

ELIANE HÉRCULES AUGUSTO

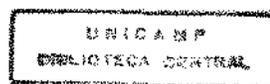
**ENSINO INSTRUMENTAL NA LÍNGUA-ALVO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DA ESCRITA
EM AMBIENTE ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

1997



14 04670

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

CANDIDATA: Eliane Hércules Augusto

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho



Profa. Dra. Vera Maria Xavier dos Santos



Profa. Dra. Celene Margarida Cruz

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Eliane Hércules Augusto

Augusto

e aprovada pela Comissão Julgadora em

07, 02, 1997.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Este trabalho é dedicado:

Ao meu marido Hélio, sem o qual a concretização deste trabalho não seria possível, pois, além da grande e valiosa colaboração material para a realização do mesmo, sempre me dedicou amor e compreensão em todos os momentos.

Ao meu pai, Antonio (*in memoriam*), que foi o mais importante de todos os meus mestres sempre me incentivando desde a escola primária até o início deste trabalho - momento esse até quando ele pode me acompanhar em vida - e à minha mãe, Josefina, pelo apoio e auxílio despendidos em tudo o que foi possível.

Aos meus irmãos Roberto, Edlaine, Emerson, Edna e Eduardo pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela orientação, compreensão, dedicação, amizade, estímulo e apoio na realização deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento, CNPq, pelo auxílio financeiro.

Às Profas. Dra. Celene M. Cruz e Dra. Maria José R. F. Coracini, pela leitura cuidadosa do trabalho e valiosas sugestões dadas no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Silvana M. Serrani, pela receptividade e apoio, por ocasião de meus primeiros cursos na UNICAMP.

Ao Prof. Dr. John R. Schmitz, pela dedicação acadêmica e pelos artigos indicados.

Aos professores e funcionários do IEL - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, pelas contribuições para a realização desta pesquisa.

Aos funcionários da biblioteca do IEL, pela atenção e solicitude prestados.

Aos colegas da UNICAMP, pelo convívio caloroso.

Ao meu marido Hélio, pela editoração deste trabalho e pelo apoio e paciência sempre presentes.

Aos professores do Curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos, pela compreensão, apoio e estímulo.

À Jane e à Jill, pela importante solução de algumas dúvidas.

Aos alunos que participaram como sujeitos de pesquisa deste trabalho.

Ao Hélio e à Isaura, pelo desejo sincero de que este trabalho fosse bem sucedido.

Aos colegas do Curso de Letras da UFSCar, especialmente à Fátima, à Sandra e à Ana Cláudia, pela compreensão e auxílio.

À Profa. Dra. Itacy S. Basso do Departamento de Educação da UFSCar, pela receptividade e solicitude.

A todos os meus familiares, pelo convívio carinhoso que sempre nos ajuda a encontrar a harmonia.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
<i>Capítulo 1 - CONTEXTO DA PESQUISA.....</i>	<i>1</i>
1 Introdução.....	1
1.1 Inglês instrumental - surgimento e desenvolvimento	4
1.2 O desenvolvimento do IPE no Brasil	6
1.3 Problema e justificativa	8
1.4 Objetivos.....	14
1.5 Metodologia de pesquisa	15
1.5.1 Caracterização do primeiro grupo	18
1.5.2 Caracterização do segundo grupo	18
1.5.3 Caracterização do terceiro grupo	20
1.6 Perguntas de pesquisa	20
<i>Capítulo 2 - O QUE É ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS?</i>	<i>22</i>
2 Introdução.....	22
2.1 Problemas herdados do ensino básico	24
2.2 Uma visão atual do ELFE	25
2.3 O papel do professor e da metodologia	27
2.4 Uma análise crítica sobre o ELFE	32
<i>Capítulo 3 - ANÁLISE DE DADOS.....</i>	<i>37</i>
3 Introdução.....	37
3.1 Motivação para a realização da presente pesquisa	38
3.2 A análise de necessidades e aspirações	39
3.3 Exemplo de unidade de aula e seus procedimentos	47
3.4 Afetividade e motivação	52
3.5 Avaliação do desempenho dos alunos e da professora.....	55
3.6 Análise de textos dos alunos feita por diversos interlocutores	56
3.6.1 Caracterização e análise da comissão julgadora	58
3.6.2 Algumas considerações	62
<i>Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	<i>65</i>
4 Introdução.....	65
4.1 Considerações sobre a abordagem utilizada	65
4.2 Recomendações para pesquisas futuras.....	68
4.3 Considerações sobre o ELFE	69
<i>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO SONDAAGEM.....</i>	<i>72</i>
<i>ANEXO 2 - INGLÊS INSTRUMENTAL PARA A ÁREA ACADÊMICA NEEDS/WANTS ANALYSIS - QUESTIONNAIRE</i>	<i>78</i>
<i>ANEXO 3 - ENTREVISTA REALIZADA NA METADE DO CURSO</i>	<i>84</i>
<i>ANEXO 4 - UNIDADE DE AULA.....</i>	<i>85</i>
<i>ANEXO 5 - EXPOSIÇÃO LONGITUDINAL DOS TEXTOS DE UM ALUNO.....</i>	<i>91</i>
<i>ANEXO 6 - DIÁRIOS.....</i>	<i>101</i>

<i>ABSTRACT</i>	122
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	123
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	127
<i>APÊNDICE 1</i>	131

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação feita pelos alunos sobre as habilidades de que mais necessitam.....	39
Figura 2 - Objetivos que os cursos deveriam ter na opinião dos alunos.....	42
Figura 3 - Aprovação do curso oferecido na língua-alvo	45

RESUMO

O presente trabalho trata do ensino de inglês para propósitos específicos, o que é bastante requisitado por alunos oriundos do ambiente acadêmico. O surgimento de novas necessidades quanto à aprendizagem instrumental de língua estrangeira por parte dos alunos em questão é discutido e, em decorrência dessas necessidades, foi testada a implementação de uma abordagem alternativa ao ensino instrumental tradicional, abordagem essa que empresta ênfase a determinada habilidade (a escrita) sem, porém, abandonar as demais que são trabalhadas, entre outros procedimentos, através da utilização da língua-alvo no desenvolvimento das aulas e da escolha do material didático. A proposta apresentada foi bem aceita pelos alunos sujeitos de pesquisa e os resultados apontam para novas possibilidades nas formas de ensinar língua estrangeira em bases instrumentais.

Capítulo 1 - CONTEXTO DA PESQUISA

1 Introdução

Há cerca de três anos, comecei a prestar atenção ao número cada vez maior de estudantes e professores de terceiro grau que procuravam a mim e aos meus colegas de trabalho, enquanto professores de inglês, solicitando versões de textos do português para o inglês. Muitos deles eram, inclusive, nossos alunos já em estágios de intermediário a avançado. Contudo, não se arriscavam sequer a tentar escrever um “abstract” em suas áreas de estudo e pesquisa, necessitando de auxílio, até mesmo, para enviar mensagens informais através de correio eletrônico.

Em decorrência do fato acima apresentado, passei a analisar os livros didáticos disponíveis para o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE). Cheguei à conclusão de que nem tais livros e tampouco os programas de cursos dedicavam atenção à habilidade redacional na língua-alvo (no caso o inglês).

Ao discutir esse assunto com professores do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP), onde, na época, eu cursava disciplinas como aluna especial de mestrado, fui lembrada de que, para suprir necessidades de alunos quanto às habilidades específicas, existiam cursos de LE denominados “cursos instrumentais”. Apesar de eu já ter notícia dos mesmos, ainda não sabia como funcionavam.

Assim, solicitei referências bibliográficas e demais informações que pudessem me auxiliar na compreensão sobre o funcionamento de tais cursos. Novamente, os professores aos quais recorri prontificaram-se a me oferecer os subsídios de que eu

necessitava. Iniciei, a partir de então, meus estudos sobre o assunto em questão.

Porém, percebi desde o início uma escassez de pesquisas na área de ensino instrumental de redação em inglês e deparei-me com um sistema de ensino que parece precisar de reflexão e reorganização, uma vez que o mesmo está concentrado, hoje no Brasil, quase que exclusivamente na habilidade de leitura e, apesar de ser tido como comunicativo (WILLIAMS et alii, 1984), é conduzido, via de regra, na língua materna (L1) dos alunos universitários brasileiros, ensinando estratégias de compreensão de textos, muitas vezes como se houvesse somente uma forma correta de interpretação para cada um deles.

O ensino de uma LE torna-se, ao meu ver, cada vez mais comunicativo à medida que seja menos simulado e mais ligado à realidade dos alunos. Nesse sentido, talvez não se tenha ainda atentado para a riqueza de recursos que podem estar disponíveis em uma aula instrumental de LE. ALMEIDA FILHO (1993), por exemplo, ressalta que uma aula de LE poderia ser vista como um cenário de interações sociais autênticas, e cita, para exemplificação, o ensino interdisciplinar ou temático. Ora, é possível pensar em um tipo de aula de LE que tenha temas mais ligados à realidade dos alunos do que as aulas instrumentais? Por que não aproveitar esse fator positivo e conduzir os aprendizes, principalmente os envolvidos em atividades acadêmicas¹, a um melhor desempenho global na língua-alvo, por intermédio de recortes comunicativos²?

O ensino instrumental deve ter como foco central o aprendiz, isto é, ser desenvolvido a partir das necessidades e interesses transparentes dos mesmos, conforme declarado pelos pesquisadores da área (GARRIDO et alii, 1988; FIGUEIREDO, 1994; entre outros). No entanto, o que se observa na prática de sala de aula são professores orientados para treinar alunos a usar um acervo de estratégias

¹ Considero a proposta particularmente interessante para esses aprendizes devido ao fato de que os mesmos necessitam do inglês de forma geral, mesmo que em dado momento estejam precisando mais de uma das habilidades do que de outras.

² A denominação "recortes comunicativos" é atribuída a atividades que conduzam à habilidade-alvo, mas que se apresentem em forma de outras. Por exemplo, assistir a uma cena de transação comercial em vídeo, para posteriormente escrever uma carta sobre um problema que tenha surgido no episódio; trabalhar uma música como texto, interpretando-a, e em seguida ouvi-la e cantá-la.

tais como: a identificação de determinados aspectos gramaticais (tempo verbal, pronomes pessoais, adjetivos), a memorização de determinadas funções (tópicos em compra e venda, linguagem ao telefone, tópicos em processo e método), entre outras. Tal procedimento tem contribuído, segundo relatos de alunos entrevistados no decorrer dos cursos utilizados como fonte de dados desta pesquisa, para levar os aprendizes a sentirem-se inseguros, ansiosos e insatisfeitos, uma vez que com frequência não sabem sequer o que estão fazendo, conforme destacarei no capítulo três (análise de dados).

Passo, a seguir, a apresentar a forma como este trabalho está organizado em capítulos e a mostrar, resumidamente, o que será tratado em cada um deles.

O **primeiro capítulo** deste trabalho apresenta um levantamento histórico do ensino/aprendizagem do inglês instrumental, a fim de que se possa compreender melhor a importância e o desenvolvimento desse tipo de ensino. Para tanto, descrevo não só os sujeitos com o perfil de cada grupo utilizado como fonte de dados, além de explicar o contexto em que cada curso foi construído como também a metodologia da pesquisa, além das perguntas que norteiam esse trabalho, assinalando problemas, bem como esboçando uma nova proposta de trabalho, a qual foi testada no decorrer da pesquisa em questão.

No **segundo capítulo**, a dissertação traz uma resenha sobre a situação atual do ensino instrumental e do ensino de redação em LE.

O **terceiro capítulo** é destinado à análise de dados, tais como: respostas a questionários, entrevistas gravadas e diários dialogados (aluno-professor). Apresento, também, uma análise de textos produzidos pelos alunos - sujeitos de pesquisa, quanto à coerência, feita por uma comissão julgadora, composta por pessoas envolvidas com a língua inglesa e/ou seu ensino, descrita no corpo do capítulo.

Nas **considerações finais**, quarto capítulo, apresento uma reflexão e análise da teoria e prática, retomando o desempenho, bem como alguns depoimentos dos alunos - sujeitos de pesquisa; além da sugestão de trabalhos futuros que possam dar

continuidade à presente pesquisa.

1.1 Inglês instrumental - surgimento e desenvolvimento

Nesta seção apresento uma resenha sobre o ensino de inglês em bases instrumentais (IPE - Inglês para Propósitos Específicos), visando levantar problemas que serão discutidos no decorrer deste capítulo e esboçar a proposta de uma abordagem alternativa de trabalho para essa área tão importante do ensino de inglês como LE. A importância de tal área reside no fato de a mesma ocupar-se da profissionalização e especialização, visando levar os aprendizes a concentrar-se nas suas necessidades específicas aproveitando ao máximo o tempo, o que é crucial nos dias atuais.

A proposta aqui apresentada é considerada alternativa por visar, genericamente, à utilização da língua-alvo sem segmentações (uso exclusivo de uma das habilidades) nos cursos instrumentais preparados para alunos envolvidos em ambiente acadêmico, além de dar atenção aos objetivos e interesses desses alunos. Os cursos instrumentais são, geralmente, desenvolvidos na língua materna (L1) dos alunos, sendo que nas aulas trabalha-se apenas com uma das quatro habilidades do idioma. A esses cursos chamarei, no decorrer do presente trabalho, de cursos instrumentais clássicos, convencionais ou tradicionais.

É possível destacar três fatores principais que contribuíram para o surgimento do IPE: as exigências do mundo pós-guerra; uma revolução na Linguística Aplicada (momento em que a pesquisa passava a preocupar-se com o ensino da língua para a comunicação no lugar das regras gramaticais) e o foco no aprendiz, conforme será discutido mais adiante.

O estudo de uma LE era, até então, determinante de cultura e educação refinada, logo, devido ao superior desenvolvimento cultural da França, o idioma estrangeiro mais estudado era o francês. Contudo, o inglês dominou rapidamente o

mercado quando o ensino/aprendizagem de LE passou a ter um cunho de interesse econômico.

Com o final da segunda guerra mundial em 1945, houve uma enorme expansão científica, tecnológica e econômica. Tal expansão criou um mundo unificado e dominado por duas forças, a tecnologia e o comércio, que, com seu progresso inflexível, logo geraram a necessidade de uma língua universal. Por várias razões, notadamente a potência econômica e a agressiva indústria cultural dos Estados Unidos no mundo pós-guerra, optou-se pelo inglês.

A partir de então, passou a haver, segundo HUTCHINSON & WATERS (1987), uma grande quantidade de pessoas querendo aprender inglês pelo fato de que a língua tornou-se a chave para a tecnologia e o comércio da época. Tais aprendizes sabiam especificamente o porquê de eles estarem aprendendo a língua, haja vista os comerciantes que queriam vender seus produtos e precisavam aprender a falar a língua do comércio, os mecânicos que precisavam ler manuais de instrução e necessitavam da habilidade de leitura, e assim sucessivamente.

Tal desenvolvimento foi acelerado pela crise do petróleo nos anos 70, o que gerou um fluxo de fundos e de especialistas ocidentais voltado aos países produtores de petróleo. O inglês passou, repentinamente, a ter um valor de cunho financeiro. Assim sendo, pressões comerciais criaram a necessidade de cursos de custo efetivo com objetivos muito bem definidos. Em linhas gerais, esse desenvolvimento gerou uma pressão na profissão de ensino de línguas para apresentar os produtos necessários.

Concomitantemente à crescente demanda pelo ensino de inglês para propósitos específicos (IPE), estavam emergindo novas idéias no âmbito da Linguística Aplicada (LA). Os estudos em LA, que tradicionalmente se ocupavam das maneiras pelas quais se deveria apresentar as formas gramaticais, começaram a preocupar-se em descobrir as formas pelas quais a língua é usada na comunicação real (WIDDOWSON, 1978). Uma das descobertas foi a de que a língua que falamos e escrevemos varia grandemente de um contexto para outro. Assim, as idéias do ensino

comunicativo casavam perfeitamente com o desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos de aprendizes.

Porém, no final da década de 60 e início da de 70, ocorreu a maior expansão de pesquisa aplicada sobre a natureza de variedades particulares do inglês: criou-se a visão de que o inglês necessário para um grupo específico de aprendizes poderia ser identificado através da análise das características lingüísticas de sua área especial de trabalho ou estudo. A idéia era a de que os cursos de língua podiam ser desenvolvidos sob medida para cada grupo de alunos de conformidade com interesses particulares.

Paralelamente ao progresso do Inglês para Propósitos Específicos (IPE), desenvolveu-se nova abordagem na psicologia educacional (RODGERS, 1969), na qual o foco do ensino passava a ser o aprendiz, levando-se em consideração que cada indivíduo possui necessidades e interesses distintos, bem como tem uma atitude diversa quanto à aprendizagem, o que influencia a motivação e a eficácia do aprendizado.

O crescimento do IPE foi, então, propulsionado pela combinação de três importantes fatores: a expansão da demanda por um inglês que viesse suprir as necessidades particulares, o desenvolvimento da lingüística aplicada e o avanço da psicologia educacional. Todos esses fatores pareciam apontar para a necessidade de maior especialização no aprendizado de línguas (HUTCHINSON & WATERS, 1987).

1.2 O desenvolvimento do IPE no Brasil

No final da década de setenta, um grande número de professores universitários que estavam fazendo mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) demonstrava interesse no IPE, pois departamentos de inglês de

universidades espalhadas por todo Brasil eram requisitados para organizar e administrar cursos de inglês para propósitos específicos. Os pesquisadores da época tinham consciência de que não existiam o conhecimento e treinamento essenciais para fazer a transição do curso de inglês para fins gerais (IFG) para cursos de IPE, porém a demanda de áreas de especialização diversas por esse tipo de curso era notadamente crescente. Tal situação incentivou os coordenadores do programa de mestrado em Linguística Aplicada da PUC-SP na época a propor um projeto de IPE em nível nacional.

Em 1977, através de uma proposta feita junto ao Ministério da Educação, foram obtidos recursos, com o auxílio do Conselho Britânico, para esse projeto de pesquisa do qual vieram a participar vinte universidades federais brasileiras. Chegou-se à conclusão de que os objetivos deveriam ser o desenvolvimento do professor, a produção de materiais e o estabelecimento de um centro nacional de recursos para a pesquisa no campo de IPE.

Ao término de tal projeto, foi publicado no ano de 1988 por CELANI et alii o volume avaliatório intitulado "The Brazilian ESP Project: An evaluation" (O Projeto Brasileiro de IPE: Uma Avaliação), apresentando uma avaliação geral do projeto no Brasil entre os anos de 1980 e 1986. Nessa obra, torna-se público o saldo positivo do tipo instrumental de ensino de inglês como LE no país, embora o mesmo não tenha registros dos acontecimentos de fato ocorridos nas salas de aula.

A avaliação do projeto em pauta foi elaborada com a participação de professores e aprendizes na tarefa de analisá-lo, sendo que as informações interpretadas vieram não só de várias fontes (ex-alunos, professores envolvidos, alunos e professores de outras áreas), mas também de diferentes instrumentos (questionários, entrevistas e discussões de aula).

O aspecto positivo desse projeto decorre dos resultados favoráveis no que tange ao alcance dos objetivos que haviam sido estabelecidos em seu início, ou seja:

- o treinamento de professores¹;
- a elaboração de materiais didáticos;
- a construção de um centro de recursos e contato (existente até hoje junto à PUC - SP - o Centro de Pesquisas, Recursos e Informações de Leitura - CEPRIL).

Por outro lado, observa-se, através da avaliação de tal projeto, que os professores não obtiveram o mesmo êxito no desempenho em sala de aula e tampouco no estabelecimento e negociação dos objetivos dos cursos, uma vez que os aprendizes mostraram-se decepcionados com relação as suas expectativas quanto aos cursos do tipo instrumental. Houve discrepância entre as respostas dos alunos ao questionário e os relatórios dos professores sobre negociações e participação dos alunos em aula. Essa decepção refere-se particularmente aos textos utilizados durante esses cursos, bem como à motivação e ao desempenho dos professores em sala de aula. Os referidos alunos expressaram, ainda, o desejo de aprender outras habilidades além daquela fortemente priorizada durante tais cursos (a leitura).

Outro problema apresentado na avaliação do projeto em questão é o fato de que os questionários tinham opções muito limitadas, falha essa reconhecida pelos próprios avaliadores do mesmo. Devido a esta limitação não foi possível conduzir um estudo avaliatório mais profundo dos resultados.

1.3 Problema e justificativa

Até este momento já foi possível estabelecer indícios da inabilidade por parte dos alunos universitários na área de produção escrita em língua estrangeira. É notório, também, que possivelmente a mais forte opção de tipo de cursos nesses casos, o ensino instrumental, vem se preocupando quase que exclusivamente com a

¹ Preservou-se a nomenclatura tradicional inglesa de "treinamento" para indicar treinamento e formação.

leitura, e dando pouca atenção às habilidades colaterais¹ da língua-alvo. A dificuldade em escrever apresentada por alunos que lêem satisfatoriamente pode ser um reflexo da atenção total à leitura em detrimento de outras habilidades convergentes ao ato comunicativo de desempenho em língua estrangeira em contextos universitários acadêmicos.

É possível observar a existência de diversas lacunas no ensino de produção escrita em LE, conforme constatamos em pesquisas até agora realizadas (CAVALCANTI & COHEN, 1990; HOROWITZ, 1986; KRESS, 1982; PEARSON, 1981; RIOLFI, 1991; SMITH, 1984; entre outros).

A maioria dos livros didáticos para ensino-aprendizagem de inglês, bem como grande parte das tarefas propostas por professores, não parece cobrir satisfatoriamente a habilidade escrita (redação) nessa língua. Conseqüentemente, os alunos têm grande dificuldade em produzir textos na mesma, uma vez que a tarefa redacional é considerada de difícil desenvolvimento, até mesmo em língua materna (L1). Alunos envolvidos em programas de formação acadêmica necessitam produzir tais textos, ou seja, artigos, resumos e relatórios. Atualmente, precisam sobretudo manter correspondência através do correio eletrônico. Apesar de muitas vezes freqüentarem diversos cursos de inglês, não conseguem uma competência e desempenho adequados aos seus objetivos, necessitando quase que invariavelmente recorrer a profissionais da área para fazê-los em seu lugar.

ROBINSON (1991), por exemplo, lembra que estudantes do meio acadêmico devem em dado momento produzir textos conforme certas especificações que são freqüentemente bastante rigorosas. Considero que tal tarefa não seja simples nem fácil de aprender, uma vez que mesmo falantes nativos necessitam desenvolver aspectos organizacionais quanto à redação de trabalhos acadêmicos. Em razão da complexidade redacional, especialmente em LE, penso que essa seja uma área com nítido potencial de pesquisa e que deva vir a ser explorada mais intensivamente no futuro próximo.

¹ Chama-se de colaterais as outras habilidades integrantes da língua. Por exemplo, com relação à escrita, são colaterais a leitura, a compreensão de linguagem oral e a fala.

É preciso considerar o fato de que na escrita o aluno precisa arriscar-se mais do que na leitura, isto é, no processo de leitura o aluno pode fazer uma introspecção maior e não precisa se expor muito abertamente, enquanto que no processo de redação o aluno tem de produzir, mostrar-se mais e, conseqüentemente, arriscar-se. A tarefa de redigir envolve com maior intensidade os fatores cognitivos do aprendiz.

Tomei, portanto, como relevante atentar para a pesquisa na área de escrita, como uma face alternativa no ensino instrumental, devido aos seguintes fatos:

- a observação da necessidade crescente de redigir em inglês apresentada por alunos do meio acadêmico provenientes de áreas diversas de especialização e de pesquisa;
- a verificação de que o ensino instrumental tem se preocupado desmesuradamente com a leitura;
- a consideração de que esse tipo de ensino deve ter como base de seu planejamento as necessidades dos aprendizes (WATERS, 1988), bem como áreas especiais de interesse dos mesmos (ROBINSON, 1991).

