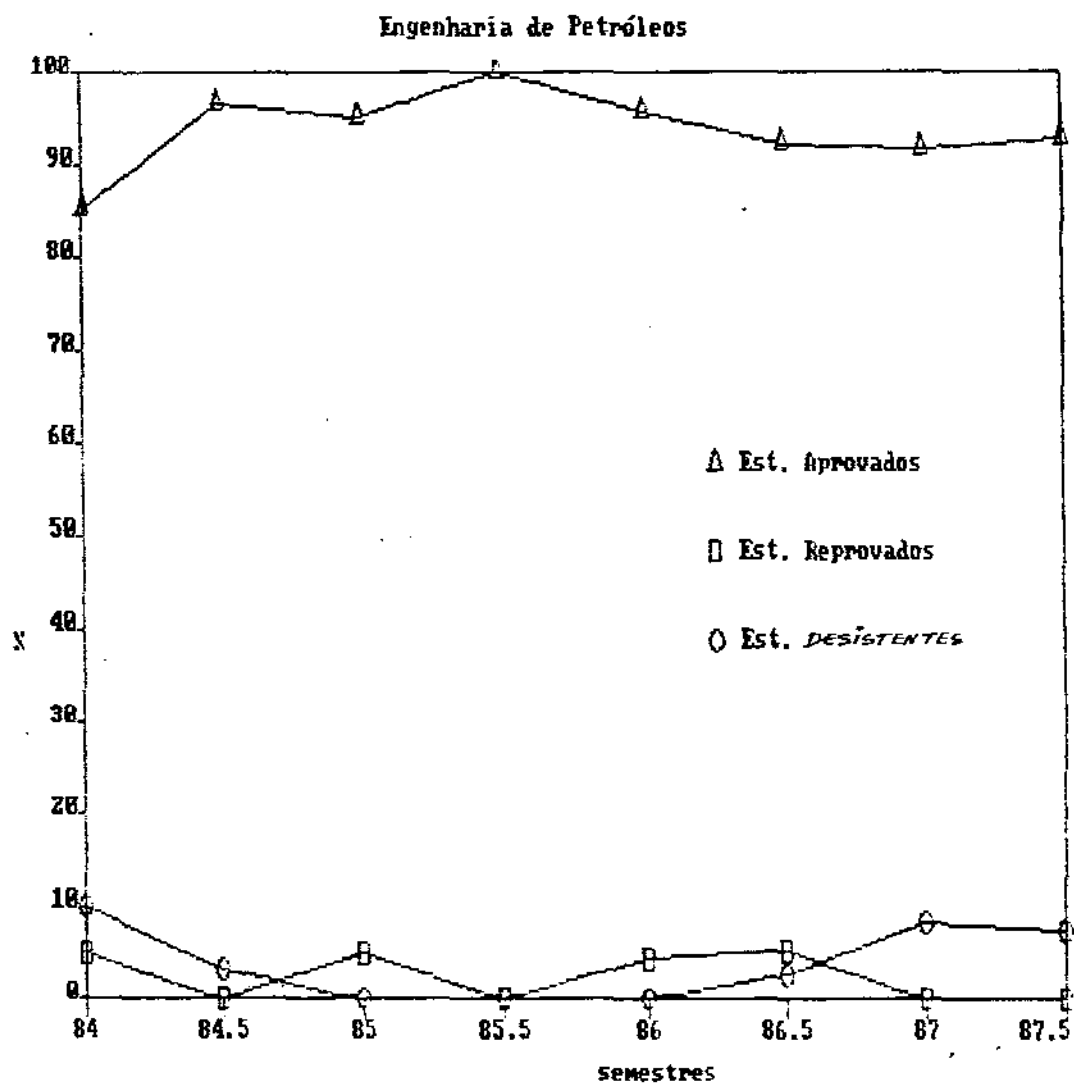
Quadro 3: Análise dos registros de notas da Engenharia de Petró-
leos

ano	est.matri- culados.#	est.aprova. # - %	est.reprov # - %	est.desist. # - %
83	la-			
*	lb-			
84	la- 20	17 - 85%	1 - 5%	2 - 10%
	lb- 30	29 - 96.6	0 - 0	1 - 3.3
85	la- 20	19 - 95	1 - 5	0 - 0
	lb- 27	27 - 100	0 - 0	0 - 0
86	la- 22	21 - 95.5	1 - 4.5	0 - 0
	lb- 38	35 - 92	2 - 5.3	1 - 2.6
87	la- 12	11 - 91.6	0 - 0	1 - 8.3
	lb- 27	25 - 92.6	0 - 0	2 - 7.4

* Para o ano 83 não existe informação.

A análise da informação anterior revelou que na Engenharia de Petróleos o número de estudantes matriculados tem tido alta variação sendo a média de 25, a desistência flutua entre 0 e 10% e a reprovação entre 0 e 5.4% sem mostrar tendências definidas. As taxas de aprovações são altas (entre 85 e 100%) evidenciando-se uma tendência a ficar na faixa dos 90% (vide curva 2 na página seguinte)

-Curva 2:



-Análise Geral dos Registros de Notas

Número de estudantes matriculados: as médias por programa variam desde 12 até 36 estudantes prevalecendo a faixa de 20 a 30

Aprovação: de maneira geral, evidencia-se o aumento da porcentagem de estudantes que obtêm aprovação nos cursos de inglês instrumental.

Reprovação: apresenta um comportamento similar à desistência, quanto à faixa de valores apresentados, não evidenciando relação alguma com outros parâmetros, razão pela qual foi analisado juntamente com a desistência.

Desistência: varia grandemente de ano para ano e de programa para programa, apresentando maiores valores no programa de lingüística e Literatura. Os índices de desistência não apresentam relação com o número de estudantes e, de maneira geral, tem diminuído moderadamente nos últimos anos.

Desistência e Reprovação: (vide quadro 4 na página seguinte) a tendência geral é de diminuir tendo apresentado valores consideravelmente altos (entre 44 e 65%) nos anos de 1984 e 85 no programa de lingüística e Literatura. Na Engenharia de Petróleos apresenta variação entre 0 e 15% prevalecendo valores inferiores aos 10%. Na enfermagem este valor tem sido nulo nos últimos quatro anos.

Quadro 4: Análise da desistência e Reprovação.

ano semestre	83		84		85		86		87	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
Enfermagem	10%		0		0		0		0	
lingüística	42.8	-0	44-	49.9	65.2-	48.3	19-	11	25	- 18.8
Eng. Petról	-	-	15-	3.3	5.0-	0	4.5-	7.9	8.3-	7.4

4.1.2. Planejamento dos cursos

Os planejamentos analisados correspondem aos anos de 1985, 86, 87 e 88 para cada programa, constituindo, dessa forma, 4 planejamentos por programa e 12 no total, além de dois relatórios para o ICFES onde é apresentado o planejamento oficial dos cursos de inglês I nos programas de lingüística e Literatura e Engenharia de Petróleos.

O procedimento utilizado na análise dos planejamentos foi o seguinte.

1. Descrição dos planejamentos e,
2. Análise considerando o modelo de Operação Global de Ensino (vide capítulo 3, p, 83).

4.1.2.1. Descrição dos planejamentos

Os planejamentos estão organizados, de maneira geral, em quatro partes: objetivo (gerais e específicos), metodologia, avaliação e conteúdos (vide anexo No.2). Não é necessário apresentar os planejamentos de cada programa independentemente, uma vez que todos registram as mesmas características:

Objetivo geral: todos os planejamentos consideram o seguinte objetivo: "familiarizar o estudante com as estruturas básicas do inglês para facilitar a compreensão de leituras sobre temas relacionados com cada programa e dotá-los de elementos fundamentais para que desenvolva bons hábitos de leitura".

Objetivo específico: Considera-se como segue: "Ler e compreender artigos sobre temas relacionados com cada programa, mediante o reconhecimento das estruturas e vocabulário básico e a aplicação de técnicas de leitura".

Metodologia: Afirma-se que a partir de textos autênticos da área específica, extraem-se aspectos gramaticais que precisem de explicação. Enfatiza-se que o eixo central é o texto e que ao redor dele gira a gramática.

Avaliação: Considera-se que a avaliação está relacionada com os objetivos específicos do curso e conseqüentemente com os temas tratados nas aulas, mediante leituras similares às já analisadas

(não se explicitam muitos detalhes).

Conteúdo: O conteúdo está constituído fundamentalmente por duas partes: textos específicos de cada área e aspectos gramaticais presentes nos textos.

Alguns planejamentos apresentam a justificativa para o curso de inglês num determinado programa, argumentado pela necessidade que o estudante tem de aprender uma língua na qual é publicada a maior quantidade de informação especializada que o ele precisa para aprofundar conhecimentos na sua área de estudo, ou, na vida profissional.

4.1.2.2. Análise dos planejamentos

Através da informação que os planejamentos fornecem sobre objetivos, metodologia, avaliação e conteúdos, percebem-se alguns aspectos que podem ser considerados como características de uma abordagem comunicativa e muitos outros de uma abordagem gramatical.

Entre os primeiros pode-se mencionar o fato de que a seleção dos materiais se faz considerando a tarefa que o estudante precisa desempenhar na língua estrangeira no momento do curso ou na vida profissional dele especificando os materiais. Essa especificidade implica que para a seleção dos textos e elaboração dos planejamentos, o tema ou a mensagem seja um critério importante

já que deve comunicar assuntos relevantes para os estudantes.

Por outro lado, consideram-se características de uma abordagem gramatical, o fato de extrair estruturas gramaticais ou expressões frequentes no texto, para serem explicadas argumentando que o reconhecimento de estruturas gramaticais e vocabulário básico permitem a compreensão adequada de textos especializados.

Esta argumentação tem relação com a afirmação de Carroll (1972) quando ele considera que a compreensão pode ser considerada como um processo que consta de pelo menos dois estágios: 1) a captação da informação lingüística, e 2) relacionamento dessa informação com um contexto mais amplo, isto é, a maneira pela qual o usuário processa essa informação a fim de assimilá-la ou integrá-la a seus conhecimentos prévios, ou a sua estrutura cognitiva.

Carroll considera que pode existir o caso em que o indivíduo não conheça as regras lingüísticas necessárias para conseguir uma leitura apropriada de uma mensagem, ou, pode falhar no processamento da informação ou em ambos estágios.

Esses dois estágios na compreensão parecem corresponder aos dois aspectos constitutivos da atividade de ler mencionados por Kleiman (1983) como a capacidade de processamento que corresponderia à captação de informação lingüística e a capacidade textual que corresponderia ao relacionamento dessa informação com contex-

tos maiores.

Nessa perspectiva, a maior parte dos planejamentos enfatiza o primeiro estágio na compreensão de leitura, ou seja, a captação da informação lingüística fornecendo menos espaço ao relacionamento dessa informação com contextos maiores, como é evidenciado através dos objetivos de um dos planejamentos:

"Ao terminar o curso os estudantes estarão capacitados para: (1)conhecer as estruturas básicas da língua inglesa. o que permite uma compreensão adequada de um texto. (2)Identificar o significado de muitas palavras em inglês mediante o conhecimento da formação de palavras. (3)Extraír as noções chaves de um texto, (4)extraír informação específica de um texto, (5)reconhecer a organização dos parágrafos, (6)relacionar a informação implícita com a informação explícita para chegar a uma conclusão, e, (7)traduzir textos curtos do programa."

(Planejamento de inglês I para o programa de Engenharia de Petróleos, 1988:1-2)

Analisando as atividades que os estudantes poderão fazer ao final do curso de inglês instrumental, fica claro que os cinco primeiros e o último objetivo se referem à capacidade de processamento mencionada por Kleiman (1983), ou à captação de elementos explícitos no texto, enquanto que só um aspecto (o sexto) faz referência à relação com um contexto maior onde intervém o conhecimento prévio geral do estudante.

Dessa forma, a concepção de leitura nesses planejamentos focaliza a parte lingüística explícita parcelando dessa maneira a tarefa e fornecendo um papel importante à gramática parecendo in-

dicar que os itens lexicais e as estruturas lingüísticas criam o significado consistentemente, ou, que a leitura é uma atividade de decodificação fundamentalmente.

Por outro lado, o método e a avaliação, embora não muito explícitos, concordam com as considerações anteriores uma vez que a maior parte dos objetivos propostos implica atividades lingüísticas. Se considerarmos que a estratégia pedagógica óbvia para desenvolver os objetivos previstos, como afirma Wilkins (1976), é analisar os objetivos e seguir os componentes da análise passo a passo, o procedimento, então, neste caso é evidentemente baseado na parte explícita do texto, isto é lingüístico, e a avaliação afirma-se estar relacionada com os objetivos.

4.1.3. Avaliações sobre os cursos de inglês

A análise dos documentos relacionados com avaliação dos cursos de inglês instrumental I, é apresentada independentemente para cada programa por ser cada avaliação de características diferentes. A única semelhança é que as três avaliações se baseiam em informações fornecidas pelos estudantes de cada programa.

As avaliações analisadas são as seguintes:

Enfermagem. auto-avaliação do programa (parte relacionada com o curso de inglês I), agosto, 1986.

lingüística e Literatura: Plano de Prática Profissional docente, 1987.

Engenharia de Petróleos: avaliação de inglês técnico I, 1985.

4.1.3.1. Enfermagem

Descreve-se e analisa-se, parcialmente nesta seção, uma auto-avaliação do programa de Enfermagem realizada no ano de 1986 e constituída por dois tipos de instrumentos de verificação para captar as opiniões dos estudantes e professores com respeito ao processo ensino-aprendizagem de inglês I.

A análise é parcial, uma vez que se dispõe unicamente do questionário para os estudantes, o qual pretende conhecer as opiniões deles sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem a partir de algumas características básicas do desempenho docente.

No questionário solicita-se informação sobre:

-plano do curso: pergunta-se se o professor comunica aos estudantes ao iniciar o curso aspectos relacionados com os objetivos, método, recursos e avaliações.

-Aptidões do docente para a comunicação (recursos, assessoramento aos estudantes e avaliação): Focaliza no momento da prática, ou seja durante o desenvolvimento da matéria, a maneira como o professor comunica aspectos relacionados com os objetivos, o método,

os materiais, as avaliações e ao fato de propiciar, ou não, aumento de interesse e motivação dos estudantes.

-Aspectos gerais do curso: relaciona-se com a avaliação do curso considerando a quantidade e esforço requerido na preparação dos materiais, aspectos do curso considerados bastante e pouco relevantes para a aprendizagem e sugestões dos estudantes.

A seguir apresentam-se os dados contidos nessa avaliação, fornecidos por 32 estudantes distribuídos em dois grupos iguais (A e B), e referentes aos três últimos aspectos acima mencionados por fornecer informação pertinente para este trabalho:

1. Os aspectos do curso considerados relevantes para a aprendizagem:

- relação entre a teoria e a prática (31.3% grupo A e 6.3% grupo B).
- Os materiais (18.8% os dois grupos).

2. Os aspectos do curso considerados pouco relevantes para a aprendizagem:

- técnicas de ensino (6.3% nos dois grupos)
- metodologia (12.5% grupo A e 6.3 % grupo B).

3. Sugestões para o professor:

- técnicas de ensino (6.3% os dois grupos)
- motivação e interesse (50% grupo A e 6.3% grupo B).

Nesta avaliação evidencia-se uma preocupação dos estudantes (50% num grupo) com aspectos relacionados com motivação e interesse, o que pode ser entendido como a necessidade de que o professor considere alguns recursos que aumentem a motivação e o interesse deles, uma vez que são sugestões para o professor, indicando conseqüentemente falta de motivação e interesse, razão pela qual não foram mencionados como aspectos relevantes para a aprendizagem. São considerados relevantes a relação entre a teoria e a prática e os materiais.

4.1.3.2. lingüística e Literatura

"O plano de prática profissional docente" é uma avaliação de todas as matérias que o programa de lingüística e Literatura realizou no ano de 1987.

Apresenta-se um relatório curto, dos estudantes, sobre o ensino de línguas estrangeiras (inglês e francês) no programa. Afirma-se que: "durante quatro semestres esta área oferece ao estudante elementos básicos e algumas técnicas (estrutura da língua, sintaxe, semântica, léxico, construções particulares da língua a partir de constantes exercícios de tradução) para a compreensão de textos. Ao finalizar os quatro cursos, realiza-se um trabalho de tradução, geralmente sobre temas interessantes relacionados com o programa. Mas, esse é o fim, já que esses elementos não se utilizam mais e o estudante acaba esquecendo os conhecimentos, capacidades e destrezas e se perguntando para que ser-

vem esses quatro semestres de língua estrangeira? Essa situação é produto da falta de integração entre as diferentes matérias e áreas do programa". Para tal efeito, sugerem que os professores das outras matérias considerem nas bibliografias textos nas línguas estrangeiras que os alunos estudam ou estudaram.

Nesta avaliação pode-se perceber: por um lado, satisfação dos estudantes com os cursos de língua estrangeira ao se referir às capacidades, destrezas e conhecimentos obtidos e, por outro, insatisfação pela falta de aplicabilidade desses conhecimentos, ou seja, falta de relação entre a teoria e a prática.

Percebe-se também, uma ênfase na estrutura da língua e na tradução de material específico da área, embora o objetivo seja a compreensão de textos.

4.1.3.3. Engenharia de Petróleos

A avaliação de inglês técnico I na Engenharia de Petróleos foi elaborada pela universidade e dirigida aos estudantes com o intuito de melhorar os processos relacionados com o ensino-aprendizagem.

O questionário apresenta-se organizado em quatro partes: identificação da matéria (no caso, inglês técnico I), localização (no currículo), planejamento e desenvolvimento da matéria e, por último, aspectos profissionais e pedagógicos do professor. As

respostas podiam ser de dois opções (sim, não), de quatro (muito bom, bom, regular e ruim (R)) ou abertas.

Dentro da parte correspondente ao planejamento e desenvolvimento da matéria se consideram aspectos relacionados com:

		Muito bom	bom	regular	R
objetivos	- relevância dos objetivos.	48.1%	48.1%	3.7%	
	- correspondência entre objetivos e conteúdos.	20%	68%	12%	
Conteúdos	- conteúdos ordenados adequadamente	87%	13%		
	- os conteúdos propostos inicialmente foram modificados.		100%		
método	- correspondência entre método e objetivo	24%	64%	12%	
	- correspondência entre método e materiais	8.3%	45.8%	37.5%	8.3%
Avaliação	- os critérios de avaliação são clara/ apresentados na programação	58.3%	41.7%		
	- relação entre sistema de avaliação e objetivo da matéria.	7.7%	76.9%	15.4%	
	- critérios de avaliação discutidos	92.3%	7.7%		

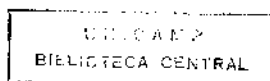
Entre os aspectos profissionais e pedagógicos do professor consideram-se, entre outros:

-a aptidão do professor para despertar interesse pelos temas da aula (muito bom, 44.4%; bom, 51.9%; e regular, 3.7%),

-a aptidão para motivar e conduzir discussões com os estudantes (muito bom, 44.4%; bom, 44.4%; e regular 11.1%).

De maneira geral, os dados apresentados indicam satisfação dos estudantes com os aspectos avaliados, uma vez que as porcentagens mais altas estão localizadas nos dois primeiros critérios (muito bom e bom) ou nos aspectos favoráveis para a operação. A parte que apresenta mais divergência é a relacionada com o método, considerado como a relação entre procedimentos e objetivos e procedimentos e materiais e onde as porcentagens mais altas (76% e 83.3%) se localizam entre as faixas de bom e regular.

A motivação e interesse são considerados como parte da aptidão (ou capacidade) do professor para motivar e /ou para despertar interesse pelos temas. Os maiores valores para esses dois aspectos estão localizados nas faixas de muito bom e bom indicando, dessa forma, que o professor motiva e desperta interesse pelos temas, estando conseqüentemente os alunos motivados e interessados.



4.1.4. Considerações gerais da fase exploratória

Tendo como roteiro o modelo de operação global de ensino, esta fase indicou:

Sobre abordagem: analisando os planejamentos dos três programas evidenciou-se a relevância do aspecto formal da língua nos cursos de inglês instrumental I, nos quais o objetivo específico é ler e compreender textos sobre temas específicos de cada área. Essa implicação é evidenciada, também, na apresentação dos conteúdos e no método. As avaliações são realizadas em relação com os objetivos dos cursos.

Sobre o conteúdo: as avaliações realizadas em cada programa (de diferentes tipos e em diferentes anos) evidenciaram satisfação com os conteúdos dos cursos, principalmente, por serem específicos para cada programa, isto é, textos relacionados com as áreas de especialização a partir dos quais se explicita a parte formal da língua. Isso indica, contudo, que os cursos de tipo instrumental confirmam as expectativas de que ao utilizar conhecimento específico voltado para as necessidades e interesses dos alunos esses cursos mantêm um nível mais alto de motivação.

Sobre o método: consideram-se, principalmente, as estratégias para "extrair informação" de um texto a partir do conhecimento do código. De maneira geral, percebe-se satisfação com os procedi-

mentos e atividades realizadas, porém, na avaliação do programa de Enfermagem evidenciou-se uma preocupação dos estudantes com aspectos relacionados com os procedimentos ou técnicas de ensino, ao ser considerados aspectos pouco relevantes na aprendizagem. Isso parece indicar que o método utilizado até agora não tem sido muito favorável para a aprendizagem, mas talvez o tenham sido outros aspectos que ainda não foram explicitados.

Da mesma forma, no programa de Engenharia de Petróleos, a relação do procedimento com os objetivos e materiais parece requerer mais atenção do professor, já que o 45.8% dos estudantes manifestaram a esse respeito valores localizados entre regular e ruim.

Sobre avaliação: Percebe-se satisfação dos estudantes com as formas de avaliação, as quais utilizam (realizadas com) textos semelhantes aos trabalhados nas aulas.

No programa de lingüística e Literatura explicita-se a inconformidade pela falta de relação entre a teoria e a prática uma vez terminado o curso, enquanto na Enfermagem esse é um aspecto considerado relevante na aprendizagem. Na Engenharia de Petróleos os estudantes consideram-se motivados e satisfeitos com todos os aspectos da operação de ensino. A motivação e interesse pelo curso são considerados aspectos que o professor deve incentivar.

Os registros de notas mostraram os resultados obtidos pelos estudantes nos cursos de inglês I, dos três programas nos últimos

cinco anos, evidenciando uma tendência geral a aumentar o número de estudantes que aprovam a matéria. O único problema aparente, nesta análise, faz referência ao programa de lingüística e Literatura nos anos 1984 e 85, quando se apresentaram altas taxas (entre 44 e 65%) de reprovação e desistência.

4.1.5. Relação com o modelo de Krashen

4.1.5.1. O insumo lingüístico

Os planejamentos dos cursos e as avaliações realizadas em cada programa fazem referência ao insumo em termos de conteúdo, o qual é considerado, de maneira geral, interessante e relevante para a aprendizagem, uma vez que se baseia em temas específicos; não há nenhum indicio da observância do $i+1$ de Krashen, ou seja, sobre a exposição dos estudantes a um insumo num nível um pouco mais elevado do que o nível real deles.

Porém, os planejamentos indicam que o insumo é apresentado a partir de textos específicos considerando algum grau de sequência gramatical, qual seja, do mais fácil para o mais complexo evitando repetir aspectos já apresentados. Essa característica na apresentação do insumo é perfeitamente contraditória com o modelo de Krashen, já que ele considera que o insumo não deve ser sequenciado gramaticalmente para que promova aquisição.

Evidencia-se, também, nos planejamentos analisados o pressuposto que o insumo se faz compreensível mediante o reconhecimento de estruturas e vocabulário básico, isto é, da parte formal da língua explícita no texto, extendendo menor importância à parte extralingüística, que na ótica de Krashen facilita a compreensão do insumo (não sequenciado gramaticalmente).

4.1.5.2. O filtro afetivo

Nas avaliações dos cursos de inglês instrumental I na Enfermagem e na Engenharia de Petróleos, é considerada a motivação e o interesse dos estudantes como sendo aspectos que o professor deve encorajar. Na Enfermagem indica-se falta de atividade do professor para encorajar esses aspectos e na Engenharia de Petróleos bastante capacidade do professor para despertar interesse pelos temas e motivar. No entanto, esses aspectos não parecem se relacionar com os resultados da aprendizagem evidenciados nos registros de notas¹, uma vez que os dois grupos apresentam resultados bastante satisfatórios (vide quadro 1 e 3, p. 96 e 99).

