

Sandra Magalhães de Oliveira

**INGLÊS INSTRUMENTAL EM  
CURSOS TÉCNICOS:  
AS QUATRO HABILIDADES**

**Campinas**

**2007**

Sandra Magalhães de Oliveira

## **Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: As Quatro Habilidades**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração: Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Taeko Doi

**Campinas**

**2007**

## Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

OL4i	<p>Oliveira, Sandra Magalhães de. Inglês instrumental em cursos técnicos: as quatro habilidades / Sandra Magalhães de Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Elza Taeko Doi. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Inglês para Propósitos Específicos. 2. Inglês instrumental. 3. Abordagem centrada no aluno. 4. Quatro habilidades de comunicação em língua estrangeira. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p>oe/iel</p>
------	---

Título em inglês: English for Specific Purposes in Technical Courses: the four language skills.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): English for Specific Purposes (ESP); Technical English; The learner-centered approach; The four skills.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada .

Banca examinadora: Profa. Dra. Elza Taeko Dói (orientadora), Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo.

Data da defesa: 31/10/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA**

Elza Taeko Doi Elza Taeko Doi

Eunice Ribeiro Henriques ERibeirohenriques

Douglas Altamiro Consolo DAltamiro

Maria de Fátima Silva Amarante \_\_\_\_\_

Maria Rita Salzano Moraes \_\_\_\_\_

200803343

Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Comissão Julgadora em:

Elza Taeko Doi

**IEL/UNICAMP**

**2007**

*Dedico este trabalho aos meus pais, marido e filhos*

*Dedico este trabalho aos meus pais, marido e filhos.*

## AGRADECIMENTOS

Aos alunos que fizeram parte desta pesquisa e também à Direção do Colégio Técnico de Campinas, sem a colaboração dos quais este trabalho não teria acontecido.

À minha orientadora, Elza Taeko Dói, pela disponibilidade, confiança, paciência e incentivo para orientar este trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Eunice Ribeiro Henriques, pela oportunidade dada por ocasião de meu retorno como aluna especial nesta Universidade; agradeço, também, os encaminhamentos muito precisos para a presente pesquisa, tanto no processo de qualificação quanto em sua defesa.

Ao Professor Douglas Altamiro Consolo, pelas sugestões valiosas que em muito enriqueceram esse trabalho na ocasião de sua defesa.

Ao Professor John Robert Schmitz, pelo encorajamento desde 1991, quando ingressei no Programa de Lingüística Aplicada da Universidade como aluna especial.

Às minhas companheiras de trabalho Ângela, Deise, Denise, Cláudia, Helena, Neusa, Renata, Sueli e Vera, por terem ‘segurado as pontas’ durante as minhas ausências.

Às amigas Daniela, Diná, Juliana, Margareth, Maria Suely e Silvana, pelas contribuições dadas à presente pesquisa.

À querida amiga Cida, com quem pude compartilhar muitos dos bons e dos difíceis momentos destes anos de estudo na Universidade.

Aos mestres Maria Lússia Camargo, Henry Grant e Susan Pine, que depositaram em mim a confiança necessária para que eu ingressasse no “universo acadêmico”.

A todos os meus familiares, pela compreensão e convívio carinhoso que sempre nos ajuda a encontrar o equilíbrio emocional necessário.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
JUSTIFICATIVA .....	23
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	26
DELIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	27
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	28
<b>CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>29</b>
1. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	29
2. AS ORIGENS DO INGLÊS INSTRUMENTAL (INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS -IPE) E SEU DESENVOLVIMENTO NO BRASIL .....	35
3. O ENSINO DO INGLÊS NO CONTEXTO BRASILEIRO: A DISCUSSÃO SOBRE A ÊNFASE NA LEITURA.....	39
4. A ABORDAGEM CENTRADA NO APRENDIZ .....	43
5. AS QUATRO HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA EM CURSOS TÉCNICOS .....	49
Compreensão oral.....	49
Produção oral.....	52
Leitura.....	54
Produção escrita.....	57
<b>CAPÍTULO II. METODOLOGIA .....</b>	<b>63</b>
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS CURSOS PESQUISADOS .....	63
Curso de Enfermagem .....	64
Curso de Informática .....	64
Curso de Técnico Ambiental com ênfase em Gestão .....	65
2. PERFIL DA PROFESSORA/PESQUISADORA .....	65
3. SUJEITOS DA PESQUISA .....	66
Curso de Enfermagem .....	66
Curso de Informática .....	66
Curso de Técnico Ambiental com Ênfase em Gestão .....	67
4. METODOLOGIA .....	67
5. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO TRABALHO E DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	68
Questionário-sondagem: procedimentos gerais de análise.....	68
Gravação em áudio: procedimentos gerais de análise .....	70
Questionário final : procedimentos gerais de análise .....	71

<b>CAPÍTULO III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>73</b>
1. DADOS DO QUESTIONÁRIO-SONDAGEM, ARTICULADO COM A GRAVAÇÃO EM ÁUDIO .....	74
Importância do Inglês na escola e no trabalho .....	74
Grau de importância das habilidades (ouvir, falar, ler, escrever).....	75
Uso do Inglês na profissão .....	81
Conhecimento atual de cada aluno, a partir de uma auto-avaliação.....	83
Objetivos do Inglês instrumental, a partir do ponto de vista dos participantes.....	90
Atividades que deveriam ser desenvolvidas na disciplina Inglês Instrumental.....	97
Comentários adicionais dos participantes, com relação às perguntas 1 a 6 .....	102
2. ESBOÇO INICIAL DOS PROGRAMAS DE CADA CURSO, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS .....	106
Curso de Enfermagem .....	106
Curso de Informática .....	107
Curso de Gestão em Meio Ambiente.....	108
3. COMENTÁRIOS DOS PARTICIPANTES SOBRE O QUESTIONÁRIO FINAL .....	109
Cumprimento dos objetivos do curso .....	109
Atividades de produção oral .....	111
Atividades de compreensão oral.....	112
Atividades de leitura.....	113
Atividades escritas .....	114
Vocabulário e gramática.....	115
Continuidade dos estudos da língua inglesa.....	116
Atividades preferidas pelos participantes .....	119
Preparo para enfrentar a futura profissão .....	123
Comentários adicionais, esclarecendo as respostas anteriores .....	125
4. CONCLUSÕES DA PROFESSORA/PESQUISADORA QUANTO AOS DADOS COLETADOS .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>149</b>
ANEXO 1 .....	149
ANEXO 2.....	153
ANEXO 3.....	155
ANEXO 4.....	159
ANEXO 5.....	163

## Lista de figuras

Figura 1. Respostas dos alunos dos três cursos à questão 1 .....	74
Figura 2. Habilidades requeridas para o crescimento na empresa onde trabalha/fará estágio: .....	76
Figura 3. Habilidades requeridas para o crescimento na empresa onde trabalha/fará estágio: Curso de Informática .....	77
Figura 4. Habilidades requeridas para o crescimento na empresa onde trabalha/fará estágio: .....	79
Figura 5. Integração dos resultados dos três cursos pesquisados, referentes à questão 1 .....	80
Figura 6. Necessidade de utilização profissional do inglês na futura empresa onde fará estágio. ....	81
Figura 7. Conhecimento atual de inglês: enfoque nas 4 habilidades (Enfermagem) .....	84
Figura 8. Conhecimento atual de Inglês: enfoque nas 4 habilidades (Informática) .....	86
Figura 9. Conhecimento atual de Inglês: enfoque nas 4 habilidades (Gestão em Meio Ambiente) .....	89
Figura 10. Inglês Instrumental: objetivos gerais (Curso de Enfermagem).....	91
Figura 11. Inglês Instrumental: objetivos gerais (Curso de Informática).....	93
Figura 12. Inglês Instrumental: objetivos gerais (Curso de Gestão em Meio Ambiente) .....	94
Figura 13. Inglês instrumental: objetivos gerais – cruzamento dos três cursos pesquisados .....	96
Figura 14. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental: Curso de Enfermagem .....	97
Figura 15. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental: Curso de Informática .....	98
Figura 16. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental : .....	100
Figura 17. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental: cruzamento dos três cursos pesquisados .....	101
Figura 18. Interesse por atividades: Curso de Enfermagem.....	120
Figura 19. Interesse por atividades: Curso de Informática.....	121
Figura 20. Interesse por atividades: Curso de Gestão em Meio Ambiente .....	122
Figura 21. Interesse por atividades: integração do resultado dos três cursos pesquisados.....	123

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1. Esboço inicial: Curso de Enfermagem .....	106
Gráfico 2. Esboço inicial: Curso de Informática .....	108
Gráfico 3. Esboço inicial: Curso de Gestão em Meio Ambiente.....	108

## **Lista de abreviações**

CEPRIL Centro de Pesquisas, Recursos e Informações de Leitura

EF Ensino Fundamental

EM Ensino Médio

IPE Inglês para Propósitos Específicos

IPG Inglês para Propósitos Gerais

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE Língua Estrangeira

LM Língua Materna

## Resumo

Este é um estudo etnográfico que analisa o inglês técnico (“Inglês para Propósitos Específicos” ou IPE) a partir do ponto de vista de alunos de diferentes áreas: Computação, Meio Ambiente e Enfermagem. O objetivo principal é determinar as preferências e as necessidades de cada grupo no que se refere às quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). O pressuposto básico contesta a noção de que ensinar IPE deveria significar ensinar “leitura”. Os dados foram coletados através de (1) questionário investigativo, centrado nas preferências dos alunos; (2) gravação de aula em áudio, na qual professora e alunos discutem as respostas ao questionário com o objetivo de negociar o conteúdo do curso; (3) questionário final, que avalia as respostas dos participantes, à luz de suas preferências. O embasamento teórico deste estudo inclui o trabalho de vários pesquisadores, com uma ênfase especial em AUGUSTO (1997) e CELANI (1988) sobre IPE; LEFFA (1999; 2001; 2003) e PAIVA (2005), sobre o papel do inglês como uma língua multinacional; NUNAN (1988; 1999; 2003) e TUDOR (1996) sobre a abordagem centrada no aluno. Os dados coletados mostram que a produção oral, que tende a ser menos focada no inglês técnico, é considerada a mais importante das habilidades pelos alunos de Enfermagem e de Computação. Segundo a opinião dos estudantes de Meio Ambiente, a produção oral vem em segundo lugar. Os resultados são consistentes com a concepção de linguagem dos participantes, isto é, aprender uma língua significa aprender a falar. Além disso, eles corroboram a noção amplamente difundida de que os possíveis candidatos a um emprego devem falar inglês fluentemente a fim de se tornarem competitivos no mercado de trabalho.

## **Abstract**

This is an ethnographic study that analyzes technical English (“English for Special Purposes” or ESP) from the point of view of students in different fields: Computer Science, Environmental Science and Nursing. The main goal is to determine the preferences and needs of each group as far as the four learning abilities (listening, speaking, reading and writing) are concerned. The basic assumption challenges the notion that teaching ESP should be synonymous with teaching “reading”. The data have been collected by means of (1) an investigative questionnaire, which focuses on students’ preferences; (2) in-class tape recording, in which teacher and students discuss the answers to the previous questionnaire with intent to negotiate course content material; (3) a final questionnaire, which assesses students’ responses in light of their preferences. The theoretical underpinnings of this study include the work of a number of researchers, with a special emphasis on Augusto (1997) and Celani (1988), on ESP; Leffa (1999; 2001; 2003) and Paiva (2005), on the role of English as a multinational language; Nunan (1988; 1999; 2003) and Tudor (1996) on student-centered approach. The data show that speaking, which tends to take a back-seat in technical English, is considered the most important of the four abilities by the Nursing and Computer Science students. In the opinion of the Environmental Science students, it comes in second. The results are consistent with the subjects’ conception of language, that is, learning a language means learning to speak. In addition, they corroborate the widespread notion that prospective candidates must know how to speak English fluently in order to be competitive in the job market.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de diferentes metodologias para o ensino de língua estrangeira (LE) não é um fato recente. Observamos em todo o mundo, por várias décadas, o traçado de uma prática de ensino marcada por mudanças metodológicas que vão de um extremo a outro, como em um movimento oscilatório de um pêndulo (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS and RODGERS, 2001; NUNAN, 2003; LEFFA, 2003), alternando suposições teóricas que negam as correntes de pensamento anteriores, sem a possibilidade de incorporação de dados relevantes daquelas que as antecederam.

No Brasil, atualmente, a prática em nossas escolas se orienta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>1</sup> de 1996. Em 1998, foram publicados os “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira”(PCNs)<sup>2</sup> para o Ensino Fundamental (EF) e, em 1999, para o Ensino Médio (EM). Os dois documentos foram, indiscutivelmente, um marco que objetiva padronizar o ensino de LE em nosso país no que se refere à postura teórica.

Como norteadores da prática docente, os PCNs de LE voltam-se para a formação do cidadão como um todo. Entretanto, há diferenças importantes entre os documentos desenvolvidos para o EF e EM, com relação à prática de Inglês como LE. Uma delas é a ênfase dada à leitura no EF, fato justificado pelo argumento de que somente poucas pessoas terão, um dia, a possibilidade de utilizar uma LE como instrumento de comunicação oral. No próprio texto dos PCNs do EF(1998:20), encontramos algumas justificativas para a priorização de tal habilidade:

*“[...] ... a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato.*

*Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das*

---

<sup>1</sup> A LDB de 1996 é um documento que torna obrigatório o ensino de LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (EF).

<sup>2</sup> Os PCNs são documentos elaborados pelo Ministério da Educação com o objetivo principal de padronizar a prática do professor na formação de cidadãos para o mundo contemporâneo. Devem ser utilizados como referência para a elaboração do projeto pedagógico das escolas públicas e privadas em todo o território nacional. O documento de 1ª a 4ª série data de 1997; em 1998, foram publicados aqueles referentes ao 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) e em 1999, os do Ensino Médio. Em 2002, foram publicados os PCNs Mais, com orientações complementares para os profissionais do Ensino Médio. Apesar de tais documentos nortear o ensino de LE no país, não evidenciamos, na prática, seu alcance no que tange à aplicação de suas propostas nas salas de aula, conforme apontam os participantes pesquisados em MIRANDA(2005).

*escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.”*

Os PCNs do EM, por sua vez, enfatizam a comunicação em seu sentido mais amplo. As orientações neles contidas para o ensino de LE estão inseridas em um de seus quatro volumes, intitulado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Sua proposta de trabalho indica “... a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos(1999:13)”.

Como observamos no texto acima, os PCNs para o EM não reforçam unicamente a necessidade da leitura, mas também a mobilização de atitudes que visam a interações de forma menos compartimentalizada.

Entretanto, constatamos que o Inglês Instrumental, com leitura feita na língua-alvo e posterior discussão em língua materna (LM), é a forma como atualmente a disciplina é trabalhada em grande parte das escolas do país, tanto no EF quanto no EM. Incluiremos aqui, também, a prática pedagógica das escolas técnicas, contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu. Tal prática é mencionada em MOITA LOPES (2002:48), no texto em que comenta os PCNs do EM. O autor pondera que “[...] **...o texto escrito em LE e a conversa sobre ele em Língua Materna (LM) devem ser o foco das práticas escolares de letramento, com o objetivo de fornecer aos alunos uma experiência significativa de engajamento na construção do significado**” (grifos do autor).

Conscientes das reais limitações existentes no ensino de Inglês nas escolas brasileiras de forma geral, consideramos que o enfoque na leitura não formará cidadãos capazes de interagir com o mundo globalizado em que vivemos. Na prática, há a evidência de que as aulas de inglês em grande parte das escolas de todo o país têm sido voltadas para a leitura e interpretação de

textos.<sup>3</sup>

Contudo, de onde surgiu a determinação pelo enfoque em tal habilidade? WALKER (2003) acredita que essa prática tenha se originado no “ESP Project” (Projeto de Inglês para Fins Específicos/IPE), desenvolvido a partir de 1980 por especialistas da PUC–SP. Esse projeto, inicialmente concebido para o aperfeiçoamento da leitura para fins acadêmicos, despertou o interesse das escolas técnicas federais, que participaram ativamente de seu desenvolvimento entre as décadas de 80 e 90 (HOLMES & CELANI, 2006). Tal interesse pode ter levado o projeto, até então utilizado por universitários, para os bancos das escolas, inclusive das escolas técnicas de todo o país.

O que está em questão aqui não é negar a leitura como habilidade a ser trabalhada e, sim, propor a (re)incorporação das outras habilidades linguísticas (falar, ouvir, escrever)–objetivos considerados tradicionais no ensino de língua estrangeira (MOITA LOPES, 2003:132)–às aulas de Inglês Instrumental. Essa proposta não é a antítese da leitura como instrumento principal de veiculação da LE em sala de aula, mas um movimento que incorporará, à leitura, as demais habilidades em diferentes recortes, cujo processo deve ser negociado com seus principais agentes: os alunos (NUNAN, 1988; TUDOR, 1996).

## **Justificativa**

Bem sabemos que a LE mais estudada no mundo é o inglês, pelos mais diversos motivos, como por exemplo, o fato de ser falada por mais de um bilhão e meio de pessoas e de ser a língua oficial de 62 países. Além disso, é o idioma das organizações internacionais, utilizado em mais de 70% das produções científicas. De acordo com LEE (2006), tal fato originou-se na ciência após a Segunda Guerra Mundial, quando cientistas judeus deixaram a Alemanha para serem recebidos por universidades americanas e britânicas. Até então, a maior parte das produções científicas tinham o alemão como instrumento de veiculação.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Sabemos que, além da leitura, a prática de gramática e a de tradução também fazem parte desta realidade, inclusive em cursos livres (escolas de idiomas), conforme aponta CASTRO R. (2003).

<sup>4</sup> Até o início do século XX, o centro mundial das ciências girava em torno da Alemanha, Suíça e Áustria. Durante 30 anos (de 1900 a 1932), dentre os 100 Prêmios Nobel concedidos em ciências, 33 foram para suíços e alemães, 8 dos quais judeus (LEE,2006).

A partir desse período, o eixo da ciência se deslocou para a Inglaterra e os Estados Unidos. LEE (2006) comenta que, atualmente, cientistas que não publicam seus trabalhos em inglês ou têm pouco domínio do idioma têm sua área de atuação limitada no que tange à troca de idéias entre acadêmicos de todo o mundo. Segundo o autor, a barreira do idioma pode, ainda, como já aconteceu no passado, impedir que determinadas descobertas fora do eixo desse idioma tenham a merecida repercussão assim que ocorrem.

Assim como na academia, a falta de conhecimento de inglês no mercado de trabalho pode prejudicar o desempenho profissional. Relatos dos próprios alunos em busca por estágios na escola técnica, onde esta pesquisa foi desenvolvida, confirmam que é comum a exigência de técnicos com um nível de inglês superior ao trabalhado em sala de aula, que enfatiza essencialmente a leitura. O mesmo apontam os recortes de classificados que constam do *Anexo II* do trabalho.

Entretanto, sabemos que a formação de um técnico no mundo atual deve ser muito mais abrangente do que simplesmente a preocupação em inseri-lo no mercado de trabalho. A visão tecnicista da década de 60, ancorada nos princípios da neutralidade científica (CARMAGNANI, 1985), deu lugar à crescente preocupação com aspectos que constituem a formação do ser humano em sua essência, preocupação esta que deve permear as disciplinas dos cursos técnicos (MANUAL DO CANDIDATO, 2005). A formação deve passar por um trabalho comprometido no ensino do Inglês, elaborado de forma a atender as necessidades individuais e também do mercado de trabalho do qual o participante faz/fará parte. Afinal, tão importante quanto ter um trabalho, é poder desempenhá-lo da melhor forma possível. Sabemos que conhecimento e a solução (rápida) de problemas são duas das exigências do mundo atual. Mais uma vez, no contexto do século XXI em que vivemos, tais exigências podem demandar mais do que apenas a leitura em LE. Corroborando tal afirmação estão as definições da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que definem como letrado o indivíduo que sabe ler, escrever e falar uma segunda língua, conforme aponta ZAGURY, em palestra proferida em setembro de 2006.

O tamanho alcance do inglês como idioma mundial o torna uma língua multinacional. Tal fato pode inclusive refletir o sentimento de alguns alunos ao dizerem que o idioma impõe uma relação política de submissão ao país do qual a língua origina-se. LEFFA (1999:13) explica como alguns podem perceber essa relação:

*“... ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir ao interesse dos outros”.*

Essa citação se justifica, pois, ao contrário do tipo de motivação que qualquer outra LE pode despertar para sua aprendizagem—por exemplo, a escolha do italiano por questões afetivas ou do alemão por motivos históricos, o que se configura como motivação integrativa (GARDNER & LAMBERT, 1972), a escolha pela aprendizagem de inglês pode passar por outro tipo de motivação, a instrumental, que se observa por uma imposição do mercado de trabalho ou por qualquer outra necessidade mais imediata. Uma pessoa pode estudar inglês tendo como único motivo o interesse por computadores ou o acesso ao que há de mais recente em produções científicas de sua área.

Além disso, devemos considerar o fato de que, no mundo, 75% das pessoas que utilizam o idioma para fins comunicativos, atualmente, são falantes não-nativos (SEIDLHOFER, 2005). Portanto, a ênfase unicamente na leitura—mesmo dentro de uma bem estruturada visão sócio-interacional de linguagem e de aprendizagem, que é subjacente aos PCNs do EF—nos parece *limitadora* diante da atual realidade. A Internet nos tornou participantes da veiculação de informação, sujeitos de nossa própria história, e não meros telespectadores, pois hoje interagimos (escrevendo, lendo, falando e ouvindo) com pessoas do mundo inteiro. Grande parte das pessoas que ingressa no mercado de trabalho poderá ter seu desempenho profissional limitado se não souber fazer uso dos instrumentos que dão acesso ao mundo globalizado. Portanto, não podemos afirmar que somente a leitura em LE poderá cumprir esse papel. PAIVA (2003:64), ao criticar a ênfase dada à leitura pelos PCNs do Ensino Fundamental, salienta :

*“O argumento de que o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno [grifo da autora] é um tanto duvidoso em um contexto globalizado como o nosso. Ao abrir os jornais, veremos[sic], diariamente, nos classificados, a procura por profissionais que falam a língua. Nunca*

*vi[sic] um anúncio que procure alguém que leia em inglês, mas que fale inglês, o que pressupõe conhecer essa língua como viva (...)*”.

Acreditamos que a visão aqui apresentada por PAIVA (2003), da qual compartilhamos, justifica, primeiramente, a necessidade de investigação das necessidades pontuais dos indivíduos que farão parte do mercado de trabalho no futuro. Corroborando com essa necessidade de investigação, temos MIRANDA (2005: 99), que conclui, em sua dissertação sobre o impacto dos PCNs na prática pedagógica de professores de Inglês, que tanto o desinteresse por parte dos alunos quanto os conseqüentes fracassos sistemáticos na instituição escolar, com relação à disciplina de Inglês, podem ser decorrentes de documentos que ditam regras nas instituições e de professores que não se preocupam em consultar as necessidades dos participantes envolvidos. Assim, nossa proposta é, inicialmente, elaborar um plano de ensino para o idioma partindo dessas necessidades, as quais serão delineadas pela voz desse aluno, pelo entendimento desta voz por parte do professor, cuja abordagem está centrada no aluno, pelas realidades mostradas no mercado de trabalho, levando em consideração um equilíbrio entre o ideal e o possível.

Por outro lado, temos a consciência das limitações também apontadas. A nosso ver, será mais proveitoso utilizarmos o (pouco) tempo que nos é atribuído, em sala de aula, para trabalhar as necessidades mais urgentes com referência ao Inglês com os alunos que freqüentam os cursos técnicos.

## **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as necessidades pontuais dos alunos de uma escola técnica em sua formação profissional no que se refere à disciplina de Inglês e desenvolver uma proposta de trabalho para as aulas que vá ao encontro de suas necessidades e anseios.

Foram definidas as seguintes *questões de pesquisa*:

- (1) Com relação às quatro habilidades, entre as prioridades apontadas pelos participantes de cada um dos cursos pesquisados (Enfermagem, Informática, Gestão em Meio Ambiente), existem diferenças significativas? Se existem, quais são?
- (2) Em caso afirmativo, que atividades devem ser priorizadas em cada curso? Por quê?

## **Delimitações da Pesquisa**

O que esta pesquisa propõe é a investigação das necessidades pontuais de alunos de três diferentes cursos de uma escola técnica da região de Campinas. O foco recai exclusivamente sobre os objetivos que devem nortear as aulas de Inglês Instrumental.

Apesar de nos referirmos aos PCNs do EF e EM como documentos que embasam a prática do ensino de LE no país, não faz parte do escopo deste trabalho uma análise detalhada destes documentos e tampouco do método sócio-interacional, visão sugerida pelos PCNs do EF para o trabalho com a LE no país.

Outra delimitação importante refere-se ao ensino crítico de LE e à concepção de globalização. Concordamos com vários teóricos (GRAMAN, 1988; RAJAGOPALAN, 2003; BARCELOS, 2003; ZACCHI, 2006, para citar alguns), ao discutirem o aspecto político da educação e também ao enfatizarem que o ensino crítico de LE deve permear o trabalho do professor de línguas, pois sabemos que a linguagem é um instrumento transmissor de ideologias. Um exemplo disso encontra-se em BARCELOS (2003) que, ao criticar o sotaque estrangeiro e relacioná-lo a questões ideológicas, também pede cautela quanto a comentários ingênuos feitos sobre o inglês como um idioma internacional ou global. Entretanto, esse não é o enfoque deste trabalho por acreditarmos que tal discussão necessita de um espaço maior do que o disponível para suas considerações.

Também não fez parte da presente pesquisa um olhar mais aprofundado para os meios de comunicação eletrônicos, tão presentes atualmente na educação de forma geral, além de notadamente essenciais para um dos cursos pesquisados, Informática. No referido Curso, os participantes da pesquisa fazem utilização intensa destes instrumentos tecnológicos. Entretanto, como a sondagem inicial de necessidades para o curso em questão apontou para o desenvolvimento das habilidades de leitura /compreensão orais, buscamos não desviar o foco do trabalho para a comunicação eletrônica, embora estejamos plenamente cientes do impacto que tal enfoque teria tido para a pesquisa com relação a esse curso. Sugerimos, portanto, que uma investigação do tema seja feita em futuros trabalhos.

Na parte metodológica da pesquisa, optou-se exclusivamente pela análise detalhada e pelo cruzamento dos dados do questionário inicial, da gravação em áudio e do questionário final. Não é, portanto, objetivo deste trabalho a descrição de cada aula ou da forma como cada atividade

realizada foi desenvolvida, uma vez que tal procedimento o desviaria de seu foco principal.

Com relação ao processo de gravação em áudio, decidiu-se pelo levantamento dos pontos centrais discutidos, sem sua transcrição literal. As adaptações de atividades, feitas no decorrer do semestre, também não constam do corpo deste trabalho, mas aparecem como atividades desenvolvidas no início do questionário final (Anexos 3, 4 e 5).

Uma última observação, não menos importante, refere-se à análise do questionário final. Optou-se pela utilização de citações para a maior parte das respostas, evitando-se, com isto, a paráfrase. O intuito desse procedimento foi o de não modificar e melhor comparar o conteúdo das justificativas dadas. Tal postura não foi utilizada para o questionário inicial pelo fato de que nem todos os participantes comentaram as alternativas assinaladas.

## **Organização da dissertação**

A dissertação está dividida em três capítulos:

O *Capítulo I* apresenta a revisão dos pressupostos teóricos relevantes para este trabalho. Iniciaremos com um histórico sobre o ensino de línguas no Brasil e com algumas questões de multinacionalidade da língua inglesa. Baseamo-nos principalmente em AUGUSTO (1997), LEFFA (1999; 2001; 2003), MIRANDA (2005), MOITA LOPES (2006) e SCHMITZ (2006). Na seqüência, faremos uma análise do IPE, com base em estudos de HUTCHINSON & WATERS (1987), AUGUSTO (1997), CELANI et alii.(1988) e HOLMES & CELANI (2006). A Abordagem Centrada no Aprendiz, um dos eixos principais desta pesquisa, ancora-se prioritariamente em estudos de NUNAN (1988), RICHARDS (2001) e TUDOR (1996). As quatro habilidades de comunicação são abordadas na seqüência por diversos autores, por serem fundamentais na condução do trabalho.

No *Capítulo II*, apresentaremos a metodologia escolhida para justificar os objetivos da pesquisa, de base etnográfica (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; ANDRÉ, 1995). Descreveremos, ainda, os instrumentos de coleta de dados.

Os resultados obtidos através da coleta realizada serão descritos e analisados no *Capítulo III*, no qual revisaremos os pontos de vista dos participantes, a partir dos itens determinados pelos questionários e pela gravação em áudio.

Nas Considerações Finais, serão apresentadas as conclusões a que chegamos. Além disso, iremos apontar algumas sugestões e direções para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão discutidas algumas questões essenciais que subsidiam este trabalho. Iniciaremos com um breve levantamento histórico do ensino de línguas no país, do início do século XIX até o século XXI, de acordo com LEFFA (1988;1999) e CHAGAS(1976). Serão abordadas, também, outras questões intrinsecamente relacionadas ao ensino de inglês, tais como a multinacionalidade, a possibilidade do enfoque nas quatro habilidades na disciplina de Inglês Instrumental em cursos técnicos e a abordagem centrada na aprendizagem, tendo como base, principalmente, os trabalhos de NUNAN (1988,1999), LEFFA (1999, 2001, 2003), HUTCHINSON and WATERS (1987) e TUDOR (1996).

### 1. Um breve histórico sobre o ensino de línguas no Brasil

Historicamente, temos repetido, em nosso país, o mesmo processo de ensino de línguas estrangeiras que se deu em todo o mundo, porém com uma diferença de aproximadamente 30 anos. No Brasil, as LE foram oficialmente introduzidas no currículo em 1837, com a criação do Colégio Pedro II (CHAGAS, 1976). Durante o Império, entre os anos de 1855 e 1881, houve uma queda de prestígio das línguas estrangeiras na escola, declínio este acentuado durante a Primeira República: de 76 horas semanais/anuais, em 1892, chega-se a 29 horas, em 1925, com frequência livre, fazendo com que, de certa forma, tais disciplinas fossem “desoficializadas” (LEFFA, 1999).

Duas reformas importantes foram introduzidas a partir da década de 30, cada uma delas alterando o contexto de ensino de línguas no país. A *Reforma Francisco de Campos*, de 1931, trouxe mudanças tanto metodológicas—com a introdução do método direto<sup>5</sup>, após 30 anos de defasagem com relação à França—quanto de conteúdos, com maior ênfase nas línguas modernas e conseqüente diminuição da carga horária do latim.

Onze anos depois, em 1942, com a *Reforma Capanema*, houve a divisão do ensino médio

---

<sup>5</sup> De acordo com LARSEN-FREEMAN (1986), o referido método tem a prática da produção oral como prioritária para o posterior trabalho com as demais habilidades.

em dois ciclos. O primeiro foi denominado de ginásio, com duração de quatro anos, e o segundo, por sua vez, também foi dividido em ‘clássico’ e ‘científico’; o ‘clássico’, com ênfase nos estudos de línguas clássicas e modernas e o ‘científico’, das ciências. No ginásio, o francês, com duração de quatro anos, apresentava ligeira vantagem com relação ao inglês, que era estudado em três anos, devido à forte influência cultural e científica da França em nosso país. LEFFA (1999:19) observa que:

*“(...) a Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino da língua estrangeira[...]. Vistas de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados da língua estrangeira no Brasil.”*

Nessa reforma, também houve a recomendação pela utilização do método direto para o ensino de línguas estrangeiras, detalhando-se, inclusive, como ele deveria ser aplicado em sala de aula, quais recursos deveriam ser utilizados ou como a progressão deveria ocorrer. Recomendava-se a ênfase em um ensino ‘prático’, destacando-se a importância das línguas estrangeiras não só para atenderem a objetivos considerados instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos, nos quais estão inseridos o desenvolvimento de hábitos de observação e reflexão, além do conhecimento de tradições e ideais de outros povos, com o intuito de promover, no aluno, *“noções da própria unidade do espírito humano.”* (LEFFA, 1999:18)

Vinte anos se passaram até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro 1961, que deixou a LE sob responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O latim foi retirado do currículo, salvo raras exceções. Segundo LEFFA (1999), este foi o início do declínio dos anos dourados das línguas estrangeiras, que reduziu a menos de 2/3 do tempo dedicado a elas na Reforma Capanema. Devido a essa redução de carga horária das escolas regulares nas décadas de 60 e 70, houve a explosão de cursos particulares de inglês, crescendo, com isso, a crença de que escolas regulares não ensinavam línguas (PAIVA, 2003).

Dez anos depois, a LDB de 11 de agosto de 1971 alterou o 1º grau para oito anos e o

segundo, para três. A introdução da ênfase em habilitação profissional reduziu o ensino de LE ainda mais, situação agravada por um parecer do Conselho Federal que fazia alusão a ela, LE, como disciplina ‘dada por acréscimo’, dentro das condições de cada estabelecimento. Isso fez com que muitas escolas simplesmente retirassem a LE do 1º grau e a reduzissem, no segundo grau, a uma hora semanal, muitas vezes durante apenas um ano. O Parecer 853, de 12 de novembro do mesmo ano, já apresenta uma perspectiva conformista para a aparente ineficácia do ensino das LE nas escolas: *“Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. (...)”* Em 1985, O Conselho Estadual de Educação de São Paulo retirou o status da LE de “disciplina”, transformando-a em “atividade”, conceito que permeia a “disciplina” de LE nas escolas até os dias de hoje.

Mais de 20 anos após a publicação da LDB de 1971, em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a nova LDB, substituindo o 1º e o 2º graus por ensinos fundamental e médio, respectivamente. Em seu 5º parágrafo, podemos observar a inclusão obrigatória da LE no EF: *“Na parte diversificada do currículo será incluído, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”* (Art.26, parágrafo 5º). Já para o EM, haveria uma LE obrigatória, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Não houve a sugestão única de um método para o exercício das disciplinas, pois este documento prevê uma ampla flexibilidade curricular.

LEFFA, em texto de 2001, mostra que, de forma geral, a nova determinação foi recebida de forma positiva por pesquisadores, em um levantamento feito de trabalhos apresentados no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Pelotas, em setembro de 2000. Os profissionais citaram, dentre vários pontos positivos, a obrigatoriedade do ensino de LE a partir da quinta série e o fato de a comunidade decidir qual ou quais línguas seriam ensinadas. Ele pondera: *“A grande vantagem da LDB, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, é que ela tem mais aspectos positivos do que negativos, fazendo com que a maior preocupação do professor esteja, não em modificar a lei, mas em fazer com que ela seja implementada e cumprida”*.(LEFFA, 2001:341)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o EF e para o EM, publicados em 1998 e 1999, respectivamente, complementam a LDB de 1996. O documento do EF baseia-se no princípio da transversalidade e, apesar de não propor uma metodologia específica e enfatizar a comunicação, sugere uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, ponto este muito criticado por professores, pois, como LEFFA (2001) observa, esta sugestão do enfoque na leitura não vai ao encontro do princípio de pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Já para o Ensino Médio (EM), os PCNs enfocam a comunicação de forma mais abrangente e enfatizam três competências esperadas do aprendiz, conforme resumo abaixo:

1) *Representação e Comunicação*: escolha de registro adequado para uma comunicação eficiente; utilização de mecanismos de coerência e coesão nas produções oral e escrita; utilização de estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas e favorecer a efetiva comunicação; conhecimento do uso das línguas estrangeiras modernas como instrumentos de acesso ao mundo.

2) *Investigação e Compreensão*: interpretações baseadas em contextos; análise dos recursos expressivos da linguagem verbal.

3) *Contextualização Sociocultural*: habilidade para distinguir as variantes lingüísticas e compreensão da forma como os falantes nativos expressam sua cultura e a sociedade em que vivem.

Constatamos aqui, novamente, a partir da observação dos dois documentos, que não há uma articulação entre eles, conforme aponta MIRANDA (2005). A mesma pesquisadora (2005:97) ainda ressalta:

*“A incoerência dos dois documentos pode ser considerada um reflexo da incoerência do próprio poder público, que apesar de tentar valorizar o ensino de LE por meio da nova LDB, não toma atitudes efetivas para mudar a situação de desprestígio desse componente curricular nas escolas públicas”.*

MOITA LOPES (2002:46) também critica a falta de continuidade entre os dois documentos e pondera que os PCNs do EM deixam a desejar quanto à clareza de objetivos e de

uma fundamentação teórica mais consistente. Ele também discute a inclusão das quatro habilidades nas aulas de LE. Para ele, tal preocupação “[...] tem sido responsável por tornar inacessível a aprendizagem de LE nas escolas, com repercussões sérias na formação de nossos alunos, em tempos nos quais tal conhecimento é de relevância considerável, indo de encontro a uma **política de igualdade**” (MOITA LOPES, 2002:48 ; negrito do autor).

