Keila Rocha Reis de Carvalho

ANÁLISE DE ECESSIDADES PARA A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA EM UM CURSO DE LETRAS

DOUTORADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Keila Rocha Reis de Carvalho

ANÁLISE DE NECESSIDADES PARA A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA EM UM CURSO DE LETRAS

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

PONTÍFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

Ao meu Deus, em quem confio, mais uma vez, a minha gratidão e louvor.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa concedida.

À Minha querida orientadora, Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelo incentivo, carinho, apoio, confiança e paciência constantes com que me conduziu ao longo deste trabalho.

À Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pelos os comentários construtivos e pela colaboração nos Exames de Qualificação.

À Profa. Dra. Angela Brambella Cavenaghi Themudo Lessa, pelos incentivos e sugestões nos Exames de Qualificação.

À Profa. Dra. Valéria Branco Moreira Pinto dos Santos, pelas sugestões enriquecedoras apresentadas durante o Terceiro Exame de Qualificação.

Às minhas amigas Zélia Cemin Cardoso e Márcia Mathias Pinto, pelos conselhos e sugestões, mas principalmente pela amizade e carinho.

A todos os meus colegas do Seminário de Orientação, que muito contribuíram para minha formação e para a realização desta pesquisa.

À Carolina Siqueira Muniz Ventura pela revisão cuidadosa e comentários relevantes.

Às queridas Márcia Ferreira Martins e Maria Lúcia dos Reis, pelo apoio e colaboração nos momentos em que precisei.

Ao Pedro, meu marido, pelo incentivo e compreensão. Obrigada por acreditar em mim.

Aos meus filhos, Filipe e André, com quem aprendo, todos os dias, a ser mãe.

Ao meu filho André, pelo trabalho na organização dos dados da pesquisa e na formatação da tese.

Agradeço aos meus pais, Homero e Elcy, pelo apoio incansável a todos os projetos de vida que abracei.

À minha irmã, Vera, com quem converso todos os dias, por estar sempre disposta a me ouvir.

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na área da Abordagem Instrumental, para investigar as necessidades de aprendizagem de alunos da disciplina Língua Inglesa de um curso de Letras de uma faculdade particular da cidade de São Paulo. Os objetivos do estudo são: a) realizar uma análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa de um curso de Letras, considerando-se o contexto de situação atual e o contexto da situação-alvo em três situações distintas: escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede particular e pública e institutos de idiomas; b) comparar as atividades executadas na situação-alvo e na situação atual; c) fornecer subsídios para o delineamento de um *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, a fim de articular as necessidades e as expectativas dos alunos à instituição da qual a disciplina faz parte, em uma visão de Ensino-Aprendizagem Instrumental baseada em gênero e tarefas. O trabalho teve como fundamentação teórica a Abordagem Instrumental segundo Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-evans e St. John (1998), o modelo de análise de gênero segundo Swales (1990) e Bhatia (1993), o conceito de tarefas de acordo com Ellis (2003) e a proposta pedagógica de Ramos (2004) para a implementação de gêneros em sala de aula. Para levantamento dos dados, usei, como instrumento de coleta, questionários que foram aplicados a 119 alunos do curso de graduação em Letras mencionado acima, 18 professores e 12 coordenadores atuantes no mercado de trabalho (escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede particular e pública e institutos de idiomas) e dois professores do curso de Letras, para comparar a situação atual de aprendizagem com a situação-alvo. Os dados advindos da análise das respostas dos questionários possibilitaram os seguintes resultados: o levantamento do perfil dos alunos do curso de Letras, o qual diz respeito às suas características sócio-econômico-culturais; o levantamento de suas necessidades de aprendizagem, que compreendem seus interesses, lacunas, suas preferências pedagógicas e suas expectativas em relação à língua inglesa ao final do curso; o levantamento do perfil desejado do professor de Língua Inglesa atuante no mercado de trabalho nos três contextos analisados; as atividades executadas na situação-alvo e uma comparação entre elas e as executadas na situação atual. Finalmente, faço considerações sobre um syllabus baseado em gênero e tarefas, de acordo com a proposta de Ramos (2004). A pesquisa pretende ter dado uma contribuição original para a área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na perspectiva da Abordagem Instrumental, ao mostrar resultados que podem auxiliar no preparo de material voltado para a disciplina Língua Inglesa, direcionando-o para as necessidades de alunos de cursos de Letras.

Palavras-chave: Abordagem Instrumental, análise de necessidades, tarefas, gênero,

ABSTRACT

This study shows the results of a research developed in the area of English for Specific Purposes (ESP), in order to investigate the learning needs of students of an English language course from a Letters undergraduate program of a private university located in the city of São Paulo, Brazil, through three main objectives: a) to carry out a needs analysis for the English course taking into account the actual learning situation and the use the students will make of the English language in their target situation in three specific contexts: private basic education schools, public basic education schools and language institutes; b) to compare the activities performed in the actual learning situation and in the target situation; c) to provide subsidies for the outline of a syllabus for the English language course mentioned above, to be carried out in the light of the ESP approach, based on genre and tasks, in order to articulate the students' needs and expectations with the institution to which the course belongs. The theoretical framework is composed of the ESP approach (Hutchinson and Waters, 1987 and Dudley-Evans and St. John, 1998), the genre analysis model (Swales, 1990 and Bhatia, 1993), the concept of task (Ellis, 2003) and Ramos' (2004) pedagogical proposal for genre implementation in the classroom in ESP courses. In order to obtain the data needed to accomplish the research, questionnaires were administered to 119 students of the above-mentioned English language course, 18 teachers and 12 language coordinators who are engaged in the job market in three specific contexts: private basic education schools, public basic education schools and language institutes, and two English teachers from the Letters undergraduate program, in order to compare the actual learning situation and the target situation. The data resulting from the questionnaires enabled me to identify: the students' profile, which corresponds to their social, economic and cultural characteristics; the students' learning needs, which correspond to their interests, lacks, pedagogical preferences and expectations in relation to the use of the English language at the end of the course; the desired profile for English teachers engaged in the job market according to the three analyzed contexts; the activities performed in the target-situation and a comparison between these activities and those performed in the actual-situation. Finally, I reflect on the implementation of a syllabus based on genre and tasks, according to Ramos' (2004) pedagogical proposal. The study presented here hopes to have made an original contribution to the English language teaching and learning in the perspective of the ESP approach, showing results that may aid the preparation of material concerning English courses, directing it to the needs of Letters undergraduate students.

Key-words: English for Specific Purposes, needs analysis, genre, tasks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 07

1.1 O ensino de Língua Inglesa no Brasil: uma retrospectiva 07

1.1.1 Os cursos de Letras 11

1.2 A Abordagem Instrumental 18

1.2.1 Conceito e características da Abordagem Instrumental 22

1.1.2 A Abordagem Instrumental no Brasil 26

1.3 Desenho de curso 28

1.3.1 Análise de necessidades 31

1.3.2 Teorias de linguagem 35

1.3.3 Tipos de syllabus 41

1.3.4 Teorias de aprendizagem 44

1.3.5 Ensino-Aprendizagem: métodos e abordagens de ensino 48

1.3.5.1 Ensino-Aprendizagem baseado em gêneros e tarefas 53

1.3.5.2 A proposta pedagógica de Ramos (2004) 57

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA 62

2.1 Escolha da metodologia 62

2.2 O contexto de pesquisa 65

2.2.1 O curso de Letras 66

2.2.2 Os informantes 70

2.2.2.1 Os alunos do curso de Letras 71

2.2.2.2 Os professores 72

2.2.2.3 Os coordenadores 74

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados 76

2.3.1 Questionário de perfil e de análise de necessidades de uso da língua inglesa pelos alunos do curso de Letras 77

2.3.2 Questionário sobre o perfil dos professores e o uso que fazem da língua inglesa no mercado de trabalho 77

2.3.3 Questionário para coordenadores de Língua Inglesa que contratam os professores atuantes no mercado de trabalho 78

2.3.4 Questionário complementar de atividades realizadas em sala de aula

para alunos do curso de Letras 79
2.3.5 Questionário complementar de atividades realizadas em sala de aula para professores atuantes no mercado de trabalho 79
2.4 Procedimentos para organização e análise dos dados 80

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 85
3.1 O perfil e as necessidades de aprendizagem dos alunos de Língua Inglesa do curso de Letras 85
3.1.1 Perfil dos alunos do curso de Letras 86
3.1.2 Necessidades da situação de aprendizagem 95
3.1.2.1 Avaliação do estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas 95
3.1.2.2 Avaliação quanto ao estudo de língua inglesa no curso de Letras 99
3.1.2.3 Avaliação das atividades usadas em sala de aula 108
3.1.2.4 Atividades mais importantes em sala de aula 113
3.2.1.5 Resumo dos resultados referentes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos 117
3.2 Necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo 121
3.2.1 Perfil do professor de língua na visão dos professores atuantes no mercado de trabalho 121
3.2.1.1 Resumo dos resultados sobre o perfil dos professores no mercado de trabalho: visão dos professores de escolas particulares e públicas do Ensino Fundamental e Médio e institutos de idiomas 130
3.2.2 Perfil do professor de Língua Inglesa na visão dos coordenadores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho 131
3.2.2.1 Resumo dos resultados referentes ao perfil dos professores no mercado de trabalho: visão dos coordenadores de Língua Inglesa 144

3.3 A Língua Inglesa nos contextos estudados 146
3.3.1 A disciplina Língua Inglesa segundo os professores 147
3.3.2 A disciplina Língua Inglesa segundo os coordenadores 150
3.3.2.1 Resumo dos resultados referentes à disciplina Língua Inglesa segundo os professores e coordenadores de Língua Inglesa

atuantes no mercado de trabalho 152
3.3.3 Atividades executadas em sala de aula segundo a visão dos professores 153
3.3.3.1 Resumo dos resultados referentes às atividades executadas na situação-alvo, segundo os professores atuantes no mercado de trabalho 169
3.3.4 Comparação das atividades executadas: situação-alvo e situação atual 174
3.3.4.1 Resumo sobre as atividades executadas na situação atual em comparação com a situação-alvo 179
3.4 Delineamento para um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa no curso de Letras em estudo 182

CONSIDERAÇÕES FINAIS 187
1. Resumo do estudo 187
2. Limitações da pesquisa 192
3. Contribuições e sugestões para estudos futuros 193

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 195
ANEXOS 206
1. Estrutura curricular do curso de Letras 207
2. Questionário para os alunos do curso de Letras 211
3. Questionário para os professores atuantes no mercado de trabalho 217
4. Questionário para os coordenadores de curso 225
5. Questionário complementar – para os alunos do curso de Letras 229
6. Questionário complementar – para os professores atuantes no mercado de trabalho 232

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Fatores que influenciam um desenho de curso baseado na Abordagem Instrumental 30
Figura 1.2 Delineamento para um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa 185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Contínuo dos cursos voltados para o ensino de línguas 25

Quadro 1.2 Modelo CARS para Introdução de artigos acadêmicos 38
Quadro 2.1 Distribuição das disciplinas que envolvem a Língua Inglesa no curso de Letras 69
Quadro 2.2 Questionário de perfil e necessidades de aprendizagem dos alunos 81
Quadro 2.3 Questionário complementar realizado com os alunos 81
Quadro 2.4 Questionário sobre o perfil dos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho 82
Quadro 2.5 Questionário complementar realizado com os professores 83
Quadro 2.6 Questionário com informações sobre o processo de contratação dos professores atuantes no mercado de trabalho 84

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 Posição dos participantes no curso de Letras 72
Tabela 2.2 Professores atuantes no mercado de trabalho 72
Tabela 2.3 Formação acadêmica dos professores atuantes no mercado de trabalho 73
Tabela 2.4 Avaliação do desempenho dos professores em Língua Inglesa 74
Tabela 2.5 Local de trabalho dos coordenadores 74
Tabela 2.6 Formação acadêmica dos coordenadores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho 74
Tabela 3.1 Estado civil dos alunos 86
Tabela 3.2 Faixa etária dos alunos 86
Tabela 3.3 Sexo dos alunos 86
Tabela 3.4 Custeio do curso universitário 87
Tabela 3.5 Renda total da família em salários mínimos 88
Tabela 3.6 Meio de transporte utilizado pelos alunos 88
Tabela 3.7 Horas trabalhadas por dia 89
Tabela 3.8 Atividades realizadas pelos alunos fora da Universidade 89
Tabela 3.9 Local de estudo no Ensino Fundamental e Médio 91
Tabela 3.10 Estudo de língua inglesa antes de ingressar na universidade 91
Tabela 3.11 Tempo de estudo da língua inglesa 92
Tabela 3.12 Fontes de contato extra-classe com a língua inglesa 93
Tabela 3.13 Tempo disponível para o estudo da língua inglesa em horas semanais 94
Tabela 3.14 Avaliação do estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e institutos de idiomas 95

Tabela 3.15	Avaliação do desempenho em língua inglesa feita pelos alunos no início do curso de Letras	99
Tabela 3.16	Dificuldades dos alunos na disciplina Língua Inglesa	100
Tabela 3.17	Habilidades que oferecem maior dificuldade	100
Tabela 3.18	Motivos para as dificuldades	102
Tabela 3.19	Habilidades mais enfatizadas na disciplina Língua Inglesa	103
Tabela 3.20	Interesse e motivação dos alunos para aprender língua inglesa	104
Tabela 3.21	Expectativas dos alunos em relação ao curso de Letras	105
Tabela 3.22	Nível de conhecimento esperado em relação à língua inglesa ao término do curso	105
Tabela 3.23	Adequação do curso para o exercício da profissão	106
Tabela 3.24	Habilidades consideradas mais importantes para aprender em sala de aula	108
Tabela 3.25	Atividades de produção oral mais apreciadas em sala de aula	109
Tabela 3.26	Atividades de compreensão oral mais apreciadas em sala de aula	110
Tabela 3.27	Atividades de compreensão escrita mais apreciadas em sala de aula	110
Tabela 3.28	Atividades de produção escrita mais apreciadas em sala de aula	111
Tabela 3.29	Dinâmica didática de interação em sala de aula	111
Tabela 3.30	Como os alunos gostam de aprender língua inglesa na sala de aula	112
Tabela 3.31	Vocabulário considerado importante	114
Tabela 3.32	Atividades específicas da sala de aula e/ou do mercado de trabalho	115
Tabela 3.33	Elenco de funções a serem aprendidas em sala de aula	116
Tabela 3.34	Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico	117
Tabela 3.35	Importância das habilidades comunicativas no ensino de língua inglesa, segundo os professores	122
Tabela 3.36	Importância dos componentes de conhecimento e de ensino na visão dos professores	122
Tabela 3.37	Avaliação do desempenho dos professores em língua inglesa	123
Tabela 3.38	Procedimentos realizados no processo de seleção	123
Tabela 3.39	Treinamento após o processo de seleção, segundo os professores	124
Tabela 3.40	Nível de proficiência exigido para a atuação no mercado de trabalho	125
Tabela 3.41	Dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa	126
Tabela 3.42	Motivos para as dificuldades segundo a percepção dos professores	126
Tabela 3.43	Preparo para lidar com as dificuldades para ensinar	127

Tabela 3.44 Habilidades que apresentam maior dificuldade em sala de aula 128
Tabela 3.45 Importância das habilidades comunicativas no ensino de língua inglesa em sala de aula, segundo os coordenadores 132
Tabela 3.46 Importância dos componentes de conhecimento e de ensino na visão dos coordenadores 132
Tabela 3.47 Avaliação dos coordenadores sobre como o desempenho dos professores em língua inglesa 133
Tabela 3.48 Procedimentos realizados no processo de seleção, de acordo com os coordenadores de língua inglesa 134
Tabela 3.49 Treinamento após o processo de seleção, segundo os coordenadores 134
Tabela 3.50 Nível de proficiência exigido para a atuação no mercado de trabalho, segundo os coordenadores 135
Tabela 3.51 Considerações sobre o fator lingüístico no processo de seleção 136
Tabela 3.52 Procura por professores no mercado de trabalho 140
Tabela 3.53 Dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa, na visão dos Coordenadores 141
Tabela 3.54 Motivos para as dificuldades, na visão dos coordenadores 142
Tabela 3.55 Preparo para lidar com as dificuldades 143
Tabela 3.56 Habilidades mais enfatizadas em sala de aula 147
Tabela 3.57 Bases da disciplina Língua Inglesa, segundo os professores 148
Tabela 3.58 Língua usada em sala de aula, segundo os professores de Língua Inglesa 148
Tabela 3.59 Material utilizado em sala de aula 149
Tabela 3.60 Bases da disciplina Língua Inglesa, segundo os coordenadores de Língua Inglesa 150
Tabela 3.61 Língua usada em sala de aula, segundo os coordenadores 151
Tabela 3.62 Material utilizado em sala de aula, segundo os coordenadores 151
Tabela 3.63 Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção oral em sala de aula 153
Tabela 3.64 Dinâmica didática de interação nas atividades de produção oral 154
Tabela 3.65 Atividades de compreensão oral utilizadas em sala de aula 155
Tabela 3.66 Dinâmica didática de interação nas atividades de compreensão oral 155
Tabela 3.67 Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção escrita em sala de aula 156

Tabela 3.68 Dinâmica didática de interação nas atividades de produção escrita 156
Tabela 3.69 Atividades utilizadas para o desenvolvimento da compreensão escrita em sala de aula 157
Tabela 3.70 Dinâmica didática de interação nas atividades de compreensão escrita 157
Tabela 3.71 Tópicos mais trabalhados em sala de aula 158
Tabela 3.72 Vocabulário importante, segundo os professores de escolas particulares 159
Tabela 3.73 Vocabulário importante, segundo os professores de escolas públicas. 159
Tabela 3.74 Vocabulário importante, segundo os professores de institutos de idiomas 160
Tabela 3.75 Elenco de atividades específicas para ensinar, segundo os professores de escolas particulares 160
Tabela 3.76 Elenco de atividades específicas para ensinar, segundo os professores de escolas públicas 161
Tabela 3.77 Atividades específicas para ensinar, segundo os professores de institutos de idiomas 161
Tabela 3.78 Atividades relacionadas ao fazer do professor, segundo os professores de escolas particulares 162
Tabela 3.79 Atividades relacionadas ao fazer do professor, segundo os professores de escolas públicas 162
Tabela 3.80 Atividades relacionadas ao fazer do professor, segundo os professores de institutos de idiomas 163
Tabela 3.81 Funções para ensinar, segundo os professores de escolas particulares 164
Tabela 3.82 Funções para ensinar, segundo os professores de escolas públicas 165
Tabela 3.83 Funções para ensinar, segundo os professores de institutos de idiomas 167
Tabela 3.84 Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, segundo os professores de escolas particulares 168
Tabela 3.85 Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, segundo os professores de escolas públicas 168
Tabela 3.86 Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, segundo os professores de institutos de idiomas 169
Tabela 3.87 Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção oral na disciplina Língua Inglesa no curso de Letras 173
Tabela 3.88 Atividades de compreensão oral utilizadas em sala de aula da

	disciplina Língua Inglesa no curso de Letras	173
Tabela 3.89	Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção escrita em sala de aula da disciplina Língua Inglesa no curso de Letras	174
Tabela 3.90	Atividades de compreensão escrita utilizadas em sala de aula da disciplina Língua Inglesa no curso de Letras	175
Tabela 3.91	Tópicos mais trabalhados em sala de aula no curso de Letras	175
Tabela 3.92	Vocabulário importante, segundo os professores do curso de Letras	176
Tabela 3.93	Elenco de atividades específicas a serem ensinadas, segundo os professores do curso de Letras	177
Tabela 3.94	Atividades que envolvem o fazer do professor, segundo os professores do curso de Letras	177
Tabela 3.95	Elenco de funções para ensinar, segundo os professores do curso de Letras	178
Tabela 3.96	Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico, fonético e fonológico, de acordo com os professores do curso de letras	179

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na área de Abordagem Instrumental ao Ensino-Aprendizagem de Línguas. Teve início a partir de um processo de reflexão sobre minha experiência como professora de língua inglesa em um Curso de Letras na cidade de São Paulo.

Além disso, faço parte, também, do grupo de pesquisa GEALIN[1], envolvido com a Abordagem Instrumental e o Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos. O objetivo maior do grupo de pesquisa é "mapear tendências que se vão delineando na abordagem instrumental e as questões delas decorrentes, identificando como se articulam com as demandas emergentes e com as habilidades profissionais do docente nessa modalidade de ensino" (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq).

É justamente nessa área que esta pesquisa se inclui: investiga as necessidades de aprendizagem de alunos da disciplina Língua Inglesa em um curso de Letras e, a partir dos resultados obtidos, faz considerações sobre uma proposta de *syllabus* para a disciplina em questão, de forma a articular as necessidades e as expectativas dos alunos na Instituição da qual a disciplina faz parte.

Embora haja uma série de publicações e trabalhos na área de formação de professores de língua estrangeira produzidos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Paula, 2001; Ortiz, 2002; Fernandes, 2004, Grubert, 2004, entre outros), mais estudos voltados para as necessidades dos alunos ainda precisam ser realizados, especificamente na área de Letras, a fim de verificar que contribuições a Abordagem Instrumental pode trazer para a área acadêmica e prática profissional.

---

[1] O GEALIN, Grupo Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental, é certificado pela PUC-SP e cadastrado junto ao CNPq. Tem como líderes a Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos e a Profª Drª Maximina M. Freire.

Especificamente no campo de ensino-aprendizagem instrumental, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tem originado dissertações, teses e artigos desde a década de 1980. Gostaria de citar os seguintes trabalhos mais recentes: Araújo (1999), Pinto (2002), Andrade (2003), Belmonte (2003), Cardoso (2003), Galvan (2005), Gallo (2006), Serafini (2003), Vaccari (2004), Quaresma (2005) e Damião (2006). Contudo, tem-se pouco conhecimento de estudos relativos à análise de necessidades em cursos de Letras, especificamente relacionados à disciplina Língua Inglesa.

O ponto de partida da pesquisa foi a minha preocupação quanto à formação inicial para os alunos de graduação do curso de Licenciatura Plena em Letras, aliada à necessidade de se pensar em mudanças no estado atual da disciplina Língua Inglesa. Conversas informais com os alunos mostraram uma sala de aula insegura quanto ao seu desempenho como futuros professores de língua inglesa ao final do curso. Os comentários dos alunos apontavam para o questionamento sobre o mercado de trabalho e sobre sua preocupação em não ter competência comunicativa e preparo pedagógico suficientes para o exercício profissional. Esse fato, juntamente com as expectativas que muitos trouxeram ao entrar na faculdade, reflete a situação precária do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Minha opção foi recorrer ao projeto pedagógico do curso de Letras da Faculdade em questão e aos documentos oficiais para ver como se relacionam ao mercado de trabalho. Segundo a proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, CNE/CES 492/2001, tais cursos deverão ter estrutura flexível, de forma que: a) forneçam opções de conhecimento para que profissionais capacitados sejam formados para atuação no mercado de trabalho; b) sejam criadas oportunidades de desenvolvimento de habilidades para que a competência desejada seja alcançada; c) a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno seja priorizada.

Além do mais, a proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, CNE/CES 492/2001, pressupõe que, ao final do curso, o profissional da área de Letras possua competências e habilidades com a linguagem, especialmente a verbal, tanto em contextos escritos como orais, saiba atuar de forma crítica sobre a linguagem, esteja preparado para enfrentar o mercado de trabalho de forma dinâmica, esteja apto a utilizar os conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio e tenha domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Minha vivência como professora de língua inglesa, primeiramente em institutos de idiomas, em escolas do Ensino Fundamental e Médio, e agora também no Ensino Superior, mostra que a atuação do profissional de língua inglesa, ao sair do curso de Letras, parece não corresponder o que é ensinado no curso. Observo que parece haver uma discrepância entre a proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, a qual parece não atender os requisitos de qualificação mínima para o exercício profissional, e a realidade encontrada na Universidade.

Corroborando essas constatações, Volpi (2001:130-131) aponta que, no âmbito acadêmico, os cursos, muito teóricos e distantes da realidade, não preparam os futuros profissionais para o exercício de sua profissão, gerando incertezas quanto ao seu preparo lingüístico e pedagógico para os desafios da sala de aula.

Nesse sentido, a autora sugere que a formação do professor de língua estrangeira deve envolver aspectos lingüísticos, pedagógicos e também o personalógico. O aspecto lingüístico, segundo a autora, refere-se ao conhecimento da língua a ser ensinada e às questões socioculturais que configuram e determinam essa língua, embasando teoricamente o futuro professor "para desenvolver seu trabalho com competência e seriedade". O aspecto pedagógico refere-se à integração entre os conhecimentos teóricos e a prática docente, levando o futuro professor "a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la". De acordo com a autora, esse aspecto envolveria a didática e a metodologia, bem como o estágio supervisionado, a fim de que seja possível uma discussão sobre a maneira como os princípios teóricos se concretizam em sala de aula, influenciando a ação do professor. E, finalmente, o aspecto personalógico, que enfatiza o aperfeiçoamento do professor como pessoa, ao propiciar-lhe uma visão ética do seu papel "numa sociedade em mudança".

Em consonância com essas questões, Celani (2001:21-32) também aborda o perfil esperado de um professor de língua estrangeira. A autora considera o professor um educador comprometido com a realidade que, "envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática", possui um conhecimento sólido da disciplina que ensina, sabendo lidar com esse conhecimento por intermédio de uma visão reflexiva de educação. Sob essa visão reflexiva, segundo a autora, o professor objetiva melhorar sua prática pedagógica, levando em conta as questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas e suas relações com a realidade da sala de aula.

No entanto, observa-se que a realidade da sala de aula não condiz com o esperado e muitos professores não se enquadram nesse perfil. Assim, senti a

necessidade de procurar meios que viabilizassem o processo de ensino de língua inglesa no curso de Letras, visando a atender as necessidades dos futuros professores em sua situação de aprendizagem atual, isto é, seu contexto acadêmico, e suas necessidades como profissionais atuantes no mercado de trabalho, como professores de língua inglesa.

Nesse sentido, busco desenvolver este trabalho na perspectiva da Abordagem Instrumental segundo Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998), por ser uma abordagem centrada nas necessidades do aluno, a fim de que se torne cônscio quanto ao contexto sociocultural, político e ideológico no qual está inserido, bem como ao papel social da língua a ser aprendida nesse contexto. Acredito que essa abordagem é a que mais condiz com a proposta deste trabalho, por buscar um equilíbrio entre as regras institucionais, o mercado de trabalho e as preocupações dos alunos.

Em consonância com os pressupostos teóricos da Abordagem Instrumental, este trabalho fundamenta-se no modelo de análise de gênero segundo Swales (1990) e Bhatia (1993) e na proposta de Ramos (2004) para a implementação de gêneros, por oferecer um instrumento pedagógico relevante para o delineamento de um *syllabus*.