Porém, pode-se perceber algum tipo de relação com o filtro afetivo, apresentado por Krashen, ao considerarmos que o papel do professor, nessa perspectiva, é tornar o insumo compreensível em situações de baixa ansiedade. O aspecto "baixa ansiedade" não é certamente o que está se considerando nestes cursos, mas, a motivação e o interesse dos estudantes pelo curso (aspectos afetivos) como uma função que o professor deve assumir, e é nesse sentido

que evidencia-se uma relação: o professor pode intervir no filtro afetivo do aluno.

Estabelecida essa relação, conseqüente e indiretamente percebe-se um relacionamento entre o insumo e o filtro afetivo já que se a motivação e o interesse devem ser incentivados pelo professor, então o filtro não poderia ser considerado como a primeira barreira que o insumo encontra antes de ser processado, pois a motivação e o interesse, como partes desse filtro, podem ser modificados com a ajuda do professor.

Isso indica que o filtro não pode ser considerado como uma barreira estática, mas como um aspecto que junto com o insumo e com outros aspectos interagem no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Na fase seguinte deste trabalho explicitam-se outros fatores e possíveis relações.

4.2. Coleta sistemática

As informações coletadas nesta fase da pesquisa relacionam-se com entrevistas realizadas com professores e estudantes, bem como com registros de observação de aulas. Essas informações foram analisadas independentemente para cada programa, como já foi mencionado no capítulo anterior.

As considerações obtidas nesse ponto do estudo foram relacionadas com as obtidas na fase exploratória constituindo uma análise geral das informações coletadas, para serem posteriormente relacionadas vis a vis com o modelo de Krashen, explicitando, dessa forma, possíveis relações entre a situação analisada e a proposta dele no que faz referência à afetividade e ao insumo principalmente.

Na primeira parte, a evolução dos cursos de inglês instrumental na USCO, proporciona um marco referencial para a análise das informações pertinentes a cada programa.

4.2.1. Desenvolvimento dos cursos de inglês instrumental na USCO: problemas e tentativas de solução

A evolução dos cursos de inglês instrumental na USCO foi captada mediante entrevista com três professores (prof. A, B e C) os quais levam entre dez e treze anos trabalhando no departamento de idiomas da universidade. Recupera-se, dessa forma, a história dos cursos uma vez que não existem documentos que registrem essa evolução considerada importante, neste trabalho, porque permite a compreensão mais ampla do que acontece atualmente nos cursos de inglês instrumental na USCO.

Essa evolução vai se constituindo na medida em que se evidenciam problemas e se propõem tentativas de solução.

A história começa por volta dos anos 74 quando os três professores ingressaram na USCO onde já se ofereciam os cursos de inglês em alguns programas.

Os três professores têm formação em ensino de línguas, tendo realizado outros cursos dentro e fora do país (prof. A e C). Os professores A e C tem sido coordenadores do departamento de idiomas da USCO.

O professor A² parece ter-se preocupado bastante pelo desenvolvimento dos cursos de tipo instrumental na USCO, uma vez que seu trabalho é reconhecido por seus colegas nas entrevistas. A apreciação dele sobre os cursos de inglês nos programas (não pode ainda se chamar de instrumental) dessa universidade, por volta dos anos 74 é a seguinte:

"En aquella época, los cursos habían copiado la tendencia general de todo el país. Pues habíamos proyectado nuestra formación universitaria aquí en la USCO, desconociendo la situación específica de esta institución naciente, en esta región del país, de nuestros estudiantes, etc. y nos estábamos dedicando a aplicar planeaciones y programas que estaban siendo utilizados en las grandes capitales del país".

(Professor A)

O professor A faz referência ao tipo de formação dos professores que começaram a trabalhar na USCO naquela época, afirmando que foram formados com a abordagem estruturalista vigente à época e, dessa forma, aplicavam na universidade o que tinham aprendido.

"Nosotros estábamos aplicando lo que estaba en voga e inclusive lo que nosotros sabíamos.."

(Professor A)

O professor B lembra os inícios dos cursos de inglês nos programas da USCO, considerando basicamente o programa de Linguística e Literatura ao qual ele tem se dedicado durante vários anos:

"Despues de várias reuniones, inclusive de visitas a otras universidades del país e considerando el tipo de nuestros estudiantes, su forma especial de ser... decidimos comenzar aplicando el método audio-oral."

(Professor B)

O professor C concorda com seus colegas ao afirmar que os cursos de inglês para os programas que existiam na USCO eram basicamente estruturais:

"Los cursos se basaban en ejercicios de repetición y estructuras que no conducían a nada".

O professor A resume as características desses cursos da maneira seguinte:

"El enfoque que se utilizaba era básicamente gramatical, se pretendía que los estudiantes aprendieran en dos semestres...y cuatro para el caso de Lingüística y Literatura, las cuatro habilidades lingüísticas básicas e ojalá hasta cuestiones de su especialidad".

(Professor A)

A esse respeito, o professor B afirma:

"...era un inglés general, conversacional, la materia no estaba orientada para algo más práctico, específico... que fuera más útil para cada tipo de estudiante.."

(Professor B)

A etapa seguinte no desenvolvimento dos cursos de inglês, apresenta opiniões aparentemente diferentes, mas que no fundo convergem no que foi a primeira etapa do ESP na USCO: limitação dos objetivos dos cursos.

O professor C considera que assim que eles ingressaram na USCO e analisaram a abordagem existente (estruturalista) decidiram superá-la porque traziam bastante teoria da universidade (acabavam de se formar) relacionada com a existência de um inglês mais situacional, e com o ESP que estava em seu apogeo:

"...no necesitábamos teoría, ya la teníamos, necesitábamos era ponerla en práctica... y lo conseguimos!"

(Professor C)

Na ótica do professor B o passo seguinte à abordagem audio-oral foi o ensino da gramática sistematicamente a partir de situações e de textos sequenciados gramaticalmente:

"La selección de los textos se hacía teniendo en cuenta la progresión gramatical, de tal manera que los estudiantes encontraban los puntos gramaticales ordenadamente en el texto...lógicamente no eran textos auténticos.....era demasiado fácil."

(Professor C)

O professor A menciona os fatores principais que propiciaram o passo seguinte na evolução dos cursos de inglês na USCO, por volta dos anos 76:

"...fué más la práctica que la teoría lo que nos obligó a cambiar...fueron los estudiantes los que empezaron a decir que esos cursos no servían, que no se podía ni hablar, que no se entendía a un nativo, ni se leía... Eso empieza a suceder hacia los años 76, 77, mas o menos, incluso empiezan los profesores de otras carreras a cuestionar el inglés y a quitarlo de las carreras porque lo veían no funcional. Los estudiantes cuando terminaban los cursos también decían que era malo..... Paralelamente con esto se estaba desarrollando en el campo lingüístico toda una teoría en el campo de ESP y comenzamos a recibir materiales y nosotros mismos teóricamente a mirar, a comparar con la realidad y desde luego que llegamos a hacer replanteamientos. El primer replanteamiento que hubo fué el de cambiar los objetivos...."

(Professor A)

Esses fatores que propiciaram as mudanças nos cursos de inglês na USCO podem se resumir como segue:

- manifestações de insatisfação por parte dos estudantes,
- questionamento por parte dos professores de outros programas, da maneira como vinha sendo ensinado o inglês e,
- desenvolvimento, paralelamente no campo lingüístico, da teoria de ESP.

No entanto, o professor enfatiza que a mudança propiciada foi devida, fundamentalmente, à prática e não à teoria.

Dessa forma, decidiram mudar os objetivos dos cursos, centrando-se na necessidade dos estudantes, mas o aspecto linguístico fundamental ficou latente: "La gramática por encima de todo".

"Los anteriores objetivos de dominar las cuatro habilidades se limitaron solamente a uno: que el estudiante comprenda textos en inglés".

(Professor A)

O objetivo dos cursos, então, passou a ser a compreensão de textos gerais em inglês, com o domínio da gramática.

O professor A considera que essa fase, apesar dos problemas ainda subjacentes, foi importante porque permitiu o início de um pouco de interdisciplinaridade para a elaboração dos planejamentos, pois no primeiro estágio resenhado, os planejamentos eram elaborados por cada professor "a porta fechada".

Ainda segundo o professor A, o ensino de inglês na USCO começou a se fazer realmente específico, no ano de 1980, adotando temas específicos das diferentes áreas para conseguir a compreensão de leitura e a gramática deixou de ser a preocupação principal nos cursos.

O professor B concorda com o professor A em que nessa época a atividade de ensino se baseou na compreensão de leitura com

textos autênticos e semi-autênticos, mas ele considera que se iniciou depois uma etapa em que se fazia estritamente tradução, sendo também superada chegando, no ano 1988, a se fazer compreensão de leitura com as diferentes técnicas que existem para tal fim.

Da mesma forma, o professor C considera que durante os últimos oito anos tem-se trabalhado, na USCO, com o ESP orientado basicamente para a compreensão de leitura.

Resumindo, os cursos de inglês na USCO têm passado por várias etapas, sendo as mais destacadas as seguintes:

- abordagem estrutural - método audio-oral e gramatical. Pretendia-se conseguir o domínio das quatro habilidades básicas.
- Início parcial do ESP: -limitação dos objetivos dos cursos para compreensão de leitura de textos gerais em inglês.
- Compreensão de leitura com temas específicos de cada área.

Por outro lado, os três professores mencionam a possibilidade de reorientar esses cursos, para alguns programas, frente às novas necessidades e demanda dos estudantes, abrangendo não só o objetivo de compreensão de leitura mas também a produção oral ainda na área específica.

Apresentado esse marco referencial geral, se passa à análise das informações específicas de cada curso participante do estudo.

4.2.2. Enfermagem

4.2.2.1. Entrevista com os professores

Foram entrevistados três professores que têm dado aula de inglês neste programa (professor A, C e D). O professor A e o professor C são os que têm trabalhado durante maior quantidade de tempo neste programa, enquanto o professor D está tendo sua primeira experiência com o curso de inglês na Enfermagem, tendo trabalhado já na área da saúde (Medicina).

A análise das informações é realizada considerando os constituintes do modelo de Operação Global de Ensino de línguas.

Abordagem

Os três professores levam em conta para o desenvolvimento da operação global de ensino, a necessidade que os estudantes têm do inglês, sendo definida como a necessidade de ler textos específicos da Enfermagem, e dessa maneira os objetivos são propostos em termos de compreensão de leitura desses textos.

O professor A afirma que o fator principal nessa abordagem são as técnicas de leitura e que o estudante aprende não só inglês, mas conteúdos de sua área. Considera também que a gramática

é uma ferramenta para que o estudante aprenda:

"La gramática dejó de ser un fin por sí misma para para convertirse en un medio para que el estudiante comprenda".

(Professor A)

O professor A complementa a afirmação dizendo que o estudante não precisa um domínio total da gramática, da metalinguagem ou a produção de estruturas, que ele necessita é reconhecer algumas estruturas que lhe permitam compreender um texto.

O professor C concorda com o professor A em que a abordagem não é gramatical, que explicações gramaticais podem ser fornecidas ao estudante na medida em que ele precisar para a compreensão dos textos:

"La gramática ha sido y es importante. Cuando hablamos que el gramaticalismo y el estructuralismo se acabaron, no estamos yendonos para el otro extremo diciendo que la gramática se acabó. Para mi, es importante que el estudiante reconosca estructuras gramaticales...".

(Professor C)

O professor D considera que a estrutura da língua é a que permite a compreensão da leitura de um texto, e nessa ótica enfatiza a parte lingüística do texto assumindo que o sentido é criado passo a passo pelas palavras:

".....cuando se desconoce un término, una palabra..... conociendo la estructura de la lengua se puede llegar a la comprensión".

Ele afirma explicitar sua abordagem frente aos estudantes ao afirmar:

"En este curso no se pretende aprender la parte médica a través del inglés, sinó de aprender inglés a través de la parte médica".

(Professor D)

Nessas informações do professor D explicita-se a importância do domínio lingüístico formal em detrimento dos conteúdos.

Retomando as afirmações dos três professores sobre a abordagem, pode-se concluir que eles concordam em que os estudantes precisam ler textos específicos e que para compreender esses textos é necessário o reconhecimento de estruturas gramaticais. No entanto, a posição do professor D difere da de seus colegas ao desconsiderar a possibilidade de os estudantes aprenderem conteúdos da saúde através da língua inglesa. Essa posição torna o aprendizado da língua um assunto estritamente formal, contraditório com o fato dos materiais serem específicos da área, uma vez que os estudantes não vão aprender nenhum conteúdo relacionado com a saúde.

Planejamento dos conteúdos

Os três professores concordam em que os planejamentos se realizam considerando as necessidades dos estudantes e o contato com os professores da Enfermagem os quais sugerem temas e facilitam materiais para serem tratados nas aulas de inglês. Cada pro-

O professor escolhe e seleciona os materiais sendo que os professores A e C permitem, às vezes, a participação dos estudantes na seleção.

O professor C enfatiza que é importante que os temas a serem tratados nas aulas não sejam novos para o estudante, aspecto este que sustenta a posição dele, já mencionada anteriormente, com relação ao fato de ele não pretender ensinar conteúdos da saúde através do inglês.

Os textos a serem trabalhados nas aulas são selecionados a partir de livros ou revistas especializadas considerando o tema e o grau de dificuldade.

Método

O professor A afirma que o método se baseia fundamentalmente em técnicas de leitura com os textos especializados, e no reconhecimento da gramática.

O professor C conta uma anedota relacionada com os procedimentos nas aulas.

"Es muy común oír decir a las enfermeras cuando alguien les pregunta: que van a ver en la clase de inglés hoy? Ellas responden no vamos a ver vamos es a leer, a trabajar en la práctica. Eso quiere decir que ellas ya están conscientes que no van a repetir el inglés del bachillerato".

(Professor C)

Essa afirmação indica que o procedimento utilizado nas aulas é basicamente uma atividade de treinamento de leitura a qual constitui o resultado que pretende ser conseguido com o curso, implicando, dessa forma, uma ênfase no resultado da aprendizagem, não no processo.

O professor C considera-se um orientador nas aulas de inglês.

O professor D também afirma utilizar técnicas para reconhecimento de estruturas, de formação de palavras ou mecanismos que permitem identificar o significado de algumas palavras. Afirma, também, exigir dos estudantes o uso do dicionário o qual é considerado como ferramenta indispensável no trabalho de aula sendo realizado geralmente em grupos.

Evidencia-se, dessa forma, uma ênfase na utilização de técnicas para extrair o significado lingüístico dos textos mais do que para ler.

Avaliação

O professor A afirma que as avaliações estão relacionadas com as técnicas de ensino utilizadas mudando unicamente o texto, sendo dessa forma um reforço da aprendizagem, uma vez que os estudantes utilizam as técnicas que já conhecem com textos diferentes.

Os professores C e D também afirmam realizar o mesmo tipo de avaliações enfatizando a compreensão de leitura com textos diferentes aos trabalhados nas aulas, mas relacionados com o mesmo tema.

O professor D ilustra com um exemplo um dos tipos de avaliações que ele faz:

"El argumento que los estudiantes dan al responder una pregunta de comprensión de lectura debe ser en español y con base en la lectura, no me pueden decir que dos mas dos son cuatro porque aprendió en la escuela, sino porque está en el texto por ejemplo, o porque se afirma que iban dos niños y dos niñas ...o sea cuatro personas...".

(Professor D)

Nesse exemplo percebe-se, de novo, a ênfase nos aspectos contidos no texto, fracionando, sem chegar a concluir, a atividade da leitura, uma vez que a atividade termina considerando unicamente a capacidade de processamento, não chegando a desenvolver a capacidade textual.

Sobre as avaliações dos cursos os professores afirmam que são realizadas por cada um deles com seus estudantes e que estão satisfeitos com os resultados:

"Hay un reconocimiento de la importancia del inglés por parte de los estudiantes. Ellos sienten que están haciendo algo que les está reportando no solo conocimientos de inglés, sino también de su carrera y además, sienten la necesidad inmediata porque están recibiendo constantemente, de los otros profesores, artículos para leer, en inglés".

(Professor A)

Dessa forma, os resultados dos cursos estão relacionados fundamentalmente com a necessidade imediata que os estudantes sentem da língua, bem como com a aplicabilidade desses conhecimentos que são não só lingüísticos, mas também, da área específica.

Os três professores se sentem satisfeitos com o nível que os cursos atingiram até hoje, devido principalmente à relação entre os professores de inglês e os professores da área específica e à utilização imediata dos conhecimentos por parte dos estudantes.

O professor A afirma:

"En Enfermería existe todo un ambiente, un clima, una estructura que hace que el curso de inglés les guste a los estudiantes y sea importante".

Essas condições do programa de Enfermagem fazem referência, novamente, à necessidade e aplicabilidade imediata dos conhecimentos dos estudantes.

A satisfação expressada pelos cursos de inglês na Enfermagem têm muito a ver, ainda segundo o professor A, com o tipo de estudantes e o lugar que ocupa a matéria no currículo:

"Todos los estudiantes de inglés en Enfermería están haciendo quinto o sexto semestre. Eso quiere decir madurez mental, académica, universitaria, eso significa también más conocimientos en el área, en los temas que van a ser tratados, . . . eso significa responsabilidad del estudiante".

(Professor A)

Percebe-se, dessa forma, que os aspectos relacionados com o contexto de ensino, o tipo de estudantes, o lugar relativo do curso de inglês no currículo, são considerados importantes no processo de ensino-aprendizagem de inglês instrumental na Enfermagem.

4.2.2.2. Entrevista com os estudantes

Foram entrevistados dois estudantes por cada um dos três sub-grupos identificados no curso constituindo uma amostra de seis estudantes (vide capítulo 3, p, 79).

1. Estudantes que estavam cursando o primeiro semestre no programa

Os dois estudantes entrevistados expressaram descontentamento e insatisfação de maneira geral, com a abordagem do professor e com o método, manifestando maior aceitabilidade pelos materiais e pela avaliação já que a primeira avaliação foi realizada em grupo.

"A mi no me gusta la manera de ser del profesor...él comienza a hablar y yo no entiendo nada. Él se dedica a las personas que participan, que están adelante...y olvida el resto, además él cuenta unos chistecitos de mal gusto que detesto"

(Estudante No.1)

Percebe-se, nessa afirmação, uma atitude negativa do estudante frente ao professor e à aula, relacionada com a maneira de

ser do professor e com o método utilizado o qual não faz o insumo compreensível para ele.

Por outro lado, o estudante No.2 afirma:

"Yo no me siento bien en esa clase, asisto porque como todos sabemos es muy importante para nuestra carrera y aunque no nos guste asistimos para intentar aprender".

(Estudante No.2)

Nas afirmações anteriores evidencia-se que os dois estudantes entrevistados não gostam nem do inglês, nem da aula, principalmente, por não compreender o insumo e pelas estratégias utilizadas pelo professor para descontrair e relaxar, as quais causam neles um efeito contrário ao esperado, criando atitudes negativas e desinteresse pelo curso. O aspecto que motiva a "aprender" é a necessidade que eles têm de ler em inglês.

Sobre os materiais os dois estudantes afirmam gostar do tipo de materiais por estar relacionados com temas da Enfermagem, mas consideram que é muito cansativo procurar tantas palavras no dicionário.

2. Estudantes que cursam entre terceiro e quinto semestre no programa

Neste grupo foram entrevistados os estudantes No. 3 de terceiro semestre e o estudante No. 4 de quinto semestre (vide anexo

No. 4)³. A diferença básica nas opiniões destes dois estudantes é que o primeiro não gosta do inglês, enquanto o segundo gosta.

Dessa forma, o No.3 considera que o professor deveria explicar melhor as estruturas para poder entender com mais facilidade e que os materiais são bons por ter relação com as outras matérias, mas que implicam muito trabalho por ter que procurar muitas palavras no dicionário.

"Yo me siento medio perdida en la clase... no entiendo casi nada... y al profesor no parece interesarle porque él se dedica a las personas que saben lo que él está enseñando".

(Estudante No. 3)

Essa afirmação indica a atitude do estudante relacionada com a compreensão do insumo e com a atitude do professor.

Por outro lado, o estudante No.4 afirma veementemente:

"Yo me siento muy bien en la clase de inglés, pues el inglés para mí... es una cosa que me fascina! me gusta leer, traducir cualquier tipo de artículo. Yo espero, creo que algún día voy a dominar completamente el inglés, a aprender a hablar bien... porque no lo domino sé apenas unas reglas".

(Estudante No.4)

Ele expressa satisfação frente a todos os aspectos relacionados com o curso de inglês, sendo que algumas de suas afirmações parecem justificativas:

"Cuando uno está haciendo una carrera tiene que tener seriedad para aceptar la clase y preocuparse por aprender a traducir por iniciativa propia".

(Estudante No.4)

Evidencia-se, nessa afirmação, a atitude positiva do estudante disposto a receber e aproveitar todo tipo de insumo. Percebe-se também, o relacionamento do resultado da aprendizagem com a tradução o qual é contraditório com o objetivo do curso.

O mesmo estudante considera que o curso de inglês é um complemento das outras matérias que eles estudam e o descreve como segue:

"Es un curso básico que nos dá unas pautas para trabajar y también lo motiva a uno porque se relaciona sólo con lo que uno necesita. A veces en el bachillerato uno piensa que el inglés es aburrido porque le toca que estudiar todo el inglés: pronunciación, traducción...".

(Estudante No.4)

Nesse comentário evidencia-se uma relação entre a motivação e o fato de receber um insumo específico não pretendendo o ensino da totalidade da língua como nas abordagens gramaticais, porém, o mesmo estudante contraditoriamente afirma:

"El profesor profundiza un poco las reglas de gramática y a mi me gusta porque creo que eso es lo más importante que uno necesita, lo que debe aprender para no tener problemas en las traducciones".

(Estudante No.4)

Esses comentários dos estudantes refletem a abordagem de ensino do professor, mostrando também uma relação de semelhança na utilização dos termos leitura e tradução o qual pode indicar,

seja uma simples confusão de termos ou talvez que a atividade que está se desenvolvendo na sala de aula seja realmente de tradução e não de leitura. O seguinte estágio da análise que corresponde à observação de aulas permite esclarecer essa dúvida.

3. Estudantes de transição

Foram entrevistados os estudantes No.5 e 6 os quais terminaram os estudos de Enfermagem a nível de tecnologia, faz aproximadamente dez anos e reingressaram este semestre (01/88) no programa, continuando os estudos no nível profissional de licenciatura.

Apresenta-se, de novo, a dicotomia entre um estudante que gosta do inglês (No.6) e outro que não gosta (No.5), sendo que os dois reconhecem a grande importância que o aprendizado desta língua representa para eles.

"El inglés no es una materia que me guste pero sé que es muy importante en la Enfermería porque todos los folletos de las drogas, que son importadas, vienen en inglés y es necesario traducir. Y no solamente las drogas, los equipos médicos también tienen indicaciones en inglés, entonces, pues...toca aprender...yo estudio inglés porque sé que es muy importante, por la necesidad no porque me guste".

(Estudiante No.5)

O estudante No. 4 afirma:

"A mi me gustaba el inglés cuando hacía bachillerato, ahora también me está gustando porque el curso pues enfatiza lo más necesario para los estudiantes del área de la salud: traducir del Inglés para el español".

(Estudiante No.4)

Nesses comentários utiliza-se, novamente, a palavra "tradução" para fazer referência à necessidade que eles têm do inglês.

Por outro lado, o estudante No.5 manifesta ter se sentido muito mal nas aulas de inglês por ter esquecido o que aprendeu nos cursos anteriores o qual era bastante elementar comparado com este curso que é mais técnico. O estudante No. 6, pelo contrário, tem se sentido bem porque está percebendo que isso é o que ele precisa.

Percebe-se, dessa forma, que as atitudes e estados emocionais dos estudantes se manifestam em relação com o insumo:
estudante No.5: motivado, com atitude negativa (não gosta do inglês), se sente mal na aula por não saber o conteúdo.
Estudante No.6: motivado, com atitude positiva (gosta do inglês), se sente bem na aula porque percebe que esse insumo ele precisa "aprender".