E o que reserva o futuro da disciplina em âmbitos mundial e nacional? Alguns autores comentam sobre o futuro da prática de ensino de línguas. RICHARDS & RODGERS (2001) e LEFFA (2001) acreditam que os mesmos fatores que influenciaram o ensino de línguas no passado continuarão a exercer influência no futuro, o que só é determinado através de uma projeção feita a partir de nossa própria história. Políticas governamentais são fatores determinantes de mudança, assim como novas tendências e inovações que continuarão modificando a prática docente, além do desenvolvimento de novas pesquisas e da crescente participação das disciplinas acadêmicas, como a psicologia e a psicolinguística, na criação de novos modelos e abordagens. A evolução da tecnologia, segundo os autores acima, também causará um impacto indiscutível, e o surgimento de novas abordagens centradas no aprendiz—que acontece a cada 10 anos, tanto na área de ensino de línguas, quanto em outras áreas—continuará ocorrendo.

LEFFA (2001) acredita que o momento atual é de revitalização do ensino de línguas, sendo esse um período propício para sua aprendizagem. Nesse artigo, o autor nos dá uma perspectiva quanto ao futuro da LE. Para ele, a substituição do átomo pelo bit foi uma revolução também na educação e terá, nela, um impacto cada vez maior. Tal fato favorecerá, cada vez mais, a interação professor-aluno, fazendo com que o professor saiba utilizar a máquina para o benefício da aprendizagem, ampliando seu papel e, ao contrário do que muitos pensam, tornando-o ainda mais imprescindível. Além disso, ele pondera que nós, professores, devemos pensar na preparação de nossos alunos para o mundo que encontrarão no futuro. A evolução da humanidade torna cada vez maior a interdependência entre as pessoas nesta era digital.

No ensino público, o futuro de nossa profissão se projeta de forma sombria para alguns pesquisadores. A respeito do desafio encontrado pelo professor da escola pública em nosso continente, MOITA LOPES (2006:93) cita a visão da socióloga argentina SARLO (2000:112): “Na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar da pobreza

*simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa*". O próprio MOITA LOPES complementa a questão, citando que tal fato acontece apesar dos esforços dos professores, "[...] em um mundo no qual, em contradição, tais escolas precisam ser ainda melhores para que os alunos possam se preparar para as exigências da vida contemporânea[...]" (2006:93).

SCHMITZ (2006) também propõe uma reflexão sobre a aprendizagem de inglês para a próxima década. Assim como MOITA LOPES (2006), no que se refere à área de ensino de línguas, o pesquisador levanta algumas questões preocupantes e outras que inspiram otimismo quanto ao futuro. Dentre os pontos que preocupam, ele discute que há problemas em todos os níveis, tanto no que se refere à formação de professores quanto à questões que podem inviabilizar a prática pedagógica na escola pública.<sup>6</sup>

Há, no entanto, iniciativas que, segundo SCHMITZ (2006), devem nos deixar mais confiantes quanto ao futuro da disciplina. A quantidade atual de produções científicas na área de ensino de línguas no país mostra que houve profundo crescimento na produção de conhecimento local. Ele também cita um texto publicado pelo jornal "Folha de São Paulo" ("Folha Trainee", de 01/08/2005), intitulado "Sete soluções para a escola pública", todas elas organizadas por jovens jornalistas, que têm como eixo principal o investimento, a criação de políticas de educação de longo prazo, o envolvimento de pais e comunidade em sua gestão, capacitação e avaliação contínuas de docentes e atualização metodológica (2006:52), sugestões que em muito beneficiariam a escola pública de forma geral e trariam ao ensino de línguas um novo vigor dentro deste contexto.

Após este breve apanhado sobre o ensino de línguas no país, analisaremos, em seguida, o Inglês Instrumental (Inglês para Propósitos Específicos–IPE), nome dado à disciplina de Inglês em grande parte das escolas no Brasil, inclusive nos cursos técnicos, e prática que permeia o trabalho em diversas instituições de ensino de línguas.

---

<sup>6</sup> SCHMITZ (2006) cita como exemplos a violência, a indisciplina e a falta de auto-estima de muitos alunos para a aprendizagem, além da carga horária reduzida, questão esta similar àquela apresentada por MOITA LOPES (2006) ao se referir à escola pública de forma geral.

## **2. As origens do Inglês Instrumental (Inglês para Propósitos Específicos -IPE) e seu desenvolvimento no Brasil**

Iniciaremos esta seção com um levantamento de fatores que influenciaram o surgimento do IPE no cenário mundial. Também abordaremos o desenvolvimento da disciplina, comumente chamada de Inglês Instrumental, em nosso país, tendo como base HUTCHINSON & WATERS (1987), AUGUSTO (1997), CELANI et alii. (1988), HOLMES & CELANI (2006).

São três os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do IPE em âmbito mundial: 1) as demandas do mundo pós-guerra; 2) novos avanços na área de línguas; 3) crescimento da psicologia educacional. Tais fatores pareciam exigir uma atenção diferenciada por parte de educadores para o ensino e a aprendizagem de línguas (HUTCHINSON & WATERS, 1987; AUGUSTO, 1997).

Com o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e conseqüentes expansões científicas, tecnológicas e econômicas, houve a necessidade de uma língua que fosse considerada universal, tendo sido escolhido o inglês pela inegável força econômica dos Estados Unidos no pós-guerra. As pessoas que buscavam a aprendizagem do idioma tinham propósitos específicos, voltados unicamente para sua área de atuação, como falar a língua do comércio ou ler manuais para utilização de novos equipamentos. A crise do petróleo no início dos anos 70 também aumentou consideravelmente a necessidade de falantes de uma língua universal, criando, com isso, a demanda para cursos com propósitos específicos, o que veio a causar uma pressão na área de ensino de línguas para que atendessem a esse mercado em crescente expansão (HUTCHINSON & WATERS, 1987).

O segundo ponto a ser levantado foram as alterações na área de lingüística, já que a produção mecânica de frases pré-estruturadas, prática comum na época, deu espaço para a utilização do idioma para a comunicação real, privilegiando o contexto no qual a língua estava inserida. Houve, portanto, uma demanda por cursos com este pré-requisito.

Paralelamente a esses dois fatores emergiu o terceiro deles, envolvendo novas descobertas na área de psicologia educacional. Essas descobertas redirecionaram o olhar para o ensino, através da criação de cursos nos quais as necessidades dos aprendizes deveriam ser levadas em consideração, trazendo, com isto, uma aprendizagem mais efetiva.

Como consequência desses três fatores, surgiu o movimento denominado Inglês para Propósitos Específicos (IPE), cujo princípio norteador é a criação de cursos voltados para as necessidades do aprendiz. Segundo HUTCHINSON & WATERS (1987:19), o IPE não é uma metodologia para o *ensino* de línguas, mas uma abordagem voltada à *aprendizagem* de línguas, na qual todas as decisões quanto a conteúdo e método estão baseadas na busca do aluno pela aprendizagem.

Na década de 90, contudo, o IPE começou a receber críticas quanto à sua extrema abrangência e semelhança com os cursos de Inglês para Propósitos Gerais (IPG) (ROBINSON, 1991; CROMBIE & RIKHEKE, 1991).

AUGUSTO (1997) refuta a idéia de abrangência e afirma que, na verdade, como a determinação dos objetivos em cursos de IPE é realizada com os aprendizes, existe, realmente, a possibilidade de que ocorra a escolha por objetivos que não recaiam necessariamente sobre a prática de uma única habilidade, o que pode torná-lo similar ao IPG. Além disso, o surgimento do IPE coincidiu com a expansão da utilização da LE para a comunicação real e não há indícios de que ele deve, necessariamente, estar vinculado à prática exclusiva de uma única habilidade (AUGUSTO, 1997:70).

O desenvolvimento do IPE no Brasil teve início no final dos anos 70, quando professores universitários que faziam mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) constataram a demanda para a criação de cursos de inglês para propósitos específicos em algumas universidades brasileiras. A necessidade de maior aprofundamento no tema e também de especialização dos docentes para que os cursos se efetivassem na prática, levou os coordenadores da referida universidade a fazer um projeto de IPE para o país, após estudo criterioso de sua viabilidade (GOMES DE MATOS e PINTO, 2000). O enfoque do projeto foi direcionado para a área de inglês com propósitos acadêmicos, especificamente com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nas universidades.

Em 1977, o Conselho Britânico patrocinou a proposta feita junto ao Ministério da Educação, da qual participaram vinte universidades federais do país. Ela visava, inicialmente, à formação do professor, à produção de materiais e à determinação de um centro nacional de recursos para as pesquisas na área (HOLMES & CELANI, 2006). Esse projeto foi coordenado nacionalmente pela Profª. Maria Antonieta Alba Celani, que, em 1988, com a participação de

colaboradores, publicou um volume avaliatório do programa no Brasil entre os anos de 1980 a 1986.

Segundo a avaliação, há a predominância da utilização de estratégias de leitura de textos acadêmicos nos cursos de Inglês Instrumental (CELANI et alii, 1988: 6, 7, 14, 41, 42, 43, 44), tendência que, passados quase vinte anos de sua publicação, continua amplamente praticada, com aulas ministradas em português, apesar de, já naquela época, alunos demonstrarem interesse pela habilidade de produção oral (CELANI et alii, 1988:32).

Outro indício da ênfase na leitura, tendo como pano de fundo o Projeto Brasileiro de IPE, aconteceu em julho de 1979, quando a Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi sede do I Seminário Regional-Sul do Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Nesse evento, foram apresentados trabalhos voltados basicamente para a leitura de textos específicos, o que trouxe ainda mais contribuições para a área de IPE, conforme aponta SCHMITZ (2006:50):

*“Na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira nos anos 60, pode-se afirmar, com toda certeza, que não houve produção científica no campo específico de leitura. Pode-se dizer que, com respeito à pesquisa voltada para o tema ‘leitura’ nos anos 60, a produção foi praticamente nula em comparação com o volume de trabalhos realizados ao longo das décadas 70,80,90 e no início deste novo século...”*

GOMES DE MATOS e PINTO (2000) enfatizam que, atualmente, os objetivos do IPE são totalmente diferentes daqueles propostos no início do projeto. Hoje, os cursos de Inglês Instrumental buscam auxiliar o aluno a adquirir uma melhor compreensão de técnicas de leitura, a estar consciente de suas próprias aptidões e limitações, e também a desenvolver suas habilidades cognitivas enquanto desempenha tarefas de aprendizagem.

HOLMES & CELANI (2006), em texto no qual avaliam a sustentabilidade do IPE no Brasil, após 25 anos de sua implementação, também comentam a mudança em seu enfoque metodológico ao longo dos anos. Atualmente, o projeto não utiliza mais fundos de instituições do exterior, sendo, portanto, totalmente auto-sustentável, 100% brasileiro. Tal fato só foi possível a partir da utilização da produção nacional de conhecimento, evitando-se a ‘importação’ de

metodologias em voga no cenário mundial no período inicial de sua implantação. Eles apontam dois aspectos cruciais que contribuíram para sua sustentabilidade: o desenho do projeto e a metodologia de ensino desenvolvida para a sua aplicação, disseminada pelas universidades do país.

O *desenho do projeto* deu aos docentes envolvidos uma certa autonomia quanto ao processo de tomada de decisões. O grupo decidiu não produzir um material único, prática comum em outros países, pois os profissionais envolvidos estavam cientes da extrema diversidade de contextos em nosso país. A produção de materiais específicos seria, portanto, realizada localmente, e o ‘coração’ do projeto seria um centro de recursos construído em São Paulo, responsável pela ampla divulgação dos trabalhos (CEPRIL, Centro de Pesquisas, Recursos e Informações de Leitura, localizado na PUC-São Paulo).

Ainda com referência ao *desenho do projeto*, outra decisão tomada por seus coordenadores foi a de que não haveria treinamentos individuais para especialistas, evitando-se, com isso, que o conhecimento ficasse limitado a poucos profissionais. Tal limitação poderia ter prejudicado a sustentabilidade do projeto.

O segundo aspecto fundamental para a sustentabilidade foi a decisão quanto ao *método de ensino*. Os docentes envolvidos em sua coordenação decidiram que nenhuma metodologia importada seria utilizada. Apesar do constante interesse por parte dos pesquisadores do projeto pelos novos desenvolvimentos na área metodológica em todo o mundo, dois fatores destacaram-se na opção por uma metodologia própria: 1) a necessidade principal dos estudantes universitários recaía sobre a leitura de textos, relegando a segundo plano as outras habilidades, como a compreensão e a produção orais; 2) a decisão de que o idioma utilizado para instrução seria, principalmente, o português, devido à curta duração dos cursos no programa dos primeiros anos. De acordo com os autores do projeto, o pouco tempo disponível não permitiria o trabalho com as outras habilidades.

Por volta de 1980, um modelo interacional de leitura foi proposto. HOLMES & CELANI (2006) discorrem sobre a mudança de foco da disciplina: a atenção dispensada inicialmente à habilidade da leitura, comumente realizada através de uma prática de raízes tipicamente comportamentalistas, deu lugar a uma compreensão mais holística de suas estratégias, através de uma abordagem sócio-interacional que, apesar de voltada para esta única habilidade, traz em si o

envolvimento do aluno na compreensão do material, além da ativação de seu conhecimento prévio e de sua experiência na interação com os textos lidos. Segundo CRISTOVÃO (1999), a abordagem sócio-interacional, construída na própria interação e tendo a linguagem como instrumento mediador, enfatiza a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem.

A partir do que foi exposto acima, podemos concluir que o Projeto Brasileiro de IPE causou grande impacto no ensino de línguas em nosso país, através do qual publicações científicas com enfoque na habilidade de leitura se proliferaram, o que certamente influenciaria as políticas educacionais de língua estrangeira que se seguiriam. Ao voltarmos o olhar para nossa pesquisa, na qual temos nossos cursos de Inglês Instrumental voltados para a formação de profissionais em âmbito técnico, não acreditamos que o projeto IPE possa embasar totalmente nossa prática. Este trabalho propõe maior alcance no que tange a um domínio mais preciso das quatro habilidades de comunicação em inglês, o que, entendemos, prepara melhor o futuro técnico para o mercado de trabalho. Por esse motivo analisaremos, separadamente, neste capítulo, aspectos gerais de cada habilidade—falar, ouvir, ler e escrever—e levantaremos o porquê da necessidade de inserção de cada uma delas, em diferentes recortes, no programa dos cursos pesquisados. Antes dessa discussão, entretanto, trataremos, na seqüência, do ensino de inglês em nosso país e de sua prática com ênfase na leitura. Acreditamos que tal temática mereça atenção especial por ser a habilidade priorizada por documentos oficiais, já consolidada nas salas de aula do país.

### **3. O ensino do Inglês no contexto brasileiro: a discussão sobre a ênfase na leitura**

Ao fazermos um breve histórico sobre o ensino de línguas no país, no item 1 deste capítulo, observamos que as políticas públicas mais recentes, desenvolvidas para a disciplina de Inglês nas escolas, têm enfoque na prática da leitura e interpretação de textos, conforme constatamos, principalmente, nos PCNs para o EF, elaborados em 1998. Segundo PAIVA (2003), a indicação da leitura como habilidade principal a ser desenvolvida na disciplina de Inglês nas escolas públicas sofreu forte influência do projeto IPE, acima detalhado, o qual fôra inicialmente criado com o objetivo de apoiar estudantes universitários com necessidades urgentes de leitura. A

ênfase na referida habilidade passou, então, a fazer parte das escolas técnicas federais e de instituições públicas e particulares do país (PAIVA, 2003:60). A mesma postura é compartilhada por WALKER (2003), ao ponderar que a tradição de mais de 20 anos do ensino de Inglês Instrumental no ensino superior afetou a ênfase na leitura, proposta pelos PCNs do EF.

LEFFA, em texto publicado em 2001, explica como o inglês deveria ser trabalhado nas escolas em nosso país. Para ele, o que temos a fazer como professores do idioma no Brasil é, primeiramente, ensiná-lo a partir do princípio de que ele não tem uma única cultura como representante. Segundo o autor, “[...] *falar uma língua é apropriar-se dela, seja como falante nativo ou não-nativo*” (2001: 348).

Ainda no mesmo texto, o pesquisador propõe três estratégias para lidar com o ensino dessa língua multinacional que, em sua visão, precisa de um novo paradigma, de novas prioridades de ensino que possam ir ao encontro dessa natureza. A *primeira* delas é o ensino da “variedade local da língua multinacional”. Segundo o autor, o professor não deve se preocupar em ensinar o aluno a imitar o sotaque nativo de um outro país, pois deve ter em mente que os nativos hoje são minoria.<sup>7</sup> SEIDLHOFER (2005), ao discutir a questão nativos/não-nativos, menciona que atualmente é mais comum acontecerem interações em inglês entre falantes não-nativos que, além de não compartilharem a mesma língua nativa, também não compartilham a mesma cultura. BROWN (2000:192) também apresenta essa questão cultural, mostrando que aprender inglês em outro país não precisa envolver a incorporação de uma nova cultura, pois a pessoa está adquirindo a variedade local do referido idioma. GOMES DE MATOS e PINTO (2000) complementam a questão e ressaltam que os professores têm o direito de ensinar inglês, utilizando sua própria variação da língua e devem ser respeitados como usuários não-nativos deste sistema lingüístico.

A *segunda* estratégia mencionada por LEFFA (2001:352) é o ensino da língua multinacional para objetivos específicos, tendo como ponto de partida os interesses reais das

---

<sup>7</sup> BARCELOS (2003) reforça a crítica ao sotaque estrangeiro em seu estudo que investigou o tema e sua relação com o inglês ensinado em nosso país. Ela menciona que, por ser a globalização considerada por alguns como uma forma de imperialismo lingüístico, precisamos nos perguntar se o sotaque estrangeiro é realmente tão desejável. A autora sugere que, ao invés de tentar aproximar o sotaque dos alunos ao referido modelo, o professor deve conscientizá-los sobre suas atitudes quanto ao tema, com o intuito de torná-los mais sensíveis quanto às variedades lingüísticas e quanto aos objetivos auto-impostos em seu processo de aprendizagem de línguas. Entretanto, ao refletirmos sobre tais ponderações, concluímos que um sotaque adequado, por parte do professor, faz parte da preocupação do profissional com a solidez de sua formação. Em nossa opinião, a presença de um sotaque estrangeiro não impede que o professor seja crítico quanto às questões ideológicas inerentes à aprendizagem de uma LE.

pessoas envolvidas na aprendizagem. Essa estratégia será discutida em detalhes na seção que discorre sobre a abordagem centrada no aprendiz.

Para concluir aqui a linha de pensamento no que tange às estratégias propostas por LEFFA (2001:353), destacamos a *terceira* delas, que é a necessidade do enfoque dado, pelo professor, a habilidades que envolvam a produção do idioma, como falar e escrever, e não somente a recepção, como a leitura e a compreensão oral. PAIVA (2003) compartilha dessa visão e também acredita que, como professores que trabalham com LE, não podemos ignorar as outras habilidades lingüísticas. Os dois autores encorajam a ênfase nas habilidades de produção explicando que, como educadores, devemos buscar formar não apenas leitores da língua, mas falantes que podem e devem interagir em um mundo globalizado, trocando experiências e fortalecendo vínculos. Se ensinarmos somente leitura, reforçaremos a impossibilidade de interlocução, e bem sabemos que a informação não deve fluir unilateralmente mas, sim, nos dois sentidos: tanto na fala como na escrita (através da produção), na compreensão oral e *também* na leitura (através da recepção), disseminando, com isso, informações em todas as direções. Segundo LEFFA, “... a ênfase na leitura deve ser vista como uma fase transitória no caminho da produção lingüística, e não como um fim no ensino de uma língua multinacional” (2001:351).

SCHMITZ (2006), em artigo já citado, concorda com LEFFA (2001) quanto ao argumento acima. Ele comenta, nesse texto, trechos de discursos de cinco especialistas na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Destacaremos, neste trabalho, a citação de MOITA LOPES (1982):

*“Por que insistir em preocupações com regras de uso ou da fala ou mesmo noções de cultura para tornar possível a competência comunicativa, quando se sabe que a maior parte dos alunos terá pouquíssimas chances de usar tal conhecimento?” (2003:37)<sup>8</sup>*

Segundo SCHMITZ (2006), o texto acima foi publicado há muito tempo, portanto ele acredita que o autor não mais compartilhe desta visão, e coloca uma séria questão, que, apesar de não ser o enfoque desta pesquisa, merece destaque: “*É preciso perguntar porque os professores,*

---

<sup>8</sup> O trecho faz parte de texto intitulado “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil”, que encontra-se no livro **Oficina de Lingüística Aplicada**, com primeira impressão em 1996, e 5ª reimpressão, em 2003. Não houve alteração do trecho original na última reimpressão.

*formados e contratados pelas escolas públicas, carecem de fluência no referido idioma”* (2006:44).

SCHMITZ (2006) também acredita que a baixa carga horária da disciplina seja responsável pela ênfase excessiva da leitura nas aulas de Inglês. No entanto, apesar das justificativas apresentadas, ele questiona a afirmação de MOITA LOPES (2003):

*“... justificar o ensino da leitura em detrimento da compreensão oral e da fala com base na afirmação de que a maior parte dos alunos brasileiros matriculados na escola pública, no decorrer de suas vidas, nunca terão [sic] oportunidades de fazer uso do inglês é determinista e condena o aluno carente à condição de cidadão de segunda categoria. Como é possível prever as chances de vida de um grande número de alunos?”* (2006:44)

Conforme já mencionado, essa visão é compartilhada por PAIVA (2003), em artigo que investiga a nova LDB sobre o ensino de LE no ensino básico e também aborda a legislação para os cursos de graduação em Letras e a conseqüente formação de professores. Ao criticar os PCNs do EF, ela reforça a opinião dos autores que citamos, ou seja, o fato de que o conhecimento de uma LE deve ser estimulado com vistas à interação, seja ela oral, ou através da produção escrita.

PAIVA (2003) também critica a justificativa utilizada no referido documento, que prioriza a leitura por ser a habilidade que possibilitará a utilização imediata de uma LE. Ela questiona o termo ‘utilização imediata’, por acreditar que nem mesmo a leitura em inglês, ou *qualquer outra disciplina do currículo*, teria este ‘privilégio’. A autora aponta que, ao pensarmos em ‘utilização imediata’, a habilidade de compreensão oral deveria ser mais enfatizada, uma vez que o contato dos jovens com a música e o cinema em língua inglesa é intenso. Mesmo assim, ela não aponta esta última habilidade como sugestão de enfoque único, em detrimento das outras.

Ainda PAIVA (2006), em texto no qual discorre sobre memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa, volta a criticar a priorização da leitura, sugerida pelos PCNs. Segundo a autora, essa é uma constatação lastimável, principalmente ao observar que, após análise de corpus de narrativas de alunos de graduação em LE para o projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras), é a competência

lingüístico-comunicativa que eles almejam atingir. Sua análise é voltada para alunos de graduação em Letras, mas sabemos que, na verdade, a ênfase excessiva na leitura e em estruturas gramaticais nas salas de aula das escolas do país pode estar diretamente relacionada à falta desta mesma competência comunicativa do professor, não desenvolvida adequadamente durante seu período de formação. Veremos, nos depoimentos de nossos alunos, opiniões similares àquelas coletadas para o projeto AMFALE.

Não podemos nos esquecer de que a origem do ensino instrumental de LE tem incutido em sua proposta a investigação de necessidades dos aprendizes para a comunicação real, e que tal curso deve ser planejado para atender aos seus interesses. Não precisamos, portanto, segmentar seu ensino em habilidades, nem mesmo, por conta própria, definir qual será o melhor caminho a seguir, sem uma análise criteriosa do perfil do grupo com o qual desenvolveremos o trabalho. Um curso de Inglês Instrumental só será eficaz a partir dessa análise, quando os alunos, após explicitação de suas necessidades e interesses, forem co-autores na determinação de seus objetivos. Este é o tema de nossa próxima seção.

#### **4. A abordagem centrada no aprendiz**

Nesta seção, revisaremos as origens históricas da abordagem e retomaremos o enfoque mais atual do referido conceito. Para sua melhor compreensão, faz-se necessário um levantamento de suas raízes, uma vez que a abordagem é um conjunto de diferentes perspectivas no ensino de línguas, tendo tido como origem: 1) conceitos humanísticos; 2) a abordagem comunicativa, 3) estratégias de aprendizagem; 4) o ensino individual. A base teórica centra-se nos estudos de NUNAN (1988,1999), RICHARDS & RODGERS (2001), STEVICK (1991) e TUDOR (1996).

A abordagem centrada no aprendiz nasceu a partir da constatação de que o ensino de LE seria mais eficiente se ele fosse ao encontro das expectativas dos aprendizes, através do encorajamento para que cada aluno tivesse um papel mais ativo na elaboração de seu plano de estudo (NUNAN, 1988; TUDOR, 1996). No início dos anos 90, observou-se um descrédito quanto a métodos de ensino de línguas, por serem essencialmente prescritivos e por não

permitirem flexibilidade quanto à sua aplicação (TUDOR, 1996). RICHARDS & RODGERS (2001:245) comentam que alguns pesquisadores definiram esse período como a “Era Pós-Métodos”. A crítica principal se voltava para a ausência de um processo mais centrado no aprendiz, que reconhecesse o fato de que os alunos trazem conteúdos prévios para o processo de aprendizagem de línguas, além de diferentes participantes apresentarem estilos diversos para a assimilação do novo idioma. Tal constatação deveria permitir que alunos fossem consultados quanto à elaboração de um programa, que, por sua vez, deveria adaptar-se de forma mais flexível aos interesses e às necessidades de quem aprende. Além disso, qualquer prescrição ignora a necessidade de avaliação do contexto no qual a língua será aprendida: fatores culturais, políticos e institucionais deveriam ser considerados na adaptação de programas de ensino de línguas.

O enfoque no aprendiz teve nos *conceitos humanísticos* o seu ponto de partida. De acordo com CUNHA (2003:85), “*no início da década de 1980, os projetos de pesquisa que investigam o ensino e aprendizagem de língua inglesa começam a refletir uma visão humanista no processo de ensino-aprendizagem [...]. Os métodos humanísticos destacam-se por centralizar a aula no aluno e apontar para a importância do ambiente de aprendizagem que o envolve.*”

Tal preocupação com o aspecto humanístico do ensino de línguas teve sua origem na educação e na psicologia, tendo MASLOW (1970) e ROGERS (1961) como precursores do movimento. STEVICK (1991) reconhece cinco componentes presentes nas abordagens que utilizam esse enfoque, classificando-as de H1 a H5, sendo H1 equivalente à valorização dos sentimentos, H2 à importância das relações sociais na aprendizagem de línguas, H3 à valorização da responsabilidade do aprendiz no processo, H4 e H5 referindo-se a intelecto e auto-realização, respectivamente. Esses componentes permearam alguns dos métodos que floresceram com o declínio da abordagem audiolingual (LEFFA, 1988), como a *Sugestologia* (“Suggestopaedia”), de LOZANOV (1982), *Aprendizagem por aconselhamento* (“Community Language Learning”), de CURRAN (1976), o *Método silencioso* (“The Silent Way”), de GATTEGNO (1972) e a *Resposta física total* (“Total Physical Response”), de ASHER (1982).

Foi, portanto, a partir dos métodos e abordagens que valorizaram esses componentes que o conceito de enfoque no aprendiz foi reforçado. Houve, desta feita, a preocupação com fatores afetivos que o aluno traz para a sala de aula de LE, fatores que, segundo NUNAN (1988), só se efetivam com sucesso na prática a partir da formação do vínculo entre professor e aluno.

Além dos métodos citados, a *Abordagem Comunicativa* teve grande influência na consolidação do enfoque no aprendiz. Ela permitiu maior flexibilidade em seus princípios e dispensou maior atenção àquele que aprende, através de suas características, resumidas abaixo (RICHARDS & RODGERS, 2001):

- A. a língua deve ser utilizada para expressar sentido;
- B. sua função principal é a interação e comunicação;
- C. sua estrutura reflete utilizações funcional e comunicativa;
- D. as principais unidades lingüísticas não têm enfoque estrutural ou gramatical mas, sim, categorias de sentido comunicativo e funcional, como vemos no discurso.

Essas características reforçaram a questão da autenticidade dos materiais e das atividades introduzidas na sala de aula, favorecendo a comunicação real a partir das necessidades dos alunos que freqüentam os cursos com tal enfoque.

A *pesquisa em estratégias de aprendizagem*, a partir dos anos 70, também contribuiu para o enfoque no aprendiz. Além disso, aprofundou o estudo sobre atitudes e comportamentos que caracterizavam aprendizes de línguas bem ou mal-sucedidos, numa tentativa de “ouvir” os alunos e de utilizar seus “*insights*” e suas preferências para aprofundar e para melhor adequar o ensino de línguas aos aprendizes.

O desenvolvimento do *ensino individualizado* também favoreceu uma melhor compreensão das necessidades daquele que aprende, pois, através da observação deste processo, foi possível uma análise detalhada de necessidades individuais.

De acordo com TUDOR (1996), três perspectivas do enfoque no aprendiz têm recebido maior atenção atualmente: 1) o enfoque no aprendiz como princípio organizador de atividades; 2) a autonomia do aprendiz; e 3) o “currículo centrado no aprendiz”, este último desenvolvido por NUNAN (1988). Essas tendências misturam-se aos quatro itens mencionados anteriormente, dos quais a abordagem se originou—conceitos humanísticos, ensino comunicativo, pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e ensino individual—mas diferenciam-se deles por trazer em si um enfoque mais direcionado àquele que aprende. Detalharemos, a seguir, as três perspectivas:

*O enfoque no aprendiz como princípio organizador de atividades:*

Sob a influência dos métodos citados anteriormente, mais notadamente da Aprendizagem por aconselhamento, de Curran, DELLER (1990) desenvolveu uma pesquisa acerca de atividades com o enfoque no aprendiz. O autor também teve sua pesquisa influenciada pela prática de vários anos como professor de IPE, onde percebeu que alunos apresentavam maior domínio de conteúdos em suas respectivas áreas de atuação do que o professor de línguas, tornando-os, portanto, agentes ativos e fontes de informação para o sucesso das aulas de línguas.

Dentre as vantagens que CAMPBELL & KRYSZEWSKA (1992) apresentam, com relação ao enfoque no aprendiz como princípio organizador de atividades, destacamos a ativação do conhecimento prévio do aluno, fazendo com que ele traga para a sala de aula os conteúdos que deseja mobilizar em outra língua, explorando, com isso, ao máximo, seu potencial. Além disso, o grupo fica fortalecido ao receber contribuições individuais, o que faz com que todos tenham, ao final de cada aula, mais conhecimento real do que tinham quando ela se iniciou.

A análise constante das necessidades dos aprendizes também é uma das vantagens. O enfoque dado aos anseios e às expectativas dos alunos, ao se engajarem no processo de aprendizagem de línguas, fez com que técnicas voltadas a análises/sondagens dessas necessidades fossem desenvolvidas. NUNAN (1999) define o termo *sondagem de necessidades* como “conjunto de ferramentas, técnicas e procedimentos para a determinação do conteúdo lingüístico e do processo de aprendizagem para grupos específicos de aprendizes”<sup>9</sup> (NUNAN, 1999:149).

A utilização da sondagem de necessidades é fundamental em cursos de IPE, pois ao invés da ênfase em propostas que tenham como eixos principais a imposição de conteúdos pelo professor, o IPE parte da sondagem feita com os alunos, pois acredita que diferentes participantes têm diferentes necessidades, e que sua aprendizagem deve se dirigir a estas necessidades, que são específicas, e não àquelas impostas pelo professor. Elas precisam ser identificadas e devem nortear o planejamento de um curso.

Para determinação das necessidades, NUNAN (1999) diferencia dois tipos de sondagem: a *inicial*, que é realizada antes do início de um curso, e a *contínua*, que é o tipo de sondagem

---

<sup>9</sup> No original: **Needs analysis**: Sets of tools, techniques, and procedures for determining the language content and learning process for specified groups of learners (NUNAN, 1999:149).

relativamente informal realizada por professores após o início do curso. Na *sondagem inicial*, informações específicas são coletadas, relacionadas ao tipo de atividades direcionadas para as necessidades futuras do aprendiz, às funções lingüísticas exigidas, às situações que vivenciarão e às habilidades lingüísticas que favorecerão o desenvolvimento desse conjunto de necessidades. Para que isso se efetive na prática, os procedimentos de coleta de dados sugeridos são entrevistas, questionários e pesquisas. NUNAN, em outro texto (1988), aponta que a coleta inicial é ainda superficial e consiste de dados factuais como idade, profissão, nível de proficiência na língua. Informações mais subjetivas também podem aparecer, tais como preferências metodológicas e objetivos de aprendizagem. São informações que somente podem ser confirmadas quando um curso se inicia.

Já a *sondagem contínua* acontece paralelamente a outras atividades curriculares, e pode ocorrer em diversos momentos durante as fases de planejamento e implementação do programa. Segundo NUNAN (1988), em uma abordagem centrada no aprendiz, todas as decisões inicialmente tomadas são passíveis de mudança e não devem ser vistas como definitivas, isto porque à medida em que o curso evolui, as habilidades do aprendiz se desenvolvem, suas necessidades se modificam e a autoconscientização cresce. São os resultados da interação decorrente do diálogo contínuo entre professor e aluno que determinarão os conteúdos e os objetivos de aprendizagem logo nos estágios iniciais do processo. Para CAMPBELL & KRYSZEWSKA (1992), esse tipo de sondagem deve permear todo o processo de ensino de línguas.

#### *Autonomia do aprendiz:*

Há mais de vinte anos este tópico tem sido abordado na área de ensino de línguas. O termo refere-se ao envolvimento qualitativo do aprendiz nas tomadas de decisão quanto às várias etapas do estudo, além de incluir a conscientização que o aluno tem sobre sua própria aprendizagem (metacognição). Para CRABBE (1993), tal prática deve ir além das salas de aula de LE e deve, também, permear todo o processo educacional. De acordo com esse autor, os sujeitos devem se responsabilizar por sua própria aprendizagem ao invés de esperar que o *outro*, seja ele o professor, a instituição ou mesmo o Estado, organize estas questões para ele.

Para DICKINSON (1993), as características da aprendizagem autônoma partem do

princípio de que os participantes têm compreensão suficiente acerca do processo de ensino de línguas para entenderem os propósitos das escolhas pedagógicas. Para o autor, os alunos são capazes de formular seus próprios objetivos de aprendizagem, de selecionar e utilizar estratégias adequadas para sua melhor eficácia e de monitorar sua utilização, além da apropriação da metacognição.

Não estamos afirmando aqui que o aluno, ao assumir o papel de autor do processo, seja capaz de avaliar pedagogicamente o ensino/aprendizagem, assim como tomar decisões acertadas sobre o quê e como aprender. Em uma sala de aula com enfoque no aprendiz, as decisões-chave acerca do que fazer serão tomadas tendo como *ponto de partida a necessidade deste participante*. Isso significa orientá-lo para que ele se envolva no processo e assuma, já desde a primeira aula, controle e responsabilidade pela própria aprendizagem, tornando-se mais autônomo, menos dependente do professor e conseqüentemente mais amadurecido no que se refere à busca individual de conhecimentos.

O papel do professor no sentido de desenvolver estratégias de aprendizagem para tornar o aluno mais autônomo é, portanto, maximizado e não minimizado, como apontam algumas críticas que vêem uma desvalorização do papel do professor nesse processo. Ao invés disso, ele atuará como mediador, facilitando a aquisição de linguagem e a conscientização do sujeito (NUNAN, 1999).

#### *O “Currículo centrado no aprendiz”:*

Este conceito foi desenvolvido por NUNAN (1988), através de estudos feitos a partir de um programa de educação para migrantes na Austrália. Para o autor, os alunos devem ser o ponto de partida para a determinação do conteúdo e da forma como deve ser trabalhado, processo este que deve partir da consulta prévia e da negociação entre alunos e professores. Tal conceito em muito contribuiu para o enfoque no aprendiz, pois integrou, através de um modelo mais concreto, os vários “*insights*” explicitados até sua criação.

Após discussão dos conceitos que permearam o enfoque no aprendiz, destacaremos, agora, o texto que traça o panorama geral dos 25 anos de IPE no Brasil (HOLMES & CELANI, 2006), no qual os autores fazem um breve apanhado das decisões que poderiam ter sido

diferentes e comentam suas possíveis falhas. Uma delas, ponto de partida para a condução metodológica deste trabalho, foi a falta de um estudo prévio das necessidades dos participantes que fariam o curso, prática comum na época. Segundo os autores, quando o projeto foi iniciado, a maior fonte de dados veio da investigação conduzida por pessoas nele diretamente envolvidas. Esses dados consistiam basicamente de entrevistas com profissionais locais. Quando o projeto foi avaliado, *o que aconteceu apenas após seu término*, houve um pesar considerável de que os dados finais não puderam ser comparados a informações previamente coletadas. HOLMES & CELANI (2006) comentam que a falta desses dados é, infelizmente, um traço muito comum em projetos do tipo, e esperam que as próximas gerações de elaboradores de projeto observem tal falha e não a repitam em trabalhos posteriores.