Quanto às teorias de aprendizagem, o trabalho fundamenta-se na visão sociointeracionista de aprendizagem de segunda língua, de acordo com Vygotski (1930/1998). Nessa perspectiva, o aluno é visto como um ser histórico e social, inserido na realidade que o circunda, a linguagem em uso é enfatizada e, na sala de aula, a interação é vista como um processo ativo de construção do conhecimento. Nessa mesma dimensão, utilizo o conceito de tarefas segundo Ellis (2003), por possibilitar que os objetivos que envolvem os processos do mundo real, da linguagem em uso, sejam explorados em sala de aula.

Embasada nesses pressupostos, propus-me a verificar que tipo de mercado de trabalho os alunos encontrarão ao saírem da Universidade e o que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Primeiramente, por intermédio da análise de necessidades do aluno da disciplina Língua Inglesa como aprendiz e usuário da língua, procurei identificar as necessidades, as lacunas e os desejos desses alunos. Em segundo lugar, analisei o uso da língua inglesa no mercado de trabalho, de acordo com a visão de professores e coordenadores atuantes em três contextos distintos (escolas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública e particular e institutos de idiomas), a fim de identificar o perfil desejado dos professores no mercado de trabalho nos três contextos analisados e chegar ao conhecimento de como a

língua é utilizada na situação-alvo. Finalmente, comparando a situação atual de aprendizagem (sob o ponto de vista dos professores da disciplina Língua Inglesa no curso de Letras em estudo) com a situação-alvo, procurei, nos dados, subsídios para o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa no curso de Letras em questão, por intermédio de gênero (Swales, 1990, Bhatia, 1993), visto como um instrumento pedagógico, articulado por meio de tarefas (Ellis, 2003), em uma aplicação pedagógica de acordo com Ramos (2004).

Para tanto, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as necessidades dos alunos da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras da faculdade pesquisada?
2. Qual é o perfil desejado do professor de língua inglesa no processo de seleção de acordo com as exigências das escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada e em cursos de idiomas?
3. Quais são as tarefas executadas em inglês pelos professores de língua inglesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública e particular e em institutos de idiomas?
4. Quais são as tarefas executadas em inglês pelos professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras pesquisado?
5. Que subsídios esses dados fornecem para o delineamento de um novo *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa?

O presente trabalho organiza-se da seguinte forma: no Capítulo 1, Fundamentação Teórica, discuto os pressupostos teóricos principais que embasam a análise. Primeiramente, apresento uma retrospectiva sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, com ênfase nos cursos de Letras. Em seguida, apresento os princípios que embasam a Abordagem Instrumental e a noção de desenho de curso, para, finalmente, discorrer sobre a proposta de implementação pedagógica de gênero e tarefa, segundo Ramos (2004).

Em seguida, no Capítulo 2, Metodologia de Pesquisa, apresento os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, tecendo considerações sobre a descrição do *corpus* de estudo, a seleção e a coleta de dados, o contexto, os instrumentos utilizados na análise e os procedimentos de organização para a análise dos dados. A coleta de dados, bem como a análise e discussão dos resultados, foram

operacionalizados por intermédio da metodologia de estudo de caso, de acordo com os conceitos de Lüdke (1983), Lüdke e André (1986), Johnson (1992) e Stake (1998).

No Capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados, apresento a análise e discussão dos dados em cinco partes: necessidades de aprendizagem dos alunos de língua inglesa do curso de Letras, necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo, a língua inglesa nos contextos estudados, uma comparação das atividades executadas na situação atual e na situação-alvo e considerações para o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa.

Finalmente, nas Considerações Finais, apresento um resumo dos resultados obtidos, as limitações do trabalho, bem como as contribuições desta pesquisa e suas possíveis aplicações em estudos futuros. As referências bibliográficas e os anexos encerram a tese.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é descrever os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, apresento uma breve retrospectiva sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, com ênfase nos cursos de Letras, seguida dos pressupostos teóricos que embasam a Abordagem Instrumental. Em seguida, apresento a noção de desenho de curso conforme apresentada por Hutchinson e Waters (1987), para, finalmente, discorrer sobre a proposta de implementação pedagógica de gênero e tarefa, segundo Ramos (1999, 2004).

1.1 O ensino de língua inglesa no Brasil: uma retrospectiva

A fim de melhor entender a situação presente do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, começo esta seção com uma breve retrospectiva histórica, com especial ênfase no ensino de língua inglesa no curso de Letras. Acredito que essa questão é relevante para mostrar o perfil do profissional da área de Letras, uma vez que sofre tanta influência de todo esse processo.

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, de acordo com Chagas (1979:103-104), desde as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, por volta de 1549, e até mesmo depois de sua expulsão pelo Marquês de Pombal, a partir de 1759, seguiu a tradição do ensino das línguas clássicas: o grego e o latim.

Mudanças começaram a ocorrer muito mais tarde. Somente em 1809, segundo Celani (2000:226-229), com a chegada de D. João VI ao Brasil, duas outras línguas estrangeiras, o francês e o inglês, passaram a fazer parte do sistema de ensino formal no país. A motivação para a inclusão das duas disciplinas no currículo, segundo aponta a autora, parecia ser essencialmente política. No que se refere ao ensino de francês, mesmo que representasse “a cultura do inimigo” naquela época, era a língua dominante para as elites. Além do mais, sua importância era decorrente da ligação de tradição e afetividade entre os dois países, França e Portugal. Quanto ao ensino de inglês,

representava um prenúncio dos “tratados de Aliança, Comércio e Navegação entre a Inglaterra e o Brasil que viriam em 1810” (Celani, 2000:227). Do ponto de vista pedagógico, segundo a citada autora, o ensino de francês e inglês na época do império estava fundamentado no modelo clássico de ensino do latim, cuja ênfase residia no estudo de gramática e tradução de textos clássicos da literatura, com o objetivo de apreciá-los no original. Essa linha metodológica só viria a ser questionada, no Brasil, muito depois, em 1931, em função da Reforma Francisco Campos, como veremos mais adiante.

Sobre a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos das escolas brasileiras, Celani (2000:239-244) ainda comenta que, em 1826, outras línguas, o italiano e o alemão foram incluídas nos currículos das “escolas de terceiro grau”. No entanto, como aponta a autora, a ênfase maior recaía no ensino de francês, baseado no estudo da gramática e da tradução. Somente a partir de 1837, primeiramente com a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e, mais tarde, com a reforma de 1855, de Couto Ferraz, as línguas modernas, o francês, o inglês e o alemão, passaram a ser obrigatórias nas escolas, ocupando uma posição semelhante à das línguas clássicas. Nessa época, conforme aponta Chagas (1979:105), o estudo de italiano passou a ser facultativo, sendo excluído do currículo em 1870.

Algumas mudanças em relação à carga horária e às línguas estudadas nas escolas começaram a ocorrer com o advento da República. Das 76 horas de estudo de línguas vigentes em 1892, de acordo com Leffa (1999:04), passaram a 29 horas, em 1925. Segundo Chagas (1979:105), nesse período, o ensino do grego foi retirado do currículo, as horas de aula de latim foram reduzidas pela metade e os idiomas vivos ficaram reduzidos somente a dois: francês e inglês ou alemão, em apenas três anos letivos.

Em 1930, conforme Chagas (1979:109-113), no primeiro governo Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e impulsionado pela Reforma Francisco Campos, com o propósito de tirar “a educação de segundo grau do caos e do descrédito” em que havia mergulhado, o ensino de línguas estrangeiras (inglês e francês) começou a ser levado mais a sério, passando a fazer parte do currículo escolar regular, incluindo a exigência de formação específica dos professores em cursos superiores.

O objetivo principal dessa reforma, de acordo com Leffa (1999:05), foi o de atualizar o estudo dos idiomas modernos, principalmente em termos de metodologia de ensino. Essa atualização consistia da utilização do método direto, o qual foi introduzido

primeiramente na França, em 1901. No Brasil, foi introduzido por intermédio de Carneiro Leão, professor do Colégio Pedro II, à luz da Reforma Francisco Campos, sendo considerado por Chagas (1979:112) “uma experiência magnífica”, sem precedentes “no âmbito da escola brasileira de segundo grau” daquele período.

Aqui vale ressaltar, segundo aponta Chagas (1979:113), que o método direto possui um caráter essencialmente prático, ou seja, as aulas deveriam ser ministradas na própria língua estrangeira, sem a mediação da língua materna, a fim de que o aluno pudesse exprimir o pensamento oral ou escrito com desembaraço. No entanto, em termos de sua utilização prática em sala de aula, pouco pôde ser feito, basicamente por duas razões: pela grande carência de professores preparados e pelas poucas horas de aula reservadas ao estudo das línguas estrangeiras.

Em 1942, outra reforma teve lugar no cenário educacional brasileiro. Em termos gerais, a Reforma Capanema, segundo aponta Chagas (1979:115), contribuiu para dividir o ensino em ciclos: primário, ginásio e colegial, equiparando as diferentes modalidades de Ensino Médio e dando a todos os cursos o mesmo *status*, com o objetivo de proporcionar uma sólida formação cultural e humanística aos adolescentes. Quanto ao ensino de idiomas, especialmente ao do francês e do inglês, o método recomendado era o direto, com ênfase em um “ensino pronunciadamente prático” (Chagas, 1979:117).

Nessa mesma direção, o autor ainda esclarece que, de acordo com a portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, o ensino de línguas deveria estar voltado para os seguintes objetivos: instrumentais, educativos e culturais. Os objetivos instrumentais referiam-se às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever; os objetivos educativos deveriam ser orientados para o desenvolvimento cognitivo e “desenvolvimento de hábitos de observação e reflexão”; e os objetivos culturais visavam a ensinar aos alunos “o conhecimento da civilização estrangeira, a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhes noções sobre a própria unidade do espírito humano”.

O autor também explica que vários critérios foram especificados para que os objetivos propostos para o ensino de línguas fossem mais facilmente alcançados em sala de aula: o vocabulário seria escolhido pelo critério de freqüência; a leitura deveria ser iniciada com manuais “de preferência ilustrados”, começando com “histórias fáceis”, até que, progressivamente, chegassem a ler obras literárias completas; os recursos

auxiliares, tais como o uso de giz, lápis coloridos, livros de capas coloridas e discos gravados, eram recomendados.

Ao comentar sobre os avanços do ensino de línguas estrangeiras no Brasil entre os anos 1940 e 1950, Leffa (1999:08) aponta que a Reforma Capanema representou um avanço no ensino de línguas estrangeiras na escola secundária, recomendando, de acordo com o pensamento de Chagas (1979:119), "o que de mais avançado havia na época para um ensino eficaz das línguas estrangeiras". Por outro lado, comenta Chagas (1979:119), o método de ensino de línguas estrangeiras vigente naquela época acabou sendo deixado de lado, em decorrência da falta de condições de se executar as reformas recomendadas para a sala de aula.

Outro fator que merece atenção é que, naquela época, de acordo com Paiva (2003:55), o francês apresentava uma ligeira vantagem em relação ao inglês, em decorrência da influência da França em nossa cultura. Após a Segunda Guerra Mundial, porém, em função das relações econômicas e culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, o interesse pelo estudo de inglês passou a ser cada vez maior.

Apesar desse interesse, as políticas educacionais não deram a devida importância ao ensino de línguas estrangeiras. Gradativamente, segundo Celani (2000:245), o ensino de línguas estrangeiras passou a ter papel de menor importância, com uma redução da carga horária e do número de opções de línguas estrangeiras oferecidas nos currículos escolares, até chegar a ser considerada, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e pela LDB de 1971, "mera atividade", dada como "disciplina complementar" ou "optativa" ao núcleo comum fixo, dentro das condições de cada instituição de ensino.

Ao comentar sobre essa questão, Leffa (1999:09-10) esclarece que os fatores que levaram à diminuição da carga horária e à não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira foram provocados pela redução de um ano de escolaridade e pela introdução de habilitação profissional, impostas pela legislação. Segundo o autor, em decorrência dessas questões, muitas escolas tiraram o ensino de língua inglesa do 1° grau e no 2°, somente uma hora era oferecida por semana, em um ano.

Em 1996, de acordo com Paiva (2003:61), é publicada a nova LDB (Lei n° 9.394), que torna o ensino de língua inglesa obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. Para o Ensino Médio, uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar deveria ser incluída, e também uma segunda, optativa, dentro das possibilidades da instituição de ensino.

Mesmo com a volta da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa por intermédio da LDB de 1996, a legislação brasileira não tem se mostrado favorável em relação ao ensino desse idioma, trazendo como conseqüência, conforme aponta Paiva (2003: 59), “a ausência de uma política nacional de línguas estrangeiras em nosso país”. Em relação a essa questão, Celani (2000:245) comenta que “a língua estrangeira continua a não ser prestigiada: programas de capacitação docente excluem-na ou a relegam a posição secundária; livros didáticos não estão incluídos entre os que os alunos das escolas oficiais recebem gratuitamente”.

Apesar de tudo isso, em decorrência das novas demandas do mundo globalizado, o conhecimento da língua inglesa tornou-se fundamental para a formação do indivíduo, a fim de que possa ser inserido na sociedade. Por isso, é extremamente importante procurar meios que auxiliem a reverter esse quadro de desprestígio da língua inglesa em nosso país. Acredito que a aprendizagem pode ser maximizada por intermédio de cursos mais focados às necessidades dos alunos. É nessa lacuna que este trabalho está inserido.

1.1.1 Os cursos de Letras

O interesse pelo Ensino Superior, em termos de organização universitária, de acordo com Chagas (1979:113), surgiu por intermédio de Francisco Campos, com o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Nessa data, a organização universitária teve início, sendo denominada de Estatuto Básico das Universidades Brasileiras. Seu objetivo era o de preparar os quadros docentes da escola de segundo grau, com o intuito de tentar mudar o quadro deficitário de professores preparados para o magistério. Pioneira nesse sentido, especificamente na área de Letras, o primeiro curso superior de Letras no Brasil foi criado em 1934, na Universidade de São Paulo. Os cursos foram concebidos para serem realizados em três anos letivos para o bacharelado e um ano suplementar de Didática para a licenciatura. Os setores de onde procederiam os professores de línguas ficaram divididos em três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas (Chagas, 1979:114).

De acordo com Paiva, (2003:71-72), somente em 19 de outubro de 1962, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 283/62, de Valnir Chagas, que propõe o currículo mínimo, ou seja, o conteúdo programático da disciplina para os cursos de Letras. A estrutura dos currículos incluía a aprendizagem de cinco línguas estrangeiras

com suas respectivas literaturas, formando uma parte comum e outra diversificada, em duas possibilidades de habilitação: português ou português e uma língua estrangeira clássica ou moderna (Paiva, 2003:72).

De acordo com essa resolução, a composição do currículo mínimo ficou da seguinte forma:

> Art. 1º O currículo mínimo dos cursos que habilitam a licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em resolução especial:
> Língua Portuguesa
> Literatura Portuguesa
> Literatura Brasileira
> Língua Latina
> Lingüística
>
> Três matérias escolhidas dentre as seguintes:
> a) Cultura Brasileira
> b) Teoria da Literatura
> c) Uma língua estrangeira moderna
> d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
> e) Literatura Latina
> f) Filologia Românica
> g) Língua Grega
> h) Literatura Grega
>
> A escolha dos itens c) e g) importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d) e h).

Em 15 de abril de 1966, foi emitido um parecer favorável a uma terceira possibilidade de habilitação, língua estrangeira e respectiva literatura, conforme Paiva (2003:73). No mesmo ano, em 17 de maio, a Portaria nº 155 do MEC aprova a lista de áreas para a licenciatura em Letras, cujas modalidades possíveis eram: português e literaturas de língua portuguesa, uma língua estrangeira clássica ou moderna com a respectiva literatura, português e uma língua estrangeira clássica ou moderna com as respectivas literaturas (Paiva, 2003:73).

Já a Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, determina as matérias pedagógicas relacionadas à formação do professor:

> Art. 1º Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:
> a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e da Aprendizagem);
> b) Didática;

c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

É interessante observar, conforme aponta Paiva (2003:75), que a Língua Estrangeira (LE) não é contemplada por essa legislação, evidenciando sua posição de segundo plano no cenário educacional nacional. Essa visão parece ter influenciado grandemente os cursos de Letras, trazendo até os dias de hoje, como conseqüência, profissionais desqualificados para enfrentar o mercado de trabalho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996) extingue a obrigatoriedade de currículos mínimos dos cursos do Ensino Superior, estabelecendo as diretrizes curriculares, com o objetivo de proporcionar maior flexibilidade aos cursos, encorajando a autonomia do estudo independente e a articulação da teoria com a prática. Transcrevo, a seguir, os princípios, objetivos e metas das diretrizes.

Princípios:

- Assegurar às instituições de Ensino Superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
- Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e

competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.

- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Objetivos e Metas:

- Conferir maior autonomia às IES (Instituições de Ensino Superior) no conceito dos currículos de seus cursos, a partir da explicação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, por meio da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente.
- Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno.
- Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB.
- Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.
- Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

Especificamente para os cursos de graduação em Letras, as novas diretrizes curriculares, segundo o Parecer CNE/CES nº 492/2001, determinam que os cursos deverão ter estruturas flexíveis, de modo que:

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.
- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional.
- Dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno.
- Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação.
- Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Dentro desse arcabouço, as mudanças implantadas pelo documento oficial, conforme explicitado no Parecer CNE/CES nº 492/2001, podem ser interpretadas como um avanço, no sentido de propiciar às instituições e, em última instância, aos professores, a flexibilidade necessária para que o curso possa ser adequado às necessidades dos alunos em relação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, corroborando o documento oficial, especificamente no âmbito da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo, empreender uma análise de necessidades justifica-se pelo fato de que pode, a partir dos resultados obtidos, otimizar os conteúdos a serem ensinados em sala de aula, criando oportunidades para que o futuro professor tenha um desempenho mais eficiente.

No entanto, observa-se que com a flexibilidade, houve uma diminuição da carga horária da disciplina Língua Inglesa nos cursos de Letras. Acredito que essa diminuição do número de aulas semanais de língua inglesa prejudica a formação dos alunos, ao não favorecer o conhecimento de que o aluno precisa para sua formação como professor de língua inglesa.

Quanto ao perfil dos formandos, as Diretrizes Curriculares explicitam o seguinte:

> O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.
> Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Outro ponto considerado pelo documento, em consonância com o que foi exposto acima, refere-se às competências e habilidades previstas, as quais são apresentadas a seguir:

> - Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.
> - Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e

ideológico.

- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional.
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.
- Percepção de diferentes contextos interculturais.
- Utilização dos recursos da informática.
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Como é possível observar, o documento oficial objetiva formar professores eficientes para atuarem no mercado de trabalho, tendo domínio das habilidades orais e escritas. Contudo, parece que não é isso que ocorre na prática com o profissional formado em Letras. Como veremos no Capítulo 3, algumas habilidades não são enfatizadas na situação atual, gerando uma lacuna de aprendizagem nos alunos. É nesse ponto que este trabalho se insere.

Em 18 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação, preocupado com a qualidade das licenciaturas, aprovou a Resolução nº 1, em conformidade com o parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, art. 1º, estipulando as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena. Em 19 de fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução nº 2, a qual estabelece que a carga horária dos cursos será de no mínimo 2800 horas, considerando-se a articulação teoria-prática. Essa carga horária deve garantir, nos termos dos seus projetos pedagógicos, 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais. O art. 2º estabelece que a duração da carga horária dos cursos deve ser integralizada em 200 dias letivos por ano, em 3 anos letivos, no mínimo.

No dia 13 de março de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CES nº 18 da Câmara de Educação Superior, que determina as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, conforme os Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e n. 1363/2001. As Diretrizes Curriculares determinam o que o projeto pedagógico do curso de Letras deve conter, no que se refere ao perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura, as

competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o curso, os conteúdos básicos e de formação profissional, bem como as formas de avaliação.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação coloca o domínio tanto das habilidades orais como escritas de uma língua estrangeira como pressupostos fundamentais. No entanto, observa-se, na prática, que isso não ocorre. Muitos graduandos de cursos de Letras não dominam a língua estrangeira, conforme proposto pelo documento, ao término do curso, gerando um círculo vicioso no ensino-aprendizagem de inglês. Conforme Walker (2003:44), o aproveitamento dos alunos em relação ao estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio é insatisfatório e, ao ingressar no curso de Letras, não possuem quase nenhum domínio da língua inglesa. Muitas universidades e/ou cursos de Ensino Superior, por sua vez, segundo a autora, "não conseguem suprir tais deficiências, formando, deste modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura".

Para agravar ainda mais a situação, segundo aponta Walker (2003:44-45), não há nenhuma prova específica no vestibular para o estudante que planeja se formar em língua inglesa. Sua avaliação consiste em prova de múltipla escolha de inglês, leitura e gramática, sem exigência de redação e domínio oral. As classes são heterogêneas e somente poucos possuem fluência oral, por já terem participado de programas de intercâmbio em países de língua inglesa.

A autora ainda enfatiza que os "alunos mais fortes" podem ser promovidos por meio de testes para créditos; outras universidades criam institutos de idiomas para ministrar cursos comunicativos, encaminhando "os mais fracos" para o referido instituto. Nesse sentido, a responsabilidade pela aprendizagem de língua inglesa é transferida da Instituição de Ensino para os institutos de idiomas. No entanto, não há legislação para regular a ação desses institutos.

Aqui, é importante salientar que este trabalho tem como um dos objetivos verificar qual é o perfil do professor de língua inglesa do curso de Letras atuante em três contextos específicos, para preparar o futuro professor para enfrentar melhor as demandas do mercado de trabalho. Além do mais, este trabalho se propõe a apresentar subsídios para o delineamento de um possível syllabus baseado na Abordagem Instrumental. Acredito que um *syllabus* baseado nessa Abordagem, poderá auxiliar a melhorar o quadro da disciplina no curso de Letras, ao maximizar o conhecimento do aluno, direcionando-o para suas necessidades de aprendizagem e para como a língua é utilizada na situação-alvo.

Comento, a seguir, os pressupostos da Abordagem Instrumental. Juntamente com a LDB, considero-a uma fonte relevante de referência para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, justificando-se, assim, sua importância para este trabalho.

1.2 A Abordagem Instrumental

Há vários teóricos que discorrem sobre o ensino de línguas fundamentado na Abordagem Instrumental. Para este trabalho, trago alguns desses autores, cujos pressupostos contribuíram para a escolha dessa abordagem de ensino como base para a disciplina Língua Inglesa no curso de Letras em estudo.

A partir de uma visão histórica do desenvolvimento de ESP (*English for Specific Purposes*, conhecido no Brasil como Inglês Instrumental), Dudley-Evans e St John (1998:01) indicam haver evidências de que o estudo de línguas estrangeiras para fins específicos teve início na época das conquistas dos impérios grego e romano. Em 1415, segundo Howatt (1984:06), foi produzido um manual voltado para o ensino de inglês para mercadores de lã ou de produtos agrícolas. Em sua análise do desenvolvimento da Abordagem Instrumental, Bloor (1997:02) aponta que um dos primeiros livros publicados, cerca de três anos depois do surgimento da imprensa, em 1477, foi destinado ao comércio, com o objetivo de ensinar vendedores a comercializar em língua inglesa. Esse livro constituía-se de descrições e diálogos elaborados para diferentes áreas de atuação (comercialização de livros, jóias, produtos alimentícios, entre outros).

Nessa mesma linha histórica, a década de 60, segundo aponta Howatt (1984:222), pode ser considerada o marco para o desenvolvimento do ensino de línguas na visão da Abordagem Instrumental no sentido moderno, com a publicação de diversos livros voltados para fins específicos. Dessa forma, com o intuito de explicar o desenvolvimento da Abordagem Instrumental, Hutchinson e Waters (1987:6) apresentam um conjunto de tendências emergentes, relacionadas a acontecimentos históricos.

A primeira tendência apresentada pelos autores acima citados surgiu em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial. Nessa época, iniciou-se uma expansão em âmbito internacional, sem precedentes, das atividades científicas, tecnológicas e econômicas. Essa expansão criou um mundo unificado e dominado pela tecnologia e

pelo comércio, gerando a demanda por uma língua internacional. Por razões diversas, dentre as quais o poder econômico pós-guerra dos Estados Unidos, a escolha pela língua internacional recaiu sobre a língua inglesa. Conseqüentemente, por ser utilizada tanto no comércio como na área tecnológica, aprendizes de diferentes áreas sentiram a necessidade de aprender a língua inglesa especificamente para sua área de atuação.

Ao mesmo tempo, de acordo com Hutchinson e Waters (1987:07), constatou-se, no campo da Lingüística, que o inglês necessário para um determinado grupo de aprendizes poderia ser identificado pela análise das características lingüísticas de sua área de especialidade, tanto no trabalho como no estudo. A análise das razões pelas quais o aluno precisa aprender a língua inglesa tornou-se um princípio para guiar o desenvolvimento da Abordagem Instrumental. Em outras palavras, começou-se a enfocar a língua como é realmente usada na comunicação, considerando-se as variações entre linguagem falada e escrita em diferentes contextos.

Os autores ainda salientam que o desenvolvimento da Psicologia Educacional também contribuiu para o surgimento do Inglês Instrumental, especialmente no que se refere à importância das atitudes do aprendiz em relação ao aprendizado, dando suporte ao desenvolvimento de cursos com foco no aprendiz (Hutchinson e Waters, 1987:08).

Na tentativa de explicar o desenvolvimento da Abordagem Instrumental a partir da década de 1960, Hutchinson e Waters (1987:09-15) apontam que esta passou por cinco fases, denominadas de: análise de registro, análise do discurso ou retórica, análise da situação-alvo, habilidades e estratégias e abordagem centrada na aprendizagem. A primeira fase, denominada de análise de registro, objetivou identificar as características gramaticais e lexicais do registro no nível da sentença. Segundo os autores, um *syllabus* baseado nos pressupostos do Inglês Instrumental era elaborado a partir dessas características lingüísticas, favorecendo, em especial, as formas gramaticais do presente simples, voz passiva e grupos nominais.

Em conformidade com os autores acima, Dudley-Evans e St John (1998:21) apontam que o intuito era tornar o curso de Inglês instrumental mais eficaz para suprir as necessidades do aprendiz, levando-se em conta as características do mundo da ciência e tecnologia em contraste com a linguagem do dia-a-dia ensinada nos cursos de inglês geral. No entanto, de acordo com Kennedy e Bolitho (1984), essa fase foi caracterizada pela tentativa de ensinar códigos gramaticais básicos aos alunos, sem deixar claro quando e como essas formas deveriam ser usadas. Apenas a descrição da língua em diferentes registros era priorizada, sem levar em conta seu significado.

A segunda fase, conforme Hutchinson e Waters (1987:10-11), voltou-se para o nível acima da sentença, ou seja, para a análise do discurso e a análise retórica. O objetivo dessa fase era compreender como as sentenças são combinadas no discurso para produzir significados. Em outras palavras, objetivava-se identificar o padrão organizacional dos textos e especificar os meios lingüísticos pelos quais esses padrões eram assinalados, formando, assim, o *syllabus* de um curso instrumental.