Algumas das falhas observadas no Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) talvez possam ser melhor compreendidas através da afirmação de SCOTT (1990: 27) quando diz¹:

“o aspecto lamentável do ensino de inglês em geral e do IPE em particular é que nosso desenvolvimento é majoritariamente teórico e não baseado em pesquisa, de modo que temos uma carência crônica de evidências para a maioria dos nossos princípios e afirmações. Portanto, nossa sala de aula é baseada em teoria, intuição e experiência pessoal acumulada: todas necessárias, porém

¹ As citações feitas no corpo do texto serão todas em português, e as de partida (originais) constarão em notas de rodapé.

insuficientes¹".

Face à observação dos problemas anteriormente mencionados, apliquei um questionário sondagem e/ou análise de necessidades (anexos 1 e 2 respectivamente) para levantamento mais apurado dos problemas, objetivos, necessidades e interesses de aprendizes do meio acadêmico. A partir dos resultados obtidos através da aplicação do mesmo, estruturei um curso instrumental na área de escrita em inglês, o qual foi ministrado junto ao Centro Cultural do campus da USP de São Carlos, no primeiro semestre de 1995 e primeiro semestre de 1996, com grupos distintos a cada semestre e também junto à Secretaria de Informática da Universidade Federal de São Carlos no segundo semestre de 1995.

Tenho como pressuposto o fato de que um curso instrumental de LE pode envolver mais do que uma única habilidade, pois é possível dar ênfase a determinada habilidade sem abandonar as demais.

Há de se considerar que sobretudo alunos envolvidos no ambiente acadêmico precisam adquirir um nível de proficiência, no mínimo básico, em todas as habilidades, ou seja, necessitam ler livros, artigos, mensagens no correio eletrônico, redigir artigos, resumos, relatórios, formulários, mensagens via "internet", ouvir palestras e eventualmente comunicar-se verbalmente, quando recebem visitantes estrangeiros ou visitam outros países para o desenvolvimento de suas pesquisas, ou ainda ao apresentar trabalhos em congressos internacionais. Conseqüentemente, é necessário atentar para esse universo particular de interesses na elaboração de cursos instrumentais de línguas para aprendizes com esse perfil e desenvolver cursos instrumentais que objetivam abrir possibilidades para o alcance dessas necessidades.

É relevante, portanto, que sejam elaborados cursos instrumentais com ênfase na habilidade que se apresente como prioritária para os alunos no momento em que procuram pelo curso, mas que não excluam, *a priori*, as demais habilidades.

¹ Essa citação corresponde à tradução do seguinte texto original: "The sad aspect of ELT generally and ESP in particular is that our development has mostly been theoretical and not research-based, so that we have a chronic shortage of evidence for most of our principles and claims. Our classroom teaching is therefore based on theory, hunch, and accumulated personal experience: all necessary but insufficient".

Tomando como exemplo um curso instrumental de inglês com foco na habilidade escrita, a proposta seria desenvolver o processo de redação, porém os alunos deveriam colateralmente ler informações e material didático escrito na língua-alvo, bem como ouvir e falar aos colegas e professor usando a referida língua como instrumento de comunicação. Aproveitar-se-ia, desta forma, da oportunidade de ter aprendizes motivados, o que geralmente ocorre nos cursos instrumentais, para oferecer oportunidades de desenvolvimento integrado das habilidades na língua-alvo; objetivando a preparação para uma aprendizagem mais global.

Parece haver uma insegurança muito grande nos aprendizes como consequência do insucesso em desenvolver a habilidade escrita em LE. Tal problema é, talvez, reforçado, ao invés de eliminado, pelo próprio professor, quando efetua a correção dos trabalhos propostos, destacando apenas os erros, geralmente gramaticais. O próprio ambiente e as tarefas de curso são quase sempre muito artificiais e pouco contextualizados.

RIOLFI (1991) destaca que, apesar de uma ampla literatura nacional e internacional apontar já há quase duas décadas a ineficácia do ensino de línguas pautado no aprendizado das formas gramaticais, percebe-se nos cursos de graduação em Letras, espalhados por todo o país, uma forte tendência estruturalista/comportamentalista, em que o professor é considerado apenas como a pessoa que aplica o currículo através de uma metodologia que, geralmente, não promove a interação convergente em tarefas propostas entre professores e alunos.

Reafirmo tal declaração, pois, em entrevistas por mim realizadas com vários professores de LE formados em instituições diversas constata-se que o ensino a que foram submetidos era baseado em seguir a *receita* do mestre, sem qualquer preocupação com novas tendências e pesquisas no ensino de línguas ou preocupação com o fato de que os mesmos seriam futuros professores de LE.

O comportamento dos alunos com relação à gramática, ou seja, a crença de que a melhor forma de aprender uma LE seja através do estudo puro e simples de regras e exceções em sua gramática, assim como a sua insegurança ao redigir podem

ter influências da experiência vivida na aprendizagem de redação em L1, pois a resenha de artigos sobre esse tipo de ensino mostra que a pedagogia aplicada na escola, compreendendo professores e material didático, explora apenas a obtenção de uma expressão sem erros de gramática, grafia e vocabulário, entre outros aspectos estruturais. ILARI (1985) denomina essa prática de “boa expressão como subproduto da gramaticalização”.

O ensino instrumental não pode seguir uma linha tradicional, pois, conforme é demonstrado por GARRIDO et alii (1988), a partir da introdução deste tipo de ensino, a metodologia que era centrada no professor, passou a ter como novo centro o aprendiz. Esta nova postura parece bastante procedente se considerarmos que a principal razão de ser do ensino, especialmente o de bases instrumentais, é exatamente criar condições para que o aprendiz atenda as suas necessidades quanto à aprendizagem daquilo que a ele pareça relevante e que o leva a alcançar as suas aspirações.

A interação professor-aluno torna-se ainda mais urgente no contexto instrumental do que em cursos de línguas para propósitos gerais, pois deve haver um engajamento entre professor e aluno, a fim de que seja possível identificar as necessidades de tais alunos e desenvolver materiais que venham suprir as mesmas. O trabalho de planejamento e desenvolvimento de materiais deve ser feito a partir de consultas aos aprendizes. Acaba, assim, o jogo de poder e conforto do professor acostumado a conhecer o material didático e controlar toda a situação de ensino-aprendizagem, passando-se para um processo de trabalho convergente e de consulta (professor e alunos engajados em objetivos compatíveis e reconhecidos pelas partes). É preciso que os alunos tenham consciência da sua própria responsabilidade na aquisição ou aperfeiçoamento dos seus conhecimentos.

Tradicionalmente, parece não existir uma interação professor-aluno. CAVALCANTI & COHEN (1990), por exemplo, estudaram o aspecto do retorno avaliatório no ensino de escrita em L1 e LE, pesquisando a comparação entre o que os professores oferecem como retorno aos alunos, o que os segundos têm expectativa de receber e o que fazem com o retorno que recebem. Chegou-se à conclusão de que

existe desencontro entre a expectativa dos alunos e o que é oferecido pelos professores, bem como, desequilíbrio nos aspectos focalizados pelo professor.

Em pesquisa realizada por ZAMEL (1982), os alunos relatam a importância da relevância dos assuntos a serem explorados na produção escrita. É salutar, portanto, ao preparar cursos instrumentais de línguas, elaborar proposta pedagógica a partir de consulta sobre assuntos de interesse dos aprendizes. Porém, além de relevante, o material do curso deve ser também interessante e motivador, conforme propõe KRASHEN (1982) para o reconhecimento do ensino ótimo.

APPLEBEE (1984) lembra que para escrever existe a necessidade de dominar o tópico e conhecer o público a quem se dirige. Acrescento, a esse pensamento, o fato de que ninguém escreve sem um propósito, e que o mesmo é sempre o de comunicação. Assim, considero que o ensino da escrita pode, também, ter uma abordagem comunicativa. Para reforçar essa visão, temos ainda na pesquisa de ZAMEL (1982) relatos dos alunos afirmando que o prazer não está somente em redigir, mas em saber que outros poderão apreciar o seu trabalho. Considero tais observações bastante coerentes, pois se escreve na expectativa de convencer o leitor, atingindo, assim, o seu objetivo. Portanto, a obtenção de sucesso junto a leitores interessados pode ser um fator muito motivador, é a partir disso que os cursos utilizados como base para a presente pesquisa tiveram como um dos seus objetivos oferecer aos alunos a oportunidade de usar a escrita em LE em situações reais (comunicativas, autênticas e contextualizadas).

1.4 Objetivos

Tenho como objetivo neste trabalho conduzir uma avaliação crítica do ensino instrumental nas universidades brasileiras e analisar a implementação de uma

concepção alternativa do ensino instrumental clássico¹, abordagem essa que empresta ênfase a uma determinada habilidade (de escrita), sem, porém, abandonar, *a priori*, as demais (colaterais). Esse mesmo enfoque prevê a criação de oportunidades de comunicação real para os aprendizes inseridos no ambiente acadêmico, aproveitando a motivação, via de regra já acentuada nos cursos de tipo instrumental e utilizando a língua-alvo (inglês) na construção das aulas e do material didático.

A hipótese levantada na pesquisa em pauta é a de que os alunos podem atingir seus objetivos na habilidade específica, e ainda progredir nas demais, trabalhando com atividades que envolvam a escrita de forma acentuada sem se restringir a ela de forma segmentada, tornando, conseqüentemente, o rendimento do curso satisfatório para os aprendizes, assim como para os professores. A referida proposta poderia ser efetivada, entre outras coisas, através de recortes comunicativos, isto é, o uso das demais habilidades na elaboração dos exercícios de redação.

1.5 Metodologia de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são alunos do meio acadêmico, alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e professores universitários. Estes alunos são provenientes de várias áreas (engenharia, física, computação, entre outras) e têm uma proficiência entre básica (aproximadamente 50 horas/aula) e pré-intermediária da língua (aproximadamente 150 horas/aula).

Inicialmente, apliquei um questionário sondagem e/ou de análise de necessidades (vide anexos 1 e 2), a fim de fazer um levantamento preliminar sobre os objetivos e interesses desses alunos, para servir de base para a elaboração do curso. O programa geral dos cursos encontra-se descrito no apêndice 1. Foi ainda aplicado um pré-teste de escrita, analisando a qualidade dos textos produzidos por tais alunos.

¹ Chamo de clássico, convencional ou tradicional, o ensino instrumental construído com o objetivo de trabalhar uma única habilidade e administrado na L1 dos alunos.

Na metade do curso, alguns alunos voluntários responderam a entrevista sobre o andamento do programa, assim como sobre a experiência que tinham no aprendizado da língua inglesa para propósitos gerais e instrumentais (vide anexo 3). Ao final de cada curso, foi aplicado um pós-teste, a fim de que se pudesse analisar o desempenho dos alunos em relação ao pré-teste¹.

Houve um espaço para análise qualitativa, mesmo a partir dos questionários, pois ao final de cada pergunta existia um espaço oferecido aos alunos para comentários pessoais. Este estudo tem um caráter majoritariamente qualitativo, pois, juntamente com a análise dos questionários, são analisados aspectos dos diários dialogados e entrevistas.

A partir desses resultados prévios (análise de necessidades), foram ministrados cursos instrumentais de escrita, com metodologia diferenciada dos cursos instrumentais convencionais (por exemplo, com ensino de sala de aula na língua-alvo - inglês), com forte incentivo para que as participações dos alunos fossem feitas também nessa língua-alvo, pretendendo, assim, interpretar a construção do ensino e aprendizagem resultantes de um curso instrumental nas bases propostas.

O curso foi repetido para três grupos de alunos diversos, com o fim de refinar a implementação dos cursos e de conseguir maior quantidade de material para análise. A duração de cada um desses cursos foi de quatro meses para cada grupo, com duas horas semanais e avaliação formal do processo de aprendizagem, assim como, do aproveitamento (produto do aprendizado).

As aulas oferecidas aos grupos eram geralmente iniciadas com perguntas lançadas para discussão, sendo que essas perguntas visavam levar os alunos a inferências sobre o processo redacional. Essas perguntas eram feitas em inglês, e a maior parte dos alunos discutia o assunto também na língua-alvo. No capítulo 3, análise de dados, faço a exemplificação de uma unidade utilizada nas aulas de inglês

¹ Esclareço que tanto o pré-teste quanto o pós-teste não foram baseados na proposição de várias tarefas. Ambos consistiram na produção de um texto em inglês, sendo que no primeiro os alunos deveriam escrever sobre as suas experiências e pensamentos com relação à tarefa de redigir em LE e L1. Já no último, eles deveriam escrever em inglês fazendo uma avaliação do curso. Partes desses textos encontram-se transcritos no capítulo 3 e/ou nos anexos 5 e 6.

instrumental para redação.

Durante todo o período em que cada um destes cursos esteve em andamento, os alunos mantiveram um diário com a professora, no qual eles escreveram, em inglês, sobre suas impressões a respeito das aulas, a experiência de redigir, as atividades propostas no curso, entre outros assuntos de interesse particular para cada aprendiz. A professora respondeu aos diários em forma de diário dialogado, sempre utilizando a língua-alvo, além de avaliar informalmente o desempenho de cada aluno na redação do mesmo. A intenção do diário era a de acumular informações sobre o andamento do curso face às aspirações dos alunos, e prepará-los para redigir mais livremente, isto é, sem partir de um texto previamente redigido em L1. O diário serviu de exercício preliminar para oferecer subsídios aos alunos na comunicação através de correio eletrônico, o que foi se destacando como meta prioritária para os mesmos a cada novo curso.

Embora o gênero de texto produzido nos diários não seja idêntico aos produzidos através de correspondência via correio eletrônico, há de se considerar sua semelhança, envolvendo ambos o intercâmbio de opiniões, além de uma linguagem não plenamente formal. Portanto, o diário serviu como um primeiro passo para exercitar o aluno na tarefa de redigir através de correio eletrônico, além de oferecer-lhe maior segurança na mesma.

É evidente que, devido ao nível não avançado de conhecimento do idioma (inglês) por parte dos alunos, suas impressões sobre o andamento do curso eram expressas de forma limitada nos diários, por esse motivo a coleta de dados foi complementada com entrevistas e questionários. O conjunto de informações obtidas através desses elementos (diários, questionários e entrevistas), além de notas de campo e gravação de aulas, formam a base do material utilizado na análise de dados (capítulo três).

Faço abaixo uma descrição dos grupos de alunos nos quais está embasado este estudo, situando, assim, o leitor quanto às condições gerais em que os dados analisados no capítulo três foram coletados.

1.5.1 Caracterização do primeiro grupo

O primeiro grupo foi formado por dezoito alunos que se inscreveram para o curso instrumental de redação em inglês junto ao Centro Cultural da USP - São Carlos, no primeiro semestre de 1995. O curso foi oferecido gratuitamente e consistia de duas horas-aula semanais. Cerca de cinquenta por cento dos alunos eram pós-graduandos e/ou professores universitários, enquanto a outra metade era constituída basicamente de calouros. O grupo era multi-seriado, ou seja, abrigava alunos de diversos níveis quanto ao conhecimento da língua-alvo e de diversas áreas de estudo, trabalho e pesquisa. À época em que esse primeiro curso foi ministrado, eu havia elaborado, como já foi mencionado, um questionário sondagem (anexo 1) para servir como base a fim de dar um encaminhamento mais adequado ao curso, sendo que o mesmo foi respondido por todos os alunos inscritos no curso, num total de dezoito. Provavelmente, devido à gratuidade do curso associada à falta de necessidade imediata de redigir em inglês apresentada pelos calouros, metade do grupo não concluiu o curso. Estes alunos não pareciam intrinsecamente motivados, faltavam a grande parte das aulas e raramente executavam as tarefas propostas.

Por outro lado, os alunos pós-graduandos apresentavam-se extremamente motivados, executavam as tarefas com prazer e recebiam os comentários para reescrever seus trabalhos com grande ansiedade e entusiasmo. Mesmo os poucos proficientes na língua, esforçavam-se para se comunicar em inglês durante as aulas, sendo que alguns deles continuavam usando o idioma para conversar com colegas ou com a professora mesmo depois da aula encerrada.

1.5.2 Caracterização do segundo grupo

O segundo grupo foi constituído por doze alunos que compõem o quadro de funcionários da secretaria de informática da Universidade Federal de São Carlos

(UFSCar). O curso foi solicitado pela chefia desta secretaria e os alunos (funcionários) não tinham a obrigação de freqüentá-lo. As aulas eram dadas duas vezes por semana, no segundo semestre de 1995, com a duração de uma hora cada no horário de expediente dos alunos, os quais podiam freqüentar o curso gratuitamente e sem prejuízo por se ausentarem do trabalho no horário em que as aulas estavam sendo oferecidas.

Esses alunos haviam feito, no semestre anterior, um curso de inglês instrumental voltado para a habilidade de leitura. O referido curso foi ministrado por um outro professor (distinto da professora-pesquisadora que ministrou o curso de redação instrumental em inglês), e era construído nos moldes tradicionais dos cursos instrumentais, isto é, voltado somente para a habilidade a que se destinava (leitura) e ministrado em L1 (português). Embora esse curso não tenha sido acompanhado para efeito de análise ou comparação nessa pesquisa, o material utilizado na administração do mesmo foi examinado, constatando-se que este enquadrava-se no modelo tradicional.

O Departamento de Letras da Universidade em questão solicitou que fosse aplicado aos alunos a mesma análise de necessidades/aspirações utilizados em todos os cursos instrumentais oferecidos naquela universidade (anexo 2). Contudo, foi possível fazer algumas adaptações, considerando a habilidade à qual o curso destinava-se (escrita); além disso, acrescentei um espaço para comentários pessoais ao final de cada questão, com a finalidade de observar melhor os aspectos individuais de cada aprendiz, além de buscar dados que pudessem ser analisados qualitativamente. Elaborei, ainda, uma questão extra que perguntava a opinião dos alunos sobre a possibilidade das aulas serem ministradas em inglês.

Dezessete alunos responderam à referida análise de necessidades/aspirações; daqueles somente doze compareceram às primeiras aulas e apenas oito concluíram o curso. A maioria destes alunos (seis) tinham formação superior, dois deles cursavam pós-graduação e os outros dois tinham formação técnica e estavam fazendo preparação para o vestibular, à época do curso de inglês instrumental para redação.

Os alunos apresentaram dificuldades em expressar suas necessidades e desejos quanto ao curso, já que o mesmo foi requisitado pela direção do departamento em que trabalham, e não voluntariamente procurado por eles. Os fatores de necessidade e interesse foram surgindo no decorrer do curso, e resumiram-se, basicamente, em correspondência através de correio eletrônico e cartas comerciais.

1.5.3 Caracterização do terceiro grupo

O terceiro grupo foi constituído por sete alunos pós-graduandos de áreas diversas da USP - São Carlos. O curso contava com duas aulas semanais com uma hora de duração cada, no primeiro semestre de 1996. Os alunos pagavam uma pequena taxa pelas mesmas. Este procedimento foi adotado para evitar que pessoas as quais não necessitassem do curso efetuassem matrícula e depois desistissem, como foi o caso do grupo um, e de certa forma do grupo dois.

Os referidos alunos responderam ao questionário sondagem, bem como à análise de necessidades/aspirações, porém um dos alunos deixou de entregar este último. As necessidades serão analisadas no capítulo três, destinado à interpretação dos dados.

Todos os alunos concluíram o curso, cujo o processo de construção e avaliação do desempenho dos alunos, além da opinião destes quanto à metodologia adotada, serão apresentados no capítulo de análise de dados.

1.6 Perguntas de pesquisa

Devido à verificação de que aprendizes envolvidos em atividades acadêmicas possuem interesses e necessidades bastante particulares quanto à aprendizagem de

uma LE e refletindo sobre a possibilidade de aproveitar ao máximo a situação de ensino-aprendizagem que ocorre nos cursos instrumentais, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa como norteadoras deste trabalho:

a) Um curso instrumental de escrita em LE (inglês) ministrado na língua-alvo, com material específico elaborado nessa mesma língua e em que toda comunicação em sala seja feita na mesma, pode ser uma experiência relevante e motivadora para alunos e professores?

b) Que implicações podem ser derivadas dessa experiência na conceituação e implementação dos cursos instrumentais Pós-Projeto Nacional para o Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras?

Capítulo 2 - O QUE É ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS?

2 Introdução

Na década de 90, o Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) começa a ser criticado por uns e repensado por outros, talvez devido à dificuldade de definir o que seja exatamente o ELFE, uma vez que não é possível ter uma definição de aplicação universal do mesmo. Conforme demonstra ROBINSON (1991), o que é específico e apropriado em uma parte do globo terrestre, pode não ser em outra.

CROMBIE & RIKI-HEKE (1991) criticam o ELFE da seguinte forma:

“O termo ELFE é usado em um sentido geral para referir-se a uma grande variedade de cursos - desde um curso ocupacionalmente orientado, composto ou semi-composto, que é muito específico, até um curso academicamente relacionado que é bastante geral e ilimitado¹”.

Esses mesmos autores criticam ainda o IPA (“Inglês para Propósitos Acadêmicos”) quando dizem:

“Um exame mais cuidadoso de muitos cursos de IPA, contudo, revelam que eles são realmente muito

¹ Texto original: “The term ESP (English for Specific or Specifiable Purposes) has been used in a general sense to refer to a wide range of very different courses - from the very specific, formulaic or semi-formulaic occupationally-oriented course (for which we use here the label RRE, Restricted Repertoire English), to the very general, open-ended academically related course (generally referred to as EAP, English for Academic Purposes)”.

semelhantes a um número de IPG (“Inglês para Propósitos Gerais”) em níveis mais avançados e até mesmo a muitos cursos desenvolvidos para falantes nativos. Nós sugerimos que com exceção do RRE (“Restrictive Repertoire English”), nomenclaturas sugerindo que cursos se relacionam diretamente a propósitos específicos ou especificáveis são enganadores e deveriam ser abandonados¹”.

Creio que o problema levantado por CROMBIE & RIKI-HEKE seja provavelmente, mais de terminologia do que de fantasia. Para que não haja pelo mundo toda pessoa trabalhando com aprendizes especiais, que têm necessidades específicas, e cada um dos cursos com um nome distinto, convencionou-se chamar a todos esses cursos de ELFE, e não existe nada de errado com a nomenclatura desde que se tenha a consciência de que cursos que se ocupam do ELFE variam de conformidade com cada grupo, instituição, país, enfim cada contexto de aprendizagem.

Segundo ROBINSON (1991), o termo ELFE pode ser visto como pluralista, ou seja, existem diversas abordagens distintas sendo seguidas em todo o mundo na área de ensino de inglês para propósitos específicos, sendo todas englobadas dentro do termo ELFE. STREVEN (1980) admite a dificuldade de definir ELFE em termos simples e precisos, enquanto HUTCHINSON & WATERS (1987) preferem dizer o que o ELFE não é, conforme segue:

“ELFE não implica em uma forma especial de linguagem; não é resumido em vocabulário e estruturas gramaticais específicos pertencentes a uma área de estudo ou trabalho; não é uma metodologia para o ensino de línguas”.

¹ Texto traduzido a partir de: “A close examination of many EAP courses, however, reveals that they are very similar indeed to a number of higher level GPE courses and, indeed, to many courses designed for native speakers. We suggest here that, except in the case of RRE, labels suggesting that courses relate directly to specific or specifiable purposes are misleading and should be abandoned”.

Resumindo, HUTCHINSON & WATERS (1987:19) concluem que ELFE é uma abordagem no ensino de línguas direcionada por razões específicas e aparentes para que o aprendizado ocorra.

É possível verificar que, embora o termo em questão seja realmente muito genérico, os profissionais verdadeiramente envolvidos com ensino/aprendizagem de línguas em contextos onde há necessidades específicas têm perfeita consciência da amplitude que tal nomenclatura atinge, estando cientes de que a abordagem a ser seguida no ensino/aprendizagem do mesmo deve se ajustar a cada contexto específico.