Não pretendemos, portanto, neste trabalho, reforçar a crítica mencionada, pois consideramos que a educação deve, em qualquer área, proporcionar aos alunos a capacidade de operar de forma a priorizar seus próprios objetivos de vida, dentro do conhecimento e habilidade assimilados. Consultá-los é, portanto, fundamental em nossa visão. A partir dessa perspectiva, concebemos a educação como uma forma de fortalecimento (*empowerment*), visão que embasa a parte metodológica desta pesquisa, ao buscar a capacitação individual com o intuito de fazer com que cada um atinja seus objetivos de aprendizagem. O ensino de línguas deve somar-se a esse contexto, com o intuito final de fortalecer os aprendizes em sua busca pelo conhecimento.

## **5. As quatro habilidades de comunicação e sua importância em cursos técnicos**

Nesta seção, discutiremos alguns princípios que tradicionalmente fazem parte de cada uma das quatro habilidades de comunicação: a compreensão oral, a produção oral, a leitura e a produção escrita. Através dos pontos discutidos (utilização de cada uma delas, histórico referente à sua importância, características específicas e estratégias para trabalho em sala de aula), ressaltaremos a relevância delas em cursos técnicos.

### **Compreensão oral**

De acordo com MORLEY(1984:7), a compreensão oral é, dentre as quatro habilidades, a mais utilizada nas interações cotidianas. Quando a comparamos com as demais, observamos que

dela fazemos utilização em aproximadamente 50% de nosso tempo, comparado a 25% utilizado em produção oral, 15% em leitura e 10% em produção escrita. Essa habilidade decididamente merece uma atenção especial, uma vez que passamos metade do tempo em nossas interações simplesmente ‘ouvindo’. Basearemos, portanto, nossa discussão, em MORLEY (1984), HELGESEN (2003), OMAGGIO (1986), UNDERWOOD (1989), RICHARDS and RODGERS (2001), NUNAN (1999), KRASHEN (1981) e MIRANDA (2005).

Aparentemente, o “ouvir” parece não estar tão presente em nossas atividades quanto o “falar”. Entretanto, quando uma pessoa está ouvindo, ela está ativando um complexo processamento mental para que a mensagem seja compreendida e tenha sentido (HELGESEN, 2003). Mesmo assim, a habilidade de compreensão oral parece ter sido negligenciada em cursos de inglês, talvez pela própria ênfase na produção oral, que ocorreu, principalmente, graças à popularidade do Audiolingualismo nos anos 60, motivando a criação de materiais voltados ao desenvolvimento da fala. Apesar do referido método levar a compreensão oral em consideração, sua utilização limitava-se a uma mera coadjuvante para se lapidar a fala (MORLEY, 1984; OMAGGIO, 1986; NUNAN, 1999).

Além disso, houve, por muito tempo, a crença de que a compreensão oral, assim como a leitura, era uma habilidade “passiva”, fato que, como hoje bem sabemos, está longe da verdade (OMAGGIO, 1986). Como pouco estudo havia sido realizado quanto a essa habilidade em língua materna, assumiu-se que ela não precisaria ser ensinada, prática que permeou o ensino de línguas até o início dos anos 70. Naquela época, professores e pesquisadores achavam que as habilidades consideradas passivas seriam adquiridas pelo aprendiz naturalmente, não havendo a necessidade de instruções específicas sobre como desenvolvê-las.

O interesse pela compreensão oral iniciou-se nos anos 80, época de avanços significativos em pesquisas na área de aquisição de línguas, principalmente a partir da teoria de aquisição de línguas proposta por KRASHEN (1981). O pesquisador desenvolveu cinco hipóteses para o sucesso da aquisição de línguas. Dentre elas, a hipótese do “insumo compreensível” (“the input hypothesis”) trouxe implicações diretas para a compreensão oral.<sup>10</sup>

Nos últimos 20 anos, pesquisadores começaram a estudar a forma como processamos o

---

<sup>10</sup> Segundo o autor, para que haja progresso real nas habilidades receptivas de compreensão oral e leitura, o aluno deve ser exposto à língua em um nível um pouco acima daquele que é capaz de produzir ( $i+1$ , onde  $i$  – insumo - é o nível de competência atual do aluno na habilidade, e  $\pm 1$  é o estágio imediatamente acima deste nível).

chamado insumo compreensível (HELGESEN, 2003). A partir de então, dois tipos de processamento foram identificados para as habilidades receptivas (tanto para a compreensão oral quanto para a leitura): o *processamento ascendente* (“bottom-up”) e *descendente* (“top-down”). No *processamento ascendente*, a compreensão do sentido geral é o último passo do processo, e é precedida pela compreensão de vocabulário, gramática e sons na língua-alvo, enquanto que, no *processamento descendente*, o ouvinte reconstrói ativamente a mensagem original de seu interlocutor através do conhecimento prévio do contexto e da situação na qual a interação acontece. O sentido geral da mensagem é, portanto, o objetivo principal desse processo (NUNAN, 1999; HELGESEN, 2003).

Um importante conceito para o sucesso do *processamento descendente* é a *teoria dos esquemas* (NUNAN, 1999; OMAGGIO, 1986; MOITA LOPES, 1996). Essa teoria pressupõe que as experiências anteriores vividas pelo aprendiz levam à criação de padrões mentais que nos ajudam a compreender as novas experiências. Em outras palavras, os esquemas funcionam como um elo entre a experiência anterior e a nova concepção. Durante a nossa vida, construímos centenas de esquemas mentais, que nos ajudam em nossas tarefas cotidianas. De acordo com tal conceito, sem os esquemas, nada na vida poderia ser previsível.

Dentre as características descritas por NUNAN (1999) e HELGESEN (2003) que fazem parte da compreensão oral, salientamos aquela que avalia a necessidade de o ouvinte fazer parte da interação. Quando ele é participante ativo, essa forma de compreensão oral é chamada de *recíproca*. A habilidade é considerada *não-recíproca* quando não há a possibilidade de controle da fala do interlocutor, como em transmissões de rádio ou em programas de televisão. NUNAN (1999) apresenta um resumo das estratégias para compreensão oral e comenta que, através do desenvolvimento dessas estratégias, alunos se tornarão aprendizes mais eficientes, uma vez que poderão refletir sobre os processos que fazem parte de sua própria aprendizagem. Dentre as mais importantes, ele cita a compreensão da idéia central, a compreensão para extrair idéias específicas, a utilização de conhecimento prévio para fazer previsões sobre o material ao qual o ouvinte será exposto, o emprego de inferências, sendo que estes dois últimos são processos mais complexos.

NUNAN (1999) e UNDERWOOD (1989) advogam a utilização de materiais autênticos, que têm maior potencial de maximizar a aprendizagem da habilidade, ressaltando-se de que tais

textos devem apresentar um nível de dificuldade um pouco maior do que aquele que proporcionaria 100% de compreensão (insumo compreensível, já discutido anteriormente). As tarefas propostas para os referidos materiais devem ser adaptadas ao nível do aprendiz, e ele deve ser capaz de desempenhá-la com sucesso, fortalecendo, com isso, a autoconfiança no desenvolvimento da habilidade.

Ao refletirmos sobre a relevância da compreensão oral em LE, é inevitável retomarmos o histórico do Inglês para Propósitos Específicos no Brasil. Como já mencionamos anteriormente, tal prática emergiu dentro de uma perspectiva de comunicação real. Portanto, ignorar a habilidade de compreensão oral nas aulas de Inglês Instrumental não parece ir ao encontro dos princípios dos quais o próprio IPE se originou. Entretanto, MIRANDA (2005) sinaliza que há dificuldade na implementação de sua prática nas aulas de Inglês nas escolas, de acordo com relatos de professores que fizeram parte de sua pesquisa. Por mais motivados que estejam para diversificarem suas aulas, eles esbarram em questões políticas e institucionais, como falta de materiais, poucas aulas por semana, muitos alunos por sala, sem mencionar o descrédito que a disciplina vem sofrendo ao longo de décadas de políticas públicas mal implementadas, fato que também reflete na promoção da próxima habilidade sobre a qual falaremos, a produção oral.

### **Produção oral**

Para muitas pessoas, saber uma língua é saber falar esta língua, é ter competência comunicativa<sup>11</sup>. De acordo com CANALE (1983), a referida competência é representada pelo domínio de quatro outras competências: a gramatical, a discursiva, a sociolingüística e a estratégica. A primeira delas, a *gramatical*, envolve o domínio de itens lexicais e de morfologia, sintaxe e semântica. A *competência discursiva* complementa a gramatical, pois é através dela que serão produzidos turnos mais longos de fala com coesão e coerência.

Já a *competência sociolingüística* permite a interpretação da linguagem através de seu papel social, envolvendo as regras socioculturais de utilização da língua. O domínio de estratégias verbais e não-verbais para a compensação e falhas na comunicação, visando à sua

---

<sup>11</sup> MOITA LOPES (2002:42), em texto no qual analisa criticamente os PCNs do EM, menciona que o termo *competência comunicativa* data dos anos 70; segundo o autor, as adaptações feitas a este conceito ao longo dos anos fizeram com que ele se adequasse ao chamado *ensino por competências*, termo utilizado nos PCNs do EM.

melhor eficiência, é característica da *competência estratégica*.

Essas são, portanto, as áreas de conhecimento que formam a tão almejada competência comunicativa. De acordo com SAVIGNON (1972), ela é dinâmica e envolve a negociação e a construção de significado, o que, muitas vezes, não acontece em salas de aula numerosas.

Outro aspecto relevante da fala, no que concerne ao ensino/ aprendizagem de línguas, é o grau de espontaneidade da interação. Mesmo em falas essencialmente espontâneas, há a necessidade de recorrermos, em muitas situações, a frases feitas ou a expressões que muito contribuem para a espontaneidade. Essa ‘provisão’ pode melhorar significativamente tanto a fluência quanto a precisão gramatical. NUNAN (1999) sugere que, ao ensinarmos alunos a fazerem apresentações orais, é fundamental que possamos proporcionar oportunidades para que sua preparação seja feita com antecedência.

BAILEY (2003) mostra que os alunos consideram a habilidade de produção oral muito complexa por duas razões. Uma delas é o fato de a fala acontecer em tempo real e, como ela depende da compreensão oral, o não-entendimento pode causar certa tensão quanto à produção que a segue. Além disso, quando uma pessoa fala, ela não tem tempo de revisar ou editar o que diz, o que pode ser embaraçoso no início do processo de aprendizagem de línguas. Por esse motivo, NUNAN (1999) aponta que, para aprendizes iniciantes de um idioma, rotinas são fundamentais, pois proporcionam a segurança necessária ao aluno. As rotinas reduzem a tensão entre o falante e seu interlocutor no início do processo de aprendizagem, pois através delas o sujeito consegue articular mais adequadamente sua linha de raciocínio, fortalecendo, com isso, seus esquemas mentais.

Apesar do interesse geral demonstrado pelos alunos pela produção oral, é, também, comum encontrarmos aprendizes relutantes quanto ao desenvolvimento e à utilização da LE. BURNS & JOYCE (1997:134) identificam que tal fato pode ser decorrente de três fatores: culturais, lingüísticos, e/ou psicológicos/afetivos.

Os *fatores culturais* referem-se às experiências prévias do aprendiz e às suas crenças sobre como deve ser uma aula. Se experiências anteriores mostraram que, na escola, a prática deveria ser voltada unicamente para a leitura de textos, certamente haverá resistência quanto à inclusão das outras habilidades. As dificuldades *lingüísticas* referem-se à utilização e produção de sons e ritmos reconhecidamente distintos daqueles da língua materna, o que pode aumentar a

resistência do aluno, além de outras dificuldades, tais como falta de motivação, ansiedade ou timidez exageradas, que se referem aos *fatores psicológicos/afetivos*.

Se tal habilidade é tão complexa, ensiná-la também não é tarefa fácil. BAILEY (2003) menciona cinco princípios norteadores da prática do professor ao trabalhar com a habilidade de produção oral, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa:

a) a distinção entre contextos de aprendizagem de segunda língua e contextos de LE, com a explicitação das diferenças entre eles<sup>12</sup>;

b) a ativação simultânea das quatro competências formadoras da competência comunicativa, a saber, competências gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica, desde os estágios iniciais de aprendizagem;

c) a redução do tempo dedicado à fala do professor;

d) o desenvolvimento de atividades que favoreçam a negociação de significados;

e) a promoção de atividades que reproduzam situações de vida real.

Sabemos das limitações impostas para a implementação de tal prática em sala de aula. Entretanto, a utilização do tempo de que dispomos para a promoção da produção oral certamente tornará a LE mais próxima à realidade dos alunos.

## **Leitura**

Nesta seção, trataremos a leitura com um enfoque diferente daquele abordado na seção que discorre sobre o Inglês Instrumental. Revisaremos alguns dos conceitos que subjazem a prática desta habilidade que, como já mencionamos, nada tem de passiva, e identificaremos os princípios-chave relacionados a ela no ensino de línguas, com base em OMAGGIO (1986), NUNAN (1999), ANDERSON (2003), MIRANDA (2005) e MOITA LOPES (2003).

OMAGGIO (1986) cita as semelhanças entre a leitura e a compreensão oral, mencionando

---

<sup>12</sup> Atualmente, é fato que a revolução tecnológica já modificou, mesmo que muito pouco, o abismo entre as duas realidades. Podemos pensar que a alfabetização digital ainda está longe de ser real nas escolas públicas, mas o governo brasileiro tem o objetivo de efetivá-la, já a partir de 2007, através do projeto 'One Laptop per Child' (Um Laptop por Criança), iniciativa do MIT (Massachusetts Institute of Technology), cujo objetivo é oferecer aos alunos matriculados um computador portátil conectado à Internet. Tal iniciativa poderá, a médio prazo, ser um instrumento facilitador da produção, tanto em LM quanto em LE, oral ou escrita, tornando a língua estrangeira menos distante da realidade em suas formas de produção.

que ambas se referem a atividades de resolução de problemas que envolvem a formulação de hipóteses, inferências, além da construção de significados através da interpretação das ambigüidades e incertezas de seus respectivos textos (orais ou escritos). NUNAN (1999), por sua vez, compara a leitura de textos à compreensão oral não-interativa ou não-recíproca, que ocorre quando o ouvinte não interage verbalmente com o interlocutor. Tanto a leitura quanto a compreensão oral, além de envolverem o processamento de idéias alheias através da linguagem, ativam operações cognitivas extremamente complexas. Entretanto, a diferença principal, de acordo com NUNAN (1999), está na possibilidade de um certo controle, por parte do leitor, quanto à velocidade na qual a informação é processada na leitura, o que, como já vimos, não acontece quando ele ouve.

O ato de ler pressupõe a interação entre o conhecimento prévio do sujeito (“teoria dos esquemas”, conforme discutido na habilidade de compreensão oral) com o texto que, por si só, proporciona pistas que serão utilizadas pelo leitor (ouvinte) para a reconstrução de seu sentido original (NUNAN, 1999; OMAGGIO, 1986). Além do esquema, outros dois fatores precisam se articular: as *estratégias*, que permitem que o bom leitor saiba como proceder com um texto ao encontrar dificuldades, e a *fluência*, que é o ritmo apropriado de leitura associado à compreensão. NUNAN (1999), assim como OMAGGIO (1986) e GRELLET (1981), sugerem textos autênticos, com tarefas graduadas para o nível de entendimento do aluno. GRELLET (1981:152) justifica a escolha por esse tipo de material por considerá-lo de mais fácil compreensão, pois a leitura é facilitada quando a redundância natural e organização retórica são mantidas.

Ao revisar estudos anteriores sobre leitura, DAVIES (1995) subdivide a habilidade em quatro tipos:

- a) leitura receptiva, rápida e automática, que fazemos quando lemos narrativas;
- b) leitura reflexiva, que nos faz pausar e refletir sobre o que estamos lendo;
- c) leitura para a identificação de idéias centrais, que é rápida e pressupõe a compreensão do todo, não se atendo a detalhes;
- d) leitura para a localização de informações específicas, que ativa a busca de detalhes que responderão apenas a questões previamente formuladas.

Para DAVIES (1995), o limite entre os dois últimos tipos não são tão visíveis na vida real. Segundo ele, eles interagem na compreensão integral de um texto.

ANDERSON (2003) menciona que, ao aprendermos a ler em LE, temos que transferir as estratégias utilizadas na língua materna para o nosso novo contexto. Entretanto, NUNAN (1999) salienta que essa transferência não garante sucesso na aprendizagem da habilidade no novo idioma, que pode ser dificultada pelo limitado conhecimento lingüístico no início do processo. HUDSON (1988) mostra que estratégias diferentes beneficiam diferentes níveis de proficiência: alunos iniciantes apresentam melhores resultados quando tarefas de ativação de conhecimento prévio precedem a leitura, ao passo que alunos mais avançados em seus estudos obtêm maior êxito com tarefas que desenvolvem vocabulário essencial e tarefas de ajuste de interpretação aos textos lidos.

Como a leitura em inglês já é prática consolidada em nosso país, conforme percebemos nos documentos oficiais que norteiam esse trabalho, observaremos, agora, o modelo que a embasou nos PCNs para o EF.

MOITA LOPES (2003) propõe um modelo interacional que prioriza, no ato da leitura, um fluxo de informações tanto no sentido ascendente (do texto para o leitor) quanto descendente (do leitor para o texto). A proposta trabalha simultaneamente com a informação impressa nas páginas e com o conhecimento prévio que o leitor traz para o processo, fazendo com que ele negocie o sentido do texto com o escritor. Essa teoria interacionista é fortemente influenciada pela teoria do esquema, e a proposta pela interação entre os processamentos ascendente e descendente é, também de acordo com MURTAGH (1989), aquela que melhor favorece o ato de ler.

ANDERSON (2003) cita oito princípios que devem fazer parte do ensino da leitura. Destacaremos três deles por considerá-los fundamentais nas aulas de Inglês Instrumental:

- a) *a exploração do conhecimento prévio do aluno*, com isso facilitando sua interação com o texto, através da checagem de hipóteses previamente formuladas;
- b) *o desenvolvimento de uma base de vocabulário*, fundamental para cursos técnicos. A compreensão de palavras recorrentes em seus cursos, além do reconhecimento de marcadores discursivos, em muito facilita a leitura de textos;
- c) *o encorajamento do sujeito no sentido de transformar estratégias* (ou seja, um esforço consciente para se atingir meta) *em habilidade* (isto é, automatização das estratégias).

Como já relatamos no breve histórico do IPE no Brasil, a ênfase na referida habilidade faz com que sua prática se torne mais familiar para o professor de Inglês Instrumental. MIRANDA (2005) constata, em sua dissertação, que os professores entrevistados acerca das habilidades presentes nos PCNs do EM não consideram viável o trabalho com outras habilidades que não a leitura, e justificam tal inviabilidade por questionarem sua própria competência nas habilidades produtivas, ou então por outros argumentos tais como, poucas aulas por semana e muitos alunos por sala. Muitas vezes, nem a leitura é trabalhada. Como afirma um dos participantes em sua pesquisa, é ainda comum um enfoque desnecessário em tradução de textos para o português e também o ensino exaustivo de gramática. Observamos, na prática, que o que acaba acontecendo nas salas de aula ainda está distante, inclusive, de um desenvolvimento adequado dessa habilidade.

### **Produção escrita**

Apesar de contar com apenas 10% de participação nas interações cotidianas (MORLEY, 1984), “escrever” está longe de ser uma habilidade pouco relevante. Atualmente, o próprio sistema educacional atesta sua importância através de exames classificatórios que condicionam o ingresso em universidades de prestígio a uma produção elaborada de textos em língua materna (LM), o que não costuma ser tarefa fácil. Por ser uma habilidade extremamente complexa, NUNAN (1999) considera a produção escrita de qualidade como talvez o que exista de mais difícil na aprendizagem de uma língua.

Se escrever é tarefa árdua, ensinar a habilidade também não é fácil, muito menos em LE, principalmente porque essa habilidade pode não ter sido bem desenvolvida em LM. É comum ouvirmos queixas de que alunos não sabem soletrar, escrever ou expressar idéias corretamente em LM, o que faz com que os professores de LE limitem o ensino de tal habilidade.

SOKOLIK (2003) define a produção escrita através do contraste entre suas características: “escrever” envolve ações físicas, como o próprio ato em si, e mentais, ativando um complexo processamento cerebral. Seu propósito é tanto expressar quanto impressionar. Além disso, a competência nessa habilidade pode ser verificada tanto no processo quanto no produto (este último é muito valorizado por instituições acadêmicas, conforme já mencionado). RIVERS (1975) a define como uma arte que envolve um esforço direto e uma escolha deliberada de

linguagem por parte do usuário. Tal prática requer muita elaboração e precisão, além de organização e definição quanto a estilo.

Ao fazer uma retrospectiva histórica da referida habilidade, RIVERS (1975) pondera que, no início do século XX, a produção escrita tinha suas regras mais voltadas para a precisão da forma. As idéias ficavam em segundo plano, pois a ortografia, gramática e organização geral eram as evidências necessárias para atestar competência na referida habilidade.

Até meados de 1970, a escrita funcionava como apoio para a produção oral, com enfoque em técnicas que se alinhavam ao Método Audiolingual. Ao final desse período, o enfoque no processo, em contraste com o produto final, começou a permear o estudo em LM.

Já em meados dos anos 80, duas tendências surgiram simultaneamente. A primeira era a ênfase no conteúdo acadêmico, determinado a partir das necessidades de disciplinas acadêmicas que os aprendizes precisariam dominar. Juntamente com esse processo, veio o enfoque nas necessidades do leitor e as conseqüentes implicações destas necessidades para o escritor.

Estudos descritos por MAGNAN (1985) mostram que o pouco tempo dedicado à habilidade de produção escrita em segunda língua acontece pelos seguintes fatores:

- a) maior ênfase atribuída às habilidades de produção e compreensão orais, em decorrência do Método Audiolingual, além do enfoque excessivo na leitura, como vemos atualmente;
- b) a consideração da escrita como habilidade contra-producente por parte dos educadores; além de as correções tomarem muito tempo extraclasse do professor, parece que os alunos não colhem benefícios desta prática, aprendendo muito pouco com seus erros;
- c) a crença de que não há necessidade de se aprender a escrever em outra língua, uma vez que tal habilidade será pouco utilizada em situações reais.

Entretanto, o autor é da opinião de que professores de segunda língua podem—e muito—auxiliar inclusive a construção da habilidade na LM, através da ênfase em estratégias que reforcem aquelas já desenvolvidas em primeira língua.

KRASHEN (1984: 17-18) sugere a leitura extensiva como atividade adequada para o desenvolvimento mais acelerado da produção escrita que, segundo ele, pode ser otimizada através de textos funcionando como insumo compreensível. A revisão feita por ele sobre o processo de

produção escrita em LM apresenta três diferenças entre o escritor bem-sucedido e aquele que não tem bom desempenho na habilidade: 1) planejamento; 2) verificação sistemática do conteúdo no decorrer da tarefa; 3) revisão.

De acordo com KRASHEN (1984), *planejar* envolve a utilização, por parte do escritor, do tempo anterior ao início do processo para uma reflexão acerca do conteúdo que pretende desenvolver. O bom escritor não teme uma mudança de rumo no decorrer do trabalho.

Já a *verificação sistemática do processo* permite que o sujeito tenha sempre em mente uma noção do que está escrevendo, pausando, com certa frequência, para reler suas idéias e para planejar como pretende continuá-las. O resultado é, invariavelmente, um trabalho melhor estruturado. Quanto ao terceiro item, *revisão*, KRASHEN (1984) pontua que bons escritores revisam frequentemente seu trabalho, buscando linhas de argumento de uma forma mais aprofundada e alterando-as, quando necessário. Segundo ele, escritores mais capazes têm suas atenções voltadas para o leitor e não para o seu próprio texto.

Mais recentemente, LARSEN-FREEMAN (2000) advogou o uso do ecletismo de princípios na escrita, através do qual aconselha a professores que considerem as tendências históricas referentes à habilidade e apliquem aquela que melhor se relacione ao dado contexto. SOKOLIK (2003) concorda com LARSEN-FREEMAN (2000) e afirma que é exatamente esse princípio que tem funcionado na prática há muitos anos. SOKOLIK (2003), então, propõe quatro pontos que devem ser levados em consideração no planejamento de um curso voltado para a produção escrita ou que inclua nele a referida habilidade: a) compreensão dos motivos que levam os sujeitos a escrever; b) oportunidades para a produção; c) retorno do trabalho ao aluno; d) processo de avaliação do trabalho escrito.

O primeiro consiste na *compreensão*, por parte do professor, *dos motivos que levam os alunos a escreverem*. Ela esclarece que a fonte de problemas se inicia quando os objetivos dos alunos diferem daqueles impostos pelo professor. Segundo a pesquisadora, professores devem estabelecer programas de produção escrita que atendam às necessidades dos alunos quanto aos tipos de produção que poderão ser aplicados na vida real.

O segundo princípio refere-se à importância de se oferecer muitas *oportunidades* ao aluno para escrever, pois, como sabemos, a habilidade se aprimora com a prática. O terceiro princípio é fazer da *devolutiva do trabalho escrito* um processo significativo e de grande valia para o aluno.

Ela não deve levar apenas o rótulo de ‘correção’. O retorno pode vir em forma de um comentário resumido de questões que precisam ser revistas, com o intuito de fazer com que o próprio aluno identifique as lacunas de seu texto.

Esse item nos leva ao quarto ponto, que se refere ao *processo de avaliação do trabalho escrito*. Os alunos, muitas vezes, consideram as avaliações dos professores muito subjetivas, e critérios mais definidos facilitariam a compreensão deste retorno. Esses critérios podem ser desenvolvidos de três formas: através de atribuição de notas, de conceitos ou holisticamente, esta última fazendo com que o professor descreva, em linhas gerais, a produção como um todo.

Nesta pesquisa, ao trabalharmos com a produção escrita, buscamos considerar os quatro itens acima, propostos por SOKOLIK (2003), primeiramente selecionando produções institucionais que seriam relevantes para os participantes em questão (em contraste a produções pessoais—WHITE, 1986), como relatórios, artigos e cartas de apresentação. Procuramos, também, utilizar um critério de avaliação mais descritivo, através de comentários gerais sobre a produção do texto e levantando as questões mais específicas de registro, gramática e vocabulário que precisariam de mais atenção.

Apresentamos, neste capítulo, os aspectos teóricos que embasam nosso trabalho. Iniciamos com a contextualização do ensino de inglês em nosso país, com o intuito de melhor compreender sua trajetória ao longo dos anos, o que culminou com os encaminhamentos futuros da disciplina.

Foi necessário, também, fazer uma análise do Inglês para Propósitos Específicos (IPE), proposta que embasou a prática de Inglês Instrumental no Brasil. Ao estudarmos esse ponto à luz do histórico do ensino de línguas, acreditamos que, por força de um significativo investimento no projeto IPE, parte das diretrizes para LE em nosso país não poderia se originar de outra fonte.

A discussão sobre a multinacionalidade do inglês foi fundamental para compreendermos que seu ensino não pode se restringir à prática de uma única habilidade, a leitura, por questões que envolvem a indiscutível e frequentemente criticada globalização do planeta, decorrente de uma tecnologia que avança mais rapidamente do que conseguimos acompanhá-la. Foi oportuno, portanto, o retorno a autores que questionam o ensino do Inglês apenas para a recepção, cujo enfoque encontra-se na habilidade da leitura, e não na produção.

Na seqüência, discorreremos sobre a abordagem centrada no aprendiz, um dos eixos

principais de nosso trabalho e, a partir da análise de suas necessidades, detalhamos as habilidades de comunicação que, em nossa concepção, devem permear um curso de Inglês para Propósitos Específicos, em recortes que vão ao encontro dos interesses e anseios dos grupos pesquisados.

Após este breve apanhado teórico, discutiremos, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

## CAPÍTULO II. METODOLOGIA

### 1. Caracterização da Instituição e dos Cursos Pesquisados

A instituição escolhida para o trabalho foi um colégio técnico da região de Campinas. Trata-se de uma unidade de Ensino Técnico e Ensino Médio de uma universidade estadual que, desde 1967, dedica-se à formação de profissionais técnicos de nível médio e que busca atender, através dos cursos oferecidos, aos mais diversos setores da economia nacional. O Colégio conta com “*mais de 1900 alunos, distribuídos em 14 cursos técnicos e três especializações de nível técnico*”, de acordo com informações divulgadas pelo MANUAL DO CANDIDATO (2005/2006:3).

Os cursos oferecidos pela instituição são divididos em quatro Modalidades, A,B,C e D. Explicitaremos, a seguir, as características principais de cada uma delas:

**Modalidade A** : trata-se de cursos de concomitância interna nos quais os alunos, em período integral, farão o Ensino Técnico simultaneamente ao Ensino Médio na referida instituição, a partir da primeira série. Destinam-se, preferencialmente, a candidatos que tenham terminado o Ensino Fundamental completo no ano anterior ao de seu ingresso no Colégio.

**Modalidade B**: fazem parte da **Modalidade B** os cursos de concomitância externa, cujos alunos podem estar matriculados na 2ª ou 3ª séries do Ensino Médio em outra instituição. Também podem frequentar esses cursos alunos que já tenham concluído o Ensino Médio.

**Modalidade C**: inclui cursos subsequentes ao Ensino Médio, tendo como público-alvo candidatos que já o concluíram até dezembro do ano anterior ao de sua matrícula.

**Modalidade D**: oferece cursos de Especialização de nível técnico para alunos que já possuem a habilitação técnica e que buscam aprofundar sua prática profissional.

Dois dos cursos pesquisados, *Enfermagem* e *Informática*, pertencem à **Modalidade A**. Dentro dela, o Inglês é uma das disciplinas da parte diversificada que integra o Ensino Médio. Tem, portanto, caráter obrigatório nos três anos de duração do curso, para a qual não há dispensas

ou equivalências de outras instituições.

O terceiro curso por nós pesquisado, *Técnico Ambiental com ênfase em Gestão*, é um curso noturno com duração de dois anos e enquadra-se na **Modalidade C**. Nele, nossa disciplina intitula-se Inglês Instrumental e é trabalhada apenas no 2º semestre do 1º ano do curso.

Apesar de nossa pesquisa não focar os cursos das **Modalidades B e D**, acreditamos que a caracterização de ambos, feita acima, se faz necessária para que o leitor possa ter a dimensão da Instituição como um todo. Alguns dos cursos das **Modalidades B e D** também oferecem Inglês Instrumental, o que faz com que a disciplina tenha caráter essencialmente técnico. Ela é ministrada em um ou dois semestres, dependendo da disponibilidade de carga horária de cada curso.

A seguir apresentaremos, mais detalhadamente, a organização de cada um dos três cursos que integram esta pesquisa: Enfermagem, Informática e Técnico Ambiental com ênfase em Gestão:

### **Curso de Enfermagem**

O Curso de Enfermagem é organizado dentro da **Modalidade A**, em segmentos distribuídos em seis semestres, tendo, portanto, a duração de três anos. Durante esse período, os alunos fazem estágio supervisionado (já a partir do 2º ano) em instituições vinculadas à Universidade, com a supervisão dos professores responsáveis pela área técnica.

Dentre as diversas funções que cabem aos técnicos em Enfermagem, destaca-se a de assistência ao Enfermeiro em suas várias áreas de atuação, além da responsabilidade pela prevenção e pelo controle de doenças transmissíveis em geral, em programas de vigilância epidemiológica. O mercado de trabalho inclui, além de estabelecimentos de saúde em geral (hospitais, clínicas, laboratórios), trabalhos de *home care* (Enfermagem Domiciliar) e atuações em indústrias.

### **Curso de Informática**

Ainda dentro da **Modalidade A**, o Curso de Informática é voltado para a área de Programação de Computadores. O aluno fará inicialmente quatro módulos comuns, em quatro semestres e, após sua conclusão, optará por uma das duas ênfases a seguir: Sistemas de

Informação ou Sistemas de Suporte, com duração de dois semestres cada. Já no decorrer do 3º ano (2º semestre), os alunos iniciam sua busca por estágios, com a supervisão do setor responsável por orientá-los.

De acordo com o MANUAL DO CANDIDATO (2005/2006:8), o mercado de trabalho para esses profissionais inclui as seguintes áreas: “*Web Design, Web Development, Empresas Industriais e Comerciais, Empresas de Consultoria, de Automação Industrial, de Prestação de Serviços, SoftwareHhouses, Empresas de Telecomunicações, Centros de Pesquisa.*”

### **Curso de Técnico Ambiental com ênfase em Gestão**

Este Curso insere-se na **Modalidade C** e dele participam alunos que já concluíram o Ensino Médio. Tem a duração de dois anos e busca desenvolver “*competências referentes à educação para o meio ambiente, avaliação e controle de riscos ambientais, planejamento, preservação e gestão ambiental*” (MANUAL DO CANDIDATO, 2005/2006: 11).

O Técnico Ambiental conta com um mercado em crescente expansão, atuando em todas as áreas da economia nacional que envolvem a intervenção do homem no meio ambiente. Além das indústrias em geral, esse profissional pode exercer seu papel nas áreas de saúde, construção civil, mineração ou agropecuária.

A escolha por um curso dessa Modalidade para nossa pesquisa justifica-se por permitir a observação de alunos que já concluíram o Ensino Médio. Muitos deles já estão inseridos no mercado de trabalho, o que nos dá uma dimensão diferenciada das reais necessidades do Inglês Instrumental na formação destes participantes.

## **2. Perfil da Professora/pesquisadora**

A professora/pesquisadora é profissional de ensino de Inglês como língua estrangeira desde fevereiro de 1986. É formada em Terapia Ocupacional e concluiu sua Complementação Pedagógica para o Ensino de Línguas Estrangeiras para o 1º e 2º graus em 1997. Até então, lecionava Inglês em escola de línguas da região de Campinas, onde também atuava na área de formação de professores e como Supervisora dos cursos juvenis. Tornou-se professora do EF de uma escola particular em fevereiro de 1998, onde hoje, além de ministrar aulas, coordena a área de Inglês de 5ª a 8ª séries e os cursos preparatórios para os exames da Universidade de

Cambridge (FCE- “First Certificate in English” e CAE- “Certificate in Advanced English”), oferecidos para alunos da Instituição. A partir de agosto do mesmo ano, foi contratada pela escola técnica onde a pesquisa foi realizada. Nela, leciona Inglês e Inglês Instrumental para os Cursos de Tecnologia de Alimentos, Enfermagem, Informática, Eletroeletrônica, Mecânica e Gestão em Meio Ambiente. Fez curso de inglês de um mês na Universidade de Gainesville, Estados Unidos e concluiu o curso de pós-graduação “latu-sensu”, denominado “Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa no Processo Educativo”, em 1999.

### **3. Sujeitos da Pesquisa**

A presente pesquisa contou com 62 participantes no total, divididos em três grupos:

- 21 participantes (S1 a S21) do 3º ano do Curso de Enfermagem (Modalidade A);
- 20 participantes (S22 a S41) do 3º ano do Curso de Informática (Modalidade A);
- 21 participantes (S42 a S62) do 2º semestre do Curso de Técnico Ambiental (Modalidade C).

#### **Curso de Enfermagem**

No total, 21 alunos do 3º ano do Curso de Enfermagem fizeram parte da pesquisa, o que constitui toda a classe. Para um trabalho mais efetivo com o idioma, os grupos foram divididos em dois no início do primeiro ano, levando-se em consideração os diferentes níveis de proficiência dos alunos. Já no terceiro ano, por necessidades institucionais, os dois grupos foram unidos novamente, para trabalho com um único professor. São duas aulas semanais durante todo o ano letivo, de 50 minutos cada, ministradas uma vez por semana.

O livro didático utilizado na disciplina nos dois primeiros anos intitula-se *Lifelines* (HUTCHINSON, 1999). Além disso, também utilizou-se o livro de exercícios, ambos em sua versão pré-intermediária. No 3º ano, o livro didático não é utilizado, para que questões mais direcionadas à necessidade de cada curso sejam abordadas.

#### **Curso de Informática**

Este curso contou com o envolvimento de 20 alunos. Ele permaneceu dividido no 3º ano.

A série em questão contava com 40 alunos e, por este motivo, optou-se pela continuidade da divisão. O grupo era praticamente homogêneo, quando comparado aos outros. O Curso de Informática tem a mesma carga horária do de Enfermagem e também utilizou o material acima citado (*Lifelines*) até o final do 2º ano.

### **Curso de Técnico Ambiental com Ênfase em Gestão**

Os 21 sujeitos que freqüentaram a série participaram da pesquisa, no primeiro e único semestre em que há contato com a disciplina. Observou-se uma heterogeneidade muito grande entre os participantes: sujeitos cursando níveis avançados de inglês em escolas de línguas, outros que afirmavam já terem terminado seu curso e, também, aqueles que jamais estudaram línguas fora da instituição escolar, sendo a escola técnica mencionada o único contato destes últimos com o idioma.

Para este Curso não se adota livro didático, cabendo ao professor a tarefa de criar seus próprios materiais, voltados para as questões específicas de cada área da Modalidade. O curso conta com duas aulas semanais de Inglês Instrumental, de 45 minutos cada, durante um semestre. As aulas são dadas uma vez por semana.

## **4. Metodologia**

Como o presente trabalho enfatiza a negociação entre professora/pesquisadora e alunos, acreditamos ser esta uma pesquisa fortalecedora. De acordo com CAMERON et alii. (1992), a **pesquisa fortalecedora** (“empowering research”) é aquela feita sobre um determinado tema, em favor dos sujeitos pesquisados e com sua colaboração. CAMERON et alii. (1992) mencionam, a propósito, a necessidade da utilização de instrumentos de pesquisa interativos e dialógicos, sob uma perspectiva realista, não positivista. Esse tipo de pesquisa deve buscar a cooperação ativa dos participantes, o que exige, por parte do pesquisador, a explicitação dos objetivos e procedimentos do processo, logo no início do trabalho.