A terceira fase, segundo Hutchinson e Waters (1987:12), voltou-se para a análise da situação-alvo. Os autores apontam que essa fase objetivou estabelecer procedimentos que visavam à compreensão das razões pelas quais os aprendizes aprendem uma língua, enfocando-se as características lingüísticas da situação em que a língua seria usada. Em outras palavras, o processo de desenho de curso baseado na Abordagem Instrumental deveria, primeiramente, identificar a situação-alvo e então realizar uma análise das características lingüísticas daquela situação, visando, assim, a atender as necessidades de aprendizagem e uso da língua. Com essa prerrogativa, as necessidades do aprendiz passaram a ser priorizadas, tornando-se o ponto de partida para o desenho de curso.

Hutchinson e Waters (1987:13) caracterizam a quarta fase pela tentativa de se fazer uma análise mais profunda das formas lingüísticas para além do nível da sentença, considerando-se os processos cognitivos que permeiam a linguagem em uso. Nesse sentido, segundo os autores, o foco reside nas estratégias interpretativas, tais como inferir o significado das palavras pelo contexto, usar o *layout* para determinar o tipo de texto, explorar os cognatos, etc. Tais estratégias possibilitam ao aprendiz chegar às formas além do nível da sentença.

Ao comentarem sobre essa fase, Dudley-Evans e St John (1998:24) sugerem que o princípio desses cursos baseados em habilidades reside no fato de que o ensino da língua por si só não é suficiente para a execução das tarefas necessárias para o desenvolvimento do aluno. É necessário haver uma relação com os processos cognitivos subjacentes ao uso da linguagem, os quais podem ser gerais, relacionados a todas as atividades acadêmicas ou profissionais, ou específicos de uma determinada disciplina ou profissão.

Foi durante a quarta fase de desenvolvimento da Abordagem Instrumental que surgiu o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras e o Projeto de Inglês Instrumental da Universidade da Malásia. A tendência maior de ambos os projetos foi a de priorizar estratégias de leitura nos cursos, a partir das necessidades que foram levantadas naquela época junto a seus públicos-alvo.

Finalmente, na quinta fase, de acordo com os autores Hutchinson e Waters (1987:14,72-73), o foco reside no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Nessa fase, a aprendizagem é vista como um processo de negociação entre os indivíduos e a sociedade, uma vez que se quer descobrir como se adquire competência lingüística.

Como se pode notar, Hutchinson e Waters (1987) fazem uma retrospectiva da Abordagem Instrumental em cinco fases, as quais têm seu início na década de 1960 até o final da década de 1980. Desde os anos 1990, no entanto, uma nova tendência está em desenvolvimento. A análise de gênero, segundo aponta Ramos (2001), ganhou força a partir das pesquisas de Martin (1984 e 2000), Swales (1990) e Bhatia (1993), caracterizando-se como uma nova perspectiva no ensino de línguas estrangeiras, podendo ser considerada uma nova fase de desenvolvimento da Abordagem Instrumental. Fundamentada na Abordagem Instrumental e nas conceituações de gênero desses autores, Ramos (2004) apresenta uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de língua estrangeira em três fases. Fundamental para este trabalho, a proposta de Ramos (2004) é apresentada detalhadamente mais adiante.

Além dos autores acima citados, outros autores também discorrem sobre o desenvolvimento da Abordagem Instrumental ao longo dos anos. Strevens (1988:2-3), por exemplo, salienta que nesse processo, a língua inglesa passou a ser utilizada amplamente em âmbito mundial, trazendo transformações contundentes ao seu papel, bem como aos conceitos e práticas educacionais vigentes. Em outras palavras, tornou-se menos cultural, no sentido de não estar tão ligada aos estudos voltados para a literatura, em especial a Literatura Inglesa, e mais instrumental, funcionando como um "instrumento que pode abrir uma janela para o mundo moderno, especialmente o mundo da ciência, tecnologia, das comunicações, do comércio e da indústria, da administração e ajuda internacionais".[2] Essa visão da Abordagem Instrumental como um instrumento, esclarece Strevens (1988:3), pode favorecer o contato dos indivíduos com diferentes áreas do conhecimento do mundo contemporâneo, tanto no campo da ciência e tecnologia, das comunicações, como no campo da administração, do comércio e indústria. Além do mais, acrescenta o autor, esse distanciamento dos objetivos culturais para objetivos instrumentais na prática educacional também influenciou as bases filosóficas do ensino de inglês, trazendo mudanças nos conteúdos, na metodologia, nos materiais e na formação de professores.

[2]As traduções deste trabalho foram feitas por mim.

Em consonância com essas considerações, Bloor (1997:3), ao discorrer brevemente sobre o desenvolvimento da Abordagem Instrumental no ensino de língua inglesa, analisa os efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente o computador, e sua influência sobre como os professores ensinam a língua inglesa. A autora recomenda que os professores fiquem atentos a essas mudanças e que não deixem de incorporar as novas tecnologias ao ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental.

Como é possível observar, a Abordagem Instrumental, em suas várias fases de desenvolvimento ao longo da história, trouxe mudanças fundamentais para o contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa em nossos dias. Para melhor compreender essa Abordagem, apresento sua conceituação e características a seguir.

1.2.1 Conceito e Características da Abordagem Instrumental

Celani (1981), ao definir ESP, explica que a palavra *purpose*, finalidade, pode ser considerada o termo fundamental, indicando que o ensino baseado nessa abordagem tem como foco os objetivos a serem alcançados. A autora esclarece que isso não quer dizer que o ensino de inglês, antes do desenvolvimento da Abordagem Instrumental, não considerasse os objetivos do curso. No entanto, no contexto da Abordagem Instrumental, a finalidade do curso passa a ter prioridade, sendo percebida e definida com maior clareza, possibilitando, assim, uma percepção habilidades necessárias à realização dos objetivos do curso.

Outro conceito pertinente a este trabalho é o de Holmes (1985), a partir de sua experiência no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, na década de 1980. Holmes (1981:05) conceitua a Abordagem Instrumental como uma abordagem centrada no aluno, na qual são consideradas suas necessidades, idéias e experiências trazidas para a sala de aula. Assim, o autor ainda enfatiza que a Abordagem Instrumental apresenta três características fundamentais: a) as necessidades dos alunos são os fatores mais importantes no planejamento de um curso instrumental; b) a prática das habilidades e estratégias que o aluno precisa realmente desenvolver devem ser priorizadas; c) o conhecimento de mundo do aluno, sua habilidade de raciocínio, seu conhecimento lingüístico prévio, advindo da língua materna, devem ser priorizados na Abordagem Instrumental, para que os alunos apóiem-se naquilo que já

sabem e nas suas razões para aprender. Dessa forma, esclarece o autor, a atenção é voltada para as necessidades do aluno, ou seja, as razões que possui para aprender inglês, com foco naquilo que sabe, não naquilo que não sabe.

Hutchinson e Waters (1987:18-19), por sua vez, possuem a visão de que ESP é mais uma abordagem do que um produto, ou seja, pode ser considerado um meio e não um fim, não envolvendo tipos específicos de língua, material ou de metodologia. Em seu conceito de ESP, Hutchinson e Waters (1987:18-21) também fazem uma analogia entre ESP e Inglês Geral[3], salientando que o que distingue ambos não é a existência de uma necessidade, mas, sim, a consciência dessa necessidade. Nessa visão, eles sugerem que ESP baseia-se nas razões que o aluno tem para aprender a língua estrangeira, ou seja, o aluno é o foco principal. Essas razões, segundo os autores, relacionam-se ao próprio aluno, à linguagem necessária para a aprendizagem e ao contexto de aprendizagem, levando à realização de uma análise de necessidades em que a situação-alvo e a situação de aprendizagem são observadas, sendo consideradas fundamentais para o bom andamento do curso.

A visão de que a base do ensino de Inglês Instrumental reside na natureza das necessidades do aprendiz, e essas necessidades deveriam determinar o ensino, são compartilhadas por Strevens (1988:1-2). Para o autor, são quatro características consideradas definidoras dessa abordagem: a) o fato do curso ser desenhado para ir ao encontro das necessidades do aprendiz; b) a relação do conteúdo (temas e tópicos) com as disciplinas; c) a importância central da linguagem apropriada para atividades e profissões específicas no que se refere a sintaxe, léxico, discurso, semântica, etc.; e por fim, d) as diferenças em relação ao Inglês Geral.

Strevens (1988:2) ainda estabelece duas características opcionais da Abordagem Instrumental: a) a possibilidade de limitar ou de definir as habilidades de linguagem a serem aprendidas (por exemplo, apenas leitura, ou apenas comunicação oral, etc.) e b) o fato de não estar ligada a nenhuma metodologia pré-estabelecida, ou seja, a Abordagem Instrumental não está limitada a nenhuma metodologia específica, ainda que a abordagem comunicativa aparente ser a mais apropriada.

---

[3] O Inglês Geral, segundo (Robinson, 1980:06) é ensinado para a vida, orientado pela cultura e pela literatura, no qual a própria língua constitui-se objeto e propósito do curso. É voltado para as necessidades gerais do aluno, as quais podem ser atingíveis à longo prazo, em situações e contextos diversos (Holmes, 1981, Freire, 2001).

Corroborando essas conceituações, Robinson (1991:2-3) também prioriza a análise de necessidades, acrescentando outras características de cursos baseados na Abordagem Instrumental. Os cursos são elaborados tendo-se em vista alunos específicos, ou seja, a língua inglesa é estudada não somente porque os aprendizes estão interessados em aprender, mas porque precisam da língua para propósitos específicos de trabalho e/ou estudo. Outras características sustentadas pela autora referem-se ao público, que normalmente é adulto, e ao tempo de curso, o qual é pré-determinado, com conteúdo que pode ser ajustado, por intermédio de negociações entre aqueles envolvidos com o curso e os aprendizes. Além do mais, cursos baseados na Abordagem Instrumental, segundo a autora, podem ser elaborados para aprendizes da mesma área, ou seja, todos os alunos de uma determinada classe estão envolvidos no mesmo tipo de especialidade, ou também para classes mistas, com aprendizes de diferentes áreas de conhecimento na mesma classe.

Dudley-Evans e St. John (1998:4-5) também apresentam características essenciais e opcionais em seu conceito da Abordagem Instrumental. Para esses autores, são duas as características essenciais: ser desenhado para satisfazer necessidades específicas do aprendiz e utilizar metodologia subjacente às atividades da disciplina à qual o inglês instrumental serve. Dessa forma, focaliza a linguagem (gramática, léxico, registro), as habilidades, o discurso e os gêneros apropriados a essas atividades. Já as características opcionais da Abordagem Instrumental são as seguintes: o curso pode ser desenhado para disciplinas específicas; pode utilizar, em situações de ensino específicas, uma metodologia diferente de inglês geral; pode ser desenhado para aprendizes adultos em cursos de graduação ou em situações de trabalho profissional, podendo também ser utilizado no Ensino Médio; por fim, pode ser utilizado com alunos principiantes e também com aqueles de nível intermediário ou avançado.

Além dessas características, Dudley-Evans e St. John (1998:8-9) apresentam uma nova visão para a compreensão de um curso baseado na Abordagem Instrumental, ao proporem o ensino de língua inglesa em um contínuo, com gradação que parte do mais amplo para o mais específico, ou seja, os autores partem de cursos de inglês geral para cursos de inglês instrumental bem específicos, conforme ilustrado no Quadro 1.1, a seguir:

Geral →				Específico
Posição 1 Inglês para principiantes	Posição 2 Cursos de inglês para propósitos gerais em nível intermediário ou avançado com foco numa habilidade específica.	Posição 3 Cursos para fins acadêmicos ou para negócios baseados num núcleo comum de linguagem e habilidades gerais não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas.	Posição 4 Cursos para áreas profissionais ou educacionais amplas. Ex: cursos de escrita de relatórios para cientistas e engenheiros, inglês para médicos, etc.	Posição 5 Cursos de suporte acadêmico, para uma área acadêmica específica ou cursos individuais para profissionais da área de negócios.

Quadro 1.1: Contínuo dos cursos voltados para o ensino de línguas (traduzido de Dudley-Evans e St. John, 1998:09).

Observa-se no Quadro 1.1 acima que, para os autores, a posição 1 indica cursos de inglês para principiantes, no contexto de inglês geral. Na posição 2, o foco reside numa habilidade específica para cursos de inglês com propósitos gerais, em nível intermediário ou avançado. Na posição 3, os cursos são elaborados para fins acadêmicos ou de negócios, com foco em habilidades gerais não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas. Na posição 4, o curso é muito específico no que se refere às habilidades ensinadas, mas o grupo de alunos propriamente dito pode ser heterogêneo dentro de uma mesma disciplina ou área profissional. Os autores citam como exemplo, em um sentido amplo, grupos de engenheiros, cientistas ou médicos, cujas necessidades individuais podem ser mais específicas. Na posição 5, conforme mostra o contínuo, o curso torna-se mais específico, podendo ser direcionado para as necessidades dos aprendizes e da situação-alvo.

Em suma, na Abordagem Instrumental, os cursos são planejados a partir de propósitos definidos, adotando uma abordagem centrada no aluno, cujas necessidades são priorizadas no desenho de curso. Levam-se em conta as razões que o aprendiz possui para aprender inglês, e seu conhecimento prévio é considerado muito importante.

Na subseção a seguir, veremos como a perspectiva histórica da Abordagem Instrumental influenciou o desenvolvimento dessa Abordagem no Brasil.

1.2.2 A Abordagem Instrumental no Brasil

No Brasil, foi em 1978, com o apoio do Conselho Britânico, que teve início, em âmbito nacional, um projeto de ensino instrumental de inglês em universidades brasileiras (Celani et al, 1988; Celani et al, 2005). Após a realização de uma análise de necessidades em 26 universidades brasileiras, o projeto verificou que a maior necessidade era a leitura de literatura especializada. Assim, em decorrência da necessidade de compreensão imediata de textos acadêmicos por parte dos alunos, o projeto decidiu priorizar a habilidade de compreensão escrita, por intermédio do ensino estratégico, da leitura de material autêntico e do ensino de gramática mínima do texto. O uso da língua materna em sala de aula passou a ser adotado como metodologia de ensino (Celani et al, 1988; Ramos, 1999, 2005, no prelo). A adoção da língua materna em sala de aula e da compreensão escrita como habilidade a ser priorizada em detrimento das outras habilidades, segundo aponta Ramos (2005:115), foi um grande desafio, especialmente no auge do áudio-lingualismo e do início da abordagem comunicativa, quando o foco residia na produção e compreensão orais.

De acordo com Ramos (2005:115), o alvo do Projeto foi a capacitação docente, criando-se uma metodologia de ensino da compreensão escrita, para que os alunos pudessem lidar com textos escritos de forma dinâmica, em um curto período de tempo. Nesse sentido, o Projeto trouxe como contribuições um curso de leitura baseado em estratégias, possibilitando a capacitação de professores na elaboração, adaptação e avaliação de materiais para grupos de alunos específicos.

Segundo Ramos (2008), outra contribuição do projeto para o desenvolvimento da Abordagem Instrumental no Brasil, foi a criação de um centro de pesquisas denominado, CEPRIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura), cujos objetivos visavam a coleta e a troca de materiais e de experiências entre os professores envolvidos no projeto em âmbito nacional, sendo também responsável pela publicação dos Working Papers, Resource Packages e da revista *the ESPecialist*. Segundo Ramos (2008), os princípios que regiam o funcionamento do CEPRIL foram descritos por Holmes (1985). Com esse artigo, ainda segundo Ramos (no prelo), o autor, além de explicitar os princípios de gerenciamento e funcionamento do Centro, procurou mostrar como a produção de materiais pode ser utilizada como um veículo de comunicação sobre as experiências da sala de aula. Hoje, conforme Ramos (no prelo), o CEPRIL

possui objetivos mais amplos, direcionados às pesquisas do próprio Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP (LAEL).

A ênfase na leitura, em decorrência da necessidade identificada naquela época, fez com que surgisse, conforme mostra Ramos (2005:116, 2007), o mito de que Inglês Instrumental é sinônimo de leitura. No entanto, trabalhos como o de Pinto (2002), Andrade (2003), Carvalho, (2003), Cardoso (2003), Belmonte (2003), Serafini (2003), Gomes (2003), Vian Jr (2003), Vaccari (2004), Galvan (2005), Quaresma (2005), Damião (2006), Gallo (2006), entre outros, voltados para as necessidades de uso de inglês como língua estrangeira no Brasil, já mostraram o contrário. Esses estudos demonstram que há a necessidade de cursos baseados na Abordagem Instrumental voltados para uma ou mais habilidades comunicativas.

Outro mito apontado por Ramos (2005:117, no prelo) refere-se ao fato de que, para muitos, "Inglês Instrumental é Inglês Técnico". Segundo a autora, essa idéia surgiu entre as décadas de 1970 e 1980, quando grande parte dos materiais em uso naquela época enfatizava o vocabulário específico da linguagem das ciências (da área de química, de medicina, etc.), nos conteúdos de diversos cursos.

Ramos (2005:117) ainda esclarece que, "em decorrência da metodologia adotada e dos conteúdos específicos que foram desenvolvidos durante a implantação do Projeto de Inglês Instrumental no país", muitos pensam que, em cursos baseados na Abordagem Instrumental, não é permitido utilizar o dicionário em sala de aula, a gramática não é estudada, é necessário utilizar português em sala de aula e alunos de nível básico não são o público-alvo. Conforme aponta a autora, as decisões tomadas em relação aos cursos de Inglês Instrumental, baseavam-se "na crença de que as dificuldades cognitivas deveriam ser amenizadas e/ou equilibradas durante a aprendizagem do aluno", por intermédio de atividades que explorassem seu conhecimento prévio. No entanto, conforme aponta Ramos (2005:118), em decorrência de fatores sociais e históricos que estão ocorrendo no cenário de ensino-aprendizagem de língua inglesa, esses mitos estão sendo derrubados.

Atualmente, devido a mudanças diversas na área de ensino-aprendizagem de línguas sob a perspectiva da Abordagem Instrumental, Ramos (2005, 2007) aponta algumas tendências e contribuições de pesquisas voltadas para contextos diversos: a elaboração e aplicação de materiais didáticos voltados para o vestibular; a realização de pesquisas na área do contexto digital e da medicina, cujos objetivos são o

desenvolvimento da compreensão oral, da apresentação de trabalhos científicos e da compreensão escrita, entre outros.

Há outras contribuições da Abordagem Instrumental para a área educacional no país que merecem destaque. Em primeiro lugar, pode-se citar um curso elaborado pelo grupo de pesquisa GEALIN da PUC/SP, de formação de professores, denominado Projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Médio (ESPtec), cujo objetivo é a formação reflexiva de professores de inglês instrumental, explorando o Ensino à Distância. Outro exemplo é o Curso de Inglês Instrumental On-line: Leitura de textos acadêmicos, também elaborado pelo mesmo grupo. Seu *syllabus* é baseado em gêneros, de acordo com a sexta fase de desenvolvimento da Abordagem Instrumental e está voltado para o público acadêmico em geral.

Aqui vale salientar, que este trabalho procura contribuir para a desconstrução do mito de que o foco de um curso instrumental de inglês é exclusivamente a habilidade de compreensão escrita, conforme apontam os resultados do levantamento de necessidades que discuto no Capítulo 3.

A próxima seção apresenta os pressupostos sobre desenho de curso. Esses pressupostos dão sustentação ao delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa, o qual é apresentado no item 3.4 deste trabalho.

1.3 Desenho de curso

A fim de nortear a reflexão e a discussão de questões referentes ao desenho de curso da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo, considero relevante começar esta seção com uma breve conceituação de currículo.

De maneira geral, o conceito de currículo é utilizado com diferentes acepções, sem que seu significado seja completamente elucidado, gerando uma confusão terminológica que acentua as divergências existentes no âmbito do pensamento curricular. Nessa perspectiva, Goodson (1995:17) aponta que os conflitos em torno da conceituação de currículo mostram, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um “significado prático”, ao indicar quais intenções e aspirações inseridas nos critérios do currículo podem servir para a avaliação e a análise pública da escolarização de um indivíduo. Assim, para Goodson (1995:117), currículo é o curso aparente ou oficial de

estudos, caracterizado por uma série de documentos que cobrem assuntos variados, bem como pela formulação de metas, objetivos, conjuntos e roteiros que estabelecem as normas, os regulamentos e os princípios que orientam o que deve ser ensinado.

Partindo da etimologia da palavra latina *currere*, significando caminho, jornada, percurso a seguir, Pacheco (2001:19) considera currículo "uma construção permanente de práticas com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas". Essas práticas, segundo Pacheco (2005:41-42), envolvem tomadas de decisão compartilhadas no âmbito normativo ou oficial e no nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de conteúdos, valores/atitudes e experiências.

A partir dessas considerações, conclui-se, num sentido amplo, que currículo é uma prática pedagógica de significado cultural e social, envolvendo um conjunto de decisões a serem tomadas em diferentes âmbitos, englobando conteúdos, valores, atitudes e experiências. Direcionando essas considerações para o contexto de ensino de línguas, Nunan (2001:55), explica que desenho de curso é visto como uma parte do desenvolvimento curricular. Está voltado para a seleção e o seqüenciamento do conteúdo do currículo, sendo guiado por uma análise de necessidades, que objetiva proporcionar ao professor uma base para a tomada de decisões quanto aos objetivos e ao conteúdo do curso.

Especificamente na perspectiva da Abordagem Instrumental, Hutchinson e Waters (1987:21) sugerem que, ao fazer o desenho de curso, é necessário que o professor considere os aspectos gerais e específicos do curso, bem como seus aspectos teóricos e práticos. As decisões virão por intermédio de pesquisa, intuição e experiência do professor, ou ainda por intermédio de modelos teóricos. Com o intuito de entender melhor essas questões à luz da Abordagem Instrumental, Hutchinson e Waters (1987:22) propõem um conjunto de fatores teóricos e práticos interligados entre si, conforme ilustrado pela Figura 1.1, a seguir:

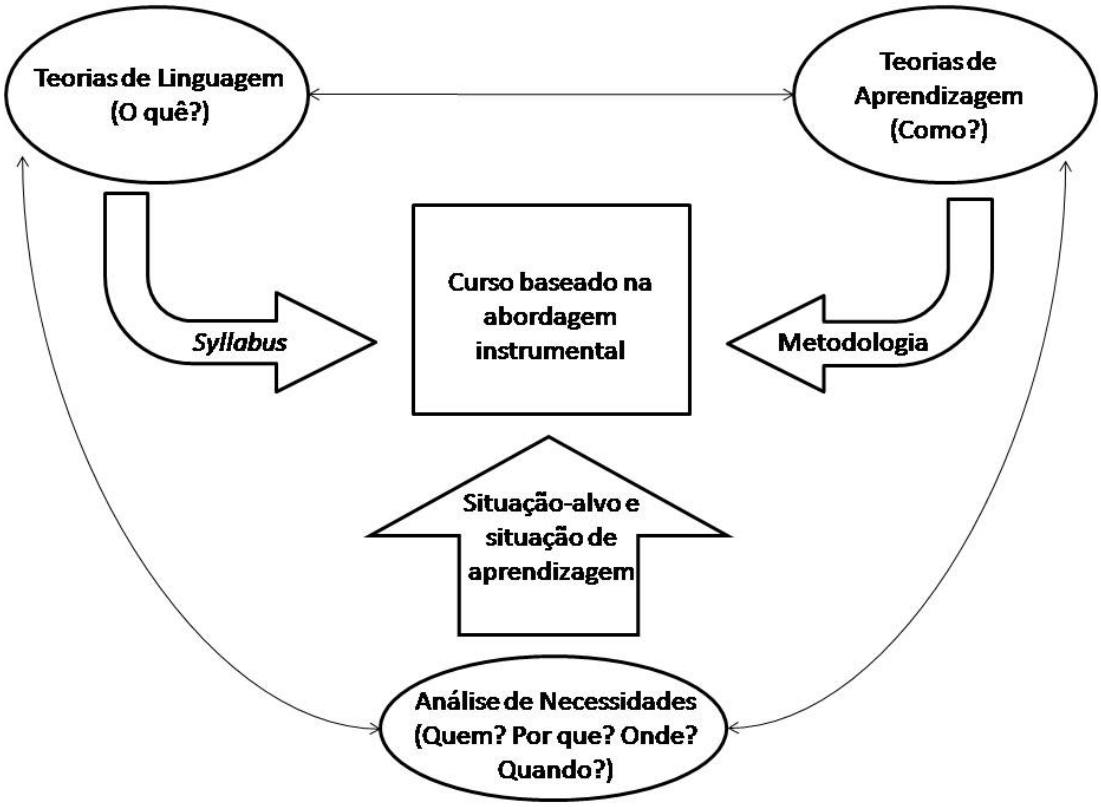

Figura 1.1- Fatores que influenciam um desenho de curso baseado na Abordagem Instrumental (traduzido de Hutchinson e Waters, 1987:22)

Conforme ilustra a Figura 1.1, alguns fatores influenciam um desenho de curso baseado na Abordagem Instrumental. Primeiramente, a análise de necessidades é vista como a base para um desenho de curso fundamentado nessa abordagem, ao considerar as necessidades dos alunos em relação à situação-alvo e à situação de aprendizagem. Responde as perguntas sobre quem são os alunos do curso, porque esses alunos precisam do curso, onde e quando as aulas serão ministradas.

Do lado esquerdo da Figura 1.1, segundo Hutchinson e Waters (1987:23), encontram-se as teorias de linguagem, cuja preocupação maior reside na análise e descrição do sistema lingüístico para os propósitos de aprendizagem. Essas teorias respondem a pergunta o quê, ou seja, qual é o *syllabus* utilizado no curso.

Já as teorias de aprendizagem, situadas no lado direito da Figura 1.1, dão a base teórica que auxilia na compreensão de como as pessoas aprendem. São conduzidas pela metodologia a ser utilizada no curso e respondem a pergunta sobre como a aprendizagem será alcançada.

Vários autores discorrem sobre análise de necessidades, teorias de linguagem, *syllabus*, teorias de aprendizagem e metodologia. A fim de melhor compreender esse processo e sua relação com desenho de curso, explico, brevemente, cada item separadamente, de acordo com a visão de diferentes autores.

1.3.1 Análise de necessidades

Um dos princípios fundamentais para um desenho de curso baseado na Abordagem Instrumental, como é o caso deste trabalho, é a análise de necessidades, a fim de determinar os objetivos e o conteúdo do curso. De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998:122), é considerada a pedra angular da Abordagem Instrumental, ao estabelecer o "o quê" e o "como" de um curso, podendo levar a um desenho de curso altamente focado nas necessidades da situação-alvo e no aluno e suas necessidades. Esse levantamento de necessidades, no entanto, pode ser definido de diversas maneiras. Vejamos brevemente como alguns autores tratam essa questão.