No entanto, o estudante No.5 que não gostava do inglês começou a gostar uma vez que começou a compreender o insumo:

"El hecho de que la enseñanza del inglés se haga relacionando con un texto, siento que es mejor, que se progresa y se aprende, porque como era antes que se enseñaba todo separado....creo que se perdía tiempo, mientras que ahora traduciendo párrafos o textos, uno va acordándose de algunas palabras, va leyendo y buscando en el diccionario lo que desconoce y en el momento en que usted comienza a entender el sentido del párrafo siente que está aprendiendo, enriqueciendo el vocabulario.... y le comienza a gustar. Claro que eso implica mucho trabajo, pues me he metido unas clavadas⁴ de horas y horas buscando palabras en el diccionario".

Esse estudante explicita o processo que ele tem experimentado ao trabalhar os textos em inglês, evidenciando a realização de um exercício de tradução criando o sentido do texto mediante as palavras que procura no dicionário. Indica, também, uma relação entre o insumo compreensível (no nível lingüístico) e a "aprendizagem".

Os dois estudantes consideram os materiais interessantes por estarem relacionados com temas da saúde e consideram que o método utilizado é o da tradução do qual parecem gostar, talvez, porque como o estudante No.5 afirma, é melhor trabalhar com um texto do que com fragmentos lingüísticos isolados, ou porque é a melhor experiência de aprendizagem que tiveram até esse momento.

4.2.2.3. Observação de aulas

Foram observados três encontros correspondentes a duas horas de aula e uma de avaliação na primeira semana de atividades acadêmicas do semestre (22, 23, e 25/02/88, vide anexo No.5).

As aulas se desenvolveram numa sala de tipo tradicional. O grupo está constituído por estudantes entre 18 e 35 anos aproximadamente, e o número de estudantes presentes à aula foi de 30 (a totalidade dos matriculados) no primeiro e terceiro dia, enquanto no segundo, foi de 14 devido a uma assembléia e passeata estudantil que estava se desenvolvendo paralelamente.

Abordagem

Através da observação das aulas pode-se perceber que o professor assume que ao explicitar algumas construções gramaticais do texto e pedir aos estudantes para extrair exemplos, eles necessariamente teriam que ler e compreender o sentido do texto.

Essa crença implica que o sentido de um texto é criado pelas estruturas gramaticais passo a passo.

Insumo

O insumo da aula está constituído por um texto em inglês e pela fala do professor que geralmente apresenta explicações gramaticais em espanhol com exemplos em inglês.

O texto é um artigo de tipo informativo relacionado com a saúde, publicado na revista "Time" e constituído por oito parágrafos (duas páginas). O artigo foi mimeografado para os estudantes, fazendo modificações mínimas de vocabulário e estruturas, considerando o nível dos estudantes.

Método

As duas primeiras aulas se desenvolveram praticamente reconhecendo e extraíndo formas gramaticais (construções adjetivas e preposição + v-ing) contidas no texto. No final da segunda aula

o professor pediu para cada estudante traduzir cada frase do texto, e na terceira, se realizou uma avaliação de compreensão: apresentaram-se várias afirmações para dizer se estavam certas ou erradas de acordo com o texto e argumentando o porquê.

De maneira geral, enfatizam-se as explicações gramaticais relacionando-as com as estruturas do espanhol.

Os recursos utilizados nas aulas são fundamentalmente o texto e o dicionário.

Avaliação

Realizou-se uma avaliação de compreensão de texto, em grupo, sem a presença do professor e utilizando os recursos que os estudantes dispunham.

A avaliação estava constituída por sete afirmações relacionadas com o texto trabalhado nas aulas, que deviam ser confirmadas ou refutadas utilizando argumentos explícitos no texto.

Atitude dos estudantes na sala de aula

Frente ao professor: Na segunda parte da primeira aula, aproximadamente a metade dos estudantes pareciam começar a aceitar e gostar da maneira de ser do professor (vide atitude do professor). Essa mesma proporção de estudantes continuou, nas aulas

seguintes, mostrando uma atitude favorável frente ao professor, já que também começaram a mostrar compreensão dos temas, participando na aula. A outra metade do grupo continuou parecendo desorientada e praticamente sem nenhuma atitude evidente frente ao professor.

Frente aos materiais: Todos os estudantes pareciam interessados no material, mas percebeu-se claramente a satisfação dos que estavam compreendendo o insumo e a preocupação dos que não entendiam nada.

Estados emocionais

Os estudantes pareciam muito tensos e preocupados, principalmente na primeira parte da aula, depois o relaxamento propiciado por algumas piadas contadas pelo professor, aumentou a participação dos estudantes na aula. No entanto, muitos estudantes ficaram tensos e preocupados.

Na última aula observada (a avaliação), os estudantes trabalharam à vontade porque o professor não estava presente.

Atitude do professor

O professor se manifestou muito autoritário durante a primeira aula principalmente, depois teve alguns momentos de maior aproximação dos estudantes (quando contou piadas) mas imediata-

mente retomava a posição do "professor" que decide o que tem que ser feito sem nenhuma negociação entre os estudantes. Esses momentos de humor pareceram favorecer o clima da aula, fazendo com que os estudantes, de maneira geral, ficassem mais tranquilos e menos tensos.

Apesar de o professor ser autoritário, a participação dos estudantes na aula foi voluntária, sem serem pressionados para produzir, chegando a se perceber falta de interesse do professor pelos estudantes que ficavam, sem participar.

4.2.2.4. Considerações gerais

Nesta seção são apresentadas e discutidas as informações apresentadas anteriormente, e trianguladas as fornecidas pelo professor e estudantes participantes do curso de inglês observado.

Para os professores A, C e D são fatores fundamentais do curso de inglês as necessidades dos aprendizes, a seleção dos materiais relacionados com a área (mantendo relação com os professores da Enfermagem), a restrição das tarefas a serem desenvolvidas pelo estudante centrando-se na necessidade dele, isto é, leitura de textos específicos, concentração de tempo e esforço nos assuntos pertinentes para o aprendiz sendo, dessa forma, incrementada a motivação e o desejo de aprender dos estudantes e a satisfação dos professores.

Os aspectos mencionados anteriormente estão relacionados com os mencionados por Strevens (1977) e Robinson (1980) como constitutivos de um curso de ESP, implicando que uma especificidade do ensino instrumental radica na especificidade dos materiais utilizados nas aulas.

Por outro lado, o princípio que guia a atividade de leitura, se baseia no reconhecimento das estruturas gramaticais para a compreensão do texto. Os professores afirmam explicar essas estruturas na medida que os aprendizes precisam para facilitar a compreensão.

Esses aspectos evidenciam uma ênfase na análise lingüística implicando, como afirma Widdowson, que o texto seja concebido como a manifestação de regras num produto estático. Essa concepção de texto indica que a atividade que pretende se realizar na sala de aula seja de compreensão de texto, fracionando, dessa forma, a atividade de leitura uma vez que enfatiza a parte lingüística explícita, desconsiderando a relação com os aspectos externos e/ou o contexto mais amplo, em cuja relação se constroi o sentido do discurso.

Através das informações obtidas pela entrevista com o professor D, com os estudantes (No.1,2,3,4,5,6) e pela observação de aula, evidenciaram-se os seguintes aspectos.

- O princípio que guia a operação de ensino do professor é fundamentalmente a crença que a estrutura da língua é a que permite a compreensão de leitura, como ele mesmo afirma, e como é expresso pelos estudantes e observado nas aulas: a parte formal da língua tem prioridade.

- Os materiais são selecionados considerando a necessidade que os estudantes têm de ler temas relacionados com a saúde. Porém, os estudantes sempre falam em tradução e não em leitura devido, talvez, à ênfase atribuída à parte formal da língua (gramática, vocabulário, etc.).

- O ensino se baseia na explicitação de aspectos gramaticais contidos no texto.

- Evidencia-se uma ênfase na utilização de técnicas para extrair informação do texto mais do que para ler, considerando consequentemente aspectos explícitos no texto.

- O dicionário é um recurso fundamental e as explicações gramaticais um procedimento metodológico preferencial nas aulas.

- A avaliação focalizou aspectos relacionados com a compreensão do texto, contraditoriamente com os aspectos trabalhados na aula (aspectos gramaticais e de tradução).

- A necessidade imediata que os alunos têm da língua é considerada um fator que favorece o interesse e motivação necessários ao processo de ensino-aprendizagem de inglês neste programa.

- A atitude do professor na sala de aula influencia o estado emocional dos estudantes.

- Os estudantes que dizem gostar do inglês (atitude positiva) e estar motivados (conscientes da necessidade) se apresentam mais dispostos para aceitar qualquer tipo de insumo e realizar qualquer atividade na sala de aula.

- Os estudantes que dizem não gostar do inglês (atitude negativa) e que não participam da aula, apesar de estarem conscientes da necessidade, parecem ter dificuldades para receber o insumo e também não gostam das tentativas do professor para abrandar e relaxar o ambiente da aula. Essa atitude, no entanto, começa a mudar em alguns estudantes quando eles começam a entender o insumo. Por outro lado, os estudantes que se mostram motivados e com atitudes positivas desfrutam esses momentos.

4.2.3. lingüística e Literatura

4.2.3.1. Entrevista com os professores

Foi entrevistado o professor B o qual tem se dedicado durante vários anos aos cursos de inglês no programa de lingüística e Literatura. Apresentam-se também, comentários dos outros professores com relação a esse curso.

Abordagem

O professor B acredita que sendo impossível ensinar todos os conteúdos num curso de inglês, o que tem de ser ensinado é metodologia de estudo, sistema e sugestões de estudo concretas:

"...presento sugerencias de trabajo, se entrega el material para que las apliquen... en otras palabras yo digo como estudiar inglés para que los estudiantes estudien cuando ellos quieran".

(Professor B)

Sendo que as aulas de inglês geralmente se constituem numa obrigação para os estudantes, o professor acredita que:

"Es importante que el muchacho tenga suficiente material para que él trabaje cuando quiera y de esa forma la clase se convierta en una asesoría".

(Professor B)

Percebe-se nessas afirmações por um lado, o papel do professor que não negocia, e por outro, uma ênfase no processo de

aprendizagem considerando a quantidade de material em relação à afetividade do estudante.

Nessa perspectiva, o professor considera que é importante também, que o estudante analise as dificuldades e as explicita para que ele saiba o que deve fazer frente a um problema determinado. Afirma, ainda, que a matéria de inglês deve cumprir uma função prática, formativa e de projeção do estudante no próprio programa que ele faz. É muito importante, segundo o professor, que o trabalho da matéria não fique só como trabalho escolar, mas que se transforme em textos de estudo que possam ser consultados por outros estudantes na biblioteca da universidade:

"Creo que es muy importante que el muchacho vea una manifestación concreta del curso, o sea que lo que él haga en la clase como ejercicios, traducciones, etc. no se quede solamente a nivel escolar, como una tarea que el profesor recibe, corrige, califica y devuelve. El muchacho la mira, la dobla y la guarda y ahí termina la clase".

(Professor B)

Com esses princípios o professor propôs quatro modalidades de trabalho no curso de inglês I para serem desenvolvidas durante as cinco horas semanais de aula: oficina de tradução, exposição ou comentários sobre um texto, compreensão de leitura e textos bilingües.

Por outro lado, o professor considera que o objetivo do curso de inglês I no programa de lingüística e Literatura, é pro-

piciar o reencontro com a gramática que o estudante já viu no segundo grau, para facilitar a realização das traduções, as quais começa a utilizar no primeiro semestre do programa.

Planejamento de conteúdo

Para a elaboração do planejamento do curso, pode-se dizer que o professor explicita a necessidade que os estudantes têm do inglês, uma vez que eles, ao entrar no programa, não sentem a necessidade imediata de aprender essa língua porque as outras matérias do programa poucas vezes oferecem bibliografia em inglês:

"Observo el tipo de alumnos que tengo, lo que ellos van a hacer en el futuro, cual va a ser su trabajo, su papel profesional y de esa forma proyecto la materia en el papel de ellos, en lo que van a encontrar en su vida profesional".

(Professor B)

Evidencia-se, nessa afirmação, que o planejamento se baseia na explicitação das atividades relacionadas com o inglês que os estudantes terão que desenvolver na vida profissional deles. Nessa ótica, o curso focaliza o produto e não o processo como parecia ao considerarmos a abordagem do professor.

Seguidamente, o professor selecciona os textos a serem trabalhados em cada modalidade, considerando os seguintes critérios básicos:

- que estejam relacionados com o curso que o estudante faz. Neste caso, podem ser de iniciação à lingüística, literários, pedagógi

-cos, etc.

- Que possam se converter em textos de estudo, e
- que o estudante aprenda através dele.

Considera também, um certo grau de dificuldade na programação do curso, para propiciar um desafio nos estudantes:

"En los textos y trabajos yo considero un cierto grado de dificultad para que los estudiantes lo superen... un desafío, porque al trabajar cosas muy fáciles ellos se "sinvergüencean"⁵, no hacen nada, ni dan lo mejor de ellos".

(Professor B)

Esse desafio parece implicar uma maneira de pressionar a participação e produção dos estudantes no curso.

Método

Os sistemas de trabalho propostos, se constituem em técnicas para elucidar os problemas que os estudantes têm quando enfrentam um texto específico para desenvolver diferentes atividades: traduzir, comentar, ler, etc. Os problemas geralmente são de tipo gramatical, de vocabulário e de tradução a qual é considerada pelo professor como:

"La habilidad especial que una persona tiene para pasar un texto del inglés para el español. Esa habilidad se adquiere con la práctica".

(Professor B)

A informação anterior indica que sendo a tradução (uma atividade realizada nas aulas), uma habilidade adquirida com a prática, então a aula se torna um espaço que permite a prática, isto é, uma atividade de treinamento.

Os sistemas de trabalho propostos pelo professor são os seguintes:

-oficina de tradução: o objetivo é solucionar as dificuldades que o estudante tem ao fazer uma tradução, mediante sugestões apresentadas pelo professor. A tradução é realizada fora da aula porque na aula só se comentam e analisam os resultados (facilidades) e dificuldades:

"Los estudiantes tienen que hacer traducción-traducción, desde la primera frase del texto hasta la última. Son textos cortos, de alguna manera progresivos para que ellos recuerden estructuras muy gramaticales".

(Professor B)

Dessa forma, a gramática é explicada na medida em que o estudante apresente os problemas (duas horas de aula por semana nesta atividade).

-Comentários sobre um texto: considerando que os estudantes de lingüística e Literatura vão ser professores de espanhol, esta modalidade, afirma o professor, é uma prática do que o profissional geralmente faz com um texto: ler, comentar, criticar, etc ou seja que o estudante começa a utilizar o conteúdo do texto

(uma hora de aula por semana):

"No queremos saber el contenido porque todos los alumnos tienen el texto y se supone que lo han leído. Queremos conocer la opinión del estudiante sobre el contenido".

(Professor B)

A afirmação anterior é feita no plural apesar da proposta ter sido elaborada unicamente pelo professor B. Parece indicar que os alunos e ele compartilham as mesmas idéias.

- Compreensão de leitura: Inicia-se, segundo o professor, com teoria sobre como ler e exercícios de compreensão de leitura na língua materna. Utiliza várias técnicas existentes para facilitar a compreensão de leitura em inglês: scanning, skimming, predicting, etc. (uma hora de aula por semana). Afirma-se, também, que nesta modalidade o estudante não tem que traduzir, sendo muito dinâmica devido às técnicas utilizadas e a que os textos são curtos.

- Textos bilingües: o objetivo desta atividade, segundo o professor, é tornar os estudantes críticos mediante a comparação de duas traduções: uma realizada por eles e outra apresentada pelo professor, sobre um texto literário. Consideram como referência o texto original em inglês e contrastam não só o conteúdo, mas as estruturas gramaticais, explicando-as quando for preciso.

O professor considera que essa modalidade é a mais importante porque pretende que os estudantes sejam críticos com as diferentes obras traduzidas que vão ter que utilizar durante a vida profissional deles como professores de espanhol. Finalmente, o professor sintetiza o método dizendo:

"Los estudiantes se relacionan con el aspecto estructural de la lengua, con vocabulário, con la habilidad para traducir y al mismo tiempo están auto-evaluando y criticando una traducción porque ellos mismos han descubierto que la información que manejan los gringos es más completa que la que pasan a los textos traducidos al español".

(Professor B)

O recurso principal deste curso, está constituído pelos textos os quais são diferentes para cada modalidade, tendo os estudantes que trabalhar semanalmente com cinco textos diferentes.

O professor sugere realizar o trabalho individualmente ou com os colegas da mesma turma para que as dificuldades sejam explicitadas já que elas constituem uma guia para o professor.

Avaliação

O professor afirma que cada atividade do aluno representa uma oportunidade para ele se avaliar e ao mesmo tempo acumula pontos que vão constituindo a nota do curso. Considera, também, que a máxima realização do estudante é que a tradução dele fique como texto de consulta na biblioteca.

Sobre o curso, o professor afirma gostar das modalidades de trabalho, mas que os estudantes se queixam porque consideram que é muito material e muito trabalho. Porém, o professor considera que a variedade evita a rotina no curso.

Os comentários dos outros professores de inglês entrevistados, com relação ao curso de lingüística e Literatura coincidem em que o único problema latente nos cursos de inglês deste programa é a falta de aplicabilidade imediata dos conhecimentos que os estudantes "adquirem", devido a que muito poucos professores no programa indicam uma bibliografia em inglês.

Dessa forma, eles acreditam que os objetivos propostos nos cursos são conseguidos, sendo o único problema a utilização prática desses conhecimentos durante a realização do curso, como afirma o professor A:

"Los estudiantes de lingüística y Literatura han conseguido alcanzar inclusive barreras de traducción que es un paso más adelante que el de comprensión de lectura".

(Professor A)

Ele afirma que a tradução é um estágio mais avançado do que a compreensão de leitura, considerando que o resultado é um documento escrito em espanhol que pode ser utilizado por outros estudantes. Percebe-se, no entanto, que são duas atividades diferentes, com objetivos diferentes, como é reconhecido pelo professor B.

4.2.3.2. Entrevista com os estudantes

Foram entrevistados quatro estudantes: dois de cada grupo identificado, constituindo uma amostra de quatro (vide capítulo 3, p.79).

1. Estudantes que terminaram o segundo grau há tempos: os dois estudantes entrevistados (No. 7 e 8) manifestaram gostar do inglês e ser conscientes principalmente da importância da língua, mas essa motivação se apresenta de duas maneiras diferentes: o estudante No.7, por exemplo, afirma:

"Me gusta el inglés desde que yo estaba en bachillerato, a pesar de que los cursos de aquella época no eran tan buenos...enseñaban pronunciación y gramática. Cuando entré en la universidad empecé a acordarme de lo que aprendí en el bachillerato, sólo que aquí con más rapidéz."

(Estudante No.7)

O mesmo estudante se refere ao curso:

"En este curso, el profesor no se ha dedicado a enseñarnos lo elemental, sino que él comenzó rápidamente a enseñar la gramática".

(Estudante No.7)

Nessa afirmação, não fica claro o que ele considera elementar, mas ficou o que é considerado importante: a gramática. Parece lógico, então, que o estudante No.7 se sinta satisfeito no curso, uma vez que antes de começar ele já gostava do inglês e além disso, no curso está sendo oferecido o que ele gosta e acha interessante:

"Realmente el método del profesor es muy bueno, las aulas son para leer en inglés... no para hablar. Esa fue lo que nos dijo el profesor. En el curso hay dos horas de gramática, una hora de exposición y una hora de comprensión de lectura. El profesor enfatiza la traducción del inglés para el español".

(Estudiante No.7)

A tendência deste estudante, como da maioria dos entrevistados, é a de repetir as indicações do professor evidenciando a força que tem a imagem do professor dentro desse contexto, bem como a disposição (no caso dos estudantes motivados e com atitudes positivas como o estudante No.7) para receber o insumo e as diferentes tarefas a serem realizadas, sem qualquer tentativa de análise.

No entanto, as opiniões do estudante No.8 fogem dessa generalização ao afirmar.

"El curso me está pareciendo muy difícil, pues el profesor supone que todos los alumnos tenemos conocimientos avanzados de inglés... y es muy autoritario exigiendo la realización de los trabajos. Yo comencé el curso con ganas de aprender pero la experiencia está siendo muy negativa y yo no me puedo adaptar ni a la metodología ni a la manera de ser del profesor".

(Estudiante No.8)

O mesmo estudante termina afirmando:

"Yo creo que el relacionamiento profesor alumno debe cambiar porque con un profesor tan autoritario es imposible aprender".

Evidencia-se, dessa forma, que o estudante anterior, mesmo estando motivado, quando iniciou o curso, e estando consciente da importância do inglês, não conseguiu se manter disposto a receber

o insumo, devido principalmente às atitudes do professor e ao facto do insumo ser muito avançado para o nível dele, ou de maneira geral, devido à abordagem do professor que corresponde ao que ela chama de metodologia.

Os dois estudantes (No.7 e 8) concordam em que são pressionados para participar da aula, e que o ambiente é tenso devido a motivos diferentes:

"El ambiente de la clase es muy tensionante debido a la hora y a la cantidad de personas, pues lo ideal serian diez o quince."

(Estudiante No.7)

Ele levanta a causa da hora porque a aula vai das 8:55 às 9:45 p.m. (num programa noturno), e da quantidade de pessoas (30 alunos), porque ele gostaria de praticar mais os exercícios durante a aula.

Por outro lado, o estudante No.8 afirma:

"Hay mucha presión y tensión durante la clase...el profesor es muy autoritario y presiona mucho para que nosotros participemos".

(Estudiante No.8)

Os dois estudantes concordam em que gostariam de aprender mais gramática: o estudante No.7 gostaria de ter um texto guia com a gramática apresentada progressivamente além dos textos que estão trabalhando na aula. A estudante No.8 diz que é importante

conhecer as estruturas da língua, mas que sente falta da pronúncia para ajudar a captar o sentido do texto.

As opiniões do estudante No.8 foram manifestadas com muita segurança, talvez, pelo fato de ele estar mais relacionado com o ambiente escolar, já que seu trabalho se desenvolve numa escola, permitindo estar permanentemente em contato com professores e alunos, o qual pode ter influído para que ele seja mais crítico com relação ao papel do professor e do aluno.

2. Estudantes que terminaram o segundo grau no ano anterior: foram entrevistados os estudantes No.9 e 10. Eles concordam em não gostar do inglês (atitude negativa) e em não ter sentido a necessidade da língua até hoje (motivação negativa):

"No sé porqué estoy obligada a tomar una matéria que no me gusta ni necesito".

(Estudante No.9)

O estudante No.10 firma:

"El inglés es muy difícil...yo nunca aprendí nada, no entiendo nada y además el profesor es muy bravo...por eso yo prefiero no preguntar nada en la clase".

Nos dois estudantes, se evidencia um certo bloqueio (atitude negativa) e falta de motivação no aprendizado do inglês, agravado, no estudante No.9, por não sentir a necessidade imediata da língua, e no estudante No.10, pela dificuldade para se comunicar com o professor, afirmando ser ele muito bravo, o qual parece bloquear a participação, com confiança, dos estudantes na aula.

Os dois estudantes protestam pela quantidade de trabalho que têm que realizar durante a semana:

"Nos pasamos toda la semana trabajando con textos de inglés...es demasiado!".

(Estudante No.10)

De maneira geral, os dois estudantes parecem insatisfeitos com a maneira de ser do professor e com a quantidade de trabalho que têm que realizar durante o curso. No entanto, o estudante No.9 afirma:

"Claro que cuando el profesor explica bien...bien claro las estructuras, los verbos...que aparecen en el texto es mucho más fácil porque es que solamente buscando en el diccionario es imposible".

(Estudante No.9)

Dessa forma, percebe-se que quando o estudante entende o insumo, começa a se interessar pela aula, mesmo tendo apresentado motivação e atitude negativa no início do curso.

Por outro lado, evidencia-se a relação entre o comportamento e atitude dos estudantes na aula, e a atitude do professor, principalmente nos estudantes que não estavam motivados ao iniciar o curso. Eles dependem muito do que o professor faz e de como ele é, para se colocar de uma maneira mais positiva ou mais negativa frente ao curso.