Outra característica importante da pesquisa fortalecedora é o respeito pela agenda do pesquisado, que deve ser levada em consideração, ajustando-se também à do pesquisador. Esses ajustes devem ser feitos através da escuta ativa de suas reais necessidades, que eventualmente

podem gerar *insights* sobre novos pontos a serem pesquisados.

A necessidade de compartilhar com os participantes da pesquisa o resultado do conhecimento advindo do trabalho é outro ponto fundamental desse tipo de pesquisa. CAMERON et alii. (1992) afirmam que a disponibilização dos dados coletados e analisados permite uma reinterpretação das crenças, atitudes e dos comportamentos das pessoas envolvidas. Sob essa perspectiva, o pesquisador “devolve”, ao grupo, a elaboração dos pontos levantados por eles.

Dentro dessa perspectiva de interação com os participantes da pesquisa, definimos este trabalho como sendo de natureza etnográfica (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 2003; ANDRÉ, 1995), pois terá como técnicas principais de coleta de dados, aplicação e análise de questionários, observação participante, além de gravações de aulas e dos processos de negociação em áudio. Partiremos, portanto, do princípio de que a professora/pesquisadora afetará e será afetada pela situação estudada e será o instrumento principal na coleta e análise dos dados.

## **5. Descrição das etapas do trabalho e dos instrumentos de coleta de dados**

Foram três os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, tendo como base os trabalhos de AUGUSTO (1997), NUNAN (1988), RICHARDS (2001) e TUDOR (1996): *questionário-sondagem*; *gravação em áudio* do processo de negociação entre professora/pesquisadora e alunos para determinação do plano de trabalho inicial e *questionário final*, detalhados a seguir:

### **Questionário-sondagem: procedimentos gerais de análise**

Um questionário inicial foi aplicado após o esclarecimento do objetivo principal da pesquisa: a análise das necessidades reais dos alunos com relação ao inglês, a fim de se criar uma proposta de trabalho que fosse ao encontro destes anseios. Tal instrumento foi aplicado no início do ano letivo para os Cursos de Enfermagem e Informática. No Curso de Gestão em Meio Ambiente, ele foi aplicado em agosto, mês em que nosso curso se iniciou. A professora/pesquisadora explicou que iria começar um trabalho de investigação para buscar indícios de que os cursos de Inglês Instrumental podem e devem atender ao máximo a agenda dos alunos que os fazem, e não a agenda do professor que os leciona (PRABHU, 2003) .

Os grupos responderam ao questionário-sondagem (Anexo 1, baseado em AUGUSTO, 1997), inicialmente com o nome, curso e profissão. Os alunos dos três cursos deixaram em branco este último quesito ou incluíram apenas a informação “estudante”.<sup>13</sup>

Em seguida, a professora/pesquisadora questionou acerca de dúvidas referentes às instruções para preenchimento. A única indagação presente foi referente à possibilidade de escolha de mais de uma alternativa para as questões cinco e seis. Feitos os esclarecimentos, o preenchimento transcorreu sem outras intervenções.

É importante ressaltar também que a professora/pesquisadora chamou a atenção dos participantes para o *item C* das *instruções* durante a leitura do questionário, que solicitava a inclusão de justificativas caso achassem necessário. Isso aconteceu com o intuito de conscientizá-los sobre a importância e riqueza dos comentários pessoais para melhor ilustração das respostas às questões.

Através do questionário-sondagem, pudemos observar, além dos dados pessoais de relevância para a presente pesquisa, qual o conhecimento prévio de inglês trazido por cada aluno para a sala de aula (questão quatro), dado fundamental para que pudéssemos delinear o perfil de cada grupo. Precisávamos também identificar até que ponto o inglês seria importante para o crescimento profissional dos participantes (questões um, dois e três) e como poderíamos utilizar o (pouco) tempo de aula que teríamos para atender aos objetivos da maioria dos alunos, em um primeiro momento (questões cinco e seis).

Apesar de utilizarmos técnicas de coleta de dados essencialmente qualitativas, alguns dados da análise do primeiro questionário tiveram tratamento quantitativo. GAMBOA (2002:105) observa, referindo-se ao tema quantidade-qualidade:

*“Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra”.*

A mesma visão é compartilhada por ANDRÉ (1995), que vê quantidade e qualidade como

---

<sup>13</sup> Um aluno do Curso de Enfermagem identificou-se como Monitor da disciplina de Português, e um do curso de Informática, como “Diretor de projetos da empresa júnior”.

intimamente relacionadas no que tange ao tipo de dados coletados. Segundo a autora, um estudo não deixa de ser qualitativo porque reporta números. Para ela, “[...] o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 1995:24).

### **Gravação em áudio: procedimentos gerais de análise**

A etapa seguinte, realizada na semana subsequente e após tabulação dos resultados do questionário-sondagem, foi a **gravação em áudio** da aula de “negociação de conteúdos” nos cursos pesquisados. A gravação teve como objetivo devolver os dados do questionário-sondagem para o grupo e, a partir da devolutiva, fazer um levantamento mais aprofundado das reais necessidades dos alunos do curso. Cada questão daquele primeiro instrumento foi lida, levada a discussão e comentada, para que os dados do grupo fossem confrontados com as respostas iniciais ao questionário. A professora/pesquisadora perguntava, logo após a leitura de cada item, se os participantes tinham alguma idéia das respostas dadas ao questionário e, depois, lia cada resposta tabulada. Em seguida, questionava se havia algum ponto a ser colocado ou discutido pela classe. O grupo, então, tecia comentários sobre cada resposta.

O processo foi todo gravado em áudio, sem interrupção, e encerrou-se com a determinação do programa inicial para cada curso pesquisado. Nesse trabalho, faremos análise dessa etapa através de um resumo dos comentários dos alunos para cada questão. A professora/pesquisadora enfatizou que o programa não era definitivo ou inflexível, o que permitiria sua adaptação ao longo do semestre. Algumas das falas dos alunos, que exigiram tratamento específico, foram apresentadas na íntegra, entre aspas.

Os dados obtidos permitiram uma análise mais completa do ponto de vista dos participantes pesquisados sobre a importância das quatro habilidades de comunicação em sua formação técnica e, como mencionado anteriormente, proporcionaram ajustes de respostas ao questionário acima. Para o processo de coleta de dados, foi utilizada a forma *deliberada* (ERICKSON, 1986).<sup>14</sup>

Através, pois, de um foco deliberado, a professora/pesquisadora conduziu a sessão de

---

<sup>14</sup> O autor explica que tanto pesquisador quanto sujeitos de pesquisa trazem consigo conhecimentos prévios que podem afetar a coleta de dados. Os pesquisadores precisam estar atentos para não perderem o foco do trabalho e garantirem consistência entre as perguntas de pesquisa e a coleta realizada. Um processo essencialmente intuitivo poderia comprometer a pesquisa, pois haveria a possibilidade de inadequações futuras, como, por exemplo, quantidade insuficiente ou não apropriada dos dados coletados.

negociação, relendo as perguntas do questionário-sondagem, apresentando os dados obtidos e refinando as perguntas para confirmação e aprofundamento das respostas. Foi ao final dessa etapa, que durou, em média, 30 minutos em cada curso pesquisado, que a proposta de trabalho foi desenvolvida.

No capítulo III, *Análise e Discussão dos Dados*, o conteúdo da gravação foi analisado de forma articulada com o questionário inicial. Optamos por essa forma de análise por notarmos que as informações obtidas no primeiro momento se complementavam à gravação, tornando a análise mais completa, já que os dados gravados puderam ser imediatamente confrontados àqueles do questionário-sondagem.

### **Questionário final : procedimentos gerais de análise**

O **questionário final** (Anexos 3, 4 e 5, um para cada curso pesquisado) foi aplicado na última aula do ano letivo. Seu objetivo principal foi avaliar o cumprimento do programa dentro da proposta negociada no início do trabalho. Ele foi adaptado a cada curso e cada um deles apresentou, em seu início, uma lista das atividades trabalhadas durante o semestre. Essa listagem teve o intuito de fazer com que os participantes confrontassem e avaliassem a proposta inicial (negociada na segunda semana do semestre, através dos instrumentos de coleta, especificados nos dois itens anteriores) com o trabalho realizado.

Os alunos fizeram uma auto-avaliação de seu desempenho na disciplina, tendo em mente o cumprimento dos objetivos propostos e avaliando, dentre as atividades citadas, aquelas que mais proporcionaram crescimento, segundo eles. Refletiram, também, sobre a necessidade de dar continuidade aos estudos da língua, uma vez que, *como em qualquer outra disciplina na escola, cujos conteúdos não se esgotam nunca*, o Inglês também precisará de continuidade.

A partir da leitura das atividades realizadas durante o semestre, os grupos deveriam responder às questões dissertativas, de um a cinco. Apenas a questão dois apresentou múltipla escolha, mas havia, também, espaço para o registro. A escolha por um instrumento final dissertativo justifica-se por permitir que o aluno coloque, de forma mais pessoal, sua experiência ao longo do semestre.

A primeira questão teve, como foco, uma auto-análise de desempenho, através da verificação do cumprimento dos objetivos do curso e do crescimento de cada aluno nas

habilidades trabalhadas. A segunda questão, de múltipla escolha, referia-se às expectativas futuras geradas pelo curso: “Há motivação para dar continuidade aos estudos de Inglês? O que aprendeu foi suficiente? Ficou desanimado por não sentir progresso? As expectativas foram correspondidas? O curso deixou a desejar?” Além das alternativas, havia espaço para justificativa.

A atividade que gerou maior interesse para o aprendizado da língua deveria ser explicitada na terceira questão. A pergunta 4 referia-se à utilização do Inglês no mercado de trabalho: houve progresso real neste sentido?

Finalmente, a última questão pedia que o grupo registrasse comentários que poderiam ilustrar mais detalhadamente as questões anteriores. O objetivo era verificar se, após leitura do questionário como um todo, havia informações adicionais que enriqueceriam ainda mais as respostas. Para a análise desses dados, resumiremos as respostas mais frequentes. Serão mantidos na íntegra apenas destaques que necessitam de tratamento mais específico.

Durante o período em que a pesquisa foi aplicada, os participantes eram frequentemente questionados sobre as atividades realizadas, revelando a constante preocupação quanto à necessidade de redirecionar os objetivos inicialmente propostos. De fato, em alguns momentos, as sugestões iniciais precisaram ser revistas. No entanto, esses ajustes não aparecem no corpo do trabalho, mas como *atividade trabalhada* no questionário final.

## **CAPÍTULO III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa. Os dados referentes aos três cursos serão analisados em conjunto, a fim de facilitar sua visualização, conforme especificado abaixo:

### **1. Dados do questionário-sondagem, articulado com a gravação em áudio**

Importância do Inglês na escola e no trabalho

Grau de importância das habilidades (ouvir, falar, ler, escrever)

Uso do Inglês em sua futura profissão

Conhecimento atual de cada aluno, a partir de uma auto-avaliação

Objetivos do Inglês Instrumental, a partir do ponto de vista dos participantes

Atividades que deveriam ser desenvolvidas na disciplina Inglês Instrumental

Comentários adicionais dos participantes, com relação às perguntas 1 a 6

### **2. Esboço inicial dos programas de cada curso, a partir dos dados coletados**

Curso de Enfermagem

Curso de Informática

Curso de Gestão em Meio Ambiente

### **3. Comentários dos participantes sobre o questionário final**

Cumprimento dos objetivos do curso

Atividades de produção oral

Atividades de compreensão oral

Atividades de leitura

Atividades escritas

Vocabulário e gramática

Continuidade dos estudos da língua inglesa

Atividades preferidas pelos participantes

Preparo para enfrentar a futura profissão

Comentários adicionais, esclarecendo as respostas anteriores

### **4. Conclusões da professora/pesquisadora quanto aos dados coletados**

Ao final do capítulo será, portanto, apresentada uma reflexão sobre os resultados de cada

curso, ressaltando, principalmente, as diferenças entre eles. Em seguida, para concluí-lo, serão destacados alguns pontos que vieram à tona durante a análise, a partir do ponto de vista da professora/pesquisadora.

## 1. Dados do questionário-sondagem, articulado com a gravação em áudio

A análise e discussão que se seguem foram baseadas nos dados obtidos a partir do primeiro questionário e das discussões em classe com a professora/pesquisadora acerca dessa sondagem.

### Importância do Inglês na escola e no trabalho

Conforme mostra a Figura 1, que apresenta as respostas dos participantes dos três cursos pesquisados, todos eles, à exceção de dois (um de Enfermagem, um de Meio Ambiente), reconheceram a grande importância do Inglês, tanto para o estágio supervisionado quanto em sua futura profissão.

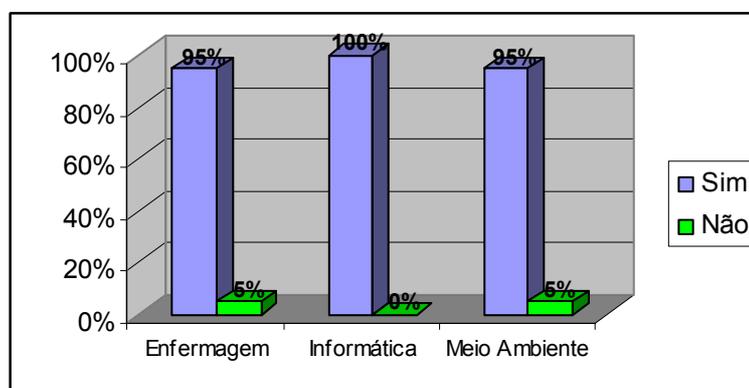


Figura 1. Respostas dos alunos dos três cursos à questão 1

No **Curso de Enfermagem**, 95% dos alunos responderam “sim” a esta questão e apresentaram, como justificativa, a crescente importância do inglês em nosso mundo globalizado. Segundo eles, além de ser necessário para o mercado de trabalho, o inglês é a língua que facilita a comunicação em âmbito mundial, a língua “predominante”, conforme um dos participantes. Também houve menção, por parte de três alunos, sobre a importância da leitura de embalagens de

medicamentos e de manuais para a operação de equipamentos importados.

Os dados do questionário foram confirmados na gravação em áudio. O único participante que respondeu à questão negativamente comentou que encara o estudo da língua como um hobby, uma escolha pessoal. Ele não vê correlação entre sua necessidade e a profissão escolhida.

Observamos, portanto, que nas respostas à primeira pergunta, houve coerência entre o questionário e o processo de negociação. No **Curso de Informática**, a mesma questão teve resposta afirmativa por parte de todos os participantes envolvidos. Para eles, o Inglês fará a diferença em suas carreiras, conforme mostra a Figura 1, dado esse confirmado pela gravação em áudio.

Ao analisar a primeira questão para este curso, foi inevitável a constatação da importância do inglês para a área. Os alunos comentaram que não conhecer o idioma pode ser limitador para seu desenvolvimento profissional futuro. Como os próprios participantes justificaram no questionário-sondagem, praticamente toda a documentação da área se encontra em inglês, o que torna, pelo menos a leitura, fundamental.

Além disso, segundo um dos participantes, os processos seletivos de algumas empresas onde muitos deles pretendem estagiar já cadastram seus currículos e agendam entrevistas iniciais através de dois processos distintos: há um formulário para quem domina o idioma e outro, para quem não tem conhecimento dele.

O **Curso de Gestão em Meio Ambiente**, por seu turno, apresentou 20 respostas afirmativas para a primeira questão, o que representa 95% da sala. A única resposta negativa (5% do total) foi justificada da seguinte forma: *“Para o estágio não, mas para um futuro emprego, sim”*. Esse comentário nos leva a considerar a resposta como afirmativa.

Dentre as justificativas apresentadas, chamamos a atenção para o fato de que a área de Meio Ambiente, por ser um campo de trabalho relativamente novo, tem vasta bibliografia em outros idiomas, principalmente em inglês, o que faz com que o acesso aos materiais de leitura seja dificultado por aqueles que não o dominam. Tais dados foram confirmados na gravação em áudio.

### **Grau de importância das habilidades (ouvir, falar, ler, escrever)**

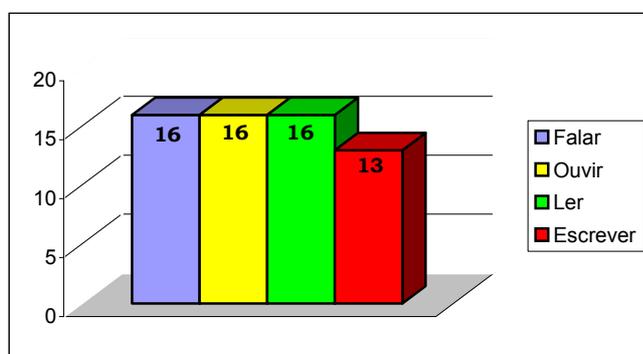
A segunda pergunta versou sobre a(s) habilidade(s) de comunicação em inglês, falar, ouvir,

ler, escrever, que será(ão) mais necessária(s) ao crescimento profissional dos alunos ao ingressarem no mercado de trabalho. Os participantes poderiam marcar mais de uma alternativa caso quisessem ressaltar a importância de mais de uma habilidade.

Esta questão será analisada em duas etapas. Na primeira delas, os gráficos referentes a cada um dos cursos apresentam-se separadamente, com os comentários tecidos pelos participantes. No segundo momento, integraremos os três gráficos para que possamos ter uma visão global do grupo de participantes.

### Primeira etapa

Como observamos na Figura 2, referente ao **Curso de Enfermagem**, existe um grande equilíbrio entre as habilidades orais (“falar”/ “ouvir”), que chegam a 76% cada, e as escritas (“ler”/ “escrever”), que apresentam 76% e 62%, respectivamente. Apesar de aparecer em quarto lugar, “escrever” obteve uma porcentagem bastante expressiva. Ao que parece, esses participantes consideram tanto o “ouvir” quanto o “falar” como complementares e igualmente fundamentais para a interação. Além disso, para eles, saber ler é mais útil que saber redigir.



**Figura 2. Habilidades requeridas para o crescimento na empresa onde trabalha/fará estágio:  
Curso de Enfermagem**

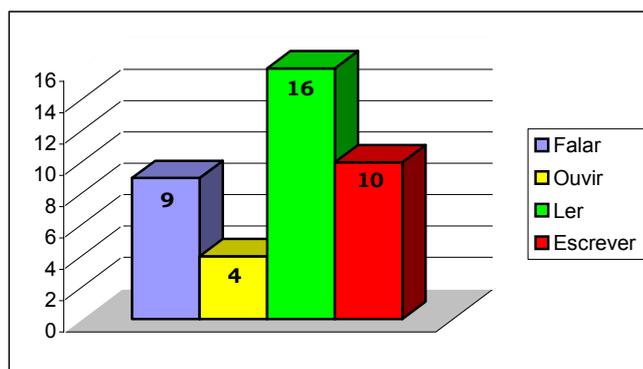
Apesar do espaço designado para comentários, nem todos os alunos o preencheram. Alguns comentários foram muito vagos, como “a leitura é a mais importante”, ou “preciso aprender a falar para me comunicar com pessoas de outros países”.

Na gravação em áudio, doze alunos disseram que “falar” deveria ser a escolhida, ao passo

que nove participantes optaram por “ler”. Houve, portanto, coerência com os resultados do questionário. Ambas as habilidades, além de “ouvir”, foram consideradas igualmente importantes por dezesseis alunos para cada habilidade.

Concluimos que, ao responder à pergunta dois, grande parte dos alunos considera que a interdependência entre as quatro habilidades é fundamental para sua carreira. Assim, começou a emergir, já a partir desse momento, um esboço do trabalho sugerido pelo grupo: a partir dos dados coletados na questão, observamos que o planejamento com os alunos para a disciplina poderia permitir uma integração entre as quatro habilidades.

No **Curso de Informática**, as respostas à questão dois são menos uniformes do que aquelas observadas no Curso de Enfermagem, conforme observamos na Figura 3.



**Figura 3. Habilidades requeridas para o crescimento na empresa onde trabalha/fará estágio: Curso de Informática**

A opção pela leitura, feita por 80% dos alunos, seguida pela produção escrita, com 50%, mostra que este curso prioriza fortemente a comunicação eletrônica: saber ler informações através da rede mundial de computadores e, conseqüentemente, interagir (por escrito) com o outro faz parte da rotina desses participantes. As justificativas (expressas por 20% deles) confirmam que a leitura se configura como a habilidade mais importante, pois ela certamente fará parte do dia-a-dia de uma empresa de forma muito mais intensa que as outras, por meio de livros, tutoriais, documentações sobre a utilização dos programas, etc.

Conseqüentemente, “falar” e “ouvir”, com 45% e 20%, respectivamente, aparecem como secundários para este grupo, que parece não perceber a interdependência entre elas, contrariando o que acontece na interação real, atividade na qual deve haver troca de papéis entre os

interlocutores (quem fala, também ouve e vice-versa).

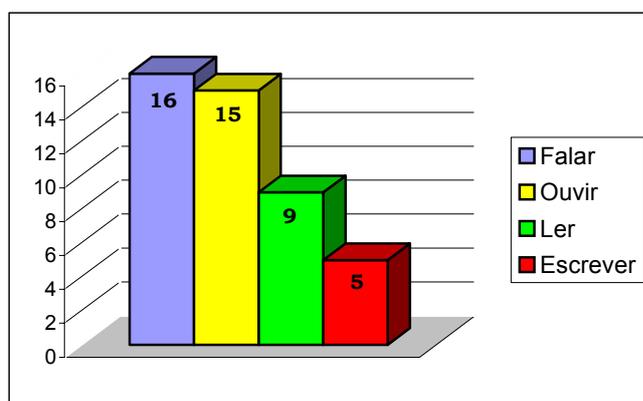
Iniciamos a gravação em áudio para esta questão com uma expectativa muito clara quanto à confirmação dos dados acima, o que foi prontamente evidenciado na prática, com os participantes apresentando as mesmas justificativas explicitadas no questionário-sondagem. Entretanto, 10% dos alunos não concordaram com o fato de a leitura ter tido uma ampla escolha em detrimento das outras habilidades, afirmando que o “falar” e o “ouvir” são muito mais importantes. Um deles chamou a atenção do grupo para a discrepância de porcentagens entre estas duas últimas habilidades, uma vez que, em sua concepção, elas estão intrinsecamente relacionadas. Um participante observou que “ouvir” é muito complexo em outra língua: *“Falar, você se vira, mas ouvir, tentar entender o que o outro fala, é quase impossível”*. Para este participante, sua experiência com a referida habilidade parece mostrar que ele foi exposto à tarefas muito acima de seu nível de compreensão. Segundo KRASHEN (1984), tal prática gera ansiedade e não propicia o crescimento adequado na habilidade.

A professora/pesquisadora comentou a relevância de tal observação, e perguntou até que ponto é comum negligenciar a aprendizagem da habilidade considerada a mais complexa. Um aluno afirmou que, na verdade, ele acredita que trabalhará muito pouco com o inglês a não ser através da leitura. Para ele, a “negligência” é, na verdade, decorrente da falta de necessidade, pois, o máximo que fará, além de ler em inglês, será trocar e-mails.

Outro participante complementou a resposta com um dado que se mostrou de extrema relevância para a discussão. Ele disse que *“[a] leitura é confortável, você pode enrolar um pouco, voltar e reler o que não entendeu, procurar palavras desconhecidas no dicionário. Para mim é ótimo, pois detesto me expor”*. A partir desse depoimento, começou a se delinear uma outra vertente, ausente no questionário-sondagem: a) a provável necessidade da produção oral para a futura carreira profissional desses alunos, **o que parece mostrar que somente a leitura não será suficiente para o grupo**; b) a complexidade da compreensão auditiva e sua conseqüente negligência na aprendizagem de línguas, dados confirmados em MORLEY (1984); c) o conforto advindo de práticas comuns de leitura, tão presentes na sala de aula, práticas estas sugeridas inclusive nos documentos oficiais que regem a disciplina de LE em nosso país, conforme constatamos na fundamentação teórica; d) a ausência de correlação, nas respostas ao questionário-sondagem, entre “falar” e “ouvir”. Tal discussão despontou apenas na gravação, o

que mostra que, um único instrumento de coleta de dados pode ser limitado, levando, muitas vezes, a uma análise incompleta das informações.

Já os alunos do **Curso de Gestão em Meio Ambiente** posicionaram-se claramente em favor da prática oral, conforme mostra a figura 4. Nesse curso, assim como em Enfermagem, houve um grande equilíbrio entre “falar” e “ouvir” (76% e 71,4%, respectivamente), relegando para segundo plano as habilidades de “ler” (43%) e “escrever” (24%). Observamos que “ler” obteve uma expressiva porcentagem, quase o dobro de “escrever”. Dentre os comentários analisados, salientamos a resposta de uma das alunas: *“Na IBM, as quatro opções acima são importantes. Numa vaga para estágio, acho que ler e escrever prevalecem”*.<sup>15</sup>



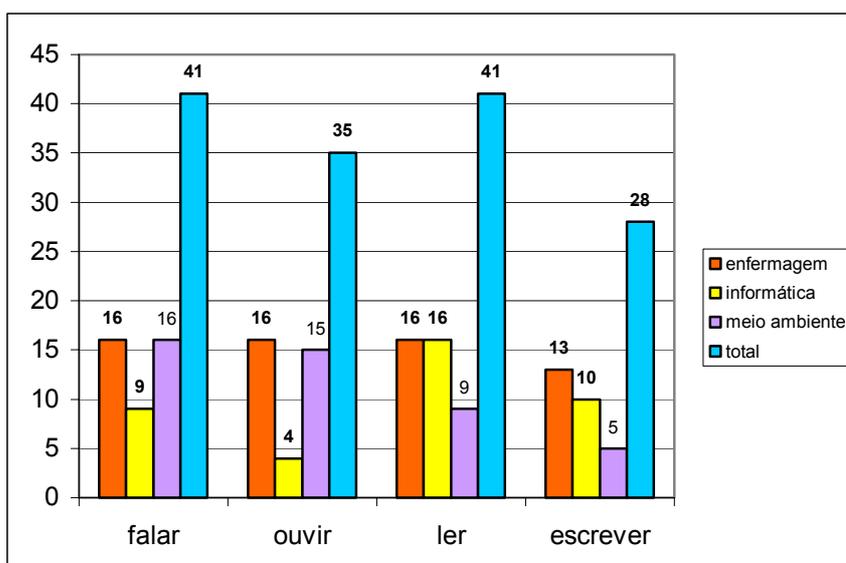
**Figura 4. Habilidades requeridas para o crescimento na empresa onde trabalha/fará estágio:  
Curso de Gestão em Meio Ambiente**

Na gravação em áudio, relativa à ordem de importância das quatro habilidades, os alunos citaram a leitura como prioritária, contrariando os dados iniciais coletados. Quando o resultado geral foi divulgado, houve, inicialmente, surpresa geral. Após alguns comentários referentes à importância do “falar”, o grupo confirmou a coerência das respostas dadas ao questionário-sondagem, uma vez que há um interesse generalizado em *aprender a falar*, e conseqüentemente, ouvir bem é parte integrante do *falar bem*.

<sup>15</sup> A mesma aluna, que estava passando por processo seletivo na referida empresa, citou, algumas semanas após a aplicação do questionário, que havia tido uma ‘entrevista oral’, de 10 minutos, em inglês, por telefone, na qual teve a tarefa de agendar uma avaliação escrita, que seria aplicada após tal contato.

## Segunda etapa

A partir da integração dos gráficos dos três cursos pesquisados, quanto às habilidades, conforme mostra a Figura 5, foi possível visualizar quais deveriam ser privilegiadas em um primeiro momento nesses cursos, antes do processo de negociação, a fim de satisfazer à maioria dos 62 participantes envolvidos na pesquisa. Empatadas em primeiro lugar, encontram-se duas habilidades, uma considerada PRODUTIVA (“falar”, com 28,3%) e uma RECEPTIVA (“ler”, com a mesma porcentagem, 28,3%). Em terceiro e quarto lugares, encontram-se uma RECEPTIVA (“ouvir”) e uma PRODUTIVA (“escrever”), respectivamente. Isso parece sinalizar, ao professor, a necessidade de se abrir espaço para que os alunos utilizem o inglês nas aulas, através de atividades de produção oral e de leitura. Além disso, os resultados mostram que práticas com ênfase na compreensão oral têm importância secundária, uma vez que a referida habilidade obteve 24,1% das respostas. Eles mostram, também, que a produção escrita se encontra em último lugar na preferência desses participantes, com 19,3% das respostas. Acreditamos que o fato de a produção escrita ter ficado em último lugar reflete a baixa frequência com a qual ela é utilizada nas interações cotidianas, de acordo com MORLEY (1984). Além disso, conforme aponta NUNAN (1999), seu alto nível de complexidade também contribui para tal índice.



**Figura 5. Integração dos resultados dos três cursos pesquisados, referentes à questão 1**

Ao analisarmos comparativamente os três cursos à luz das quatro habilidades, verificamos, de acordo com os dados obtidos no questionário-sondagem, a importância da ênfase no “falar” e “ouvir” para os Cursos de Enfermagem e Gestão em Meio Ambiente. O Curso de Informática, por outro lado, não prioriza essas duas habilidades e coloca na leitura sua ênfase principal, alinhando-se com Enfermagem quanto ao número de alunos que escolheram essa modalidade. As habilidades de leitura e produção escrita evidenciam-se como menos importantes no Curso de Meio Ambiente, e “escrever” é a habilidade menos importante para Enfermagem, aparecendo em 2º lugar para Informática.

### Uso do Inglês na profissão

A terceira questão indagou sobre a perspectiva do uso do Inglês futuramente. Os alunos deveriam assinalar uma entre quatro alternativas: “freqüentemente”, “às vezes”, “raramente”, “nunca”. A Figura 6 apresenta como os dados foram assinalados nos três cursos pesquisados.

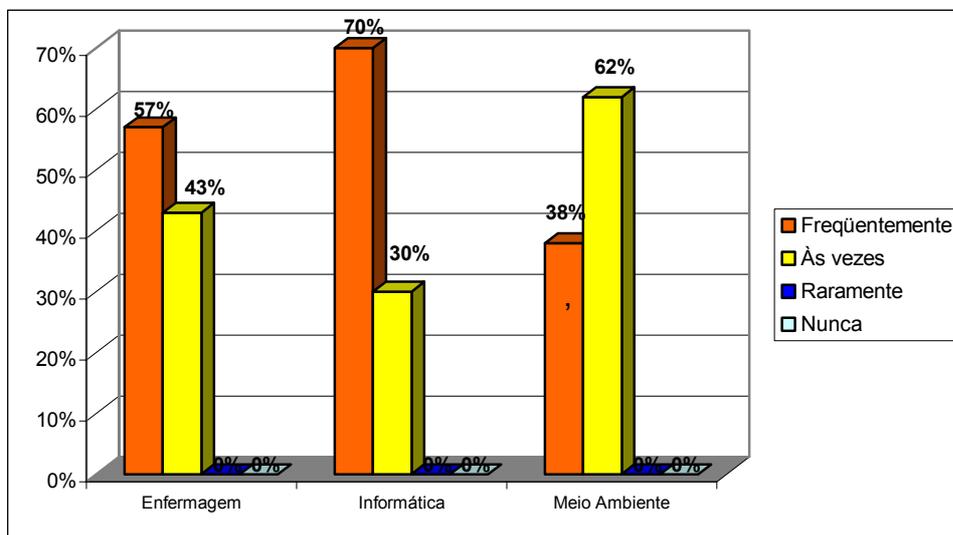


Figura 6. Necessidade de utilização profissional do inglês na futura empresa onde fará estágio.

No **Curso de Enfermagem**, 57% dos participantes acham que utilizarão o inglês

freqüentemente, e 43% escolheram a alternativa “às vezes”.<sup>16</sup> Observamos, nas justificativas referentes à questão três, que há, no grupo, vários alunos que precisarão do inglês porque não têm a intenção de dar continuidade às suas atividades como técnicos.<sup>17</sup> É importante ressaltar que, quando a questão foi formulada, ela tinha o intuito de verificar a utilização do inglês nas futuras carreiras de técnicos. Com relação a essa formação, uma aluna complementou, no processo de negociação, que a área também precisa de profissionais que saibam utilizar o inglês em todas as suas habilidades.<sup>18</sup>

Já no **Curso de Informática**, 14 participantes (70%) avaliam que o inglês será utilizado freqüentemente. Essa questão não gerou polêmicas na gravação em áudio, o que apenas reforçou a indiscutível necessidade do idioma para a carreira escolhida por estes alunos. Além disso, parece-nos que, mediante as respostas afirmativas à questão um—que se refere à importância do Inglês na escola e no trabalho—esta pergunta ficou redundante para análise. Baseamos nossa conclusão pela ausência de comentários e também pela referência à primeira pergunta, feita por alguns alunos. A semelhança entre justificativas feitas nas duas questões também nos dá este indício.

Com relação ao **Curso de Gestão em Meio Ambiente**, oito participantes escolheram a alternativa “freqüentemente”, ao passo que 12 deles optaram por “às vezes”. Novamente, não houve a necessidade de muitos comentários no processo de negociação, pois, tal como no Curso de Informática, esta questão se mostrou redundante para este grupo, após o reconhecimento da importância do Inglês, já sinalizada por praticamente todos os alunos no primeiro item do questionário.

Dentre os três cursos pesquisados, a questão sobre a utilização do inglês veio a reforçar que o idioma definitivamente será mais usado pelos alunos do Curso de Informática, pelas próprias características da futura profissão. Os alunos de Enfermagem que acreditam em sua utilização freqüente apontam por necessidades outras, fora de sua área de atuação. O Curso de Gestão em Meio Ambiente, com 62% de suas respostas assinaladas em “às vezes” contra 38% de

---

<sup>16</sup> As alternativas ‘raramente’ e ‘nunca’ não foram assinaladas em nenhum dos três cursos pesquisados.

<sup>17</sup> Alguns pretendem morar fora do país, fazer cursos universitários fora da área na qual fazem o curso técnico, ou precisarão estudar inglês “apenas” para passar no vestibular, pontos estes também discutidos na gravação em áudio.

<sup>18</sup> Segundo ela, dois hospitais particulares de grande porte, na região, exigem o inglês por “... *haver tanta gente de fora aqui no Brasil*”. Os colegas da sala surpreenderam-se com a resposta, pois não sabiam deste pré-requisito.

“freqüentemente”, parece já visualizar a realidade de seu ambiente de trabalho: apesar de considerarem o “falar” e o “ouvir” como habilidades mais importantes no aprendizado da língua, os participantes observam que talvez utilizem mais o idioma para a leitura, como explicitaram em comentários a esta questão.

### **Conhecimento atual de cada aluno, a partir de uma auto-avaliação**

A quarta questão teve como objetivo avaliar o conhecimento atual de inglês de cada aluno, de acordo com as quatro habilidades de comunicação. Eles deveriam se auto-avaliar de 1 a 5, sendo que 1 equivale a nenhum, 2 a regular, 3 a bom, 4 a ótimo, 5 a excelente. Foi explicitado ao grupo o critério por nós utilizado para a escolha. O quinto nível, **excelente**, deveria ser assinalado por alunos que se consideram com domínio do idioma, após, no mínimo, seis anos de estudos ininterruptos. O nível **ótimo** englobaria uma capacidade de entendimento referente a um nível de curso de inglês entre pós-intermediário e avançado. Ao assinalar **bom**, o participante deve estar entre os níveis pré-intermediário e intermediário. O nível **regular** refere-se ao conhecimento básico da língua, depois de dois a quatro semestres de contato com o idioma.

No **Curso de Enfermagem**, conforme mostra a figura 7 e conforme se verifica na análise das justificativas da classe, o grupo apresenta-se, de forma geral, entre “bom” e “regular” em todas as quatro habilidades. A opção “ótimo” aparece com maior destaque apenas na leitura, e com menor ênfase nas habilidades de compreensão oral e produção escrita.

O quesito “excelente” foi pouco assinalado, assim como “nenhum”. De certa forma não houve, realmente, alunos que se apresentaram nos dois extremos no decorrer do período de trabalho com o grupo. As duas únicas alunas que assinalaram a resposta “nenhum” (uma em “ouvir” e “ler”, a outra em “escrever”) apresentaram rendimento satisfatório nas duas habilidades durante as atividades desenvolvidas. Uma delas, que afirma não gostar de inglês, pondera: “... *acho errada a obrigatoriedade dele na grade curricular, pois somos brasileiros e a única língua que por obrigação devemos saber é o Português; portanto, não me preocupo em ser excelente nos quesitos acima*”.