O ensino instrumental de LE traz em seu bojo a idéia do ensino comunicativo. Portanto, o ensino instrumental é aquele especialmente planejado para ir ao encontro das necessidades e interesses de cada grupo de aprendizes. Não é preciso, desta forma, segmentar a língua em habilidades como tem ocorrido. O mais plausível é que se faça um estudo cuidadoso do perfil dos alunos e seus interesses, a fim de que se possa ter uma base para a elaboração e o desenvolvimento de cada curso, pois, quanto maior o grau de explicitação das necessidades e interesses, mais eficaz um curso instrumental pode ser.

2.1 Problemas herdados do ensino básico

As dificuldades apresentadas pelos alunos que chegam ao terceiro grau com pouco conhecimento do inglês podem ter algumas raízes no sistema de ensino/aprendizagem de inglês no primeiro e segundo graus, pois, apesar de os alunos cursarem essa disciplina durante sete anos (de quinta série do primeiro grau até a terceira do segundo), eles chegam à universidade sem proficiência alguma no idioma. Tenho consciência de que conduzir o aluno à proficiência em uma LE, em um quadro onde há de trinta a mais alunos por sala de aula e professores muitas vezes não proficientes, é bastante difícil. Porém, creio que é possível melhorar pelo menos o

ensino/aprendizagem de leitura e escrita, além de criar oportunidades para desenvolvimento futuro da língua de forma global.

Nos cursos de LE em primeiro e segundo graus, a inteligência do aluno é muito subestimada, os textos que eles recebem como modelo nos livros didáticos são textos adaptados, limitados e limitadores, conforme estudos feitos por AUGUSTO et alii (1995), e, conseqüentemente, desmotivadores, o que dificulta ainda mais o aprendizado em um contexto já tão difícil. Para PRABHU (1991), o esforço do aluno na busca da compreensão do texto é o que o faz aprender. Existe a necessidade de que os alunos sejam levados a refletir através da proposição de tarefas que exijam um esforço dos mesmos na solução de problemas tais como: elaboração de mapas, análise de gráficos, etc. Contudo, nos livros didáticos, além de textos adaptados que perdem grande parte da coesão, coerência e riqueza de informações, as tarefas propostas visam geralmente trabalhar aspectos gramaticais ou vocabulário com palavras soltas, fora de um contexto, as quais são facilmente esquecidas.

Os processos de ensino de leitura e escrita em LE certamente podem ser inovados e melhorados nos cursos de formação escolar (primeiro e segundo graus), o que auxiliaria a aprimorar, ainda que a longo prazo, o ensino instrumental nos cursos superiores, considerando que os aprendizes chegariam ao terceiro grau melhor preparados e mais conscientes das estratégias adequadas para a leitura e redação em LE.

2.2 Uma visão atual do ELFE

CROMBIE & RIKI-HEKE (1991) criticam o ELFE por considerarem que em seu contexto existe mais treinamento do que educação e não é oferecida base para desenvolvimento futuro da língua por negar a promoção de habilidades transferíveis. Concordo parcialmente com essa crítica, ou seja, penso que os cursos de línguas para fins específicos (LFE) devam ser reavaliados quanto ao desenvolvimento da

capacidade de comunicação dos aprendizes, através da contextualização dos materiais utilizados no decorrer dos mesmos e de uma abordagem mais dinâmica, porém jamais abandonados, pois a existência de necessidades específicas é inegável.

Felizmente, os profissionais envolvidos nessa área de pesquisa já começam um processo de reavaliação da abordagem utilizada para o ensino/aprendizagem de IPE (Inglês para Propósitos Específicos). WILLIANS et alii (1984), por exemplo, falam dos interesses comuns existentes entre o ELFE e os estudos da comunicação, mostrando que a pesquisa sobre ELFE também deve preocupar-se com as competências comunicativa e lingüística. Esses autores inovam a visão da análise de necessidades que é tão empregada no ELFE, dizendo ser da mesma importância analisar os desejos dos aprendizes, o que eles chamam de análise de interesses.

Tomo como verdadeiras as observações dos autores acima citados, sabendo que, embora não seja fácil mudar uma abordagem de ensino, nada pode ficar estagnado no mesmo paradigma. Assim, o papel do professor como orientador e facilitador de aprendizagem, bem como o objetivo de conduzir os aprendizes às competências comunicativa e lingüística que têm sido foco do ensino de IPG, pode também nortear os cursos de LFE.

Com relação às necessidades, WATERS (1988) lembra que um termo bem mais adequado do que análise de necessidades seria situação-alvo, considerando que na elaboração de um curso de inglês instrumental devemos nos preocupar com quais são os objetivos dos aprendizes, e majoritariamente com o que tais alunos podem fazer para atingir com sucesso sua meta.

Acredito que essa opinião de WATERS reforce ainda mais a visão de que o professor de LFE, não somente pode, como deve ser um administrador de aprendizagem que ajuda os seus alunos a entenderem como se dá o processo de tal aprendizagem. Ele pode dividir com os alunos a responsabilidade na aquisição do conhecimento, não para esquivar-se dela, mas a fim de criar condições para que esses alunos possam mais tarde ter estratégias de auto-estudo ou de continuidade de desenvolvimento em cursos que tenham níveis mais avançados.

Segundo ROBINSON (1991), professores de IPE, ou inglês instrumental, como é conhecido no contexto brasileiro, têm uma grande variedade de papéis simultâneos no ensino da língua-alvo, ou seja, são pesquisadores, elaboradores de curso, autores de material didático e avaliadores, além de professores na sala de aula. Professores envolvidos no ELFE devem, portanto, ser muito dinâmicos, bem informados, e principalmente flexíveis para conseguir levar a cabo a missão que lhes é imposta.

Ser flexível, dir-se-ia que é, no contexto da proposta deste trabalho, tentar dar ao aluno a oportunidade de reescrever as partes problemáticas do seu texto, assinalando-as, mas deixando para ele próprio a tarefa de “corrigi-las”. Provavelmente, o aluno sentir-se-ia mais seguro, uma vez que o próprio professor estará mostrando que acredita que o aluno-autor tem condições de melhorar seu texto sozinho.

2.3 O papel do professor e da metodologia

De acordo com ZAMEL (1982), métodos que enfatizam a forma e a exatidão ignoram como as idéias são exploradas através da escrita e não conseguem ensinar aos alunos que a escrita é essencialmente um processo de descobertas. É possível iniciar, desta forma, um curso de redação instrumental sem exigir muito em termos de textos perfeitamente corretos, principalmente quando o objetivo for correspondência através de correio eletrônico, e passar a exigir maior exatidão dos alunos gradualmente, conforme o curso for avançando, pois, se quaisquer deslizes começarem a ser corrigidos desde o início, os alunos podem experimentar efeitos negativos de afetividade adversa.

A produção do discurso falado, assim como escrito, tem por objetivo a comunicação, isto é, não se fala ou escreve sem que se queira transmitir alguma forma de mensagem. Porém, conforme é salientado por WIDDOWSON (1978), acontece

muitas vezes no ensino de línguas a ênfase no que este lingüista chama de “usage” (forma gramatical), e relega-se a plano menor aquilo que ele chama de “use” (uso comunicativo).

Considerando o que foi até o momento exposto neste item, reflito sobre a importância de que o aprendiz ganhe consciência sobre os objetivos dos trabalhos de escrita a eles propostos, tentando livrar-se da idéia de que os alunos têm de escrever porque os trabalhos “valem nota”. Acredito, ainda, ser relevante mostrar aos alunos o processo contínuo característico da habilidade redacional, ou seja, chamar a atenção de que, para chegar a um texto de boa qualidade, existe a necessidade de refazê-lo por diversas vezes.

Para GARCIA (1990), cabe à escola organizar o ensino em torno das especificidades da produção de textos e criar condições para que o aluno construa a sua própria linguagem através do uso efetivo da língua.

ILARI (1985), falando sobre redação em L1, sugere seis pontos a serem observados no ensino de redação a fim de melhorar o desempenho dos alunos. Suas sugestões poderiam ser resumidas em: a) ao invés de afirmar o exercício de redação apenas sobre temas gramaticais, fazer uma orientação para a prática; b) orientar os alunos para os aspectos de coesão e coerência textual; c) propor exercícios de produção diversificados e livres de restrições ou limitações; d) conscientizar o aprendiz sobre registro, isto é, formas de interação apropriadas para cada situação, local e interlocutor; e) trabalhar o equilíbrio entre informação nova e redundância; f) explorar pedagogicamente o domínio do aluno sobre a anáfora, a elipse, as relações lexicais e o uso das conjunções, enfim, a estrutura coesiva do texto e sua respectiva relevância.

Contudo, os trabalhos de redação dos alunos, quase invariavelmente, são corrigidos e devolvidos aos mesmos, que os dobram e os colocam no meio do caderno onde eles ficam esquecidos. Verifica-se, assim, na prática, que a seguinte afirmação é verdadeira: “os comentários não são geralmente estruturados de forma a levar os alunos escritores a desenvolverem suas idéias” (BUTTURF & SOMMERS -

apud CAVALCANTI & COHEN, 1990).

Falando, ainda, sobre estratégias para motivação de aprendizes no desenvolvimento da habilidade escrita, é mister lembrar que, para BRITTON et alii (1975), a escrita deve produzir para o escritor alguma satisfação que ele não conseguiria atingir tão bem através do processo menos trabalhoso da fala. Pressuponho que essa visão pode ser verdadeira, e que a proposição de temas relevantes/interessantes, os quais ofereçam um certo desafio aos aprendizes, possa motivá-los.

Seguindo raciocínio semelhante ao supra citado, ZAMEL (1982) diz que se ensinássemos escrita como um processo de descoberta, a revisão se tornaria o foco principal do curso, e o professor, que tradicionalmente oferece aos alunos uma avaliação depois do texto finalizado, interviria para guiar o aluno por meio do processo redacional. Para essa estudiosa, se os alunos aprendessem a escrita como um processo através do qual eles pudessem explorar e descobrir seus pensamentos e idéias, conseqüentemente o produto melhoraria.

O que freqüentemente ocorre é que os alunos são requisitados a escrever um texto que geralmente não foi discutido num trabalho de pré-redação, raramente existindo uma discussão no meio do processo, dificultando a tarefa do aprendiz que fica, muitas vezes, sem parâmetro algum para desenvolver seu trabalho. Há pouca atenção ao processo, temos, como conseqüência, um produto não satisfatório.

Com referência ao desempenho dos professores no ensino de redação, SMITH (1984) afirma que eles têm duas funções primordiais no ensino da escrita, ou seja, demonstrar o uso da escrita e ajudar os alunos a usarem-na sozinhos. Ele diz também que os alunos devem receber incentivo apropriado para escrever continuamente. Este pensamento remete para a observação de BRITTON et alii (1975) de que muitos mais alunos desenvolveriam a habilidade escrita se eles tivessem mais oportunidades e maior incentivo, sendo que o trabalho escolar deveria dar ao aluno (escritor) a chance de escolher seus próprios leitores alvo a princípio e mais tarde levá-los a escrever como alguém que tem algo para dizer ao mundo em geral. A interação professor-

aluno parece, dessa forma, ser de fundamental importância para que ambos consigam desenvolver com sucesso seus objetivos.

Falando sobre o papel da escola na formação do aprendiz-escritor, SMITH (1984) lamenta o fato da escola não ser sempre um bom lugar para os alunos se enxergarem como escritores, uma vez que a maneira como as escolas são organizadas não encorajam a colaboração, ela privilegia a instrução através de demonstração e avaliação.

Este comportamento encontra-se atrelado à cultura que temos de ensinar e aprender, ou seja, os professores mostram como se faz, e posteriormente avaliam os resultados. Somente através de estudos, pesquisas e até mesmo de uma certa dose de coragem, será possível modificar gradativamente o relacionamento professor-aluno. O professor colaborador choca, atualmente, até mesmo o aprendiz que está acostumado ao professor demonstrador e avaliador.

A escrita é para apresentar idéias, ação, reflexão e experiência, e não para expor a ignorância, destruir a sensibilidade ou julgar a habilidade do aprendiz. Nas palavras de SMITH (1984), “o primeiro passo do professor é ser capaz de distinguir entre escrita significativa e rituais insensatos, e o segundo é discutir com os alunos a diferença entre as duas formas de texto”.

Foi observado que, quando os alunos escrevem para o professor como examinador, a escrita expressiva é inibida, e o pensamento independente é bloqueado (BRITTON et alii, 1975).

Vale aqui citar que ZAMEL (1992) sustenta o princípio de que dar aos alunos oportunidade de escrever sobre aquilo que eles julgam ser interessante e significativo pode ajudá-los a perceber o que a compreensão de textos complexos envolve enquanto eles lêem ou relêem, e que a reflexão escrita torna possível essa compreensão. Ainda segundo ZAMEL (1992), os professores são impedidos da interação genuína com os textos que os alunos escrevem, quando eles lêem trabalhos de alunos procurando por tipos de textos predeterminados, por certas idéias e por características textuais específicas. Eles interpretam e respondem às escritas dos

alunos na expectativa de textos ideais.

Essa estudiosa acrescenta também que, devido às experiências com a leitura nas quais os alunos são levados a pensar que quaisquer ambigüidades, dificuldades ou confusões que eles encontrem na interpretação de certo texto, constituem em um problema que reside somente neles, esses alunos acabam por ver a escrita como um problema de apresentar ou representar o grupo correto de idéias, ou a interpretação correta; os alunos destroem e descartam suas próprias tentativas de escrita, tentando demonstrar no lugar delas aquilo que o instrutor quer. Eles vêem suas “batalhas” com a escrita como uma reflexão da inabilidade que eles têm para escrever e desenvolvem um medo profundo de produzir textos. A ironia, segundo ela, é que quanto mais dificuldade os alunos parecem sentir, menos leituras e mais exercícios sem sentidos são providenciados para eles fazerem.

Recentemente, os teóricos e pesquisadores começaram a reconhecer a importância do contexto no qual as pessoas escrevem. Os escritores não produzem textos sem antes ter uma proposta (IVANIC, 1992).

ZAMEL (1982) afirma ser importante analisar o processo da pré-escrita, ou seja, como os aprendizes (escritores) obtêm e formam suas idéias antes de colocar a caneta no papel. Os alunos por ela pesquisados disseram que a discussão prévia de um tópico em sala de aula os ajudava na formação de idéias para a tarefa escrita.

SMITH (1984) diz, ainda, que a atribuição de conceitos nunca ensinou nada a escritor algum, e que os escritores aprendem quando estão tendo aprendizagem sobre a escrita e não tirando notas (números) atribuídos aos seus esforços ou suas habilidades. Alunos que escrevem somente para ganhar nota, segundo o autor, aprenderam uma noção muito distorcida do que constituem as vantagens de escrever.

Segundo IVANIC (1992), os aprendizes são certamente as melhores pessoas para avaliar as tarefas de aprendizagem. É observado, no entanto, que majoritariamente eles não são sequer consultados sobre o assunto.

De acordo com GARCIA (1990), é evidente que aprendizes de redação terão

mais sucesso na sua tarefa de produzir textos se o ensino for organizado também em torno das propriedades estruturais e funcionais dos diferentes tipos de textos, sendo que este tipo de conhecimento não é inato, embora freqüentemente professores avaliem redação como se o considerassem.

2.4 Uma análise crítica sobre o ELFE

HUTCHINSON & WATERS (1987) parecem acreditar que os aprendizes, como todas as pessoas, passam por transformações de motivação de conformidade com cada ambiente e situação. Concordo com o seguinte exemplo desses autores:

“Suponhamos que estamos preparando materiais para um grupo de aprendizes os quais precisam ler textos sobre sistemas. A maior parte dos textos disponíveis são longos e maçantes. Tais textos deveriam ser usados para IPE? Nós diríamos não. A motivação dos aprendizes na situação meta não será necessariamente transferida para a aula de IPE. Eles podem ter que ler textos muito maçantes em seu trabalho ou estudos, mas eles provavelmente têm uma forte motivação para fazê-lo. Isso não significa que eles aceitarão ou aprenderão a partir de textos maçantes em IPE. Pode ser mais apropriado procurar por textos que sejam mais interessantes ou humorísticos, a fim de gerar a motivação necessária para que eles aprendam inglês¹”.

¹ Texto original: “Let us say, we are preparing materials for a group of learners who need to read texts on Systems. Most of the available texts are long and dull. Should these texts be used for ESP? We would say no. The learners’ motivation in the target situation will not necessarily carry over to the ESP classroom. They may well have to read very dull texts in their work or studies, but they

Em consonância com HUTCHINSON & WATERS, pressuponho que a atmosfera de ensino na aula de IPE, a exemplo das aulas de IPG, devam levar os aprendizes a se sentirem descontraídos, motivados e tranqüilos. Suponho não ser produtivo simular a tensão que tais alunos sofrem na sua vida profissional ou estudantil por não conseguirem desempenhar com sucesso determinada habilidade em inglês. Embora as atividades propostas devam oferecer uma certa dose de desafio, as mesmas devem quebrar a rotina sempre que possível, oferecendo ao aprendiz estratégias para lidar com a habilidade da qual ele necessita sem, contudo, colocá-lo em situações de desconforto.

A maior parte das propostas e pensamentos de WATERS relativas ao ensino/aprendizagem de IPE são importantes, sensatos e ponderados, porém, discordo de sua opinião quanto à possibilidade do ensino instrumental poder vir a tornar-se o foco central no ensino de inglês como LE (WATERS, 1988: 42). Tampouco penso que essa deva ser uma ambição dos profissionais envolvidos nesse tipo de ensino, pois acredito que devemos trabalhar para desenvolver e aprimorar a pesquisa e prática em sala de aula no sentido de podermos vir, na medida do possível, até a auxiliar o IPG, bem como ser auxiliado por esse tipo de pesquisa. Não nos interessa competir, mas sim interagir para desenvolver as duas formas de ensino, e como o próprio WATERS diz, tendo sempre o sucesso do aprendiz como preocupação central.

Não é plausível a idéia de que o ensino instrumental seja transformado em foco central no ensino de inglês como LE, devido ao fato de que muitos aprendizes querem estudar a língua ainda sem um propósito muito definido, como é o caso das crianças e da maior parte dos adolescentes. Além disso, há pessoas que escolhem estudar a língua para a obtenção de um domínio global da mesma, como uma forma de acesso à cultura geral de países estrangeiros. Não se pode esquecer, também, dos estudantes de letras que objetivam ter formação como professores de línguas, e portanto, necessitam de um domínio global das mesmas. Nesses contextos, dentro

probably have some strong motivation to do so. This does not imply that they will accept or learn from dull texts in ESP. It may be more appropriate to look for texts that are more interesting or humorous in order to generate the motivation needed to learn English.”

dos quais se enquadram um número considerável de aprendizes, a abordagem instrumental não parece adequada.

O também pesquisador em IPE, SWALES, possui propostas que têm contribuído para a pesquisa nessa área, porém, considero equivocado seu posicionamento quanto à seguinte declaração: “Uma diferença entre treinamento e educação é mais sustentável, eu suponho, em níveis de educação mais elementares e iniciantes do que em cursos subsequentes¹” (SWALES, 1985: 222). Não posso concordar com a posição de professor como treinador, qualquer que seja sua área ou nível de atuação; o ensino/aprendizagem deve ser sempre baseado na educação com o objetivo de levar o aprendiz a um amadurecimento, melhor compreensão do mundo e crescimento enquanto ser racional.

A maior parte dos cursos instrumentais são na área de leitura em inglês. Nesses cursos, o texto é muitas vezes usado como um instrumento para ensinar gramática ou, simplesmente, para reconhecimento de informações nele contidas. Geralmente, o professor não aproveita as potencialidades que o ensino de leitura oferece e que poderiam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, subjetividade e habilidade crítica do aluno leitor. Este fato pode ser verificado através da observação dos materiais propostos para esse tipo de ensino, nos quais sempre existe *a resposta correta* para cada pergunta feita sobre a interpretação de textos.

Por esses motivos, reitero o posicionamento já declarado anteriormente nesse trabalho de que a abordagem de ensino/aprendizagem usada no ELFE precisa de reformas urgentes, tais como: o abandono de atividades mecânicas em favor de tarefas significativas² que levem o aluno a um maior engajamento no processo de aprendizagem; o uso da língua-alvo na administração das aulas, a fim de criar a possibilidade de desenvolvimento futuro da língua (promovendo habilidades

¹ Texto original: “A difference between training and education is more sustainable, I suspect, in lower and earlier levels of education than in subsequent ones”.

² Chamo de tarefas significativas aquelas que podem ser usadas pelo aprendiz fora do contexto de sala de aula. Por exemplo, um aluno redigir uma carta solicitando informações sobre cursos em universidades estrangeiras e enviá-la, esperando obter uma resposta real.

transferíveis) e a expansão de pesquisas na área do ensino/aprendizagem de LFE, visando estudar o foco em outras habilidades que não somente a leitura. Penso que tais mudanças ajudariam a ver os aprendizes como pessoas capazes, valorizando-os e auxiliando-os na aquisição de auto-confiança, justamente através do oferecimento de desafios e de tarefas que os levariam a sentir-se motivados, críticos e aptos.

Considero, pois, que seria possível aproveitar a valiosa oportunidade de ter aprendizes altamente motivados, o que geralmente ocorre nos cursos instrumentais, e praticar as quatro habilidades da língua inglesa no decorrer do curso, dando ênfase naquela que está como prioritária, sem, porém, abandonar as demais, pois alunos do meio acadêmico, que constituem a maior parte dos que estudam inglês instrumental, sempre necessitam de todas as habilidades de inglês, embora em escala diferente (motivo pelo qual procuram por cursos instrumentais).

De acordo com KRASHEN (1982), a aquisição de linguagem ocorre quando a língua é usada para a sua razão de ser, ou seja, a comunicação. Há indícios, porém, de que no ensino/aprendizagem de redação em LE os trabalhos propostos são irrelevantes e simulados (descontextualizados). Aos aprendizes não são oferecidos propósitos reais de escrita, seus propósitos são geralmente não deixar de fazer a tarefa e escrever de forma correta, sem erros de gramática, consultando sempre um dicionário, a fim de “tirar nota” e agradar ao professor que, via de regra, é o único leitor a quem se dirigem, e estão acostumados a escrever, assim, muito mais para um examinador do que para um leitor interessado.

Devido aos problemas supra abordados, perde-se o senso de propósito e de audiência fundamentais para a motivação e a aprendizagem real da escrita, dificultando cada vez mais o aprendizado de tal habilidade. Acredito ser importante levar em consideração os fatores cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem de redação em LE, procurando dosar comentários e abordar erros cometidos pelos aprendizes, lembrando que, segundo ROBINSON (1991), especialmente em cursos instrumentais, devemos ter autenticidade de material, bem como tolerância de erros, desde que os mesmos não impeçam a comunicação.

Existe, então, a necessidade de manter a motivação do aprendiz, dar-lhe segurança e ajudá-lo a tomar gosto pela escrita na língua-alvo, mostrando que ele pode desenvolver tal habilidade e que a mesma é real, ou seja, aquela usada no ambiente de trabalho ou estudo específico dos aprendizes. É preciso eliminar o medo que vem sendo criado através do método de demonstração e avaliação e mostrar que, devido ao fato da escrita ser um processo contínuo de desenvolvimento e aprimoramento, a re-elaboração é inerente à tarefa de redigir.

A princípio, parte do que se entende por “escrever bem” em LE, é escrever naturalmente, libertando-se da tradução que os alunos fazem por insegurança. Muitas vezes, alunos escrevem o texto inteiro na L1 e depois os traduzem para a língua-alvo com a ajuda desorientada de dicionários sem contextualização. Desta forma, criam textos sem sentido, os quais o professor “corrige” sem dar “retorno” adequado (sem orientar para um processo de desenvolvimento), criando no aprendiz insegurança e ansiedade sempre crescentes, e distanciando-o cada vez mais do seu objetivo.