Para Richterich (1977:32), há dois tipos de necessidades: as necessidades objetivas, vistas como necessidades gerais, são fruto de uma análise típica de situações rotineiras, e as necessidades subjetivas, vistas como aquelas que dependem de acontecimentos ou circunstâncias imprevistas.

Munby (1978:28-66), por sua vez, desenvolveu um sistema abrangente para analisar as necessidades do aprendiz. Seu modelo, baseado na visão de linguagem como comunicação, engloba o levantamento de necessidades de um curso baseado na Abordagem Instrumental por intermédio de duas dimensões: os procedimentos usados para especificar a competência comunicativa do aluno em relação à situação-alvo e os procedimentos levantados para transformar as informações obtidas num *syllabus*.

Berwick (1989:55) faz uma distinção entre necessidades sentidas (*felt needs*) ou expressas e necessidades percebidas (*perceived needs*). As necessidades sentidas são as que os alunos têm, podendo ser interpretadas pelos analistas como vontades ou desejos. As necessidades percebidas representam o outro lado da moeda: o julgamento de especialistas sobre as lacunas educacionais na experiência de outras pessoas. Para Chambers (1980:30), as necessidades percebidas, provenientes da situação-alvo, são consideradas como sendo as necessidades reais.

Brindley (1989:63) realizou um importante trabalho sobre análise de necessidades, expandindo a proposta de necessidades objetivas e subjetivas realizada por Richterich (1977). Nessa perspectiva, Brindley (1989:63) nomeia dois tipos de necessidades: o primeiro são as necessidades objetivas, orientadas para o produto e que podem ser interpretadas como a linguagem que os alunos precisarão utilizar em determinada situação comunicativa. Nesse caso, a análise de necessidades envolve uma análise prévia sobre a língua que o aluno precisará aprender antes que o curso comece. O segundo tipo são as necessidades subjetivas, orientadas para o processo. Nessa visão, a análise de necessidades leva em conta as necessidades individuais do aprendiz na situação de aprendizagem. Se essa visão for adotada, acrescenta o autor, a análise de necessidades passa a significar muito mais do que o conceito do comportamento lingüístico na situação-alvo: significa tentar identificar e considerar uma multiplicidade de fatores afetivos e variáveis cognitivas que influenciam a aprendizagem, tais como atitudes do aprendiz, motivação, personalidade, desejos, expectativas e estilos de aprendizagem.

Outro importante conceito de necessidades é o de Hutchinson e Waters (1987:53-54). Os autores fazem uma distinção entre as necessidades da situação-alvo (que os autores chamam de *target needs*) e as necessidades de aprendizagem (*learning needs*). As necessidades da situação-alvo correspondem ao que o aprendiz precisa saber para atuar efetivamente em uma situação específica. Já as necessidades de aprendizagem correspondem à maneira pela qual o aprendiz aprende os itens lingüísticos, habilidades e estratégias que precisa usar.

As necessidades da situação-alvo (*target needs*) podem ser consideradas um termo guarda-chuva que abrange diversas distinções. Devem ser analisadas em termos de necessidades (*necessities*), desejos (*wants*) e lacunas (*lacks*) a serem contemplados pelo curso. As necessidades (*necessities*) correspondem ao que o aprendiz deve saber para atuar na situação-alvo de forma eficiente. Possui as seguintes características: discursivas, lingüísticas, estruturais, funcionais e lexicais. Os desejos (*wants*) são o que o aprendiz quer ou acha que precisa aprender e as lacunas (*lacks*) são a distância entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber.

Hutchinson e Waters (1987:60) fazem uma analogia da Abordagem Instrumental com uma jornada, cujo ponto de partida são as lacunas (*lacks*) na aprendizagem que precisam ser contempladas pelo curso. Já o destino é representado por suas necessidades (*necessities*), bem como pelos desejos (*wants*) dos alunos em relação ao que será

estudado. Nessa analogia, o percurso também é mencionado, sendo representado pelas necessidades de aprendizagem, ilustrando o meio pelo qual o aprendiz sairá do ponto de partida em direção ao destino, ou seja, como chegará ao destino. Nesse sentido, as necessidades de aprendizagem envolvem, segundo apontam os autores, as condições da situação de aprendizagem, o conhecimento dos alunos, as habilidades e estratégias utilizadas em sala de aula, bem como a motivação dos alunos para aprender a segunda língua.

Ao considerar a situação-alvo em um curso instrumental, os autores apontam alguns tópicos importantes para análise: (a) por que os alunos estão fazendo o curso; (b) como eles aprendem; (c) quais recursos estão disponíveis ao professor; (d) quem são os alunos; (e) onde serão as aulas e (f) quando serão as aulas. Esses fatores auxiliam o professor a escolher o melhor percurso para a jornada, de acordo com as condições disponíveis em termos de itens lingüísticos, habilidades, estratégias de aprendizado, o conhecimento dos alunos sobre o assunto, bem como sua motivação para fazer um curso de inglês instrumental.

Essas necessidades são divididas por Hutchinson e Waters (1987:58) em necessidades objetivas e subjetivas. As necessidades objetivas são aquelas diagnosticadas pelo professor/*designer* de um curso instrumental, a partir da análise do perfil dos alunos, junto com as informações sobre o uso da língua e o nível de proficiência dos alunos. Já as necessidades subjetivas são aquelas percebidas pelo aprendiz. Nesse sentido, os autores salientam a importância de se levar em conta as necessidades da situação-alvo do ponto de vista do aprendiz, uma vez que, segundo apontam os autores, pode ser possível que a percepção do aprendiz quanto àquilo que não sabe entre em conflito com a percepção do professor/*designer*.

Ao comentar sobre as necessidades objetivas e subjetivas, Dudley-Evans e St. John (1998:123) apontam que as necessidades objetivas derivam de fatores externos, correspondendo às necessidades da situação-alvo. Já as necessidades subjetivas são derivadas de fatores internos, tais como fatores cognitivos e afetivos. Correspondem às necessidades de aprendizagem.

Além das necessidades objetivas e subjetivas, Dudley-Evans e St. John apresentam a análise da situação atual (*present situation*) e a análise do meio (*means analysis*). Segundo os autores, a análise da situação atual é o que os aprendizes já sabem, podendo-se, a partir daí, deduzir suas lacunas. Por intermédio dessa análise, é

possível determinar as habilidades e experiências de aprendizagem, bem como os pontos fortes e fracos dos aprendizes em relação à linguagem.

Os autores ainda sugerem que a análise do meio é um complemento da análise de necessidades, cujo objetivo é estabelecer um desenho de curso viável, ao considerar-se o local onde o curso ocorrerá. Nesse sentido, alguns pontos-chave são considerados: a infra-estrutura de gerenciamento, a sala de aula e os fatores culturais envolvidos.

Dessa forma, segundo Dudley-Evans e St. John (1998:125), a análise de necessidades engloba os seguintes fatores, traduzidos abaixo:

a) informações profissionais sobre os aprendizes: as tarefas e atividades que envolverão o uso da língua inglesa, análise da situação-alvo e necessidades objetivas;
b) informações pessoais sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a maneira como aprendem, tais como a experiência prévia de aprendizagem, informações culturais, razões para fazer o curso, expectativas em relação ao curso, atitudes em relação à língua inglesa: desejos, meio e necessidades subjetivas;
c) informações sobre o uso da língua inglesa por parte dos aprendizes: quais são as habilidades e o uso da língua na situação atual, o qual permite que se analise o item d;
d) lacunas dos aprendizes: lacunas entre os itens c e a;
e) informações sobre a aprendizagem da língua inglesa: maneiras efetivas de se aprender as habilidades e a língua no item d – necessidades de aprendizagem;
f) informações sobre a comunicação profissional no item a): conhecimento de como a língua e as habilidades são utilizadas na situação-alvo - análise lingüística, análise do discurso e análise de gênero;
g) quais são os objetivos do curso;
h) informações sobre o local onde o curso será realizado - análise do meio.

Assim, observa-se que o objetivo é conhecer o aluno como usuário e aprendiz da língua, procurando saber como a aprendizagem e as habilidades podem ser maximizadas para um grupo específico. Nesse sentido, Dudley-Evans e St. John (1998:123) salientam que, antes da realização da análise de necessidades para um determinado curso, o professor deveria fazer uma pesquisa sobre a área de concentração do curso. Isso pode envolver procurar por material existente no mercado de trabalho, entrar em contato com colegas de trabalho e/ou organizações que possam ter experiência com tais grupos, bem como procurar literatura relevante sobre o assunto. Ao realizar uma pesquisa antecipada sobre o assunto, é possível mostrar profissionalismo, evitar perda de tempo tanto do aluno como do professor, saber o que perguntar na análise de necessidades e saber como analisar os dados obtidos.

Como é possível verificar, a análise de necessidades requer mais do que simplesmente identificar as características lingüísticas da situação-alvo. As informações para levantamento das necessidades da situação-alvo podem ser obtidas por intermédio de questionários, entrevistas, observação, discussão, análise de textos autênticos escritos e falados, bem como coleta de material por intermédio de consultas e conversas informais com aprendizes e professores, no contexto acadêmico, e com especialistas atuantes em suas áreas específicas, no mercado de trabalho (Dudley-Evans e St. John, 1998: 132, Hutchinson e Waters, 1987: 58).

Neste trabalho, é importante salientar que o conceito de necessidades adotado é o de Hutchinson e Waters (1987). Também utilizo o conceito de situação atual de Dudley-Evans e St. John (1998). Com a finalidade de atingir os objetivos propostos na Introdução deste trabalho, utilizo, para a análise de necessidades, questionários respondidos por alunos do curso de Letras, por professores e coordenadores atuantes no mercado de trabalho em três contextos distintos (escolas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública, escolas do Ensino Médio da rede particular e institutos de idiomas), bem como por professores de Língua Inglesa do curso de Letras em estudo.

Tomando como base os pressupostos da Abordagem Instrumental e os resultados obtidos na análise dos dados, pode ser possível chegar ao conhecimento de como a língua é utilizada na situação-alvo e, a partir disso, apresentar subsídios para o delineamento de um *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa no curso de Letras em questão, por intermédio de gêneros, vistos como um instrumento pedagógico, articulados por meio de tarefas, como proposto por Ramos (2004).

1.3.2 Teorias de linguagem

De acordo com Hutchinson e Waters (1987:24), as principais teorias de linguagem podem ser classificadas da seguinte forma: clássica ou gramática tradicional, lingüística estrutural, gramática gerativa transformacional, análise de registro e variação da linguagem, gramática funcional/nocional e análise do discurso (retórica).

Mais recentemente, a teoria de gêneros tem sido explorada por vários autores (Eggins e Martin, 1997; Martin, 2000; Marcuschi, 2002; Meurer e Motta Roth, 2002, entre outros). Para os propósitos deste trabalho, no entanto, enfoco a visão de Swales

(1990) e Bhatia (1993), uma vez que oferecem um modelo metodológico, com relevantes implicações pedagógicas para o campo de ensino-aprendizagem voltado para a área da Abordagem Instrumental.

Os estudos relacionados ao gênero, sob a perspectiva da Abordagem Instrumental, desenvolveram-se a partir do trabalho pioneiro de Swales (1981, 1990) sobre a introdução de artigos acadêmicos. O autor procura demonstrar que uma abordagem centrada em gêneros pode tornar possível a compreensão da imensa variedade de eventos comunicativos que ocorrem na comunidade acadêmica, de pesquisa e de negócios, podendo ser útil para professores, pesquisadores, falantes nativos e não-nativos.

Para Swales (1990:58), gêneros são eventos comunicativos que possuem propósitos comunicativos e características típicas de estabilidade e reconhecimento compartilhadas pelos membros de uma determinada comunidade discursiva. O propósito comunicativo, partilhado e reconhecido pelos membros da comunidade discursiva, determina a inclusão de um texto em um gênero, tornando-se a base para identificação do gênero. Essa base atua como um sistema de convenções de seleção e restrição léxico-gramatical, dando forma e conteúdo ao texto.

Em um trabalho realizado posteriormente, Swales (1992:08) revê a conceituação de comunidades discursivas. Nessa nova perspectiva, o autor faz uma distinção entre os termos comunidade de fala e comunidade discursiva. O primeiro refere-se ao lugar de origem e o segundo, às atividades ocupacionais e recreativas dos falantes de uma língua. Os critérios para o estabelecimento do conceito de comunidade discursiva descritos pelo autor são os seguintes:

> a) "uma comunidade discursiva possui um conjunto de propósitos reconhecíveis;
> b) apresenta mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
> c) utiliza seus mecanismos participativos para uma variedade de propósitos: dá informação e *feedback*, promove inovação, mantém os sistemas de valores e crenças da comunidade e aumenta seu espaço profissional;
> d) utiliza uma seleção de gêneros em evolução tanto para o avanço do conjunto de propósitos como para a legitimação dos mecanismos participativos;
> e) possui e está continuamente procurando pela terminologia específica da comunidade discursiva;
> f) apresenta uma estrutura hierárquica, explícita ou implícita, que controla os processos de entrada e desenvolvimento na comunidade discursiva." (traduzido de Swales, 1992: 10-11).

Em outro estudo, Askehave e Swales (2001) fazem um questionamento quanto à posição do propósito comunicativo como elemento chave na categorização de um gênero. Nesse trabalho, a importância do propósito comunicativo é reiterada, mas outras questões também passam a ser consideradas (i.e., participantes no evento e contexto), já que um evento comunicativo pode ter um ou mais propósitos em seu contexto sociocultural e cognitivo.

Assim, Askehave e Swales (2001:207) descrevem dois procedimentos que mantêm a importância do conceito de propósito comunicativo, especialmente em contextos aplicados, mas não como elemento privilegiado: o procedimento lingüístico e o procedimento contextual ou etnográfico. No procedimento lingüístico, tradicional, o analista parte primeiramente do texto (i.e., estrutura + estilo + conteúdo, propósito, gênero, contexto) para identificar um gênero. Portanto, o analista parte de dentro para fora, ou seja, do texto para o gênero, para re-objetivar e revisar o *status* desse gênero nos passos finais desse procedimento.

No procedimento etnográfico, Askehave e Swales (2001:208) observam que a análise é realizada de fora para dentro, ou seja, primeiro a comunidade discursiva é analisada em suas questões sociológicas, tais como seus valores, objetivos, condições materiais, ritmo de trabalho e horizontes de expectativas, para depois se chegar às questões do gênero, re-objetivando-o e caracterizando-o.

Segundo Askehave e Swales (2001:209), esses procedimentos fornecem oportunidades de investigações sensíveis à natureza dinâmica e evolutiva dos gêneros. Assim, re-objetivar o gênero leva a análise e adequação potencial de qualquer gênero, promovendo uma posição realista com relação à nomenclatura. Além do mais, segundo os autores, a re-objetivação do gênero encoraja estudos socioretóricos com enfoque nas questões contemporâneas relacionadas aos avanços tecnológicos, enfatizando como afetam a maneira pela qual os gêneros são percebidos em relação ao seu modo de transmissão: telex, fax, telefone, e-mail, reuniões presenciais, vídeo-conferências, jornais on-line, jornais impressos, etc.

Para os autores, a caracterização do gênero, vista na perspectiva da Lingüística Aplicada, é uma questão de investigação do texto, levando-se em conta o contexto, fazendo com que o gênero seja definido como uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham uma série de propósitos comunicativos, os quais possuem uma função social comum. Porém, os autores mantêm o *status* de critério privilegiado do propósito (ou conjunto de propósitos comunicativos), mas em um outro sentido

daquele originalmente proposto por Swales. Em outras palavras, não é mais visto em uma posição central privilegiada, mas sim como uma recompensa ou desfecho para os pesquisadores, à medida que se aproximam de completar o círculo de interpretação desse gênero.

Em seu estudo sobre gêneros, Swales (1990:137-148) concentrou sua análise na introdução de artigos acadêmicos. O autor observou que a maior parte das introduções analisadas apresenta movimentos e passos, que formam a organização retórica dos textos. Os movimentos são unidades que podem tanto indicar o propósito do autor, como o conteúdo do discurso. Já os passos apresentam uma perspectiva mais detalhada das opções disponíveis para o escritor em cada movimento da introdução.

O modelo descrito por Swales (1990), denominado *CARS – Create a Research Space*, possui três movimentos, conforme mostra o quadro, a seguir:

INTRODUÇÃO
Estabelecimento do Território
Reivindicação de centralidade e/ou
Generalizações sobre o tópico e/ou
Revisão de itens de pesquisa anteriores
Estabelecimento do Nicho
Contra-argumentação ou
Indicação de lacunas ou
Levantamento de questionamentos ou
Continuação da tradição
Ocupação do Nicho
Resumo dos objetivos ou
Anúncio da pesquisa em questão
Anúncio das principais descobertas
Indicação da estrutura do artigo de pesquisa

Quadro 1.2: Modelo CARS para Introdução de artigos acadêmicos.
(Traduzido de Swales, 1990:141)

Ao comentar sobre o modelo de análise genérica de Swales, Dudley-Evans e St. John (1998:90) enfatizam que ele apresenta vantagens, uma vez que os movimentos e passos parecem refletir uma realidade no texto e na maneira pela qual os escritores abordam a tarefa de escrever suas próprias pesquisas. Do ponto de vista pedagógico, a descrição genérica pode ser transformada em material relevante para ser utilizado no campo de ensino-aprendizagem de inglês baseado na Abordagem Instrumental, como veremos mais adiante.

Bhatia (1993: 13), também um estudioso das questões do gênero, o define como:

> "um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e mutuamente compreendidos pelos membros da comunidade acadêmica na qual ocorre."

Observa-se, no conceito acima, que esse conjunto de propósitos comunicativos destaca a forma de um determinado gênero e caracteriza sua estrutura retórica.

Conforme Bathia (1993:16), as contribuições de Swales sobre o estudo dos gêneros são muito importantes, uma vez que apresentam, de maneira apropriada, a união dos fatores lingüísticos e sociológicos. No entanto, Swales não levou em conta os fatores psicológicos e cognitivos em seu conceito de gêneros, subestimando sua importância como um processo social dinâmico na construção do gênero. Assim, Bhatia salienta três aspectos essenciais para a análise de um gênero: os lingüísticos, os sociológicos e os psicológicos.

Os fatores lingüísticos, conforme aponta Bhatia (1993:17-18), são os elementos formais de um texto, ou seja, são os aspectos retóricos, estilísticos, gramaticais e lexicais, responsáveis pela caracterização de um gênero. Conforme o autor, uma análise de gênero que considera somente os fatores lingüísticos pouco revela sobre a verdadeira natureza do gênero e sobre a maneira pela qual os propósitos sociais são concretizados no ambiente em que são utilizados

Os fatores sociológicos, por sua vez, tornam possível ao analista compreender como um determinado gênero define, organiza e comunica uma realidade social. Segundo o autor, esse aspecto da análise de gênero enfatiza que o texto, por si só, não possui significado. Deve ser considerado como um processo de negociação em andamento em que certos aspectos, tais como papéis sociais, culturais, propósitos, preferências profissionais e organizacionais são levados em conta. O autor ainda salienta que o conhecimento do contexto sociológico e cultural possibilita uma extensa descrição da realidade social e do comportamento lingüístico de qualquer comunidade de fala, tanto acadêmica quanto profissional (Bhatia, 1993: 18-19).

Já os fatores psicológicos revelam a estrutura cognitiva, típica de determinadas áreas, apontando para escolhas estratégicas individuais feitas pelo autor, a fim de executar suas intenções (Bhatia, 1993:19). Para tanto, o autor considera dois tipos de estratégias: as não-discriminativas e as discriminativas. As estratégias não-discriminativas podem ser utilizadas para tornar a escrita mais efetiva, no sentido de que

não mudam o propósito comunicativo essencial do gênero. Esse tipo de estratégia explora as regras convencionais do gênero, enfocando determinado propósito, em um contexto sociocultural específico.

De acordo com o autor, as estratégias discriminativas, por outro lado, podem mudar a natureza do gênero, freqüentemente introduzindo ou adicionando propósitos comunicativos ao texto. Nesse sentido, segundo o autor, o propósito comunicativo é inevitavelmente refletido na interpretação da estrutura cognitiva do gênero, representando, de certa forma, a regularidade típica de sua organização. Podem ser cognitivas em sua natureza, porque refletem as estratégias que os membros de determinada comunidade discursiva utilizam comumente na construção e compreensão daquele gênero para alcançar propósitos comunicativos específicos (Bhatia, 1993:21).

Bhatia (1993:22-34) ainda sugere que, ao se analisar um determinado gênero, sete passos devem ser considerados:

a) "Empregar o gênero em um contexto situacional". Primeiramente, o autor enfatiza que é fundamental a observação do contexto situacional por intermédio da experiência prévia que se tem, a fim de se obter explicações sobre as convenções associadas a determinado gênero. Aqueles que pertencem a uma determinada comunidade discursiva possuem maior conhecimento do gênero. No entanto, aqueles que não tiverem conhecimento prévio podem adquiri-lo por intermédio de pesquisa na literatura existente.
b) "Pesquisar a literatura existente". Esse passo inclui, entre outras coisas: análise lingüística do gênero em questão, considerando-se suas possíveis variáveis; ferramentas, teorias e métodos que possam ser relevantes para a situação; observação de manuais, conversa com especialistas, discussão da estrutura social, interações, histórias, crenças, objetivos, etc. do profissional ou da comunidade acadêmica que usa o gênero em questão.
c) "Aperfeiçoar a análise do contexto situacional". Após situar o texto em um modelo situacional/contextual, é necessário definir as variáveis de registro, ou seja, campo, relações e modo (Halliday, 1994), especificando o falante/escritor do texto, a audiência, suas relações e objetivos; contextualizar historicamente e filosoficamente, a comunidade em que o discurso ocorre. Identificar tradições lingüísticas da rede de textos que rodeiam e formam o *background* de um gênero específico e identificar o que o texto representa.
d) "Selecionar um *corpus*". Definir o gênero em relação ao propósito comunicativo, contexto situacional e

características textuais. Definir critérios para saber se determinado texto insere-se no gênero em questão, com uma amostra representativa.

e) "Analisar o contexto institucional onde ocorre o gênero". Isso envolve regras, convenções acadêmicas e profissionais.
f) "Escolher os níveis de análise lingüística". Análise das características léxico-gramaticais. Análise do padrão textual ou textualização e interpretação estrutural do texto-gênero.
g) "Obter informações com um especialista". Esse passo baseia-se na confrontação dos dados encontrados com as informações obtidas por um especialista na comunidade discursiva determinada. O objetivo desse passo é confirmar os dados, conferindo validade às descobertas.

Além das questões referentes aos fatores psicológicos e cognitivos no conceito de gêneros, Bhatia (1993) e Swales (1990) apresentam outras diferenças. Por exemplo, Bhatia insere o contexto profissional em sua análise genérica e introduz as idiossincrasias.

Neste trabalho, utilizei a noção de gênero conforme Swales (1990) e o modelo de análise segundo Bhatia (1993). Para esta pesquisa, a importância dessas questões referentes à análise de gênero, conforme sugerido em Ramos (2004), reside no fato de que um desenho de curso que considere gênero como parte integrante de um *syllabus* conta com um instrumento pedagógico relevante que pode ser transformado em material para ser utilizado no campo de ensino-aprendizagem de inglês instrumental.

Outro ponto a ser considerado é que, como vimos, as teorias de linguagem descrevem o funcionamento do sistema lingüístico em relação aos propósitos de aprendizagem, estando intimamente ligados ao *syllabus* a ser estudado no curso. Para melhor entender essas relações, alguns dos principais tipos de *syllabus* são apresentados a seguir.

1.3.3 Tipos de *syllabus*

Hutchinson e Waters (1987:84) definem *syllabus* como um documento que indica o conteúdo que será aprendido. Na analogia da jornada, conforme explicitada no item 1.3.1, os autores acrescentam que *syllabus* é o plano de viagem que serve para

guiar tanto o professor como o aluno durante o percurso. Nessa perspectiva, a partir dos objetivos do curso e do resultado da análise de necessidades, levando-se em conta a teoria de linguagem que o embasa, bem como a teoria de aprendizagem e a metodologia, um *syllabus*, de acordo com Richards (2001:02), é utilizado para determinar o foco e o conteúdo de um curso. Consiste de instruções, listas e habilidades que serão ensinadas e praticadas durante o curso, bem como as funções, os tópicos ou outros aspectos que serão ensinados e a ordem em que aparecerão no curso. Nessa perspectiva, são apresentados brevemente, a seguir, alguns tipo de *syllabus* utilizados no ensino de línguas, de acordo com a visão de Richards (2001: 152-159):

a) *Syllabus* gramatical ou estrutural: esse tipo de *syllabus* é baseado em itens gramaticais, sendo utilizado tradicionalmente, como base para o planejamento de cursos de inglês geral, especialmente para aprendizes iniciantes.

b) *Syllabus* lexical: de acordo com Richards (2001:154), utiliza itens lexicais a serem ensinados, normalmente divididos em níveis de dificuldade, partindo do nível elementar ao avançado. Um exemplo de curso planejado sistematicamente com base no léxico, citado pelo autor, é o *Collins Cobuild English Course* de Willis e Willis (1988). Pode ser considerado somente uma parte de um *syllabus* mais amplo.

c) *Syllabus* funcional: é organizado em torno das funções comunicativas, tais como solicitar, reclamar, sugerir, concordar. Segundo o autor, o *syllabus* funcional foi primeiramente proposto nos anos 70 como parte do ensino fundamentado na Abordagem Comunicativa, formando a base para muitos cursos de línguas desde então.

d) *Syllabus* situacional: segundo Richards (2001: 156), é elaborado tendo-se em vista a linguagem necessária para diferentes situações, levando-se em conta situações de contextos da vida real a serem vivenciadas pelo aprendiz.

e) *Syllabus* baseado em tópicos: assemelha-se ao *syllabus* situacional; no entanto, os tópicos possuem títulos mais amplos (*Food, The family*), indicando claramente os itens de vocabulário a serem estudados.

f) *Syllabus* baseado em competências: nesse tipo de *syllabus*, espera-se que os aprendizes dominem habilidades necessárias para situações ou

atividades específicas. Aqui vale explicar, segundo o autor, que competências são uma descrição de habilidades essenciais, conhecimento e atitudes necessárias para a realização efetiva de tarefas e atividades específicas.

g) *Syllabus* baseado em habilidades: é organizado em torno das diferentes habilidades que envolvem a língua, com o objetivo de explorar a produção e a compreensão oral e escrita. Segundo o autor, esse tipo de *syllabus* enfoca a *performance* em relação a tarefas específicas, possibilitando, conseqüentemente, um *framework* para desenho de curso e escolha de materiais.

h) *Syllabus* integrado: apresenta uma combinação de diferentes tipos de *syllabus*, incluindo tópicos, tarefas, funções, noções, bem como gramática e vocabulário, a fim de maximizar a aprendizagem dos alunos.

i) *Syllabus* baseado em tarefas: é organizado para a realização de tarefas que os alunos desenvolverão na língua-alvo. O conceito de tarefas será explicado mais detalhadamente no item 1.3.5.1.

j) *Syllabus* baseado em textos: fundamentado na produção de textos, pode ser considerado um tipo de *syllabus* situacional, uma vez que o ponto de partida no planejamento do *syllabus* é a análise do contexto no qual os aprendizes usarão a língua. Pode também ser visto como um tipo de *syllabus* integrado, pois combina elementos de diferentes tipos de *syllabus*. Um *syllabus* baseado em textos ensina explicitamente as estruturas e as características gramaticais de textos falados ou escritos, faz uma ligação entre textos escritos e contextos sociais e culturais, permite o desenho de unidades de trabalho que enfoquem o desenvolvimento de habilidades em relação a textos inteiros e proporciona aos alunos um guia prático, na medida em que desenvolvem habilidades de linguagem para comunicação significativa por intermédio de textos. Por outro lado, focam habilidades específicas, sem considerar a proficiência lingüística geral e pode ser inviável em muitas situações.