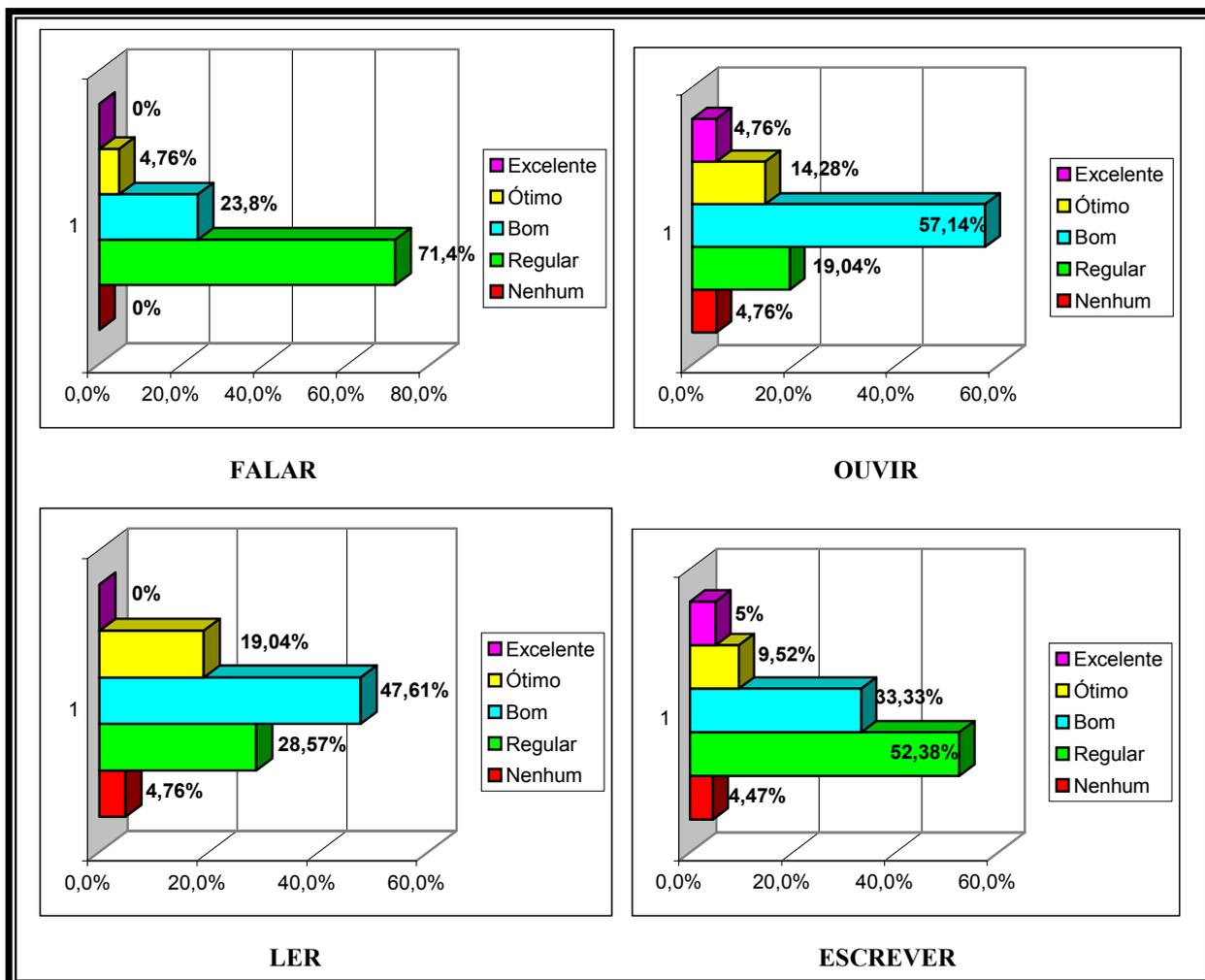


Figura 7. Conhecimento atual de inglês: enfoque nas 4 habilidades (Enfermagem)

A alternativa “excelente” foi assinalada por apenas uma aluna para as habilidades de “ouvir” e “escrever”, o que não se evidenciou com tanta ênfase durante o processo. A compreensão auditiva não foi sistematicamente medida, apesar de ter sido considerada uma das habilidades-pivô, e a produção escrita não teve muita ênfase no curso. A aluna em questão não comentou sua resposta, mas, em conversa informal, ela disse à pesquisadora que já havia terminado seu curso de inglês em escola de idiomas.

Tal análise nos leva a refletir sobre a relatividade e a limitação da auto-avaliação. Para um aluno, apenas o fato de freqüentar ou ter freqüentado uma escola de idiomas por certo tempo já atesta seu nível de proficiência. Foi esse inclusive o critério por nós pré-determinado para que ele

assinalasse as respostas de 1 a 5. Estamos cientes que as auto-avaliações podem ter outra percepção para quem as interpreta. Entretanto, optamos por mantê-la, pois ela nos dá indícios importantes para a condução do trabalho realizado em sala de aula.

Na leitura da questão quatro ao grupo, já no processo de negociação, delineou-se a crença de que o “falar bem” determina o “saber a língua”, dado muito presente nos comentários escritos desta questão, reforçando, com isto, a necessidade que o grupo sente, de desenvolver a produção oral. Retomando essa habilidade no questionário-sondagem, ela é considerada regular para 71,4% dos alunos, boa para 23,8%, e ótima para 4,76%. Os dois extremos, excelente e nenhum, não foram assinalados, o que sugeriu uma certa homogeneidade do grupo para que o trabalho realizado com o “falar” pudesse se desenvolver com intervenções mais direcionadas e consistentes para toda a turma, sem a preocupação com os extremos (“nenhum” e “excelente”).

Já no **Curso de Informática**, conforme mostra a figura 8, a **produção oral** é considerada regular para a maior parte dos participantes (65%), boa para 15%, e ótima para 5%. Nenhum aluno considera-se “excelente” nela. No entanto, chamou-nos a atenção o fato de que 15% deles acham que “não sabem falar inglês”. No grupo de Enfermagem, com alunos que apresentaram muito mais dificuldades, conforme se evidenciou na prática, os participantes não assinalaram a alternativa “nenhum” para “falar”.

Na habilidade de **compreensão oral**, a escolha pela alternativa “nenhum” reduziu-se para 5%. Novamente, nenhum aluno considera-se excelente na habilidade. Quando comparamos ao Curso de Enfermagem, observamos que 4,76% dos participantes daquele curso consideram-se excelentes. 50% dos alunos acham que sabem ouvir bem (optaram pela alternativa “bom”) e 40% consideram-se regulares.

A **leitura** é considerada “boa” por 60% dos alunos. 15% deles consideram-se ótimos, 10% optaram por “regular” ou “excelente”. Novamente, observamos que 5% deles afirmam não ter esta habilidade desenvolvida.

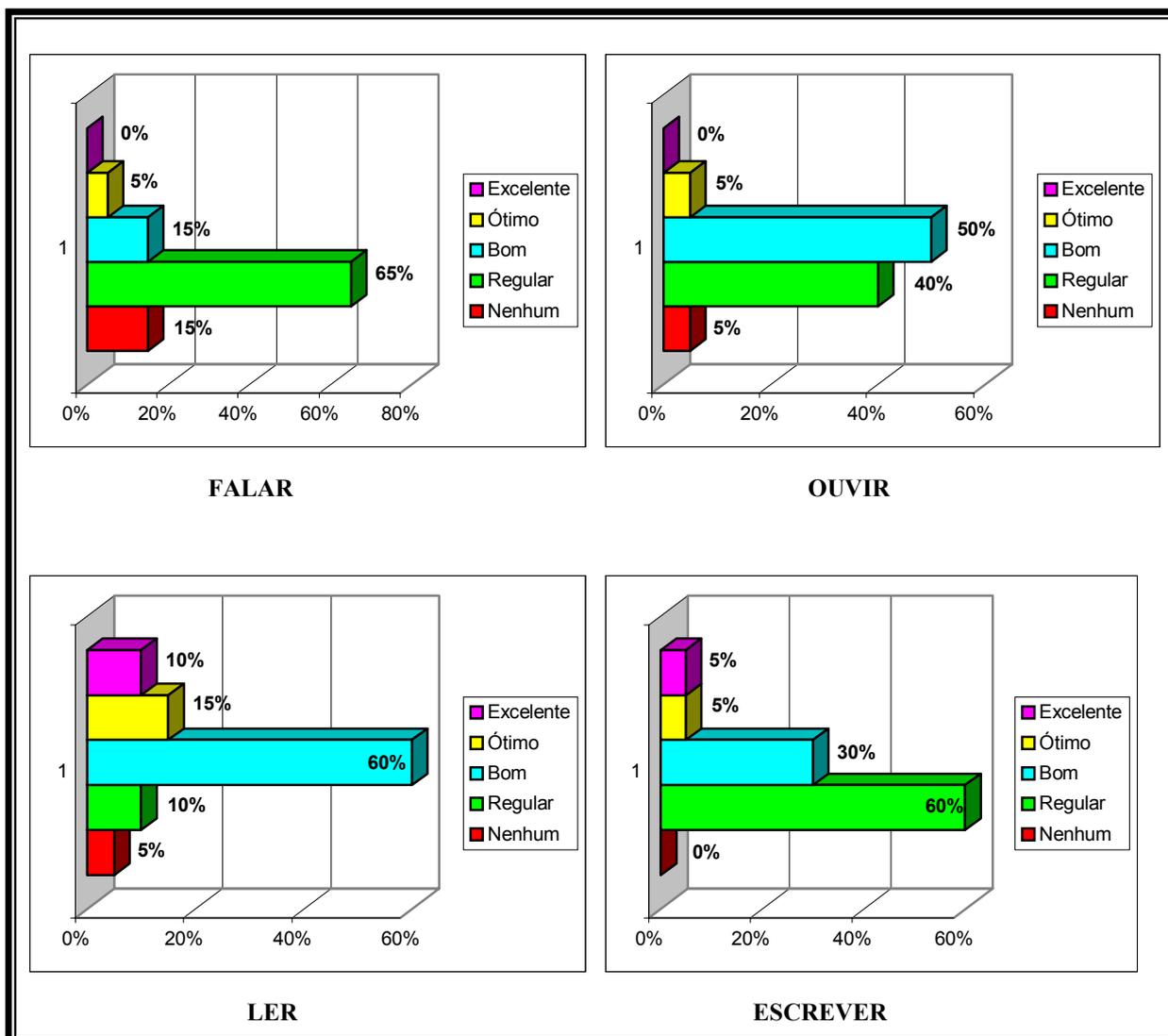


Figura 8. Conhecimento atual de Inglês: enfoque nas 4 habilidades (Informática)

A **produção escrita** é considerada “regular” por 60% dos participantes pesquisados neste curso. Ela é “boa” para 30%. 5% dos alunos acham que são “ótimos” ou “excelentes” na habilidade. A opção “nenhum” não foi assinalada.

Todos os alunos avaliados justificaram suas respostas, detalhadamente, explicitando se estudam ou estudaram inglês, por quanto tempo, e como foi ou tem sido o processo para cada um. Dentre as justificativas apresentadas, destacamos as respostas de sete alunos, que consideram seu desempenho individual entre “regular” e “bom”. Eles criticam o fraco ensino de Inglês do Ensino Fundamental, alegando que os professores das escolas onde estudaram não se preocupavam com a disciplina. Não conseguem falar bem, pois nunca praticaram, e afirmam que o que aprenderam

até então foi por iniciativa própria, através de pesquisas na área de Informática, músicas e jogos eletrônicos. Justificam o fraco desempenho, por não terem “...*jamais freqüentado escola de línguas.*”

Esse grupo avalia-se entre “bom” e “regular” em todas as habilidades, com poucas exceções. Em nossa interpretação, ele é relativamente homogêneo, com alunos entre os níveis pré-intermediário e intermediário, conforme especificamos acima. A leitura, além de ser vista como fundamental nas questões anteriores, aparece nessa auto-avaliação como habilidade sobre a qual os participantes já apresentam bom domínio, constatação que confirma a escolha por ela na questão dois, na qual 80% dos participantes elegeram-na como habilidade-pivô para a turma no questionário-sondagem.

É interessante verificar, nos comentários dos alunos, que há a crença de que só se aprende inglês em escolas de idiomas. Aqueles que nunca as freqüentaram “desculpam-se”, buscando diversas justificativas. As críticas ao Ensino Fundamental, tanto público quanto privado, também ajudam a reforçar esta crença, o que é preocupante.

Na gravação em áudio, os alunos confirmaram a leitura como habilidade já dominada pelo grupo, porque eles trabalham quase todo o tempo com ela, tanto nas aulas de Inglês quanto nas disciplinas técnicas. Outras respostas merecem destaque:

*“Nós lemos bem, pois foi o que sempre fizemos nas aulas”.*

*“Ler é a habilidade mais fácil”.*

*“Ler relaxa, não traz grandes desafios. Além disso, garante nota...”*

*“Dá preguiça fazer outras coisas, que são mais trabalhosas...”*

Verificamos, através dos comentários acima, que grande parte do trabalho em sala de aula tem reforçado o que muitos já sabem, que é ler. As outras habilidades não são tão exploradas por parte do professor, mas os alunos não reclamam, pois acham que dá trabalho produzir um texto escrito ou oral; “ouvir” é ainda mais complexo. Para eles, a leitura garante nota, tão importante para a aprovação no final do ano letivo, principalmente no terceiro ano.

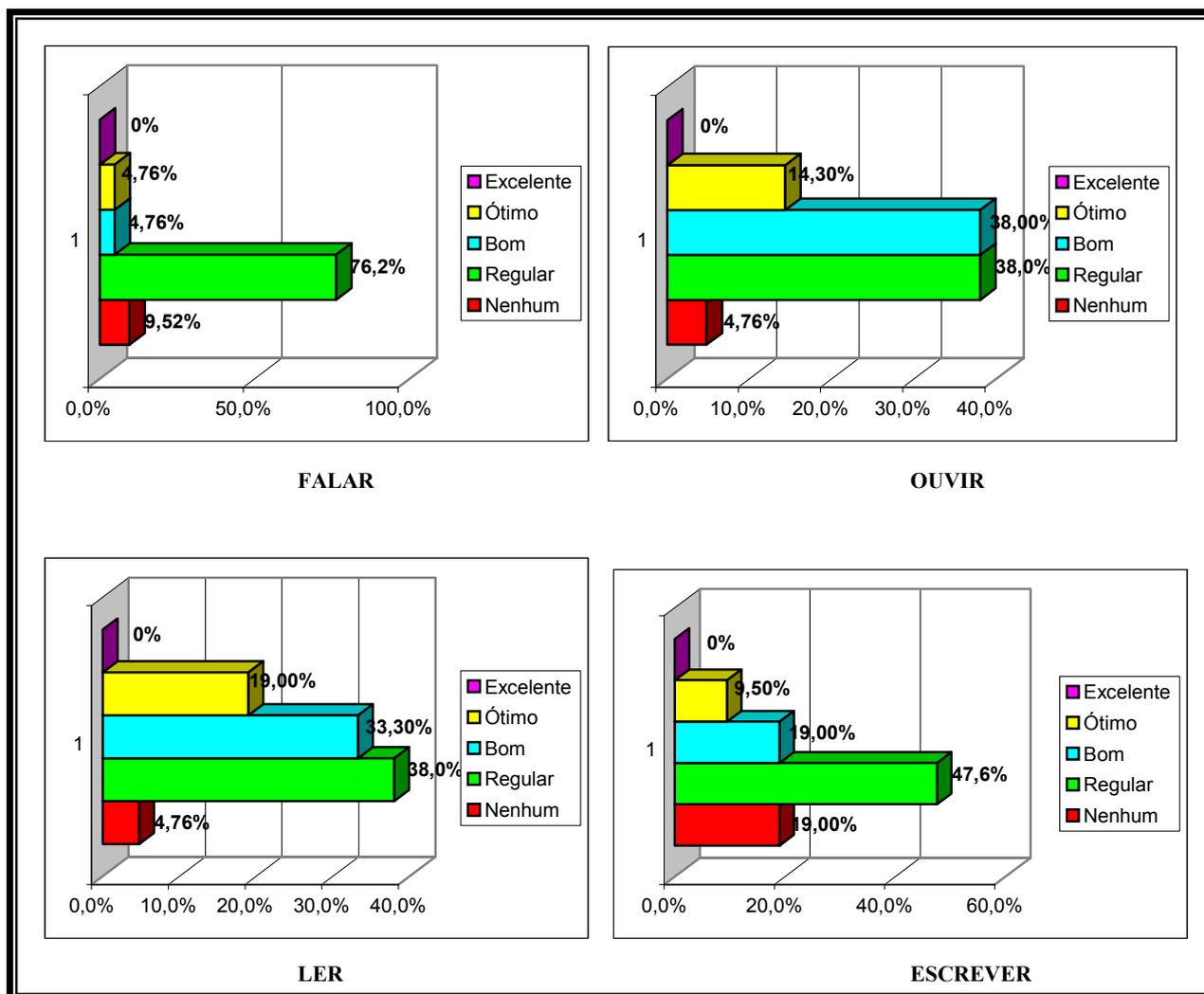
Ao voltarmos nosso olhar para os PCNs do EF, constatamos que eles propõem tal habilidade com uma proposta bem estruturada; entretanto observamos, na prática, que, para os participantes da presente pesquisa, a leitura traz conforto e não necessariamente os desafios propostos pelo documento.

Com relação ao **Curso de Gestão em Meio Ambiente**, a Figura 9 mostra que o item “regular” foi predominante nas quatro habilidades, tendo o item “bom” se igualado a ele apenas na compreensão oral. A alternativa “excelente” não foi assinalada nessa classe.

Ao analisarmos a **produção oral**, constatamos que ela é considerada “boa” e “ótima” para apenas 4,76% dos participantes. Neste curso, 9,52% dos participantes afirmam não saber comunicar-se oralmente em inglês. Já na **compreensão oral**, além do equilíbrio entre “regular” e “bom”, citados pela maior parte dos alunos, 14,3% deles consideram-se “ótimos” na habilidade. Apenas 4,76% alegam não tê-la desenvolvida. Para esses participantes, ela é considerada tão necessária quanto a produção oral na questão dois, já mencionada neste parágrafo, com 71,42% das respostas.

A **leitura** é a habilidade que aparece com certo equilíbrio entre “regular” (38%), “bom”(33,3%) e “ótimo”(19%). Apenas 4,76% afirmam não saber ler inglês. Apesar de o grupo considerar tal habilidade como a terceira mais importante no item dois do questionário, que indaga acerca das habilidades mais relevantes para o crescimento profissional, é ela que se apresenta mais homogênea na auto-avaliação, com a maioria dos participantes classificando-se entre “bons” ou “regulares”.

A **produção escrita** é a habilidade menos dominada pelo grupo: 19% assinalaram a alternativa “nenhum”. 47,6% consideram-se regulares, 19% afirmam que são bons; para 9,5% dos participantes, esta habilidade é considerada ótima. Nos comentários referentes à questão, foi citado o baixo aproveitamento na disciplina no Ensino Médio, fato também mencionado na gravação em áudio. A professora/pesquisadora então indagou sobre o Ensino Médio: *“Mas a disciplina faz parte do currículo!”* Uma aluna respondeu: *“Não conta muito. É algo muito básico, verbo TO BE, pronomes... não é como gostaria de ter trabalhado, não aprendi o que realmente precisava. Parece que a matéria não sai do lugar”*.



**Figura 9. Conhecimento atual de Inglês: enfoque nas 4 habilidades (Gestão em Meio Ambiente)**

Ao cruzarmos os dados das auto-avaliações dos três cursos pesquisados, concluímos que há uma certa regularidade dentro de cada habilidade: “falar” é uma habilidade que os alunos dominam de forma “regular”, enquanto que “ouvir” situa-se entre “bom” e “regular” para os Cursos de Informática e Meio Ambiente; os alunos de Enfermagem auto-avaliam-se como predominantemente “bons” nesta habilidade. Estes últimos consideram que “ouvir” é tão importante quanto “falar” na questão dois, o que parece indicar que esta é uma característica bem marcada da profissão de enfermeiros, que pressupõe a interação com o paciente: falar, para eles, é tão importante quanto ouvir.

Já a “escrita” é “regular” para os três cursos e a “leitura”, predominantemente “boa”, o

que parece nos mostrar mais uma vez que a habilidade mais sistematicamente trabalhada na sala de aula é, inevitavelmente, a mais desenvolvida. É de se estranhar que “escrever” seja avaliada como uma habilidade de domínio regular por parte dos participantes, uma vez que, pelos diversos motivos abordados por MAGNAN (1985) na fundamentação teórica, ela é pouco praticada na sala de aula, inclusive na instituição pesquisada. Havia a expectativa por um número ainda menor de respostas positivas assinaladas, principalmente para o Curso de Meio Ambiente, que praticamente iniciou seus estudos na disciplina naquele semestre.

Ao contrastarmos nossa análise com enfoque nas habilidades receptivas (“ouvir” e “ler”) e produtivas (“falar” e “escrever”), observamos que os alunos dos três cursos se auto-avaliam basicamente como “bons” nas habilidades receptivas e “regulares” no que se refere ao conhecimento produtivo, novamente comprovando o que foi acima mencionado: parecem ser grupos com extensa prática de leitura em aulas de Inglês Instrumental e certa familiaridade com a compreensão oral, através de insumos provenientes não apenas da sala de aula, mas também de atividades de lazer como músicas e filmes, que se encaixam na categoria. Os mesmos participantes relutam ao expressar suas idéias oralmente ou por escrito, provavelmente por certa insegurança advinda da falta de prática, como constatamos nos depoimentos de alguns alunos. Observamos, entretanto, que eles gostariam de ter mais prática oral.

### **Objetivos do Inglês instrumental, a partir do ponto de vista dos participantes**

A questão 5 volta-se para os objetivos da disciplina Inglês Instrumental. Nela, mais de uma resposta poderia ser assinalada. As alternativas incluíam objetivos gerais referentes às habilidades de comunicação (falar, ouvir, ler e escrever), tradução e vocabulário, em ordem aleatória. Nesta questão, como nas demais, também havia espaço para que os alunos registrassem suas observações pessoais. Ressaltamos que o item **“desenvolver a habilidade de leitura”** foi dividido, para análise mais aprofundada, em **f: leitura de textos especializados**, que se referem a materiais de leitura voltados para a área técnica, e **g: leitura de textos não-especializados**, de conhecimentos gerais.

A Figura 10, referente ao **Curso de Enfermagem**, nos mostra a seqüência de objetivos gerais sugeridos pelo grupo. Os números na Figura referem-se à quantidade de respostas assinaladas para cada um dos itens. Os três mais citados foram, em ordem decrescente: o

desenvolvimento da fluência oral, a ampliação do vocabulário geral e a melhoria do nível de compreensão auditiva. 47,6% dos participantes mencionaram o aprimoramento gramatical e 14,7% citaram a tradução.

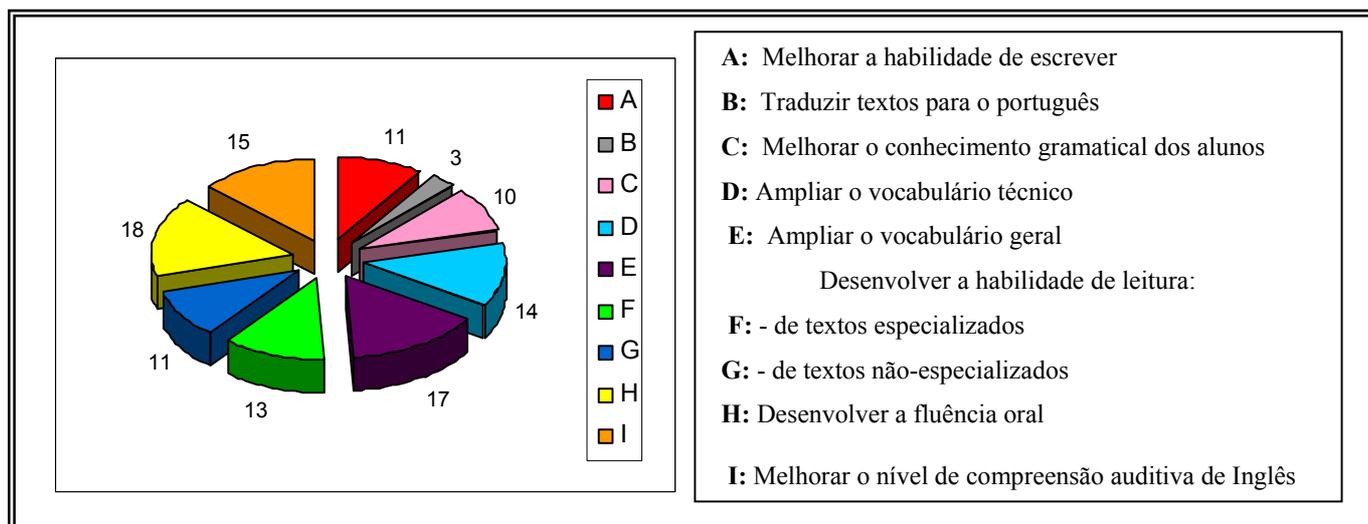


Figura 10. Inglês Instrumental: objetivos gerais (Curso de Enfermagem)

Os comentários ressaltaram o fato de que a disciplina não deve apenas enfatizar a aquisição de conhecimentos técnicos, mas, sim, a língua em sua essência, de forma abrangente, com o foco do curso direcionado ao real aprimoramento do vocabulário (geral e técnico), fluência oral e compreensão auditiva. O trabalho com a preparação para o vestibular também foi sugerido.

Observamos que, para os alunos pesquisados, o vocabulário técnico também é importante, mas, de acordo com os dados coletados, ele deve vir após o insumo referente a vocabulário mais geral, assim como a necessidade, na seqüência, da ênfase na leitura de textos não especializados e o desenvolvimento da parte escrita.

A gramática, citada por menos da metade da sala, e a tradução, mencionada por apenas três participantes, mostram que a ênfase exagerada nestes itens não está atendendo às necessidades dos alunos em suas aulas. Nesta questão, parece haver certa rejeição quanto a essas práticas ainda consagradas nas salas de aula de muitas instituições, resquícios do Método Gramática-Tradução, conforme LARSEN-FREEMAN (1986). O fato de terem estudado tanta gramática e traduzido tantos textos não os tornou melhores na disciplina, apenas fez com que as rejeitassem ainda mais. Observaremos, a seguir, que a rejeição a esses dois itens também esteve presente no Curso

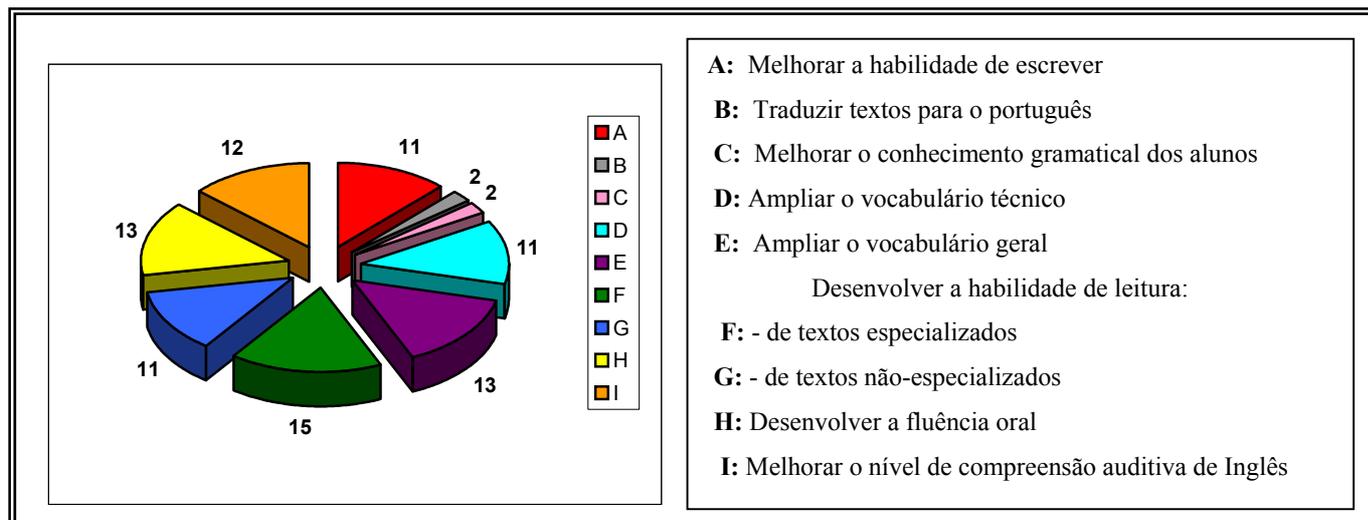
de Informática.

Na gravação em áudio, o posicionamento dos alunos quanto aos objetivos da disciplina foi mantido para o “falar” e também para o “desenvolvimento de vocabulário geral”. Apesar de o objetivo de melhorar a compreensão oral ter sido o 3º colocado no questionário-sondagem, no processo de negociação, o grupo apontou que a leitura deveria ser o melhor caminho para o desenvolvimento do vocabulário. A classe também enfatizou que seria interessante a utilização de outras fontes de insumo, inclusive a compreensão oral, através de atividades como músicas e filmes.

A produção oral aparece novamente como foco principal do grupo, seguida de vocabulário, geral e técnico, a ser desenvolvido através das habilidades de leitura e compreensão oral. O fato de os alunos citarem filmes e músicas como fontes de insumo parece apontar para uma necessidade de se trabalhar o inglês não apenas com um enfoque técnico, mas com características mais abrangentes, que, de acordo com as percepções do grupo, são os objetivos que um curso de Inglês, seja ele Instrumental ou não, deve ter.

No **Curso de Informática**, a leitura aparece novamente como item a ser desenvolvido prioritariamente, seguida por vocabulário geral e produção oral, compreensão auditiva, vocabulário técnico e produção escrita (Figura 11). No outro extremo, com 10% das respostas assinaladas para cada um, encontramos, a exemplo do Curso de Enfermagem, as menos citadas: gramática e tradução.

Quanto ao posicionamento dos alunos na gravação em áudio, uma aluna se indignou sobre o fato de a leitura ter sido o objetivo principal escolhido pelo grupo. Ela pediu a palavra, dirigindo-se ao grupo: *“Se já temos mais facilidade com leitura, não tem sentido continuar com ela, pessoal!”* Outro aluno complementou, afirmando que já tinham uma carga muito pesada de leitura em LE também nas disciplinas técnicas, e que ela seria suficiente para a manutenção da habilidade, argumento prontamente compartilhado por todo o grupo, que pareceu compreender que o enfoque em nossas aulas deveria voltar-se para objetivos que precisariam de refinamento para a maioria.



**Figura 11. Inglês Instrumental: objetivos gerais (Curso de Informática)**

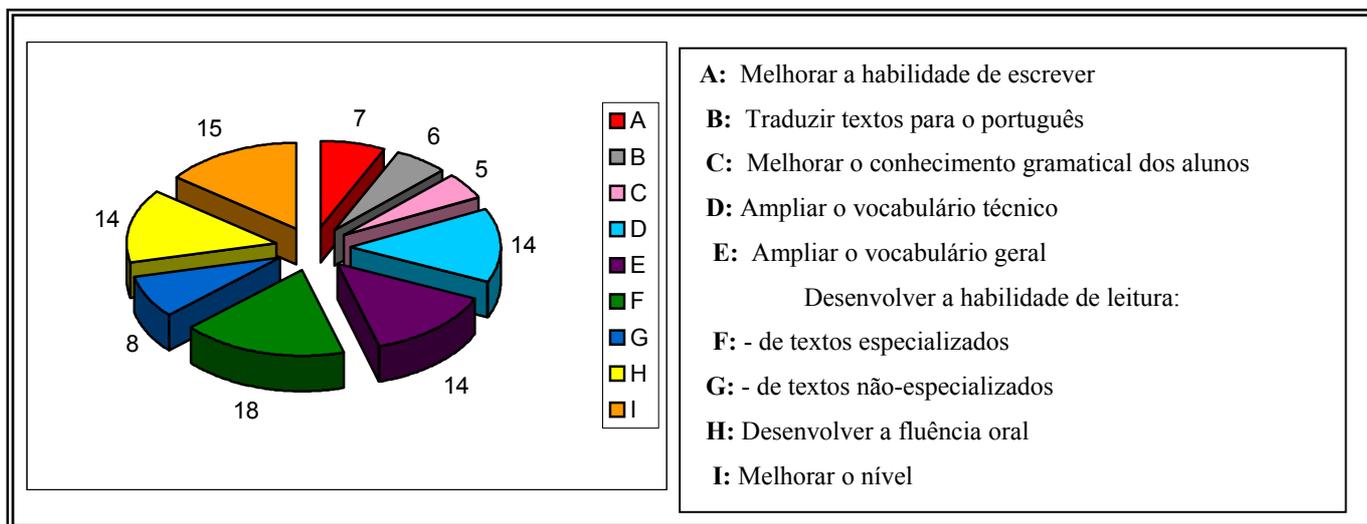
Houve, a partir desse ponto, uma “reclassificação natural” das habilidades, com o “falar” como uma das habilidades-pivô, intrinsecamente relacionada à compreensão oral, habilidade inicialmente negligenciada por alguns alunos do grupo por seu alto grau de complexidade, como vimos anteriormente. A partir daí, as habilidades de produção e compreensão orais já se delinearão como “pivôs” para o Curso de Informática.

Quanto ao **Curso de Gestão em Meio Ambiente**, o resultado está representado na Figura 12. A leitura de textos especializados aparece como item prioritário. O desenvolvimento da compreensão auditiva veio na seqüência. Fluência oral e a ampliação do vocabulário técnico e geral obtiveram 14 citações cada, ficando na 3ª colocação.

Concluimos, portanto, a partir dos dados do questionário-sondagem, que as habilidades-pivô priorizadas seriam a leitura de textos especializados, com o intuito de desenvolver vocabulário geral e específico para a área, e também a habilidade de compreensão auditiva. As aulas deveriam salientar o vocabulário específico a partir de textos especializados. Tais textos seriam também utilizados como insumo para o desenvolvimento de vocabulário geral. A partir desses objetivos, traríamos, aos poucos, insumo para a prática de compreensão oral.

Dentre os comentários referentes à questão, destacamos cinco participantes que assinalaram todos os objetivos, justificando que “...deveríamos fazer de tudo um pouco”, pois “para aprender uma língua devemos aprender um conjunto de habilidades”. Outra observação

relevante vem de outro participante: “... *saber falar e escrever são conseqüências de boa compreensão oral e leitura*”.



**Figura 12. Inglês Instrumental: objetivos gerais (Curso de Gestão em Meio Ambiente)**

Nos comentários acima, constatamos que há, por parte de alguns alunos, uma idéia de como eles gostariam que o trabalho em sala de aula fosse desenvolvido. Entretanto, sabemos que nem sempre a agenda do professor é coerente com a agenda dos alunos, conforme aponta PRABHU (2003), questão que precisa ser reavaliada. Ouvi-los é fundamental, pois, através deste exercício, verificamos que não há sentido em mantermos, como professores, uma agenda que traga benefícios parciais ou pouco satisfatórios para aquele que aprende. Tal observação corrobora a visão de autores presentes na discussão sobre a abordagem centrada no aprendiz, como CAMPBELL & KRYSZEWSKA (1992) e NUNAN (1999), este último quando discorre sobre a importância de uma sondagem inicial de necessidades.

Na gravação em áudio, após divulgação dos resultados inicialmente coletados, um participante afirmou que seria fundamental estudar vocabulário específico através da leitura de textos da área de Meio Ambiente, enquanto que atividades que os fizessem “*mais acostumados ao som da língua*” fossem ao mesmo tempo desenvolvidas. Toda a classe concordou com a sugestão do colega. Ficou, então, determinado que o grupo teria como habilidades-pivô

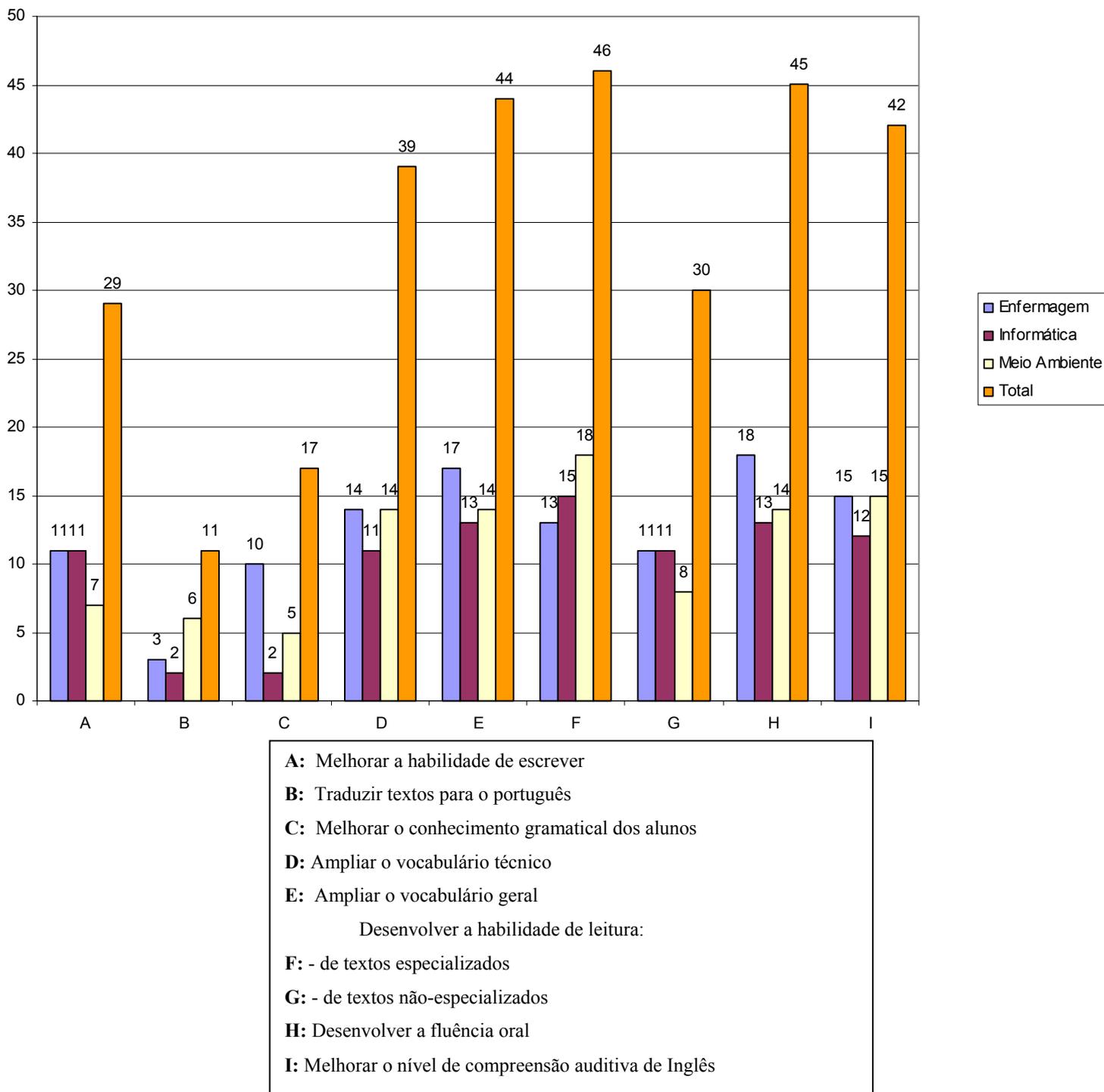
simultâneas a leitura e a compreensão oral, com o reforço de vocabulário geral e específico.