4.2.3.3. Observação de aulas

Foram observadas quatro aulas de inglês I, no programa de lingüística e Literatura (08, 09, 10, 11/02/88, vide anexo No 6). A avaliação ia ser realizada no dia 12/02, mas não foi possível por não existir normalidade acadêmica nesse dia na USCO.

As aulas se desenvolveram num ambiente tradicional, onde o professor B, as vezes, sentava no lugar dos estudantes e alguns estudantes ocupavam o lugar dele (na frente dos alunos) quando apresentavam trabalhos.

O número de estudantes flutuou entre 17 e 20, sendo 20 o número de matriculados no curso. O curso está constituído por estudantes entre 18 e 10 anos, sendo proporcional o número de homens e de mulheres.

Foram observadas três, das quatro modalidades de trabalho apresentadas pelo professor: oficina de tradução (2 horas), exposição dos estudantes sobre um texto (1 hora) e textos bilíngües (1 hora).

Abordagem

Das quatro aulas observadas, três evidenciaram uma abordagem estritamente gramatical, sendo que a relacionada com exposição sobre um tema lido por todos os estudantes não foi gramatical

já que os estudantes discutiam o conteúdo como uma atividade que eles teriam que fazer com os textos na vida profissional deles. O professor se refere a essa atividade como uma "situação real de tradução" em que se apresentam comentários sobre um tema, não o conteúdo propriamente dito.

Dessa forma, percebe-se que o princípio básico é a tradução, como um exercício de solução de problemas que geralmente são gramaticais. Há uma modalidade de compreensão de leitura mas essa aula não foi observada.

Insumo

O insumo está baseado em diferentes textos mimeografados que os estudantes recebem, de acordo com a modalidade de trabalho: para tradução um texto de Literatura infantil, para exposição de comentários sobre um tema, um texto de interesse geral e, para a modalidade de textos bilingües, um conto infantil em inglês, a tradução do estudante e a apresentada pelo professor. Todos os textos são curtos (no máximo uma página), e variados: dois se relacionam com temas do programa de lingüística e Literatura, e um com temas gerais. O tema geral é apresentado por dois estudantes como um exercício de análise e crítica sobre seu conteúdo, enquanto os textos específicos da área foram relacionados mais com a parte estrutural da língua.

Método

Sendo, como o professor afirma, sistemas de trabalho diferentes, os procedimentos teriam que ser diferentes, mas na verdade, parece que o estudante realiza em cada oportunidade uma tradução, fora da aula, com temas diferentes, para serem analisados nela, tentando solucionar os problemas que eles encontram (no caso de tradução e textos bilingües), os quais são, geralmente a nível formal da língua. O tema não específico do programa é trabalhado (lido ou traduzido) em casa para apresentar os comentários na aula.

Os recursos utilizados durante todas as aulas são, fundamentalmente, os textos e as explicações do professor.

Avaliação

Não foi realizada nenhuma avaliação formal escrita, mas os estudantes que apresentaram os comentários sobre um tema geral foram avaliados pelo professor e pelo grupo (quatro estudantes participaram). Os comentários faziam referência ao conteúdo e à maneira como foi apresentada a exposição.

Atitude dos estudantes

Frente ao professor: de maneira geral, os estudantes parecem respeitar a imagem dominante que o professor apresenta (vide

atitude do professor), tentando fazer o que ele pede. Parecem preocupados frente as exigências e reações do professor.

Frente ao material: Nas duas primeiras aulas de tradução, a observação de aula não evidenciou nenhuma atitude marcante dos estudantes frente ao material. Porém, percebeu-se uma aceitação "tranquila" do material, mas não foi evidenciado se essa aceitação é devida ao fato de gostarem do material, ou ao fato desse material ter sido selecionado pelo professor (como autoridade da aula).

Na aula de exposição de comentários sobre um texto, os estudantes pareciam mais interessados na atuação de seus colegas e na atitude do professor do que no material. No entanto, na aula de textos bilíngües, o fato de ter que contrastar vários textos, capturou a atenção dos estudantes mostrando-se interessados no material.

Estados emocionais

Nas três primeiras aulas, percebeu-se um clima de muita formalidade e tensão na sala de aula. Os estudantes pareciam expectantes e ansiosos frente às reações do professor. Na última aula, parece que o fato de os materiais terem capturado a atenção dos estudantes, fez diminuir esse estado de alerta deles.

Atitude do professor

O professor, no mais das vezes, transmite uma imagem de autoridade, sendo em alguns momentos um pouco menos autoritário com os estudantes, sem deixar de exigir e pressionar pela participação na aula. Por outro lado, percebe-se uma preocupação real pelos problemas e dificuldades que os estudantes têm na realização dos trabalhos.

4.2.3.4. Considerações gerais

Apresenta-se a continuação a triangulação e discussão das informações obtidas através de entrevista com o professor B, com os estudantes (No.7, 8, 9 e 10) e da observação de aulas.

A abordagem explicitada pelo professor na entrevista, centra-se nas atividades que os estudantes precisam fazer com a língua inglesa depois do curso. Dessa forma, o professor afirma basear a operação de ensino em sistemas de trabalho concretos mediante atividades de solução de problemas, os quais geralmente são gramaticais. Por essa razão, essa abordagem aparentemente comunicativa, se torna, na prática, numa abordagem gramatical.

Nessa perspectiva, o curso de inglês no programa de lingüística e Literatura, teria um propósito específico na medida em que se refere ao uso prático da linguagem depois do curso, coincidindo com a descrição que Widdowson (1983) faz, sobre o que tem

sido os cursos de ESP até hoje, implicando, dessa forma, o desenvolvimento de uma operação de treinamento de atividades previamente identificadas.

Essa abordagem evidencia que o ensino é baseado no resultado final do curso, onde as atividades pedagógicas estão constituídas basicamente por exercícios gramaticais, implicando dessa forma, que essas atividades permitirão conseguir os propósitos finais do curso.

Nas entrevistas com os estudantes e na observação de aulas, percebeu-se igualmente, que as atividades pedagógicas focalizam a aplicação de aspectos gramaticais, pressupondo, dessa forma, que a gramática ativa as estratégias de aprendizagem, uma vez que o propósito final do curso é, principalmente, analisar problemas de traduções.

Em duas das modalidades explicitadas pelo professor não se focaliza a gramática na aula (exposição de comentários sobre um texto e compreensão de leitura) porém, a exposição de comentários (modalidade observada) enfatiza uma operação de treinamento em termos de Widdowson.

As informações relacionadas com o primeiro critério considerado pelo professor na seleção dos materiais, isto é, que sejam textos da área dos estudantes, não correspondeu completamente aos registros da observação de aulas, uma vez que foi trabalhado

um texto com conteúdo não específico da área, frente ao qual os estudantes não pareceram muito interessados.

As informações fornecidas pelo professor são consistentes com as dos estudantes e registros de observação de aulas, enquanto que a atividade de ensino se baseia, de maneira geral, na explicitação de aspectos gramaticais dos textos, já que esse é o objetivo do curso.

A participação e explicitação de dúvidas e problemas por parte dos estudantes, são considerados recursos fundamentais, uma vez que as aulas se desenvolvem tentando solucionar esses problemas gramaticais.

Na modalidade de textos bilíngües, parece que os materiais (vários textos sobre um conto infantil) influem no interesse dos estudantes, enquanto na modalidade de exposição onde o texto foi sobre um tema geral, os estudantes pareceram menos interessados.

Por outro lado, não foi observada nenhuma avaliação formal, mas o professor anunciou na aula, um tipo de avaliação gramatical a qual parece consistente com o tipo de abordagem adotada.

Na abordagem explicitada pelo professor, considerou-se que com essas modalidades de trabalho os estudantes trabalhariam com mais liberdade e menos tensão. Porém, a maioria dos estudantes manifestou se sentir tensa, aspecto este que também foi captado

na observação de aulas.

As informações dos estudantes e da observação de aulas, evidenciam que a atitude do professor, neste caso, autoritário é um aspecto que dificulta a "aprendizagem".

Dessa forma, evidenciou-se que a atitude do professor influencia o estado emocional dos estudantes dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

As informações indicam, também, que os estudantes motivados e com atitudes positivas apresentam maior disposição para aceitar o insumo e as atividades realizadas nas aulas.

No entanto, as motivações e atitudes positivas, no início do curso, podem ser afetadas pela atitude do professor na aula e pela maneira de tornar o insumo compreensível. Os estudantes desmotivados são mais facilmente influenciados por esses aspectos.

4.2.4. Engenharia de Petróleos

4.2.4.1. Entrevista com os professores

Foram entrevistados três professores (professor C, E e F) os quais têm trabalhado com os cursos de inglês na Engenharia de Petróleos desde o início deste programa na USCO.

*Os três professores têm formação no ensino de línguas e realizaram outros cursos dentro e fora do país. Os três também tem sido coordenadores do departamento de línguas.

Abordagem

As opiniões dos três professores são unânimes no que diz respeito ao princípio que guia a operação de ensino. Todos consideram que a gramática é necessária para facilitar a compreensão de um texto, sendo esse o objetivo do curso. O professor F considerava:

"La gramática era presentada en la primera parte del curso de ingles I, pero no aisladamente...sinó a partir de textos simples donde era considerada básica para facilitar la comprensión".

(Professor F)

O professor F lembra os aspectos que ele considerou no primeiro curso de inglês na Engenharia de Petróleos. Por outro lado, o professor E (atual professor do curso) afirma:

"...no se ha tenido en cuenta, no se ha pensado en la gramática primero, primero se ha pensado en el texto en el contenido, y luego, claro que sí yo miraba por ejemplo que apareciera un tema gramatical con frecuencia en la lectura...buscaba qué temas gramaticales aparecían con más frecuencia...y...lo escogía para esa unidad, para hacer énfasis, para estudiarlo...pero la gramática es secundaria...sí, aunque si se enseña sistemáticamente, es decir con ejercicios y una clase magistral en la que se explica la gramática y se hacen unos ejercicios".

(Professor E)

Mas ele conclui, que o tempo dedicado para a gramática na aula é mínimo proporcionalmente com o dedicado à compreensão de leitura (uma hora de aula de gramática e quatro de compreensão de leitura). O professor C parece resumir esses princípios afirmando:

"La gramática es considerada como un medio para conseguir el propósito de leer en inglés".

(Professor C)

Os professores C e F concordam em que a gramática é apresentada, nos cursos, na medida em que os estudantes precisam dela para compreender os textos. O professor C afirma:

"La gramática se explica en la medida en que se presente la necesidad: en ese momento corrijo y en ese momento trabajamos sobre esa parte".

(Professor C)

O professor F argumenta:

"..... en la medida en que aparece el problema se presenta la explicación gramatical".

(Professor F)

O professor E afirma ensinar a gramática sistematicamente programando um determinado tempo para essa atividade.

Planejamento de conteúdos

Os três professores se baseiam nas necessidades dos estudantes para realizar o planejamento de conteúdos. Acredita-se que a necessidade dos estudantes de Engenharia de Petróleos é a de ler textos relacionados com a área deles, por serem geralmente publicados em inglês. Dessa forma, os três professores selecionam, basicamente, materiais relacionados com a Engenharia de Petróleos para serem apresentados aos estudantes.

O professor C afirma selecionar os primeiros textos do curso ele mesmo, permitindo, posteriormente, a participação dos estudantes nesse processo.

O professor E e o professor F afirmam que o critério utilizado na seleção dos materiais tem se relacionado não só com a especificidade dos temas, mas também com a variedade e com um certo grau de progressão gramatical.

"Es muy difícil seleccionar únicamente temas de Ingeniería de Petróleos porque los estudiantes son de tercero y cuarto semestre y todavía no han comenzado a ver las materias de petróleo propiamente dichas, lo que dificulta la comprensión de los temas. Por ese motivo yo selecciono también temas generales para desarrollar el mismo objetivo: comprensión de lectura."

(Professor E)

Percebe-se, nos comentários do professor E, que ele considera a gramática e o conhecimento prévio do estudante como facilitadores da compreensão de leitura, sendo a gramática apresentada

sistematicamente.

O professor F também afirma ter selecionado temas gerais para fazer o curso mais variado, tentando evitar o cansaco dos estudantes na aula.

Os professores C e F consideram a gramática como um meio para compreender um texto específico sendo apresentada na medida em que surge a necessidade. O professor F inclui textos de temas gerais no planejamento, tentando manter a motivação dos estudantes. Todos parecem considerar um certo grau de dificuldade gramatical na seleção dos textos.

Método

Os três professores afirmam utilizar técnicas de compreensão de leitura, além dos professores C e F utilizarem a explicação de problemas gramaticais ou reconhecimento de estruturas (professor C) para facilitar a compreensão. Enquanto o professor E considera os aspectos gramaticais frequentes no texto para serem explicados num momento programado para essa atividade. Por outro lado, o professor E considera importante a utilização de fotocópias de material autêntico para ser trabalhado dentro e fora da aula:

"Les doy bastante material para que ellos trabajen por fuera de la clase, para que lean más en horas extra-clase aplicando las estrategias de lectura y muchas técnicas para deducir el contenido: dibujos, cuadros, etc."

(Professor E)

Percebe-se, dessa forma, que as fotocópias de material autêntico têm uma utilidade pedagógica maior do que o material mimeografado, devido à garantia de que elementos extralinguísticos do texto possam facilitar a compreensão do conteúdo.

Avaliação

Os professores afirmam que a avaliação dos estudantes está relacionada com os propósitos do curso. Dessa forma, o professor E afirma não avaliar a parte gramatical, mas unicamente a compreensão da leitura, de maneira frequente durante o curso. Considera, também o mesmo professor, os resultados dos cursos muito bons, já que até 80% dos estudantes conseguem realizar todas as atividades satisfatoriamente:

"A veces, el 70 o 80% de los estudiantes responde todo perfecto, perfecto... en la evaluación... lo que hace pensar que el objetivo de leer se está cumpliendo".

(Professor E)

Contraditoriamente, o mesmo professor, afirma não ter certeza se o objetivo está se conseguindo nos dois semestres programados:

"...quien sabe si se consiga el objetivo en los dos semestres, yo no sé...habría que hacer una evaluación que no se ha hecho...pues en los últimos semestres los profesores de Petróleos dicen...bueno, los estudiantes no están leyendo en inglés después de haber hecho los dos cursos. Ellos consideran que falta todavía".

(Professor E)

O professor E assume a contradição entre o desempenho ótimo dos estudantes na sala de aula, e a aplicação dos conhecimentos posteriormente afirmando:

"Hay unos estudiantes que cumplen con un trabajo académico en un determinado momento, solamente eso, pero ya que lo apliquen después, pues quien sabe..."

(Professor E)

Todos os professores afirmam realizar avaliações de compreensão de leitura com temas relacionados aos tratados nas aulas.

Por outro lado, a avaliação geral de cada curso afirma-se ser realizada independentemente por cada professor, mostrando-se satisfeitos com os resultados, os quais são considerados cada vez para melhorar a operação de ensino, como é manifestado pelo professor E:

"En el segundo semestre yo tuve en cuenta los comentarios que los estudiantes hicieron en el semestre anterior. Dijeron que el material en algunas ocasiones era difícil de comprender, porque ellos no estaban viendo materias de Petróleos concretamente".

(Professor E)

O professor afirma que essa dificuldade se devia à falta de conhecimento sobre os temas, razão pela qual decidiu incorporar no curso temas gerais

Os professores manifestam estar satisfeitos com os cursos e relacionam este sucesso principalmente com:

"La motivación del profesor es directamente proporcional con el material que está llevando el profesor".

(Professor C)

O mesmo professor considera importante a motivação do professor, a atitude otimista dele frente ao processo de ensino-aprendizagem:

"Es importantísima la motivación que dé el maestro...el maestro tiene que trabajar con optimismo".

(Professor C)

Os professores E e F também consideraram a importância da motivação e atitude do professor na sala de aula:

"Es lógico que el profesor tiene que mostrarse dispuesto, animado y con una actitud muy positiva en la clase ...inclusive ser sincero con los estudiantes, hablar con ellos.....yo creo que éso es importante."

(Professor F)

O professor E considera que o sucesso dos cursos se deve ao fato dos estudantes estarem motivados pela necessidade imediata que eles têm da língua.

"Ellos están muy motivados, no solamente porque en el futuro van a consultar libros en inglés, o cuando sean profesionales....ellos ya están consultando, ellos ya están sintiendo esa necesidad."

(Professor E)

O mesmo professor explicita a relação entre necessidade e motivação ao afirmar:

"Todos los alumnos de Petróleos están motivados porque todos están conscientes de la necesidad que ellos tienen del inglés."

(Professor E)

Outro fator considerado importante nos cursos de inglês de Petróleos, pelo professor E, é o fato dos estudantes serem na maioria jovens entre 18 e 20 anos, os quais obtiveram as melhores notas no vestibular, já que nesse programa só são aceitos os estudantes melhor sucedidos no exame.

4.2.4.2. Entrevista com os estudantes

Foram entrevistados três estudantes (No.11,12 e 13) cujas opiniões foram unânimes nos seguintes aspectos:

Todos reconhecem e enfatizam a necessidade que eles têm de aprender o inglês, manifestando ser esse o motivo principal do interesse e conseqüente aproveitamento na matéria, chegando a afirmar:

"...no se trata de gustar, en Petróleos la necesidad hace que sea casi una obligación aprender inglés".

(Estudante No.11)

A mesma estudante conclui que a necessidade de inglês na Engenharia de Petróleos é urgente. Essa necessidade se manifesta não só como necessidade imediata, mas, também, na vida profissional deles:

"Nosotros estamos necesitando constantemente leer textos en inglés, pero no se trata solamente de eso, es que las compañías petroleras necesitan que los ingenieros sepan inglés".

(Estudiante No.11)

Todos os estudantes afirmam estar satisfeitos com os cursos de inglês, devido, principalmente, ao fato de estarem relacionados com materiais da Engenharia de Petróleos:

"En este curso se tratan temas que tienen que ver con la carrera y de esta manera nos podemos familiarizar con el vocabulário técnico necesario para nuestra carrera y se facilita también el aprendizaje".

(Estudiante No.12)

Porém, o estudante No. 13 afirma:

" El curso de inglés debería encaminarse no solo a la traducción, sino al manejo del inglés en todos sus aspectos, así como la pronunciación, la escritura, etc."

(Estudiante No.13)

Percebe-se, no entanto, um pouco de insatisfação frente ao desejo de aprender mais do que "traduzir" devido, principalmente, à necessidade criada pelas firmas petroleras.

O estudante No. 11 se posiciona da seguinte maneira quanto ao fato de fazer traduções na aula:

"No se trata de hacer traducciones completamente literales, sino de captar mas o menos el sentido, la idea de un texto".

(Estudiante No.11)

Dessa forma, percebe-se que a técnica utilizada não é a de tradução, mas que está relacionada com estratégias de leitura

Através da fala dos estudantes evidenciou-se, também, que a informalidade na sala de aula e a comunicação natural entre professor e aluno foram aspectos favoráveis na operação de ensino-aprendizagem:

"La profesora no sabe nada de Petróleos, ella nos da unas indicaciones de cual puede ser la traducción y nosotros completamos y explicamos lo que significa. El ambiente es muy agradable, la profesora es muy sincera y nos muestra las limitaciones. Así todos trabajamos contentos".

(Estudante No. 11)

Nessa afirmação percebe-se, ainda, como aspecto favorável no processo de "aprendizagem" a relação com o conhecimento que o estudante já tem sobre o tema que está sendo tratado, permitindo uma forma de negociação com o professor.

4.2.4.3. Observação de aulas

Foram observadas seis horas de aula no curso de inglês I na Engenharia de Petróleos (08, 09,15 e 16/02/88, vide anexo No.7). As aulas se desenvolveram numa sala tradicional, onde se reuniam o professor e os estudantes matriculados no curso (10 homens e 1 mulher), os quais são jovens entre 18 e 22 anos.

Abordagem

Através da observação de aulas percebeu-se a interação entre os aspectos linguísticos e extra-linguísticos do texto, para facilitar a compreensão, utilizando também o conhecimento prévio dos estudantes.

Insumo

O insumo está constituído, basicamente, por um texto em inglês, com um tema de Engenharia de Petróleos, pelas explicações do professor (em espanhol) e pelos comentários (em espanhol) dos estudantes.

O texto trabalhado, nas aulas observadas, não era autêntico (fotocópia de livro para ensinar inglês na Engenharia de Petróleos), mas específico da área. Estava constituído por sete páginas, das quais quatro eram figuras e gráficos.

Método

As três primeiras aulas se desenvolveram aplicando, basicamente, uma técnica de predição e verificação do conteúdo do texto, utilizando os elementos explícitos, e o conhecimento que os alunos tinham do tema. Realizaram-se, também, exercícios de perguntas e respostas sobre o conteúdo, depois de eles terem lido a totalidade do texto fora da aula. Na quarta aula realizou-se uma

avaliação.

Utilizam-se como recursos, o texto, o dicionário, as explicações do professor e os conhecimentos específicos dos estudantes.

Avaliação

Realizou-se uma avaliação por meio de um texto curto, relacionado com o tema tratado nas aulas, para ser traduzido e várias frases contendo espaços em branco para serem completadas considerando o conteúdo e as formas do inglês.

Pretende-se, dessa maneira, avaliar a compreensão de leitura que é o objetivo do curso, através de um exercício de tradução e de frases para completar, considerando o conteúdo de um texto trabalhado em aula e a estrutura da frase em inglês. Não há uma relação evidente entre as atividades realizadas nas aulas e as avaliadas.

Atitude dos estudantes

Frente ao professor: os estudantes se interessam pelas indicações e comentários do professor. Ele é respeitado mas não temido.

Frente aos materiais: todos os estudantes gostam dos materiais e manifestam entusiasmo e satisfação pelo trabalho com

temas de Engenharia. Na terceira aula, quando a maneira de apresentação dos materiais mudou, beirando monótono, os estudantes deram mostra de cansaço.

Estados emocionais

Os estudantes parecem muito animados e interessados nas aulas. Percebe-se respeito mútuo entre professor e estudantes, permitindo uma comunicação natural, tranqüila, sem temores nem preocupações.

Atitude do professor

O professor se apresenta, nas aulas, de maneira formal, mas não autoritária, se relacionando, as vezes, com familiaridade frente aos estudantes. Essa relação parece favorável para o processo de ensino-"aprendizagem".

4.2.4.4. Considerações gerais

Na primeira parte desta seção, retomam-se as informações fornecidas pelos professores de inglês na Engenharia de Petróleos para serem discutidas e trianguladas (as do professor E) juntamente com as obtidas na entrevista com os estudantes e na observação de aulas

Através das entrevistas com os professores C, E e F, percebe-se que os princípios básicos que guiam o processo de ensino-aprendizagem, são semelhantes aos do programa de Enfermagem, já apresentado nesta análise, sendo as características dos cursos dos dois programas, também, semelhantes: a necessidade dos estudantes é o aspecto que guia o planejamento dos conteúdos, os quais são selecionados, geralmente, pelos professores, considerando que sejam temas da área os quais aumentam o interesse dos estudantes.

Esses aspectos indicam, como no caso da Enfermagem, que o curso de inglês instrumental na Engenharia de Petróleos reúne as características do ESP definido por Strevens (1977) e Robinson (1980), implicando, dessa forma, que os planejamentos dos conteúdos são realizados considerando basicamente as necessidades dos estudantes e não a maneira como eles aprendem, como propõe Widowson (1983). Porém, no curso de Engenharia de Petróleos, as estratégias de leitura utilizadas são as que possibilitam a "aprendizagem" da leitura na abordagem adotada.

Por outro lado, e como já foi mencionado antes, o princípio que guia a operação de ensino dos três professores entrevistados é o pressuposto que a gramática é um meio para facilitar a compreensão dos textos específicos, sendo explícita, segundo os professores C e F, na medida em que os estudantes precisem dela para a compreensão da leitura.

A partir desses pressupostos, se evidencia a ênfase num dos constituintes da atividade da leitura, mencionados por Kleiman (1983), isto é, na capacidade de processamento a qual é considerada pela autora, como condição necessária, mas não suficiente para a leitura. Kleiman inclui na capacidade de processamento as seguintes habilidades:

"Reconhecimento e extração de informação gráfica e ortográfica, padrões de movimentos oculares, produção de padrões fonéticos adequados e utilização do conhecimento sintático para a predição".