O uso do dicionário é, muitas vezes, abominado, porque pode levar à construção de frases sem sentido. O papel do professor deveria ser o de orientar sobre o uso correto do mesmo, indicando aqueles que contenham exemplos e coloquem palavras dentro de um contexto, a fim de que o aluno possa verificar a aplicabilidade do vocabulário encontrado no texto que está redigindo. Devemos, portanto, orientar e não condenar o uso deste instrumento.

Capítulo 3 - ANÁLISE DE DADOS

3 Introdução

O objetivo deste capítulo é oferecer um panorama sobre a construção e a implementação dos cursos mencionados no capítulo um, expondo e analisando as atitudes dos alunos, assim como da professora pesquisadora no decorrer das aulas utilizadas como base da pesquisa aqui apresentada.

A análise levará em consideração os fatores descritos a seguir: com relação aos alunos estarei discutindo: motivação; necessidades e aspirações; afetividade; envolvimento com a disciplina; evolução e avaliação final do desempenho na tarefa de redigir em inglês. Já quanto à professora-pesquisadora, tratarei da afetividade; envolvimento com os cursos e alunos; e, por fim, da avaliação final dos resultados do seu trabalho como preparadora e administradora dos cursos em questão.

Destacarei, ao longo da análise de dados, aqueles momentos que considero importantes nos depoimentos dos alunos em seus questionários, entrevistas e diários dialogados. Haverá, ainda, a análise do desempenho de alunos quanto à coerência de textos por eles produzidos e analisados por uma comissão julgadora, a qual será qualificada no momento de sua apresentação.

Porém, antes de proceder à análise de dados, retomo os fatores que me conduziram a elaborar e desenvolver este trabalho, bem como o meu conhecimento prévio sobre o assunto que me propus a estudar.

3.1 Motivação para a realização da presente pesquisa

As manifestações de insucesso e insegurança na tarefa de redigir em inglês apresentadas por vários alunos do meio acadêmico da Universidade de São Paulo (USP) - Campus São Carlos, despertou o meu interesse pelo ensino instrumental de língua estrangeira.

Contudo, notei desde o princípio que a preocupação central da abordagem instrumental era, e continua sendo, a habilidade de leitura. Conseqüentemente, enfrentei dificuldade em elaborar e ministrar os cursos que me propus a oferecer, como fonte de coleta de dados, a partir do projeto de pesquisa que elaborei com o objetivo de estudar o assunto discutido neste trabalho.

Antes de atentar para o problema dos alunos que precisavam redigir em inglês e não conseguiam, o ensino instrumental de línguas (ELFE) era desconhecido por mim. Após consultas a professores e bibliotecas comecei a compreender essa modalidade de ensino, geralmente circunscrita a uma abordagem comunicativa de ensino de línguas. Contudo, apesar de existir um “discurso” que afirma não ser o ELFE apenas o ensino de leitura, ainda hoje no Brasil há relativamente poucos trabalhos e materiais voltados para o ensino das demais habilidades seguindo a modalidade instrumental.

Reitero, portanto, a idéia de que a abordagem¹ instrumental precisa ser revista, considerando que, apesar de ser a habilidade de leitura extremamente importante para grande parte dos alunos que buscam o ensino instrumental, ela não é a única que eles necessitam e desejam aprender, conforme poderá ser observado na análise de dados deste trabalho.

¹ Foi mantida a nomenclatura abordagem, vinda do inglês *approach*, porém ela se apresenta no texto com o sentido de modalidade de uma filosofia de ensino/aprendizagem, e não como a filosofia em si.

3.2 A análise de necessidades e aspirações

Antes de oferecer cada curso, conforme é de praxe nos cursos instrumentais, os alunos-sujeitos de pesquisa foram requisitados a responder um questionário sondagem e/ou análise de necessidades e aspirações (anexos 1 e 2 respectivamente).

Após a leitura e interpretação dos questionários em questão, foi possível detectar alguns dos dados abaixo representados, em sua maioria quantitativos devido à limitação que esse tipo de instrumento de coleta de dados nos oferece. Porém, existe de certa forma um espaço para análise qualitativa, mesmo a partir dos questionários, devido ao espaço oferecido aos alunos para comentários pessoais ao final de cada questão, bem como ao término dos questionários. Estarei, juntamente com a análise dos questionários, analisando aspectos dos diários dialogados e entrevistas, o que possibilitará um estudo de cunho majoritariamente qualitativo.

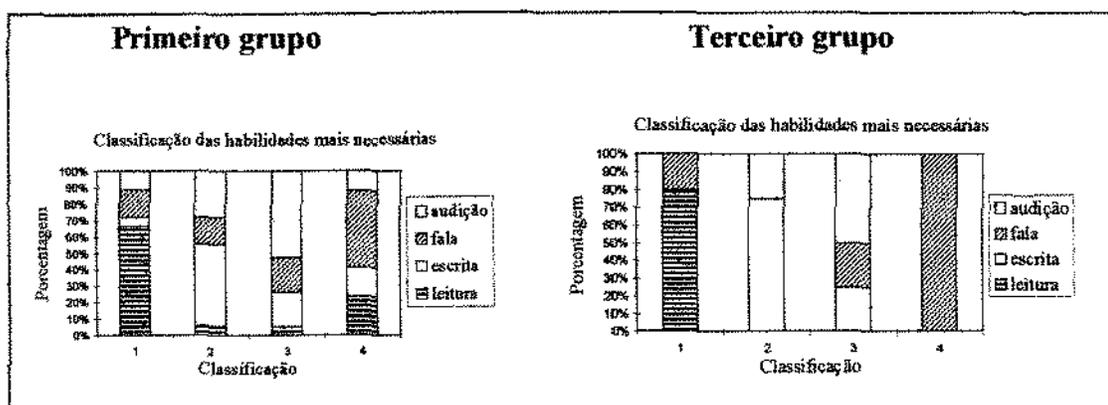


Figura 1 - Classificação feita pelos alunos sobre as habilidades de que mais necessitam

Analisando o gráfico referente à questão de número um do questionário sondagem (anexo 1), verifica-se que embora o número de amostragens oferecidas pelo primeiro grupo (dezoito alunos), representada pelo gráfico da esquerda, tenha sido consideravelmente maior que a do terceiro grupo (7 alunos), representado pelo gráfico da direita, é possível perceber que as tendências quanto às necessidades apresentam semelhanças. Um dos motivos de tal resultado deve ser o fato de serem

ambos os grupos formados por alunos do meio acadêmico. É inegável que a habilidade de leitura em língua estrangeira continua sendo a mais necessária para esses alunos. Contudo, não se pode deixar de observar que a redação ocupa o segundo lugar em suas necessidades, e, principalmente, que eles precisam, em maior ou menor escala, de todas as habilidades da língua inglesa em sua vida profissional.

Através dos dados coletados foi possível observar, também, que os alunos afirmam ser capazes de ler em inglês. Tal afirmação foi feita em entrevistas, diários e questionários. Provavelmente, devido ao fato de que a habilidade de leitura da forma em que se apresenta em grande parte das instituições, pode ser desenvolvida de forma introspectiva, isto é, sem que o aluno precise se expor, ao contrário do que acontece na produção verbal e escrita.

Na segunda pergunta do questionário de necessidades e aspirações, os alunos foram inquiridos quanto à frequência com que precisam redigir em LE (inglês). O resultado aproximado foi o seguinte: $\frac{1}{4}$ dos alunos disseram que essa necessidade é freqüente; outro $\frac{1}{4}$ respondeu que raramente precisa escrever em LE, enquanto $\frac{1}{2}$ afirmou que às vezes precisa fazê-lo. Dentre os alunos que responderam a esse questionário, alguns (cerca de 25%) utilizaram o espaço destinado a comentários pessoais para observar que, embora não tivessem essa necessidade freqüente no momento, sabiam que em breve a teriam.

Observando os diários¹ (anexo 6) dos alunos sobre a mesma questão abordada acima, aparece a necessidade de redigir em inglês por querer obter o título de PhD em outros países (D1A; D1B; D2 - anexos). Necessidade de publicar artigos em inglês, bem como de visitar cientistas em outros países (D16), e, ainda, a necessidade de escrever cartas requisitando informações sobre produtos e eventos, além da publicação de artigos e resumos em LE (D3 e D4).

As necessidades e interesses levantados por muitos outros alunos (cerca de 70% do total) estão sempre ligados a visitas ou pesquisas a serem efetuadas no

¹ Encontram-se anexos, sob a denominação D1, D2, D..., alguns diários escritos pelos alunos-sujeitos de pesquisa no decorrer dos cursos utilizados como fonte de coleta de dados para esta pesquisa.

exterior, o que confirma a minha hipótese de que os alunos envolvidos no meio acadêmico precisam também de um bom desempenho verbal. Porém, quando procuram escolas de idiomas, dificilmente conseguem grupos que tenham um perfil semelhante ao seu, com interesses parecidos, como no caso dos cursos instrumentais. Além disso, os cursos em escolas de LE contam com material didático e programas predefinidos a serem seguidos rigidamente, sem espaço para escolhas ou críticas. Já nos cursos instrumentais não se espera tal rigidez, ou seja, eles devem ser elaborados de conformidade com as necessidades e interesses dos alunos.

Portanto, nos cursos instrumentais é possível dar ênfase a uma habilidade específica da qual os alunos estejam necessitando com maior urgência no momento em que se inscrevem para o mesmo, e, ao mesmo tempo, prepará-los para suprir aquelas necessidades que eles acreditam que terão em um futuro próximo.

Outro aspecto positivo observado no tipo de curso utilizado na experiência estudada nesta pesquisa, foi o fato de que a maioria dos alunos parecia muito mais à vontade na produção verbal do que em cursos de idiomas, talvez porque o curso tivesse como meta a habilidade escrita, fazendo que eles não se sentissem obrigados a um desempenho oral perfeito. Pode-se analisar esse procedimento como sendo um fator que ajuda a abaixar o filtro afetivo, conforme KRASHEN (1982).

O fato de que os alunos do meio acadêmico necessitam produzir textos em LE é bem exemplificado e fundamentado através de alguns comentários¹ escritos por alunos-sujeitos de pesquisa, os quais demonstram estar conscientes da importância que a LE tem para a sua vida profissional. Não é mais possível ignorar que pesquisadores da maioria das áreas precisam de um certo domínio global da língua inglesa que se tornou, de certa forma, universal, para que tenham acesso ao que está sendo estudado mundialmente, assim como para a divulgação de seus trabalhos de

¹ Os comentários aos quais faço referência são os seguintes: "Quando me defrontei com congressos internacionais me senti um peixe fora d'água. Não quero mais ter aquela sensação de impotência diante de uma discussão, um diálogo ou palestra, e não entender, às vezes, o essencial. É claro, que muita coisa não pode ser vista nesse curso, porém acho que esse enfoque é fundamental para que nós latinos comecemos a pensar e escrever em inglês, porque senão o fizermos, simplesmente ficamos fora do processo ou do ambiente científico mundial"; "...Eu tenho duas boas razões para fazer este curso. Primeiro, escrever bem é muito importante para os cientistas e escrever em inglês é essencial para alcançar toda a comunidade científica..."(tradução minha - texto original anexo D16).

pesquisa. Considerando que os próprios aprendizes já têm consciência desse fato, cabe agora aos professores-pesquisadores da área de ensino de LE buscar maneiras mais eficazes para auxiliar esses alunos.

Pessoas envolvidas em pesquisas acadêmicas não se enquadram no perfil de alunos que freqüentam escolas de idiomas para aprender LE. Nessas escolas existem pessoas de várias faixas etárias unidas em um mesmo grupo que, geralmente, abriga aprendizes que ainda não desenvolveram a habilidade de ver o material didático e propostas pedagógicas sob um olhar crítico. Por outro lado, os alunos aqui estudados se fazem respeitar como pessoas que pensam e sabem o que querem, têm uma motivação bem definida e que pode ser aproveitada positivamente.

A sétima pergunta do questionário de análise de necessidade e aspirações (anexo 2), versava sobre quais deveriam ser, na opinião dos alunos, os objetivos do curso. Os resultados encontram-se graficamente representados abaixo:

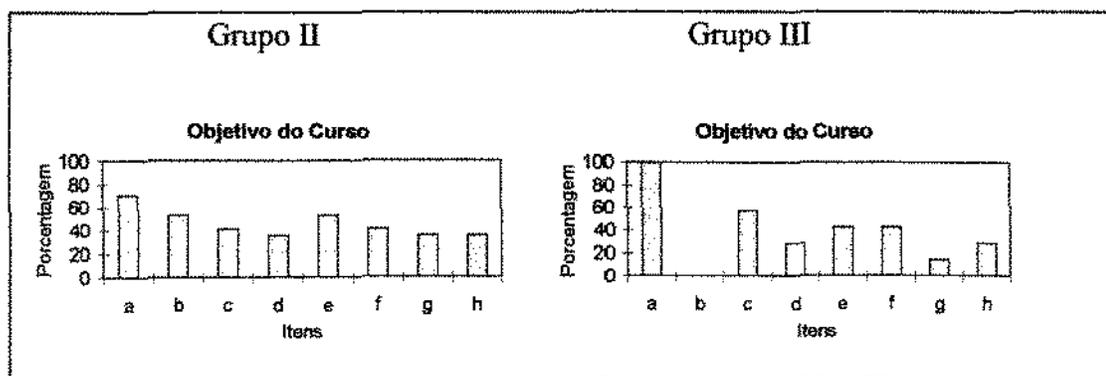


Figura 2 - Objetivos que os cursos deveriam ter na opinião dos alunos

As opções eram as seguintes:

- a) melhorar a habilidade de escrever;
- b) traduzir textos para o português;
- c) melhorar o conhecimento gramatical dos alunos;
- d) ampliar o vocabulário técnico;
- e) ampliar o vocabulário geral;
- f) desenvolver a habilidade de leitura;
- g) desenvolver a fluência oral;
- h) melhorar o nível de compreensão auditiva em inglês.

Os alunos foram inquiridos nesta questão (número sete), sobre qual ou quais deveria(m) ser o(s) objetivo(s) do curso. Considerando que o curso sobre o qual estavam sendo questionados tratava-se de um curso instrumental de redação em inglês, creio que a porcentagem de respostas atribuídas a outras atividades e/ou habilidades foi bastante significativa. Este pode ser um fator revelador de que os próprios alunos têm o desejo de aproveitar a oportunidade de, mesmo em um curso instrumental, desenvolver habilidades correlatas da língua-alvo, sendo que é exatamente esta a proposta principal deste trabalho de pesquisa. Não se pode considerar, portanto, que ao fugir do padrão tradicional dessa abordagem de ensino se esteja cometendo uma atrocidade metodológica.

É importante observar que a opção por várias atividades não relacionadas com a escrita ocorreu tanto no grupo de alunos técnico-administrativos, como naquele formado exclusivamente por aprendizes envolvidos em pesquisas acadêmicas, revelando que os dois grupos esperavam mais do que um curso apenas de técnicas redacionais em inglês.

Esse desejo de ter um curso voltado para a redação com a possibilidade de trabalhar com as habilidades relacionadas através das atividades selecionadas, surgiu também nas entrevistas (anexo 3), assim como nos diários (anexo 5), como mostra o trecho do D5 a seguir:

"...como você vê a minha proposta é próxima a um curso de redação e audição. Se fosse possível, seria fantástico."

Parece que o procedimento de dar uma aula de LE, qualquer que seja, fazendo uso da língua-alvo, aumenta a confiança do aluno no professor, ou seja, o aluno tem a impressão de que o professor que domina a língua-alvo sabe ensinar "bem".

Tive a oportunidade de ensinar inglês instrumental na universidade, seguindo o procedimento padrão para esses tipos de curso - aulas ministradas em L1, baseadas apenas na habilidade predefinida (no caso a leitura em inglês) e considerando que existe uma interpretação correta para cada texto. Observei através dessa experiência que os alunos não valorizavam o curso da mesma forma que o faziam aqueles que

tiveram o curso construído na língua-alvo, com recortes variados (habilidades combinadas) e liberdade de expressão e escolha. Os alunos demonstravam um certo descaso para com o curso, inquietando-se ou distraíndo-se com facilidade.

Em um dos diários de um aluno (D6 - anexo) há comentários sobre as vantagens de ter o curso na língua-alvo, afirmando que isso os força a prestar maior atenção à aula, nos seguintes termos:

"...o fato de termos de falar em inglês durante as aulas é muito interessante porque nos força a prestar atenção à aula."

Esse diário foi escrito por um aluno que havia participado, no semestre anterior ao curso utilizado para a presente pesquisa, de um curso instrumental tradicional. Provavelmente, ao efetuar tal comentário ele estava comparando os dois cursos. Ele demonstra pensar que a LE é que estava controlando o interesse dos alunos na aula. Talvez, de certa forma, a língua até esteja desempenhando esse papel, mas pelo fato de que o aluno é provido do senso lúdico da "conversação" tão almejada por todos, e não por estar a mesma sendo usada como uma forma de controlar a disciplina dos alunos.

A ilusão de que aprendizes de uma LE necessitam - de se estar próximo da situação de imersão ou de contato muito íntimo com a língua-alvo - pode ser observada, também, nos cursos instrumentais. Por exemplo, nas entrevistas, quando foram questionados sobre o que pensavam do curso instrumental dado na língua-alvo, apareceram respostas¹ que evidenciam essa ilusão .

Ocorreram dois contra-exemplos quanto ao desejo de que o curso de redação fosse ministrado na língua-alvo. O primeiro foi o de um aluno do grupo dois que achou que devido ao fato de o curso ser implementado em inglês, seria um curso avançado e não daria chance aos alunos menos proficientes de acompanhá-lo. Apesar

¹ Eis aqui alguns exemplos dessas respostas: "Eu acho ótimo porque quando estou lá na aula me sinto como se estivesse num país que fala essa língua, isso torna a aula mais interessante...". "Eu gosto, acho até que as escolas de primeiro e segundo graus deveriam partir para isso". "Eu acho muito bom porque permite você treinar um pouco, treinar mais o... você ouvir falar inglês, porque ler, eu leio bem, agora entender e falar é problemático.... Eu acho ótimo porque aí você tem muito mais contato com o inglês, eu acho muito bom".

da tentativa de convencê-lo do contrário e do convite para que ele ao menos tentasse, este aluno compareceu a apenas duas aulas e em seguida abandonou o curso. Um outro aluno, também do grupo dois, disse, a princípio, que preferiria não ter as aulas administradas em inglês, porque já havia feito cursos que seguiam esse *método* e não tinha sido capaz de acompanhá-los. Contudo, este último aluno frequentou o curso até o final, apresentando motivação e progresso constantes.

A questão de número doze do questionário de análise de necessidades e aspirações (anexo 2) requisitava a opinião dos alunos sobre a possibilidade de terem seu curso instrumental de redação em inglês construído na língua-alvo. As respostas encontram-se graficamente resumidas abaixo.

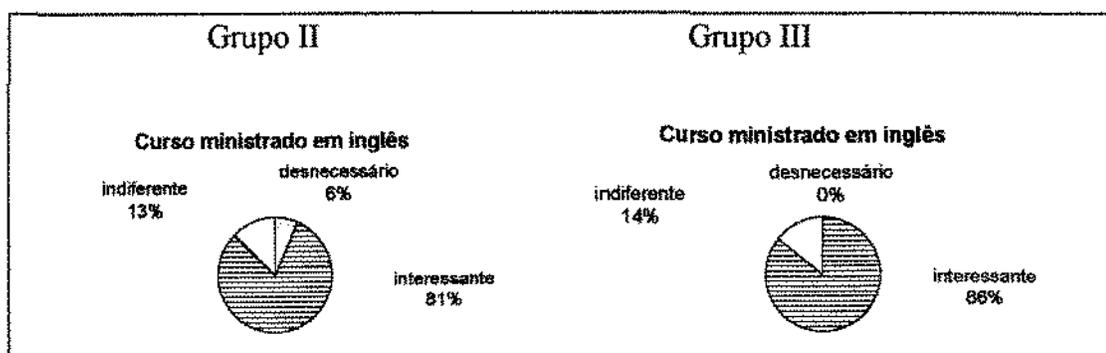


Figura 3 - Aprovação do curso oferecido na língua-alvo

Observando as representações gráficas acima, percebe-se que uma porcentagem significativa dos alunos, nos dois grupos questionados, apesar da diferença no número de aprendizes que os compunha, além do distinto perfil de seus aprendizes, considerou interessante a possibilidade de que o curso de redação em inglês fosse ministrado na língua-alvo, sendo que uma porcentagem bem menor de respostas, além de praticamente idêntica nos dois grupos, considerar tal fator indiferente.

Esse comportamento dos alunos se apresenta como um forte indício de que os cursos instrumentais não atentaram ainda para todas as necessidades e desejos dos aprendizes. Embora a amostragem que apresento não seja muito grande, é salutar

atentar para o fato de que em dois grupos com perfis diferentes, tanto na atividade profissional, como no número de participantes, os resultados são quase idênticos em termos de porcentagem sobre o que pensavam quanto à possibilidade de terem o curso construído na língua-alvo.

Outro dado que reforça a demonstração do interesse dos alunos em um curso, ainda que seja instrumental, mas no qual eles possam estar em contato com todos os aspectos da língua, foi observado nos comentários adicionais (que poderiam ser feitos ao final de cada pergunta nos questionários).

Sobre qual a habilidade da língua inglesa seria a mais importante na sua área de estudo ou trabalho, observa-se que alguns alunos preferiram não eleger uma das habilidades da LE como sendo a mais importante para o alcance de suas aspirações. Isso demonstra uma consciência desses alunos sobre o fato de ser a língua constituída de múltiplas combinações de habilidades em atividades diferentes. Essa consciência pode ser detectada nos comentários¹ feitos por alunos em respostas dadas à questão de número doze do questionário aqui discutido. Houve, ainda, reforço dessa mesma idéia por parte dos alunos em comentário adicional² feito à questão de número sete.

A décima segunda pergunta do questionário em pauta requisitava a opinião do aluno quanto à possibilidade de ter o curso ministrado na língua-alvo e, como em todas as questões, havia um espaço para comentários pessoais. Ocorreram vários comentários³ a favor de tal procedimento, alguns dos quais reveladores de crenças

¹ Exemplos dos comentários que demonstram a consciência dos alunos sobre o fato da língua ser global: "Coloquei todos como **mais importantes** porque, além dos trabalhos acadêmicos que exigem a habilidade escrita, é importante ouvir e falar em inglês com pessoas da área, cuja língua nativa é o inglês"; "Acho todas muito importantes, é até difícil classificá-las. O todo é indispensável para a boa comunicação e expressão".

² Transcreve-se a seguir o referido comentário: "Embora a ênfase do curso seja a habilidade escrita, as demais habilidades devem ser consideradas como **apoio** para o desenvolvimento da expressão dessa língua".

³ Comentários dos alunos a respeito da possibilidade de ter seu curso instrumental de redação em inglês construído na língua-alvo: "Além de interessante é muito adequado, pois só se aprende verdadeiramente uma língua quando se é capaz de pensar nela"; "É uma forma de treinar a audição e a fala. Acho que as quatro habilidades básicas seriam estimuladas"; "É interessante tanto para praticar a audição como a fala e leitura que são importantes no complemento da redação"; "Sempre é bom estarmos em contato com o inglês"; "Decidi fazer este curso, pois acredito que o desenvolvimento da escrita poderá melhorar a minha fala. Parto do princípio de que ao escrever familiarizo-me com a estrutura da língua...".

dos alunos sobre como se aprende uma LE.

Todas as vezes em que foram requisitados a expressar sua opinião sobre a possibilidade de que o curso instrumental que iriam freqüentar fosse construído na língua-alvo, e até quando não se questionava sobre esse assunto - como nos diários, mais de oitenta por cento dos alunos se manifestaram favoravelmente à proposta, auxiliando, dessa forma, a confirmação da minha hipótese de que os alunos do meio acadêmico têm necessidade, assim como interesse ou desejo, de ter cursos instrumentais de LE que lhes dêem subsídios para um desenvolvimento mais global da língua-alvo.