Como nos dois cursos anteriores, poucos alunos assinalaram a opção “tradução” e “gramática”, práticas ainda muito comuns em cursos seqüenciais, uma vez que muitos deles, recém-saídos do Ensino Médio, haviam afirmado, em um primeiro contato, que era basicamente o que haviam feito até então na disciplina em outras instituições.

O grupo optou, portanto, pelas habilidades receptivas, leitura e compreensão oral, como fontes de insumo para a aprendizagem de línguas.

A Figura 13 apresenta o cruzamento dos dados dos três cursos, obtidos a partir do questionário-sondagem. Através da imagem, vimos que a leitura de textos especializados, o desenvolvimento da fluência oral e a ampliação do vocabulário geral são os objetivos que deveriam permear o planejamento dos cursos avaliados.

Constatamos, também, que a gramática e a tradução de textos não fazem parte da agenda dos alunos. Ao deixarem de assinalar essas duas alternativas, acreditamos que, o que os alunos realmente querem nos dizer, é que práticas descontextualizadas de tais objetivos não são suficientes para que eles atinjam o grau de desenvolvimento que pretendem na língua estudada. Em nossa interpretação, um curso que realmente atenda às necessidades dos participantes deve dar ênfase às habilidades receptivas de leitura e compreensão oral, com o desenvolvimento sistemático do vocabulário geral através dessas habilidades e, a partir de tal ponto, priorizar a produção oral. Partiremos, agora, para a análise das atividades que, segundo os alunos, devem fazer parte das aulas, complementando a questão.



**Figura 13. Inglês instrumental: objetivos gerais – cruzamento dos três cursos pesquisados**

### Atividades que deveriam ser desenvolvidas na disciplina Inglês Instrumental

A pergunta seis é voltada para atividades que, a partir dos objetivos estabelecidos, devem ser incluídas com maior frequência no programa da disciplina. Aquelas escolhidas para esse questionário abrangem as quatro habilidades de comunicação, além de gramática e de aspectos culturais da língua estrangeira em questão.

A figura 14 apresenta os resultados referentes ao **Curso de Enfermagem**. Confirmando os dados já coletados, os resultados mostram que há uma expectativa de que sejam incluídas em nossas aulas atividades que priorizem a fluência oral, a compreensão auditiva e a leitura e interpretação de textos de revistas especializadas. Ao nos concentrarmos nas habilidades de produção oral e compreensão auditiva, constatamos que elas realmente são as expectativas deste grupo, e atividades que as favorecem devem ser desenvolvidas.

Dentre as justificativas à questão, os alunos ressaltam que a gramática deveria apenas ser explorada através das atividades sugeridas; a cultura deveria ser privilegiada no processo; atividades com enfoque no vestibular favoreceriam o ingresso dos alunos nos cursos universitários escolhidos. A inconsistência observada entre as questões cinco e seis do questionário -sondagem foi levada ao grupo durante o processo de negociação. Um único aluno reforçou a importância de atividades que abordam o aspecto cultural da língua. Segundo ele, aprenderíamos outras habilidades de forma subliminar, preocupando-se com outros aspectos que não a língua em si. Não houve comentários adicionais.

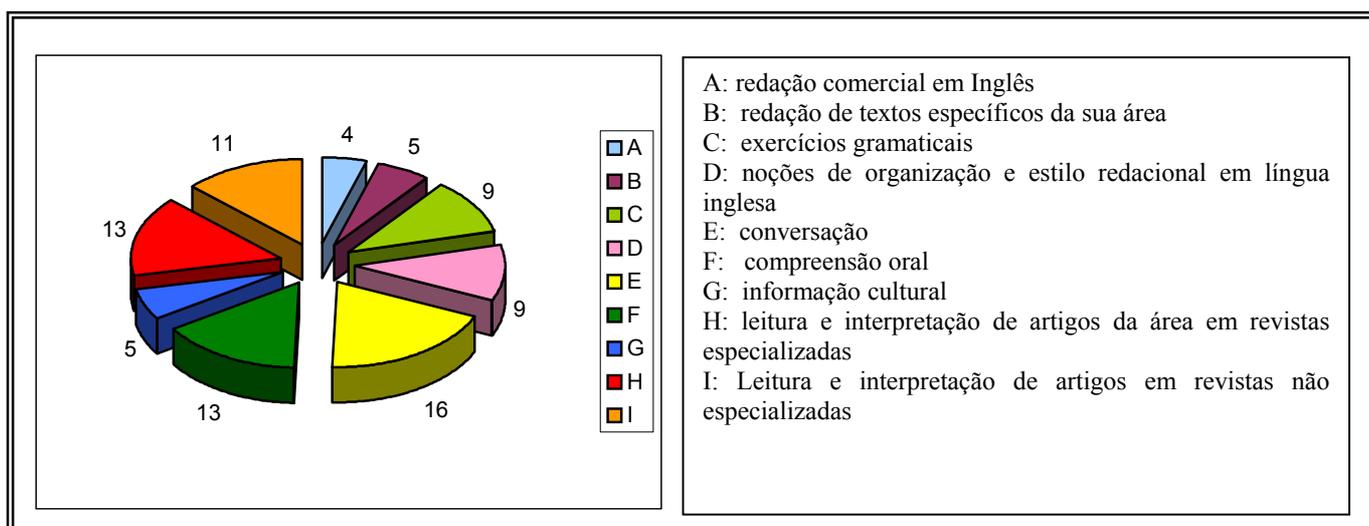
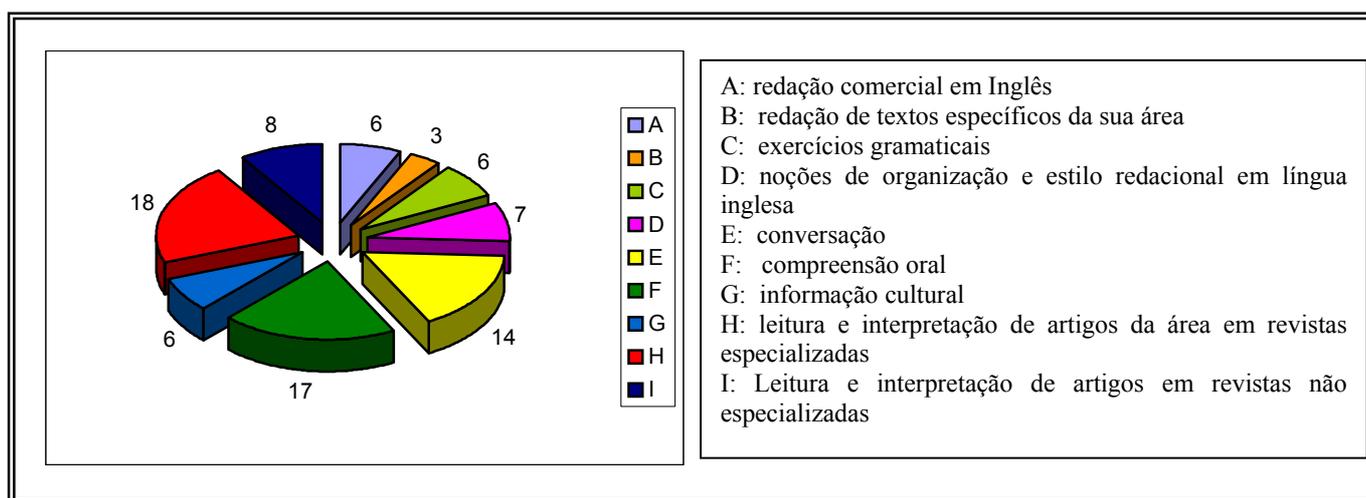


Figura 14. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental: Curso de Enfermagem

Com relação ao **Curso de Informática**, a Figura 15 mostra que a leitura de artigos em revistas não especializadas aparece como atividade prioritária, seguida de conversação, dado relativamente coerente após a negociação do resultado da questão anterior, referente aos objetivos que devem permear as aulas. Com dez respostas cada, temos a ênfase em produção escrita, compreensão oral e leitura especializada, seguidas por exercícios gramaticais e produção de textos específicos, com seis respostas cada. Apenas um dos entrevistados citou informações culturais como atividades que devem fazer parte de um programa de Inglês Instrumental.

Dois dos participantes que comentaram a questão citaram a importância de exercícios para reforço de vocabulário geral, uma vez que o vocabulário técnico já é conhecido por eles. Já um deles comenta a falta de tempo para se trabalhar com muitas atividades e sugere que se trabalhe com temas relevantes para a carreira profissional. A necessidade de aproveitamento do pouco tempo para o aprimoramento da produção oral também foi mencionada.

Observamos que, nesta última resposta, há o indício de que as atividades não precisam, necessariamente, envolver unicamente a leitura de textos. Produção oral e leitura de material não especializado são atividades que proporcionariam um conhecimento mais abrangente da língua e auxiliariam na aquisição de vocabulário geral.



**Figura 15. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental: Curso de Informática**

Os alunos concluíram que as respostas à questão seis foram ao encontro das reais

necessidades do grupo, que decidiu por ter como habilidades-pivô a produção e compreensão orais, trabalhadas simultaneamente, seguidas por ampliação do vocabulário geral.

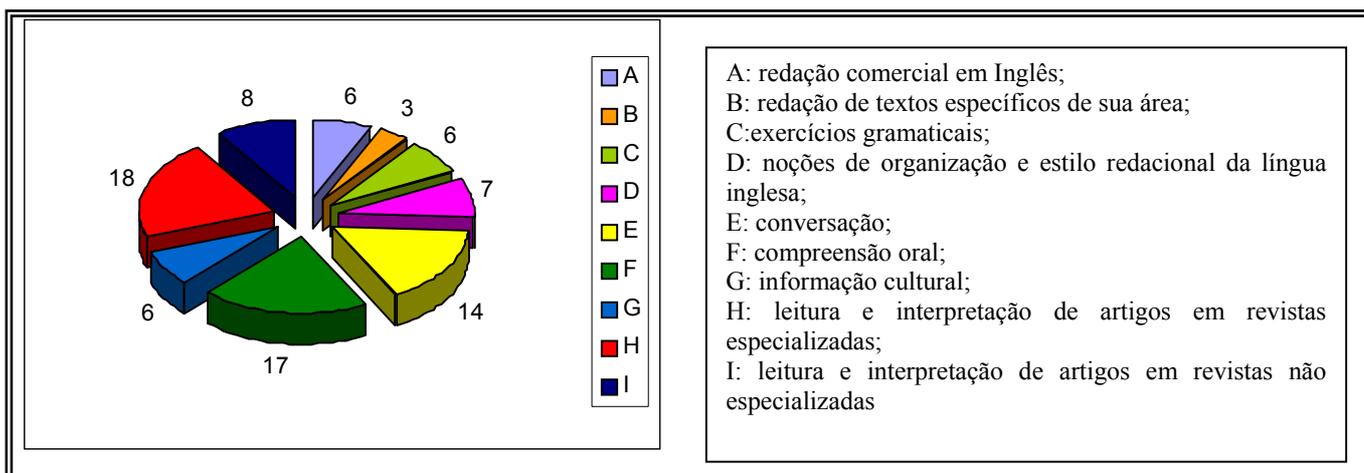
Uma aluna chamou a atenção do grupo para os exercícios gramaticais, com apenas seis respostas assinaladas. Dois participantes comentaram sua observação, afirmando que, apesar de fundamental, a gramática já apareceu quase que como única atividade feita em sala até então. “*Já tivemos bastante*”, comentaram. Outro colega sugeriu sua introdução a partir de outras atividades, já que não há como negar sua importância, reforçando, com isso, a análise feita no cruzamento de dados da questão anterior. Todos os participantes concordaram com a observação, e um deles comentou que esta seria uma forma de ver a “*língua mais viva e menos descontextualizada...*”. A cultura do país de origem também foi abordada por um participante, que comentou: “*Eu sou brasileiro e farei uso da língua como achar que devo utilizá-la, e não para idolatrar a cultura do outro país*”.

As duas observações acima são fundamentais para o presente trabalho, pois parecem confirmar nossas reflexões teóricas acerca do inglês como uma língua multinacional e não como “propriedade” de um único país, conforme LEFFA (2001). Além disso, o comentário anterior também reforça a afirmação corroborada por PAIVA (2003), de que o ensino de Inglês na sala de aula precisa realmente ter vida, para atender às expectativas de quem aprende e não de quem ensina.

As respostas referentes ao **Curso de Gestão em Meio Ambiente** estão representadas na Figura 16. Nela, observamos que as atividades assinaladas pela maioria dos alunos contemplam as habilidades de leitura na área específica de conhecimento e de compreensão oral. Nesse grupo, houve coerência entre os objetivos pretendidos para o curso e a escolha das atividades a serem desenvolvidas com a classe na questão cinco.

Dos seis participantes que comentaram a questão, dois reforçaram a importância de todas as atividades listadas para a aprendizagem de LE. Os quatro restantes comentaram as alternativas assinaladas, reforçando-as, pois achavam-nas prioritárias.

Na gravação em áudio, a professora/pesquisadora relatou a coerência entre os dados das questões cinco e seis.



**Figura 16. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental :  
Curso de Meio Ambiente**

O grupo confirmou como habilidades-pivô aquelas citadas na questão cinco – leitura especializada e compreensão oral – e, como atividades, aquelas que contemplariam as habilidades mencionadas, o que indica maior ênfase nas habilidades receptivas.

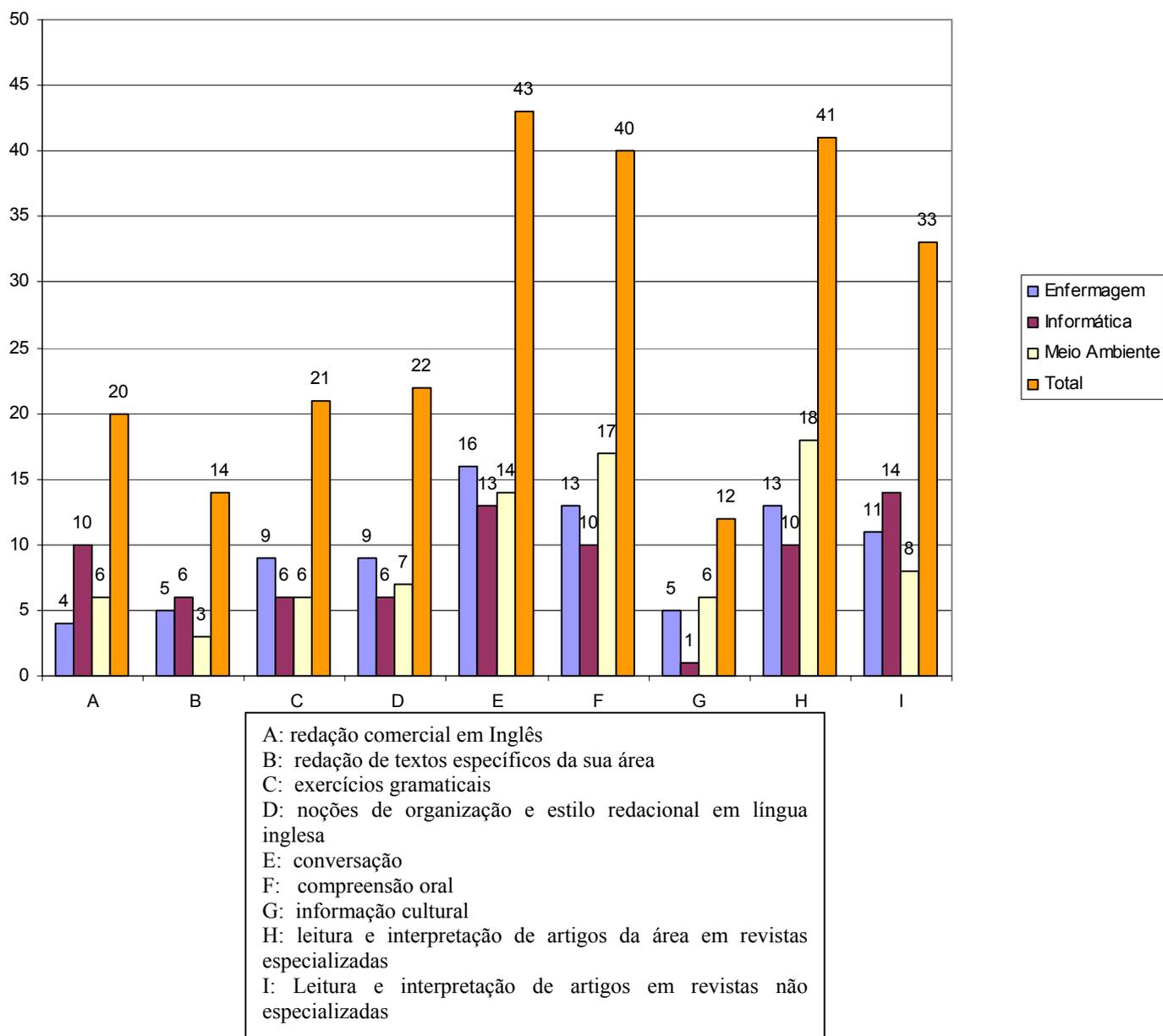
A forma como a gramática seria trabalhada foi questionada. A professora/pesquisadora justificou que procuraria trabalhar com ela em contexto, a partir dos textos lidos, assim como faria com o 3º ano do Curso de Informática. Uma aluna comentou: *“Gramática é muito chato, é muito melhor buscar no texto, fora do esquema de escola de pôr tudo na lousa para o aluno copiar. Ele copia, mas não entende e depois não sabe usar”*. Confirmamos, novamente aqui, a importância da gramática em contexto.<sup>19</sup> Encerramos a discussão sobre a questão seis com o curso resumindo os pontos a serem trabalhados: enfoque na leitura de textos específicos, avanço na compreensão oral, e prática, dentro das possibilidades, da produção oral, citada como atividade importante para 14 participantes.

Os dados da Figura 17, que mostram o resultado do cruzamento das respostas à questão nos três cursos pesquisados, confirmam, novamente, o padrão da questão anterior, apesar de não aparecerem na mesma ordem: as três atividades elencadas como prioritárias são, em ordem decrescente de importância, a conversação, com 43 respostas assinaladas, o que equivale a 69,35% do universo dos participantes, seguida pela leitura e interpretação de textos em revistas especializadas (41 respostas, 66,12%) e compreensão oral, com 40 alternativas (64,5%).

<sup>19</sup> Ellis (1997:79) confirma que não há mais lugar para o ensino isolado da gramática nas metodologias mais recentes de ensino de línguas.

Exercícios gramaticais aparecem em 33,87% das respostas, novamente um dos últimos itens classificados, só à frente de redação de textos específicos da área (22,5%) e informação cultural, citada por 12 alunos (19,35%).

Exercícios de vocabulário não constaram da questão, assim como tradução, o que não nos permite a comparação com a questão anterior.



**Figura 17. Sugestões para a inclusão de atividades nas aulas de Inglês Instrumental: cruzamento dos três cursos pesquisados**

### **Comentários adicionais dos participantes, com relação às perguntas 1 a 6**

Na questão sete, os participantes deveriam utilizar o espaço disponível para comentários adicionais sobre as questões anteriores. No **Curso de Enfermagem**, 17 alunos acrescentaram informações adicionais, que serão divididas em três itens, os quais naturalmente se complementam: 1) formação profissional; 2) desenvolvimento das atividades em sala de aula; 3) comentários gerais/reflexões acerca do processo.

1) *Formação profissional*: Segundo alguns participantes, em qualquer empresa onde trabalharão haverá a necessidade de aplicação do conhecimento advindo da escola; o inglês não será exceção. A ênfase na produção oral, em geral, favorece o ingresso no mercado de trabalho, em qualquer área. Além disso, a exigência por profissionais competentes e cada vez mais capacitados no mundo globalizado é realidade. Portanto, quanto mais recursos o profissional souber mobilizar, mais capacitado será. O inglês encaixa-se nesse diferencial, assim como outros idiomas.

Em contrapartida, houve, também, a colocação de que o inglês não é essencial para a área e deveria ser uma disciplina optativa nas escolas, por não ser a língua oficial do país. Para esses alunos, o idioma provavelmente será descartado caso sigam realmente a carreira de Enfermagem.

2) *Desenvolvimento das atividades em sala de aula*: os comentários enfatizaram atividades que os participantes consideram produtivas, como tarefas com ênfase no vocabulário. Para esses participantes, a ampliação do vocabulário deve ser parte integrante do curso, assim como a gramática. Porém, pontuam eles, tais atividades devem ser trabalhadas em contexto, através das habilidades receptivas.

Houve, também, comentários sobre a integração das quatro habilidades nas aulas de Inglês Instrumental, porque seria fundamental o aluno “perder o medo” de se expressar, que é gerado pelo trauma trazido de cursos pouco produtivos ou de aulas nas quais pouco foi assimilado, o que fez com que a absorção de conteúdo tenha sido limitada/prejudicada.

3) *Comentários gerais/reflexões acerca do processo para esse curso*: coroadando a discussão, uma aluna comentou que a utilização de um questionário para analisar e dar voz aos alunos é uma prática interessante, pois poderá atender às suas reais demandas nas aulas.

As respostas acima mostram-nos que os anseios dos participantes pesquisados não estão,

afinal, tão longe de objetivos traçados por planos de ensino que realmente consideram a formação global do educando em primeiro lugar, e do profissional que fará parte do mercado de trabalho, posteriormente.

É interessante observar a preocupação com o vestibular, tema que, teoricamente, não deveria fazer parte da agenda de futuros técnicos. O fato mostra que há, por parte destes alunos, a necessidade de ir além, de estudar mais, de se qualificar mais.

Muitos dos comentários evidenciaram a vontade, por parte da maioria dos alunos, de poder participar de um curso de inglês que procurasse atender às suas necessidades, que buscasse ouvi-los e que tivesse como objetivos principais aqueles que iriam realmente ao encontro dos anseios da maioria, e cujo conteúdo não fosse apenas uma mera reprodução de itens gramaticais vistos ao longo de tantos anos de colégio. Os participantes esperavam que a disciplina realmente tivesse uma aplicabilidade futura, que é o que deveria acontecer com todas as disciplinas na escola.

Ficou, então, decidido que esse grupo teria como foco o desenvolvimento mais específico de atividades que enfatizariam as habilidades-pivô de produção e compreensão orais, seguidas por um trabalho de leitura para a aquisição de vocabulário geral e técnico. As atividades sugeridas pelo grupo foram música, exibição de filmes, debates em inglês, teatro.

Já na finalização da gravação, uma aluna pediu para falar. Seu relato é registrado a seguir, na íntegra.

*“Não gosto de inglês, acho que não temos que aprender esta língua. Poderia ser qualquer outra, mas a influência dos Estados Unidos na economia mundial não nos dá escolha. Como sei que é importante para o mercado de trabalho, tenho que aprendê-la. Fazer o quê...?”*

É fato que o Inglês é disciplina compulsória nos cursos dessa Modalidade, assim como Matemática, Física, Química, História, Literatura, dentre outras. Conforme aponta PAIVA (2003), somente o Inglês aparece com essa “necessidade duvidosa”. Acreditamos que, assim como os demais componentes curriculares, a Língua Estrangeira Moderna deve ter seu lugar nas grades curriculares e deve ser trabalhada com o mesmo vigor dispensado às outras disciplinas.

No **Curso de Informática**, nove alunos comentaram a questão. Para esse curso, ao invés de itens, utilizaremos transcrições seguidas de análise, devido à diversidade das respostas e também pelo fato de que menos da metade da sala utilizou o espaço para registro de informações adicionais. Quatro delas serão transcritas abaixo.

*“Acho que o mais essencial na aula seria explorar bem a escuta, mesmo sem valer nota, pois quem estiver interessado se aplicará nela. Notas geram muito nervosismo!”*

*“Espero aprender o máximo possível neste ano e também espero que a professora entenda minhas dificuldades”.*

*“Acho de extrema importância esta pesquisa, pois, tanto para o professor quanto para o aluno, é importante saber o que e quanto já se sabe da língua para que se possa identificar o que ainda precisa ser aprendido”.*

*“Certa vez, um amigo meu viu um anúncio de um estágio na área de Informática que oferecia um excepcional salário e benefícios, mas ele me disse que ficou decepcionado ao constatar que era necessário Inglês avançado. Não quero que isso aconteça comigo.”*

Ao analisarmos os comentários acima, constatamos que há, por parte de cada aluno, uma expectativa quanto à maneira como o professor conduzirá seu trabalho. *“Será que serei ouvido e poderei me expor, apesar das dificuldades que apresento?”* *“As atividades de alta complexidade gerarão notas?”* *“Aprenderei o que realmente me interessa e não o que já sei?”*

São questões não formuladas verbalmente, mas presentes no imaginário de cada um. A tentativa de se fazer um trabalho voltado para as necessidades dos alunos procura, realmente, ir ao encontro desses anseios, o que é fundamental para que as aulas de Inglês não sejam consideradas por alunos apenas mera obrigatoriedade curricular.

No **Curso de Gestão em Meio Ambiente**, 13 participantes comentaram as questões, e dentre as respostas, cinco merecem destaque. Serão citadas na íntegra e depois analisadas.

*“Seria interessante aprender em inglês como fazer um currículo, preencher formulários, redação comercial, etc.”.*

*“Bom, eu confesso que, embora eu escute e leia um pouco, eu não entendo muito e não gosto muito do inglês, mas sei que é necessário saber e me libertar da má impressão com relação a este idioma”.*

*“Como já disse, em um futuro próximo, não muito longe, o inglês será fundamental para mim e eu só não voltei a fazer um curso novamente devido à falta de tempo. Achei ótima esta oportunidade no curso técnico”.*

*“Sempre gostei muito de inglês, procuro ver filmes, ouvir músicas e estar em contato com a língua. Espero poder aproveitar ao máximo as aulas e avançar no inglês, podendo ficar mais pronta para o mercado de trabalho.”*

*“Eu pretendo trabalhar em uma multinacional. Meu pai é funcionário de uma e agora, de uns anos para cá, têm surgido algumas propostas de trabalho no exterior, mas como ele não sabe inglês, teve que abrir mão. Eu não quero perder oportunidades.”*

Observamos como uma disciplina tem o poder de gerar expectativas para um aluno, como ela pode ser uma motivação extra para a aprendizagem, principalmente quando os alunos percebem que podem, através dela, tentar apagar algumas má impressões anteriores. E a negociação é, a nosso ver, o caminho mais promissor para que os resultados sejam positivos.

A partir do primeiro comentário transcrito, foi considerada a possibilidade de se trabalhar com um modelo de currículo e de uma carta de apresentação. Isso foi levado ao grupo para negociação, e todos os participantes concordaram em incluí-lo no programa.

Foi interessante constatar como o grupo, apesar de notadamente menos participativo na gravação em áudio, trouxe dados interessantes para nossa pesquisa. Ressaltamos a coerência entre as respostas cinco e seis ao questionário-sondagem, fato que não ocorreu com os grupos anteriores. Além disso, os dados inicialmente coletados foram também confirmados pela

gravação em áudio.

É possível que a idade mais avançada de grande parte dos participantes, que já concluíram o ensino médio e que trabalham, tenha contribuído de forma satisfatória para a consistência dos dados obtidos.

## 2. Esboço inicial dos programas de cada curso, a partir dos dados coletados

Ao cruzarmos os dois instrumentos iniciais de pesquisa, verificamos que as discussões feitas e gravadas enriqueceram consideravelmente as respostas dadas ao questionário-sondagem. Através da integração entre gravação e questionário, veio a confirmação das habilidades-pivô a serem desenvolvidas nos três cursos, partindo-se da análise das reais necessidades de seus alunos. Uma proposta de trabalho foi então desenvolvida e as atividades, negociadas, conforme abaixo especificadas.

### Curso de Enfermagem

<b>PARA A PRODUÇÃO ORAL/COMPREENSÃO ORAL:</b>	<b>PARA APRIMORAMENTO DAS DEMAIS HABILIDADES (LEITURA/ESCRITA/VOCABULÁRIO):</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Debate em português a partir da leitura do texto de Stephen Kanitz: “Qual é o problema?”</li><li>2. Leitura de textos para debate em inglês (eutanásia);</li><li>3. Simulação de entrevista para emprego;</li><li>4. Prática de compreensão auditiva, com temas referentes à área técnica;</li><li>5. Debate a partir de filme escolhidos pelos alunos;</li><li>6. Leitura de livro paradidático com ênfase na produção oral (gravidez na adolescência);</li><li>7. Apresentação de textos teatrais;</li><li>8. Apresentações orais feitas a partir da escolha de músicas.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Leitura de livros paradidáticos com enfoque na habilidade de síntese ;</li><li>2. Leitura e interpretação de textos sobre escolhas profissionais;</li><li>3. Elaboração de relatórios;</li><li>4. Elaboração de carta de apresentação para candidatar-se a um estágio;</li><li>5. Estudo de vocabulário relacionado ao tema “Saúde”, a partir de textos voltados para a área.</li></ol>

Gráfico 1. Esboço inicial : Curso de Enfermagem

Algumas das atividades negociadas com o grupo geraram certa inquietação por parte da professora/pesquisadora. Se trabalhadas apenas como meras tarefas para cumprimento de um programa desenvolvido em conjunto, elas em nada se aproximariam daquelas que contribuiriam para a formação do técnico, como músicas e atividades teatrais, por exemplo.

Com isso em mente, foi necessário procurar filmes com temas voltados para a área de saúde, que propiciariam debates e estudos de caso relacionados à área de Enfermagem; os outros trabalhos de produção oral também favoreceram esses temas. A apresentação de teatro abordou situações do cotidiano, como visitas a médicos, dentistas, entrevistas de emprego, etc. A leitura de dois livros paradidáticos e de textos polêmicos, como, por exemplo, um artigo sobre a eutanásia, enriqueceram as discussões do grupo. Textos voltados para as escolhas profissionais, uma angústia específica da turma, também foram trabalhados.

Houve, além disso, um enfoque não muito aprofundado na produção escrita, mesmo assim compreendido como excesso por alguns participantes no questionário final. Relatórios, currículos e cartas de apresentação foram abordados de forma sucinta.

Os alunos “saíram da rotina” com um trabalho de história da música, desenvolvido e apresentado por eles. Entendemos que foi uma forma de extravasar o stress dos momentos que passavam diariamente no hospital.

### **Curso de Informática**

As atividades acima foram classificadas de acordo com a decisão das habilidades que deveriam ser prioritárias para o grupo como um todo. Houve, por parte de um aluno, um questionamento acerca da inclusão da leitura de textos técnicos. Ele havia compreendido que tal habilidade não faria mais parte do programa. Alguns alunos preferiram manter a atividade, mas enfatizaram que era de importância secundária, já que havíamos definido outras prioridades para o programa.

<b>PARA A PRODUÇÃO ORAL/COMPREENSÃO ORAL:</b>	<b>PARA APRIMORAMENTO DAS DEMAIS HABILIDADES (LEITURA/ESCRITA):</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debate em inglês a partir de tema referente ao futuro profissional;</li> <li>2. Trabalho oral: estudo de situações-problema vivenciadas no cotidiano dos alunos;</li> <li>3. Apresentação oral de temas escolhidos pelos alunos;</li> <li>4. Simulação de entrevista para emprego;</li> <li>5. Apresentação de textos orais com enfoque em vocabulário específico da área;</li> <li>6. Trabalho oral para desenvolvimento de vocabulário técnico;</li> <li>7. Prática de compreensão auditiva, com temas referentes à área técnica e outros de interesse geral.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura de textos abordando temas como criatividade, assertividade, escolhas profissionais;</li> <li>2. Leitura de textos voltados para a área de - Informática;</li> <li>3. Elaboração de relatórios;</li> <li>4. Elaboração de carta de apresentação para candidatar-se a um estágio;</li> <li>5. Elaboração de artigo para revista especializada (fictícia);</li> <li>6. Apresentação de modelos de currículos.</li> </ol>

**Gráfico 2. Esboço inicial : Curso de Informática**

### **Curso de Gestão em Meio Ambiente**

<b>PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA ESPECÍFICA/COMPREENSÃO ORAL:</b>	<b>PARA APRIMORAMENTO DAS DEMAIS HABILIDADES (PRODUÇÃO ORAL/ESCRITA):</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura de textos voltados para a área de Meio Ambiente;</li> <li>2. Desenvolvimento de vocabulário técnico, a partir das leituras realizadas;</li> <li>3. Prática de compreensão auditiva, tendo professores/colegas/material de áudio como fontes de insumo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividades orais para desenvolvimento de fluência;</li> <li>2. Simulação de entrevista para emprego;</li> <li>3. Apresentação de modelos de currículos;</li> <li>4. Elaboração de carta de apresentação para candidatar-se a um estágio.</li> </ol>

**Gráfico 3. Esboço inicial : Curso de Gestão em Meio Ambiente**

Após elencarmos as atividades, um aluno comentou: *“Era isso que eu esperava, que nós pudéssemos ser consultados sobre o que realmente importa”*.

Em linhas gerais, esses foram os planos traçados com os grupos pesquisados, configurando o planejamento, que foi avaliado ao final do ano letivo, através do questionário final, abordado a seguir.

### **3. Comentários dos participantes sobre o questionário final**

O questionário final avaliou se o plano de estudos traçado inicialmente foi cumprido e adequadamente adaptado. Os Anexos 3, 4 e 5, um para cada curso pesquisado, trazem, em seu início, o programa desenvolvido, conforme explicitado na seção anterior. Ao reapresentá-los no início do questionário, buscamos a ativação da memória de atividades, já que os alunos poderiam não se lembrar de todas, o que acarretaria inadequações às respostas dadas.

#### **Cumprimento dos objetivos do curso**

Nos três cursos pesquisados, de forma geral, os participantes da pesquisa responderam que os objetivos foram cumpridos. Com relação ao **Curso de Enfermagem**, alguns comentários ilustrarão mais claramente a questão:

*“Os objetivos foram cumpridos. Porém, ainda sinto muita dificuldade, pois acho que a carga horária da disciplina é muito baixa. Além disso, não me dediquei o suficiente.”*

*“Eu senti novamente vontade de aprender inglês e de ajudar meus colegas quando me era pedido. Depois de ter aulas de inglês por seis anos ininterruptos, eu estava realmente acomodada. E percebi que tenho muito o que aprender.”*

*“Achei que houve uma melhora geral na sala toda. Na minha opinião, os objetivos foram até melhores que os esperados.”*

*“Sim, os objetivos foram cumpridos, talvez não com 100% de aproveitamento pela*

*adaptação à junção das duas classes de Inglês, e também pelo tempo ser insuficiente, no terceiro ano, para priorizar a disciplina”.*<sup>20</sup>

A carga horária é, realmente, um fator limitante para que um trabalho mais aprofundado seja realizado, perspectiva conformista abordada pelos PCNs do EF. No entanto, mesmo com a carga horária reduzida, houve, de forma geral, progresso no grupo todo, mesmo em relação aos alunos que já se sentiam “acomodados” com o idioma. Acreditamos que isso tenha acontecido devido ao programa, que foi determinado em conjunto. Constatamos que, quando o enfoque é negociado pelo próprio grupo, as chances de atingir um número maior de alunos são muito mais promissoras, pois o professor não precisa partir do óbvio, do já-dito, do já-visto.