(Kleiman, 1983:37)

Percebe-se, dessa forma, que a abordagem mencionada pelos professores é reducionista na medida em que o ensino de leitura se limita ao treinamento das habilidades incluídas na capacidade de processamento, isto é, a utilização do conhecimento linguístico para extrair informação do texto, não mencionando nada sobre a capacidade de construir o sentido geral do texto, sem a qual, como afirma Kleiman, não há leitura.

Uma vez apresentadas e comentadas as características e princípios gerais dos cursos de inglês na Engenharia de Petróleos, apresenta-se a triangulação das informações obtidas a partir da entrevista com o professor E, com os estudantes (No.11,12,e 13) e das observações de aula:

Na abordagem explicitada pelo professor E, na entrevista, ele enfatizou, como seus colegas, a importância da estrutura da língua no ensino de leitura, manifestando por essa razão ensinar

a gramática sistematicamente nas aulas de inglês instrumental na Engenharia de Petróleos. Porém, a partir das informações fornecidas pelos estudantes e na observação de aulas, evidenciou-se o ensino da leitura, mediante técnicas de predição de conteúdo do texto sem explicações gramaticais.

A seleção dos materiais se faz considerando, principalmente, a relação com temas específicos da área que os estudantes já conhecem. O professor afirma considerar também, certo grau de progressão gramatical nos textos, mas isso não foi evidenciado nem pelos estudantes, nem na observação de aulas.

Embora os estudantes falem em tradução, evidenciou-se o uso de estratégias para ler, tais como a utilização de elementos linguísticos e não linguísticos para predizer o conteúdo do texto.

Considera-se, neste curso, o conhecimento que os estudantes têm do tema tratado nos textos, como fator facilitador da compreensão e do aumento de interesse dos estudantes.

A avaliação foi bem sucedida por parte dos estudantes, apesar de estar relacionada com aspectos não trabalhados na aula, como a tradução e o preenchimento de lacunas em frases relacionadas com um tema tratado em aula.

Evidenciou-se satisfação, por parte do professor e dos estudantes, com relação ao curso, devido principalmente à necessidade

e utilização imediata do inglês. Esses fatores são considerados fundamentais no processo porque fazem com que a necessidade imediata aumente o nível de motivação, possibilitando uma maior "aprendizagem".

Evidenciou-se também, que o professor não autoritário, que se comunica naturalmente com os estudantes propicia condições favoráveis para a "aprendizagem".

NOTAS

1. Pressupõe-se, dessa forma, que as notas de final do curso são uma indicação do desempenho dos estudantes e que o desempenho é reflexo da "aprendizagem".
2. A entrevista do professor A é apresentada em anexo (vide anexo No.3) por ser a que forneceu maior quantidade de informação para este trabalho.
3. A entrevista do estudante No. 4 selecionou-se para ser apresentada em anexo (vide anexo No. 4) por bastante informação e pelo fato do estudante ter sido muito espontâneo e seguro de suas afirmações.
4. "meterse unas clavadas": expressão popular que indica, neste contexto, que a pessoa tem se dedicado durante muito tempo a uma atividade.
5. "ellos se sinvergüencean" é semelhante ao português "eles se folgam".

CAPÍTULO 5

ANÁLISE GERAL DAS INFORMAÇÕES

Neste estágio da pesquisa relacionam-se as informações obtidas na fase exploratória e na coleta sistemática para encaminhar na fase final deste trabalho, algumas recomendações para a otimização do processo de ensino-aprendizagem de inglês instrumental na USCO.

De maneira geral, as considerações obtidas na fase exploratória são consistentes e complementares com as da fase sistemática, permitindo, dessa forma, sintetizar os resultados deste trabalho, principiando com a descrição e análise dos cursos de inglês instrumental na USCO e se estendendo à relação deles com o insumo linguístico e fatores do filtro afetivo propostos por Krashen.

5.1. Cursos de inglês instrumental na USCO

Os cursos de inglês instrumental nos programas de Enfermagem, Linguística e Literatura e Engenharia de Petróleos na USCO, apresentam as seguintes características básicas: são cursos

orientados em princípio¹ pelas necessidades lingüísticas e comunicativas dos estudantes. Sob a influência desse fator são decididos os objetivos, o conteúdo, o método e a avaliação.

O objetivo dos cursos é definido como a leitura de textos específicos em inglês, e o conteúdo está constituído principalmente por textos relacionados com temas de cada área. O critério básico na seleção desses textos é a relação deles com temas específicos de cada programa.

O método, segundo as informações coletadas na fase exploratória, estaria constituído por estratégias para predizer o significado de um texto considerando fundamentalmente os aspectos explícitos nele, mas na fase sistemática evidenciaram-se diferentes métodos relacionados com a abordagem de cada professor.

Dessa forma, cada professor aborda os materiais de maneira diferente: no curso da Enfermagem os temas são específicos da área, permitindo enfatizar, nas aulas, a estrutura da língua uma vez que os estudantes já conhecem os temas. O professor acredita na compreensão do texto mediante o conhecimento do código.

No curso de lingüística e Literatura os temas específicos são relacionados para que os estudantes aprendam através deles. O professor acredita que os estudantes deste curso não precisam só ler em inglês, mas traduzir, comentar e analisar traduções literárias. Para viabilizar isso, suas aulas enfatizam a análise e

explicação de problemas gramaticais.

No curso da Engenharia de Petróleos a seleção dos materiais considera o tema específico porque o conhecimento que os estudantes têm desses temas facilita a compreensão dos textos em inglês. Enfatizam-se estratégias para ler em inglês (predizer o conteúdo de um texto e relacioná-lo com o contexto geral) focalizando principalmente o conteúdo e menos a forma, apesar do professor atual acreditar no ensino sistemático da gramática.

Percebe-se, dessa forma, e concordando com Widdowson (1983) que os três cursos se baseiam nas necessidades dos estudantes, como um parâmetro fundamental declarado, mas o método fez com que cada curso fosse específico por motivos diferentes.

Na Enfermagem, a especificidade do curso observado se relaciona diretamente com a especificidade dos materiais e os procedimentos pedagógicos estão constituídos por atividades gramaticais. Na lingüística e Literatura a especificidade do curso radica nos tipos de problemas que os estudantes enfrentam, os quais são geralmente gramaticais, estando os procedimentos pedagógicos relacionados com análise e solução de problemas gramaticais. Na Engenharia de Petróleos, o curso é específico, considerando, como nos outros, o propósito final do curso, mas os materiais específicos da área são utilizados porque eles ativam estratégias de aprendizagem, ou seja, esses conteúdos se relacionam com o conhecimento prévio dos estudantes, facilitando a compreensão que é o objetivo declarado do curso.

Com relação à avaliação, na observação de aulas dos cursos de Enfermagem e Engenharia de Petróleos, evidenciou-se que ela não foi consistente com o método desenvolvido nas aulas: na Enfermagem se avaliou o resultado (a compreensão de leitura) tendo desenvolvido atividades basicamente gramaticais na aula. Contraditoriamente, na Engenharia de Petróleos, desenvolveram-se atividades de leitura e avaliaram-se exercícios de tradução e de preenchimento de lacunas em sentenças. Percebe-se, dessa forma, que a avaliação não é compatível com os procedimentos, nem os procedimentos são compatíveis com os objetivos.

A avaliação, estando relacionada com os objetivos do curso, seria de compreensão de leitura, mas como já foi mencionado anteriormente, avaliaram-se resultados que têm pouca relação com o processo desenvolvido. Contudo, os resultados foram, pelos menos parcialmente na Engenharia de Petróleos, satisfatórios.

Com relação às avaliações realizadas (pelos estudantes) dos cursos de inglês instrumental, há consistência nas informações obtidas tanto na fase exploratória quanto na sistemática, explicitando relações entre os aspectos internos e externos ao processo de ensino-aprendizagem, como segue:

-indica-se, na fase exploratória, que no programa de Enfermagem a necessidade imediata do inglês, é um aspecto relevante na "aprendizagem". Ao mesmo tempo aponta-se no programa de lingüística e Literatura, como problema principal do curso de inglês instrumental, a falta de aplicabilidade dos conhecimentos.

Na fase sistemática, esses aspectos são enfatizados evidenciando-se que tanto no programa de Enfermagem, quanto na Engenharia de Petróleos, a necessidade imediata da língua influi na "aprendizagem" ao aumentar a motivação dos estudantes. Por outro lado, confirma-se que a falta de aplicabilidade imediata dos conhecimentos no programa de lingüística e Literatura diminui a motivação e conseqüentemente o interesse pelo curso.

A análise anterior é consistente, também, com os dados obtidos a partir dos registros de notas, já que o programa de lingüística e Literatura apresentou as maiores taxas de reprovação e desistência (entre 44 e 65%) nos últimos cinco anos, enquanto que na Enfermagem e Engenharia de Petróleos essas taxas foram mínimas.

Dessa forma, evidencia-se que nos cursos de inglês da Enfermagem e Engenharia de Petróleos, onde os resultados (registros de notas e avaliações dos cursos) têm sido os melhores (notas mais altas, número mínimo de desistentes e reprovados e satisfação geral com os cursos), a necessidade que os estudantes têm do inglês é imediata, considerando-se, dessa forma, motivados.

-Indica-se, também, na fase exploratória e especificamente no programa de Engenharia de Petróleos, que a motivação e interesse pelo curso de inglês são aspectos que o professor deve incentivar (apesar deles estarem motivados). Essa informação é complementada na fase sistemática ao evidenciar, nos três progra-

mas analisados, que a atitude do professor na sala de aula, influencia a atitude e o estado emocional dos estudantes, facilitando ou dificultando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor autoritário cria tensão e o professor não autoritário propicia descontração. A atitude do professor pode ser considerada então, como uma maneira de incentivar a motivação e o interesse dos alunos.

Ainda no curso da Engenharia de Petróleos, a atividade de leitura, que é tida como propósito primordial do curso, é entendida de maneira mais abrangente e teoricamente mais satisfatória. Observou-se, contudo, que os estudantes deste curso e alguns da lingüística e Literatura manifestaram o desejo de que esses cursos de inglês específicos considerem objetivos mais amplos no tocante a habilidades devido, principalmente, a necessidades comunicativas novas que eles já detectam. No caso da Engenharia de Petróleos, por exemplo, os estudantes precisam além de ler, falar em inglês sobre temas de sua área. A atividade de leitura, então, começa a ser sentida como muito limitada para as necessidades e interesses desses estudantes.

A situação analisada leva-nos a concluir que os cursos de inglês instrumental na USCO são específicos na medida em que utilizam textos de cada área, mas os procedimentos utilizados nas aulas fazem deles cursos estruturais onde o texto se constitui no centro da operação de ensino ao serem analisados seus componentes isoladamente como uma somatória de frases, desconsiderando a to-

talidade e o papel interativo que ele desenvolve com o leitor (com exceção do curso de Engenharia de Petróleos).

Não é surpreendente, porém, que a maioria dos cursos tenha uma abordagem que é essencialmente gramatical, uma vez que a "aprendizagem" de línguas tem sido entendida durante muito tempo como o domínio do sistema gramatical, tendo conseqüentemente os cursos uma organização pedagógica estrutural ou gramatical. A gramática é concebida como um instrumento que o estudante precisa para a comunicação, neste caso através do texto. Esse pressuposto tem subsistido entre os professores apesar de que as pesquisas em lingüística Aplicada têm permitido evidenciar que essa abordagem é insuficiente para a tarefa seja de aprender línguas em geral, ou de ler em língua estrangeira.

5.2. Relação com o modelo de Krashen

A partir da análise das informações relacionadas com o processo de ensino-"aprendizagem" de inglês nos programas de Enfermagem, Lingüística e Literatura e Engenharia de Petróleos na USCO, explicitaram-se alguns aspectos decididamente influenciadores nesse processo, os quais levantam evidências com relação à proposta de Krashen nas hipóteses do insumo lingüístico e do filtro afetivo, bem como outros aspectos e relações não explícitas no modelo.

Essas considerações são apresentadas e discutidas em seguida.

5.2.1. O insumo lingüístico

Nos três cursos de inglês analisados, o insumo na língua alvo é constituído fundamentalmente pelos textos em inglês os quais são selecionados considerando-se, como critério básico, que os temas sejam relacionados com a área específica de estudo dos alunos. Porém, ele é "recebido e aceito" pelo estudante motivado (que necessita do inglês) e com atitude positiva (de quem gosta do inglês) independentemente do fato de ser ou não ser ele sequenciado gramaticalmente. Por outro lado, um estudante motivado, mas com atitudes negativas, apresenta dificuldades para aceitar o insumo, principalmente quando esse insumo não é compreensível para ele.

O critério básico para a seleção dos temas é relevante no modelo de Krashen, uma vez que indica preocupação com o conteúdo, requisito indispensável para que o processo ensino-aprendizagem conduza à aquisição, a qual é considerada por Krashen como mais importante do que aprendizagem consciente monitorada.

Evidenciou-se que quando o insumo se faz compreensível, mesmo que seja criando o sentido passo a passo com os elementos lingüísticos, ele influencia a atitude negativa dos estudantes, tornando-os mais predispostos para recebê-lo. Não se obteve, contudo,

do, evidências de que a compreensão do insumo nessas bases implica necessariamente aquisição.

A ênfase fornecida à parte formal lingüística, principalmente, nos programas de lingüística e Literatura e Enfermagem, indicam relações com o insumo que segundo Krashen seria processado para aprendizagem, não para aquisição. Esse é um insumo que, nesses cursos, é sequenciado gramaticalmente, tido como indispensável para a compreensão de texto, tornando o texto dessa forma compreensível mediante análise de estruturas e incentivando no processo a monitoração consciente.

Dessa forma, explicita-se que nos cursos mencionados anteriormente a utilização do insumo é contraditória com a proposta de Krashen devido à ênfase dada à parte formal da língua, considerada como elemento necessário e suficiente para a compreensão do insumo, enquanto Krashen prioriza o insumo natural, não sequenciado gramaticalmente, cuja compreensão é possível focalizando-se mais a mensagem do que a forma, e mediante a interação de elementos não só explícitos no texto, mas de conhecimento de mundo dos estudantes.

Percebe-se também, que o insumo que visa aquisição representado na fórmula do $i+1$ na proposta de Krashen, pode ser operacionalizado, no curso de Enfermagem, de maneira contraditória com o autor, mas consistente com as crenças do professor (sua abordagem), em operação na sala de aula. Nessa ótica, o i representaria

o nível de conhecimento lingüístico que os estudantes têm e o +1, as estruturas que eles desconhecem e que complexificam a compreensão do texto.

Nessa perspectiva o princípio é mais facilmente operacionalizado, mas a atividade na sala de aula não cumpre os objetivos propostos e conduziria à análise formal ou aprendizagem monitorada conscientemente (nos termos de Krashen).

No programa de lingüística e Literatura evidenciou-se uma ênfase nas atividades que os estudantes precisam fazer com o inglês depois do curso, constituindo-se, dessa forma, num curso de treinamento que se desenvolve a partir da análise e solução de tarefas, as quais são geralmente gramaticais, fazendo com que o curso se torne gramatical apesar da seleção dos materiais ser feita considerando também aspectos relacionados com o conteúdo. Os princípios gerais que orientam esse curso, apontam uma relação com o desenvolvimento da aprendizagem considerada, como o conhecimento da gramática da língua-alvo mediante análise consciente e monitoração.

Evidencia-se também, no curso de lingüística e Literatura a utilização de muito insumo (vários textos), sendo esse um aspecto considerado por Krashen, mas que neste curso é conflitivo com o modelo, devido aos procedimentos utilizados para fazê-lo compreensível: análise gramatical e monitoração. Da mesma maneira, percebe-se que o excesso de material pode afetar o filtro afetivo

dos estudantes quando eles são pressionados para produzir, acarretando ansiedade alta.

Por outro lado, na técnica chamada de textos bilingües, onde se utilizaram três textos sobre o mesmo tema (três traduções de um conto infantil), explicitou-se maior interesse dos estudantes pelo insumo o qual pode indicar uma relação entre a quantidade do insumo e a afetividade dos estudantes.

No curso da Engenharia de Petróleos evidencia-se a apresentação de bastante insumo não sequenciado gramaticalmente, sendo considerado também relevante e interessante uma vez que está relacionado com o conteúdo específico da área. Ele se faz compreensível focalizando a mensagem e através não só do conhecimento explícito no texto, mas do conhecimento do tema específico por parte dos estudantes. Relaciona-se, dessa forma, com fatores da hipótese do filtro afetivo de Krashen, indicando condições propícias para aquisição. Porém, não há evidências de que a leitura, como única atividade realizada no curso de inglês, seja suficiente para que o processo de ensino/aprendizagem se transforme em aquisição da língua estrangeira, nem se entendida aquisição da habilidade restrita de leitura.

O aspecto relacionado com a quantidade de insumo, mencionado por Krashen como sendo favorável para aquisição, parece ter significação nestes cursos, quando é relevante para os estudantes e favorece a compreensão do tema. Porque quando o insumo se apre-

sentada em suficiente quantidade mas relacionado com temas diferentes pode causar um efeito adverso para o processo, como é o de produzir altos níveis de ansiedade e atitudes negativas na sala de aula.

Pode-se considerar que nos três programas o insumo básico das aulas, ou seja o texto, é modificado de alguma maneira. Na Enfermagem é grosseiramente modificado ao serem substituídas algumas expressões e estruturas muito complicadas para o nível dos estudantes. Na lingüística e Literatura, quando representados por contos infantis, pode-se considerar a autenticidade do calibramento grosseiro por serem dirigidos a uma população que está aprendendo língua materna (as crianças). Na Engenharia de Petróleos, o insumo já é modificado grosseiramente por se tratar de um texto que foi adaptado para o ensino de inglês.

Contudo, essas modificações do insumo são apenas iniciativas parciais relacionadas com o modelo de Krashen, mas que não evidenciam ser significativas para os estudantes no desenvolvimento do processo, nem suficientes para propiciar aquisição.

5.2.2. O filtro afetivo

Com relação ao filtro afetivo evidenciou-se que a necessidade imediata da língua e a conseqüente utilização dos conhecimentos (nas áreas de Enfermagem e Engenharia de Petróleos) é um fa-

tor que faz com que os estudantes estejam inicialmente motivados, facilitando, como Krashen afirma, a absorção do insumo para ser processado. Porém, o nível de motivação pode ser alterado dependendo das atitudes dos alunos no início e durante o processo de ensino-aprendizagem. Esses aspectos foram indicados também, num trabalho preliminar onde se evidenciaram relações entre o insumo linguístico e a afetividade num curso de português como segunda língua (Roa, 1987). Da mesma forma, as atitudes e os estados emocionais dos estudantes podem ser influenciados pelas atitudes do professor dificultando ou facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

A hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen é consistente com as informações obtidas nos cursos, na medida em que os estudantes motivados e com atitudes positivas se apresentam mais dispostos a absorver o insumo. Dessa forma esses aspectos atuam como uma primeira fase de processamento do insumo no início do processo, ou do curso, neste caso. Neste trabalho evidencia-se que essa barreira não é estática e imodificável, mas dinâmica medida em que vai se configurando, entre outros, na relação com o insumo e com a atitude do professor.

É importante considerar, então, que as condições (favoráveis) podem ser influenciadas pela atitude do professor e pela compreensibilidade do insumo, sendo que os estudantes desmotivados e com atitudes negativas, no início do curso, apresentam mais vulnerabilidade para serem influenciados durante o curso. A esse

respeito é importante mencionar que Krashen não considera no seu modelo possíveis relações entre o filtro afetivo e o insumo linguístico e também não faz referência às atitudes do professor.

Nesse sentido, a proposta de Krashen apresenta limitações já que ela considera as situações extremas (filtro afetivo favorável ou adverso) não identificando relações entre esses outros aspectos que num cenário de ensino formal de língua estrangeira, como este que está sendo analisado, interagem no processo de ensino-aprendizagem. Sendo que essas relações entre os diferentes aspectos são as que possibilitariam a aplicação do modelo num contexto formal de ensino de língua estrangeira, já que os estudantes na maioria das vezes, não apresentam as condições afetivas ideais para permitir o desenvolvimento natural do processo. É preciso, então, saber quais os aspectos que influenciam e quais os influenciadores para propiciar uma configuração favorável do filtro afetivo, permitindo, dessa forma, a continuação do processo.

É assim como a proposta estática de Krashen se torna inapropriada e se sugere, então, uma visão dinâmica e interativa do modelo considerando que

- a relevância do insumo influencia a motivação do estudantes,
- a compreensibilidade e relevância do insumo influem na motivação e atitude do estudante,
- a atitude do professor influencia as atitudes e estados emocionais dos estudantes

Dessa forma, a afetividade do aluno está sendo constantemente influenciada na sala de aula tanto pelo insumo lingüístico quanto pelo professor.

Krashen considera que quando o filtro afetivo está alto (ou adversamente configurado), não pode acontecer aquisição, independentemente das características do insumo. Este trabalho evidencia que o filtro afetivo pode não estar em condições favoráveis para receber o insumo, mas que as características dele (relevante e compreensível principalmente) e as atitudes do professor, podem configurar favoravelmente o filtro do estudante para que o insumo seja processado. Não há evidências de que esse insumo seja processado para aquisição ou para aprendizagem, já que esses aspectos não são o objetivo principal desta pesquisa. No entanto, nos cursos de lingüística e Literatura e da Enfermagem, onde o insumo foi apresentado gramaticalmente e enfatizando a análise consciente e formal dos enunciados, percebeu-se nos estudantes o uso de monitoração constante do insumo apresentado.

5.3. Considerações finais

Este trabalho analisou uma situação real de ensino-"aprendizagem" de inglês instrumental na Colômbia, se preocupando por captar os diferentes aspectos que interagem nesse processo e, fundamentalmente, os relacionados com afetividade e insumo

lingüístico, para o qual se considerou o modelo de Krashen como sendo a mais abrangente das propostas em aquisição de segunda língua, apesar das críticas a ela levantadas.

As informações colhidas de diferentes fontes (documentos, professores, estudantes e observação de aulas) permitiram, primeiro, ter uma visão ampla do que acontece nos cursos de inglês instrumental na USCO e depois, explicitar os fatores que demonstraram ser influenciadores no processo de ensino-"aprendizagem", indicando também as possíveis relações com os mecanismos propostos por Krashen nas hipóteses do insumo e do filtro afetivo.

Com relação à situação de ensino-"aprendizagem" de inglês instrumental na USCO, evidenciou-se que a tendência geral dos professores é a de desenvolver uma abordagem centrada no texto específico de cada área para que os estudantes aprendam a lidar com esse tipo de material em inglês. O ensino instrumental está definido como leitura de textos específicos, aspecto este que parece muito limitado principalmente nos cursos de Engenharia de Petróleos onde os estudantes experimentam novas necessidades comunicativas na língua estrangeira, no seu mercado de trabalho². Frente a essa situação espera-se oferecer uma reorientação aos cursos nesse programa considerando a comunicação oral e escrita ainda na área específica.

Tendo como centro da atividade na sala de aula o texto, os professores (à exceção do professor da Engenharia de petróleo) conservam a tradição gramaticalista ainda dominante em muitas instituições de ensino de língua estrangeira nesse país e possivelmente em outros de América Latina.

Por outro lado, a tendência dos estudantes é de aceitação das abordagens e procedimentos utilizados pelo professor. As poucas vezes que mostraram inconformidade, estas estiveram relacionadas com o desejo de um ensino mais sistemático da língua e com as atitudes do professor em sala de aula as quais afetavam o comportamento deles. Essa "conformidade" dos estudantes parece ser produto do sistema educacional, da formação oferecida pelas escolas onde não se fomenta a análise nem o sentido crítico. Dessa forma, os estudantes carecem de elementos que possibilitem a discussão e escolha.

Essa situação se apresenta como um reflexo da situação descrita por Escorcia (1984) (vide capítulo 1, p.12) quando ela afirma que na Colômbia falta um embasamento teórico para ensinar inglês instrumental já que as decisões metodológicas se baseiam mais nas intuições de cada professor do que em princípios.