3.3 Exemplo de unidade de aula e seus procedimentos

Farei a seguir a exemplificação de uma unidade utilizada nas aulas de inglês instrumental para redação.

O material entregue aos alunos na unidade de aula abaixo transcrita encontra-se anexo (anexo 4). O assunto da aula em questão foi a organização de parágrafos. Transcrevo a seguir os turnos dos alunos (A1, A2, ...) e da professora (P). Quando todos os alunos falam ao mesmo tempo, utilizo a denominação "As".

A primeira parte da aula teve duração aproximada de quinze minutos:

P: What's a paragraph?

A1: It's a group of sentences.

P: Ok. Is it a group of any sentences? I mean, why are these sentences grouped together?

A2: Because the idea.

P: Yes, great! Because of the ideas. So, a text generally has more than one paragraph, isn't it?

As: Hum, hum. Yes.

P: And how do we decide how many paragraphs a text may have and how to organize them?

A3: Depend of problem treated.

P: Yes, that's the idea. It depends on the subject being discussed or presented by the text. But let's do the following. You here, talk to her.

A4: Talk what?

P: Go there and talk to her.

A4: Well, hum! Hello!

A5: Hi!

Todos começam a rir e o aluno A4 pareceu meio embaraçado e sem saber o que fazer.

P: Ok, Marcelo. This is Simone. She is from Araras and she is doing post-graduation in Education. Can you talk to her now?

A4: Yes. Hello! Simone. Do you like São Carlos?

A5: No much. I prefer Araras and you?

A4: It is ok. I am from Palmital.

A5: Where stay Palmital?

P: Ok. Can you see class? Now Marcelo and Simone can talk because they have some basic information about each other. Think about a text. What is this basic information in a text?

A6: The beginning.

P: Ok. How do we call the beginning of a text?

A1: Introduction.

P: Exactly that. So, in order to talk to a person you need an introduction. It is important to have a general idea about what to say. If you have no idea it's very difficult to start. For example, if you see someone on the street you do not approach this person and start talking, but if you are in a party and a friend of yours introduces you to someone, you can talk to this person without problems. It's similar with texts. The reader needs to be introduced to the idea so that his reading will become easier. Do you understand?

As: Yes.

P: So, coming back to paragraphs. What can we say?

A2: The first paragraph have sentences about presentation.

P: Yes, that's it. The first paragraph has the general view of a text. It is the introduction. Then what about the next...

Através do mesmo processo de perguntas e respostas, os alunos foram levados a concluir o que é tratado nos parágrafos de desenvolvimento de um texto. O ambiente da sala era frequentemente explorado. Por exemplo, para discutir a conclusão, a professora deixou a sala sem dizer absolutamente nada. Retornou em seguida e perguntou aos alunos o que ela havia feito. Eles riam e pareciam não entender. Ela lhes disse, então, que um leitor que lesse um texto sem conclusão ficaria igualmente confuso, isto é, da mesma forma que não se deixa uma aula sem encerrá-la, não é possível escrever um texto sem concluí-lo.

Depois dessa discussão, lançou-se mão do material (anexo 4) e discutiu-se a parte visual dos parágrafos. Foram feitos na seqüência os exercícios 2 e 3 propostos na unidade. Esses exercícios foram realizados em pares e posteriormente discutidos com a sala toda. Já os exercícios 4 e 5 propostos nessa mesma unidade foram requisitados como tarefa e, na aula seguinte, discutidos primeiramente em pares e depois com o grupo.

O material em questão foi escolhido porque, além de mostrar aos alunos como pode ser organizado um parágrafo em inglês, oferece exercícios do tipo resolução de problemas, os quais levam os alunos a se sentirem desafiados e a pensarem sobre o porquê de suas escolhas.

As aulas, em geral, seguiam esse procedimento e as atividades eram selecionadas com a preocupação de que os alunos fossem levados a raciocinar não somente sobre o que é utilizado na redação, mas também sobre os motivos dessas escolhas.

A solução dos exercícios em pares visava levá-los a um maior engajamento com os colegas e oferecer-lhes segurança, uma vez que discutir um assunto em um pequeno grupo é menos assustador do que fazê-lo em frente à sala toda e ao

professor. É importante frisar que grande parte dos alunos utilizava a língua-alvo na discussão dos exercícios, porém alguns preferiam utilizar a L1.

Os alunos freqüentemente tinham alguma atividade a ser concluída como tarefa, além de serem requisitados a escrever em seus diários para entregar na aula seguinte. O tema do diário podia ser livre, do interesse dos alunos, porém os alunos do grupo dois, em especial, sempre requisitavam um tema. Provavelmente, sentiam-se mais seguros ao saber sobre o que deveriam escrever.

Os temas, livres ou não, quase sempre versavam sobre os trabalhos de pesquisa dos alunos, os relatos das correspondências que estavam fazendo através de correio eletrônico, as aulas do curso e a experiência de redigir em inglês, conforme se observa no anexo 6.

Os exercícios em pares ou em pequenos grupos são validados por NUNAN (1988:83). Este estudioso afirma haver pesquisas que comprovam vários benefícios advindos desse procedimento na aprendizagem de LE. É possível destacar que esse tipo de tarefa permite aos alunos uma maior compreensão do insumo e cria oportunidades para produção e negociação.

Em uma pesquisa realizada por SANTOS et alii (1994), foi constatado que os próprios alunos manifestaram a preferência de trabalhar em pequenos grupos ou em pares. Essa mesma postura foi observada dentre os alunos que fizeram parte dos três grupos analisados para esta pesquisa.

Foi possível observar nos três cursos estudados que o engajamento dos alunos ao trabalharem em pares ou em pequenos grupos os conduziam a um maior envolvimento com as tarefas, aumentando cada vez mais a motivação dos mesmos.

Os alunos mais proficientes ajudavam os outros, gerando, assim, mais insumo para estes últimos e, ainda, reforçando a auto-estima e confiança dos primeiros, que se sentiam satisfeitos em perceber que tinham conhecimento suficiente para auxiliar os colegas.

Os trabalhos em grupo davam, também, aos alunos a oportunidade de exibir os seus textos a outros interlocutores, sendo que os aprendizes discutiam problemas e aspectos positivos nos textos dos colegas, dando importantes sugestões e, por diversas vezes, fazendo intercâmbio desses textos com outros pequenos grupos. Essa atmosfera contribuía para que o grupo todo se motivasse a escrever e a exibir os seus textos.

Os procedimentos anteriormente descritos ajudavam a facilitar a aprendizagem e, apesar do pouco tempo que foi disponível para cada grupo, foram obtidos resultados animadores, os quais passam a ser discutidos a seguir.

Os alunos dos três grupos apresentaram, de maneira geral, uma melhora significativa na tarefa de redigir em inglês. Os aspectos mais desenvolvidos durante o processo e detectados através do contraste entre o pré-teste e o pós-teste foram: a diminuição nos erros gramaticais, nos erros de ortografia e nos erros de vocabulário - diminuição do uso de palavras inadequadas ou inexistentes. Além disso, os parágrafos tornaram-se melhor organizados e, principalmente, as mensagens dos alunos passaram a ser transmitidas com mais clareza.

Em seus relatos, cerca de 80% dos sujeitos de pesquisa afirmaram ter perdido o medo de redigir em inglês. Contudo, alguns alunos não apresentaram um progresso muito significativo na tarefa de redigir em inglês. Esses aprendizes faziam as tarefas de maneira limitada, quando não sabiam o significado de uma palavra em inglês, por exemplo, escreviam em português no meio do texto que estava redigido em inglês. Seus textos eram sempre muito curtos e provavelmente escritos às pressas. Porém, eles freqüentavam o curso assiduamente e não pareciam desmotivados, acreditavam que estavam progredindo consideravelmente. Talvez tenham progredido em outros aspectos, como na oralidade, todavia não é possível afirmar tal fato, uma vez que o desempenho oral não foi analisado.

Os alunos menos proficientes foram os que mais progrediram. É possível observar nos textos constantes no anexo 5, a seqüência dos trabalhos de redação de um dos alunos mais fracos dentre alunos de todos os grupos e, contudo, o seu

progresso, especialmente na possibilidade de conseguir expressar-se, transmitindo a sua mensagem, é notório.

É importante ressaltar que esse aluno cujos textos produzidos, desde o início até o final do curso, encontram-se no anexo 5, foi o primeiro, dentre apenas dois em todos os grupos, a dizer que não queria que o curso fosse dado em inglês porque sentia medo desse *método*. Porém, no decorrer do curso sua motivação foi sempre crescente e, embora ele tenha realmente um conhecimento bastante limitado da língua-alvo, ele foi capaz de compor textos nos quais é possível encontrar sentido. Ao considerar o período de duração do curso (quatro meses) e a carga horária (duas horas semanais) é possível afirmar que o curso surtiu um efeito positivo em termos de motivação e desenvolvimento.

3.4 Afetividade e motivação

Para algumas das hipóteses levantadas nos capítulos anteriores referentes à motivação e à afetividade dos alunos puderam ser coletadas evidências confirmatórias através dos materiais produzidos pelos aprendizes (questionários, entrevistas, diários) e analisados neste capítulo.

Quanto ao papel da auto-estima, por exemplo, que é de importância capital para que o aluno se disponha a redigir em L1 bem como em LE, foi possível confirmar que, quando sentem-se seguros, os aprendizes têm prazer e estímulo no desenvolvimento da redação. Porém, ao se sentirem despreparados e sem auto-confiança para desempenhar essa tarefa, tendem a abandonar suas tentativas. Em um dos diários (D7 - anexo), verifica-se a satisfação de um aluno por ter conseguido produzir um texto que ele considera bem sucedido. Apresento abaixo a transcrição de parte de seu texto:

"...o máximo ponto para mim foi quando eu escrevi um 'abstract' durante a aula, sem usar o dicionário, e cometi apenas um erro de tempo verbal. Nesse dia eu senti o quanto a minha redação havia melhorado..."

Já em outro diário (D8 - anexo), vê-se o processo inverso, isto é, um aluno, ao escrever sobre a sua experiência (anterior ao curso) na tarefa de redigir, faz um relato, exibindo sua baixa auto-estima, dizendo que gostava dessa *arte*, mas que parou de redigir, fazendo assim, segundo ele, um bem à sociedade porque seus textos não eram bons. Quem ou o quê o teria convencido da pretensa má qualidade de seus textos? Eis um trecho do texto deste aluno:

"...houve um tempo que eu escrevia poemas, mas eles não eram muito bons. Então, eu parei imediatamente. Eu fiz um bem ao mundo..."

Alguns professores em seu saber fazer técnico, sem fundamentação teórica atualizada ou reflexão pedagógica, acabam, muitas vezes, por tolher o interesse do aluno em redigir, criando neste último a crença no fantasma da incapacidade, o qual o assusta impedindo-lhe de levar a cabo o gosto pela redação. Esse fenômeno é observado primeiramente na L1, conforme já discutido no capítulo dois deste trabalho, e acaba por produzir reflexos na LE, em que, às vezes, a idéia de que o aprendiz não é capaz de redigir encontra reforços.

Outro mito inculcado no pensamento dos alunos é o de que a gramática é a solução para a produção de textos perfeitos. Este pensamento é constatado em diários (D1A; D1B; D7B; D8; D9; D10 - anexos), além de se fazer presente nos questionários e entrevistas.

Com relação à vontade de estudar formalmente regras gramaticais, houve, inclusive, uma certa *rebelião* entre os alunos-sujeitos de pesquisa do segundo grupo¹, porque acreditavam não ser válido fazer um curso de redação em inglês no qual não se aprendesse formalmente regras gramaticais. Embora os alunos desse grupo tenham se preocupado em solicitar estudos gramaticais desde o início do curso, e de terem, como consequência desse pedido, seus textos cheios de anotações, assim como indicações para auto-estudo que pudesse auxiliá-los, conforme se verifica em diários anexos (D11; D12A; D12B; D13A; D13B; D13C), todos protestaram pela falta de aulas com conteúdo explicitamente gramatical.

¹ O texto (diário) de um dos alunos mostra o pensamento do grupo sobre esse assunto. O referido texto encontra-se anexo sob a denominação D10.

Minha frustração como professora, e também como pesquisadora, foi grande. Já não era possível seguir aquilo que eu havia programado. Porém, analisando a situação depois de um certo distanciamento, chego à conclusão de que os professores precisam estar abertos a mudanças de programa e planejamento face à negociação que devem manter com os alunos, principalmente nos cursos instrumentais, que devem ser desenvolvidos a partir de consultas regulares quanto aos interesses dos alunos.

À época do incidente narrado, contudo, eu me desdobrava para fazer anotações sobre pontos gramaticais que iam se apresentando como problemáticos nos diários de cada aluno, remetendo-os ao estudo de regras gramaticais fora da sala de aula. Mesmo não acreditando que tais estudos fossem a *solução*, achei que houvesse pontos positivos nos mesmos, e que estaria satisfazendo as expectativas específicas dos alunos.

Tivemos uma reunião para discutir o assunto, quando argumentei dizendo que o estudo da gramática fora de contexto não os levaria à habilidade de redigir em inglês. Porém, não os convenci, e os mesmos continuaram a acreditar que somente com aulas de gramática aprenderiam a desempenhar essa tarefa.

Penso que a rejeição ao auto-estudo seja reflexo da falta de consciência que o aluno tem do seu papel no aprendizado. A maior parte deles acha que o professor é possuidor de uma competência básica capaz de fazê-los aprender aquilo que desejam sem muitos esforços. Não há no ensino, de forma geral, a preocupação de falar ao aluno sobre meta-cognição, conseqüentemente eles consideram que, para aprender, basta observar e imitar o mestre.

A partir da reunião acima abordada, passamos a ter, no grupo dois, aulas com conteúdos gramaticais, aplicados a textos e contextos sempre que possível. Tal procedimento deixou-os satisfeitos a princípio, conforme se verifica no D14 (anexo). Porém, mais tarde, alguns deles reiniciaram as queixas, conforme se observa no D15 (anexo). Por fim, acabaram concluindo por si próprios que não bastava assistir a aulas de gramática e que eles precisavam de mais tempo para se dedicar aos estudos extra-classe.

3.5 Avaliação do desempenho dos alunos e da professora

Conforme já foi mencionado anteriormente, houve progresso dos alunos em termos de coerência (menor quantidade de palavras inventadas ou descontextualizadas), diminuição dos erros ortográficos e gramaticais e, sobretudo, idéias e parágrafos organizados mais adequadamente, o que resultou em textos mais fáceis de serem compreendidos. Em síntese, é possível perceber o aluno-escritor mais consciente e seguro.

Talvez esses textos de melhor qualidade não tenham sido produzidos tanto pela quantidade de informações novas, visto que um curso de quatro meses com duas horas semanais está longe de ser ideal em termos de possibilidades concretas de desenvolvimento, desempenho e de transmissão de conhecimentos novos. Porém, os melhores resultados foram obtidos, sobretudo, devido à auto-confiança que os alunos adquiriram ao longo do processo, conforme é possível observar em manifestações dos alunos em textos anexos - D5, D7 e D17 - por exemplo, dos quais foram extraídos os trechos abaixo como uma amostra da atitude positiva de alunos ao final de cada curso:

"...eu devo comentar, sobre o presente curso, que eu nunca tinha tido um curso tão preparado ou vivido um contato tão próximo com o professor. Espero que ele possa ser mantido nos próximos semestres" - aluno do grupo 1 - diário D5;

"...este curso de redação foi muito bom, mesmo com os meus erros, eu perdi o medo de escrever em inglês. Eu também gostei do método que foi proposto. Foi muito bom e interessante" - aluno do grupo 2 - diário D17;

"...este é um tipo de curso que é muito importante, mas que não é normalmente oferecido na USP ou em outros lugares. Eu sugiro que ele continue no próximo semestre com mais divulgação" - aluno do grupo 3 - diário D7.

Considerando que a professora acreditava que eles eram capazes de redigir, aumentaram sua auto-estima, perdendo o receio e exibindo-se com maior liberdade e qualidade.

Mesmo os alunos menos proficientes mostraram-se mais seguros e motivados,

conseguindo desempenho superior ao inicial. Contudo, a maior parte desses alunos não se arriscava a usar livremente a língua-alvo verbalmente nas aulas. Ao final de cada curso, alguns alunos, em todos os grupos, requisitaram que o mesmo fosse prolongado para o semestre seguinte. Porém, não foi possível atendê-los devido à proposta que eu tinha de pesquisar grupos diversos.

Quanto à performance da professora-pesquisadora, o sucesso foi relativo, isto é, diferente do imaginado. Houve no decorrer do processo um grande amadurecimento. Percebi que nem sempre é possível planejar e ministrar aulas da forma como se idealiza, pois às vezes é necessário fazer alterações em função de negociações com os alunos.

Contudo, penso que o trabalho de pesquisa foi bastante satisfatório, pois consegui reconhecer um pouco mais sobre a representação teórica do processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à redação, que sempre havia sido considerado por mim como trabalho árduo, talvez justamente devido aos vários fatores discutidos neste trabalho.

3.6 Análise de textos dos alunos feita por diversos interlocutores

Faço a seguir a transcrição de alguns textos produzidos por alunos diversos. Os referidos alunos fizeram parte do segundo curso de inglês instrumental para redação que foi ministrado para servir como fonte de coleta de dados e análise da pesquisa apresentada neste trabalho.

Os textos abaixo transcritos são partes de diários dialogados mantidos entre alunos e professora. Nesses diários, os alunos eram orientados a escrever sobre a impressão que tinham das aulas ou da experiência de redigir em inglês. Uma comissão julgadora - formada por três pessoas envolvidas com o ensino de inglês como LE e de um falante nativo sem envolvimento com o ensino da língua - que será qualificada mais adiante, foi requisitada para discutir a coerência desses textos.

Texto do aluno AAugust 31th 1995.**My dear diary,**

*The class of today was lawful and very delicious.
We read and we correct the exercises of the last
class and we work the unit 1 in group. My partners were:*

- Silvia
- Dani
- Miwaco

*Thus, the material stays more interesting and
"light".*

*Writing in English isn't easy but I am very
satisfied with the English class.*

Bye, bye...

Si

Texto do aluno B

17/08

*I don't like writing letters or reports. I don't have ideas of than write in my
language then too I have dificulty in English.*

Writing in Portuguese or English are the same thing, I don't have ideas.

I think than writing more will have more ideas.

The class of the English with the weekly diary help much in English.

The teacher makes questions becomes more easy.

Texto do aluno C17/08 1^ª Aula

95

My experience of writing:

*My experience of writing in English is litte, because my necessities in the work until
now was reading of articles, texts, manuals, electronic messages, books, but feel the
necessity of can to hear and understand , and to write in english.*

*For me, the difference in write in english and portuguese, is the lack of vocabulary
and grammar, for example, "when to use a preposition or article in the phrase", that
confound me.*

The method proposal in this course is very interesting and different.

*I want to learn the mains notions of the writing, mains points of the english
grammar, and so to begin writing in english.*

Texto do aluno DSeptember, 12th 1995.

Teacher,

*I'm feeling that grammar is so difficulty, when I'll do an exercise of present perfect I
wish to run and run far away from it. I think that I had some trauma about it, when
you say the rules to use p.p. in the class I understand everything and it's so easy, but
after when I'm doing the exercises alone, I forget every thing about it. I have
already tried to write, to memorize, to understand, but I dont't have success, it's a
blockade in my mind. Thinking better, it can be a trauma or laziness.*

I like to write so much, to write in English too, but I don't like to use the dictionary, it's more slower, and I have to let the words to pour. Besides, the dictionary sometimes don't give a satisfactory result, for example: today I look for the word "matter" and the traduction that it gave was "matéria", but I wanted "problema". It's so bore to work hard and to have a bad result. Then teacher, if you find some strange word, it's because I didn't look at the dictionary, I created it.

3.6.1 Caracterização e análise da comissão julgadora

Os textos transcritos na seção anterior foram dados para quatro interlocutores os analisarem quanto à coerência (tomada aqui grosseiramente quanto ao sentido geral e plausibilidade). Faremos a descrição dos comentários efetuados por cada um dos interlocutores¹.

Interlocutor I (falante nativo da língua inglesa, nacionalidade inglesa, residente no Brasil há aproximadamente um ano, professor de inglês por igual período, conhecimento limitado da língua portuguesa)

Sobre o texto do aluno A: “Este aluno é mais problemático do que os outros, um falante nativo poderia ficar meio confuso com a primeira sentença. ‘Lawful’ (legal - derivado de legalidade) não tem nada a ver com a frase, e ‘delicious’ é usado para comida em inglês. Embora eu consiga entender ‘the material stays...’, isto também poderia causar problemas a um falante nativo”.

Sobre o texto do aluno B: “A primeira sentença é confusa. É difícil entender o que o aluno está dizendo”.

Sobre o texto do aluno C: “Embora este aluno tenha vários problemas gramaticais, eu entendo claramente a mensagem. A palavra sublinhada ‘confound’ poderia causar problemas de compreensão geral para um falante nativo”.

Sobre o texto do aluno D: “No geral, está bom eu entendo o que o aluno está

¹ Os comentários efetuados pelos interlocutores I, II e IV foram redigidos em inglês e traduzidos pela autora do presente trabalho.

tentando expressar e ela ou ele explica muito bem o seu trauma. Apenas a parte que eu grifei é um pouco difícil de entender (“I look for the word “matter” and the traduction that it gave was “matéria”, but I wanted “problema”). Muito criativo”.

Interlocutor II (falante nativo da língua húngara, de nacionalidade húngara, residente no Brasil há mais de trinta anos, professor de inglês por igual período, falante proficiente do português e do inglês)

Sobre o texto do aluno A: “A coerência é muito boa para o nível em que o aluno está, exceto pela palavra ‘thus’ que deveria fazer referência a uma sentença anterior que não estivesse clara. O material é mais interessante porque eles trabalharam em grupos, ou porque seus colegas foram a Silvia, etc?”.

Sobre o texto do aluno B: “A idéia básica é expressa com vigor, embora a coerência esteja ausente neste texto. O aluno não usa conectivos ou anáforas”.

Sobre o texto do aluno C: “Melhor coerência, boa progressão da idéia básica - intenção de partir da pouca experiência para um desempenho melhor”.

Sobre o texto do aluno D: “Este aluno tem carência de habilidades básicas na construção de sentenças que façam sentido ‘let the words to pour’. Precisa trabalhar muito a seqüência de idéias e construção de estruturas”.

Interlocutor III (falante nativo da língua portuguesa, nacionalidade brasileira, professor de inglês há aproximadamente um ano)

Sobre o texto do aluno A: “Eu acho que entendi o que o aluno quis dizer, apesar de ter encontrado incoerências no texto. Por exemplo, a frase: ‘The class of today was lawful and very delicious’ poderia confundir um falante nativo porque ele ficaria confuso quando ao ‘legal’. Eu entendi o que ele quis dizer com este ‘legal’, porque estou acostumada à linguagem.

Acho que a principal dificuldade dos alunos em se expressarem em inglês é o fato de pensarem em português e tentarem expressar essas idéias em outra língua (um universo totalmente diferente do seu). Esta dificuldade é compreensível, já que quando aprendemos uma língua, estamos aprendendo a expressar em palavras o mundo em que vivemos.

Isto não quer dizer que seja impossível para um aprendiz de LE escrever e expressar suas idéias, o que torna até desafiante saber expressar esse 'mundo' em outra língua que não seja a sua. E, muitas vezes, ele com mínimo conhecimento de vocabulário e gramática consegue expressar as idéias principais (o que aconteceu com o aluno A)".

Sobre o texto do aluno B: "Encontrei mais dificuldades em entender o texto do aluno B do que do aluno A.

Não entendi as frases: 'I think than writing more will have more ideas' e 'The teacher make questions become more easy'. Quanto à primeira, fiquei em dúvida se ele quis dizer que, quanto mais escreve mais idéias aparecem, ou se ele quis dizer que, quanto mais escrever mais idéias o texto conterà. Já na segunda, fiquei em dúvida se ele quis dizer que a professora faz perguntas e então fica mais fácil escrever ou se quis dizer que ela faz com que suas perguntas pareçam mais fáceis. Aliás, também não está claro o que fica mais fácil".