Como é possível observar, Richards (2001) faz um levantamento de diferentes tipos de *syllabus* utilizados em cursos de inglês, de maneira geral. No entanto, mais recentemente, a partir da proposta de Ramos (2004), pode-se pensar no desenvolvimento de um novo tipo de *syllabus*, baseado em gênero e tarefa. Essa proposta é explicada mais detalhadamente no item 1.3.5.2, por ser parte integrante deste trabalho.

1.3.4 Teorias de aprendizagem

Segundo Hutchinson e Waters (1987:38-39), as teorias de linguagem podem ser mais compreendidas à medida que os processos psicológicos envolvidos no uso da linguagem o são. Segundo os autores, a linguagem pode ser considerada um reflexo dos processos do pensamento humano e a aprendizagem de línguas está condicionada à maneira pela qual a mente observa, organiza e armazena informações.

O behaviorismo, segundo Williams e Burden (1997:40) está fundamentado nos trabalhos de Pavlov na antiga União Soviética e de Skinner nos Estados Unidos. Baseia-se no princípio de que a aprendizagem é um processo mecânico de formação de hábitos, ocorrendo por intermédio do reforço de seqüências de estímulo-resposta. Nessa perspectiva, conforme apontam Lightbrown e Spada (1998:23), à medida que os alunos recebem *input* lingüístico e reforço positivo para suas repetições e imitações corretas, os hábitos são formados. Conforme Hutchinson e Waters (1987:40), além de influenciar grandemente a área da psicologia por sua simplicidade e maneira direta de abordar as questões relacionadas à aprendizagem, o behaviorismo trouxe grande impacto para o ensino de línguas, proporcionando embasamento teórico amplamente utilizado no Método Audiolingual dos anos 1950 e 1960. Esse método é comentado mais adiante.

O mentalismo, segundo Hutchinson e Waters (1987:42), surgiu em reação ao behaviorismo, sob o pressuposto de que o pensamento é governado por regras que capacitam a mente a lidar com uma gama de experiências potencialmente infinitas ao longo da vida. Nessa perspectiva, a aprendizagem consiste em aprender regras, um processo no qual as experiências individuais são utilizadas pela mente para formular hipóteses, que são testadas e modificadas por experiências subseqüentes. A mente, em outras palavras, não somente responde a um estímulo; ela usa os estímulos individuais para encontrar o sistema ou padrão subjacente, de maneira que, em situações novas,

possa predizer o que poderá acontecer, ou seja, qual seria a resposta mais apropriada. Segundo os autores, a teoria mentalista levou à próxima teoria de aprendizagem, a teoria cognitiva.

Diferentemente da teoria behaviorista, que vê o aprendiz como um receptor passivo de informação, o cognitivismo concentra-se nos processos mentais que envolvem a aprendizagem, segundo apontam Williams e Burden (1997:13). Nessa visão, de acordo com Hutchinson e Waters (1987:43), o aprendiz é considerado um processador ativo de informação, sendo colocado no centro do processo de aprendizagem. Esta, por sua vez, ocorre somente quando o assunto ensinado torna-se significativo para os alunos, ou seja, quando o aprendiz consegue interpretar os dados por intermédio de estratégias mentais, de maneira significativa. Aqui vale salientar, segundo Hutchinson e Waters (1987:44), que a teoria cognitivista de aprendizagem influenciou grandemente a Abordagem Instrumental, no desenvolvimento de cursos para o ensino de leitura por meio de estratégias.

Outra teoria de aprendizagem ligada ao ensino de línguas, a qual está inserida na vertente cognitivista, é o construtivismo. Fundamentada no trabalho de Piaget, segundo apontam Williams e Burden (1997:21-22), essa teoria enfatiza a natureza construtiva do processo de aprendizagem, no sentido de que os indivíduos são ativamente envolvidos na construção de significados, por intermédio de suas próprias experiências, desde o nascimento. Na teoria de Piaget, de acordo com os autores, o desenvolvimento cognitivo é visto como um processo que envolve alguns aspectos essenciais: a maturação, ligada à interação entre a genética e a experiência do indivíduo; e o equilíbrio, visto num balanço entre o que já é conhecido e o que está sendo vivenciado no momento. Esse processo de equilíbrio é realizado por assimilação e acomodação. De acordo com os autores, a assimilação é o processo pelo qual a informação é modificada na mente, a fim de que possamos adequá-la ao que já sabemos. A acomodação, por outro lado, é o processo pelo qual modificamos o que já sabemos para levar em conta a nova informação. Em conjunto, esses dois processos são chamados por Piaget de adaptação, considerada um aspecto essencial para a aprendizagem de gramática de uma nova língua.

Ainda na perspectiva do construtivismo, o trabalho desenvolvido por Krashen (1982) sobre teorias de aprendizagem de segunda língua é considerado um dos mais importantes e controversos da década de 1980. Seu trabalho, segundo aponta Brown

(2000:277-281), consiste de cinco hipóteses, as quais são apresentadas brevemente a seguir.

a) A hipótese de aquisição da linguagem: de acordo com essa teoria, os adultos podem internalizar a língua-alvo de duas maneiras. A primeira, chamada de "aquisição", é um processo subconsciente e intuitivo de construir o sistema de uma língua, semelhante ao utilizado pelas crianças, sem que atenção seja dada à forma. A segunda é um processo de aprendizagem consciente, no qual os aprendizes, conscientes do processo de aprendizagem, dão atenção à forma e às regras que envolvem a estrutura de determinada língua.
b) A hipótese do monitor: Segundo aponta Brown (2000:278), a hipótese do monitor envolve aprendizagem, não aquisição. Pode ser visto como um recurso que atua como um editor ou monitor que efetua pequenas mudanças ou correções à medida que são necessárias. O autor ainda acrescenta que somente quando a fluência é estabelecida o recurso de monitoramento ou edição deveria ser empregado pelo aprendiz.
c) A hipótese da ordem natural: segundo Lightbrown e Spada (1998:27-28), essa hipótese parte do pressuposto de que adquirimos as regras de uma língua numa seqüência previsível, ou seja, algumas são adquiridas logo, outras demoram mais. Contrariamente à intuição, as regras mais fáceis de aprender não são necessariamente as primeiras a serem adquiridas, e a ordem é independente das regras ensinadas.
d) A hipótese do *input*: segundo Brown (2000:278), essa teoria pressupõe que uma importante condição para que a aquisição da linguagem ocorra é que o aprendiz entenda o *input* lingüístico, pela compreensão da mensagem. Se o *input* contém formas e estruturas um pouco acima do nível de competência lingüística do aprendiz, tanto a compreensão como a aquisição ocorrerão.
e) A hipótese do filtro afetivo: segundo apontam Lightbrown e Spada (1998:28), o filtro afetivo é uma barreira imaginária que pode dificultar que os aprendizes utilizem o *input* necessário para a aquisição da linguagem. Está relacionado a motivos, necessidades, atitudes e estados emocionais. De acordo com as autoras, um aprendiz que está tenso, bravo, ansioso ou incomodado pode tornar difícil a aquisição da

> linguagem. Assim, dependendo da disposição ou do estado de espírito do aprendiz, o filtro limita o que é aprendido ou o que é adquirido, em termos de linguagem.

Como é possível observar, as teorias behavioristas enfatizam o processo de aprendizagem e as cognitivas enfocam o aprendiz. Na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem de segunda língua, a qual é apresentada brevemente a seguir, o foco recai na interação entre aprendizes, seus colegas e professores. Calcada nos construtos teóricos de Vygotski (1930/1998), a visão sociointeracionista de aprendizagem ajuda a explicar o desenvolvimento mental do homem, trazendo grandes implicações para o ensino de línguas, ao dar ênfase à interação entre professor e aluno e entre alunos como fator essencial para o desenvolvimento de processos cognitivos, mediados, por sua vez, pela linguagem. Esse enfoque na interação, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998:57), pressupõe uma compreensão de que a aprendizagem é de natureza social e que "aprender envolve alguém, em um contexto histórico, cultural e interacional."

Na perspectiva da relação do desenvolvimento humano com o próprio indivíduo e o social, Vygotski (1930/1998:40) expressa que "a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social." Nessa mesma direção, o autor faz uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem e sua relação entre o social e o psicológico (Vygotski, 1930/1998:118):

> "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas."

A partir desse pressuposto, Vygotski (1930/1998:118-119) também acrescenta que "os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem" e ainda que esteja diretamente ligado ao desenvolvimento da criança, aprendizagem e desenvolvimento nunca ocorrem "em igual medida ou em paralelo". Ademais, para o autor, o processo de desenvolvimento ocorre mais lentamente e por meio da aprendizagem, resultando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Segundo Vygotski (1930/1998:111-114), a ZPD refere-se ao contraste entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o aluno pode realizar de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal (aquilo que o aluno pode realizar com a ajuda de colegas mais capazes), que "será o nível de desenvolvimento real amanhã", quando o aluno for capaz de realizar suas atividades sozinho. Nessa dimensão, Hedegaard (1996:2000) salienta que a ZPD une a perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com a perspectiva pedagógica sobre o ensino, no sentido de que ambas são socialmente interligadas e que, para compreender essa ligação, é preciso analisar a sociedade e suas relações sociais.

Com esses conceitos em mente, o professor tem o papel de interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos, auxiliando-os a atingir um progresso que não ocorreria de forma espontânea, lembrando sempre da importância do meio cultural e da interação no grupo.

Em suma, o foco principal deste trabalho, no que tange às teorias de aprendizagem, está calcado na visão sociointeracionista de aprendizagem de segunda língua. Acredito que sua importância para esta pesquisa decorre do fato de que essa teoria, em ligação com a Abordagem Instrumental, possibilita a ênfase na interação em sala de aula como fator essencial para o desenvolvimento do aluno, numa natureza dinâmica entre os aprendizes e seus colegas e professores, ou outros com quem eles interajam. Além disso, essa teoria considera a natureza social que envolve a aprendizagem em seu contexto histórico, cultural e interacional.

1.3.5 Ensino-aprendizagem: métodos e abordagens de ensino

Nesta subseção, apresento os principais métodos e abordagens de ensino, de acordo com a visão de Brown (2001) e Larsen-Freeman (2001). Antes, porém, considero relevante apresentar uma distinção entre metodologia, método e abordagem, segundo a visão de Brown (2001:15-16).

Para o autor, metodologia pode ser conceituada como as práticas pedagógicas em geral, em que todas as considerações sobre "como ensinar" são metodológicas. Método, por sua vez, são as especificações gerais ligadas à realização de objetivos lingüísticos, dando importância, primeiramente, aos papéis e comportamentos do professor e do aluno, e às características lingüísticas e de seqüenciamento de materiais,

em segundo lugar. Abordagem, por sua vez, são as posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem e a aplicabilidade de ambas em ambientes pedagógicos.

Segundo Brown (2001:18), o Método Gramática-Tradução, também chamado no mundo ocidental de Método Clássico, foi amplamente utilizado para o ensino das línguas clássicas, o latim e o grego. Nos séculos XVIII e XIX, à medida que outras línguas começaram a ser ensinadas, o Método Clássico foi adotado como o método principal para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que se pensava que a aprendizagem de latim proporcionava um bom exercício mental, que levava ao desenvolvimento do intelecto. Enfocava regras gramaticais, memorização de vocabulário, traduções de textos e exercícios escritos, com o objetivo de ler os clássicos da literatura no original. Segundo o autor, ainda que em menor escala, esse método ainda é usado em sala de aula, por requerer poucas habilidades lingüísticas por parte do professor e pelo fato de que os testes de regras gramaticais e traduções são fáceis de construir e corrigir. Brown (2001:19) ainda esclarece que esse é um método sem teoria, por não ser possível relacioná-lo às questões teóricas da área da educação, da lingüística ou da psicologia.

No Brasil, como vimos anteriormente, esse método foi utilizado oficialmente, desde o início de sua colonização, até a Reforma Francisco Campos em 1930.

As principais características do Método Gramática-Tradução são apresentadas brevemente a seguir, de acordo com a visão de Larsen-Freeman (2001:15-16):

a) O objetivo principal do Método Gramática-Tradução é aprender a língua estrangeira para a leitura de textos literários na língua-alvo. Para tanto, os alunos precisam memorizar regras gramaticais e vocabulário.
b) O papel do professor é muito tradicional, sendo considerado autoridade na classe.
c) As aulas são ensinadas na língua materna, com uso mínimo da língua-alvo. O processo de ensino-aprendizagem consiste na tradução de textos de uma língua para outra. A gramática é estudada dedutivamente, ou seja, as regras gramaticais são estudadas com exemplos e memorizadas, para que sejam aplicadas a outros exemplos.
d) A interação em sala de aula é professor-aluno, e raramente o inverso ocorre.
e) As principais habilidades enfatizadas são a compreensão e a produção escritas.
f) Pouca ênfase é dada à produção oral e à pronúncia.

O Método Direto, muito utilizado no início do século XX, de acordo com Larsen-Freeman (2001:29), consiste da utilização exclusiva da língua-alvo em sala de aula. Recebeu esse nome pelo fato de que o significado pode ser expresso diretamente na língua-alvo, por intermédio de demonstrações e recursos visuais, sem que o aluno recorra à língua nativa. Segundo Brown (2001:28), esse método parte do pressuposto de que a aprendizagem da segunda língua deve ser semelhante ao da primeira, ou seja, deve ser aprendida por intermédio da interação oral, uso espontâneo da linguagem, sem tradução e com pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais.

As características do Método Direto podem ser resumidas da seguinte forma, de acordo com Larsen-Freeman (2001: 27-28):

a) O objetivo principal do método é ensinar os alunos a se comunicar na língua-alvo. Para tanto, é preciso que aprendam a pensar na língua-alvo.
b) Ainda que o professor dirija as atividades da sala de aula, o aluno é menos passivo do que no Método Gramática-Tradução. O professor e os alunos são vistos como companheiros no processo de ensino-aprendizagem.
c) A língua nativa nunca deve ser usada em sala de aula.
d) Objetos, tais como *realia* ou figuras, são amplamente utilizados para ajudar os alunos a compreenderem o significado.
e) O professor deve demonstrar, nunca explicar ou traduzir. O ideal é que os alunos façam uma associação direta entre a língua-alvo e o significado.
f) O vocabulário é enfatizado. Ainda que todas as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) sejam utilizadas desde o início, a produção oral é considerada fundamental. A pronúncia também recebe atenção especial.
g) A gramática é ensinada dedutivamente. Nunca deve haver explicação de regras gramaticais de forma explícita.
h) O *syllabus* é baseado em situações ou tópicos, não em estruturas lingüísticas.
i) Aprender outra língua também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem.

Brown (2001:21-22) acrescenta que o Método Direto foi amplamente aceito no início do século XX, em institutos particulares de idiomas, onde professores nativos eram empregados, as classes eram pequenas e os alunos, altamente motivados. Contudo, esse método não foi bem sucedido na educação pública, onde limitações de orçamento, tamanho das classes, tempo e capacitação do professor, tornaram o método difícil de ser utilizado. Aos poucos, houve um declínio de seu uso, tanto na Europa como nos Estados Unidos e muitos voltaram a utilizar o Método Gramática-Tradução. No entanto, nos

anos 1950, o Método Direto foi revisado e redirecionado, levando ao que hoje conhecemos como Método Audiolingual.

Aqui é interessante salientar que o mesmo ocorreu nas escolas brasileiras, conforme apontado anteriormente, no item 1.1. Na Reforma Francisco Campos, em 1930, o Método Direto foi implantado nas escolas, mas devido à falta de professores capacitados, à falta de recursos e pela baixa carga horária dedicada às línguas estrangeiras, pouco pôde ser feito e muitos voltaram ao antigo Método Gramática-Tradução, que exige poucos recursos e pouco conhecimento do professor.

O Método Audiolingual, segundo Brown (2001:22-23), está fundamentado em teorias da área da lingüística e da psicologia. Da lingüística, princípios da lingüística estrutural foram utilizados para análise descritiva de várias línguas, com o propósito de ensinar padrões lingüísticos. Da psicologia, princípios sobre modelos de formação de hábitos e condicionamento foram aplicados ao ensino em forma de *drills*, amplamente usados em sala de aula.

As características do Método Audiolingual podem ser brevemente resumidas da seguinte forma, segundo Larsen-Freeman (2001:45-47):

a) O propósito da aprendizagem é aprender a usar a língua para a comunicação, de forma automática, sem parar para pensar. Isso é alcançado por intermédio da formação de novos hábitos na língua-alvo, à medida que os velhos hábitos da língua materna são superados.
b) O professor é como um líder de orquestra, que dirige e controla o comportamento dos alunos, e deve ser um bom modelo para imitação.
c) O processo de ensino-aprendizagem consiste de novo vocabulário e estruturas apresentadas por intermédio de diálogos, que são praticados através de imitação e repetição. *Drills* praticados de diversas formas são conduzidos, tendo como base as estruturas dos diálogos. O ensino de gramática é induzido por meio dos exemplos dados, sem que regras sejam explicitamente explicadas.
d) Há interação entre os alunos na prática dos *drills*, ou quando eles têm diferentes papéis nos diálogos, mas a interação é mais direcionada ao professor, sendo sempre iniciada por ele.
e) A ordem natural de aquisição da linguagem é a mesma da aprendizagem das crianças: ouvir, falar, ler e escrever. A pronúncia é ensinada desde o início, freqüentemente em laboratórios de línguas.
f) A língua não pode ser separada da cultura, sendo vista não só como literatura e artes, mas também como o comportamento cotidiano das pessoas que utilizam a língua-alvo. Dessa forma, uma das responsabilidades do professor é apresentar informações relativas à cultura.
g) O importante é evitar que os alunos cometam erros, pois podem levar à formação de maus hábitos. Quando um erro ocorrer, deve ser imediatamente corrigido pelo professor.

De acordo com Brown (2001:23-24), o Método Audiolingual foi amplamente utilizado por muitos anos, sendo que, até hoje, são encontradas adaptações em metodologias contemporâneas. No entanto, sua popularidade começou a diminuir quando foi descoberto que não se aprende uma língua ao evitar erros a qualquer custo, ou pelo processo e formação de hábitos, uma vez que esses hábitos aprendidos em sala de aula podem não corresponder à linguagem em uso fora dela.

A Abordagem Cognitiva, segundo aponta Larsen-Freeman (2001:54), parte do pressuposto de que a aquisição de uma língua deve ser um procedimento no qual as pessoas usam seus próprios processos cognitivos para descobrir as regras da língua que estão aprendendo. Nessa abordagem, os aprendizes são responsáveis de forma ativa por sua aprendizagem, ao formularem hipóteses para descobrir as regras da língua-alvo. Nessa perspectiva, erros são inevitáveis, sendo vistos como um sinal de que hipóteses estão sendo testadas. Ainda que nenhum método de ensino de línguas tenha sido desenvolvido diretamente a partir da Abordagem Cognitiva, alguns métodos decorrentes de pesquisas em aquisição de segunda língua surgiram na década de 1970. Os métodos *Total Physical Response*, *Suggestopedia*, *The Silent Way*, são alguns exemplos dessa Abordagem que podem ser citados.

Já a Abordagem Comunicativa, segundo Savignon (2001:16-17), deriva de perspectivas multidisciplinares que incluem pesquisas na área da educação, da lingüística, da psicologia, da filosofia e da sociologia. O foco dessa Abordagem, conforme aponta Larsen-Freeman (2001:121), reside na competência comunicativa dos alunos ao interagirem com outros falantes, fazendo com que o significado seja o ponto focal da comunicação, levando-se em conta a interdependência da língua e da comunicação, ao considerar-se quando e como dizer algo a alguém.

Corroborando essas premissas, Almeida Filho (2007:47), explica que a Abordagem Comunicativa dá uma maior ênfase na interação e na produção de significados do que nas formas gramaticais, ao organizar atividades que sejam relevantes para o aluno, a fim de capacitá-lo “a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”.

Larsen-Freeman (2001:128-132) apresenta as seguintes características da Abordagem Comunicativa resumidamente:

a) O propósito da aprendizagem é a comunicação na língua-alvo, por intermédio de linguagem autêntica, de materiais autênticos, utilizando as funções, o significado e as formas lingüísticas.

b) O professor facilita a comunicação na sala de aula. Nesse papel, sua principal responsabilidade é estabelecer situações prováveis de acontecer para promover a comunicação. Durante as atividades, ele atua como um conselheiro, respondendo as perguntas dos alunos e monitorando seu desempenho. Os alunos também são considerados responsáveis por sua aprendizagem.
c) Jogos, *role-plays*, atividades de problema-solução são importantes porque eles possuem características em comum com o mundo real, havendo um propósito para a interação.
d) Os erros são tolerados, pois são vistos como resultado do desenvolvimento das habilidades comunicativas.
e) A língua é usada para a comunicação. A competência lingüística, o conhecimento da forma e do significado é somente uma parte da competência comunicativa. O outro aspecto são as funções da língua. Assim, o aluno precisa conhecer as funções, o significado e as formas, levando em consideração a situação social para que o significado seja aprendido apropriadamente.
f) As quatro habilidades são trabalhadas desde o início.

Em suma, observa-se que o objetivo do ensino baseado na abordagem comunicativa é a competência comunicativa, levando-se em conta a interdependência da língua e da comunicação. Prima pela participação do aluno no evento comunicativo, dando maior ênfase na interação e na produção de significados, do que nas formas gramaticais.

A subseção a seguir apresenta a visão de ensino-aprendizagem baseada em tarefas.

1.3.5.1 Ensino-Aprendizagem baseado em Tarefas

Outro conceito fundamental para o embasamento teórico deste trabalho é o conceito de tarefas, o qual é analisado sob diferentes pontos de vista por diversos autores.

De modo geral, Long (1985:89) conceitua tarefa como um trabalho realizado livremente por alguém, no cotidiano, seja no trabalho ou em casa, com objetivos de remuneração ou não, como, por exemplo, pintar uma cerca, vestir uma criança, completar um formulário, escrever cartas, fazer uma reserva de hotel, etc. Como é possível observar, essas tarefas podem não utilizar a linguagem para que sejam realizadas.

Para Prabhu (1987:23), tarefa é uma atividade que requer que os aprendizes cheguem a um resultado proveniente de determinada informação por meio de alguns processos do pensamento, os quais podem ser controlados e regulados pelos professores.

Para Hutchinson e Waters (1987:109), os materiais devem ser elaborados com o intuito de levar a uma tarefa comunicativa, para que os aprendizes utilizem o conteúdo e o conhecimento da linguagem que construíram através da unidade didática, considerando que o propósito fundamental da aprendizagem de uma língua é a linguagem em uso. Assim, os autores propõem um modelo que atua como um veículo que leva os aprendizes ao ponto em que sejam capazes de realizar a tarefa. Esse modelo combina quatro elementos essenciais: a linguagem, o conteúdo, o *input* e a tarefa. A linguagem e conteúdo, que são extraídos do *input*, são selecionados de acordo com o que os aprendizes necessitarão a fim de realizar a tarefa.

Breen (1987:23) conceitua tarefa como um esforço estruturado de aprendizagem de línguas, o qual é constituído de objetivos específicos, conteúdo apropriado, procedimentos de trabalho específicos, bem como uma série de resultados para aqueles que realizam a tarefa. Segundo o autor, o propósito geral da tarefa é facilitar a aprendizagem de línguas, partindo de exercícios simples e curtos para atividades maiores e mais complexas.

Para Nunan (1989:10), tarefa é um trabalho realizado em sala de aula, o qual envolve a compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, com foco no significado em detrimento da forma. Nunan (1989:40-41) faz uma distinção entre tarefas do mundo real (*real-world tasks*) e tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*). Segundo o autor, as tarefas do mundo real, baseadas em algum tipo de análise de necessidades, requerem que os alunos se aproximem, em sala de aula, do tipo de comportamento exigido no mundo real. Podem ser considerados ensaios do que ocorre fora da sala de aula. As tarefas pedagógicas, por outro lado, baseadas em teorias ou modelos de aquisição de segunda língua, demandam que os alunos façam coisas que provavelmente não serão utilizadas fora da sala de aula, mas seu uso é justificado por estimularem processos internos de aquisição de segunda língua e por possibilitarem o preparo dos alunos para enfrentarem tarefas do mundo real, difíceis de serem previstass antecipadamente.

Skehan (1996), por sua vez, define tarefa como uma atividade que considera o significado primordial numa relação com o mundo real. A realização da tarefa é considerada prioritária e a avaliação da realização é vista em termos de resultados.

Para Ur (1996:123-124), uma tarefa é essencialmente orientada para um objetivo expresso por um resultado observável, o qual pode ser obtido somente pela interação entre os participantes: um grupo ou par. Compreende atividades tais como anotações ou listas, um desenho, um resumo falado, etc.

Segundo Willis (1998:23-24), tarefas são atividades comunicativas, orientadas para um objetivo específico a ser alcançado, cuja ênfase reside na compreensão de significados a fim de que a tarefa seja realizada eficientemente.

Para Lee (2000:32), uma tarefa é uma atividade ou exercício realizado em sala de aula, com as seguintes características: possui objetivos alcançáveis somente pela interação entre os participantes, possui um mecanismo para estruturar e seqüenciar a interação e um foco na troca de significados. Nessa perspectiva, segundo o autor, a aprendizagem baseada em tarefas é um esforço que requer que os aprendizes compreendam, manipulem e/ou produzam a língua-alvo da maneira como eles executam planos de trabalho.

De maneira geral, é possível observar que parece haver um consenso entre esses autores de que tarefa possui objetivos específicos, pressupondo que os alunos cheguem a um resultado determinado, por intermédio da interação entre os participantes.

No entanto, esta pesquisa baseia-se no trabalho de Ellis (2003). Além de conceituar tarefa, o autor oferece extensivos critérios de avaliação e elaboração de tarefas, úteis para este trabalho. Em primeiro lugar, para Ellis (2003:16), uma tarefa é um plano de trabalho, o qual possui objetivos definidos com foco no significado, ainda que se faça uso de determinadas formas, a fim de levar os alunos aos resultados propostos. Esses objetivos envolvem processos do mundo real, de linguagem em uso, os quais podem envolver habilidades orais ou escritas, bem como vários processos cognitivos.