Já no **Curso de Informática**, alguns participantes alegaram que determinados objetivos pessoais não foram atingidos por falta de conhecimento prévio. Dois alunos comentaram que acharam, no início, as sugestões de atividades muito “ousadas” e “complexas” para as aulas, praticamente “inalcançáveis”, mas que, com o passar do tempo, perceberam que puderam desenvolver e “transitar” em várias “áreas” no inglês.

Dois dos participantes mencionaram que as inúmeras atividades que precisam desenvolver em outras disciplinas, como provas e trabalhos extraclasse, podem ter feito com que o empenho ficasse abaixo do esperado, mas sentiram que fizeram o que foi possível. Com relação a isso, um colega comenta:

*“ Os objetivos foram cumpridos porque escolhemos o foco que queríamos dar antes do início do semestre. Deste modo, pudemos estipular metas e cumpri-las.”*

No **Curso de Meio Ambiente**, três participantes comentaram que o curso foi bem aproveitado, apesar do pouco tempo que tiveram, pois os objetivos foram claros desde o início e todos sabiam o que deveria ser priorizado.

Duas respostas merecem destaque quanto ao cumprimento dos objetivos, e elas são transcritas abaixo.

---

<sup>20</sup> Como foi explicitado no capítulo anterior, quando fizemos a caracterização dos cursos, as salas foram divididas para Inglês nos dois primeiros anos, e reunidas, no início do terceiro ano. Para a aluna, o processo dificultou o andamento da disciplina, pois sentia que havia grande discrepância entre os dois grupos.

*“Sim, até onde a professora nos disse que iria ela foi, e gostei muito de aprender palavras novas que têm a ver com o meu curso, coisas que eu necessitava realmente aprender”.*

*“Posso dizer que muitas coisas que aprendi aqui como vocabulário, formação de palavras, me ajudaram no Inglês da outra escola, onde eu curso o segundo ano do Ensino Médio”.*

Dois deles citaram o enfoque dado às entrevistas de emprego. Uma aluna comenta:

*“... Andei estudando para que eu fosse bem em uma ‘job interview’, pois eu me senti mais segura após o assunto ter sido abordado em aula”.*

Com as manifestações de que os objetivos gerais foram atendidos, avaliaremos, agora, o crescimento dos participantes em cada uma das habilidades trabalhadas.

### **Atividades de produção oral**

No **Curso de Enfermagem**, por ter sido uma das habilidades-pivô, a produção oral foi intensamente trabalhada. Grande parte dos alunos que teceram comentários nesta seção já tinha conhecimento prévio do idioma. Para eles, foi fundamental “soltar-se” no que se refere ao desenvolvimento dessa habilidade, tornando-a mais espontânea. Houve, certamente, progresso nesse quesito, segundo nossa avaliação. Algumas respostas ilustram este item:

*“Eu achei os teatros, debates e apresentações orais especialíssimos, já que propiciam grande desenvolvimento no ‘speaking’”.*

*“Progredi na fala, perdendo a vergonha de expressar a minha opinião através dos debates, sem muita preocupação com a gramática, que acaba me atrapalhando”.*

*“A habilidade que senti mais progresso foi para conseguir improvisar uma fala. Antigamente, quando não sabia uma palavra, eu me perdia no contexto. Hoje sei que*

*consgo pensar em palavras equivalentes para me expressar”.*

Já para os alunos do **Curso de Informática**, 12 alunos enfatizaram que a produção oral foi a habilidade na qual mais perceberam progresso.

*“Em ‘speaking’ eu melhorei bastante, porque era extremamente insegura. Os exercícios de sala me fizeram perder um pouco a vergonha”.*

No **Curso de Meio Ambiente**, a produção oral não foi elencada como habilidade-pivô. Mesmo assim, uma aluna comenta:

*“Aprendi a pronunciar as palavras mais adequadamente. Antes, utilizava o famoso ‘embromation’. Apesar de ter muito a aprender, tenho mais segurança hoje”.*

Verificamos o quão importante foi, para os participantes, a prática da produção oral, pois as atividades desenvolvidas tiveram o objetivo de tirar os alunos de um processo até bem pouco tempo concentrado quase que exclusivamente em leitura de textos, gramática e tradução.

### **Atividades de compreensão oral**

A compreensão oral, outra das habilidades-pivô do **Curso de Enfermagem**, também foi citada no questionário final como habilidade na qual progrediram, porém com menos intensidade:

*“A prática de compreensão auditiva auxiliou muito o desenvolvimento do vocabulário e da pronúncia, enriquecendo a sensibilidade de ouvir um texto, música, e entendê-los”.*

*“Todas as habilidades são muito importantes. Em todas pude perceber algum tipo de crescimento, mas, a que mais me chamou a atenção foi na parte de entendimento do que as pessoas dizem”.*

Em nossa percepção, os alunos não observaram uma relação direta entre produção e

compreensão orais. Se a primeira foi desenvolvida tão intensamente, conforme comentários do item anterior, seria natural que o “falar” tenha servido todo o tempo de insumo compreensível para toda a sala, o que certamente faz da compreensão oral a mais exercitada das habilidades neste grupo.

No **Curso de Informática**, apenas dois alunos acharam que progrediram na compreensão oral; um outro afirmou que não fizemos atividades suficientes para o desenvolvimento mais aprofundado desta habilidade. Um deles comenta:

*“A habilidade que mais desenvolvi foi ‘listening’. Eu não entendia nada no início, não conseguia acompanhar as aulas em inglês. Agora já consigo pegar bastante do que é dito”.*

Apesar de ter sido uma das habilidades-pivô elencadas para o curso, novamente constatamos que, se a compreensão oral não é sistematicamente medida, por meio de atividades de áudio e vídeo, por exemplo, ela não aparece como relevante ou como tarefa realizada. Reconhecemos que poderíamos ter explicitado o trabalho com ela toda vez em que ele foi desenvolvido.

A compreensão auditiva foi citada por duas alunas no **Curso de Meio Ambiente**. Uma delas afirma:

*“Como as aulas foram bem práticas e dadas na maioria do tempo em inglês, sinto que compreendo a língua muito melhor do que antes”.*

Em nossa opinião, o melhor desempenho nesse item se deu pela insistência em utilizarmos o inglês em praticamente 100% de nossas aulas. Acreditamos que, ao produzirmos língua um pouco acima do nível atual de competência lingüística do aprendiz (insumo compreensível, cf. KRASHEN, 1985), pudemos verificar uma maior tolerância da língua-alvo pelos participantes.

### **Atividades de leitura**

No **Curso de Enfermagem**, alunos com mais dificuldade na língua desenvolveram-se

melhor na leitura. Ela serviu como fonte de insumo de vocabulário e propiciou a eles uma sensação de conquista, fazendo com que compreendessem a relação entre necessidade de leitura e aquisição de vocabulário.

*“Fiz muito progresso na leitura. Através dos livros, pude desenvolver vocabulário”.*

*“A leitura e compreensão de textos foram muito importantes para mim, pois pude praticar o vocabulário aprendido em aula e rever as estruturas gramaticais que estudei ao longo dos anos”.*

Dois alunos consideraram-se mais proficientes na leitura no **Curso de Informática**, afirmando que observaram progresso na compreensão geral de textos mais complexos, uma vez que perceberam maior domínio de vocabulário.

*“A leitura melhorou porque eu resolvi criar o hábito de ler em inglês. O constante uso da Internet ajudou bem, pois ela nos põe em contato com o idioma todo o tempo. Com isso, o vocabulário também melhorou”.*

No **Curso de Meio Ambiente**, 18 participantes citaram que a habilidade de leitura, com o desenvolvimento sistemático do vocabulário específico para a área foi aquela na qual mais fizeram progresso. Temos, portanto, 85,71% dos alunos confirmando que a ênfase na habilidade-pivô gerou os resultados almejados pela maioria.

A leitura como habilidade receptiva foi, para os três cursos, nossa fonte geradora de insumo gramatical e propiciou o estudo do vocabulário em contexto. Talvez tenha sido por isso que os comentários dos alunos tenham ligado a leitura ao vocabulário. Isso será discutido melhor após a avaliação das atividades escritas.

### **Atividades escritas**

Apenas os **Cursos de Enfermagem e Informática** comentaram a habilidade de produção escrita. No **Curso de Enfermagem**, ela não era uma de nossas habilidades-pivô, mas surgiu naturalmente ao longo do curso. Acreditamos que a sua inclusão, mesmo sem um aprofundamento detalhado, serviu para que os alunos tivessem uma noção de estilos de

organização de uma produção escrita. Alguns alunos comentaram a questão.

*“A elaboração de resumos dos livros lidos me ajudou a organizar um texto.”*

*“Nunca tinha produzido textos em inglês. Foi uma grande surpresa para mim”.*

Quatro participantes do **Curso de Informática** mencionaram o progresso que fizeram na produção escrita, ao elaborarem relatórios, artigos e cartas.

*“Hoje eu me considero bem mais apto a redigir um texto em inglês. Antes, não conseguia escrever praticamente nada”.*

Conforme demonstramos no esboço inicial dos programas para cada curso pesquisado (item B deste capítulo), atividades para o aprimoramento da produção escrita giraram em torno da elaboração de relatórios, currículos, cartas de apresentação para candidatar-se a estágio e narrativas.

### **Vocabulário e gramática**

Apesar de já termos mencionado o desenvolvimento do vocabulário através da leitura, este item merecia uma sistematização maior, com um trabalho mais voltado para a produção (oral ou escrita) do vocabulário ativo que fazia parte dos textos de leitura. Constatamos o fato a partir dos comentários abaixo, no **Curso de Enfermagem**:

*“Gostaria de ter aprendido mais vocabulário. Acho que, nesta questão, foi acrescentado pouca coisa”.*

*“A parte de vocabulário, apesar de legal, foi um pouco superficial, mas entendo que, na classe, há uma discrepância gigantesca, o que torna o ensino difícil .”*

Ao que parece, os comentários acima destoam daqueles citados na seção que avalia a leitura. Acreditamos que isso tenha acontecido porque os participantes que fizeram as duas

observações acima já se encontravam em um nível acima daquele exigido para a interpretação do material trabalhado em classe. Verificamos, portanto, que, para esses alunos, não houve aprimoramento nesse quesito; poderíamos tê-los atendido nessas necessidades com textos diferenciados, mais voltados para o nível de inglês em que se encontravam.

No **Curso de Informática**, conforme havíamos negociado, a gramática, a partir do segundo semestre, partiu da leitura de textos. O vocabulário também foi estudado em contexto. O mesmo aconteceu com o **Curso de Meio Ambiente**, pois a leitura como habilidade principal permitiu um desenvolvimento natural de ambas. Nesse último, o vocabulário foi o item de maior destaque, pois os textos em inglês permitiram com que os alunos ativassem seu conhecimento prévio na LM com relação aos termos comumente utilizados na área.

Nenhum dos grupos criticou a ênfase excessiva em gramática, e nem a falta dela, o que pode indicar que houve progresso real sem a necessidade de sistematizá-la isoladamente.

### **Continuidade dos estudos da língua inglesa**

A questão relacionada a esta seção está especificada abaixo:

**Você termina o curso:**

- a) mais motivado para dar continuidade aos estudos.**
- b) achando que o que aprendeu foi suficiente.**
- c) desanimado porque não sentiu progresso. (Se assinalou esta alternativa, procure identificar a causa do desânimo)**
- d) com suas expectativas correspondidas.**
- e) com suas expectativas não correspondidas. (Justifique)**

Os alunos deveriam escolher apenas uma alternativa e justificá-la, caso sentissem necessidade.

No **Curso de Enfermagem**, dos 21 alunos que responderam ao questionário, 17 (80,95% do total) afirmam que estão mais motivados para dar continuidade aos estudos (alternativa **a**), um deles (4,76%) sentiu-se desanimado pois não sentiu progresso (alternativa **c**), e cinco (23,8%) assinalaram que tiveram suas expectativas correspondidas (alternativa **d**). Duas alunas marcaram duas alternativas ao invés de uma (alternativas **a/d**).

Apenas três participantes justificaram as respostas. Um deles, que apresentou muita dificuldade ao longo do ano, ao assinalar a alternativa “a”, justificou com a seguinte afirmação:

*“Sinto que agora posso aprender inglês. Nunca achei que isso seria possível”.*

A aluna (4,76%) que assinalou a alternativa “c” (desanimada porque não sentiu progresso) já havia terminado seu curso em uma escola de idiomas e, no questionário-sondagem, foi a única a identificar sua habilidade de produção oral como “ótima”. Ela justificou seu desânimo da seguinte forma:

*“Esperava aprender coisas novas e práticas e melhorar minha fluência, o que aconteceu muito pouco”.*

Observamos, portanto, a partir das respostas a essa questão, que há, por parte da grande maioria dos alunos envolvidos nesta pesquisa, o interesse em dar continuidade aos estudos na disciplina.

No **Curso de Informática**, dez alunos (50% do total) escolheram a primeira alternativa (mais motivado para dar continuidade aos estudos). Quatro deles justificaram suas respostas, através de comentários sobre o curso. Perceberam que ainda há muito a fazer e estão dispostos a buscar este conhecimento. Esses participantes também têm observado a necessidade e os benefícios oferecidos a quem sabe inglês, e por este motivo, têm como objetivo terminar a universidade dominando a língua.

Os demais alunos (dez, no total, equivalente a 50% do grupo) optaram pela quarta alternativa, referente às expectativas correspondidas. Cinco comentaram suas escolhas: dois deles afirmaram não achar mais a língua “tão ruim” pelo fato de terem sentido progresso na aprendizagem. Duas respostas merecem destaque:

*“Esperava menos da matéria esse ano, minhas expectativas foram superadas”.*

*“Se tivesse sonhado mais alto, teria sido melhor”.*

Este último comentário partiu do aluno que menos se envolveu no grupo. Ele faltou a algumas aulas e sempre afirmava que realmente tinha “certa preguiça” de estudar, comportamento este que, segundo ele mesmo em conversa particular, permeava também as demais disciplinas.

Ressaltamos, entretanto, que esse participante foi de fundamental importância na definição dos objetivos do curso, pois sua contribuição nos dois instrumentos iniciais de coleta de dados (questionário-sondagem e gravação em áudio) nos deu pistas acerca do que vem acontecendo nas salas de aula. Foi ele quem levantou inicialmente a questão sobre o “conforto” da leitura em sala, pelo fato de que ela gerava “nota fácil”, além de ter iniciado a discussão sobre o excesso de leitura em inglês, já realizado nas demais disciplinas técnicas. Dentro da avaliação da professora/pesquisadora, esse participante, apesar de afirmar “*não ter sonhado tão alto*”, obteve um desempenho exemplar na apresentação oral de seu projeto final de curso, feita em inglês, o que demonstra que, à sua maneira, obteve rendimento muito satisfatório.

Os comentários a essa questão vêm reforçar a idéia de que, quando os alunos são participantes ativos na determinação dos objetivos de um curso, e que quando o programa é cumprido de forma a realmente atender às necessidades pontuais, os conteúdos trabalhados são potencializados pelo interesse de cada participante envolvido, conforme evidenciamos em NUNAN (1988) e TUDOR (1996).

No **Curso de Meio Ambiente**, onze participantes (52,38%) escolheram a primeira opção-“a”: mais motivado para dar continuidade aos estudos. Deste universo, cinco alunos comentaram suas respostas. Duas delas merecem destaque:

*“Eu acho que aprendi mais do que esperava. Nosso tempo era curto, mas, como tínhamos objetivos, conseguimos fazer muito. Sinto-me motivado a estudar sozinho nas férias”.*

*“Não estou mais motivada pelo curso em si, mas por ter percebido que, com prática, dá para ir longe. Sempre haverá algo novo a aprender.”*

Cinco participantes (23,8%) optaram pela alternativa “d” (“com suas expectativas correspondidas”). Eles não teceram comentários. Quatro alunos (19,04%) assinalaram as

alternativas **a/d**. Dos quatro, apenas uma aluna justificou sua resposta:

*“Com certeza mais motivada e com minhas expectativas correspondidas, pois aprendi muito mais aqui sobre a minha área, a respeito do meu curso”.*

Para os participantes desse curso, o inglês não se encerrou nos quatro meses de trabalho. Eles percebem a importância de ‘ir além’ e mencionam o fato de que, como em qualquer disciplina na escola, sempre haverá mais a aprender.

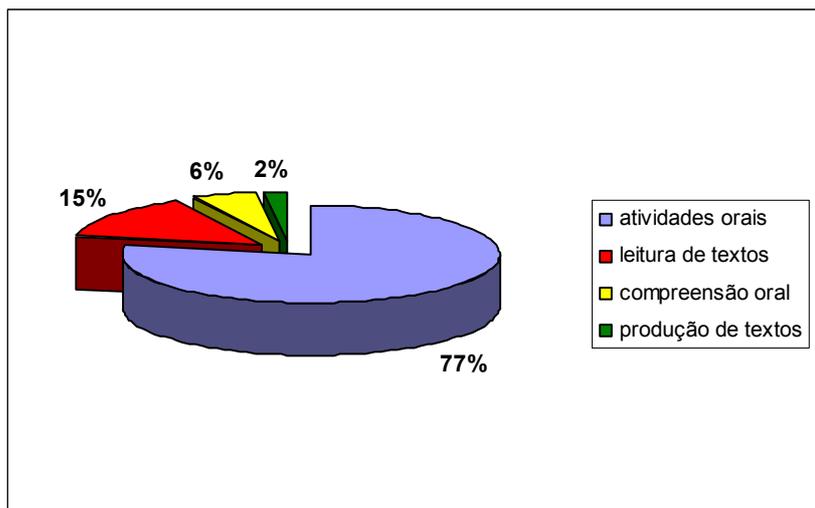
Outro fato constatado mais notadamente nesse curso do que nos demais foi o valor dado ao conhecimento específico da área. Diferentemente dos cursos de Enfermagem e Informática, o desenvolvimento do vocabulário foi, para esses alunos, um dos pontos fortes do programa, conforme explicitado no item seis acima.

#### **Atividades preferidas pelos participantes**

Esta questão indagou acerca do tipo de atividade que despertou maior interesse para a aprendizagem de inglês. Os alunos basearam suas respostas na lista de atividades elencada no início do questionário final. Portanto, para a tabulação dos resultados, utilizaremos as quatro figuras a seguir (18, 19, 20, 21). Antes disso, entretanto, explicitaremos, abaixo, as atividades desenvolvidas com os cursos, agrupadas da seguinte forma:

- A. **Falar** : produção de textos orais, debates, preparação para entrevistas de emprego, músicas, teatro (os dois últimos presentes no Curso de Enfermagem);
- B. **Ouvir**: prática de compreensão auditiva, com temas referentes à área técnica;
- C. **Ler**: leitura de livros paradidáticos (Curso de Enfermagem) e artigos /textos; estudo de vocabulário;
- D. **Escrever**: enfoque na habilidade de síntese; elaboração de relatórios; cartas de apresentação.

Conforme observamos na Figura 18, no **Curso de Enfermagem**, as produções de textos orais, os debates, músicas e apresentação de textos teatrais foram citadas pela maior parte dos alunos.



**Figura 18. Interesse por atividades: Curso de Enfermagem**

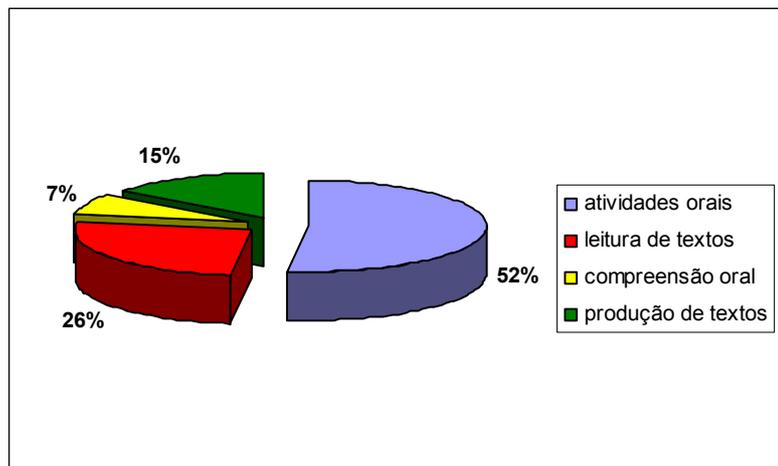
Dois comentários merecem destaque, vindos de alunas que apresentaram muita dificuldade no início do processo, além de certa resistência à disciplina de Inglês:

*“As atividades orais, apesar de gerarem certa ansiedade, foram as que mais proporcionaram crescimento. Fiz sabendo o que estava fazendo, com mais segurança”.*

*“Na verdade não despertei interesse em aprender inglês e sim necessidade. As atividades orais foram as que me mostraram esta necessidade”.*

No **Curso de Informática**, novamente a produção oral foi a mais citada, com 52% das respostas. Alguns dos participantes citaram os textos e atividades que despertaram maior interesse. Leituras voltadas para escolhas profissionais (criatividade/ “Qual é o problema?”/ “Careers Advice”) e atividades que envolveram debate e aquisição de vocabulário foram mencionadas, assim como a produção de relatórios.

A compreensão oral foi criticada por dois alunos, com justificativas referentes à dificuldade apresentada *“na primeira vez que era feita”*.



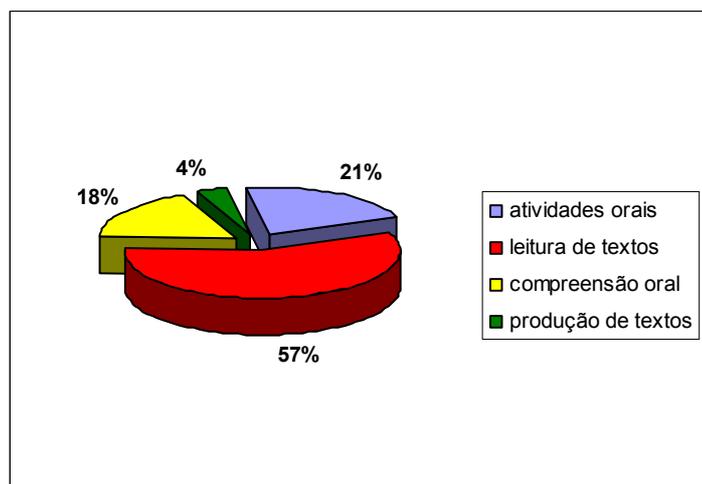
**Figura 19. Interesse por atividades: Curso de Informática**

Apesar de não terem sido incluídas no gráfico, as atividades que envolveram a sistematização da gramática foram citadas por um dos participantes. Elas aconteceram no primeiro semestre do curso, período anterior à pesquisa, e foram exploradas em contexto, no segundo. Por esse motivo, não foram computadas nessa questão.

Ao analisarmos as respostas a esse item, constatamos que as atividades que mais despertaram interesse dos participantes foram aquelas priorizadas pelo grupo no processo de negociação, ou seja, atividades que favoreceriam a produção oral. Surpreendentemente, as tarefas que envolveram a produção de textos (artigo, relatórios, carta de apresentação) também foram citadas, diferentemente do Curso de Enfermagem. Novamente, assim como no Curso de Enfermagem, a habilidade de compreensão oral é tida como algo dissociado da produção. Ela foi citada por apenas dois participantes, e dois deles expressaram, também, suas opiniões desfavoráveis a esse tema.

No **Curso de Meio Ambiente**, a habilidade negociada inicialmente com o grupo, a leitura, foi aquela que gerou maior interesse, conforme vemos na Figura 20. Leitura de textos, reforçando o desenvolvimento de vocabulário técnico, foi citada por 16 participantes. As atividades de produção oral e compreensão oral vieram na seqüência, mencionadas por seis e cinco alunos, respectivamente, o que mostra que, para esse grupo, há uma forte correlação entre as duas. A produção de texto foi citada por apenas um participante; para ele, todas as atividades desenvolvidas foram relevantes. No entanto ele não citou, especificamente, a produção escrita, que não era, realmente, um dos objetivos do curso. Houve, porém, uma preocupação em fazê-los

conhecer uma carta de apresentação e três modelos de currículo.



**Figura 20. Interesse por atividades: Curso de Gestão em Meio Ambiente**

Se cruzarmos os dados de todos os alunos referentes à questão, observamos, na Figura 21, a preferência pelas atividades de produção oral, que aconteceram por meio das atividades desenvolvidas em sala, como apresentação teatral e entrevistas de emprego, por exemplo. Todos esses dados foram somados para tabulação. Em segundo lugar, aparece a leitura de textos, sendo o Curso de Gestão em Meio Ambiente o que mais se beneficiou da habilidade.

Sob esse ângulo, constatamos mais claramente a baixa correlação entre produção e compreensão orais. Compreendida como tarefa árdua, a compreensão oral não foi “bem vista” pelos Cursos de Enfermagem e Informática. Novamente, o Curso de Gestão em Meio Ambiente destaca-se aqui como o único a perceber mais fortemente essa correlação, apesar de tais habilidades não terem sido elencadas como pivôs. A produção de textos não se mostrou como habilidade interessante, tendo sido inclusive criticada no Curso de Enfermagem. Apenas o Curso de Informática a relata com um retorno mais positivo.

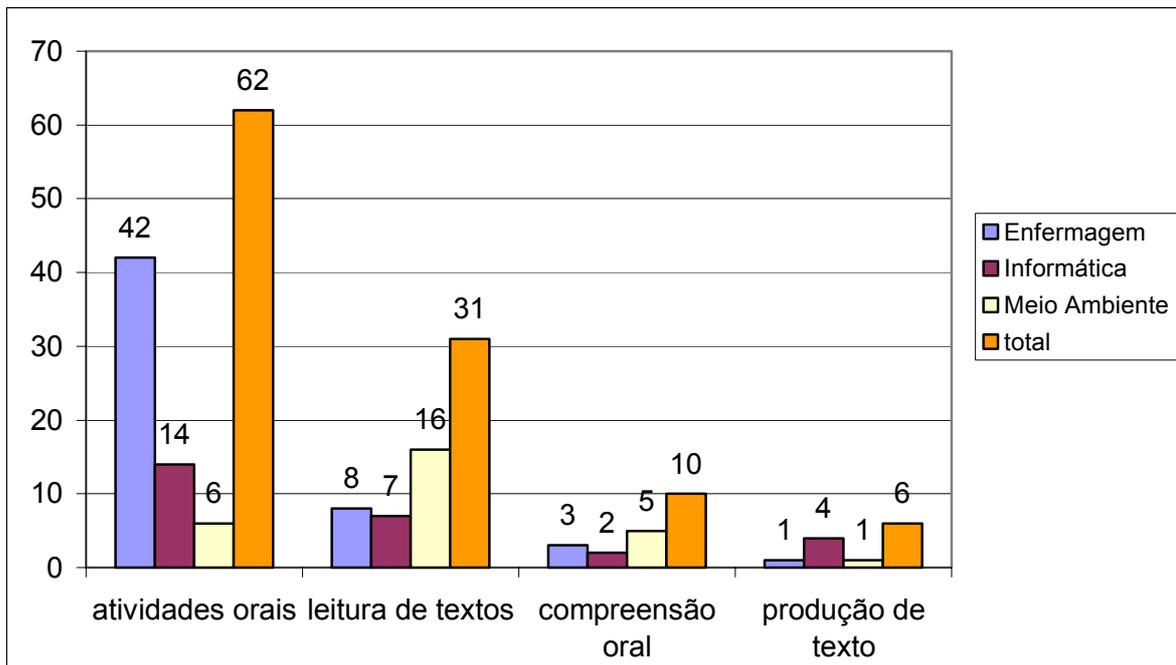


Figura 21. Interesse por atividades: integração do resultado dos três cursos pesquisados

### Preparo para enfrentar a futura profissão

A pergunta quatro foi voltada para a área profissional: “Você sente-se mais preparado para participar de um processo seletivo para seu estágio/acha que está mais instrumentalizado para utilizar as estratégias desenvolvidas nas aulas em situações profissionais? Justifique”.

Resumiremos, a seguir, as respostas mais relevantes do **Curso de Enfermagem**.

- A. Participantes que anteriormente não tinham idéia sobre como escrever um relatório ou como participar de uma entrevista adquiriram uma pequena noção. As atividades ajudaram a preencher tais lacunas.
- B. O inglês aprendido ajudará e, de certa forma, norteou o processo, mas ainda não será suficiente para algumas prováveis situações profissionais. Há necessidade de dar continuidade aos estudos na língua. Apesar de tantas atividades orais, a insegurança diante de uma situação real, que exija fluência, ainda precisa ser vencida.
- C. O vocabulário técnico mais aprofundado pode fazer falta em um momento de entrevista.

Constatamos, através do resumo das respostas a essa questão, que está claro para os alunos que, para que haja o desempenho esperado, como segurança na produção oral e fluência, muito precisa ser feito. Como em qualquer disciplina escolar, o Inglês não fecha um ciclo de estudos no último ano de um curso. Mesmo os alunos que já concluíram seus estudos em escolas de idioma reconheceram a necessidade de estudar mais, de conhecer mais, de ir além.

No **Curso de Informática**, 85% dos participantes consideraram-se mais preparados do que estavam no início do ano, “*em consequência das várias atividades voltadas para a obtenção de estágios*” (resposta de um aluno). De acordo com as justificativas apresentadas, ainda precisarão de maior domínio de vocabulário. Segue, abaixo, o resumo dos dados mais relevantes:

- A. A falta de domínio de vocabulário ainda gera insegurança.
- B. O inglês não havia aparecido ainda como impedimento para os processos seletivos que alguns dos participantes já haviam realizado.
- C. As simulações em sala deixaram-nos mais seguros para futuras situações profissionais.
- D. A falta de motivação de um dos participantes o atrapalhou, não apenas nesta disciplina. Ele afirma que saiu do 3º ano como entrou.

Observando as respostas acima, constatamos que o vocabulário realmente foi um fator limitador para alguns alunos com pouco conhecimento no idioma. Conforme já relatamos no Curso de Enfermagem, o estudo de uma LE leva muito mais tempo do que os três anos estudados no colégio. No entanto, o que se conseguiu cumprir e avançar em conteúdos trabalhados, conforme a amostragem das respostas dadas, nos faz ter a certeza de que o (pouco) tempo de que dispusemos na disciplina foi aproveitado da melhor maneira possível, conforme evidenciamos em propostas de LEFFA (1999) e PAIVA (2003).

O participante que se refere ao seu fraco desempenho por “falta de motivação” fez uma das mais surpreendentes apresentações orais ao final do curso, conforme já mencionamos. Em sua avaliação final, após a apresentação, foi constatada uma sensível melhora em pronúncia e fluência, assim como no aprimoramento das estruturas gramaticais. A professora/pesquisadora

reforçou tal fato para o participante, que se surpreendeu com a observação.

Já no **Curso de Meio Ambiente**, 61,9% dos participantes consideram-se mais preparados que antes. Dentre os comentários resumidos, destacamos os seguintes:

- A. A sugestão de que o curso fosse ministrado em quatro semestres ao invés de apenas um.
- B. A necessidade e motivação de dar continuidade aos estudos. Sentem-se aptos a participarem de um processo seletivo se ele envolver apenas leitura.

Ao analisarmos as respostas à questão em todos os cursos, observamos um ponto comum, independentemente do fato de os alunos sentirem-se mais ou menos preparados: todos acham que precisam fazer mais, que o que sabem ainda não será suficiente. Verificamos, também, que, a partir do trabalho feito, muitos alunos conseguiram identificar o caminho para conquistas mais significativas. Em nossa visão, a educação deve ter este intuito: ao invés de dar todas as respostas, cada aluno deve ser estimulado a buscar, por conta própria, seu caminho, que é único e que certamente dependerá de sua própria agenda, conforme menciona PRABHU (2003). A função do professor, em qualquer disciplina, é, portanto, instrumentalizar essa busca, que se dará, individualmente, a partir das necessidades que cada situação apresentar.

### **Comentários adicionais, esclarecendo as respostas anteriores**

A última questão pedia que alunos registrassem comentários que pudessem enriquecer os itens anteriores. No **Curso de Enfermagem**, ela foi respondida por 14 alunos. Os comentários mais significativos estão transcritos abaixo.

*“Minha maior evolução foi no sentido da segurança em falar inglês em público, mesmo sendo na escola; percebi que, com esforço, posso adquirir melhor desempenho nesta atividade”.*

*“Acho que este processo de pesquisa ajuda o professor a ter idéias novas para melhorar as aulas, isso se o aluno for sincero. Ele também serve para o aluno fazer uma auto-avaliação de seus interesses”.*

*“O Vestibular me motivou a levar as aulas de Inglês mais a sério”.*

*“Eu só acho que, conhecendo a discrepância nivelar do grupo, você poderia ter sido mais parcial em relação a trabalhos e tarefas. Fiquei, em alguns momentos, muito sobrecarregado”.*

*“Gostei muito de algumas aulas (debates, músicas,...), mas achei que você deu uma aula muito pesada para pessoas que estudam tanto quanto nós. Foi como um curso extracurricular. Acontece que nem todas as pessoas gostam de inglês, e o nível da classe é totalmente diferente. Foram muitas atividades, que me sobrecarregaram demais e assim não pude realizar nada direito”.*

*“Este ano tive que dar uma atenção especial ao inglês, pois a professora exigiu muito e se esforçou para que aprendêssemos a matéria. Sinceramente, não foi o que me motivou, mas a necessidade me fez dedicar mais. Percebi que devo dar continuidade aos estudos, pois falta pouco para conseguir desenvolver mais a parte de conversação, que será muito relevante profissionalmente.”*

Cabe aqui tecermos alguns comentários sobre as respostas acima. Pudemos observar que o mesmo curso, desenhado pelos próprios alunos, apresentou resultados diferentes para cada um deles. O fator motivador pode ter sido o Vestibular, ou o ‘empurrãozinho’ na produção oral, assim como a necessidade futura do inglês que acham que terão um dia.

A constatação do volume exagerado de tarefas a serem executadas, citado por três alunos, nos leva a refletir que deve haver uma crença de que “Inglês de colégio” não pode “puxar” muito. A Matemática, a Física, a Biologia e também as disciplinas técnicas podem exigir bastante, mas o Inglês, não. Como foi mencionado por um participante, esse componente curricular não pode, em uma escola, ter caráter de “curso de idiomas”, termo compreendido aqui como a única instituição legítima de ensino de LE, pois as outras disciplinas já exigem muito. Ressaltamos que os alunos que deram estas respostas auto-avaliam-se como “bons” em inglês no questionário-sondagem.

Voltamos aqui à velha crença de que “não se aprende inglês na escola”. Para que exigir tanto?

Também devemos lembrar que, em muitos momentos, a classe foi dividida por nível de conhecimento lingüístico para o desenvolvimento de alguns trabalhos. Os dois grupos trabalhavam separadamente, com tarefas distintas, para que cada um pudesse atingir um patamar acima do que possuíam. Fez-se necessário, também, um trabalho de “monitoria”, nos quais alunos mais adiantados auxiliavam os iniciantes em atividades variadas.

No **Curso de Informática**, os participantes citaram que as atividades mais produtivas foram aquelas que exploraram produção e compreensão orais, a primeira sendo realizada em pequenos grupos, simulando situações com as quais poderão deparar-se um dia, para um melhor aproveitamento do tempo disponível em sala. Atividades realizadas em casa (propostas de tarefa) foram citadas por três alunos como importante reforço ao conteúdo trabalhado. Outra aluna sentiu falta de mais produção escrita. Ela pondera:

*“Eu nunca desenvolvi este lado e tenho um pouco de dificuldade. Mas foi uma escolha nossa: devido ao pouquíssimo tempo que tivemos, preferimos ‘speaking’. E a evolução nesse aspecto foi muito grande”.*

As demais respostas reforçaram a avaliação positiva do semestre, enfatizando questões como a importância de ouvir as necessidades de quem está precisando aprender e atendê-las, na medida do possível. Um dos alunos fez o seguinte comentário:

*“O curso de Inglês explorou ao máximo o tempo disponível, através de vários temas escolhidos por nós, trazendo, com isso, um resultado positivo”.*

Constatamos que o fato de o aluno sentir-se co-participante na escolha do conteúdo faz com que ele se empenhe mais do que certamente o faria se apenas os objetivos impostos pelo programa fossem abordados. Sabemos que os conteúdos que permeiam o ano letivo são parte integrante do programa e precisam ser cumpridos, mas a forma como isto é feito, dentro de uma proposta negociada, implica na co-responsabilidade e no comprometimento de cada um no trabalho, envolvendo a todos no processo.