Sobre o texto do aluno C: "Achei o texto do aluno C mais fácil de entender do que os anteriores. Ele apresenta mais dificuldades com a coesão do que com a coerência. Não encontrei nenhum bloqueio para compreensão".

Sobre o texto do aluno D: "Achei o texto D muito bom. Está com parágrafos bem divididos, mas, talvez se ele tivesse colocado uma introdução na qual explicasse a relação que, para ele, a gramática tem com a escrita, o texto ficaria mais claro.

Interlocutor IV (falante nativo da língua inglesa, nacionalidade inglesa, visitando o

Brasil há aproximadamente três meses, estudante secundarista, praticamente sem conhecimento da língua portuguesa). É importante destacar que este é o único interlocutor que não está envolvido com o ensino do idioma, ele é simplesmente falante nativo do mesmo.

Sobre o texto do aluno A: “O aluno gostou da aula e achou que houve boa disciplina. Ele corrigiu exercícios que haviam sido feitos na aula anterior e trabalhou em grupos. Em decorrência do trabalho em grupo, o material ficou mais interessante e menos difícil. Ele não acha que escrever seja muito fácil, mas acredita que está progredindo”.

Sobre o texto do aluno B: “Ele não gosta de escrever cartas em português e acha ainda mais difícil em inglês. Ele não tem paciência o suficiente para esperar que as idéias surjam em sua mente, mas com mais prática em escrita ele terá mais idéias. O diário (programa de TV?) ajuda muito o aluno, e as perguntas que o professor faz tornam-se mais fáceis de serem respondidas”.

Sobre o texto do aluno C: “Ele não tem escrito muito em inglês, porque até agora tudo que ele tinha que fazer era ler artigos e entender manuais de instrução, mas agora o aluno quer ser capaz de ouvir, escrever e ser compreendido em inglês. Quando ele está escrevendo, a gramática o confunde, por ser diferente do português. Ele quer aprender a gramática básica, o que o auxiliará a escrever em inglês”.

Sobre o texto do aluno D: “Ele acha que gramática é muito difícil, quando os exercícios de gramática lhe são dados como tarefas de casa, ele simplesmente não consegue fazê-los. A gramática, quando é explicada em aula é compreensível, mas na tarefa de casa ele sempre a esquece. Ele está tendo um pesadelo, tem tentado muitos métodos, a fim de ajudá-lo a lembrar regras gramaticais, mas ele nunca consegue. Ele diz algo sobre um bloqueio em sua mente. Depois admite que, talvez, ele seja preguiçoso.

Ele diz que gosta de escrever em português e em inglês, mas que escrever em inglês pode ser demorado e improdutivo devido ao uso do dicionário o tempo todo. Ele odeia trabalhar pesado e somente conseguir notas baixas. Ele também está farto

de não conseguir encontrar sentidos suficientemente específicos no dicionário e diz que se alguma palavra estiver sem sentido, ele provavelmente a criou”.

3.6.2 Algumas considerações

Percebe-se claramente a influência do conhecimento partilhado e conhecimento de mundo (KOCH & TRAVAGLIA, 1995) na coerência que um texto tem para determinado interlocutor. Tal fator é mais evidente na “análise” do interlocutor IV, quando ele pensa que o texto do aluno A diz que a aula foi disciplinada devido ao uso da palavra “lawful”, também quando ele pergunta se o diário mencionado no texto do aluno B é um programa de televisão, e ainda, quando ele infere que os “maus resultados” obtidos pelo aluno D são notas baixas.

Provavelmente, pelo fato de o interlocutor IV ser um aluno secundarista, ele imediatamente associa “maus resultados” a notas baixas. Porém a professora do curso de inglês instrumental sabe que esses “maus resultados” são textos que não conseguem expressar com exatidão as idéias desse aluno, uma vez que, no curso em questão, os alunos não são avaliados através de notas, mas através de comentários (diálogos feitos no próprio diário).

O interlocutor I considera o aluno A mais problemático que os demais, porém parece não entender absolutamente o que o aluno B está querendo dizer. Embora pense que um “falante nativo” poderia ficar confuso com o “confound” usado pelo aluno C, nota-se que o interlocutor IV (falante nativo do inglês sem conhecimento do português) encontrou sentido nessa frase. O interlocutor I, considera ainda, o texto do aluno D muito bom no geral e criativo, confunde-se um pouco apenas na passagem que tem o uso de duas palavras em português.

Já o interlocutor II é o único que leva em consideração o nível de proficiência dos alunos ao analisar a coerência, talvez por ser um professor experiente. Encontra uma ambigüidade no texto do aluno A que não é levantada por nenhum outro

interlocutor. Sobre o texto do aluno B, diz que a idéia básica é **expressa com vigor**, e ao mesmo tempo diz que a coerência está ausente por não haver o uso de conectivos ou anáforas (não distingue coerência de coesão). Embora os demais interlocutores considerem o texto do aluno D muito bom, o interlocutor II considera que tal aluno tem carência de habilidades básicas na construção de idéias que façam sentido. Observa-se, porém, que o interlocutor IV, apesar de aparentar sequer saber o que seja formalmente coesão ou coerência, e sem conhecimento da língua portuguesa, consegue encontrar sentido no texto deste aluno.

É possível perceber que o interlocutor I assim como o III dizem entender basicamente o que os alunos A, C e D querem expressar, porém mostram-se preocupados em saber se um falante nativo os compreenderia.

Apesar do interlocutor I ser de nacionalidade inglesa, posiciona-se fora do quadro “falante nativo”, provavelmente por estar residindo no Brasil há aproximadamente um ano, e ser casado com uma pessoa de nacionalidade brasileira, além de, à semelhança dos interlocutores II e III desempenhar o papel de professor, aquele que julga e cobra a exatidão.

O interlocutor III, embora não seja muito experiente no ensino de inglês como LE, é o único consciente de que seja possível para o aluno expressar suas idéias principais, mesmo que ele tenha um conhecimento mínimo de vocabulário e gramática. Considera, ainda, que a dificuldade de redigir em uma LE possa ser encarada como um desafio positivo. Talvez seja bom “mostrar” essa face da tarefa aos alunos.

Já o interlocutor II mostra-se mais preocupado com os aspectos formais da coerência (um pouco confuso com coesão) do que com o sucesso dos alunos em expressar a mensagem desejada, embora seja um professor extremamente experiente no ensino de inglês como LE.

O interlocutor IV, que seria o modelo mais próximo do interlocutor que os alunos desejam atingir, ou seja, um não falante do português, que não deverá julgar se o texto está bem ou mal redigido, mas sim compreender a mensagem, parece ter

conseguido entender a essência daquilo que os escritores queriam dizer, até mesmo do aluno B - o mais problemático, muito embora esse interlocutor, provavelmente, não tenha qualquer conhecimento formal sobre o que esteja envolvido no processo complexo da escrita.

Considero o interlocutor IV como sendo o mais próximo daquele que os alunos desejam atingir no sentido de que, ao efetuarem uma correspondência através de correio eletrônico, esperam que a pessoa que irá receber a mensagem não terá conhecimento ou levará em consideração o fato de que o emissor seja um estudante da língua inglesa, mas estará preocupado em “decodificar” a mensagem recebida, da mesma maneira que fez o interlocutor IV. Por outro lado, os demais interlocutores não conseguiram desvencilhar-se do papel de professor que julga primeiramente o que é certo ou errado, e quase se esquece da construção de sentido.

Necessita-se, assim, ter o cuidado de, primeiramente, tentar julgar e valorizar se o aluno é capaz de construir sentido através de textos escritos, motivá-lo a tentar fazê-lo, orientá-lo sobre a necessidade de utilizar um dicionário que tenha exemplos contextualizados, e a analisar se a tradução que encontraram é adequada ao contexto no qual a estão utilizando. Julgar a capacidade que o aluno tem de ser formalmente coeso, coerente, bom organizador de parágrafos e estruturas deve ficar para uma fase mais avançada do ensino, depois que o aluno esteja se sentindo mais seguro.

Muitas vezes, não se percebe que na ansiedade de conseguir conduzir o aluno à perfeição, “corrige-se” um trabalho escrito, principalmente em LE, grifando e riscando qualquer deslize cometido com as tradicionais canetas vermelhas. O resultado geralmente é desastroso, o aluno acaba por sentir-se incapaz e desestimulado, exercendo, dessa forma, o papel inverso do cabível ao professor, ou seja, bloqueia-se o escritor antes mesmo que ele tome gosto pela tarefa de redigir, ou, em outros casos, acaba-se com a satisfação que o mesmo espera ter na execução de tal tarefa.

Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

4 Introdução

Este capítulo apresenta um resumo dos principais resultados da pesquisa e traz uma retomada das fundamentações teóricas sobre o ensino instrumental de LE para serem contrastadas com tais resultados.

4.1 Considerações sobre a abordagem utilizada

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que o presente trabalho teve suas limitações e que, logicamente, os cursos oferecidos para coleta de dados não poderiam suprir muitas das necessidades e interesses dos alunos que os freqüentaram, pois o próprio tempo disponível (quatro meses com duas horas semanais para cada grupo) foi fator limitante.

Contudo, é possível afirmar que a experiência de ensinar inglês instrumental para redação através da abordagem utilizada, isto é, sem a segmentação da língua como se ela fosse composta somente de uma habilidade, foi bem sucedida e favoravelmente aceita pelos alunos sujeitos de pesquisa.

Retomando a primeira pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho, que versa sobre a possibilidade de um curso instrumental de escrita em LE (inglês), implementado nos termos propostos nesta pesquisa, ser relevante e motivador para alunos e professores, é plausível dizer que a resposta é afirmativa face aos dados

analisados no capítulo anterior, que evidenciam o balanço positivo dos cursos feito pela professora, assim como, por alunos dos três grupos.

O saldo positivo foi observado, principalmente, através da manutenção da motivação dos grupos I e III, e até mesmo da criação deste elemento junto aos alunos do grupo II, que não estavam exatamente motivados, pois o curso foi solicitado pelo departamento onde trabalhavam e não freqüentado por iniciativa própria. De maneira geral, os alunos de todos os grupos iniciaram suas redações em inglês timidamente, escrevendo textos curtos e que, muitas vezes, revelavam sua baixa auto-estima quanto à tarefa de redigir. Porém, durante o processo a auto-confiança foi aumentando e ao final dos cursos eles já escreviam com maior liberdade.

Contudo, o progresso não atingiu o nível que acreditavam alguns alunos. Na realidade, é possível afirmar que eles começaram a escrever com maior fluência e segurança por uma questão de auto-estima, e conseqüentemente, auto-confiança adquiridos ao longo do processo. Todavia, alguns aprendizes imaginavam que ao final do curso seus textos já seriam perfeitos e, logicamente, isso não poderia ser verdade. Primeiramente, pela própria característica processual da redação, que sempre pode e precisa ser aprimorada, depois, porque não é possível chegar-se à redação de textos perfeitos, especialmente em LE, em um curso de apenas um semestre.

O grupo II era formado por alunos mais inseguros, por esse motivo os textos dos mesmos foram utilizados como amostra para análise avaliatória junto ao grupo de pessoas envolvidas com o ensino ou com a língua inglesa, o qual chamei de comissão julgadora no capítulo três. Conforme já mencionado no capítulo anterior, um falante nativo foi capaz de construir sentido, a partir da leitura dos textos desses alunos, e, ao serem informados desse fato, os aprendizes ficaram positivamente surpresos e ainda mais confiantes.

Retomando a experiência feita com os textos dos alunos acima citados, é importante salientar uma vez mais que os professores realmente fizeram um julgamento quanto aos textos desses alunos, demonstrando mais preocupação com o

vocabulário adequado, a coesão e outros fatores formais do que com a transmissão da mensagem que os alunos desejavam efetuar. Já o falante nativo da língua inglesa simplesmente parafraseou os referidos textos buscando a essência da mensagem.

Essa experiência deve chamar a atenção dos profissionais envolvidos com o ensino/aprendizagem de LE. Não pretendo afirmar que se deva aceitar um texto repleto de erros, mas que, especialmente com alunos iniciantes, é importante atentar para a construção de sentido, a fim de não levá-los a se sentirem insatisfeitos, a abandonar suas tentativas e abaixarem sua auto-estima, como foi observado em pesquisas diversas já mencionadas neste trabalho (CAVALCANTI & COHEN, 1990; HOROWITZ, 1986; KRESS, 1982; PEARSON, 1981; RIOLFI, 1991; SMITH, 1984; entre outros).

Vários alunos afirmaram em seus diários, comentários adicionais aos questionários, ou até mesmo através de comentários pessoais que o ensino instrumental construído na língua-alvo lhes era muito útil, e que nunca haviam feito um curso de LE que se adequasse tão bem às suas necessidades, uma vez que, via de regra, para esses alunos a necessidade de aprender uma habilidade de LE acaba por importar outras. Tomando como exemplo os alunos que precisam redigir artigos científicos em inglês, observa-se que eles têm, conforme depoimentos efetuados, também interesse em apresentar oralmente suas pesquisas em congressos internacionais e, por conseguinte, necessitarão do desempenho oral, além do escrito, na língua-alvo.

Porém, conforme já mencionado anteriormente, os cursos de idiomas para propósitos gerais não estão preparados para atender a esses alunos, visto que, em determinados momentos, uma habilidade pode se tornar mais saliente do que as demais. Assim sendo, os cursos instrumentais de línguas precisam estar atentos a essa realidade dos aprendizes inseridos no meio acadêmico.

Não tenho a pretensão de afirmar que um curso oferecido nos moldes em que foram construídos os cursos que serviram como base de coleta de dados para a pesquisa aqui apresentada dará conta de preparar os aprendizes para o alcance de

todos os seus objetivos. Entretanto, a partir dos bons resultados e da aceitação favorável conseguidos nesses cursos de breve duração, considero seguro afirmar que se deva efetuar estudos mais longos e detalhados sobre a possibilidade da obtenção de resultados ainda mais favoráveis e que possam vir ao encontro das necessidades e interesses de aprendizes com o perfil semelhante aos aqui descritos.

4.2 Recomendações para pesquisas futuras

Seria interessante em pesquisas futuras estudar o ensino de língua instrumental construído na língua-alvo com foco em habilidade distinta da utilizada neste estudo (a escrita).

Um estudo nos mesmos moldes em que este foi desenvolvido, porém longitudinal, isto é, que oferecesse a oportunidade de acompanhamento de um mesmo grupo por mais tempo, certamente também apresentaria dados importantes sobre as características processuais da proposta aqui apresentada.

Uma pesquisa provavelmente produtiva poderia ser efetuada através do ensino instrumental de uma LE, priorizando a mesma habilidade e abrigando alunos com perfis semelhantes. Contudo, um dos cursos deveria seguir o padrão de ensino instrumental clássico, enquanto o outro deveria seguir a abordagem proposta na presente pesquisa. Para um melhor resultado, recomendar-se-ia que um pesquisador que não um dos professores, analisasse e contrastasse os resultados dessas duas experiências.

Um estudo semelhante poderia também ser desenvolvido com o foco na leitura ou na escrita, mas avaliando o desempenho oral que os alunos fossem capaz de alcançar através da utilização da língua-alvo na construção das aulas.

4.3 Considerações sobre o ELFE

Retomando a segunda pergunta desta pesquisa, sobre quais as implicações que podem ser derivadas da experiência relatada neste estudo na conceituação e implementação dos curso instrumentais Pós-Projeto Nacional para o Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras, passo, abaixo, a fazer algumas considerações.

Com relação ao ensino instrumental de língua estrangeira, há fortes indícios de que a abordagem atualmente utilizada poderia ser revista devido aos seguintes fatos:

- a) através da análise do volume avaliatório sobre o projeto de ensino de inglês instrumental no Brasil, encontra-se por repetidas vezes a idéia implícita de que o ensino instrumental de LE é basicamente o ensino de leitura (CELANI et alii, 1988: 6, 7, 14, 41, 42, 43, 44);
- b) ao participar do último curso de extensão sobre o ensino de inglês instrumental (julho/96), oferecido pela PUC-SP, que é considerada um centro nacional de pesquisa sobre o ensino/aprendizagem instrumental de línguas, constatei que, apesar de haver um discurso no qual se afirma não ser o ensino instrumental somente o ensino de leitura, talvez até subconscientemente e por uma questão de tradição, todas as estratégias trabalhadas durante o curso visavam o ensino dessa habilidade;
- c) uma visita ao Centro de Pesquisas, Recursos e Informações de Leitura (CEPRIL - PUC-SP), criado na época da implantação do Projeto Nacional para o Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras, e que ainda hoje é o maior centro nacional de criação e distribuição de material para o ensino instrumental, revela a disponibilidade de material para o ensino quase que exclusivo de leitura;
- d) já não é suficiente, segundo relato de alunos envolvidos em pesquisas acadêmicas, apenas receber, através de leitura, o que foi publicado por estrangeiros. Embora esta prática continue a ser importante, é também fundamental para o profissional e aluno pesquisador exibir internacionalmente os resultados de suas pesquisas, necessitando,

assim, de outras habilidades de LE, além da leitura.

Conforme já discutido anteriormente, na época em que foi implantado no Brasil o Projeto Nacional para o Ensino de Inglês Instrumental, este foi considerado restritivamente como o ensino de leitura em inglês. Nove anos se passaram desde a publicação dos resultados do referido projeto, e ainda hoje essa idéia continua presente em grande parte do modelo de ensino instrumental.

Atualmente, somente a título de exemplificação, é mister lembrar que o correio eletrônico já é utilizado até mesmo em residências. As universidades não levam a cabo muitas de suas pesquisas sem o intercâmbio científico e cultural feito através desse veículo de comunicação. Essa situação pressupõe a necessidade de se redigir em LE, e ainda assim, o ensino instrumental não tem dado muita atenção a qualquer habilidade que não seja a de leitura.

No volume avaliatório do Projeto Nacional para o Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, torna-se público o fato de que alguns alunos, já naquela época, solicitavam também a habilidade oral nos cursos instrumentais (CELANI et alii, 1988:32). A produção científica nacional cresceu; essa necessidade de outras habilidades da LE certamente aumentou; os alunos falam conscientemente sobre suas necessidades e interesses de divulgar internacionalmente suas pesquisas e, até o momento, os cursos instrumentais continuam sendo administrados em L1 (português) e quase sempre voltados para a leitura.

Os profissionais envolvidos com o ensino/aprendizagem instrumental de LE parecem inferir que o interesse e necessidades dos alunos ao procurarem por esses tipos de cursos nas universidades estão sempre pautados na leitura. A idéia de que o ELFE surgiu juntamente com o ensino comunicativo, para atender a certas necessidades mais prementes dos aprendizes em determinado momento, se perdeu na confusão de que esse tipo de ensino tem de se limitar a uma única habilidade.

O estudo aqui apresentado oferece dados que procuram chamar a atenção dos profissionais envolvidos com o ensino e/ou pesquisa sobre ensino/aprendizagem de LFE para o fato de que o perfil dos aprendizes universitários de LE instrumental

sofreu alterações nos últimos anos, e que, apesar desse fato, ainda estamos tentando atender às necessidades apresentadas pelos alunos há mais de nove anos, sem atentar para tais mudanças, bem como para os interesses atuais de nossos aprendizes.

É importante frisar que reconheço o valor do trabalho realizado pelo Projeto Nacional para o Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, uma vez que este foi o primeiro passo para a divulgação e a implementação do ELFE em nível nacional. Contudo, visto, também, com este trabalho de pesquisa, mostrar que outros interesses surgiram ao longo do tempo e que não parecemos muito atentos a essas transformações.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

Nome(opcional): _____ Data: __ / __ / __

Profissão: _____

Área: _____

OBS.:

1 - O questionário abaixo deve ser respondido com base na sua prática de escrita em Língua Estrangeira.

2 - Pode-se escolher mais de uma alternativa (caso faça sentido).

3 - Favor colocar comentário sempre que achar necessário (relevante).

1. Qual é a habilidade de língua estrangeira da qual você mais necessita no seu dia a dia? Favor numerar em ordem crescente de importância (1 = mais importante).

- a. fala.
- b. audição.
- c. escrita.
- d. leitura.
- e. comentário pessoal

2. Você tem necessidade de escrever em língua estrangeira:

- a. freqüentemente.
- b. às vezes.
- c. raramente.
- d. nunca.
- e. outros/comentário pessoal

3. Você acha que produz textos:

- a. que sempre conseguem expressar suas idéias com coerência.
- b. que às vezes conseguem expressar suas idéias com coerência.
- c. que dificilmente conseguem expressar suas idéias com coerência.
- d. outros/comentário pessoal

4. Qual é a importância que você atribui à habilidade escrita dentro do seu campo profissional ?

- a. mais importante que as outras habilidades (conversação, audição, leitura).
- b. tão importante quanto as outras.
- c. menos importante que as outras.
- d. outros/comentário pessoal

5. Você classifica a habilidade escrita em Língua Estrangeira como sendo:

- a. tão difícil quanto as demais (fala, audição, leitura).
- b. mais difícil do que as demais (fala, audição, leitura).
- c. mais fácil do que as demais (fala, audição, leitura).
- d. outros/comentário pessoal

6. Você classifica a tarefa de reescrever ou desenvolver o mesmo trabalho (ensaio):

- a. chata e cansativa.
- b. interessante/importante.
- c. desnecessária.
- d. outros/comentário pessoal

OBS.: As perguntas numeradas de 7 até 20 devem ser respondidas com base no(s) curso(s) de língua estrangeira que você cursa (ou já cursou).

7. Qual é a sua opinião a respeito dos assuntos sobre os quais você geralmente tem que escrever ?

- a. são assuntos fúteis e sem sentido.
- b. são assuntos interessantes.
- c. são razoáveis.
- d. outros/comentário pessoal

8. Os tipos de textos que você tem que produzir em língua estrangeira são geralmente:

- a. fáceis e interessantes.
- b. difíceis e interessantes.
- c. fáceis e maçantes.
- d. difíceis e maçantes.
- e. outros/comentário pessoal

9. Quando você escreve em Língua Estrangeira você sente que está:

- a. usando a escrita para uma comunicação real com outra pessoa.
- b. escrevendo para não deixar de fazer a tarefa.
- c. escrevendo para praticar estruturas gramaticais.
- d. praticando textos que você pode necessitar escrever na realidade.
- e. outros/comentário pessoal

10. Quando você escreve, você está geralmente:

- a. tentando expressar suas idéias reais.
- b. tentando escrever o que você acha que o professor deseja ler.
- c. tentando produzir um texto perfeito sem erros.
- d. outros/comentário pessoal

11. Você gostaria que seus textos fossem lidos:

- a. somente pelo professor.
- b. pelo professor e colegas de curso.
- c. somente pelos colegas de curso.
- d. por outras pessoas.
- e. outros/comentário pessoal

12. Quem é(são) o(s) leitor(es) dos seus trabalhos de escrita ?

- a. somente o professor.
- b. professor e colegas de curso.
- c. somente colegas de curso.
- d. alguém desconhecido.
- e. outros/comentário pessoal

13. Quanto à avaliação (prova escrita).

- a. você acha importante ser avaliado.
- b. você acha desnecessário ser avaliado.
- c. você acha importante se auto-avaliar.
- d. outros/comentário pessoal

14. Como você classifica o retorno (correção/comentário) que o professor lhe oferece nos seus trabalhos escritos ?

- a. claros, precisos, equilibrados e satisfatórios.
 - b. confusos, não ajudam em quase nada.
 - c. razoáveis, poderiam melhorar.
 - d. outros/comentário pessoal
-
-

15. Geralmente os comentários do professor:

- a. têm foco nos erros gramaticais e de estrutura.
 - b. têm foco na coerência.
 - c. têm foco na organização de idéias, estilo, clareza, "lay-out".
 - d. outros/comentário pessoal
-
-

16. Seu professor, quando corrige os trabalhos escritos:

- a. sinaliza apenas seus erros e pontos negativos.
 - b. sinaliza os erros e os aspectos positivos elogiando-os.
 - c. sinaliza apenas os aspectos positivos elogiando-os.
 - d. outros/comentário pessoal
-
-

17. Quanto ao período de tempo que você tem para produzir seus textos:

- a. suficiente.
 - b. pouco tempo.
 - c. tempo demais.
 - d. outros/comentário pessoal
-
-

18. Você tem como tarefa reescrever ou desenvolver mais amplamente um mesmo trabalho de escrita:

- a. sempre.
- b. às vezes.
- c. nunca.
- d. outros/comentário pessoal

19. Como seu professor trabalha a escrita ?

- a. apenas corrige e comenta depois que você entregou o texto.
- b. discute o assunto a ser explorado e tenta ajudá-lo a estruturar o trabalho antes.
- c. faz comentários e ajuda-o(a) a estruturar o trabalho durante a tarefa de redação.
- d. outros/comentário pessoal

20. Quais os materiais que servem de "modelo" para a suas tarefas de escrita ?

- a. leitura de livros, revistas e assemelhados.
- b. modelos no seu livro de texto ou oferecidos pelo professor.
- c. não há modelos.
- d. outros/comentário pessoal

**ANEXO 2 - INGLÊS INSTRUMENTAL PARA A ÁREA ACADÊMICA
NEEDS/WANTS ANALYSIS - QUESTIONNAIRE**

NOME: _____ TURMA: _____

OCUPAÇÃO: _____

Obs.: Favor colocar suas observações sobre cada resposta que você assinalar sempre que achar importante. Você pode escolher mais de uma alternativa, mas, quando o fizer, favor justificar na observação referente à pergunta elaborada.