Outro ponto importante apontado por Ellis (2003:21) é que as tarefas podem ser descritas em termos de objetivo, *input*, condições, procedimentos e resultados esperados. O objetivo é definido como o propósito geral da tarefa (como por exemplo, praticar a habilidade de descrever objetos). O *input* é a informação verbal ou não-verbal da tarefa (figuras, mapas, um texto escrito). Já as condições são a maneira como a informação é apresentada (informação individual x informação compartilhada,

informação convergente x divergente) e os procedimentos estão relacionados à metodologia a ser seguida na execução de determinada tarefa, tais como tarefas em grupo, em pares, etc. Os resultados esperados podem ser um produto ou um processo. O produto é o resultado da realização da tarefa, podendo ser aberto (várias possibilidades de resposta) ou fechado (somente uma resposta certa). O processo está relacionado aos processos cognitivos e lingüísticos que uma tarefa pode gerar.

Como exemplo de tarefas, Ellis (2003:49) cita as tarefas de compreensão oral, as quais podem ser interativas (recíprocas) ou não-interativas (não-recíprocas). As tarefas não-recíprocas correspondem às tarefas de compreensão oral em geral, ou seja, os aprendizes escutam um texto sem a oportunidade de interagir, como por exemplo, ao marcarem a localização de determinada rota em um mapa. As tarefas recíprocas são tarefas que demandam um fluxo de informação entre falante e ouvinte, em uma via de duas mãos.

No entanto, segundo o autor, há graus de oportunidade para a interação dos participantes em uma tarefa, como em um contínuo. No início do contínuo, as tarefas de compreensão oral não permitem que os ouvintes interajam, se eles não entenderem, ainda que possam sinalizar sua compreensão de maneira não verbal. No fim do contínuo, as tarefas de produção oral podem ser realizadas somente através da interação entre os participantes, para assegurar compreensão mútua. Entre o início e o fim do contínuo, há tarefas que levam os aprendizes à interação, mas de forma mais restrita.

O autor analisa as tarefas não-recíprocas de maneira mais detalhada. Nessa categoria, as tarefas permitem respostas limitadas por parte do aprendiz. O autor as denomina de *"academic listening tasks"* e *"listen-and-do-tasks"*. O primeiro tipo demanda que o aprendiz ouça uma palestra e tome notas. Já o segundo demanda que o aprendiz ouça um *input* verbal e mostre sua compreensão executando uma ação. Esse tipo de tarefas pode seguir o modelo descrito acima: objetivos, *input*, condições, procedimentos e resultados esperados.

Quanto aos objetivos, as tarefas da categoria *"listen-and-do-tasks"* levam à compreensão oral de novas formas lingüísticas se estiverem ligadas ao *input*. O *input* dessas tarefas consiste de informação verbal, na forma de orientação sobre direção e descrições, e informação não-verbal, na forma de objetos, figuras, mapas ou diagramas. A informação verbal pode ser simplificada de várias formas e a velocidade das orientações sobre direção também pode ser variada.

Em relação às condições, a informação é dividida, com um participante guardando a informação a ser transmitida. No entanto, as condições podem ser variadas, pois aos ouvintes pode ser permitido que interajam com o falante ou não. Quanto aos procedimentos, essa categoria de tarefas pode ser realizada com a classe toda se o professor for o falante e os aprendizes, os ouvintes. Os resultados esperados nas tarefas da categoria *listen-and-do* oferecem oportunidades para o processo envolvido em tarefas de compreensão oral do tipo *listening-to-comprehend* e *listening-to-learn*. O produto não-lingüístico de uma tarefa dessa categoria é uma ação física e/ou um instrumento não-verbal utilizado pelos aprendizes (Ellis, 2003:50-52).

Acredito que um *syllabus* que utiliza a articulação entre gênero e tarefas beneficia os futuros professores de inglês em sua vida acadêmica e profissional, com o conhecimento adquirido por intermédio desses instrumentos pedagógicos eficientes, ao possibilitar que aprendam a língua por meio de eventos comunicativos em sala de aula. Acredito que, ao assim fazer, os alunos poderão ser incluídos na realidade social da qual fazem parte, com possibilidades plenas de enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

O delineamento do *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa, proposto neste trabalho, apresenta sugestões de atividades baseadas em gênero (Swales, 1990, Bhatia, 1993) e tarefas (Ellis, 2001), seguindo a proposta de Ramos (2004), como veremos no Capítulo 3.

1.3.5.2 A proposta pedagógica de Ramos (2004)

Na perspectiva de estudo de gêneros, Ramos (1999, 2004), motivada por sua longa atuação em contextos de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental, faz uma proposta pedagógica de implementação de gêneros em cursos de língua estrangeira para fins específicos. Sua proposta visa não só a lidar com as necessidades de produção e compreensão escritas ou orais de determinados gêneros exigidos pelas instituições acadêmicas ou profissionais do aluno/profissional, mas também objetiva propiciar ao professor o reconhecimento do gênero em questão, habilitando-o, dessa forma, a trabalhar com o aluno a fim de que conheça o gênero com o qual necessita lidar ao cumprir tarefas do mundo real acadêmico/profissional. Em outras palavras, sua proposta pedagógica pode auxiliar o professor a descobrir que tipos de discurso os alunos "precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada", e

também pode capacitar o professor a entender as características dos textos, em termos de propósito(s), contexto de situação e contexto de cultura[4] (Ramos, 2004: 116).

Para tanto, ao planejar um curso baseado em gêneros, o professor deve, segundo a autora, levar em conta os seguintes objetivos:

> "conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos gêneros diferentes bem como suas características lingüísticas, contextuais e sócio-culturais significativas e representativas; criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção lingüística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive; proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como de processos pelos quais os gêneros são construídos; fazer com que o aluno use estratégias necessárias para replicar essas características na sua rópria produção." (Ramos, 2004:116-117).

Nesse sentido, ao elaborar as atividades, é fundamental, segundo a autora, que alguns princípios pedagógicos sejam considerados. Primeiramente, que se faça uma análise do gênero a ser estudado, visto que sem essa análise prévia, as atividades pedagógicas não se realizam. A seguir, que se considere a contextualização do texto, levando-se em conta seu propósito, audiência, crenças, valores, etc. Dessa forma, o professor poderá levar o aluno a considerar o gênero de maneira crítica, uma vez que suas intenções nem sempre estão totalmente explícitas.

Um outro aspecto explicitado pela autora aponta para as estruturas genéricas, no sentido de que não sejam vistas como prescritivas (Swales, 1990; Bhatia, 1993), "mas que permitam variações que advêm de fatores culturais, ideológicos e mesmo individuais" (Ramos, 2004:117), possibilitando que os alunos se tornem produtores criativos e autônomos.

O quarto aspecto refere-se à utilização de gêneros autênticos e adequados aos alunos, a fim de que fiquem familiarizados com o que realmente acontece no mundo.

---

[4] Na Gramática Sistêmico-Funcional, o contexto de situação, segundo Halliday (Halliday e Hasan (1989:46), é o ambiente imediato no qual um texto encontra-se em funcionamento, englobando os aspectos mais locais e específicos da produção do texto, por intermédio do registro. O contexto de cultura, de acordo com Eggins (1994:30), pode ser definido como a manifestação social de tudo o que o homem faz na sociedade, dando significado e propósito ao que se fala ou escreve. Por meio do contexto de cultura, temos o gênero.

Nesse ponto, é importante salientar que gêneros autênticos são aqueles que fazem parte do cotidiano das pessoas, ou seja, que “circulam no mundo real” (Ramos, 2004:118).

O quinto aspecto mostra a necessidade de que as atividades realizadas promovam a interação, segundo os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo Vygotskiano, que considera dois níveis na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem: o real e o proximal. Como vimos anteriormente, o primeiro refere-se a etapas já alcançadas e conquistadas pelo aluno, ou seja, aquelas que o indivíduo consegue realizar sozinho, sem a ajuda de um par mais experiente. O segundo refere-se aos ciclos que estão sendo construídos (Zona de Desenvolvimento Proximal), que o aluno é capaz de realizar se alguém o auxiliar, por intermédio das interações sociais e com o meio. (Vygotsky, 1930/1998:113).

A aplicação da proposta pedagógica de Ramos (2004:118-121) desenvolve-se a partir de uma abordagem progressiva do conteúdo, ou seja, parte do geral para o específico, de forma “espiralada”, com a retomada de itens já abordados na apresentação de pontos novos, como um meio de “apropriação individual do gênero em questão” (Ramos, 2004:118). É importante lembrar, segundo a autora, que essa proposta considera a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto daquilo que está sendo estudado. Sua proposta apresenta três fases: apresentação, detalhamento e aplicação.

A fase da apresentação tem como objetivo o estudo do gênero sob o foco de sua contextualização (contexto de situação e de cultura). Abrange dois conceitos: “conscientização” e “familiarização”. O primeiro visa a sensibilizar e conscientizar o aluno quanto aos aspectos relacionados ao contexto de situação e de cultura, levando-o a lembrar aquilo que já sabe. Já o segundo “envolve a identificação do conhecimento que o aluno já tem do gênero em questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui de determinado gênero.” (Ramos, 2004:119).

Segundo a autora, as atividades realizadas nessa fase objetivam, de maneira ampla, criar condições para a conscientização e a familiarização do gênero, colocando o aluno frente a gêneros diversos para que possam ver diferenças e semelhanças, bem como explorando a fonte, propósito(s) comunicativo(s), conteúdos, participantes e suas relações, a comunidade e os contextos de situação e de cultura.

Na fase de detalhamento, a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais são trabalhadas, a fim de levar o aluno a utilizar esses componentes na prática. Essa fase tem como objetivo oferecer condições plenas "de compreensão/produção geral e detalhada dos textos, explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares ao gênero em pauta e compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação" (Ramos, 2004:121).

Nesse sentido, a autora sugere que as seguintes perguntas sirvam de guia no desenvolvimento dessa fase:

- "Qual é a atividade? Onde ela tem lugar?"
- "Sobre o que é o texto?"
- "Quem fala/escreve no texto? Qual é a relação entre os interlocutores?"
- "Quais são os movimentos e passos no texto?"
- "Qual é o papel da língua (ancilária ou constitutiva)? E o tipo de interação? Qual é o meio (falado/escrito)? Qual é o canal (fônico/visual/gráfico)?"

A fase de aplicação é considerada uma das mais importantes pela autora, uma vez que é por meio dela que o aluno poderá consolidar sua aprendizagem e se apropriar do gênero em estudo. Nessa fase, o trabalho feito nas duas fases anteriores é articulado, a fim de que o aluno tenha a visão do gênero como um todo, bem como de sua organização retórica. A fase de aplicação possui duas etapas: "consolidação" e "apropriação". Na primeira etapa, a idéia e o conceito do todo são retomados, ao expor o aluno a exemplos do gênero praticado previamente, possibilitando que ele consolide o gênero em questão. Em outras palavras, o aluno entra em contato, por intermédio de atividades variadas, com exemplos do gênero anteriormente praticado. Na segunda, a transferência do gênero para situações da vida real é realizada, ao expor o aluno, de maneira efetiva, a situações diversas nas quais o gênero é utilizado, a fim de que possa se tornar competente ao utilizá-lo.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, essa proposta é utilizada como fundamento para uma articulação entre gênero e tarefas, num delineamento para um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa em questão.

Este Capítulo objetivou apresentar os aportes teóricos norteadores desta pesquisa. Primeiramente, foi apresentada uma retrospectiva histórica sobre o ensino de línguas no Brasil. Em seguida, foram apresentadas questões relativas à Abordagem Instrumental, considerando-se suas características, conceito, desenvolvimento, bem

como os fatores que influenciam um desenho de curso baseado nessa Abordagem. Finalmente, foi apresentada a proposta de Ramos (2004), a qual serve de fundamento para o delineamento de um *syllabus* baseado em gênero e tarefas.

Acredito que os aspectos teóricos utilizados nesta pesquisa possibilitaram uma visualização da situação do ensino de língua inglesa em nosso país ao longo dos anos, salientando a necessidade de se procurar meios que auxiliem a reverter o quadro de desprestígio em que se encontra. Acredito que a aprendizagem de língua inglesa pode ser maximizada por intermédio de cursos mais focados às necessidades dos alunos e que um *syllabus* baseado na Abordagem Instrumental poderá auxiliar a melhorar o quadro da disciplina no curso de Letras, a fim de que o futuro professor de língua inglesa possa enfrentar as demandas do mercado de trabalho com maior eficiência.

No capítulo seguinte, é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo volta-se à metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho. Em primeiro lugar, apresento a abordagem metodológica que o embasou. Em seguida, descrevo o contexto, levando em conta a instituição, o curso de Letras e os participantes da pesquisa. Por fim, são abordados os instrumentos de coleta e os procedimentos de organização e análise dos dados.

2.1 Escolha da metodologia

Os objetivos desta pesquisa são: a) realizar uma análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa de um curso de Licenciatura Plena em Letras em uma Universidade na cidade de São Paulo, considerando-se a situação de aprendizagem atual (instituição) e as situações-alvo (contexto de trabalho); b) comparar as atividades executadas na situação-alvo e na situação atual; c) fazer um delineamento para um possível *syllabus* da mencionada disciplina, ancorada na Abordagem Instrumental de ensino-aprendizagem de línguas. A coleta de dados, bem como a análise e discussão dos resultados, foram operacionalizados por intermédio da metodologia de estudo de caso, de acordo com os conceitos de Lüdke (1983), Lüdke e André (1986), Johnson (1992) e Stake (1998).

Segundo Lüdke (1983:16), um estudo de caso privilegia o enfoque do todo, em detrimento da análise de variáveis pré-estabelecidas. Assume a importância da interpretação do leitor, estimulando o desenvolvimento de padrões sugeridos pelos próprios dados.

De uma maneira mais detalhada, Lüdke e André (1986:18-21) apontam as principais características do estudo de caso:

a) Os estudos de caso visam à descoberta: novos elementos podem surgir como importantes durante a pesquisa, permitindo o acréscimo de outros pressupostos ao quadro teórico inicial. Segundo as autoras, essa característica corrobora o pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, “mas uma construção que se faz e refaz constantemente”.
b) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Nesse sentido, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas são considerados no contexto em que se inserem para uma melhor compreensão do problema.
c) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Abrangem a complexidade natural das situações, destacando a inter-relação entre seus componentes.
d) Os estudos de caso usam várias fontes de informação. O pesquisador pode obter informações de uma variedade de dados, coletados em momentos e situações diferentes, contando com uma diversidade de tipos de informante, o que lhe garante a possibilidade de cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrindo novos dados.
e) Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. As experiências pessoais do pesquisador podem fazer parte da pesquisa, a fim de que sejam realizadas associações com os dados encontrados.
f) Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. O pesquisador pode trazer para o estudo as divergências de opiniões, podendo ainda revelar seu próprio ponto de vista sobre a questão. Assim, o leitor pode chegar às suas próprias conclusões e decisões. O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja considerada verdadeira.
g) Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Segundo as autoras, os dados do estudo de caso podem ser apresentados em diferentes formas, tais como fotografias, desenhos, dramatizações ou relatos escritos, os quais são normalmente elaborados em um estilo informal

> narrativo, ilustrado, com exemplos e descrições. Isso é possível porque, no estudo de caso, “cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (Lüdke e André, 1986:21).

Para Johnson (1992:75-76), por sua vez, um estudo de caso é definido em termos de unidade de análise, ou seja, o estudo de um caso, com o foco em uma única entidade, geralmente ocorre em seu ambiente natural. Essa unidade de análise pode ser um professor, uma sala de aula, uma escola, uma instituição ou comunidade, cujo propósito é descrever o caso em seu contexto. Guiado por uma pergunta de pesquisa, o pesquisador estuda o caso e os aspectos do ambiente que permeiam o caso, a fim de responder a pergunta de pesquisa.

Segundo Stake (1998), o estudo de caso é utilizado quando se deseja compreender o objeto estudado por ele mesmo, em seu próprio contexto. Consiste na investigação de um fenômeno na sua totalidade e que ocorre em um sistema delimitado no tempo e no espaço. Diferentemente de outros tipos de pesquisa nos quais as hipóteses e resultados a serem obtidos são definidos antecipadamente, no estudo de caso, o que acontece dentro dos limites definidos, ou seja, o conteúdo a ser analisado, é o que determina o que será estudado.

Stake (1998:88-89) classifica o estudo de caso em três modalidades: a) estudo de caso intrínseco, o qual é motivado pelo interesse do pesquisador em compreender melhor um caso especial; b) estudo de caso instrumental, o qual é motivado pelo interesse do pesquisador em buscar fundamento para compreender melhor determinado fato, a fim de investigar um problema específico, ou pelo seu interesse em estudar com profundidade determinada teoria; c) estudo de caso coletivo, o qual é motivado pelo interesse do pesquisador em investigar uma população ou indagar sobre questões gerais que constituem um fenômeno.

O estudo de caso concretiza-se nesta pesquisa, primeiramente, porque os objetivos deste trabalho estão em conformidade com as características dessa metodologia, especialmente no que se refere ao entendimento profundo de um caso específico, considerando-se o contexto explorado e sua complexidade natural, bem como a obtenção de informações de uma variedade de dados, os quais permitem diferentes perspectivas sobre a realidade.

Este trabalho pode ser caracterizado como um estudo de caso instrumental, pois surge do interesse da própria pesquisadora em buscar suporte para melhor compreender

as razões pelas quais os alunos de Letras saem do curso mal preparados para serem professores de inglês. Para tanto, realizo uma análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa de um Curso de Letras numa Universidade na cidade de São Paulo, levando-se em conta a situação de aprendizagem presente e a situação-alvo. A partir da análise de necessidades, o objetivo final é tentar achar soluções para esse problema, representadas pela proposta de um novo *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em questão, fundamentado na visão instrumental para o ensino-aprendizagem de línguas e com base em uma proposta de ensino baseado em gênero, articulado por intermédio de tarefas.

A próxima seção apresenta o contexto da pesquisa. Nela, procuro descrever a instituição, o curso de Letras e os participantes da pesquisa.

2.2 O Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Letras de uma Universidade particular situada na periferia da cidade de São Paulo. A instituição é administrada por uma organização mantenedora, atuando no mercado desde 1968. Em 1994, tornou-se Universidade, com diversas faculdades nas áreas de ciências biológicas, exatas e humanas. É considerada uma instituição de grande porte, com três *campi*, incluindo o colégio, cursos superiores em dois anos, graduação, pós-graduação e pólos educacionais voltados para o ensino à distância em diversos estados do país.

Segundo o regimento institucional, a principal missão da entidade é oferecer Ensino Superior de qualidade, “gerar e transmitir conhecimentos e interagir com a sociedade visando ao seu benefício, através de ações educacionais e sociais”. Além disso, a universidade possui, como visão, “ser reconhecida e intensamente procurada pela sua excelência de participação no processo de desenvolvimento e transformação da sociedade, contribuindo para a formação global do cidadão, na sua realização pessoal e profissional”.

Assim, o objetivo da Universidade é contribuir para o desenvolvimento sociocultural da sociedade na qual está inserida, procurando proporcionar um ensino de qualidade para melhor formar seus graduandos, a fim de que estejam sintonizados com o processo de desenvolvimento e transformação da sociedade como um todo, e atentos às necessidades da comunidade local, bem como à sua realização pessoal e profissional.

2.2.1 O Curso de Letras

O curso de Letras, contexto desta pesquisa, foi autorizado a funcionar em 1969[5]. Foi reconhecido pelo MEC pelo Decreto Federal n° 72.902, de 11/10/1973. Obteve conceitos A e B durante 3 anos no Provão do MEC. Oferece Licenciaturas em Português-Inglês e o Bacharelado em Tradução em Português-Inglês, sendo ministrado no período noturno. Possui a duração de seis semestres para a licenciatura, com uma carga horária total de 2868 horas[6]. Estão incluídas, nessa carga horária, as disciplinas pedagógicas e o estágio obrigatório para as licenciaturas. O Bacharelado em Tradução é oferecido em dois semestres adicionais, com uma carga horária total de 368 horas. No momento, somente o curso de Licenciatura em Português-Inglês no período noturno está em andamento, já que o número de interessados para o curso de Bacharelado em Tradução tem sido insuficiente para a formação de turma nos últimos anos.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Letras, os objetivos do curso são os seguintes:

- "Formar professores para o exercício do magistério das séries finais do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio;
- Formar profissionais competentes com as linguagens oral e escrita, nos mais variados contextos e capazes de lidar criticamente com elas, conscientes de seu papel na sociedade e na sua relação com o outro;
- possibilitar ao profissional opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- possibilitar a aquisição de habilidades e competências para o desempenho profissional;
- promover uma constante relação entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, garantindo ao profissional formado um ensino contextualizado que o prepare para o exercício da sua profissão."

O curso de Letras proposto pela instituição, segundo o regimento institucional, é de natureza humanística. Seu objetivo é formar educadores, "cuja tarefa é mostrar ao aprendiz a importância das línguas como instrumentos que facultam a realização da linguagem".

---

[5]As informações sobre a autorização e reconhecimento do curso de Letras foram obtidas no site da Universidade.

[6]As informações sobre a carga horária foram extraídas do Projeto Pedagógico do curso de Letras, o qual foi enviado por e-mail aos professores, após solicitação.

O curso é caracterizado pelos conteúdos ministrados e pelo perfil do profissional que pretende formar. Nesse sentido, os conteúdos são direcionados para o "desenvolvimento da linguagem", considerando-se a "linguagem uma faculdade eminentemente humana de forma de expressão".

Ainda segundo o documento, o curso de Letras com Licenciatura em Português e Inglês apresenta o perfil profissiográfico, com o objetivo de formar profissionais qualificados, a fim de:

- "que dominem o uso das línguas portuguesa e inglesa, captando-lhes a estrutura, o funcionamento, os mecanismos sociais e as variedades lingüísticas e culturais;
- que reflitam teórica e constantemente sobre o seu papel de actante na preservação da língua como instrumento de comunicação e modificações sociais;
- que tenham capacidade de reflexão crítica sobre a realidade que os cerca e a flexibilidade de discuti-la socialmente;
- que sejam receptivos para o uso das modernas tecnologias".

O propósito do curso é proporcionar aos alunos a aquisição de competências e habilidades, com o objetivo de promover o auto-aperfeiçoamento do aprendiz como pessoa humana, professor e educador. As competências e habilidades estão elencadas abaixo:

- "domínio do uso, tanto nas suas manifestações orais quanto escritas, da língua portuguesa e da língua inglesa, capacitando-se para a recepção e a produção de textos;
- reflexão analítica sobre todos os campos de atuação das manifestações lingüísticas: psicológico, educacional, artístico, cultural, social e outros;
- visão crítica e a abertura para as novas perspectivas de pesquisas e desenvolvimento das manifestações lingüísticas;
- atualização permanente, acompanhando o próprio desenvolvimento da realidade do mercado de trabalho;
- capacidade de percepção dos diferentes contextos sociais e interculturais;
- domínio tanto dos conteúdos básicos objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, quanto dos métodos e técnicas pedagógicas que propiciam a melhor transmissão possível desses conteúdos;
- atuação interdisciplinar em áreas afins;
- capacidade de tomar decisões, resolver problemas, atuar em equipe e comunicar-se multidisciplinarmente, assimilando os principais conceitos das disciplinas do seu curso;
- atuação dentro dos princípios da ética, do respeito profissional e, conseqüentemente, com responsabilidade social e educacional".

O curso de Letras também oferece um programa de orientação aos alunos por intermédio de monitores escolhidos em uma prova de seleção. Esses monitores são orientados pelos professores da área a oferecer explicações sobre os conteúdos abordados em sala de aula. O programa de monitoria é realizado no laboratório de línguas, no período que antecede as aulas. Os alunos são incentivados a freqüentar esses programas e utilizar o equipamento de áudio para a realização de atividades previamente selecionadas.

A fim de melhor atender os alunos, o curso de Letras mantém um laboratório de língua inglesa, uma sala de estágio e vários laboratórios de informática que são utilizados por alunos de todos os cursos.

De maneira geral, o curso apresenta conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e conteúdos relacionados à prática pedagógica, conforme apresentado no Anexo 1. O estudo específico da língua inglesa no Curso de Licenciatura em Letras abrange um total de 734 horas, conforme mostra o Quadro 2.1 abaixo. Essas horas são divididas entre as disciplinas: Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI, Técnicas de Produção Textual em Língua Inglesa I, Literatura em Língua Inglesa I, II, III, IV, Prática Pedagógica em Língua Inglesa I e II e Estágio Supervisionado. Neste trabalho, serão enfocadas somente as disciplinas de Língua Inglesa. O quadro a seguir foi elaborado a fim de possibilitar uma melhor visualização da relação horas/disciplinas que envolvem o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Curso de Letras:

1º Semestre	Hora/Aula
Língua Inglesa I	54
2º Semestre	
Língua Inglesa II	54
3º Semestre	
Língua Inglesa III	54
Literatura de Língua Inglesa I	36
Prática Pedagógica em Língua Inglesa I	36
4º Semestre	
Língua Inglesa IV	54
Literatura de Língua Inglesa II	36
Prática Pedagógica em Língua Inglesa II	
5º Semestre	
Língua Inglesa V	36
Literaturas de Língua Inglesa III	36
Prática Pedagógica em Língua Inglesa III	36
Técnicas de Produção Textual em Língua Inglesa I	36
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	72
6º Semestre	
Língua Inglesa VI	54
Literaturas de Língua Inglesa IV	54
Prática Pedagógica em Língua Inglesa IV	36
Estágio Curricular em Língua Inglesa	50
Total	734

Quadro 2.1 – Distribuição das disciplinas que envolvem a Língua Inglesa no curso de Letras

Os objetivos gerais da disciplina Língua Inglesa constantes no plano de ensino para os 6 semestres são os seguintes:

O curso possibilitará ao aluno oportunidades de:

- "Aprimorar sua competência comunicativa em língua inglesa através de uma abordagem interativa das quatro habilidades: leitura, escrita, fala, compreensão oral.
- Ampliar seu universo lexical por meio de leituras críticas de textos diversos, organizados por unidades temáticas.
- Conhecer a língua sob uma perspectiva pragmática, a fim de utilizá-la de forma apropriada em contextos específicos.
- Desenvolver estratégias de compreensão oral e escrita a fim de prepará-lo para expressar idéias/conceitos de forma mais crítica e elaborada."

As aulas de Língua Inglesa são oferecidas duas vezes por semana. O material didático escolhido pelo corpo de professores para utilização em sala de aula pertence à série *New Interchange* (2003) da Cambridge, sendo composto pelo livro do aluno e pelo livro de atividades. Um CD das atividades de compreensão oral acompanha o livro do aluno. Cada nível contém 08 unidades, as quais são subdivididas em atividades com foco em funções, vocabulário, pronúncia, gramática, compreensão oral, produção oral,

compreensão escrita e produção escrita. Um livro de gramática da mesma editora (*Essential Grammar in Use*) também é utilizado para complementar o livro de atividades.