Foi assim que os professores da USCO manifestaram acreditar mais na experiência do que na teoria, existindo pouca interação entre a teoria e a prática. Esse fato reflete uma situação amplamente difundida a qual, segundo Krashen (1982), deve-se ao fato

de que em épocas anteriores se passava diretamente da teoria para a prática sendo que as teorias não satisfizeram as expectativas dos professores propiciando, conseqüentemente, a sua desconfiança. Esses professores decidem então tomar as decisões do que fazer na sala de aula, baseados nas suas idéias e intuições mais do que nas pesquisas teóricas ou aplicadas.

Com relação às expectativas dos professores frente às pesquisas em aquisição de línguas, considero importante mencionar a posição de Lightbown ao afirmar:

"Language acquisition research can offer no formulas, no recipes, but it is an essential component of teacher education, because it can give teachers appropriate expectations for themselves and their students".

(Lightbown, 1984:183)

Dessa forma, não é apropriado esperar imediata e diretamente respostas pedagógicas das pesquisas em aquisição. Elas ajudam a explicar a razão pela qual uma determinada abordagem de ensino seria efetiva ou não.

É importante, então, a interação entre a teoria e a prática (entre o pesquisador e o professor) porque de outra maneira estaremos condenados a repetir experiências que já foram superadas, ou, como afirma Lightbown, não poderemos saber, pelo menos, o que e como não ensinar, já que essas têm sido as respostas da maior parte das pesquisas até hoje.

Os resultados desta pesquisa explicitaram os seguintes aspectos fundamentais no processo de ensino-"aprendizagem" de língua estrangeira de tipo instrumental: a motivação, atitude e estados emocionais que o aluno apresenta num determinado ponto do processo não são imodificáveis; a compreensibilidade e relevância do insumo são aspectos importantes no processo, bem como as atitudes do professor na sala de aula. O aspecto mais importante desses resultados é que os elementos anteriores configuram a afetividade do aprendiz facilitando ou dificultando a "aprendizagem".

Esta pesquisa, então, explicita relações entre diferentes aspectos que num contexto formal de ensino de língua estrangeira, configuram o filtro afetivo do aluno. Considera-se entre esses aspectos a atitude do professor, a qual não foi considerada no modelo de Krashen, mas que na situação analisada influenciou, decididamente no processo, apontando, talvez, um filtro afetivo do professor interagindo com o do aprendiz. Esse aspecto se apresenta como uma alternativa para pesquisas posteriores relacionadas com a afetividade do professor (motivações, atitudes e estados emocionais para ensinar) e a relação com a afetividade dos aprendizes. Nesse sentido, seria conveniente considerar no modelo de aquisição além do filtro afetivo dos estudantes, um insumo linguístico e um insumo afetivo já que os dois se apresentam como elementos indispensáveis para o pleno engajamento do processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua estrangeira de tipo instrumental.

Finalmente, este trabalho alerta para que o professor de língua estrangeira de tipo instrumental reflita sobre os pressupostos que guiam sua tarefa, sobre o papel do professor como pessoa, cuja relação com os estudantes reflete no processo de "prender", na importância mas não na suficiência do material específico neste tipo de cursos e em geral, no que significa ensinar uma língua estrangeira com um propósito específico, levando em conta que o processo de ensinar está relacionado com o processo de aprender.

NOTAS

1. No início dos cursos se considerou que o que o estudantes necessitavam era aprender a ler textos específicos em inglês. Essa decisão fundamentou os planejamentos, sendo que a implementação em sala de aula apresenta procedimentos em conflito com a orientação inicial.
2. Essas necessidades se relacionam com a comunicação oral e escrita em inglês, já que as firmas petroleiras onde os estudantes trabalharão posteriormente, são norteamericanas parcial ou totalmente. Dessa forma, elas trabalham com engenheiros que possam se comunicar na língua inglesa. É claro que essa situação implica outra série de fatores como dependência, dominação, sub-desenvolvimento, etc, os quais não são discutidos aqui por sair do escopo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F, "Notes on the Theory and Practice of the Teaching of English as a Foreign Language", PUC, São Paulo, 1984, mimeo.
- BALTRA, H, Reading for Academic Purposes. An Eclectic Exploration into Reading Theories and Practical Classroom Applications. Tese de doutoramento (não publicada), PUC, São paulo, 1982.
- BIALYSTOK, E, "A Theoretical Model of Second Language Learning", Language Learning, 28, 1978.
- BOGDAN e BIKLEN, S, "Qualitative Research for Education", Boston, Ally and Bacon, inc. in Ludke, M, e André, M, 1986.
- BROWN, D, Principles of Language Learning and Teaching, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.
- Principles of Language Learning and Teaching, Second Edition, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1987.
- BRUMFIT, C, Problems and Principles in English Teaching, Oxford Pergamon Press, 1980.
- CARROLL, J, "Defining Language Comprehension: some especulations" in J. B, Carroll and R. O Freedle (comps) Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge. Washington, D.C. V.H.Winston, 1972.
- CELANI, M, "O Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras", The ESPECIALIST, 3, PUC, São Paulo, 1981.
- CELANI, M, e, BROUGHTON, M, "Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras", Revista da Universidade Católica de São Paulo, vol XLIX/97, 1979.
- CELANI, M, et alii, The Brazilian ESP Project: an Evaluation, CEPRI, PUC, São Paulo: EDUC, 1988.

CHASTAIN, K, "Affective and Ability Factors in Second Language Learning", Language Learning, 25, 1975.

CONSELHO BRITÂNICO, (Comunicação Pessoal), Bogotá, 1987.

DULAY, H, BURT, M, e, KRASHEN, S, Language Two, Oxford University Press, New York, 1982.

EISNER, E, "On the Difference between Scientific and Artistic approach to Qualitative Research" in Cadernos de Pesquisa, 45, São Paulo, 1983.

ELLIS, R, "Review of Second Language Acquisition and Second Language Learning" (S.Krashen) ELT Journal, vol 36/3, 1982.

----- "Review of Principles and Practice in Second Language Acquisition" (S. Krashen), ELT Journal, vol 37/3, 1983.

----- Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press, 1985.

ESCORCIA, B, "Personal Comments", "Report on the First National ESP Seminar-Colombia", 1984, mimeo.

FAERCH, C, e, KASPER, G, "The Role of Comprehension in Second Language Learning", Applied Linguistics, vol 7/3, 1986.

GREGG, K, "Krashen's Monitor and Occam's Razor" Applied Linguistics, 5, 1984.

----- "The Input Hypothesis: Issues and Implications-Review" (S.Krashen), TESOL Quarterly, vol 20/3, 1986.

GARDNER, R, "Motivational Variables in Second Language Learning", 1960 in Dulay, H, Burt, M, and Krashen, S, 1982.

GARDNER, R, e, LAMBERT, W, Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

GARDNER, R, e GLIKSMAN, L, "On Gardner on Affect: A Discussion of Validity as it Relates to the Attitude/Motivation test Battery: a Response from Gardner", Language Learning, vol 32/1, 1982.

HOLMES, J, "Report on the First National ESP Seminar-Colombia" 1984 ,mimeo.

HOWATT, A, A History of English Language Teaching, Oxford University Press, 1984.

KERLINGER, F, Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual (Tradução Helena Mendes Rotundo), São Paulo, EPU, EDUSP, Brasília: INEP, 1980.

KLEIMAN, A, "Diagnostico de Dificuldades na leitura: uma Proposta de Instrumento" Cadernos PUC, 16, 1983.

KRASHEN, S, "A Response to MacLaughlin, The Monitor Model: Some Methodological Considerations", Language Learning, vol 29/1,1979.

-----Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford Pergamon Press, 1981.

-----Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press, New York, 1982.

-----The Input Hypothesis: Issues and Implications, Longman, New York, 1985.

LIGHTBOWN, P, "Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching" Applied Linguistics, vol 6/2, 1985.

LUDKE, M, e ANDRÉ, M, Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, E.P.U., São Paulo, 1986.

McDONOUGH, S, "Language Learning and Acquisition Processes: How Can and Do People Learn?" Second Language Learning: Research Problems and Perspectives, CILT, London, 1985.

- McLAUGHLIN, B, "The Monitor Model: Some Methodological Considerations", Language Learning, 28, 1978.
- McLAUGHLIN, B, ROSSMAN, T, and McLEOD, B, "Second Language Learning: an Information- Processing Perspective". Language Learning, 33/2, 1983.
- MUNBY, J, Communicative Syllabus Design, Cambridge University Press, 1978.
- MUNSELL, P, and CARR, T, "Monitoring the Monitor: a Review of Second Language Acquisition and Second Language Learning" (S. Krashen), vol 31/2, 1981.
- RICHTERICH, R, and CHANCEREL, I, Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language, Oxford Pergamon Press, 1977.
- ROA, P, Análisis y Espectativas de los Cursos de ESP en Colombia (não publicado), Campinas, 1986.
- O Filtro Afetivo e o Insumo Linguístico num Curso de Português para Falantes de Espanhol (não publicado), Campinas, 1987.
- ROBINSON, P, ESP (English for Specific Purposes), Oxford Pergamon Press, 1980.
- SABA, C, e ORDONEZ, C, "Procedures and Problems in Introducing Reading and Thinking in English", University of "Los Andes", Bogotá, 1979, mimeo.
- SANCHEZ G, Epistemologia da Pesquisa em Educação. Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 1987.
- SCHUMANN, J, "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition" Language Learning, 25/02, 1975.
- SHARWOOD SMITH, M, "Consciousness Raising and the Second Language Learner", Applied Linguistics vol II/2, 1981.

- "Comprehension versus Acquisition: Two Ways of Processing Input", Applied Linguistics, vol 7/3, 1986.
- STEVICK, E, Teaching Languages: A Way and Ways , Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1980.
- STREVENS, P, "Linguistics and Language Teaching. Abstracts". The British Council, London, 1977.
- "English for Special Purposes: an Analysis and a Survey, Studies in Language Learning, 1977.
- Teaching English as an International Language: from Practice to Principle, Oxford Pergamon Press, 1980.
- SWALES, J, Episodes in ESP, Oxford Pergamon Press, 1985.
- TIKUNOFF e WARD, B, "Conducting Naturalistic Research on Teaching: Some Procedural Considerations", 1980, in Cadernos de Pesquisa, 45, São Paulo, 1983.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, "Academic Report", Bogotá, 1981, mimeo.
- WIDDOWSON, H, "Les Fins et les Moyens d un Enseignement de l Anglais en vue d Objectifs Specifiques", Études de Linguistique Appliquée, 43, Paris, 1981.
- Learning Purpose and Language Use, Oxford University Press, 1983.
- WHITE, L, "Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence", Applied Linguistics, vol 18/2, 1987.
- WILKINS, D, Notional Syllabuses. London, Oxford University Press, 1976.
- WILLIAMS, R, "Report on a Specialist Tour to Colombia", Bogotá, 1984 ,mimeo.

. ANEXO No. 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Instituição:

Programa:

Data:

Hora:

Duração da aula:

Número de estudantes:

Descrição da sala de aula:

Aula observada:

Estágio inicial |
|
| Insumo:
conteúdo |
linguístico | -tipo:
| -fonte:
| -quantidade:
| -qualidade:
| -organização:
|

Desenvolvimento. | Maneira de apresentação:

| Técnicas:

Método | Recursos:

| Estados emocionais:

Filtro |

afetivo |

dos estudantes | Atitude dos estudantes: - frente ao professor:

dantes |

|

|

-frente ao insumo:

|

Atitude do professor:

|

Estágio final | A aula termina com:

|

|

| Avaliação:

|

Comentários :

ANEXO No.2

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE INGENIERIA
ASIGNATURA: INGLES TECNICO I
PROGRAMA: MINASY PETROLEOS

CODIGO: 23219
I SEMESTRE 1988

JUSTIFICACION

Debido a que la lengua inglesa es el idioma en el cual se escriben la mayor parte de las revistas, libros y en general las publicaciones relacionadas con la ingeniería de Petróleos, el dominio de esta lengua se convierte en un instrumento básico en la formación del futuro profesional de la mencionada área.

No solamente es indispensable el inglés para su formación académica universitaria, sino que en su vida profesional será una herramienta de trabajo sin la cual no podrá tener acceso a la información tecnológica y científica actualizada.

OBJETIVO GENERAL

Familiarizar al estudiante en el conocimiento práctico de las estructuras básicas del idioma inglés con el fin de facilitarle la comprensión de artículos propios de su carrera, y dotarlo de los elementos fundamentales para que desarrolle buenos hábitos de lectura.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Al terminar el curso los estudiantes estarán en capacidad de:

- Conocer las estructuras básicas del idioma inglés lo cual le permita una comprensión adecuada de un texto.
- Identificar el significado de muchas palabras en inglés por medio del conocimiento de la formación de palabras.

- Extraer las nociones claves de un texto.
- Extraer información específica de un texto.
- Reconocer la organización de los párrafos.
- Relacionar información implícita e información explícita para llegar a una conclusión.
- Traducir textos cortos de la carrera.

METODOLOGIA

Se tomará preferiblemente textos auténticos sobre la ingeniería de petróleos de las cuales se extraerán los temas gramaticales pertinentes. Las técnicas de comprensión de lectura serán aplicadas a través de cada texto. Las explicaciones serán dadas en español. Habrá trabajos individuales y por grupos.

EVALUACION

La evaluación se hará basada en el logro de los objetivos específicos propuestos. Para ello se utilizarán textos similares a los analizados en clase.

Habrán dos notas parciales. Cada una de ellas se obtendrá de varias "previas". El valor de los dos parciales es de 60%, el examen final tendrá un valor del 40%.

CONTENIDO

Unidad I. Reading text:

Exploring for petroleum

- Special terms
- Vocabulary practice
- Discussion
- Review

Grammar structures:

- the comparative adjective
- the adjective phrase

Unidad II. Transporting Oil

- Special vocabulary
- Vocabulary practice
- Discussion
- Review

Grammar structures:

- the simple present tense
- the simple past tense

Unit III. Refining oil

- Special terms
- Vocabulary practice
- Discussion

Grammar structures:

- the present perfect tense
- the past perfect tense

Unit IV. Properties of water

Grammar structures:

Linking words

Unit V. History and development of refining

Grammar structures:

Prepositions
verb + particle

Unit VI Definition of secondary recovery

Grammar structures:

- the passive voice,
- the ing forms

Unit VII. Petroleum formation

Grammar structures

- count and mass nouns
- relative pronouns: who, that, which

Unit VIII. Seismic Methods in Mineral Exploration

Grammar structures:

- modal verbs: can, could, should, might.
- tag questions.

BIBLIOGRAFIA

- DEVIES, David. Petroleum Technology Developing Reading Skills in English. Prentice Hall International , 1986.
- W.L. NELSON. Chemical Engineering Series. McGraw- Hill Chemical Engineering Series, 1969.
- EUGENE J. Hall. The Language of the Petroleum Industry in English. Regents Publishing Company, 1976.
- C.R. Smith. Mechanics of Secondary Recovery. Robert E. Krieger Publishing Company. Malabar. 1985.
- AMIX Bass. Petroleum Reservoir Engineering. McGraw- Hill Book Company. London, 1960.

ANEXO No. 3

ENTREVISTA CON O PROFESSOR "A"

lugar: departamento de idiomas da USCO.

E: entrevistador

P: profesor

E- El profesor va a comenzar haciendo un relato de la evolución de los cursos de inglés de carrera en la universidad Surcolombiana de Neiva, ya que él ha sido uno de los profesores que ha vivido ese proceso aquí en la universidad.

P- Sí, el desarrollo interno de los cursos de inglés hay que relacionarlo con el desarrollo de la institución. Tenemos que hacia el año 75, un año mas atrás 74 cuando yo me vinculé a la universidad, a Itusco que era todavía un instituto tecnológico, no era una universidad propiamente, eso tiene sus repercusiones, eso tiene sus repercusiones, no solamente de tipo afectivo ni de tipo administrativo, sino que tiene unas connotaciones de capacidad de desarrollo que tienen no solo que ver con cuestiones financieras, con ampliación del, de ...del...de la cobertura de la misma institución, y toda esa cantidad de cosas hacen toda una revolución en un momento determinado.

E-Entonces cuando usted entró a la universidad ya se ofrecían los cursos de inglés en las carreras.

P-Sí, existían dos ofertas a la comunidad en el campo del inglés: una oferta de los cursos de extensión a la comunidad que no exigía ningún requisito, ninguna situación académica previa para po-

der ingresar [como no requiere hoy en día] ni otorgan ningún título, y cuyo objetivo esencial es la enseñanza de la lengua oral. Y estaban ya para 1974 los cursos de inglés de carreras o de servicios hacia las carreras que estaban en esa época y eran Administración Educativa, Lingüística y Literatura, Enfermería [creo que ya estaba Ingeniería Agrícola] entonces en ese tiempo qué pasaba con los cursos de inglés? se estaba comenzando a desarrollar la institución y se habían copiado...la tendencia general en todo el país, es decir habíamos proyectado nuestra formación universitaria aquí. A nosotros nos habían enseñado unas cuestiones y unos planteamientos y los seguimos implantando, copiando aquí. Estábamos haciendo caso omiso de esta institución nascente que tenía dos años [en ese momento] de esta región del país, de la situación de nuestros estudiantes, de quiénes eran, de dónde venían. Estábamos haciendo caso omiso de todo eso y nos estábamos centrando en colocar planes y programas que se estaban extendiendo en las grandes capitales en todo el país, pues era una sola línea de conducta la que había, entonces bajo esa tónica se estaba haciendo...teníamos los cursos de extensión que tenían su objetivo esencial, lenguaje oral, y se tenía una programación a dos años cierto? para que la persona adquiriera esa capacidad de lenguaje oral. Mientras que en el inglés de carreras ocurría un fenómeno muy curioso: era que teníamos dos semestres en muchas carreras, en la mayoría de las carreras siempre se han tenido dos semestres de tres o cuatro horas semanales, en el mejor de los casos de cinco, y a excepción de la carrera de Lingüística y Literatura que siempre ha tenido cuatro semestres con una intensidad horaria

de cinco horas semanales.

E- Y...para las carreras que existían en esa época el inglés ya era obligatorio?

P-Ah, sí claro! el inglés estaba dentro del currículo dentro del plan de estudios y era obligatorio. Y lo curioso es que si los cursos de extensión para lenguaje oral se planeaba una adquisición del lenguaje en dos años, dos años y medio, en los cursos de carrera se planeaba a dos semestres que la persona hablara, entendiera y saliera leyendo. Y eso era una tendencia general, ahora qué pasaba en la práctica?...primero que el estudiante llegaba con un nivel de inglés muy bajo, demasiado bajo, de esos conocimientos que se espera se obtengan en secundaria y eso fue lo que posteriormente con una cantidad de cosas de lo que analizando usted va a recoger en Colombia posiblemente son los que llevaron al replanteamiento. Primero el estudiante venía con un nivel muy bajo, pero porqué venía con un nivel muy bajo? Qué se estaba haciendo en la educación secundaria y quién estaba haciendo qué en la educación secundaria y porqué?. Posteriormente cuando la sección de idiomas aceptó un estudio de lo que está pasando en la educación secundaria, en el área de inglés, nos damos cuenta de que no se puede exigir [como dice el dicho no se le pueden pedir peras al olmo] no se le puede exigir a un estudiante que tenga buen nivel cuando sus profesores han sido, o bien normalistas, o bien unos cuantos licenciados. Usted ha visto la historia del 80 había cinco licenciados en Neiva y once en todo el departamento.

E-Y en ese momento del que estamos hablando , cómo eran los cursos de inglés, cuál era el enfoque utilizado?

P- Era un enfoque gramatical desde luego. Eran cursos en que se pretendía que el estudiante aprendiera las cuatro habilidades lingüísticas básicas, y que ojalá saliera sabiendo cuestiones de su especialización. Y además de eso estaba el enfoque estructuralista con el cual fuimos formados la mayoría de los profesores, entonces, nosotros estábamos aplicando lo que estaba en voga, inclusive lo que nosotros sabíamos. La revolución Chomskiana era a nivel teórico y no había una aplicación directa al salón de clases y los estudios posteriores de esa escuela y de la escuela inglesa que posteriormente ...con el inglés para propósitos específicos, eso fue posterior y posteriormente hubo cambios..

E-Hubo cambios con la influencia del inglés para propósitos específicos?

P-Mire para serle franco, fue más la práctica que la teoría lo que nos obligó, fueron los estudiantes los que empezaron a decir que esos cursos no servían que no se podía ni hablar, que no se entendía a un nativo, ni se leía...

E-Eso cuando sucedió?

P-Eso empieza a suceder hacia los años 76,77, mas o menos, empieza a suceder ese fenómeno, incluso empiezan los profesores de otras carreras a cuestionar el inglés y a quitarlo de las carreras, por ejemplo Administración Educativa lo quitó y jamás lo

volvió a poner, porque lo vió no funcional. El estudiante en su terminación de estudios decía que era nulo, los estudiantes de Lingüística y Literatura y también estaban en la misma tónica, que habían invertido cuatro semestres y que no notaban un rendimiento, entonces yo creo que fué más la práctica que la teoría, paralelamente con esto se estaba desarrollando en el campo lingüístico toda una teoría bastante grande en el campo del ESP sí? y empezábamos, comenzábamos a recibir materiales y empezábamos nosotros mismos teóricamente a mirar, a compararlos con la realidad y desde luego que llegamos a hacer replanteamientos. El primer replanteamiento que hubo fué el de cambiar los objetivos. Vimos que no se pueden lograr los objetivos en tan corto tiempo... entonces se replantearon los objetivos, fué lo primero, en el sentido de que ya no se iba a tratar de que el estudiante dominara las cuatro habilidades lingüísticas, sinó que se redujeran al máximo, quiere decir que quitamos de plano el lenguaje oral y dejamos el lenguaje escrito, sí el lenguaje escrito, la comunicación escrita, para terminar hoy en día con unos cursos netamente de comprensión de lectura, nada más.

E-Cómo se llegó a la decisión de reducir los objetivos de los cursos solamente al de comprensión de lectura?

P-Por el análisis que hicimos hacia el 77 mas o menos, de lo que estaba ocurriendo en toda la universidad, en las carreras, de los logros que se habían obtenido que eran muy bajos [deprimentes] y que el fenómeno era ese no? falta de tiempo, falta de emotividad,por ejemplo un estudiante de Lingüística decía yo no quiero

idiomas, sino yo me hubiera inscrito en la carrera de inglés, yo no quiero nada con el inglés.

E-Los estudiantes fueron encuestados, entonces?

P-Sí claro, se hizo una investigación no muy a fondo, pero sí se les pedía un informe de ellos después de graduados, supuestamente un informe sincero que no tuvieran miedo a alguna represión. Por ejemplo hacían una reunión y soltaban una cantidad de cosas que con ellas nos retroalimentábamos nosotros. Entonces llegó un momento en que decidimos centrarnos en la necesidad del estudiante cierto? es decir, yendo un poquito mas atrás, la planeación y programación de las asignaturas eran encerradas, eran unas planeaciones que las hacía la sección de idiomas, no se consultaba con nadie. Nosotros resolvíamos los problemas, entonces ese cuestionamiento y esa situación nos sacó un poquito a dialogar con los otros y a hacer un poco de interdisciplinaridad, entonces cambiamos los objetivos, mira que tiene sus pasos...porque cambiamos los objetivos pero el aspecto fundamental lingüístico quedó latente, que era la gramática por encima de todo.

E- Quedó? porqué?

P- En el 77,78, lo fundamental es la gramática, entonces al estudiante se le evaluaba la gramática.

E- Entonces cambiaron los objetivos inicialmente reduciendo las habilidades?

P- Los objetivos de dominar cuatro habilidades se reducen a uno: que el estudiante comprenda textos en inglés, cierto? pero subyacen una serie de problemas: todavía no nos habíamos lanzado a que el área fuera específica, estábamos en un pasito, vamos a dejar

esto para que el estudiante pueda coger textos en inglés y entenderlos, pero no se había replanteado todavía, quedó latente ahí la gramática, es muy importante, eso no se cambió, al estudiante se le siguió evaluando la gramática como tal y no eran lecturas específicas de las carreras, entonces solamente se cambió el objetivo pero lingüísticamente quedaron latentes una serie de problemas ahí...sin embargo, eso ayudó bastante, pero se abre un paso hacia la interdisciplinariedad que no se ha logrado [de interdisciplinariedad se habla mucho y no se hace nada, es una de esas cosas que serían fabulosas, cierto? pero que nadie realmente le trabaja para hacerlo son muy pocos los que trabajan para conseguir una interdisciplinariedad] pero ese hecho de las evaluaciones que hacían los estudiantes, vuelvo y te repito, y ese paso que se da, nos pone en contacto con los profesores de las otras carreras. Luego viene la arremetida, la gram arremetida de los años 80 de reading comprehension, reading comprehension...que ha sido una avalancha de...ya llevamos ocho años. Los seminarios que hemos tenido aquí en Colombia, los contactos que hemos tenido con las diferentes universidades 99.9% han sido sobre reading comprehension en los últimos ocho años.