1. Você costuma escrever em português:

a() cartas comerciais;

b() textos acadêmicos: tipos _____;

c() relatórios;

d() outros tipos de textos: exemplos _____.

Obs.: _____

2. Você interessou-se pelo curso porque:

a() gosta de inglês;

b() precisa da língua inglesa no trabalho;

c() precisa da língua inglesa nos estudos;

d() acha importante saber outro idioma;

e() pretende ocupar um tempo livre;

Obs.: _____

3. Você já teve contato com a língua inglesa? () sim () não

Assinale em que ocasiões:

() 1º grau () 2º grau () Viagem ao exterior

() Cursos particulares. Quais? E quanto tempo?

() No trabalho. Em que situação? Com que frequência?

Obs.: _____

4. Você possui conhecimento de outro idioma? () sim () não

Em caso afirmativo Quais?

Classifique seu conhecimento do(s) idioma(s) citado(s) acima de 1 a 5, sendo
 1=básico e 5=fluyente.

Obs.: _____

5. Assinale apenas as habilidades das quais você necessita ou julga ser importante
 saber. Classifique-as de 1 a 5, sendo que 5=mais importante.

a() leitura;

b () escrita;

c () fala;

d () audição.

Obs.: _____

6. Quando é necessário redigir em inglês, você:

a () escreve o texto em português e depois traduz com auxílio de dicionários;

b () escreve diretamente em inglês com ajuda de dicionários;

c () procura um profissional da área para fazer em seu lugar.

Obs.: _____

7. Na sua opinião, o(s) objetivo(s) deste curso deveria(m) ser:

a () melhorar a habilidade de escrever;

b () traduzir textos para o português;

c () melhorar o conhecimento gramatical dos alunos;

d () ampliar o vocabulário técnico;

e () ampliar o vocabulário geral;

f () desenvolver a habilidade de leitura;

g () desenvolver fluência oral.

h () melhorar o nível de compreensão auditiva em inglês.

Obs.: _____

8. Qual(is) dos itens abaixo constitui(em) obstáculo para que você possa redigir textos em inglês:

- a() falta de vocabulário;
- b() falta de motivação (pouco uso);
- c() falta de conhecimento gramatical;
- d() medo de cometer erros e ser criticado;
- e() falta de tempo;
- f() falta de noção de estilo.

Obs.: _____

9. Das atividades abaixo, quais você gostaria que fossem incluídas com maior frequência neste curso?

- a() conversação;
- b() redação comercial em inglês;
- c() redação de textos técnicos específicos de sua área. Tipo: _____
- d() exercícios gramaticais;
- e() noções de organização e estilo redacional da língua inglesa;
- f() compreensão oral;
- g() informação cultural;
- h() artigos da área em revistas não especializadas (Times, Newsweek,...).

Obs.: _____

10. Avalie seu conhecimento atual de inglês segundo as quatro habilidades abaixo descritas. Classifique-as de 1 a 5, sendo 1=nenhum e 5=ótimo:

HABILIDADE	1	2	3	4	5
Fala	<input type="checkbox"/>				
Audição	<input type="checkbox"/>				
Leitura	<input type="checkbox"/>				
Escrita	<input type="checkbox"/>				

Obs.: _____

11. Avalie o seu interesse(motivação) para aprender inglês neste curso. Classifique-o de 1 a 5, sendo 1=sem interesse e 5=altamente motivado.

1 2 3 4 5

Obs.: _____

12. O que você pensa sobre a possibilidade do curso ser dado em inglês:

a() desnecessário;

b() interessante;

c() indiferente.

Obs.: _____

ANEXO 3 - ENTREVISTA REALIZADA NA METADE DO CURSO

- 1- Fale um pouco sobre a sua experiência de aprender em geral (desde a escola primária até o nível mais alto que você concluiu).
- 2- O que você sabe sobre o ensino/aprendizagem instrumental de línguas?
- 3- Você já fez outros cursos de inglês? Em caso afirmativo, como eram, quanto tempo duraram, como você sentia o aprendizado e qual era seu sentimento em relação ao(s) mesmo(s)?
- 4- Como se comparam os demais cursos de línguas que você já fez até o momento com este curso instrumental em andamento?
- 5- Qual é o seu posicionamento quanto ao fato do presente curso estar sendo ministrado na língua alvo?
- 6- Como é o relacionamento com os colegas nos trabalhos em pares e/ou grupos realizados nas aulas? O que você pensa dessas atividades?
- 7- Caso você sinta que está ou não melhorando sua redação em inglês, de que forma você percebe tal progresso ou estagnação?
- 8- Como você modificaria o conteúdo e/ou as aulas do curso em questão?
- 9- Você tem algum tipo de objeção a que os textos por você produzidos sejam lidos primeiramente pelos colegas para comentários, e somente depois avaliados pelo professor?

ANEXO 4 - UNIDADE DE AULA

Fonte: SHERMAN, J. *Feedback - Essential Writing Skills for Intermediate Students*. Oxford University Press, p.71-76, 1994.

5

PARAGRAPHING



Writing Tutorial

There are two important questions about paragraphing:

layout What is a paragraph?

sense What are paragraphs for?

Let's start with layout.

What is a paragraph?

Layout

A paragraph in English is not quite the same as a paragraph in some other languages. These are paragraphs.

Don't read it, just look at it.

Paragraphs

'Imagine yourself alone and starving. You're on a cement street surrounded by cement buildings. The buildings have no doors and no windows. The street is endless. There's no hope. That's what a lost or abandoned pet, a dog or a cat, faces when it's turned loose in the city.'

Those words were spoken to me by a man from a charitable organization in Los Angeles called Delta. I got the message and couldn't wait to write him a cheque. I remembered some of the terrified animals I had seen in the streets and how my wife and I had tried to save them. He brought back those memories and moved me emotionally. He painted a picture I was unable to resist.

A truly effective 30-second message is more than a hook, a few words, and a close. Those words should paint a picture your listener will remember. They should be words your listener will understand. They should relate to your own and your listener's personal experiences. And they should reach your listener's heart.

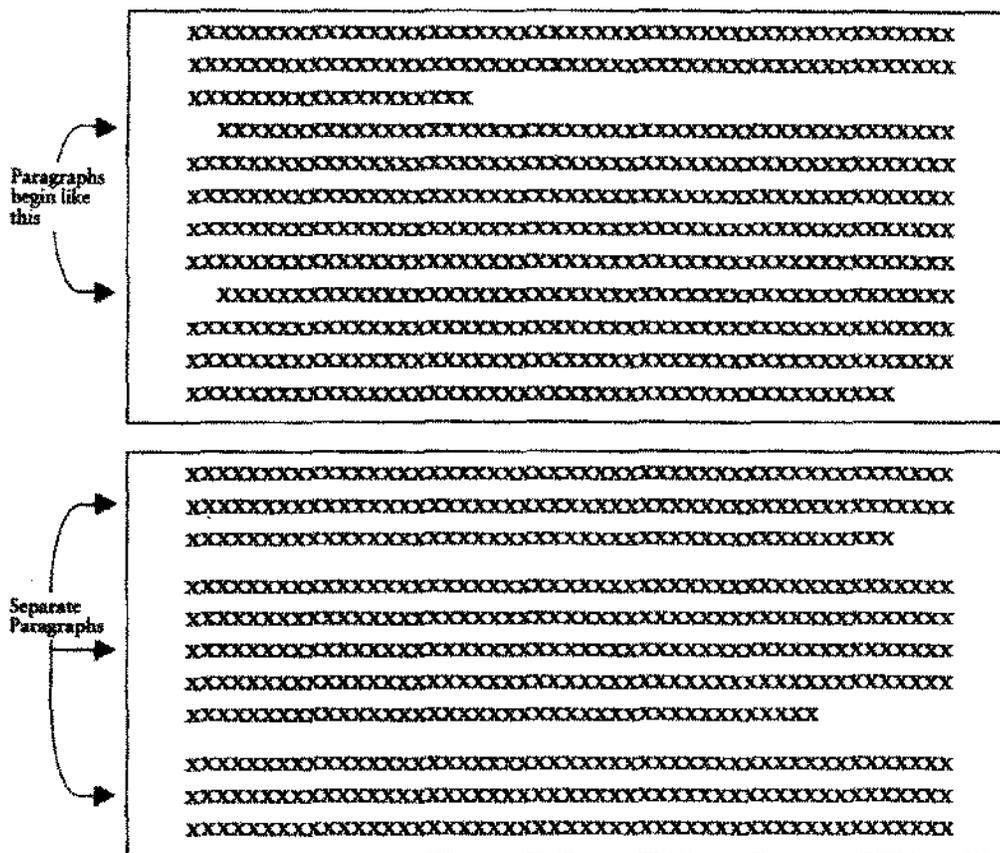
There are three complete paragraphs in the text above.

A paragraph is something you can *see*. It starts away from the margin.

5 Paragraphing

Starting away from the margin is called indentation. The paragraphs are indented. They start at a short distance from the margin set by the rest of the text.

Alternatively, the paragraph can start at the margin with the rest of the text, and be separated from the paragraph before by an empty line.



The paragraphs in the lower box are not indented.

ADVICE *Since you are already writing your compositions double-spaced, we recommend that you indent your paragraphs.*

Paragraphs and sentences

A paragraph usually contains several sentences. It is possible to have a one-sentence paragraph, but these are quite rare.

Importance

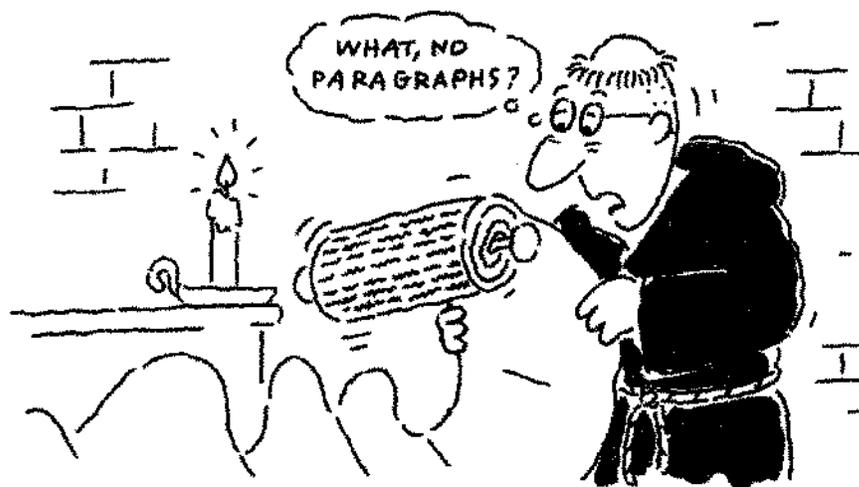
Some languages are not very interested in paragraphs. By contrast, the world of normal written English is obsessed with paragraphs. (There is a reason, as we will see soon.)

As regards layout, the English therefore like all writing to be properly paragraphed according to the conventions we have described. They do not like:

- no indentation, where new paragraphs start at the margin so that you sometimes cannot be sure whether there is a new paragraph or not;

5 Paragraphing

- reverse indentation, where the paragraph starts at the margin, but all the rest of the text is indented;
- no paragraphing, where the writing is not divided into paragraphs at all;
- single-sentence paragraphs, where there is one paragraph for every sentence.



TASK

Look back at the sample compositions in Unit 3, *Writing Tutorial* (pages 42–4). These are printed exactly as they were written, with their original paragraphing.

Study the paragraphing layout in each case. Is it acceptable by the standards of normal written English? Apply the criteria above (*no indentation, reverse indentation* and so on). Write your comments below.

Composition

- A _____
- B _____
- C _____
- D _____

I think you will agree that none of them is completely acceptable.

☞ Check in the Key if you are not sure what is wrong.

What are paragraphs for?**Sense**

The philosophy is that each paragraph is about one main idea. This is the general idea – and *in general* it is true.

Let's look at an example. On the next page is part of an article about asparagus. Read it quickly – don't bother *at all* about unknown words. As you come to each new paragraph, try to see what the new idea is.

5 Paragraphing

ASPARAGUS is frequently mentioned in literature. Rabelais said it grew from seeds made of pulverised rams' horns. Proust was struck by the vegetable's heavenly flavour. And the noted 19th-century gourmet and writer Charles Monselet adored seeing the green tips mixed with 'the gold of scrambled egg'.

But asparagus also has beneficial diuretic properties. One quack of old claimed: 'Asparagus brings on women's periods, removes obstruction, and is very digestible. But it is not very nutritious.'

Now for the virtues of asparagus in the kitchen. It goes well with eggs, in an omelette, for example; scrambled eggs with asparagus tips are also good. You can even use an asparagus spear like a finger of toast and dip it into a boiled egg. Asparagus is also admirable in a soufflé or in a gratin, but I do wish chefs would refrain from adorning my plate with a few miserable asparagus tips (often straight out of a tin, believe it or not).

Asparagus really deserves to be eaten on its

own. You peel the spears with a potato peeler, tie them up in a bundle and place them upright in boiling water in a narrow tall pan with their tips sticking two centimetres out of the water so they do not overcook.

The great question with boiled asparagus is: should it be eaten with a vinaigrette dressing or with melted butter? Thereby hangs a tale. The 18th-century writer, Bernard de Fontenelle, invited the Abbé Terrasson to lunch during the asparagus season. Fontenelle told his cook to prepare half the asparagus with butter, which is how the Abbé liked them, and half with an oil and vinegar dressing, his own preference.

While they were chatting away before the meal, the Abbé felt faint, then dropped dead. Fontenelle is alleged to have immediately shouted to the cook 'Oil with the lot! Oil with the lot!'

To finish, here is a recipe for asparagus which puts it in flattering company, that of the truffle. Sauté some thickly sliced truffles briskly in butter and mix with just-cooked asparagus tips. Deglaze the truffle pan with sherry and a little of the asparagus water, and pour over the mixture. Sprinkle with chopped chervil.

Guardian Weekly 10.6.90

TASK The subjects of the paragraphs (not in the right order) are:

- 1 The medical value of asparagus
 - 2 A recipe for asparagus
 - 3 How to cook asparagus
 - 4 Asparagus with other food
 - 5 Asparagus in literature
 - 6 What kind of dressing goes with asparagus
- (One other paragraph is used to make a narrative break in the anecdote.)

KEY Look through the article and write the appropriate number next to each paragraph.

TASK On page 75 is a well-paragraphed composition. The structure is simple but very clear. Read it through and work out what is the idea of each paragraph. Try to see how each paragraph relates to the others. You should get some help from the title. Write the subjects of the paragraphs below.

Paragraph 1 _____

Paragraph 2 _____

KEY Paragraph 3 _____

5 Paragraphing

A CAREER: IMAGE AND REALITY

People imagine strange things about a 'glamour career'. For example, of a business tycoon they think he is a lucky man: he can travel, he has a lot of money, a beautiful car, he lives in a villa with a swimming-pool. His life is busy with parties, galas, important anniversaries. Beautiful women fall at his feet, his friends are important people like movie and TV stars, politicians and men of the financial world. All he dreams can become reality.

This is very silly. In reality, a top business man has no private life. Reporters, journalists are always intruding on his life, the lights are always on his face. He has to work hard to maintain his power; he probably risks his wealth every day as he does business. Life is demanding: he has to be very intelligent to understand where the wind of affairs is blowing. Quite probably the beautiful women he meets only want his money, jewels, furs, expensive holidays; he must have difficulties having normal relationships with people.

However, what constitutes the glamour of such a man is not only the reality but the dream as well. Martinelli, in his book 'Portraits', says that the first money which Rizzoli managed to get for his firm was from a bank manager who believed more in the 'glamour' of Rizzoli's ideas than in the reality – for Rizzoli had no money. So is a tycoon always tired of his glamour? I think not. I think the image of any powerful man is not simply false: it is also a part of his work and life.

You will see how each paragraph in the composition deals with a separate point, and how all the points are related to each other.

Clearly, it is difficult to paragraph well unless your writing is well organized, with each idea treated separately. (We'll come back to this later in the course.) Most students' writing is not very badly organized. It simply needs paragraphing to make the organization clear to the reader – and sometimes also to the writer.

THE MESSAGE for you as a writer is: when you feel you are moving on to a new point, start a new paragraph.

On the next page are two compositions which are essentially well-organized but need improved paragraphing.

TASK

The first already has some paragraphing. It needs a little more. If you were revising it, where would you make the breaks? Mark the text with NP (new paragraph). 

TASK

The second has too many paragraphs – one for each sentence. Show how you would group the sentences into paragraphs. 

5 Paragraphing

BEING A FIRST LADY: IMAGE AND REALITY

Generally, most people – above all, girls – dream of a fabulous future. They would like to meet a beautiful boy, a prince, a king, and they therefore identify themselves with Lady Diana, or Princess Grace of Monaco, Prince Rainier's wife.

Girls, when they read magazines about these people, think that a first lady is lucky. She is always surrounded by people who help her in her daily life. They are the cook, the domestic servant, the butler and the nanny who looks after the children. In fact, when she goes out she can leave her house and her children without any problem. A first lady is always busy. She has appointments she must keep. She has to go to parties and to the theatre. She passes her weekends in wonderful places and in the summer she goes to Greece, Sardinia, the Seychelles with her family. Another reason girls dream of being a first lady is because she always wears beautiful clothes and jewels.

The reality is different. Certainly, a first lady is rich and successful but she has no private life. Magazines look for news and pictures about her and show her in moments of her private life. People are always watching her and she must always be perfect, smiling and elegant. Then, she must always follow her husband, and if she is a career woman she must give it up and help her husband. Grace Kelly was an example: in fact she left her movie career to marry Prince Rainier.

In short, it is important to remember that there is no rose without a thorn!

YES, I DO WANT TO LOCK UP THE TERRORISTS

Some terrorists in prison today have a lot of privileges.

For example, they can leave jail and go to work and then go back to the cell to spend the night.

Many people think that it is right for prisoners to leave the jail in this way, so they have the chance to reinstate themselves in the society that they rejected before.

I do not agree with this opinion.

I may seem a bit categorical about this topic but I think that if a person commits any kind of crime in his life he has to pay his debt to society.

If he is allowed to live like a free person, he will never understand what he has done wrong.

In this case, his repentance cannot be considered to be real.

I think that if life in jail was not so comfortable everybody would think twice before committing a crime.

ANEXO 5 - EXPOSIÇÃO LONGITUDINAL DOS TEXTOS DE UM ALUNO

Diário T1

September 14th, 1995

Diary

*① I read all the corrections of the first diary but
 I haven't ^{don't have} time ^{to study} ^{*②} of studying.

For the little ^{of study}, the course ^(it) ^{*③} ^{*④} ^{*⑤} ^{*⑥} has ^{more} helped
 me ^{because} I have ^{made} ^{efforts} ^{*⑦} ^{*⑧} for making the lessons
 and for writing the diary.

The correction ^(it) ^{*⑨} is very important.

I ^{go} ^{to} ^{study} ^{more} because I know that I ^{need} ^{to} ^{improve} ^a ^{lot} ^{*⑩} ^{*⑪}.

I have noticed that you are very interested in
 the course and it makes me very glad. You
 have some notion of the language and I
 think that if you find some time to study
 you will improve a lot.

NOTES:

① We need auxiliary verbs to form negative
 and/or interrogative sentences.

Ex: Do you know my phone number?

I don't understand your language.

MURPHY - UNITS: 6/7/14

In the British grammar it is also possible
 to use have got = have, and in this
 case have is auxiliary.

Ex: I haven't got time to study.

Has she got cigarettes?

* But it is informal, needs got and it's more present
 on the British grammar

Diário T2

September, 26th 1995

* Punctuation

Sunday (Saturday the night), many people from different nationalities, essentially Brazilian, they go to Paraguay and search for some things for their business for ~~themselves~~ use or resale.

So ^{because of} ~~the~~ money the languages they ^{speak} ~~use~~ are English, Portuguese and Castilian.

The ~~whole~~ ^{business} ~~has~~ ^{is} ~~very~~ ^{a lot} increase in December, ^{some} ~~speaks~~ ^{then} that we always wait to earn somewhat ^{some} that little.

* Writing

with the corrections, first I study, after I do exercises and in composition I see again if I don't commit the same mistakes.

My ^{with} ~~big~~ ^{big} doubt it is the time verbs but the looking ^{at} ~~it~~ ^{it} helps me.

Great progress Dani!

It seems that you are the only one who study the mistakes and try not to repeat them. I am extremely satisfied ~~to~~ with you.

Prof

Diário T3

September 28th, 1995

An delicate woman was walking to bakery when a coward man seized her, rudely ^{pushed} ~~push~~ the landing her and her right arm.

That woman humble and frail hid there alone and undefended.

*① Can you try to correct it? / *② ^{push(ed) = empurrar} ~~push~~ / ^{pull(ed) = puxar} ~~pull~~

*③ Pay attention when you need to use the verbs in the past.

*④ adjectives always come ~~before~~ ^{after} the nouns.

I love little writing because I want to use more my vocabulary and less dictionary because so I assimilate that write and I commit less mistakes.

Great Dani!

Generally we say make mistakes.

commit is more used for illegal things.

Ex: He commits a crime every year.

Diário T5

October, 19th, 1995

diary

After I have studied a little more on T. I have now
 familiarly and security for writing.

Still I have doubt, but also I know where to
 place the words and the ~~two~~ verbal senses.

I ^{hope} ~~am~~ ~~want~~ to improve ^{to the point} ~~still~~ you ~~too~~ ^{are} going to write
 little, in my corrections!

Hi,

your hard work is really lovely!

I'm always more and more satisfied
 with your progress. Keep like this!

A still -o has a different connotation.

Ex: It's very late and I still have work to do.

• wait = time → I ^{always} wait for the bus ~~always~~ at
 the same bus stop.

• hope = esperar, or esperança

ex. I hope to finish reading this book soon.

Diário T6

October, 25th, 1995

Hi,

My life 5 years ago

Five years ago, I was having 29 years and much more time to swim, to walk, and study.

I began studying informatics, physics and I was preparing to my first "vestibular" too.

Today, I love years ago for that time because I was having more friends, more time to distract, but I wasn't having much conquests for now.

Diário T7

October, 25th, 1995

Casio Incorporation

E-mail: postmaster@casio.usa.com

Postmaster,

Could you please send information (price and sale) about IC 1MB3771 and VCP PD78C-10 of organ Casio HT6000.