A escolha desse material por parte dos professores e da coordenação deu-se por algumas razões: as instruções são bem objetivas e compreensíveis, com foco em tópicos específicos. Como muitos alunos apresentam dificuldades com o estudo da língua inglesa, os professores do curso achavam que um livro com essas características seria o ideal. No entanto, esse material parece não atender as necessidades dos alunos, levando-me a questionar o seu uso.

Na data da realização da coleta de dados desta pesquisa, entre outubro e novembro de 2006, o curso, como um todo, contava com aproximadamente 216 alunos, matriculados nas turmas do 2º, 3º, 4º semestres e do 3º anual (turma de formandos de 2006). Aqui vale salientar que essa turma foi a última a ser formada no regime anual de ensino.

Em relação ao quadro docente nas disciplinas específicas da área de Língua Inglesa, o curso é composto por 05 professores, dos quais: um especialista em Língua Inglesa (professor da disciplina Língua Inglesa), uma mestre em Língua Inglesa pela USP (professora da disciplina Língua Inglesa), uma doutoranda em Literatura Inglesa pela USP (professora de Literatura de Língua Inglesa), um doutor pelo programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP (professor da Prática Pedagógica e Estágio Curricular em Língua Inglesa) e uma doutoranda pelo Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP (a própria pesquisadora não participante da pesquisa, que leciona Língua Inglesa e Técnicas de Produção Textual em Língua Inglesa I). É preciso salientar que somente os dois professores que ministram aulas especificamente para as disciplinas de Língua Inglesa participaram da pesquisa. Os demais ministram aulas para disciplinas que fogem do escopo deste trabalho.

2.2.2 Os Informantes

Os informantes desta pesquisa são:

- 119 alunos da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras pesquisado, das turmas do 2º, 3º, 4º semestres e do 3º anual (turma de formandos de 2006),

que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa, respondendo o questionário de perfil e de necessidades de aprendizagem. Desses 119 alunos, 108 também aceitaram responder o questionário complementar referente às funções, vocabulário e gramática nas quatro habilidades.

- 18 professores atuantes no mercado de trabalho em três contextos distintos: escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio, escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e institutos de idiomas. Os dados coletados por intermédio desses professores referem-se ao levantamento da situação-alvo, de acordo com Hutchinson e Waters (1987). Desses 18 professores, 11 também aceitaram responder o questionário complementar referente às funções, vocabulário e gramática nas quatro habilidades.
- **2** Professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo. É importante explicar que os dados coletados desses dois professores são utilizados no trabalho para caracterizar a situação atual (meio), de acordo com a visão de Dudley-Evans e St. John (1998). Por isso, aparecem apenas na seção 3.3.5, numa comparação entre as atividades realizadas na situação atual (meio) e na situação-alvo.
- 12 coordenadores atuantes no mercado de trabalho em três contextos distintos: escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio, escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e institutos de idiomas.

2.2.2.1 Os alunos do curso de Letras

Os informantes da pesquisa são 119 alunos do curso de Letras em questão, do 2º, 3º e 4º semestres, bem como do 3º anual (turma de formandos de 2006). No Capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados, será apresentado um perfil mais detalhado dos alunos. Na época da coleta de dados, não havia turma de 1º semestre em andamento; por essa razão, não há dados coletados com alunos de 1º semestre. A Tabela 2.1 a seguir mostra a posição dos participantes no curso de Letras:

Semestre	Informantes	%
2º semestre	31	26,0
3º semestre	29	24,4
4º semestre	37	31,1
3º anual	22	18,5
Total	119	100,0

Tabela 2.1 – Posição dos Informantes no curso de Letras

Do total de 119 alunos que participou da pesquisa, 31 (26.0%) alunos eram do 2º semestre, 29 (24,4%) do terceiro semestre, 37 (31,1%) do quarto semestre e 22 (18,5%) do 3º anual. Foi solicitado, em sala de aula de Língua Inglesa, que todos os 216 alunos do curso respondessem ao questionário montado para esta pesquisa, mas somente 119 entregaram as respostas no prazo solicitado. Para o questionário complementar, dos 119 informantes iniciais, somente 108 alunos entregaram os questionários.

2.2.2.2 Os professores

Também participaram, como informantes da pesquisa, professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho, ou seja, em escolas particulares, da rede pública e em institutos de idiomas. Um total de 18 professores participou deste trabalho, acrescido dos dois professores de nível superior do curso de Letras em estudo, conforme mostra a Tabela 2.2 abaixo:

Professores atuantes no mercado de trabalho	Informantes
Na rede particular	04
Na rede pública	05
Em institutos de idiomas	09
No curso de Letras	02
Total	20

Tabela 2.2 - Professores atuantes no mercado de trabalho

Do total de 20 professores informantes, 4 trabalham especificamente em escolas diversas da rede particular, 5 são professores efetivos na rede pública, tanto no Ensino

Fundamental como no Médio, 9 professores trabalham em institutos de idiomas variados e 2 professores trabalham no curso de Letras da Faculdade pesquisada.

Os informantes também foram questionados quanto à sua formação acadêmica. A Tabela 2.3, a seguir, mostra os seguintes dados:

Formação dos professores	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9	Curso de Letras N=2
Licenciatura em Letras	4	5	5	2
Pós-graduação *Lato Sensu*	2	2	8	1
Mestrado	0	3	0	1
Doutorado	0	0	0	0
Graduação em outros cursos	0	0	4	0

Tabela 2.3 - Formação acadêmica dos professores atuantes no mercado de trabalho

Os 4 informantes de escolas particulares possuem Licenciatura em Letras. Na época da coleta, 2 estavam fazendo um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na própria instituição onde a pesquisa foi realizada e do qual fui professora. Os 5 professores de escolas públicas possuem Licenciatura em Letras. Desses 5, 2 estavam fazendo o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* e 3 eram alunos de pós-graduação em nível de Mestrado *Stricto Sensu*, especificamente na área de Lingüística Aplicada, em uma universidade de São Paulo. Em institutos de idiomas, 5 possuem Licenciatura em Letras e 4 são graduados em outras áreas (Turismo, História, Odontologia e Educação Artística). Desses 9 professores, 8 estavam fazendo o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* oferecido pela Universidade onde foi realizado o estudo. No curso de Letras, os 2 professores possuem graduação em Letras. Desses 2, 1 possui Mestrado em Língua Inglesa e o outro Especialização *Lato Sensu* em Língua Inglesa.

A faixa etária dos professores informantes varia entre 20 e 30 anos, entre 31-40 anos e 41-50 anos.

Outra informação relevante para identificar o perfil dos professores pesquisados foi saber qual é a avaliação que fazem quanto ao seu desempenho em língua inglesa, de acordo com as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita). A Tabela 2.4, a seguir, mostra essa avaliação.

Habilidades	Não satisfatório	Ótimo
Produção escrita	0	20
Produção oral	0	20
Compreensão escrita	0	20
Compreensão oral	01	19

Tabela 2.4 – Avaliação do desempenho dos professores em língua inglesa

Como é possível observar, quase todos os professores classificam seu desempenho como ótimo em todas as quatro habilidades, exceto uma professora que trabalha em uma escola particular de Ensino Médio na cidade de São Paulo, que classifica seu desempenho em compreensão oral como não satisfatório.

2.2.2.3 Os coordenadores

Doze coordenadores atuantes em escolas particulares, públicas e em institutos de idiomas foram informantes desta pesquisa, conforme mostra a Tabela 2.5, a seguir:

Local de trabalho dos coordenadores	Informantes
Escolas particulares	4
Escolas públicas	4
Institutos de idiomas	4
Total	12

Tabela 2.5 – Local de trabalho dos coordenadores

Dos 12 coordenadores, 4 trabalham em institutos de idiomas, 4 em escolas da rede pública e 4 em escolas da rede particular. A faixa etária dos coordenadores varia entre 25 a 50 anos. Esses coordenadores de Língua Inglesa foram questionados quanto à sua formação acadêmica, conforme ilustra a Tabela 2.6, a seguir:

Formação dos coordenadores	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Licenciatura em Letras	2	2	2
Mestrado (em andamento)	1	0	0
Doutorado (em andamento)	0	1	0
Graduação em outros cursos	2	2	2

Tabela 2.6 - Formação acadêmica dos coordenadores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho

Dos 4 coordenadores de Língua Inglesa de escolas particulares, 2 formaram-se em Letras na Graduação (1 delas estava fazendo mestrado em Educação na época da coleta) e 2 fizeram o curso de Pedagogia. Em escolas públicas, 2 fizeram a Graduação em Letras, 1 em Filosofia, 1 em Turismo e outra doutorado em Lingüística Aplicada. Em institutos de idiomas, 2 fizeram Licenciatura em Letras, 1 em Pedagogia e outro em Sociologia.

Em escolas particulares, segundo os coordenadores pesquisados, sua função consiste em coordenar a harmonia de funcionamento do colégio, atender aos pais e alunos, coordenar o *marketing*, atender questões disciplinares, coordenar todas as atividades pertinentes aos professores, tais como verificar datas de provas e conteúdos das disciplinas, desenvolver projetos, acompanhar e dirigir os professores em suas necessidades.

Em escolas públicas, os coordenadores assessoram os professores na parte pedagógica, orientando-os, discutindo e planejando o trabalho pedagógico. Segundo um dos coordenadores, sua função consiste em mediar as ações administrativas e pedagógicas, sendo um elo de ligação entre a direção, professores e alunos. Além disso, ele é responsável pela formação do professor mediante cursos da Secretaria de Educação (S.E.) em horas de trabalho pedagógico comunitário.

Em institutos de idiomas, a função dos coordenadores é verificar os horários dos professores, verificar as faltas dos alunos, fazer o planejamento semanal de aulas e resolver todos e quaisquer problemas relativos aos alunos e à escola. Além disso, o coordenador é responsável por realizar reuniões, promover a capacitação e formação de professores, organizar calendário de aulas e atividades, ministrar aulas, administrar outros funcionários da escola (recepcionistas, auxiliares, etc.), observar as aulas ministradas, dar aulas de reforço, controlar fichas de freqüência e boletins, dar assistência aos alunos e dar suporte ao grupo de vendas. Cabe a ele, ainda, orientar professores quanto a procedimentos a serem adotados em sala de aula, bem como auxiliar na escolha de estratégias e avaliações que venham ao encontro da abordagem de ensino adotada pela instituição.

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

De acordo com Nunan (1992:143), nas questões fechadas de um questionário, o pesquisador determina ou delimita as respostas por intermédio de opções ao respondente. Nas questões abertas, o respondente pode decidir o que quer dizer com mais liberdade. O autor acrescenta que um mesmo questionário pode conter questões abertas e fechadas, sendo que as perguntas fechadas são mais fáceis de serem analisadas e as abertas podem fornecer respostas mais úteis a uma pesquisa, uma vez que podem refletir com maior precisão o que o participante quer informar.

Por essas razões, os questionários utilizados neste trabalho possuem perguntas fechadas e abertas. As perguntas abertas foram organizadas em função dos temas abordados ao longo do trabalho, ou seja, os comentários dos participantes foram colocados à medida que o tema coincidia, como, por exemplo, a avaliação que os alunos fizeram sobre o estudo da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio, sobre as dificuldades em relação à Língua Inglesa em sala de aula, sobre as atividades que envolvem a produção oral, entre outros.

Nesta pesquisa, foram utilizados, como instrumento de coleta de dados, os seguintes questionários com perguntas abertas e fechadas:

- Questionário sobre o perfil e a análise de necessidades dos alunos da disciplina Língua Inglesa (Anexo 2), para 119 alunos do curso de Letras.
- Questionário sobre o perfil dos professores e o uso que fazem da língua inglesa no mercado de trabalho (Anexo 3), para 18 professores. Esse questionário também foi utilizado para caracterizar a situação atual de aprendizagem, com informações obtidas com os 2 professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras.
- Questionário com informações sobre a contratação de professores atuantes no mercado de trabalho (Anexo 4), para 12 coordenadores de Língua Inglesa.
- Questionário complementar de atividades realizadas em sala de aula para alunos do curso de Letras (Anexo 5), aplicado para 119 alunos, dos quais 108 aceitaram participar.
- Questionário complementar de atividades realizadas em sala de aula para professores atuantes no mercado de trabalho (Anexo 6), para 18 professores de Língua Inglesa, dos quais 11 responderam. Esse questionário também foi

aplicado aos 2 professores da disciplina Língua Inglesa em estudo, a fim de caracterizar a situação atual de aprendizagem.

2.3.1 Questionário de perfil e de análise de necessidades de uso da língua inglesa pelos alunos do curso de Letras

No questionário respondido pelos alunos do curso de Letras (Anexo 2), optei por utilizar um número maior de perguntas fechadas. O objetivo foi identificar o perfil dos alunos, seu contexto de aprendizagem e suas necessidades acadêmicas de aprendizagem, ou seja: como o aluno avalia seu desempenho na disciplina Língua Inglesa em relação às quatro habilidades, quais são suas dificuldades, o porquê dessas dificuldades, seu interesse e motivação para aprender, quais habilidades são mais enfatizadas em sala de aula, o quê o aluno gosta de aprender em língua inglesa em sala de aula e como. Verifiquei, também, o número de alunos atuando no mercado de trabalho, tanto em escolas particulares, públicas e em institutos de idiomas, bem como suas expectativas em relação ao curso de Letras. Nesse sentido, o objetivo foi analisar suas necessidades profissionais de aprendizagem.

O questionário foi oferecido a todos os alunos do curso, sendo enfatizado que a participação de cada um era voluntária. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2006, no mês de outubro. Os questionários foram entregues no dia 15/10, e recolhidos até o dia 25/10. O questionário foi aplicado por mim, em sala de aula, na mesma semana, para todas as turmas. O enunciado das questões foi explicado extensivamente para os alunos. Por falta de tempo, foi solicitado que completassem as questões em casa e que entregassem o questionário respondido em data determinada. No entanto, alguns alunos esqueceram de entregar o questionário na data estipulada, sendo necessário solicitar a alguns que o trouxessem em outra data.

2.3.2 Questionário sobre o perfil dos professores e o uso que fazem da língua inglesa no mercado de trabalho

No questionário respondido pelos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho (Anexo 3), também optei por utilizar um maior número de perguntas fechadas. O objetivo foi verificar o uso que esses professores fazem da língua inglesa em sala de aula, quais atividades são utilizadas por eles em relação às quatro

habilidades e como tudo isso se concretiza em sala de aula. Para tanto, procurei delinear o uso da língua inglesa em escolas do Ensino Fundamental e Médio das redes particular e pública, bem com em institutos de idiomas e no curso de Letras em estudo.

Esse questionário foi oferecido aos professores de Língua Inglesa que atuam em contextos diversos, conforme explicitado acima. Dos 18 professores participantes desta pesquisa, 12 eram alunos de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, do qual fui professora. A coleta de dados para esses 12 informantes foi feita na própria instituição onde a pesquisa com os alunos da graduação foi realizada, no segundo semestre de 2005, no dia 22/08. O questionário foi aplicado por mim, em sala de aula. Os demais informantes foram dois professores de uma escola particular da zona sul de São Paulo e 1 professor de instituto de idiomas também responderam o questionário, na mesma semana de agosto de 2005. Três informantes que responderam o questionário faziam Mestrado em uma universidade de São Paulo e responderam o questionário na segunda semana de novembro de 2005. O enunciado das questões foi detalhadamente explicado e foi solicitado que trouxessem o mesmo respondido na aula da semana seguinte. Os alunos foram muito solícitos, trazendo o questionário respondido na data estipulada.

2.3.3 Questionário para coordenadores de Língua Inglesa que contratam os professores atuantes no mercado de trabalho

No terceiro questionário (Anexo 4), 12 coordenadores de Língua Inglesa foram os informantes. O objetivo foi, por um lado, verificar as exigências acadêmicas no processo de seleção de professores, e por outro, as exigências em relação à língua inglesa nos processos de seleção desses professores.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos: no segundo semestre de 2005, entre os meses de setembro e novembro, e no primeiro semestre de 2006, entre os meses de março e abril, quando consegui encontrar voluntários que estivessem dispostos a participar. Aqui vale salientar que esses participantes foram indicados por professores de Língua Inglesa conhecidos. O critério de seleção foi atuar como coordenador de Língua Inglesa nos diferentes contextos analisados neste trabalho.

2.3.4 Questionário complementar de atividades realizadas em sala de aula para alunos do curso de Letras

Para identificar as funções, o vocabulário, a gramática e as habilidades mais importantes de serem estudadas em sala de aula, de acordo com a visão dos alunos do curso de Letras, houve a necessidade de elaborar um questionário complementar (Anexo 5). Esse questionário foi realizado com a finalidade de levantar questões relevantes para a pesquisa que não haviam sido abordadas anteriormente. O questionário foi entregue a todos os 119 alunos que responderam o primeiro. 108 alunos do curso de Letras responderam e entregaram o questionário na data estipulada. O questionário foi entregue no segundo semestre de 2006, entre os dias 03 e 09 de novembro, em sala de aula. Os alunos tiveram o prazo de uma semana para responder, devendo entregá-lo até o dia 14 de novembro. Nesse questionário, questões fechadas sobre vocabulário e funções foram respondidas pelos alunos. Ao ser entregue aos alunos, foi explicado oralmente a todos os informantes que eles deveriam responder todos os itens, escolhendo as alternativas sobre as habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), todas juntas ou separadamente, de acordo com sua opinião sobre a importância do uso dessas habilidades em sala de aula. É importante salientar que o que norteou as escolhas de funções e de vocabulário foi o próprio livro didático utilizado pelos alunos no curso de Letras naquele momento (*Interchange Intro* 1 e 2).

2.3.5 Questionário complementar de atividades realizadas em sala de aula para professores atuantes no mercado de trabalho

Com o objetivo de identificar as atividades mais importantes de serem ensinadas em sala de aula, de acordo com a visão dos professores atuantes no mercado de trabalho, foi realizado um questionário complementar (Anexo 6). Esse questionário foi elaborado porque, no primeiro, as questões relacionadas a vocabulário e funções não haviam sido abordadas. Senti a necessidade de elaborá-lo posteriormente, quando iniciei a análise dos dados e verifiquei que havia a necessidade de informações adicionais. O questionário foi entregue aos mesmos professores que responderam o primeiro, por e-mail ou pessoalmente, já que o curso de pós-graduação já havia terminado, não sendo tão fácil encontrá-los. Assim, 11 professores responderam o questionário complementar entre os meses de novembro e dezembro de 2006. Ao ser entregue aos professores, foi

explicado oralmente ou por e-mail, que eles deveriam responder todos os itens, escolhendo as alternativas sobre as habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), todas juntas ou separadamente, de acordo com sua opinião sobre a importância do uso dessas habilidades em sala de aula. Nesse questionário, questões fechadas sobre vocabulário e funções foram respondidas pelos professores, tomando-se como ponto de partida o conteúdo de livros didáticos utilizados no mercado de trabalho. No caso desta pesquisa, foram utilizados os livros *Interchange Intro* e *New Interchange* 1 e 2.

2.4 Procedimentos para organização e análise de dados

Hutchinson e Waters (1987) propõem que o planejamento de um curso sob a perspectiva da Abordagem Instrumental pressupõe um levantamento e uma análise de necessidades que abrangem as necessidades de aprendizagem dos alunos e da situação-alvo na língua que será estudada. Por isso, desenvolvi os questionários (Anexos 2,3,4, 5 e 6) sob três pontos de vista: dos alunos, dos professores atuantes no mercado de trabalho, em escolas particulares e públicas do Ensino Fundamental e Médio e institutos de idiomas, e dos coordenadores de Língua Inglesa nesses três contextos. Os dois professores da disciplina Língua Inglesa responderam os mesmos questionários dos professores atuantes no mercado de trabalho, a fim de comparar a situação atual com a situação-alvo.

Para a análise do questionário dos alunos (Anexo 2), organizei os dados por tópicos: descrição do perfil dos informantes, quais são suas necessidades de aprendizagem em relação à disciplina Língua Inglesa no curso de Letras em estudo, quais são suas expectativas em relação ao exercício da profissão ao final do curso e quais são as atividades, nas quatro habilidades, mais apreciadas em sala de aula. A organização dos dados sobre o perfil dos alunos e suas necessidades de aprendizagem são representados, resumidamente, no Quadro 2.2, a seguir:

Questionário de perfil e necessidades de aprendizagem dos alunos	Perguntas
Dados pessoais (nome, telefone, faixa etária, estado civil, custeio do curso, renda familiar, meio de transporte para chegar à universidade)	1,2,3,4,10,11, 12
Alunos atuantes no mercado de trabalho, horas trabalhadas por dia Uso de língua inglesa no mercado de trabalho	38,39,40 41,42,43
Onde o aluno cursou o Ensino Fundamental e Médio e ano de conclusão do curso	5,6,7,8
Posição do aluno no curso de Letras	9
Outros cursos de graduação	13
Atividade profissional	14
Estudo de inglês no Ensino Fundamental e Médio e institutos de idiomas	15,16,17
Avaliação do desempenho em língua inglesa no início do curso	18,21
Estudo de inglês em institutos de idiomas (qual instituto, quanto tempo de estudo, quando parou, se ainda freqüenta cursos idiomas)	19,20
Fontes de contato com a língua inglesa fora da sala de aula	22
Dificuldades na disciplina Língua Inglesa no curso de Letras	23,24, 25
Habilidades enfatizadas em sala de aula	26
Motivação para aprender inglês no curso de Letras	27
Habilidades consideradas mais importantes	28
Atividades de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita realizadas em sala de aula	29,30, 31,32
Como o aluno gosta de aprender inglês	33
Expectativas em relação ao curso de Letras	34, 37
Nível de proficiência esperado ao final do curso	35
Outras atividades consideradas importantes em sala de aula	36

Quadro 2.2 - Questionário de perfil e necessidades de aprendizagem dos alunos

No questionário de perfil e necessidades de aprendizagem dos alunos, mais de uma alternativa poderia ser assinalada, se necessário, nas questões 22, 29, 30, 31, 32 e 43.

O Quadro 2.3, a seguir, ilustra a organização dos dados para análise do questionário complementar respondido pelos alunos:

Questionário complementar realizado com os alunos	Perguntas
Elenco de funções para aprender nas quatro habilidades (contexto da sala de aula)	1-34
Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico	35-42
Elenco de vocabulário nas quatro habilidades	1-11
Elenco de atividades específicas da sala de aula e/ou do mercado de trabalho	1-12

Quadro 2.3 – Questionário complementar realizado com os alunos

No questionário complementar (Anexo 5), os alunos foram questionados quanto às funções e ao vocabulário considerados importantes para aprender, e também quanto às funções específicas do mundo acadêmico e profissional que o futuro professor de inglês poderá enfrentar no mercado de trabalho.

Para a análise do questionário dos professores (Anexo 3), organizei os dados primeiramente por tipo de instituição, agrupando os professores de escolas particulares, públicas e institutos de idiomas. Depois, analisei os dados por tópico, com a finalidade de identificar as necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo, ou seja, para verificar qual é o perfil desejado do professor de Língua Inglesa no processo de seleção, de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Depois analisei a língua inglesa nos contextos estudados e identifiquei quais são as tarefas executadas pelos professores de Língua Inglesa nesses contextos. O Quadro 2.4, a seguir, ilustra como as respostas às perguntas sobre o perfil dos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho foram organizadas para análise:

Questionário sobre o perfil dos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho	Perguntas
Dados pessoais (nome, faixa etária, profissão, cargo, graduação, pós-graduação, carga horária semanal, onde ministra aulas, para quais níveis ministra aulas)	1,2,3,4,5,6,10,11, 12
Procedimentos no processo de seleção	13,14,15
Nível de proficiência exigido	16
Desempenho do professor em língua inglesa nas quatro habilidades	7
Avaliação sobre habilidades, vocabulário, gramática e tradução considerados importantes para ensinar	8,9
Habilidades utilizadas em sala de aula	17,20
Língua falada em sala de aula	18
Material utilizado em sala de aula	19
Atividades de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita realizadas em sala de aula	21,23,25,27
Dinâmica didática de interação	22,24,26,28
Dificuldades para ministrar aulas de inglês	29,30,31,32,33
Tópicos trabalhados em sala de aula	34
Informações adicionais sobre a prática pedagógica do professor (pergunta aberta)	35

Quadro 2.4 - Questionário sobre o perfil dos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho

No questionário sobre o perfil dos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho, mais de uma alternativa poderia ser assinalada nas questões 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32 e 34.

Para o questionário complementar dos professores, organizei os dados por tipo de escola ou instituição e em seguida tabulei os dados referentes às funções e ao vocabulário considerados importantes para ensinar. O Quadro 2.5, a seguir, ilustra como as perguntas do questionário complementar dos professores foram organizadas para análise:

Questionário complementar realizado com os professores	Perguntas
Elenco de funções para ensinar nas quatro habilidades (contexto da sala de aula)	1-43
Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico	35-42
Elenco de vocabulário para ensinar nas quatro habilidades	1-11
Elenco de atividades específicas para ensinar	1-12
Elenco de atividades relacionadas ao fazer do professor	1-4

Quadro 2.5 – Questionário complementar realizado com os professores

Os dados do questionário dos coordenadores de Língua Inglesa foram primeiramente organizados por tipo de escola ou instituição, considerando-se os três contextos analisados. Posteriormente, analisei os tópicos, objetivando identificar o perfil desejado do professor de Língua Inglesa no mercado de trabalho durante o processo de seleção, bem como questões relacionadas à disciplina Língua Inglesa. O Quadro 2.6 apresenta, resumidamente, como as informações advindas dos coordenadores foram organizadas para análise:

Questionário com informações sobre o processo de contratação dos professores atuantes no mercado de trabalho – visão dos coordenadores	Perguntas
Dados pessoais (nome, faixa etária, profissão, cargo, graduação, pós-graduação, onde trabalha)	1,2,3,4,8
Avaliação do desempenho dos professores de Língua Inglesa em relação às quatro habilidades	5
Avaliação sobre habilidades, vocabulário, gramática e tradução considerados importantes para ensinar	6,7,22
Funções de um coordenador	9
Procedimentos no processo de seleção	11,12,13,14, 15,16
Nível de proficiência exigido	10,19
Procura por professores no mercado de trabalho	17
Treinamento de professores	18
Língua usada em sala de aula	20
Material utilizado em sala de aula	21
Dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa	23,24,25
Informações adicionais sobre a língua inglesa em sala de aula	26

Quadro 2.6 - Questionário com informações sobre o processo de contratação dos professores atuantes no mercado de trabalho

No questionário com informações sobre o processo de contratação dos professores atuantes no mercado de trabalho, os coordenadores poderiam assinalar mais de uma alternativa, nas questões 08, 11, 19, 22 e 24.