Bueno, entonces damos el otro paso, otra etapa, un paso que aún no se ha consolidado bien. En algunas carreras hay ya cierta complacencia, en otras todavía hay un cierto sabor de debilidad, porque es muy difícil...es que realmente es difícil que un profesor de inglés que jamás ha trabajado con un computador se le ponga a enseñar como trabaja un computador, o las partes básicas de un computador y sus funciones en inglés, cuando él no las domina

en su propio idioma, en español, de todas maneras se dió el paso.

E-En qué momento se hizo realmente específica la enseñanza del inglés?

P-Hacia el 80, pero no fué una totalidad, no fué general, fué una cosa casi informal, no se adoptó una política institucional, se hablaba de que se necesitaba trabajar sobre temas de las áreas y los que conseguían algún material que se podía adaptar, o un libro preparado para enseñar, por ejemplo sobre banca, tributaria, etc. pero que no son textos auténticos, son textos que tienen que ver con los temas de las áreas pero no son auténticos, los utilizaban entonces, fué un medio pasito que se dió: empezar con esos textos.

Empezaron a llegar esos libros, por ejemplo para Educación Física, Matemáticas y aún estamos utilizando parte de esos libritos [hechos para enseñar] sobre temas específicos de cada área, libros preparados para la enseñanza del inglés pero con temas específicos.

E- En este momento, se utilizan además de esos libros, textos auténticos u otros materiales?

P- En algunas carreras, porque como te digo, en el fondo no se ha podido consolidar...es que eso lleva en el fondo una cantidad de cosas...eh...nos ha servido mucho la experiencia externa a la universidad, los seminarios y contactos que hemos tenido con otras universidades.

E-Y hablando de las planeaciones de los cursos, cuál es el proceso para realizar esos programas?

P-Hemos llegado a que la necesidad de los estudiantes, sea por encuestas pequeñas realizadas, o generales, es que el estudiante pueda leer literatura propia de su carrera. Entonces se trabaja con base en esas necesidades, cierto? ya se tomó como punto de partida, el tiempo de que se dispone solamente alcanza para cumplir ese objetivo de leer. Ya el planeamiento se hace en contacto con algunos profesores de esa carrera en la cual se va a dictar el inglés, pero esto también no es una cuestión institucionalizada, supuestamente todo mundo lo hace, se supone que el profesor ha llegado a una etapa de comprensión tal de que lo más fácil para él en el desarrollo y planeación de su materia, es consultarle a los profesores del área. Pues es el camino más fácil para llegar a una buena planeación que va a repercutir en todo el desarrollo de la materia. Una de las partes negativas básicas, de fondo, de esas que podrían impedir las buenas intenciones y los buenos trabajos que se puedan hacer en la parte de idiomas, es la no utilización de los conocimientos y de las herramientas que se le dan al estudiante de inglés. Los estudiantes por ejemplo de Lingüística y Literatura reciben cuatro semestres en inglés, con este planeamiento del que hemos venido hablando parece ser de lo más desarrollado que tenemos en esta época, teniendo un curso de comprensión de lectura donde ya la gramática dejó de ser la número uno, sino que cuando se dió aquel paso de replanteamiento de objetivos y posteriormente se dió otro paso de textos específicos de la carrera, la gramática dejó de ser un fin en si misma para convertirse simplemente en un medio para llegar a, en ese momento se comprende que la gramática es un medio cierto? que hay que

comprender ciertas cosas de él, conocerla, es un medio para llegar a que el estudiante comprenda más pero no es un fin en sí misma, se convierte en una herramienta para que el estudiante aprenda, pero como factor fundamental, coyuntural de la asignatura son todas las técnicas de lectura, que el estudiante comprenda técnicas de lectura.

E-Puede suceder que el texto específico auténtico se utilice como pretexto para enseñar la gramática?

P-No, es que la gramática no se ha rechazado, no, no creo, porque cuando el profesor ha entendido bien qué es un curso de comprensión de lectura y ha adquirido ciertas técnicas de comprensión de lectura, no solamente en su lengua materna [que estamos mal formados en eso] sino de las implicaciones que tiene el leer en un idioma extranjero, porque no es lo mismo, es muy paralelo, pero no es lo mismo, entonces cuando el profesor ha entendido eso, ha comprendido que la gramática no es el factor esencial de entendimiento, pero que es completamente necesario saber ciertas estructuras para comprender un texto, desde luego, desde luego, pero digamos...utilicemos esta palabra: reconocerla. Y al reconocer esas estructuras el estudiante entiende, las reconoció y entiende, pero no producir esa estructura porque si yo me pongo a hacer producir ahí sí...gasto una cantidad de tiempo y quemo unos estudiantes a los que no les interesa dominar un metalenguaje, ni la producción, pero sí reconocer, porque así dice ah! cierto, esto hay que invertirlo para que en español diga tal cosa. No necesita un dominio total de la estructura para la comprensión.

Entonces te decía, con todo ese vuelco que se ha dado, hoy en día se planean estos cursos y sigue latente el gran problema de fondo: la no utilización de esos conocimientos que el estudiante aprende. Porque, por ejemplo, con los estudiantes de Lingüística y Literatura, en las evaluaciones que hemos hecho, conversando, si salen con capacidad de leer con entendimiento un texto, si lo pueden hacer, lo hacen, lo han hecho... han llegado inclusive a barreras de traducir, han llegado al tope de la traducción... que es un paso más allá que reading comprehension. Traducen textos para pasar a otros estudiantes para que lean en español, que eso es pasar a un punto muy superior a lo que es comprensión de lectura simplemente y qué pasa? que a excepción por ahí de un profesor en toda la carrera, le ha dado una página en otro idioma para que lea, de resto, nadie les dá absolutamente nada. En las carreras de educación es donde más se nota el desperdicio porque al estudiante se le capacita, él mismo lo reconoce, pero nunca lo utiliza.

E-No se ha hecho nada para solucionar ese problema?

P-Se ha planteado en el seno del consejo del programa de Lingüística y Literatura por ejemplo, que por favor colaboren, pero ahí surge otro problema, si ud. es profesora de otra materia y no sabe inglés, y le dá un texto a los estudiantes cómo se lo puede exigir, cómo puede comprobar de que el estudiante por lo menos leyó el texto, entonces no se puede. Lo que no ocurre en las otras carreras donde es todo lo contrario: el estudiante apenas está comenzando el curso de inglés y el profesor ya le dió dos o tres textos en inglés para que lea. Entonces mientras no se haga

un replanteamiento interno de la utilización de los conocimientos que el estudiante adquiere, seguiremos en problemas, podemos seguir superando muchas etapas internamente, el problema de la planeación, hacer interdisciplinaridad y obtener mejores materiales, capacitar mejor al estudiante, demostrar que el estudiante es capaz pero mientras no haya una utilización práctica a través de la carrera, pues, no hay nada que hacer.

E- Podría decirse que los cursos de Lingüística están cumpliendo los objetivos, una vez que los estudiantes están saliendo capacitados para leer y...o traducir textos del área?

P-Sí, y no solamente en Lingüística, en Enfermería también ellos leen, pueden leer y lo hacen y no le ven problema, hay un reconocimiento del estudiante de la importancia del inglés.

E-El estudiante en este momento, entonces, está satisfecho de sentir que él puede hacer lo que necesita con la lengua extranjera?

P-Sí, la parte afectiva del estudiante hacia la materia es bastante positiva. Él siente que está haciendo algo que le está inclusive aportando conocimientos no solamente de inglés, sino de su área específica, y que además está sintiendo la necesidad, porque está recibiendo de otros profesores artículos para leer en inglés, y además porque los profesores en la facultad de la salud y en Ingenierías creo que también, piden a los estudiantes que aprendan a leer en inglés porque es muy importante para el desarrollo de las materias, entonces, de pronto de aquella situación de hace 10 años en que el profesor trabajaba solo...en Enfermería es lo contrario: hay toda una estructura, todo un ambiente que

hace que la asignatura les guste, sea importante, etc. inclusive, a veces, puede sobre cargar un poco al estudiante para que pueda leer más rápido, hay una cantidad de cosas que usted puede hacer. E-Entonces ya no se siente aquel ambiente pesado, de descontento entre los estudiantes?

P-No, eso se acabó. Se le acabó el dolor de cabeza al estudiante, ya no es un dolor de cabeza el inglés porque ya no es un dominio gramatical, de metalenguaje, etc. él ya no tiene que ver nada de esas cosas. Ese es un problema del profesor, de los lingüistas, a él le interesa es una capacidad de lectura, sí... es una asignatura muy suave, muy agradable, un ambiente fenomenal, subyace el conocimiento que uno tenga del área, hay unas cuestiones que el profesor de inglés no puede explicar y nos toca tomar como recurso al profesor del área.

E-Desde el momento en que se cambió el enfoque gramatical, la actitud del estudiante hacia la clase de inglés, cambió también?

P-Cambió pero ...uf! una vuelta de 180° .

E-Hay relación, entonces, entre el cambio de un enfoque gramatical y el cambio de actitud de los estudiantes?

P-Las dos cosas: el haber restringido los objetivos y el haber quitado la gramática como uno de los ejes centrales, eso cambió la actitud del estudiante y se le añade el estar leyendo textos de su especialidad. Entonces esas tres cosas han transformado definitivamente la materia, siendo una materia muy agradable para dictar, agradable entrar en contacto con los estudiantes, de que ellos reconocen la importancia del idioma, es decir, el aspecto afectivo de la materia cambió totalmente.

E-Analizando las notas de Enfermería, me di cuenta que las notas son bastante altas y que ningún estudiante casi, pierde la materia, no?

P-Sí, claro, es que no entiendo como puede perder un estudiante una materia...son estudiantes de quinto y sexto semestre, no son primíparos porque primíparos todavía llegan "volantones y relinchones" y pensando que va a seguir campante con lo que hacía en su bachillerato. Entonces, en Enfermería son estudiantes de quinto y sexto semestre, eso quiere decir madurez académica, universitaria, madurez, inclusive, física y mental, eso significa, también, más conocimiento en el área, en los temas que se van a tratar, eso significa responsabilidad del estudiante porque ya llega el 50% del grupo matriculado en el programa, porque se han quedado en otras áreas, entonces llega un producto muy seleccionado, digamoslo, así, entonces no le veo realmente...la persona trabaja sí, le gusta la materia, es posible que tenga dificultades...sí, no es que todos tengan notas altísimas. Yo creo que las notas deben demostrarlo no?

E-Bueno, en los reportes de notas que tengo no se registran reprobaciones.

P-Claro que no es nada alarmante, digamos que dos personas en un curso puedan perder pero al presentar la habilitación pasan la materia y en los reportes ya aparecen las notas después de la habilitación. Pero es que como te digo trabajar con estudiantes de quinto y sexto semestre es trabajar con gente que está en la mitad de la carrera. Ellos son muy responsables y los resultados son muy buenos. Es muy placentero saber que ya los otros profesos-

res dicen lo mismo: ah! bueno pero ya los estudiantes no se quejan tanto. Claro! como no se va a quejar un estudiante de Enfermería que a la segunda semana le esten dando un texto en inglés de una vez para responder sobre él?...pues se tiene que quejar!... después de que ven la asignatura dicen, conversan con los profesores y dicen: ya los estudiantes entienden, es decir ya el estudiante llega con un problema muy específico: profesor, aquí dice esto en inglés? sí. No entiendo. Ah! bueno, entonces ése es problema de conocimiento de la materia en sí y para eso hay que explicarle. Pero anteriormente llegaba: profesor que es lo que dice aquí? ah no! ése es problema suyo.

E- Ellos sienten la necesidad de comunicarse oralmente o de escribir en inglés?

P- Sí claro, y además algunos lo preguntan el primer día de clase cuando se explica el plan de la materia, lo preguntan...y porqué no tenemos esto, a mí me gustaria hablar inglés, yo inclusive he tomado algunos cursos. Pero uno les explica las limitaciones de tiempo, etc. y ellos aceptan y además que la universidad les ofrece la otra posibilidad porque para eso están los cursos de extensión a la comunidad y si el estudiante tiene tiempo puede aprender a hablar inglés. Parece que esa explicación es bastante acertada y no hay más problema.

E-Cuáles son las técnicas utilizadas en una clase de comprensión de lectura?

P- Se utilizan las técnicas de comprensión de lectura que se conocen como skimming, scanning, predicting. Esas son las técnicas

que ellos utilizan cuando se enfrentan con un texto en lengua extranjera, como por ejemplo en las evaluaciones...

E-Cómo son las evaluaciones que usted realiza con los estudiantes de Enfermería?

P-Mire, yo le voy a contar un experimento que hice con los de Enfermería, con las informaciones que yo tenía de los estudiantes y de su forma de trabajo, del nivel académico, etc. casi, les dije que la materia la tenían aprobada que no lo hicieran por el tres, que si querian yo les daba el tres, que no me importaba eso, que cambiáramos la situación de estudiar la asignatura por conseguir un tres, que no se preocuparan por eso...y me dió resultado. Realmente se trabajó bastante, fué talvéz en el que más trabajé pero al recibir el otro grupo no me respondieron igual, entonces no pude seguir aplicando eso, sinó que también tuve que aplicar normas de trabajo, porqué? porque todo se supo no? mire, mire que el profesor de inglés les puso tres, ya tenemos la materia asegurada y entonces se "echaron a la locha". Entonces les dije ustedes están muy equivocados, este grupo me respondió y pudimos trabajar así, entonces ahora como uds. no responden las evaluaciones ban a ser así, ban a ser muy rígidas y ta,ta,ta... y se cambiaron los papeles. Ahora... , específicamente las evaluaciones están relacionadas con las mismas técnicas de enseñanza, es decir, si al estudiante le doy un texto y a ese texto le saco para que me responda preguntas específicas sobre el texto, o me identifique, o me coloque ese texto en un cuadro sinóptico, o me haga una relación en un plano, o me transforme esa información, etc. lo

mismo lo hago con la evaluación en un texto parecido, entonces el estudiante cuando está siendo evaluado está haciendo es un refuerzo de aprendizaje de la clase, en últimas es eso: ellos hacen con otro texto lo mismo que hicieron en la clase y después de la evaluación evaluamos las respuestas, el porqué se respondió esto, cuál fue el error, entonces usted analiza y la evaluación es un refuerzo realmente, además de que le da una calificación que hay que entregar porque es la parte administrativa de la educación, además de eso, está haciendo un refuerzo, nunca se les pone a hacer nada desconocido, desconocen el texto pero la técnica, lo que se le va a pedir no lo desconocen, de cómo transformar esa información que está en inglés, transformarla al español y a otra clase de mensaje. Por ejemplo, que aquí está un artículo sobre un experimento y les digo dígame cuáles fueron los objetivos, la muestra poblacional que se utilizó, las características de esa muestra, sáqueme otras variantes de esa muestra poblacional, saque por ejemplo, los resultados. Entonces resulta que en el estudio todo eso está, pero el autor no los ha escrito tal cual. Entonces el estudiante si sabe eso fue porque entendió el artículo, entonces eso es lo que uno quiere que haga el estudiante cuando realmente tiene que, en su vida real, leer artículos y decir como se presenta la información.

E-Respecto a las evaluaciones realizadas sobre el curso de inglés en Enfermería?

P-El programa de Enfermería hizo una evaluación y en realidad los resultados fueron muy buenos. Sí, sinceramente esa evaluación la hizo ese grupo de estudiantes que le cuento que me respondieron,

a los que les dije que les daba el tres al finalizar el segundo semestre. Ese ha sido el mejor grupo con el cual yo he trabajado, posiblemente porque logré eso y ellos me respondieron en ese sentido de que no íbamos a trabajar por una nota, eso fué valiosísimo. Realmente esa evaluación se preocupa bastante con los recursos y programación de los cursos lo cual es bastante satisfactorio.

E-Bueno, ya hablamos bastante sobre la situación actual de los cursos, ahora yo quisiera saber sobre las expectativas que tiene Ud. personalmente con los cursos de inglés de servicios (instrumental).

P-Sí, mi opinión personal: es mucho lo que se ha hecho realmente cuando uno mira la historia nota que ha habido muchos cambios, unos cambios de actitudes del profesor y del estudiante, que ha habido cambios de acuerdo al desarrollo de la Lingüística Aplicada. Sí, ha habido cambios sustanciales, bastante sustanciales de fondo. Pero, desde luego, creo que todavía estamos lejos de lo óptimo porque el día que se sienta que de pronto se está haciendo lo último se decaen los ánimos. A mi me parece que cosas que nos hacen falta sería consolidar en todas las carreras el proceso que se ha dado ultimamente, consolidarlo en todas las carreras porque hay unas carreras que no creo que tengan la misma solidez. Entonces llegar a mejorar en todas las carreras ese punto...El otro, en todas las carreras también hacer un trabajo más interdisciplinario porque en este momento...sí existe una interdisciplinaridad pero a mi me parece muy..., inclusive en el caso mio estoy hablando personalmente, yo voy a enfermería, pregunto a los

profesores, me informo, consulto planeaciones, consulto problemas, ellos me dan artículos, me dicen mire este artículo lo vamos a tener que ver mas o menos en tal semana, yo lo analizo, si es aplicable para el nivel de conocimientos que tiene el muchacho en ese momento pues lo aplico. Es decir, tenemos un contacto, tenemos una comunicación que es muy positiva, pero de pronto eso podría hacerse un poco más sistemático, porque si se hace sistemático se hace con más profundidad en los temas y produce de pronto mejores resultados. No tanto como llegar a hacer lo que hizo la universidad Pedagógica porque eso es muy oneroso, pero si hacer un acercamiento mucho mayor con el profesor de las asignaturas básicas de la carrera, que sea mas interdisciplinar, que los profesores tengan más ingerencia, hasta el momento estamos en un plano que son sólo sugerencias y unas sugerencias muy respetuosas. El otro aspecto sería poder sentarnos internamente como profesores de idiomas y hacer más análisis lingüísticos de los textos, no más sino más y mejores para poder dar una muestra más clara. Nosotros cojemos los textos y los analizamos y los llevamos y les hacemos caer en cuenta a los estudiantes de cómo es la organización del texto, y cómo es que él necesita unos puntos específicos para entender el todo y no entender el todo para después dar un informe, sino que con ciertos elementos él puede. Pero de pronto nos falta más dedicación a eso, tener mejores textos, más representativos, mejor ejemplarizados para que el estudiante pueda hacer mejores generalizaciones si? de pronto algunos paquetes. Ya se están haciendo algunos paqueticos, por ejemplo sobre la formación de palabras ya es bastante lo que el estudian-

te aprende a generalizar por prefijos y afijos y a no buscar tanto en el diccionario y por el contexto y a identificar elipsis, pero de pronto no es... tal vez lo que nos faltaría sería sentarnos a organizar ese material, porque está por ahí, pero podíamos sacar un folletico de lo que es básicamente un curso de comprensión de lectura. Eso conlleva a una preparación de material de forma más técnica, no digo transformación de material sino la preparación del material para que el estudiante pueda entender mejor y más fácilmente y lograr el objetivo que yo quiero con ese texto. Se debe preparar ese material de tal manera que se pueda aprovechar mejor para lograr mejores resultados. En eso tenemos que ver mucho con otras universidades, el hecho de que los profesores hayan salido y se hayan puesto en contacto con otras universidades ha producido cambios necesariamente.

ANEXO No. 4

ENTREVISTA COM O ESTUDANTE No. 4

Lugar: facultade de medicina da USCO.

E: entrevistador

A: aluno.

E: Quiero que hablemos sobre el curso de inglés que Ud. está recibiendo este semestre. Cómo se siente en la clase de inglés?

A: Yo me siento muy bien porque inglés para mí... es algo que me facina, me gusta traducir, leer cualquier artículo...

E: A usted siempre le ha gustado tanto el inglés?

A: Siempre. He pensado que algún día tengo que aprender a hablarlo bien y dominarlo porque no lo domino sé algunas reglas.

E: Y usted considera que en el curso va a aprender lo que usted desea? se siente satisfecho?

A: Sí, a mí me dá mucha satisfacción. Inclusive el curso es lo básico, no profundiza, apenas dá unas pautas para después trabajar y además también lo motiva a uno porque a veces uno dice: no, el inglés es aburrido porque uno en el bachillerato ha visto todo ese inglés, la pronunciación, la traducción y para uno que ya está en una carrera deve tener más seriedad en aceptar la clase, tiene que aprender a traducir, tener iniciativa de aprender uno mismo a hacer las traducciones.

E: Para ustedes, los estudiantes de Enfermería, es importante aprender inglés?

A: Claro que sí, es importantísimo. Todos somos concientes de eso pues la mayor parte de la información sobre las enfermedades, las drogas y los equipos viene en inglés. Nosotros tenemos que entender el inglés.

E: Usted es consciente de la necesidad de aprender el inglés, es por eso que usted está muy interesado en el curso?

A: Eso es importante pero además... es que el inglés siempre me ha gustado, en bachillerato me gustaba bastante y me iba bien, yo siempre sacaba notas buenas.

E: El curso coincide con lo que usted esperaba? traducir o leer artículos de Enfermería?

A: Sí, el curso para mí... yo digo que es una complementación del estudio de nosotros porque nosotros nos vamos a enfrentar a ver términos en inglés porque por ejemplo las revistas médicas que vienen, o los medicamentos, las instrucciones de los equipos mé-

dicos, como le decía, todos vienen en inglés. Entonces uno debe tener conocimiento, por lo menos entender lo que dicen esas instrucciones, cómo se usa, qué es lo que hace el equipo, o lo que dice la revista e el artículo...

E:Usted que opina sobre el material que se utiliza en el curso, le parece adecuado ?

A:Si claro. Son artículos de revistas que son afines a la carrera, son temas que uno los maneja, los ha visto y los entiende.

E:Cómo son seleccionados esos artículos?

A:Bueno, pues el profesor ya nos deja el material listo en la oficina de publicaciones y nosotros lo compramos al comenzar el curso. Por ejemplo la semana pasada compramos el artículo que estamos viendo ahora.

E:Hablemos un poco sobre la manera como se desarrollan las clases. Usted personalmente considera que la manera como se desarrollan las clases está siendo favorable para ampliar sus conocimientos de inglés?

A:Si, las clases son muy buenas...el profesor enseña gramática y explica las construcciones en inglés que es lo que uno necesita para entender mejor un artículo.

E:Usted está seguro de que eso es lo más importante?

A:Si, porque esos son los problemas que yo tengo cuando traduzco algo...a veces no sé cómo traducir una expresión...y eso no está en el diccionario no?

E:Usted en algún momento no ha pensado que el curso sería mejor si se consideraran otros aspectos que faciliten la comunicación en inglés, aparte de la gramática?

A:Por el momento a nosotros nos están enseñando es una forma de traducir, en ningún momento nos están diciendo que en el curso vamos a salir hablando o siendo traductores. El curso es lo esencial, si nos exigieran pronunciación por ejemplo eso no sería necesario.

E:O sea que es suficiente con lo que está aprendiendo y eso le va a servir para su carrera?

A:Si, pero yo creo que el profesor debería profundizar un poquito más las reglas de gramática.

E:Le gusta que le enseñen gramática?

A:Si, eso es lo esencial que uno debe aprender, así uno no tiene problema en las traducciones...hay frases que uno va a traducirlas y están al derecho, hay terminaciones que no dicen lo que

uno encuentra en el diccionario sinó otra cosa. éso es lo que se debe clarificar siempre que se hable de un tema y que el tema que se vaya a traducir tenga esas reglas de gramática... nó que tenga un montón de cosas, sinó formas de gramática secuenciales, que lo que el profesor explica aparesca en el texto.

E: Cómo se siente usted en el salón de clase. Qué tipo de relación existe entre el profesor y los alumnos?