Yours faithfully

Diário T8

Knowledge Adventure
4500, Ayre Street
La Crescenta, CA 91234

07 Nov., 1995

Dear Sirs

with reference to your catalogue Multimedia Adventures, I
like receive informations about sale of the software Zink's
Learning Safari in disk 3.5" for PC through mail.

Yours faithfully

Diário T9

November, 09th 1995

diary.

What I think about grammar and grammar lessons

I think who grammar is the ^{mean} reason for a good writing after the vocab diary and in the end the lay-out.

After I have begun studying grammar I have larger easiness for forming the sentences and understanding the verbs tenses.

The grammar lessons ^{are} very important because ~~it~~ they give an easy explanation about the topic.

Home:

It's good to know that you feel progress after you've begun studying grammar. What about the rest of the course? Is everything all right for you?

Diário T10

November 16th 1995

Dear

what I know about textual cohesion and coherence

In the reading part of English course, I learned ^{that} textual coherence is the gist text, the structure and textual cohesion. ^{as} The words ^{that} give sense to the text.

But textual cohesion depends ^{on} the own background knowledge too.

An example the text is not coherent is a text out of order.

OK Dani! It seems that you have an idea about coherence and cohesion, that's very good. Try to remember these concepts and be coherent (and use cohesion as well) when you are writing.

I think you're just a bit confused about the background knowledge - it is related to coherence not to cohesion. If you want to talk about it, let's talk.

Some notes:

- ① * who is relative pronoun used when we refer to people. Ex: This is the man who painted my house.
that/which is relative pronouns used for things.
Ex: These are the words which give sense to the text.
- ② * Please try to correct ^(that) the underlined words and talk to me about any doubts.

Diário T11

December, 27th 1945

Change

Suggestion for next course

I think what the next course could be as this. You begin with the introduction and after you go changing of agreement with the our necessity.

The course was very good. I learn much and I hope what it continues.

Thanks you for all.

ANEXO 6 - DIÁRIOS

Diário D1a

to Director

Ceto Cultural

Dear Sir

In my work it's very important to learn
how to write in English, because I speak the language
all the time.

During my student life I took some
English courses, always with private teacher.
I never did a complete course at school.
So I have many doubts and always I
did mistakes, (basically mistakes)

I think it's not easy writing English, because
I don't think in English when I'm writing.
I'm thinking in my own language. For this
is my weak point, besides to write long forms.

Besides, I have many doubts in Grammar,
but really I'm studying myself, but
I'm always have doubt about the verb

Diário D1b

mainly the conditional, and proportion.

My writing is very poor ^{and} my vocabulary is flat, but I think if I read more I can improve it.

Other weak point is I repeat many words, when I'm writing a composition for example.

Finally, I want to do a course because I need to learn how to writing in English, it is very important for my work, beside part my Ph.D course I intend to development in another country, really in England. So this I have to do a test in the

Thank you for all.

Sincerely yours

João Pereira

Diário D2

I have done a lot of writing in my own language, specially when I got into the Post-Graduation Course. I have written my Dissertation when I was in the Master level, and now I need to improve my English to write letters to Universities in U.S.A. and Europe, trying to obtain a Fellowship or even a possibility to study in ~~some~~ ~~another~~ a appropriated course to my Ph.D. In other words, I intend to get more knowledge and theoretical basement to my post-graduation. That's why it is so important to write in English in a level good enough to make myself understandable anywhere.

I don't think I write well but I think I could do it. I think my strong points are my knowledge of English grammar and my own mood for writing.

Diário D3

Denise

I am a civil engineer and at the moment, I'm doing a Master Course in Architecture. Because of my work I always have to write in Portuguese, and I like it. Sometimes I need to write abstracts and papers in English, and I have many difficulties with the technical terms and with the construction of phrases. Sometimes I have to write letters to ask some informations about events or products too.

Because of my difficulties, I think that writing in English is very different from writing in Portuguese. I think I could write well if I practiced because I want it and I need it for my job.

I want to do this course to write better in English, not only for my job but for my personal life too. I have some plans for travel abroad in the future and I have to be prepared to.

Diário D4

BRADFORD UNIVERSITY
BRADFORD
WESTYORKSHIRE - BD7 1DP

Dear Sir, (Professor?)

I am a Sanitarian Engineer and actually I'm doing the doctor degree at School of Engineering of the University of São Paulo - USP in the city of São Carlos, State of São Paulo - Brasil.

We have a governmental program that permit us to study, with brazilian scholarship, for a year in a university in other country, to improve some necessary knowledge and experience for our course.

I would be very grateful to receive, at your earliest convenience, information about graduate programs at Bradford University.

Broadly, the areas of interest are: environmental monitoring; environmental monitoring techniques; satellite monitoring; environmental management and control; environmental monitoring systems and use of a GIS and remote sensing for environmental monitoring.

I am look for forward to hearing from you soon.

Yours faithfully,

Diário D5

Dear Sirs of the Cultural Center of USP:

In the last semester I have received an English writing course from Eliane. This course was given each Monday of the semester at 18.00 hours. During the course I received sufficient material to study and develop new abilities in English writing. I did like a lot of articles writing, styles of letters, and styles of Curriculum Vitae. The course included some homeworks too. All my homeworks were corrected carefully by Eliane and some of the corrections were discussed into the class. It was very constructive to me. Eliane spoke in the last classrooms about the possibility of continuing this course the next semester and asked to the group to suggest some activities for it. Personally, I would like more Britain Culture, more grammar, more audiovisual material — like songs, videos, etc —, and more conversational English. Like you see, my proposal is nearest to an ^{English} writing/hearing course. If it were possible, it would be fantastic. About the present course I must comment that never I had a course so prepared, and ever I had experienced so closest contact with the professor. It is my hope that it could be maintained in the next semester.

Yours faithfully,

Diógenes
IFCM-DFCM-USP
São Carlos-São Paulo

Diário D6

CURSO DE INGLÊS - MÓDULO WRITING - PROF.ª ELIANA

24/08/95

Diário.

AGOST 24th 1995

Dear diary.

Today, I had my first class of English - WRITING.
 The teacher's name is Eliana. I like her. She is
 calm and nice.
 The fact we have to speak in English during the class
 is very interesting because forced us to pay attention.

I hope to learn much.

mãe,

I'm glad you've liked me, I like you
 and your group as well. I hope you can learn
 a lot and I expect to be able to help you.

Remember my job is solving your
 doubts.

Eliana

Diário D7

In order to practice writing we wrote abstracts, applications, employment and informal letters, ~~critical letters~~ ~~notes~~ all of them very important for our professional life.

The ~~class~~ ~~discuss~~ about the classes also was very important to us to develop our writing.

The maximum point for my was when I wrote an abstract during the class with out use of a dictionary and I made only one wrong things in verb tenses. In this day I felt how much better was my writing.

This is a kind of course that is very important but is not normally offered at USP or other places than I suggest that it continue the next semester with more divulgation.

Diário D8

Reginaldo to Centro Cultural

Why the people write? It's a easy way to communicate with another person. I think this is a important knowledge of a person. My first contact with this art it was a six year ago, in a class of composition. Since this moment I started to like to be a "writer".

Today, I write a lot of letters to my girlfriend. I'd like to write more, but there isn't another person to write to. In my graduate I need to write a few too. I need to write reports of Scholarship.

There was a time I wrote poems, but It was not so okay. Then I stoped to write immediatelly. I did a good thing to a world.

Now I know my weak point is the grammar both in English and in Portuguese.

Diário D9

To Director
Cultural Central

Dear Sir,

I took several courses in English, but I didn't finish anyone. However, I don't have a good conversation and I don't have experience in how to write in English. When I said how to write, include formal letters, informal letters, abstracts and so on.

I think writing in English is different from writing in Portuguese because the grammar is different. I have difficulty in understanding present perfect form when is necessary. What I write formal letters in Portuguese usually I write short letters.

I don't know ~~what~~ what are my strong and weak point in writing but I think I have only weak points.

I think with I read more in English I probably will ~~more~~ be get a write.

I'm doing this course because I need improve my English and in my opinion, the better I form of learn is practicing.

Diário D10

September, 25th 1995

Teacher,

Hy, I'm not wishing to do this homework. in this week I had to translate some technical texts for my friend who is doing mastership. It took me three hours to translate ten parts of the text on the Wednesday, and more one hour today. I'm exhausted to see English, it seems that to work with it is like to read cards, you know, like that clairvoyants who say that reading cards pulls their energy, nonsense.

Eliane, now a serious talking, all the class is protesting about the English course doesn't have grammar, we think that to run with a lot of texts without to know some grammar isn't available.

We know that this is the methodology of this course, but I'm afraid to have a lot of desistances. What do you think about it?

Diário D11

name Cristina
date: 24/08/95

Diary:

The ^{was} lessons were good, but I feel necessity ^{always resort to the subject before a week.} of studying more grammar, because when I ^{for} write the diary or the composition I need ^{need: precision. So, we don't need the grammar.} of grammar that ^{don't} ~~net~~ have. Verbs ^{negative sentences need auxiliary (M2001/ unit 6)} are my problems. I never know when to use the

^{Time verbal correctly this can be observed in the} composition that I ^{(O) (negative) - mostly. unit 74} ^{(O) (adverbs) - mostly. unit 80} write. I would like to have more grammar, if possible, in the classroom.

always use to in the middle of two verbs.
Ex: I prefer to study in the morning.

Cristina,
I think you know English grammar, you just need to review. Study and ask your doubts, ok?

Diário D12a

Hi teachers, I loved the first class, the idea of ~~to~~^{to} taking everything in English was really good.

In my own language, I like ~~to~~^(it's ok) much to waste but in English, I don't know if I'll do it very well, these ~~are~~^{have been} ^{#2} some five years that I don't write in English, except, that day when I tried to respond a letter received in the Internet and spent half period ~~to~~^{to} do it.

I think I'll like to write in English because I enjoy ~~to~~^{#3} doing it in Portuguese. Normally I think it's better to write than to speak, I'm a timid person, then it's easier to write to someone than talk.

Everybody ~~says~~^{#4} to me that I write well in Portuguese, but English...

Diário D12b

You are a very good writer, good at organizing ideas and creative. There some mistakes, but they don't prevent you from communicating well.

Some information:

1) We don't use "of to" together, and any verb after any preposition comes always in ~~the~~ gerund (ing).

Ex: Don't leave before talking to me.

His way of talking is very rude...

There's no reason for complaining

2) For describing an action which started or stopped in the past and is in the same state until now (the present); we use the "present perfect tense".

Exs: I haven't seen my brother for two months.

There hasn't been any rain since June.

We have studied together for 3 weeks.

* See MURPHY - UNITS 15 - 19

3) The verb "enjoy" requires the gerund(ing). We always use gerund after this verb.

Ex. We enjoy playing tennis.

4) Everybody / Anybody / Everyone / Everything, we considered third person of singular. etc.

Ex: EVERYBODY IS tired / EVERYTHING HAS a solution

Diário D13a

1995 August, 17

In my job, I ^{*1} often write reports of work, technical reports of information systems implemented to users and administration.

Also, I have ² been writing ^{about some} happenings in my agenda for some years, and some letters to my friends and ³ relations - my brother ^{3*} ^{has been} living in Japan since three years ago.

I always have more facility to writing than speaking. I get to express ^{myself} better in writing. If I have to ⁴ ~~speaking~~ in public, I feel lost.

But my experience of writing in English is almost nothing.

I think to be a good writer we need to have a good vocabulary.

Diário D13b

(6) and ^Δ many reading.

I wish to improve my writing.

You have a good notion of grammar and of paragraph organization as well.

In spite of not having experience in English writing, as you stated, you can do this job fairly well. The few mistakes you made don't prevent you from communicating what is planned.

Some feedback:

Δ - Try to correct the words with the "Δ" symbol, please. (W = wrong word or V = vocabulary)

↳) Often → is an adverb without "ly", for some information about adverbs, you can see MURPHY - unit 80

Diário D13c

2-3) An action which started some time ago and still happens, requires the "present perfect continuous".

Ex: We have been studying my visit since August, 11. / We have studied it for 2 weeks
 → For more details see MURPHY UNITS 15-19

4.) HAVE TO → Express obligation and the TO is using for an infinitive, not a gerund, because it is a preparation.

Ex. I have to take a report every week
 Do you object to my staying here? (preparation)

It's very nice to have students who are interested and engage themselves in the learning process.

Please, if you don't understand my notes talk to me, OK?

Elaine

August 12th 1995
 (08/25/95)

Diário D14

October 20th 1998

Eliane,

Well, although you forgot to give us a theme to write the diary.

The last class was so ^{amazing}pleasing, the time went away quickly and when the class finish^d I was thinking that it was still in the middle.

The method that you applied let the class light and interesting because we learned things that we use day by day and we didn't know the meaning. for example: why the folders are called folders, what is the meaning of sharp, why a t-shirt is called in this way, which is the difference between trousers and pants, etc

Do you know what I'm going to do ~~know~~? I'm going to talk with Fernando to ask him the book to take xerox and to ~~resolve~~ solve the exercises.

By by.

I don't ^{it}believe, it's ^{it}raining, now I can't go to take xerox!. Well, then I will write my curriculum...
5 de hoje

Kisses.

[Handwritten signature]

Diário D15

UNISYS

Serviços Educacionais

Grammar is hard. Grammar have many rules. I have to do many grammar lesson to fix this rules. The book with the responses is good to fix the rules!

The problem is time. The time is short. English is the language with many rules. Portuguese is the language with many rules too.

My marks in Portuguese were more or less and it in English they were more or less but it in English they were better?

Diário D16

Zoloto

Preliminary Writing

My experience on writing was directed by work needs. As a researcher, I have written and published several scientific texts, all them in my own language - Portuguese. I have no experience on writing in English.

When ever I am writing, I try to make a text as clear as possible. This helps me to turn my own idea more clear than before. In addition to clearness, I try writing with concision, but this is my main difficulty.

I have two good reasons to doing this course. First, writing well is very important to scientists. And work in English is essential to reach all the scientific community. Second, I will be a visiting scientist in an U.S. University next year. Then I need to learn writing well, in English, and in a short time!

Diário D17

Dak - 14/12/95

Diary

I think that the module more difficult of the Instrumental English Course, is speaking, because over the problems of timidity, I think first in portuguese and then translate in English. It's difficult to think direct in English. Never making nobody curse with conversation, then I don't know what to suggest to this new module. This course, writing, was very good, same with my mistakes, I lose the fright of writing in English, too like of the method proposal, that was very interesting and good.

Elaine,

Thank you !!

ABSTRACT

This study deals with the teaching of English for specific purposes (ESP), which is extremely necessary for students involved in academic settings. The emergence of new necessities for such students concerning the learning of a foreign language for specific purposes is discussed and, as a consequence, an alternative approach to the traditional ESP teaching was tested. This approach emphasizes a certain skill (writing) without, however, ignoring the other ones that are dealt with, among other things, through the use of the target language in the development of the classes and choice of didactic material. The presented proposition was well accepted by the students who took part in the research and the results show new possibilities in the ways of teaching foreign language for specific purposes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**, Campinas, Pontes, p.25-33, 1993.

APPLEBEE, A. Writing and learning in School Settings, in:FLOODS, (orgs.). **What writers Know, That they don't know They need to know**, 1984.

AUGUSTO, E.H.; ALMEIDA, M.C.P.R.; SOUZA, V.; CARDOSO, R.C.T. Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: repensando o material didático a partir da lingüística textual, p.1-35, mimeo, 1995.

BRITTON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, N.; McLEOD, A.; ROSEN, H. **The Development of Writing Abilities (11-18)**. Macmillan Education, p. 191-213, 1975.

CAVALCANTI, M.C.; COHEN, A.D. Comentários em Composições: uma Comparação dos Pontos de Vista do Professor e do Aluno. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.15, p.7-23, jan./jun.,1990.

CELANI, M. et al., **The Brazilian ESP Project: an Evaluation**. CEPRIIL, PUC, São Paulo: EDUC, 1988.

CROMBIE, W.; RIKA-HEKE, P. E.S.P.:Fact or Fiction? **Revista Alicantina de Estudios Ingleses**, n.4, p.25-36, 1991.

FIGUEIREDO, C.A., Aspects of Awareness Raising in Reading Courses, in **Reflexions on Language Learning**, Multilingual Matters Ltda.,p.23-29, 1994.

- GARCIA, A.L.M. Argumento e Redação Escolar. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.16, p.81-89, jul./dez.,1990.
- GARRIDO, M.L.M.M.; RODRIGUEZ, M.L.; COSTA, S.M. The ESP Teacher - An Apprentice. **The ESPECIALIST**, CEPRIL, PUC, EDUC, v.9, n.1/2, p. 1-8, 1988.
- HOROWITZ, D. M. What Professors Actually Require: Academic Tasks for the ESL Classroom. **Tesol Quarterly**, v.20, n.3, p.445-462, September, 1986.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes - a learning centred approach**. Cambridge University Press, 183p., 1987.
- ILARI, R. **A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa**. Martins Fontes, p 51-66, 1985.
- IVANIC, R. Writing. **ELT Journal**, reviews, v. 46/4, p.384-386, oct., 1992.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo, Cortez, 107p., 1995.
- KRASHEN, S. D. The Relationship of Theory to Practice, in **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press, p.1-8, 1982.
- KRESS, G. Learning to Write, in **Routledge & Kegan Paul**. London, p.1-15, 1982.
- NUNAN, D. **The Learner-Centred Curriculum**. Cambridge University Press, 196p., 1988.
- PEARSON, C. R. Advanced Academic Skills in the Low-Level ESL Class. **Tesol Quarterly**, v.15, n.4, p.413-423, December, 1981.

- RIOLFI, C. R. **O Processo Interativo de Ensino/Aprendizagem de Escrita em Língua Estrangeira: Pesquisa Ação em Diários Dialogados**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 173p., 1991.
- ROBINSON, P. C. **ESP Today: A Practitioner's Guide**, Prentice Hall, 146p., 1991.
- RODGERS, C. **Freedom to Learn**, Merrill, 1969.
- SANTOS, V. M. X.; HOLBACH, V.; SILVA, V. L. M.; SCHVARCZ, E. B. **Expectativas dos Alunos do Curso de Letras em Relação ao Ensino de Língua Estrangeira**, UFSM, mimeo, p.1-6, 1994.
- SCOTT, M. Research Design for ESP. **The ESPecialist**, CEPRIIL, PUC, EDUC, v.11, p. 26-36, 1990.
- SMITH, F. Reading like a Writer, in **Composing and Comprehending**. Ed. Julie M. Jolsel,ERIC, Urbana Illinois, p.47-56, 1984.
- WATERS, A. Back to the Future. **The ESPecialist**, CEPRIIL, PUC, EDUC, v.9, n.1/2, p. 27-43, 1988.
- WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**, Oxford University Press, 168p., 1978.
- WILLIAMS, R.; SWALLES, J.; KIRKMAN, J. Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies. **ELT Documents:117**, Pergamon Press in association with The British Council, 179p., 1984.

ZAMEL, V. Writing: The Process of Discovering Meaning. **Tesol Quarterly**, v.16, n.2, p.195-209, June, 1982.

ZAMEL, V. Writing One's Way into Reading. **Tesol Quarterly**, v.26, n.3, p.463-485, Autumn, 1992.

BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J. C.; BERETTA, A. Evaluating Second Language Education.

Cambridge University Press, 374p., 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. The Interplay of Cohesion and Coherence in Native and Non-Native Written Academic Discourse. Ph.D. Dissertation, Faculty of Georgetown University, 1984.

BARCELOS, A. M. F. A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 140p., 1995.

BAUGH, A. C.; CABLE, T. A History of the English Language. Routledge, 444p., 1994.

BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice-Hall, 276p., 1980.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v.17, Campinas, UNICAMP, 1991.

COHEN, A. D. Teachers' Responses to Students' Writing: The Whole Picture, Mimeo., 1987.

CRUZ, C. M. La Methodologie de L'enseignement du Français aux Etrangers Selon les Techniques Freinet, Faculte des Lettres et Sciences Humaines de Nice, 99p., 1978.

- EISTERHOLD, J. C. Reading-Writing Connections: Toward Description for Second Language Learners, in **Second Language Writing**. Ed. Barbara Kroll, California State University, Northridge, p. 88-101, 1991.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. Martins Fontes, 252p., 1991.
- GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. Martins Fontes Ed., 91p., 1987.
- HEDGE T. **In the Picture**. Nelson, 96p., 1985.
- HOOVER, L. A. Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Processes, **Teaching and Teacher Education**, v.10, n.1, p.83-93, 1994.
- KLEIMAN, A. B. A Interface da Leitura e Redação no Ensino e na Pesquisa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.16, p.91-100, jul/dez, 1990.
- LARA, G. M. P. Summary Writing: a Classroom Experience. **The ESpecialist**, CEPRI, PUC, EDUC, v.11, n.1, p. 27-39, 1990.
- MacARTHUR, F. EFL Writing Tasks within a University Degree in English. **Revista Alicantina de Estudios Ingleses**, n.6, p.99-107, noviembre, 1993.
- MORAES, M. G. Contribuições da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas para Formação do Professor de Língua Estrangeira. **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n.1, p.65-70, 1992.
- PALMIERE, D. T. L. e MATTOS, M. A. B. Algumas Reflexões sobre Produção de Textos na Universidade. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.20, p.95-101, jul/dez, 1992.

- PÉCORA, A. **Problemas de Redação**. Martins Fontes, 98p., 1983.
- RANSDELL, D. R. Creative Writing is Greek to me: the Continuing Education of a Language Teacher. **ELT - Journal**, v.41/1, p.40-46, jan. 1993.
- RUSSO, G. M. Writing: an Interactive Experience. **Interactive Language Teaching**. Cambridge University Press, p.83-92, 1988.
- SHERMAN, J. **Feedback - Essential Writing Skills for Intermediate Students**. Oxford University Press, 184p., 1994.
- ST JOHN, M. J. Thoughts on Genre-based Writing and Reading Courses. **The ESpecialist**, CEPRI, PUC, EDUC, v.10, n.2, p. 167-179, 1989.
- SWALES, J. M. ESP - The Heart of the Matter or the End of the Affair? **English in the World - Teaching and Learning the Languages and Literatures**. Ed. Randolph Quirk & H. G. Widdowson, CUP & BC, p.212-244, 1985.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis - English in Academic and Research Settings**. Cambridge University Press, 260p., 1990.
- TRIMBLE, L. **English for Science and Technology: a Discourse Approach**. Cambridge University Press, 180p., 1985.
- TURK, C.; KIRKMAN, J. **Effective Writing - Improving Scientific, Technical and Business Communication**. E. & F. N. Spon, 257p., 1982.
- WALKER, E. I. **Aprendizagem: o Condicionamento e a Aprendizagem Instrumental**. EPU/EDUSP, 205p., 1974.

**WEISSBERG, R; BUKER, S. Writing up Research - Experimental Research
Report Writing for Students of English. Prentice Hall Regents, 200p., 1990.**

APÊNDICE 1

Programa geral dos cursos instrumentais de redação em inglês utilizados como fonte de coleta de dados para esta pesquisa.

- 1 - Course presentation
 - Some important information about writing - process
- 2 - Pre-test - students should write about their writing experience either in foreign and/or in first language
- 3 - The importance of clear organization and appropriate layout
- 4 - A checklist to self-evaluate one's writing
- 5 - Some information about text cohesion and coherence
- 6 - Making sense - a logical text sequence
 - How to cope with feedback
- 7 - Writing organization - using linking words and phrases
- 8 - Punctuation: capital letters and comma
 - Paragraphing
- 9 - Some information about register
 - Informal letters
- 10 - Formal letters
 - Curriculum vitae
- 11 - Summary writing
- 12 - Interpreting diagrams - graph description
- 13 - Reports
- 14 - Abstracts
- 15 - Post-test - students should write an evaluation about the course that had just finished.