No **Curso de Meio Ambiente**, 71,3% dos participantes comentaram esse último item. Dentre os assuntos abordados, foi citado novamente o fato de que é muito pouco, para esse tipo de trabalho, ter duas aulas semanais. Entretanto, os alunos reconhecem que a grade curricular não proporciona mais espaço, pois o curso é noturno e há muitas disciplinas técnicas que precisam ser ministradas em dois anos. Alguns comentários merecem destaque:

*“Como já disse, aprendi bastante em pouco tempo. Não tinha muita expectativa pela matéria, pois sabemos como ela é dada nas escolas públicas. Mesmo gostando muito de Inglês, a idéia do instrumental era inicialmente estranha. Mas valeu”.*

*“Desde o começo do curso, percebi que o Inglês foi tornando-se de mais fácil compreensão. O tempo de estudo foi pouco, mas suficiente para alavancar próximos estudos”.*

*“Em pouco tempo, senti que tive um grande progresso. Acho que teve um lado bom este curso ter sido tão rápido. Ele deixou um ‘gostinho de quero mais’”.*

O ‘gostinho de quero mais’, citado pela última aluna, foi surpreendente para nós. É comum constatarmos muitas críticas quanto ao número de aulas de Inglês em uma grade curricular, tanto por parte de professores quanto por parte dos alunos. Entretanto, esta visão do ‘quero mais’ veio reforçar que, mesmo com pouco tempo, um trabalho que vá realmente ao encontro dos objetivos negociados entre as agendas de professores e alunos pode surtir um efeito positivo, conforme já haviam constatado outros pesquisadores (NUNAN, 1988; RICHARDS, 2001).

#### **4. Conclusões da professora/pesquisadora quanto aos dados coletados**

Retomaremos, nesta seção, as habilidades-pivô de cada curso pesquisado, à luz dos objetivos negociados. Destacaremos aqui, também, os itens mais relevantes da discussão dos dados, a partir do cruzamento dos três instrumentos de coleta utilizados. Tal procedimento tem o

intuito de retomar os pontos principais do capítulo para posterior reflexão nas considerações finais.

O **Curso de Enfermagem** definiu que as habilidades de produção e compreensão orais deveriam ser as mais enfatizadas, pois, em nossa percepção, a prática exigida por estes profissionais, ao finalizarem seus cursos, envolve a compreensão dos problemas alheios através da escuta ativa e de aconselhamento adequado. Além disso, para esses participantes, a habilidade de produção oral foi considerada fundamental na disciplina de Inglês Instrumental. Quando perguntados acerca do conhecimento atual do idioma, os alunos, ao elaborarem as respostas iniciais, associavam esse “saber” à produção oral: “Será que sei falar esta língua?”, foi a pergunta implícita nesta situação.

Já o **Curso de Informática** teve o resultado da sondagem inicial alterado no processo de negociação com o grupo. Tendo priorizado, inicialmente, a leitura de textos técnicos no primeiro instrumento, na gravação em áudio os alunos discutiram o conforto advindo desta prática já bem consolidada para a maior parte dos participantes e alteraram o rumo do trabalho para uma ênfase na habilidade de produção oral, por um motivo, acreditamos, bem distinto daquele do Curso de Enfermagem: a necessidade de expor suas idéias sem necessariamente precisar de uma interlocução imediata, fato comum na comunicação virtual.

Para esse grupo, sentimos que a ênfase na prática da oralidade rendeu frutos para os participantes envolvidos. O fato de termos trabalhado com salas menores, como foi o caso do curso em questão, pode ter favorecido o empenho na promoção da habilidade. Entretanto, todos os professores de inglês da instituição onde esta pesquisa se desenvolveu procuram insistir no desenvolvimento da competência comunicativa, mesmo quando trabalham com classes numerosas (30 ou 40 alunos).

A habilidade-pivô no **Curso de Gestão em Meio Ambiente** recaiu sobre a leitura de textos técnicos no questionário-sondagem e foi mantida na gravação em áudio. Observamos que, de forma geral, os objetivos foram atingidos nos três cursos pesquisados. A ênfase dada às habilidades-pivô fez com que grande parte dos participantes ficassem satisfeitos com os resultados. Alguns pontos, que merecem destaque, são elencados a seguir:

- A. Para os três cursos pesquisados, saber inglês é sinônimo de ‘saber falar inglês’.

B. A sistematização do vocabulário deixou a desejar tanto no Curso de Enfermagem quanto em Informática, mas foi satisfatoriamente contemplada no Curso de Gestão em Meio Ambiente.

C. Na tentativa de integração das quatro habilidades, houve queixas quanto ao excesso de produção escrita no Curso de Enfermagem.

D. A reclamação quanto ao volume de tarefas, feita por dois alunos do Curso de Enfermagem que já tinham um certo conhecimento prévio do idioma, nos leva a crer que, para eles, esta disciplina, na escola, não pode ter muita ênfase, pois outras matérias já “dão trabalho”. Talvez acreditem que apenas escolas de idiomas devam desafiar e propiciar crescimento. Esses alunos apresentaram certa resistência a algumas das atividades propostas, principalmente àquelas que envolviam preparação prévia para posterior apresentação, perdendo, com isto, a possibilidade de aprimorar a fluência no idioma.

E. De forma geral, no Curso de Enfermagem, os alunos que mais cresceram foram aqueles que tinham menos conhecimento prévio do idioma.

F. A correlação entre as habilidades de produção e compreensão orais não é percebida pelo Curso de Informática, mas é clara nos outros dois cursos.

G. O trabalho feito com a gramática deve partir de contextos reais, para os três cursos.

Observamos, ao analisar as respostas ao questionário final, que é realmente compensador discutir as necessidades dos alunos na sala de aula. Ao tomarmos a decisão de ouvir sua voz, tornamos cada participante co-autor no processo de aprendizagem, o que faz com que perceba a parcela de responsabilidade que deve assumir perante o próprio crescimento. Tal compromisso o torna ainda mais motivado a dar continuidade aos estudos e o faz compreender que ele é o centro de todo o trabalho realizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo a análise das necessidades pontuais dos alunos de três cursos de uma escola técnica em sua formação profissional, no que se refere ao inglês, e o desenvolvimento de uma proposta de trabalho para as aulas de Inglês Instrumental que fosse ao encontro dessas necessidades e anseios. Para isso, foi realizada uma pesquisa de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; GAMBOA, 2002), partindo de uma sondagem inicial, baseada em AUGUSTO (1997), com o intuito de identificar que habilidades de comunicação deveriam ser mais profundamente desenvolvidas e que objetivos deveriam fazer parte das aulas, para que os alunos desses cursos pudessem ser atendidos em suas necessidades.

A referida sondagem foi essencial para o trabalho, pois através dela foi possível identificar os anseios dos grupos investigados (Enfermagem, Informática, Gestão em Meio Ambiente). Acreditamos que apenas um questionário final teria limitado o espectro de atuação do professor (HOLMES and CELANI, 2006), porque nada mais pode ser feito após sua aplicação.

A partir dos dados inicialmente coletados através do questionário, constatamos a relevância da produção oral para os grupos estudados. Essa habilidade não é apontada como prioritária em sala de aula em um dos documentos oficiais que regem a prática de LE em nosso país (os PCNs do EF).

A próxima etapa na coleta de dados, a gravação em áudio, realizada após tabulação dos resultados do questionário-sondagem, teve como objetivo confirmar, com os participantes, os dados obtidos na sondagem inicial. A partir dessa gravação, foram elencadas as habilidades de comunicação que deveriam constar do programa de cada um dos cursos pesquisados. A articulação entre esses dois instrumentos permitiu a determinação das atividades priorizadas para cada curso, conforme observamos no item oito do terceiro capítulo.

Apesar de termos realizado o recorte de habilidades, partindo das necessidades de cada curso, não perdemos de vista a importância da integração de todas elas nas aulas. Concordamos com a indignação de autores, como LEFFA (2001, 2003) e PAIVA (2003), ao comentarem que a ênfase em uma única habilidade é, definitivamente, limitadora na prática de LE em salas de aula de forma geral. Portanto, ao trabalharmos com a produção oral, também a compreensão oral era automaticamente ativada. Quando exploramos atividades de compreensão oral, estas muitas

vezes envolviam leitura e escrita. Ao serem elaborados relatórios e currículos, além da produção escrita, alguma atividade de pesquisa precisou ser realizada, o que fez com que os alunos se voltassem para a leitura. Atividades de interpretação de texto foram, em alguns momentos, utilizadas como ponto de partida para a produção escrita. Enfim, o princípio da interrelação entre as habilidades, apesar da ênfase em uma ou outra isoladamente em alguns momentos, não foi ignorado durante todo o processo.

Após a implementação da proposta previamente negociada e uma vez feitos os ajustes necessários, um novo questionário foi aplicado ao final do ano letivo, com o intuito de verificar se os objetivos iniciais haviam sido cumpridos e se as necessidades e os anseios dos participantes tinham sido satisfeitos. Detalharemos, abaixo, as conclusões referentes aos três cursos pesquisados, após análise e cruzamento dos três instrumentos de coleta de dados.

### **Curso de Enfermagem**

Observamos, neste curso, que houve coerência entre a proposta inicial, analisada no questionário-sondagem, e o processo de negociação gravado em áudio, no qual foram definidas as habilidades-pivô a serem trabalhadas com o grupo: *produção e compreensão orais*. A análise do processo no questionário final mostrou que, ao mesmo tempo em que o grupo se referiu à satisfação proveniente da *prática oral*, não se revelou, por parte dos alunos, a percepção de que atividades que favorecem a fala têm sua ênfase também na *compreensão oral*, talvez porque esta habilidade seja de difícil percepção para uma auto-avaliação, conforme se observou nos pressupostos teóricos, baseados em MORLEY (1984), HELGESEN (2003) e OMAGGIO (1986). Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o crescimento que alguns dos participantes obtiveram através da *leitura* de livros paradidáticos e dos textos trabalhados.

O *vocabulário* foi tema de controvérsias. Foi suficiente para alguns, pouco para outros, conforme os comentários observados no Capítulo III. Acreditamos que realmente poderíamos ter aprofundado mais sistematicamente os termos trabalhados de forma passiva nos textos, pois não houve a percepção, por parte de alguns alunos, de que o vocabulário em contexto era de relevância para o Curso.

Com referência ao trabalho mais voltado para a formação de técnicos, parece não ter havido muito interesse por atividades de *produção escrita*. Já havíamos constatado que essa

habilidade não deveria ser priorizada de acordo com o plano. O (pouco) conteúdo trabalhado parece não ter ido ao encontro das necessidades do grupo. Por outro lado, a prática oral, voltada para a elaboração de entrevistas, deixou os participantes mais seguros para uma eventual necessidade prática.

Reconhecemos que a heterogeneidade do grupo pode ter frustrado aqueles que esperavam que um curso poderia suprir todos os seus anseios, principalmente quando os participantes auto-avaliam-se como ‘excelentes’ e apresentam pouca disposição para melhorarem o que ainda precisa ser trabalhado. Como já mencionamos, a realidade mostra que, como em qualquer disciplina na escola, há um processo inesgotável de aprendizagem que não se encerra em momento algum, conforme observou PAIVA (2003).

### **Curso de Informática**

O cruzamento feito nas três avaliações do curso mostra que houve, inicialmente no questionário-sondagem, a busca por uma proposta padrão: a *leitura* que, segundo este primeiro instrumento, deveria ser a habilidade-pivô no curso em questão. Na gravação em áudio, no entanto, o grupo sentiu a necessidade de rever as respostas dadas, decidindo, finalmente, que talvez fosse mais proveitoso o trabalho realizado com enfoque maior na *produção oral*. O programa foi então reorganizado com o intuito de priorizar tal habilidade, ao mesmo tempo em que as outras eram trabalhadas e integradas à habilidade principal. Ao final do ano letivo, verificamos que houve grande progresso no grupo com relação à habilidade-pivô, segundo as respostas ao último questionário.

A *compreensão oral* merece destaque neste curso. Nem todos os participantes perceberam a estreita ligação entre produção e compreensão orais, fato este já evidenciado no Curso de Enfermagem. Pudemos observar que a sua prática só é reconhecida como tal se ela for sistematizada através de atividades de áudio. Do contrário, ela não é compreendida como “listening”.

Cabe aqui uma análise comparativa entre os dados dos dois cursos citados até o presente momento nestas considerações finais. No Curso de Informática não houve a proposta para a *leitura* de livros paradidáticos. Toda a leitura realizada nesse curso referiu-se a temas pertinentes à escolha profissional e alguns deles mais voltados para a área técnica.

Assim como no Curso de Enfermagem, o *vocabulário*, para o Curso de Informática, foi

tema que gerou certa angústia para alguns, em decorrência da falta de pré-requisitos. Novamente sentimos que maior atenção deveria ter sido dada a essa questão, também neste curso.

Ao contrário do Curso de Enfermagem, a proposta de tarefas para casa foi bem recebida pelos participantes de Informática, os quais compreenderam o Inglês como uma disciplina importante no currículo; nenhum aluno deste curso sentiu-se insatisfeito com o resultado porque “já sabia muito”, conforme auto-avaliação de alguns deles no Curso de Enfermagem. O nível de insatisfação, para Informática, veio do fato de não se sentirem preparados o suficiente ao final do ano letivo.

Sabemos que, para alunos na área de Informática, o inglês poderá ser decididamente mais relevante na procura por estágios, fato que pode ter dado uma tônica distinta quanto à diferença do nível de envolvimento entre este e o Curso de Enfermagem. Como muitos dos participantes mencionaram em suas respostas, o próprio processo seletivo inicial para a obtenção de estágios em Informática pode diferenciar os candidatos pelo nível de conhecimento de uma língua estrangeira. Além disso, o fato de a classe ser mais homogênea em conhecimento pode ter influenciado no resultado. Cabe a cada um avaliar como encaminhar ou valorizar o conhecimento adquirido. Como já mencionamos na conclusão do Curso de Enfermagem, o processo de aprendizagem não se encerra ao final de um ano letivo. O grupo de Informática acredita nisso.

### **Curso de Gestão em Meio Ambiente**

Sabemos que, em apenas um semestre, com objetivos ‘compactados’, não há como desenvolver satisfatoriamente um programa que contemple o estudo de uma língua em sua plenitude. O programa desenvolvido para o curso exigiu um trabalho totalmente voltado para as necessidades dos participantes, prioritariamente a *leitura*, ao mesmo tempo em que conteúdos essenciais, que são pré-requisitos para uma compreensão mais global da língua, como formação de palavras e tempos verbais, fossem trabalhados a partir dos textos lidos. Por esse motivo, eles tiveram a sensação de ‘aulas práticas’: gramática, tradução ou vocabulário não foram, em momento algum, tratados isoladamente, prática incomum para alunos recém-saídos das mais diversas instituições de ensino ou mesmo para aqueles que já haviam concluído sua escolaridade há algum tempo, conforme evidenciamos em seus próprios comentários no Capítulo III.

Talvez pelo fato de haver uma diversidade de faixas etárias, com alunos que já concluíram

o Ensino Médio e que já trabalham e outros ainda cursando o referido período em outras instituições, houve, no grupo, mais amadurecimento no preenchimento do questionário, mostrando mais consistência de dados entre os instrumentos de coleta. Acreditamos que isso se deu porque muitos dos participantes já conheciam a realidade da vida profissional e sabiam quais eram suas necessidades pontuais. Alguns deles estavam voltando à escola após um certo período de afastamento por motivos profissionais. Outros voltaram por exigência das empresas onde trabalham, ou por precisarem de um diferencial para a carreira que escolheram. Outros, ainda, gostariam de mudar de área. Independentemente da motivação, todos vêm na educação uma oportunidade de crescimento. E eles compreendem que o inglês faz parte do conjunto de habilidades necessárias para o objetivo que perseguem.

Parece ter havido, no Curso de Gestão em Meio Ambiente, uma conscientização da necessidade de dar continuidade ao inglês após o final do semestre. Por ser uma área que ganha cada vez mais espaço nos cenários nacional e mundial, muitos dos textos ainda são produzidos em outras línguas, predominantemente em inglês. Bem sabemos que, nesse campo, o que acontece em outros países afeta diretamente o nosso espaço, ou seja, a preocupação ambiental é assunto prioritário na agenda de todo o mundo. O acesso a essas informações é, portanto, primordial, não só para quem quer se destacar no mercado, mas para todos nós, que somos corresponsáveis na construção (ou destruição) de nosso planeta. E, para profissionais, como o serão nossos participantes, não é só importante, mas vital, perceber como a interconexão de informações acontece no mundo. Esperar que esses fatos sejam traduzidos para que o acesso seja possível pode ser tarde demais. Os alunos deste Curso têm consciência disso e, por esse motivo, sentiram que o que trabalharam em sala é apenas um ponto de partida para estudos posteriores.

Ao fazermos um cruzamento entre os três cursos pesquisados, verificamos que houve, no Curso de Gestão em Meio Ambiente, uma correlação maior entre as habilidades de *produção e compreensão orais*, diferentemente dos outros dois grupos. Além disso, houve também um maior índice de satisfação com o insumo proveniente da *compreensão oral*, aparentemente mais tolerada do que nos outros dois cursos.

Como previamente negociado com a classe, a *leitura*, com ênfase em vocabulário específico, foi mais contemplada do que nos outros cursos, justamente por ter sido a habilidade escolhida para aprofundamento. Atividades com textos foram desenvolvidas em todas as aulas,

buscando, sempre, o enfoque na idéia central do material para então procedermos com os objetivos mais específicos.

Outro item que mereceu destaque no Curso de Gestão em Meio Ambiente foi o desenvolvimento do *vocabulário*. Para os participantes deste curso, esse foi um dos pontos fortes, pois foi a partir da exploração da leitura que este trabalho foi realizado. Diferentemente dos dois cursos anteriormente citados, houve um crescimento muito grande nesse quesito. Acreditamos que tal fato tenha ocorrido porque os participantes não estavam familiarizados com a terminologia referente a questões ambientais em outro idioma.

Assim como para o Curso de Informática, a disciplina de Inglês foi considerada um diferencial na grade curricular. Se os alunos pudessem opinar nesse sentido, teriam mais aulas de inglês. Também para esse terceiro grupo, aprender um idioma é um processo que não se encerra com o final de um ano letivo. Os participantes, de forma geral, percebem que nosso curso foi apenas o início de um longo aprendizado.

Foi eixo principal deste trabalho, para os três cursos, a escuta ativa do principal interessado no processo de aprendizagem, o aluno, que com sua agenda própria e interesses específicos naturalmente voltados para o curso técnico escolhido, precisava ter suas necessidades atendidas também na disciplina de Inglês Instrumental, que não poderia ser estanque, descolada da proposta de formação de um profissional mais completo. Com isso, propusemos o enfoque do trabalho na abordagem centrada no aprendiz (NUNAN, 1988,1999; RICHARDS and RODGERS, 2001; STEVICK, 1991, e TUDOR, 1996), detalhada no primeiro capítulo. Ao invés da utilização de um currículo fechado, não negociado, com o professor como único ator na determinação de objetivos, optou-se por ouvir as vozes dos alunos desses cursos e, a partir da sondagem inicial acerca de habilidades que melhor atendessem ao seu campo de atuação, pôde-se montar um programa, partindo-se de suas necessidades mais urgentes.

Dentro dessa perspectiva, o professor é o mediador da aprendizagem, tendo, com isso, seu papel maximizado na sala de aula. Ele terá a função principal de orientar o participante para que este assuma o papel de co-responsável, tornando-se mais autônomo e comprometido com todo o processo (NUNAN, 1999).

Entretanto, ao darmos voz ao aluno, nós, professores, corremos um risco: o de não estarmos devidamente preparados para atender às suas necessidades. O que fazer se não

dispusermos da tão almejada fluência oral, habilidade-pivô elencada por dois dos cursos pesquisados? A falta de domínio de vocabulário em determinada área, por parte do professor, pode ser um fator limitador?

Essas são questões que inevitavelmente esbarram na necessidade de formação contínua, exigida para toda área de conhecimento no mundo atual, e o professor de LE não é exceção. Sabemos que tal assunto vai além do escopo proposto por esta pesquisa, mas as limitações que se impõem como obstáculos—poucas aulas semanais, falta de incentivo à carreira, recursos limitados, falta de domínio lingüístico—não podem justificar uma prática que impeça o professor de transitar livremente em qualquer área que favoreça o crescimento de seu aluno, prejudicando, ainda mais seriamente, o seu próprio aperfeiçoamento profissional.

Essa afirmação precisa ser repensada. Devemos nos apegar à leitura por ser genuinamente uma habilidade que fará com que os participantes desenvolvam suas potencialidades ou pelo fato de ela ser a única alternativa que temos? Precisamos rever essas questões, para que a disciplina de Inglês nas escolas possa, cada vez mais, recuperar seu prestígio e credibilidade e para que as aulas sejam momentos únicos e reais de aprendizagem de uma língua estrangeira, em quaisquer contextos nos quais se apresentam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**. Editora UnB, p. 19-34, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ANDERSON, N. Reading. In: NUNAN, D.(editor). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill/Contemporary, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Papirus Editora, 1995.

ASHER, J. **Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook**. 2d ed. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions, Inc., 1982.

AUGUSTO, E. H. Ensino Instrumental na Língua-alvo: uma Proposta de Ensino da Escrita de Língua Estrangeira em Ambiente Acadêmico. 1997. 131 p. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BAILEY, K.M. Speaking. In: NUNAN, D.(editor). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill/Contemporary, 2003.

BARCELOS, A.M.F. What's Wrong with a Brazilian Accent? In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 2, vol.1, 7-21, 2003.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Addison Wesley Longman, 2000.

BURNS, A.; JOYCE, H. **Focus on Speaking**. Sydney: NCELTR, 1997.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H.; RICHARDSON, K. **Researching Language: Issues of Power and Method**. Routledge. London and New York, 1992.

CAMPBELL,C.; KRYSZEWSKA, H. **Learner-Based Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

CARMAGNANI,A.M.G. Uma Proposta para o Ensino de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira em Cursos de 3º Grau. 1985 . Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. **Language and Communication**. New York: Longman, 1983.

CASTRO R., A. L. Processos de Aprendizado de Língua Inglesa como Língua Estrangeira: caminho de Mão Única. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada**, ano 2, vol.1, 23-38, 2003.

CAVALCANTI, M. C.; LOPES, L. P. M. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, vol.17,133-144, 1991.

CELANI,M.A.A. et alii., **The Brazilian ESP Project: an Evaluation**. CEPRIL, PUC, São Paulo: EDUC, 1988.

CHAGAS, R.V.C. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CORTELLA, M.S. “Nem caos, nem triunfo”. In: [http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista 0138](http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista_0138) , 02/08/06.

COTUCA–Universidade Estadual de Campinas–EXAME DE SELEÇÃO–Manual do Candidato, 2006, 28 páginas.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher’s responsibility. **SYSTEM** 21:443-452, 1993.

CRISTOVÃO, V.L.L. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada** , vol. 34, 39-51, 1999.

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

CUNHA, M.J.C. Momentos históricos na pesquisa da área de língua inglesa. In: **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**. Editora UnB, p. 169-223, 2003.

CURRAN, C. A. **Counseling-learning in second language**. East Dubuque, Ill.: Counseling-Learning Publications, 1976.

DAVIES, F. **Introducing Reading**. London: Penguin, 1995.

DELLER, S. **Lessons from the Learner**. Harlow: Longman, 1990.

DICKINSON, L. Aspects of autonomous learning. **ELT Journal** vol. 47: 330-336, 1993.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In WITTROCK, M. C. (Org.) **Handbook of Research in Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: Para Além de Um Dualismo Técnico e de Uma Dicotomia Epistemológica. In: **Pesquisa Educacional : quantidade-qualidade**, vol. 42, 84- 110. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GARDNER.R.; LAMBERT,W. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. Honolulu: University of Hawai'i, 1972.

GATTEGNO, C. **Teaching foreign languages in schools: The silent way**. 2d ed. New York: Educational Solutions, Inc, 1972.

GOMES DE MATOS, F.; PINTO, A.P. English Language Education in Brazil: Progress and Partnerships. In **ESL Magazine**, p.26-29, 2000.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Alínea Editora, 2001.

GRAMAN, T. Education for Humanization: Applying Paulo Freire's Pedagogy to Learning a Second Language. In :**Harvard Educational Review**, vol.58, n. 4, 1988.

GRELLET, F. **Developing Reading Skills**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

HEGELSEN, M. Listening. In: NUNAN, D.(editor). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill/Contemporary, 2003.

HOLMES, J.; CELANI, M.A.A. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980-2005 . In : **English for Specific Purposes**, vol.25, 109-122, 2006.

HUDSON, T. The effect of induced schemata on the "short-circuit" in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. In CARRELL, D and ESKEY (eds), 1988.

HUTCHINSON, T. **Lifelines Pre-Intermediate**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes – a Learning Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JACOBINI, M.L.P. **Metodologia do Trabalho Acadêmico**. Alínea Editora, 2006.

KRASHEN,S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis**. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. **Writing, Research, Theory and Applications**. Oxford: Pergamon, 1984.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar. In: CARTER, R. and NUNAN, D. (eds) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEE, R. **Eureka! : 100 Grandes Descobertas Científicas do Século XX**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006 . (tradução de Gildarte Giambastiani da Silva).

LEFFA, V.J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. Editora da Universidade Católica de Pelotas, p.333-355,2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. **Tópicos de Lingüística Aplicada – O Ensino de línguas Estrangeiras**. Editora da UFSC: Florianópolis, p. 211-235, 1988.

LEFFA, V. J. O Ensino de Inglês no Futuro: da Dicotomia para a Convergência. In: **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**. Editora UnB, p. 225-250, 2003.

LEFFA, V. J. O Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Nacional. **Contexturas**, vol. 4, 13-24, 1999.

LOZANOV, G. Suggestology and suggestopedia. In **Innovative approaches to Language teaching**, ed. Robert W. Blair. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc., 1982.

MAGNAN, S. S. Teaching and Testing Proficiency in Writing: Skills to Transcend the Second-Language Classroom. In: OMAGGIO, A. C., ed., **Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties that Bind**. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury, VT.: Northeast Conference, 1985.

MASLOW, A. **Motivation and Personality**. New York: Harper and Row, 1970.

MEC (Ministério de Educação e Cultura). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

MEC (Ministério de Educação e Cultura). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MEC (Ministério de Educação e Cultura). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino**

**Médio:Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

MEC (Ministério de Educação e Cultura). **PCN+ Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

MIRANDA, D.F. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: Leitura Articulada e Percepções de Professores. 2005. 116 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MORLEY, J. **Listening and Language Learning in ESL: Developing Self-Study Activities for Listening Comprehension.** New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1984.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**, São Paulo: Parábola Editorial, 85-107, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2003 (5ª reimpressão).

MOITA LOPES, L.P.M.; ROJO, R.H.R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** In: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02/linguagens.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02/linguagens.pdf) (2002).

MORAES, M.G. A trajetória didático-pedagógica do ‘Inglês Instrumental’ na Unicamp: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação dos professores de língua inglesa. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 44(1), 9-18, 2005.

MURTAGH,L. Reading in a Second or Foreign Language: Models, processes, and pedagogy. **Language, Culture and Curriculum**, 1989.

NUNAN, D. Methodology. In: NUNAN, D.(editor). **Practical English Language Teaching.** New York: McGraw-Hill/Contemporary, 2003.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

NUNAN, D. **The Learner – Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

OMAGGIO, A. **Teaching Language in Context: Proficiency-oriented instruction**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**. Editora UnB, p. 53-84, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, vol. 9, 63-78, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética e pesquisa. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, vol.5, 43-61, 2005.

PERRENOUD, P. Currículo real e trabalho escolar. In: PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**, p. 39-71. Porto Editora, 1995.

PRABHU, N.S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada**, ano 2, vol.1, 83-91, 2003. (Tradução de Luciene M. G. Castello Branco e Maristela M. K. Claus)

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J.C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, W. M. **A Practical Guide to the Teaching of French**. New York: Oxford University Press, 1975.

ROBINSON, P. C. **ESP Today: A Practitioner's Guide**, Prentice Hall, 1991.

ROGERS, C.R. **On Becoming a Person**. Boston: Houghton-Mifflin, 1961.

SARLO, B. Cenas da vida pós-moderna. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

SCHMITZ, J.R. As Associações Estaduais de Professores de língua estrangeira no Brasil e os discursos de alguns especialistas no campo de ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira: uma reflexão para a próxima década. **Contexturas** , vol. 9, 37-54, 2006.

SEIDLHOFER, B. In: **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

SOKOLIK, M. Writing. In: NUNAN, D.(editor). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill/Contemporary, 2003.

STEVICK, E. W. **Humanism in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TUDOR, I. **Learner-centredness as Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. New York: Longman Inc., 1989.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**. Editora UnB, p. 35-52 , 2003.

WHITE, R. V. **Teaching Written English**. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1986.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZACCHI, V. J. Discursos da globalização nas vozes de Professores e Professoras de língua Inglesa. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada** , vol. 45(1), 9-27, 2006.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Questionário – Sondagem (Baseado em Augusto, 1997)

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

CURSO \_\_\_\_\_

PROFISSÃO (se já trabalha): \_\_\_\_\_

#### INSTRUÇÕES

- A)** O questionário abaixo tem como objetivo avaliar a importância do Inglês:
- no processo de seleção para estágio;
  - no processo de evolução pessoal dentro da empresa.
- B)** Pode-se escolher mais de uma alternativa (caso faça sentido).
- C)** Favor colocar comentário sempre que achar necessário (relevante).

1. Do seu ponto de vista, o conhecimento de Inglês será importante no processo de admissão para o estágio supervisionado/será importante para seu crescimento na empresa onde trabalha/ provavelmente trabalhará?

( ) Sim

( ) Não

Comentário pessoal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Qual é a habilidade de língua estrangeira (Inglês) da qual você mais necessita / necessitará para seu crescimento na empresa onde trabalha / fará estágio?

( ) a. falar

( ) c. ler

( ) b. ouvir

( ) d. escrever

Comentário pessoal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Você tem necessidade de utilizar / acha que utilizará o Inglês:

- a. freqüentemente  c. raramente  
 b. às vezes  d. nunca

Comentário pessoal: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Avalie seu conhecimento atual de inglês, segundo as quatro habilidades abaixo descritas. Classifique-as de 1 a 5, sendo: 1 – nenhum, 2 – regular, 3 – bom, 4 – ótimo, 5 – excelente.

<b>HABILIDADE</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Falar	<input type="checkbox"/>				
Ouvir	<input type="checkbox"/>				
Ler	<input type="checkbox"/>				
Escrever	<input type="checkbox"/>				

Comentário pessoal: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, a disciplina Inglês Instrumental deve incluir em seus objetivos gerais:

- 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:  
     de textos especializados;  
     de textos não-especializados;  
 g. desenvolver a fluência oral;  
 h. melhorar o nível de compreensão auditiva de inglês.

Comentário pessoal: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Das atividades abaixo, quais você gostaria que fossem incluídas com maior frequência para que os objetivos acima sejam atingidos?

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

Comentário pessoal: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Utilize o espaço abaixo para quaisquer comentários que você queira fazer a respeito das questões acima / do inglês no seu processo de admissão na empresa onde vai trabalhar / na empresa onde trabalha.


Agradeço a colaboração!

## Anexo 2

### Recortes de Classificados

**Now the world is one**

**Global One**<sup>SM</sup>

Deutsche Telekom France Telecom Sprint

GLOBAL ONE is the world's most preeminent player in today's communications arena, a worldwide joint venture of **Deutsche Telekom**, **France Telecom** and **Sprint**. Global One is uniting the world by providing custom-tailored, seamless, cost efficient voice, data and Internet services to corporations. Our growth enables us to offer these exciting opportunities and leading edge challenges to exceptional professionals. If you are ready to advance your telecom career to an unsurpassed level, the world is yours at Global One.

<h3>Network Operators</h3> <p>code "NWOPS-SP"</p> <p>Responsible for network troubleshooting and for supporting customer needs. Requirements:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- technical degree in Telecommunications, Electronics, Data Processing or related areas;</li><li>- 3 years of experience in data communication - LAN/WAN (knowledge on TCP/IP and/or Unix is a plus);</li><li>- written and oral fluency in English.</li></ul>	<h3>Field Operators</h3> <p>code "FOS-SP"</p> <p>Responsible for maintenance and problem solving of network equipment/services. Requirements:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- technical degree in Telecommunications, Electronics or Data Processing;</li><li>- 3 years of experience in data communication (LAN/WAN);</li><li>- written and oral fluency in English.</li></ul>
--	---

*O Estado de São Paulo*, 06/09/1998. (Caderno C – p. 5).

Instituição de pesquisa de Campinas, reconhecida internacionalmente, deseja identificar:

## TÉCNICO EM BIOQUÍMICA

Para trabalho técnico em laboratório de **Biologia Molecular: Análise de DNA, incluindo PCR e seqüenciamento de DNA.**

### NECESSÁRIO

Nível médio; possuir experiência em seqüenciamento de DNA, PCR, eletroforese de DNA; conhecer técnicas de laboratório de bioquímica ou biologia molecular, informática e inglês.

Enviar currículo à Caixa Postal 6192 CEP 13084-971 - Campinas SP, sob a sigla "BIO 2004"

## TÉCNICO ELETRÔNICO

C/ curso técnico eletrônica, exp. 2 anos na área, bons conhecimentos informática, inglês técnico, conh. rede lógica e elétrica. Enviar Cv p/ rh@recognition.com.br

*Folha de São Paulo*, 19/09/2004.

*Correio Popular*, 28/03/2004. (Classificados – p. 2).

### Anexo 3

#### Questionário final- Curso de Enfermagem - 3º ano

**DURANTE O SEGUNDO SEMESTRE DE 2005, TRABALHAMOS COM AS SEGUINTE  
ATIVIDADES:**

- Leitura do texto de Stephen Kanitz: “Qual é o problema?” – debate em português;
- Leitura de paradidáticos com enfoque na habilidade de síntese ;
- Leitura de texto para debate (eutanásia);
- Leitura de paradidático com ênfase na produção oral (gravidez na adolescência);
- Leitura e interpretação de texto sobre escolhas profissionais;
- Elaboração de relatórios;
- Elaboração de carta de apresentação para candidatar-se a um estágio;
- Simulação de entrevista para emprego;
- Prática de compreensão auditiva, com temas referentes à área técnica ;
- Debate a partir de filme elencado por alunos;
- Apresentação de textos teatrais;
- Apresentações orais feitas a partir da escolha de músicas;
- Estudo de vocabulário relacionado ao tema “Saúde”.

1. Avalie seu desempenho no Inglês ao longo de nosso curso, seguindo o roteiro abaixo:
  - a. Os objetivos negociados foram cumpridos? Justifique.
  - b. Em qual (quais) habilidade(s) você achou que fez progresso? Explique, avaliando seu crescimento ao longo do semestre.


2. Você termina o curso:

mais motivado para dar continuidade aos estudos.

achando que o que aprendeu foi suficiente.

desanimado porque não sentiu progresso. (Se assinalou esta alternativa, procure identificar a causa do desânimo)

com suas expectativas correspondidas. (Justifique)


3. Que tipo de atividade despertou maior interesse para a aprendizagem de Inglês?


4. Você sente-se mais preparado para participar de um processo seletivo para seu estágio/acha que está mais instrumentalizado para utilizar as estratégias desenvolvidas nas aulas em situações profissionais? Justifique.




## Anexo 4

### Questionário final- Curso de Informática- 3º ano

**DURANTE O SEGUNDO SEMESTRE DE 2005, TRABALHAMOS COM AS SEGUINTE  
ATIVIDADES:**

- Leitura do texto de Stephen Kanitz: “Qual é o problema?” – debate em inglês;
- Leitura de textos abordando temas como criatividade, assertividade, escolhas profissionais;
- Leitura de textos voltados para a área de Informática;
- Apresentação de textos orais com enfoque em vocabulário específico da área;
- Trabalho oral para desenvolvimento de fluência;
- Trabalho oral: estudo de situações-problema;
- Trabalho oral para desenvolvimento de vocabulário técnico;
- Simulação de entrevista para emprego;
- Apresentação oral de temas escolhidos pelos alunos;
- Prática de compreensão auditiva, com temas referentes à área técnica e outros de interesse geral;
- Elaboração de relatórios;
- Elaboração de carta de apresentação para candidatar-se a um estágio;
- Elaboração de artigo para revista especializada (fictícia);
- Apresentação de modelos de currículos.

1. Avalie seu desempenho no Inglês ao longo de nosso curso, seguindo o roteiro abaixo:

- Os objetivos negociados foram cumpridos? Justifique.
- Em qual (quais) habilidade(s) você achou que fez progresso? Explique, avaliando seu crescimento ao longo do semestre.


2. Você termina o curso:

mais motivado para dar continuidade aos estudos.

achando que o que aprendeu foi suficiente.

desanimado porque não sentiu progresso. (Se assinalou esta alternativa, procure identificar a causa do desânimo)

com suas expectativas correspondidas.

com suas expectativas não correspondidas. (Justifique)


3. Que tipo de atividade despertou maior interesse para a aprendizagem de Inglês?


4. Você sente-se mais preparado para participar de um processo seletivo para seu estágio/acha que está mais instrumentalizado para utilizar as estratégias desenvolvidas nas aulas em situações profissionais? Justifique.






2. Você termina o curso:

mais motivado para dar continuidade aos estudos.

achando que o que aprendeu foi suficiente.

desanimado porque não sentiu progresso. (Se assinalou esta alternativa, procure identificar a causa do desânimo)

com suas expectativas correspondidas. (Justifique)


3. Que tipo de atividade despertou maior interesse para a aprendizagem de Inglês?


4. Você sente-se mais preparado para participar de um processo seletivo para seu estágio/acha que está mais instrumentalizado para utilizar as estratégias desenvolvidas nas aulas em situações profissionais? Justifique.