A: Nosotros nos comunicamos bien. Es un profesor dinámico, muy abierto, explica bien los temas y pone muchos ejemplos y uno le entiende, no es un profesor del cual uno siente rechazo, él agrada.

E: Y usted considera que con un profesor así se hace más fácil aprender?

A: Sí, especialmente para las personas que no entienden el inglés y les parece difícil, si el profesor es bravo, antipático la persona le coje más fastidio al inglés, mientras que un profesor que pone ejemplos, trabaja, hecha chistes, eso lo ayuda a uno a motivarse y a traducir.

ANEXO No.5

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Instituição:USCO

Programa:Enfermagem

Data:22/02/88

Hora:5:15p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 30 (28 mulheres e 2 homens entre 18 e 30 anos).

Descrição da sala de aula: sala de aula tradicional organizada para que o professor fique na frente dos alunos.

Aula observada: primeira aula do curso: leitura da programação e seguidamente explicação das construções adjetivas e do sujeito (it, someone) em inglês a partir do primeiro texto programado para o curso.

Estágio inicial | A aula inicia com: leitura do planejamento do curso e explicação do adjetivo a partir de exemplos extraídos do texto "A battle against deadly dust".

Conteúdo linguístico | Insumo: material didático constituído pelo texto e as explicações gramaticais do professor.
| -tipo: autêntico mimeografado.
| -fonte: revista "Time".
| -quantidade: 2 páginas (9 parágrafos).
| -qualidade: tema relacionado com a saúde.
| -organização: o texto é um artigo de tipo informativo sem nenhuma progressão gramatical. No entanto o professor extrai construções gramaticais dele para serem apresentadas para os alunos, fazendo com que a maior parte do insumo seja de tipo gramatical.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: o insumo é apresentado pelo professor seguindo uma sequência gramatical. O professor fala sem se preocupar porque os alunos entendam. (Ele começa com exemplos de construções adjetivas simples (relacionados com elementos da sala de aula) para passar depois aos exemplos extraídos do texto.

Método |Um procedimento muito utilizado pelo professor na aula, é o relacionamento das estruturas do inglês com as do espanhol.
|Os estudantes trabalham em grupos no final da aula e utilizam como recursos o texto e o dicionário.

Filtro |Estados emocionais:principalmente na primeira parte da aula o ambiente parece tenso, pois o professor fala sem parar enquanto os alunos observam ansiosos, com expectativa. Não sabem o que vai acontecer pois o professor está muito sério e nervoso.

afetivo |Atitude dos estudantes:- frente ao professor:depois da parte inicial da aula, aproximadamente a metade do grupo parece ter começado a gostar da maneira de ser do professor enquanto os outros parecem desconcertados.

|
|
| -frente ao insumo:todos os alunos parecem interessados no material, sendo evidente a satisfação dos que começaram a participar na aula demonstrando que compreendem, e a preocupação dos que parecem não entender nada. Em geral, os estudantes tentam fazer o que o professor pede, alguns conseguem e participam, outros parecem não compreender e ficam desorientados.

Atitude do professor na sala de aula: professor um pouco autoritário mostrando não se interessar muito pelos estudantes. Porém ele fez piadas na aula. No começo ninguém ria, depois o ambiente era menos tenso.

Estágio final |A aula termina com: um exercício para os estudantes fazerem em casa: listar as expressões adjetivas presentes no texto.

|
|Avaliação:
|

Comentários : Nesta aula o aspecto mais marcante foi a gramática.

Instituição:USCO

Programa:Enfermagem

Data:23/02/88

Hora:5:15p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 14 (13 mulheres e 1 hommen).

Descrição da sala de aula: sala de aula igual à da aula anterior.

Aula observada: segunda aula do curso: continuação do texto "A battle against deadly dust" com o tema gramatical: terminação v-ing e sua relação com o espanhol.

Estágio inicial | A aula inicia com: revisão do exercício deixado na aula anterior (construções adjetivas encontradas no texto).

Conteúdo linguístico | Insumo: material didático constituído pelo texto e as explicações gramaticais do professor.
| -tipo: autêntico mimeografado.
| -fonte: revista "Time".
| -quantidade: 2 páginas (9 parágrafos).
| -qualidade: tema relacionado com a saúde.
| -organização: o texto é um artigo de tipo informativo sem nenhuma progressão gramatical. No entanto o professor extrai construções gramaticais do texto para serem apresentadas para os alunos, fazendo com que a maior parte do insumo seja de tipo gramatical.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: Para a revisão da tarefa o professor pergunta e responde o aluno que quizer. Depois são extraídas do texto as formas: preposição+v-ing e finalmente o professor pede para os alunos contarem o conteúdo do texto. Poucos alunos participam nesta parte já que eles pularam abruptamente da análise estrutural para avaliação de compreensão de leitura. Numa etapa posterior da aula cada estudante voluntariamente apresentou uma versão em espanhol de cada uma das frases constitutivas do texto.

Método | Na aula enfatizam-se as explicações gramaticais que o professor considera importantes, relacionando as estruturas constantemente com as do espanhol. O professor pergunta e os alunos respondem.
| Utilizam como recursos principais o texto e o dicionário.

| Estados emocionais: os estudantes parecem menos tensos
| do que ontem. O professor contou outras piadas que fi-
| zeram rir alguns estudantes.

Filtro |

afetivo | Atitude dos estudantes: - frente ao professor: aproxima-
dos estu- | damente a metade dos alunos (os que não participam na
dantes | aula) ficam olhando para o professor com certa ansieda-
| de. Os outros parecem gostar uma vez que participam a-
| nimadamente.

|
| -frente ao insumo: os alunos que
| participam demonstrando compreensão do insumo parecem
| contentes com o texto, os outros continuam desorienta-
| dos.

Atitude do professor na sala de aula: o professor decide o que
fazer na aula. Passou da gramática para a compreensão de leitura
e tradução desconcertando aos estudantes que só tinham trabalhado
nas estruturas sem compreender o texto.

Estágio | A aula termina com: correção da tradução (lida pelos
final | estudantes) da primeira página do artigo.

|
|
|
| Avaliação: durante a aula toda parece estar se avaliando
| o conhecimento dos alunos através de perguntas e res-
| postas.

Comentários : é importante considerar que o professor presupõe
que pedindo para os estudantes extrair formas gramaticais do tex-
to, eles necessariamente têm que ler e compreender o sentido de-
le.

Por outro lado, o comparecimento de poucos estudantes na aula ho-
je deve-se à realização de uma assembléia e passeata dos estudan-
tes da USCO pela cidade, no horário da aula.

Instituição:USCO

Programa:Enfermagem

Data:25/02/88

Hora:5:15p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 30 (28 mulheres e 2 homens).

Descrição da sala de aula: sala de aula igual à primeira.

Aula observada:trabalho em grupo dos estudantes visando avaliar a compreensão de leitura. A segunda página do texto não foi comentada na aula (nem mesmo revisada a tradução como foi feito com a primeira)mas, o professor assumiu que no dia anterior que ele não assistiu os alunos deviam ter trabalhado nessa parte do texto.

Estágio inicial | A aula inicia com: o professor comunica aos alunos que nessa aula vão ser avaliados.

Conteúdo linguístico | Insumo: o texto e um exercício (a avaliação) escrito na lousa.

| -tipo: não autêntico.
| -fonte:elaborado pelo professor
| -quantidade: 7 afirmações.
| -qualidade: tema relacionado com o texto.
| -organização: as afirmações são apresentadas segundo
| progressão temática seguida pelo texto.

Desenvolvimento |Maneira de apresentação: o professor escreve as afirmações no quadro para que os alunos, organizados em grupos de dois, as confirmem ou refutem com argumentos de acordo com o texto. O trabalho não tem limite de tempo, uma vez que o professor vai embora e os alunos deixam no com a secretária.

Método |A avaliação é realizada em grupo sobre o conteúdo do texto e não dá qualificação para os estudantes. Eles utilizam o texto, as traduções, o dicionário e os comentários dos que compreenderam melhor o texto.

ANEXO No.6

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Instituição:USCO

Programa:lingüística e Literatura

Data:08/02/88

Hora:8:55p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 20 (igual quantidade de homens e mulheres).

Descrição da sala de aula: sala de aula pequena organizada à maneira tradicional. Fica completamente cheia com os alunos do curso.

Aula observada: explicação das dificuldades apresentadas pelos estudantes a partir de um texto curto (dois parágrafos): explicações gramaticais.

Estágio inicial | A aula inicia com: o professor pede para os alunos explicitarem as dificuldades apresentadas na tradução de um texto de dois parágrafos sobre literatura infantil.

Conteúdo linguístico | Insumo: o texto e as explicações gramaticais do professor.

| -tipo: autêntico (mimeografado).
| -fonte: livro de literatura.
| -quantidade: dois parágrafos (média página)
| -qualidade: tema relacionado com a área.
| -organização: o texto foi apresentado aos alunos de acordo com uma sequência gramatical.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: o professor apresenta um insumo basicamente gramatical mediante a explicação de dificuldades estruturais encontradas no texto pelos estudantes e outras estruturas que ele deseja explicar. As explicações sempre partem do texto.

Estados emocionais: percebe-se tensão devido as exigências do professor que insiste para que os estudantes participem na aula. O ambiente de aula é bastante formal e muitos dos estudantes parecem desorientados e tensos: ficam olhando para a cara do professor sem falar nem perguntar nada.

afetivo | Atitude dos estudantes: - frente ao professor: os estudantes tentam fazer o que o professor pede mas a maioria parece desorientada frente as exigências dele. Todos parecem se esforçar para compreender e participar da aula.

|
| -frente ao insumo: os alunos aceitam o material mas não se evidencia si a aceitação se deve a que gostam dele ou ao fato de ser selecionado pelo professor como autoridade da matéria.

Atitude do professor na sala de aula: o comportamento do professor na sala de aula é variável. De maneira geral apresenta-se autoritário e de relacionamento difícil com os estudantes. Discute a falta de participação e interesse nas aulas e decide o que deve ser feito. Há, porém, momentos onde ele se apresenta mais cordial.

Estágio final | A aula termina com: indicações por parte do professor sobre a atividade que desenvolverão no dia seguinte: continuação da explicação gramatical.

| Avaliação: não houve avaliação formal nesta aula.

Comentários :

Instituição:USCO

Programa:lingüística e Literatura

Data:09/02/88

Hora:8:55p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 18 (igual quantidade de homens e mulheres).

Descrição da sala de aula: igual à anterior

Aula observada: explicação das dificuldades apresentadas pelos estudantes a partir de um texto curto (dois parágrafos): explicações gramaticais. Continuação da aula anterior.

Estágio inicial | A aula inicia com: o professor continua com as explicações da aula anterior (tempos verbais) a partir de um texto de dois parágrafos sobre literatura infantil.

Conteúdo linguístico | Insumo: o texto e as explicações gramaticais do professor.

- | -tipo: autêntico (mimeografado).
- | -fonte: livro de literatura.
- | -quantidade: dois parágrafos (média página)
- | -qualidade: tema relacionado com a área.
- | -organização: o texto foi apresentado aos alunos de acordo com uma sequência gramatical.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: além das explicações gramaticais mencionadas anteriormente, o professor apresenta exercícios para serem realizados na aula: completar diferentes frases independentes com a forma do verbo entre parenteses. Os recursos utilizados, nesta aula foram os materiais: texto de leitura e folha de exercícios e as explicações do professor.

| Estados emocionais: o ambiente da aula continua tenso devido talvez à severidade do professor que controla constantemente os alunos.

Filtro

afetivo | Atitude dos estudantes: - frente ao professor: continuam
dos estu- | se tentando fazer o que o professor pede sem discussão.
dantes | Parecem se preocupar por satisfazer ao professor como
| autoridade da aula.

|
|
| -frente ao insumo: os alunos
| aceitam o material sem manifestações de desgosto.

|
|
|
|
|
|
|
Atitude do professor na sala de aula: o professor continua muito
sério e exigente na aula chamando a atenção severamente aos estu-
dantes que não realizam satisfatoriamente as atividades ou então
que não participam da aula seja perguntando ou respondendo dúvi-
das.

Estágio | A aula termina com: indicações por parte do professor-
final | sobre a atividade que desenvolverão no dia seguinte:
| exposição de um tema previamente selecionado e prepara-
| do, por parte de dois alunos.

| Avaliação: não houve avaliação formal nesta aula.
|
|

Comentários :

Instituição:USCO

Programa:lingüística e Literatura

Data:10/02/88

Hora:8:55p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 18 (igual quantidade de homens e mulheres).

Descrição da sala de aula: igual à anterior

Aula observada: exposição oral em espanhol por parte de dois estudantes sobre um artigo titulado: "The bermuda triangle".

estágio inicial | A aula inicia com: o professor apresenta o objetivo da atividade: analisar e apresentar o ponto e vista dos estudantes sobre um texto preparado por eles em casa.

Conteúdo linguístico | Insumo: o texto e a fala dos dois alunos expositores e do professor .

-tipo: autêntico (mimeografado).
-fonte: revista de interesse geral.
-quantidade: uma página.
-qualidade: tema geral selecionado pelo professor.
-organização: o texto é de tipo informativo.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: os dois estudantes apresentam na aula os comentários previamente preparados sobre o texto asignado. Seguidamente o professor e os outros alunos (muito poucos) apresentam as críticas à exposição. O professor enfatiza que éssa é uma situação real de tradução.

Filtro | Estados emocionais: o ambiente da aula continua muito formal: o professor é a autoridade que dirige as atividades dos estudantes. Dessa forma, os alunos ficam alertas às reações do professor com ansiedade.

afetivo | Atitude dos estudantes: - frente ao professor: os estudantes escutam aos colegas mas ficam sempre à expectativa dos comentários do professor. Só quatro estudantes participam criticando aos expositores.

|
| -frente ao insumo: os alunos
| parecem mais interessados na atuação de seus colegas
| e na atitude do professor do que no tema ou material
| apresentado.
|

Atitude do professor na sala de aula: o professor é de autoridade: ele pergunta, critica e dirige a atividade.

Estágio final | A aula termina com: depois de apresentar as críticas às exposições dos estudantes, o professor entrega outro texto para outros dois estudantes lerem e comentar na semana seguinte. O tema desse artigo é "San Agustín", uma região turística do departamento.

| Avaliação: foram avaliados os dois estudantes que apresentaram a exposição mediante comentários do professor e dos colegas.
|

Comentários :

Instituição:USCO

Programa:lingüística e Literatura

Data:12/02/88

Hora:8:55p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 18 (igual quantidade de homens e mulheres).

Descrição da sala de aula: igual à primeira.

Aula observada: análise e comparação de traduções de um conto infantil.

estágio inicial | A aula inicia com: o professor lembra os objetivos da atividade: analisar e criticar as traduções. Depois ele pede para os estudantes comentar as dificuldades encontradas na análise.

Conteúdo linguístico | Insumo: constituído por vários textos:
-resumo de conto infantil em inglês (versão original),
-tradução realizada pelo estudante,
-tradução apresentada pelo professor (pode ter sido realizada por outra pessoa) e as explicações do professor.
-tipo: autêntico (mimeografado) e não autêntico.
-fonte: texto original em inglês: livro de contos infantis.
-quantidade: uma página.
-qualidade: tema relacionado com a área dos estudantes.
-organização: o conto infantil utiliza uma linguagem simples que os estudantes conhecem ou podem deduzir com facilidade.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: os estudantes comparam a tradução deles com a apresentada pelo professor, comentam as dúvidas as quais são geralmente de tipo estrutural ou de vocabulário. O professor explica e exige participação dos estudantes. Enfatiza, também, a parte formal da língua contrastando constantemente com a forma em espanhol. São utilizados como recursos na aula, os textos, o dicionário e as explicações do professor.

Filtro afetivo | Estados emocionais: o ambiente tenso que vinha se apresentando na aula diminui porque os estudantes estão mais preocupados com os materiais que têm nas mãos. Porém vários estudantes estão desorientados: sem saber o quê fazer com aqueles textos.

Filtro |
afetivo | Atitude dos estudantes: - frente ao professor: os estu-
dos estu- | dantes respeitam a imagem de autoridade que ele proje-
dantes | ta. A maior parte dos estudantes que participam pare-
| cem fazê-lo porque se sentem pressionados pelo profes-
| sor.
|
| -frente ao insumo: o fato de
| ler vários textos faz focalizar a atenção dos estudan-
| tes para o material tentando sempre fazer o que o prof-
| essor pede.
|
|

Atitude do professor na sala de aula: o professor está menos au-
toritário que nas aulas anteriores. Se mostra bastante interessa-
do nos problemas que os estudantes apresentam especialmente quan-
do não são tão elementais.

Estágio | A aula termina com: terminadas as explicações gramati-
final | cais geradas da comparação das traduções o professor
| anuncia para a aula seguinte uma avaliação gramatical.
|
|
| Avaliação: não houve avaliação formal.
|

Comentários :

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Instituição:USCO

Programa:Engenharia de Petróleos

Data:08/02/88

Hora:5:30p.m.

Duração da aula: 2 horas

Número de estudantes: 31 (1 mulher e 10 homens entre 18 e 25 anos).

Descrição da sala de aula: sala de aula tradicional organizada para que o professor fique na frente dos alunos.

Aula observada: atividades a partir do texto: "Exploring for Petroleum".

Estágio inicial | A aula inicia com: perguntas de conteúdo sobre um texto trabalhado em aulas anteriores titulado: "The amazon forest and the future of the world".

Conteúdo linguístico | Insumo: material didático constituído pelo texto e os comentários do professor.
| -tipo: não autêntico.

| -fonte:livro especializado em textos de Engenharia de petróleo para ensinar inglês, selecionado pelo professor.

| -quantidade:sete páginas incluídas figuras e exercícios de perguntas e respostas.

| -qualidade:texto específico sobre petróleo. Parece explicitar-se o i+1 proposto por Krashen da seguinte maneira: o i pode ser o que os estudantes sabem tanto de inglês quanto do tema específico e o i o que eles desconhecem da parte linguística, gramatical.

| -organização: o texto é um artigo de tipo informativo sem nenhuma progressão gramatical e com bastantes figuras ilustrando o conteúdo. Apresenta, também, perguntas e respostas para avaliar a compreensão.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: o insumo é apresentado pelo professor a partir do conteúdo do texto. Ele relaciona esse conteúdo com o conhecimento que os alunos têm favorecendo, dessa forma uma negociação de idéias. O professor utiliza a técnica de predição de conteúdo mediante os recursos do texto (título, figuras) e o conhecimento dos estudantes. O recurso básico utilizado é o texto.

Filtro afetivo | Estados emocionais: a aula se desenvolve permitindo um relacionamento cordial entre o professor e os alunos, sem chegar a ser completamente informal. Os alunos não parecem tensos (eles perguntam, comentam, participam) mas também não há descontração total.

Atitude dos estudantes: - frente ao professor: os estudantes parecem gostar do professor, realizam as atividades indicadas com interesse e dedicação. Comunicam-se com o professor com naturalidade (em espanhol) perguntando ou ampliando informações transmitidas pelo texto.

- frente ao insumo: os estudantes demonstram bastante interesse pelo insumo/materiais, trabalhando com o texto, participando e comentando os conteúdos com entusiasmo e segurança por se relacionar com temas de sua área, os quais gostam e se entusiasma ao descobrir nos textos de inglês coisas já sabem e outras que estão aprendendo. Todos os estudantes trabalham interessados sem desistir até conseguir realizar a atividade solicitada pelo professor.

Atitude do professor na sala de aula: o professor projeta uma imagem um pouco formal, (conserva o lugar de professor) sem querer impor-se pela autoridade com os alunos, pelo contrário se interessa mostrando familiaridade e gosto por eles.

Estágio final | A aula termina com: depois de realizar exercícios de predição de conteúdo, os estudantes devem ler o texto em casa tentando evidenciar outros tópicos não explicitados na aula.

| Avaliação: não houve.

Comentários :

Instituição:USCO

Programa:Engenharia de Petróleos

Data:09/02/88

Hora:4:30p.m.

Duração da aula: 1 hora

Número de estudantes: 10 (1 mulher e 9 homens)

Descrição da sala de aula: igual à anterior.

Aula observada: texto: "Exploring for petroleum" continuação.
Exercícios de pergunta e resposta sobre o conteúdo.

Estágio inicial | A aula inicia com: revisão da leitura do texto realizada em casa: comentário entre estudantes e professor sobre os temas tratados no texto.

Conteúdo linguístico | Insumo: material didático constituído pelo texto e os comentários do professor e estudantes.

-tipo: não autêntico (fotocopiado).
-fonte: livro especializado em textos de Engenharia de Petróleos para ensinar inglês, selecionado pelo professor.
-quantidade: sete páginas incluídas figuras e exercícios de perguntas e respostas.
-qualidade: texto específico sobre petróleo. Parece explicitar-se o *i+i* proposto por Krashen da seguinte maneira: o *i* pode ser o que os estudantes sabem tanto de inglês quanto do tema específico e o *i* o que eles desconhecem da parte linguística, gramatical.
-organização: o texto é um artigo de tipo informativo sem nenhuma progressão gramatical e com bastantes figuras ilustrando o conteúdo. Apresenta, também, perguntas e respostas para avaliar a compreensão.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: trabalha-se o texto focalizando o conteúdo, não há sequência gramatical.

Método | Utilizam-se técnicas de predição e confirmação: os estudantes leram o texto e indicaram possíveis temas ou sub-temas tratados, os quais são comentados junto com o professor chegando a confirmar ou refutar hipóteses. Depois, inicia-se um exercício de perguntas e respostas sobre o conteúdo do texto. O professor afirma que o objetivo é compreender as perguntas, responder de acordo com o texto já lido e revisar o vocabulário. Os recursos utilizados são o texto, o conhecimento que

los estudantes têm do tema, e os comentários do professor.

Filtro afetivo | Estados emocionais: o ambiente da aula é formal mas não intenso nem descontraído completamente. Permite a participação dos estudantes e a realização das atividades a vontade. Não há pressão para que os estudantes participem da aula.
| Atitude dos estudantes:- frente ao professor: os estudantes parecem contentes com o professor e com a aula em geral. Trabalham com entusiasmo, participam e perguntam tranquilamente, sem temores. Manifestam respeito pelo professor.
|
| -frente ao insumo: os estudantes parecem muito interessados pelo material, o que faz com que eles trabalhem continuamente durante toda a aula.
| Manifestam bastante desejo de saber mais sobre o conteúdo do texto.
|
|
|
|

Atitude do professor na sala de aula: o professor permite a participação dos estudantes na aula sem ser autoritário (discute e toma decisões conjuntamente com os alunos, mantém o controle na aula sem ficar nervoso), é aberto aos comentários e se interessa pelos alunos e pela aula.

Estágio final | A aula termina com: terminado o tempo previsto, o professor pede para os estudantes continuarem com a atividade iniciada durante a aula, isto é, responder as perguntas de compreensão sobre o texto (35 em total).
|
| Avaliação: não houve.
|

Comentários :

Instituição:USCO

Programa:Engenharia de Petróleos

Data:15/02/88

Hora:6:30p.m.

Duração da aula: 2 horas

Número de estudantes: 10 (1 mulher e 9 homens)

Descrição da sala de aula: igual à primeira.

Aula observada: texto: "Exploring for petroleum" continuação. Revisão das perguntas e respostas e comentários gerais sobre o tema na parte final da aula.

Estágio inicial | A aula inicia com: revisão das perguntas e respostas que o professor tinha deixado para terminar em casa. As respostas são dadas em espanhol.

Conteúdo linguístico | Insumo: material didático constituído pelo texto, o exercício de perguntas e respostas e os comentários tanto do professor quanto dos estudantes.
| -tipo: não autêntico (fotocopiado).
| -fonte: livro especializado em textos de Engenharia de petróleo para ensinar inglês, selecionado pelo professor.
| -quantidade: duas páginas de perguntas sobre o conteúdo do texto.
| -qualidade: texto específico de petróleo.

| -organização: as perguntas para avaliar a compreensão do texto aparecem na parte final seguindo a sequência temática.

Desenvolvimento | Maneira de apresentação: são apresentadas as perguntas na ordem em que aparecem no texto, isto é, relacionadas com a sequência temática.
| O professor pergunta e os estudantes respondem individualmente. Na parte final todos comentam os temas relacionando com o que eles sabem do petróleo.

Método

| Os recursos utilizados são o texto, o conhecimento que