Os dados obtidos por intermédio dos professores da disciplina Língua Inglesa foram, então, utilizados para comparar a situação atual de aprendizagem e a situação-alvo.

A partir dos resultados fornecidos pelos questionários, obtive dados para o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em questão, seguindo a visão da Abordagem Instrumental e possibilitando a articulação entre gênero e tarefas, de acordo com a proposta de Ramos (2004).

No capítulo seguinte, apresento os resultados e as discussões deste estudo.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da análise de dados, tomando por base os pressupostos teóricos discutidos previamente na Fundamentação Teórica e o referencial de análise utilizado, explicado na Metodologia. Para tanto, o capítulo está dividido nas seguintes partes. Na primeira, são apresentados os dados sobre o perfil dos alunos do curso de Letras e suas necessidades de aprendizagem. Na segunda parte, apresento as necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo por intermédio das percepções dos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho, ou seja, em escolas públicas, particulares e institutos de idiomas. Em seguida, são apresentados os dados relacionados aos coordenadores de curso atuantes nos três contextos analisados. Na terceira parte, apresento os resultados referentes às atividades realizadas nas aulas de língua inglesa sob o ponto de vista dos professores, bem como uma comparação entre a situação atual de aprendizagem e a situação-alvo. Por fim, apresento subsídios para o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo.

3.1 O perfil e as necessidades de aprendizagem dos alunos de Língua Inglesa do curso de Letras

Nesta seção, são apresentados os resultados referentes ao questionário de necessidades de aprendizagem dos alunos do curso de Letras (Anexo 2). Conforme exposto anteriormente no Capítulo de Metodologia, os respondentes da pesquisa são alunos do 2º, 3º e 4º semestres e do 3º anual, totalizando 119 alunos. No momento da coleta de dados, não havia turma de 1º semestre em andamento.

Em primeiro lugar, no item 3.1.1, apresento os dados referentes ao perfil dos alunos do curso de Letras em foco neste estudo, com informações sobre sua faixa etária, estado civil, quantos trabalham, em que atividade profissional atuam, quem paga seus estudos, qual é a faixa de renda em salários mínimos predominante e quais são os meios de transporte mais utilizados para ir à universidade. Ainda para determinar o perfil

desses respondentes, verifiquei sua trajetória escolar, especificamente quanto ao local de estudo de língua inglesa antes de ingressarem na faculdade. Em seguida, apresento, no item 3.1.2, os dados referentes às necessidades relativas à situação de aprendizagem, representadas pela avaliação do seu conhecimento prévio, pelos desejos e expectativas dos alunos, bem como suas dificuldades e preferências quanto ao estudo de língua inglesa.

3.1.1 Perfil dos alunos do curso de Letras

No que diz respeito ao perfil dos alunos, as Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3, a seguir, mostram os seguintes dados:

Estado Civil	Alunos	%
Solteiros	78	65,5
Casados	33	27,7
Outros	08	6,7
Total	119	100,0

Tabela 3.1 – Estado civil dos alunos

Faixa etária	Alunos	%
20-25 anos	49	41,1
26-30 anos	24	20,1
31-35 anos	15	12,6
18-19 anos	10	8,4
36-40 anos	09	7,6
41-45 anos	07	5,9
Acima de 50 anos	04	3,4
46-50	01	0,8
Total	119	100,0

Tabela 3.2 - Faixa etária dos alunos

Sexo	Alunos	%
Feminino	102	85,7
Masculino	17	14,3
Total	119	100,0

Tabela 3.3 – Sexo dos alunos

Os dados pessoais dos alunos indicam que, do total de 119 respondentes, 78 (65,5%) são solteiros, 33 (27,7) são casados, e 8 (6,7%) pertencem a outros estados civis não determinados. A faixa etária dos alunos é bem variada. Muitos, no entanto, são bem jovens, com idades entre 20 e 25 anos (41,1%), 24 (20,1%) alunos pertencem à

faixa etária de 26 a 30 anos e 15 (12,6%) pertencem à faixa etária de 31 a 35 anos. Os dados resultantes dos 119 questionários respondidos revelaram que 102 (85,7%) alunos são do sexo feminino e somente 17 (14,3%) alunos são do sexo masculino. Esses dados reiteram o conhecimento de que os cursos de Letras são, hoje, predominantemente freqüentados pelo público feminino.

Quanto às condições socioeconômicas dos alunos, obtive dados sobre quem custeia seu curso universitário, conforme mostra a Tabela 3.4 a seguir:

Custeio do curso	Alunos	%
O próprio aluno	61	51,3
Bolsa de estudo	29	24,4
Pais	13	10,9
Parte bolsa de estudo e parte paga pelo aluno	9	7,6
Empresa	1	0,8
Empresa e aluno	1	0,8
É funcionário da universidade	2	1,7
Pais e bolsa	3	2,5
Total	119	100,0

Tabela 3.4 - Custeio do curso universitário

Os resultados sobre o custeio do curso universitário mostram que, do total de 119 respondentes, 61 (51,3%) alunos pagam seus próprios estudos, 29 (24,4%) possuem bolsas de estudo e 13 (10,9%) alunos têm seus estudos custeados pelos pais. O restante dos alunos está distribuído em categorias variadas, ou seja, alguns (7,6%) recebem bolsa parcial de estudos e custeiam o restante ou recebem ajuda da empresa (0,8%). Uma pequena porcentagem desses alunos (2,5%) custeia os estudos com a ajuda dos pais e por intermédio de bolsa de estudos. Somente 2 alunos (1,7%) são funcionários da universidade e estudam com o auxílio da bolsa dissídio e 1 (0,8%) aluno tem todo o seu curso custeado pela empresa em que trabalha.

Com o objetivo de determinar o perfil socioeconômico dos alunos, obtive dados sobre a renda total da família em salários mínimos, conforme é mostrado na Tabela 3.5 a seguir:

Renda total da família	Alunos	%
1 a 5 salários mínimos	64	53,8
6 a 10 salários mínimos	28	23,5
11 a 15 salários mínimos	18	15,1
15 a 20 salários mínimos	5	4,2
Acima de 20 salários mínimos	2	1,7
Não responderam	2	1,7
Total	119	100,0

Tabela 3.5 - Renda total da família em salários mínimos

Os dados revelam que a maioria dos alunos, ou seja, 64 (53,8%), possuem renda familiar total de 1 a 5 salários mínimos, 28 (23,5%) possuem renda total de 6 a 10 salários mínimos e 18 (15,1%) possuem renda familiar de 11 a 15 salários mínimos. É pequeno o número de alunos na faixa salarial de 15 a 20 salários mínimos (4,2%). Somente 2 (1,7%) alunos possuem renda acima de 20 salários mínimos. Esses resultados são relevantes, pois são um indicativo das dificuldades que a maioria pode enfrentar para poder concluir seus estudos, especialmente aqueles que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, talvez possuindo poucas condições para custear o próprio curso, adquirir livros, custear transporte, alimentação, etc.

Um outro dado pesquisado para determinar as condições socioeconômicas dos alunos diz respeito ao meio de transporte utilizado pelos alunos para chegar à universidade:

Meio de transporte	Alunos	%
Ônibus	90	75,6
Carro	13	10,9
Ônibus e metrô	9	7,6
Metrô	5	4,2
Carona	1	0,8
A pé	1	0,8
Total	119	100,0

Tabela 3.6 - Meio de transporte para chegar à universidade

A maior parte dos alunos utiliza o transporte público para chegar à universidade, seja ônibus, metrô ou a conjugação de ambos. Noventa (75,6%) alunos utilizam o ônibus, 9 (7,6%) utilizam ônibus e metrô e 5 (4,2%) usam o metrô. Somente 13 (10,9%) alunos vão à universidade de carro. Esses dados completam o cenário socioeconômico dos alunos, podendo explicar seus atrasos no início das aulas, seu cansaço, sua ansiedade em sair para o intervalo para lanchar e sua pressa em ir embora antes mesmo do término da última aula, para não perder a condução. Vale lembrar que, pelo fato do

curso ser noturno, a perda do transporte público por parte dos alunos pode fazer com que esperem até mais de uma hora e se atrasem ainda mais para chegar em casa.

Com o intuito de identificar o perfil dos alunos do curso de Letras, também verifiquei quantas horas por dia eles trabalham. A Tabela 3.7, abaixo, mostra os seguintes resultados:

Horas trabalhadas por dia	Alunos	%
8 horas	58	48,7
6 horas	24	20,2
Outras	20	16,8
Não trabalham	17	14,3
Total	119	100,0

Tabela 3.7 - Horas trabalhadas por dia

Do total de 119 respondentes, somente 17 (14,3%) não trabalham fora. Quanto aos demais, 58 (48,7%) possuem uma jornada de oito horas de trabalho por dia, 24 (20,2%) alunos trabalham 6 horas por dia e os 20 (16,8%) restantes trabalham numa carga horária variada. Esses resultados, em conjunto com os dados obtidos sobre custeio do curso, renda total da família e tipo de transporte utilizado, podem ajudar a entender o cenário vivenciado pelos alunos e a formar o perfil desse público. Os problemas e as responsabilidades do dia-a-dia e as restrições financeiras enfrentadas por muitos podem influenciar o tempo disponível para o estudo, bem como a disposição para encarar as dificuldades encontradas ao longo do curso, conforme veremos mais adiante.

Conforme visto na tabela anterior, do total de 119 respondentes, 102 trabalham fora. A Tabela 3.8, a seguir, indica quais são as atividades profissionais mais comuns exercidas pelos alunos fora da universidade:

Atividades	Alunos	%
Variadas	61	58,9
Professores	22	21,6
Não responderam	19	18,6
Total	102	100,0

Tabela 3.8 Atividades profissionais realizadas pelos alunos fora da Universidade

Do total de 102 respondentes que já trabalham, 61 (58,9%) atuam em atividades que não estão diretamente relacionadas ao curso de Letras. Nesse sentido, as atividades mais comuns são: secretárias, auxiliares administrativos, assistentes comerciais, comerciantes, vendedoras, entre outras. Dezenove (18,6%) alunos não especificaram o

tipo de atividade que realizam fora da universidade. Somente 22 (21,6%) atuam como professores de maneira geral. Desses 22 alunos, 7 (6,9%) atuam como professores da educação básica, sendo que uma delas trabalha em escola bilíngüe, como professora de primeira série, especificamente com a língua inglesa, 6 (5,9%) trabalham como professores do ensino fundamental em escolas públicas, 3 (2.9%) trabalham como professores eventuais, incluindo o ensino de língua inglesa, quando necessário, 2 (1,9%) trabalham como professores de Língua Inglesa em institutos de idiomas, 2 (1,9%) dão aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, 1 (0,9%) dá aulas de francês e 1 (0,9%) é professor de música. Como é possível observar, dos 102 alunos que trabalham, somente 3 (2,9%) atuam especificamente como professores de inglês: dois em institutos de idiomas e uma como professora em escola primária, bilíngüe; e 3 (2,9%) como professores eventuais. Esses resultados são relevantes, uma vez que indicam que a maioria dos alunos pesquisados que trabalha ainda está colocada no mercado em áreas diferentes da que se propuseram no início do curso. O número daqueles que já estão especificamente trabalhando na área de Letras como professores efetivos de Língua Inglesa, objeto de estudo desta pesquisa, é muito reduzido (somente 3).

Os alunos também foram questionados sobre outros cursos de graduação realizados antes de ingressarem no curso de Letras. Do total de 119 alunos pesquisados, 106 (89,1%) estão fazendo seu primeiro curso de graduação. Somente 8 (6,7%) já haviam cursado outra graduação completa e 5 (4,2%) começaram outra graduação e a deixaram incompleta. As faculdades cursadas por esses 8 alunos que haviam feito outra graduação completa são: Pedagogia (2 alunos), Jornalismo (2 alunos), Secretariado, Administração de Empresas, Técnico em Processamento de Dados e Tecnologia de Edifícios.

Outro dado importante para esta pesquisa relaciona-se ao fato de que mais da metade está fazendo o curso de Letras com o objetivo de ministrar aulas em escolas públicas ou particulares do Ensino Fundamental e Médio. Esse resultado é relevante para o delineamento do *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo, no sentido de mostrar quais são os objetivos dos futuros professores ao término do curso.

Os alunos também foram questionados sobre o local onde cursaram o Ensino Fundamental e Médio. A Tabela 3.9, a seguir, fornece essas informações:

Escolas	Ensino Fundamental	%	Ensino Médio	%
Escola Pública	102	85,7	101	84,9
Escola Particular	14	11,8	13	10,9
Supletivo	03	2,5	05	4,2
Total	119	100,0	119	100,0

Tabela 3.9 – Local de estudo no Ensino Fundamental e Médio

Os dados revelam uma predominância de alunos que cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. No Ensino Fundamental, 102 alunos (85,7%) estudaram em escolas públicas, somente 14 (11,8%) estudaram em escolas particulares e 3 (2,5%) fizeram o supletivo. No Ensino Médio, os números permanecem igualmente elevados: 101 (84,9%) alunos concluíram seus estudos em escolas públicas, 13 (10,9%) em escolas particulares e 5 (4,2%) em supletivo.

No que diz respeito às informações sobre o estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas, a Tabela 3.10, abaixo, revela o seguinte sobre o perfil dos respondentes desta pesquisa:

Estudo de língua inglesa	Ensino Fundamental	%	Ensino Médio	%	Institutos de Idiomas	%
Sim	89	74,8	103	86,6	58	48,7
Não	30	25,2	16	13,4	61	51,3
Total	119	100,0	119	100,0	119	100,0

Tabela 3.10 - Estudo de língua inglesa antes de ingressar na universidade

Esses resultados indicam que o número de alunos que estudou língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio é alto, ou seja, 89 (74,8 %) alunos no Ensino Fundamental e 103 (86,6%) no Ensino Médio. Em institutos de idiomas, o número está bem próximo da metade: 58 (48,7%) estudaram língua inglesa em instituições dessa natureza. Outro fato que merece menção é o número de alunos que não estudou língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio: 30 (25,2%) e 16 (13,4%), respectivamente. Não ficou clara, neste estudo, a razão pela qual os alunos não estudaram língua inglesa nesse período de sua vida escolar. Pode ser que tenham cursado o Ensino Fundamental e Médio no período de vigência da LDB de 1961 e da LDB de 1971, quando o ensino de línguas estrangeiras passou a ser considerado “disciplina complementar ou “optativa”. Somente a partir da LDB de 1996, o ensino de língua inglesa passou a ser obrigatório.

Do total de alunos que estudaram língua inglesa no Ensino Fundamental (89), no Ensino Médio (103) e em institutos de idiomas (58), temos os seguintes dados sobre seu tempo de estudo dessa disciplina:

Tempo de estudo de inglês	Ensino Fundamental	%	Ensino Médio	%	Institutos de Idiomas	%
0 a 06 meses	03	3,4	01	1,0	13	22,4
1 ano	06	6,7	06	5,8	11	19,0
1 ano e meio	0	0	01	1,0	07	12,1
2 anos	04	4,5	05	4,9	08	13,8
3 anos	16	18,0	86	83,5	10	17,2
4 anos	52	58,4	0	0	04	6,9
5 -6 anos	0	0	0	0	02	3,4
Não responderam	08	9,0	04	3,9	03	5,2
Total	89	100,0	103	100,0	58	100,0

Tabela 3.11 – Tempo de estudo da língua inglesa

Esses resultados sugerem um tempo de exposição e estudo de 4 anos para 52 (58,4%) alunos e 3 anos para 16 (18,0%), em relação aos 89 alunos que estudaram língua inglesa no Ensino Fundamental, ou seja, 74,8% do total de 119 alunos. Dos 103 alunos que estudaram língua inglesa no Ensino Médio, 86 (83,5%) estudaram 3 anos. Em institutos de idiomas, dos 58 alunos, 13 (22,4%) estudaram de 0 a 6 meses, 10 (17,2%) estudaram 3 anos, 8 (13,8%) estudaram 2 anos e 7 (12,1%) estudaram 1 ano e meio. Contudo, como mostram as avaliações durante o curso de Letras, esses alunos chegam à universidade com uma carência elevada no que se refere à competência e conhecimento lingüístico, sugerindo que o conteúdo dado nos anos anteriores não supre as necessidades básicas de língua na graduação. Essa questão deve ser levada em conta no delineamento do *syllabus*.

Quanto ao local de estudo da língua inglesa, 58 (49,2%) alunos, do total de 119, estudaram em institutos de idiomas. Desses 58 alunos, 56 (96,1%) estudaram em 27 escolas de idiomas diferentes. Somente 2 (3,2%) alunos estudaram com professoras particulares. No momento da coleta de dados, somente 17 (14,3%) alunos estavam cursando inglês em institutos de idiomas, paralelamente ao curso de Letras.

Outro dado importante sobre os alunos do curso de Letras em questão refere-se à necessidade de uso da língua inglesa para seu trabalho atual. Dos 119 alunos pesquisados, somente 26 (21,8%) precisam utilizar a língua inglesa em seu trabalho atual, incluindo os 3 alunos que já dão aulas de Língua Inglesa e os 3 professores eventuais. Os outros alunos que precisam utilizar a língua inglesa em seu trabalho são

secretárias, auxiliares administrativos, gerente de vendas, atendente comercial, entre outros. Desses 26 alunos, 14 dizem saber a língua inglesa e 12 dizem não saber a língua inglesa para atuarem eficientemente em seu trabalho. Esses dados são relevantes, no sentido de mostrar que o número de alunos que utiliza a língua inglesa no mercado de trabalho e sabe a língua é muito baixo.

No que diz respeito às fontes utilizadas para contato extra-classe com a língua inglesa, a Tabela 3.12 mostra o seguinte:

Fonte de contato com a língua inglesa	Alunos	%
Música	109	91,6
Filmes (cinemas ou alugados)	96	80,7
Internet	69	58,0
TV a cabo	40	33,6
Amigos	29	24,4
Trabalho	22	18,5
Revistas	17	14,3
Livros	07	5,9
Outros	06	5,0
Jornais	05	4,2

Tabela 3.12 – Fontes de contato extra-classe com a língua inglesa (N=119)

É possível constatar, por intermédio dos resultados da Tabela 3.12 acima, que as maiores fontes de contato extra-classe com a língua inglesa são: música (91,6%), filmes (80,7%), Internet (58,0%) e TV a cabo (33,6%). Seis alunos (5,0%) mencionaram outros meios de contato com a língua inglesa, dentre os quais citamos: clientes, visitantes, parentes e em casa com filho e marido (no caso da professora que dá aulas em escola bilíngüe).

Os resultados quanto às fontes de contato extra-classe com a língua inglesa são relevantes, ao mostrar que os alunos, talvez por uma contingência social, parecem acompanhar o desenvolvimento tecnológico atual. Contudo, é importante lembrar que as fontes de contato tais como filmes, músicas e TV, envolvem, muitas vezes, a leitura de legendas em português. Nesse sentido, parece que os alunos são, ainda, influenciados pela tradução.

Por outro lado, no entanto, do ponto de vista do curso de Letras, percebe-se que esses alunos parecem ter pouco contato com as fontes que gerariam a educação formal, nos quais jornais, revistas e livros seriam as fontes mais utilizadas. As fontes mais evidentes de contato dos alunos com a língua inglesa parecem estar no cotidiano, onde o papel deixou de ter prioridade e o visual passou a ter maior predominância. Assim, ao

delinear o *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa, essas questões deverão ser consideradas.

Para complementar as informações sobre o perfil dos alunos do curso de Letras da universidade pesquisada, obtive resultados quanto ao tempo que os alunos dispõem para estudar especificamente a língua inglesa semanalmente. Os resultados da Tabela 3.13, a seguir, mostram o seguinte:

Tempo disponível para o estudo da língua inglesa em horas semanais	Alunos	%
1 hora	30	25,2
2 horas	25	21,0
3 horas	25	21,0
Nenhum	14	11,8
4 horas	13	10,9
5 horas ou mais	07	5,9
Não responderam	05	4,2
Total	119	100

Tabela 3.13 – Tempo disponível para o estudo da língua inglesa em horas semanais

Como é possível observar, os resultados da Tabela 3.13 acima revelam que o tempo disponível para o estudo de língua inglesa é variado. Dos 119 alunos, 30 (25,2%) só têm 1 hora disponível por semana para estudar língua inglesa, 25 (21%) alunos disponibilizam duas horas semanais, 25 (21%) alunos disponibilizam 3 horas e 14 (11,8%) alunos dizem não ter nenhum tempo disponível para o estudo da língua inglesa. Para os demais alunos, o tempo disponível varia entre 4 horas (10,9%) e 5 horas ou mais (5,9%). Somente 5 (4,9%) alunos não responderam essa questão. Esses resultados mostram que a maior parte dos alunos possui pouco tempo disponível para dedicar-se aos estudos da língua inglesa, tendo em vista seu bom desempenho em sala de aula e futuramente no mercado de trabalho.

Em relação ao delineamento do *syllabus*, essa questão deve ser considerada como um dos fatores que dão forma ao planejamento, uma vez que grande parte dos alunos possui pouco tempo disponível para dedicar-se ao estudo de língua inglesa.

Nas subseções seguintes, são apresentados, primeiramente, os resultados relacionados às necessidades da situação de aprendizagem dos alunos, dando-se especial atenção à avaliação que fazem sobre o estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas, em comparação com o contexto do curso de Letras.

Em seguida, são apresentadas as contribuições desses resultados para o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa.

3.1.2 Necessidades da situação de aprendizagem

Nesta subseção, obtive dados específicos quanto à avaliação que os alunos fizeram sobre o estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas. Em relação ao curso de Letras em estudo, os alunos avaliaram seu desempenho em língua inglesa no início do curso, relataram as dificuldades enfrentadas em sala de aula, as habilidades mais enfatizadas, seu interesse e motivação para aprender língua inglesa, suas expectativas em relação ao curso e as diferentes atividades mais apreciadas em sala de aula, bem como as funções consideradas importantes para aprender nas quatro habilidades comunicativas.

3.1.2.1 Avaliação do estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas

Os alunos do curso de Letras em estudo foram questionados quanto à avaliação que fazem em relação ao estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas. A Tabela 3.14, a seguir, traz os seguintes dados:

Avaliação do estudo de língua inglesa	Não satisfatório	%	Ótimo	%	Total
Ensino Fundamental	97	87,4	14	12,6	111
Ensino Médio	98	84,5	18	15,5	116
Institutos de idiomas	10	17,2	48	82,8	58
Outros? Autodidatas	0	0	2	0	2

Tabela 3.14 – Avaliação do estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas (N=119)

Os resultados da Tabela 3.14 revelam que a maioria dos alunos considera o estudo de língua inglesa insatisfatório, tanto no Ensino Fundamental (87,4%) como no Ensino Médio (84,5%). Já a avaliação da maior parte dos alunos que estudou em institutos de idiomas é ótima, com uma porcentagem de 82,8%.

Os depoimentos, extraídos dos questionários, a seguir, ilustram a insatisfação dos alunos com a aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio:

A29: O inglês do Ensino Fundamental e Médio é só o verbo *to be*.
A18: Nos três anos do Ensino Médio, não passamos do verbo *to be*.
A54: Nunca saí do verbo *to be*.
A56: Tudo o que vi de inglês na escola se resume em verbo *to be*.
A61: A língua inglesa, ensinada na 5ª serie do Ensino Fundamental é a mesma até o colegial do Ensino Médio, não muda a matéria, apenas o vocabulário (insignificante).
A73: As aulas nas escolas são fragmentadas e repetitivas.
A82: Nunca aprendi absolutamente nada, todo conteúdo era fora do contexto em que eu vivia.
A95: O inglês ensinado na escola é muito ruim.

A partir dos comentários ilustrados acima, é interessante observar que muitos alunos consideram o ensino de língua inglesa em Escolas do Ensino Fundamental e Médio muito superficial. Alguns acham que sempre estudam a mesma coisa, não passando do verbo *to be*. Já outros possuem a percepção de que as aulas de Língua Inglesa são pouco interessantes, fragmentadas e repetitivas, com foco na escrita e no vocabulário. Outros, ainda, enfatizam que o ensino é resumido e o que é ensinado está fora do contexto do mundo real. Para o delineamento do syllabus é preciso pensar nessas questões.

Especificamente quanto ao ensino de inglês em escolas públicas, alguns alunos comentaram sobre a superficialidade do ensino e a falta de prioridade para o ensino de inglês na escola. Vejamos seus comentários:

A106: O inglês na escola pública é muito defasado.
A17: No Ensino Fundamental, por ser particular era bom, forte. No Médio, mal parava um professor e no curso, quase no fim, trocaram de professor e eu não me adaptei.
A31: O inglês da escola pública é ruim.
A114: O inglês em escolas públicas é muito defasado. Na escola particular é um pouco melhor.
A19: Inglês de escola pública é muito fraco, não tem base.
A43: Infelizmente em escola pública não é impossível, mas é bem difícil ter boas aulas de inglês.
A47: As escolas públicas não priorizam o inglês.
A78: O ensino em escola pública é muito fraco, superficial.

Esses comentários indicam que os alunos consideram o ensino de inglês nas escolas públicas defasado, fraco. Alguns ainda fazem comparações com escolas particulares, salientando as deficiências das escolas públicas. Para outros, a língua inglesa em escolas públicas parece não ser priorizada e a troca de professores parece ser constante, gerando um descontentamento geral nos alunos.

Desses alunos provenientes de escolas públicas, alguns enfatizam a falta de preparo por parte dos professores, por um lado, e a falta de interesse dos próprios alunos, pelo outro. Vejamos seus comentários:

A23: O professor não incentivava os alunos e nós não sabíamos a importância que tinha o curso.
A08: Considero o ensino de línguas que tive fraquíssimo, em grande parte por desinteresse dos professores e um pouco de comodismo de minha parte.
A10: Falta de interesse dos alunos e preparação dos professores.
A111: Os professores não tinham interesse para ensinar, ficavam lendo revistas e os alunos conversando.
A103: Os professores não eram bem qualificados.
A99: Na escola pública os professores são descompromissados.
A97: Não houve interesse do professor em ensinar a matéria de um jeito mais legal, utilizando outros recursos, só usou lousa e giz.
A62: O ensino não me motivou, não existia material adequado.
A65: Profissionais desinteressados com a educação.
A79: Pouca atenção ao aluno.
A83: A escola em que estudei não deu a devida importância a essa disciplina.
A88: Professores que não sabem ensinar e alunos que não sabem aprender.

Esses comentários apresentam alguns pontos relevantes sobre a percepção dos alunos quanto ao ensino de língua inglesa em escolas públicas: sugerem que a língua inglesa parece não ser valorizada, alguns professores parecem estar pouco interessados na aprendizagem de seus alunos, e os alunos, por sua vez, parecem não ter motivação e interesse em aprender, gerando um círculo vicioso que pode levar muitos a colocar a aprendizagem da segunda língua em segundo plano. Assim, é possível constatar que, para esses alunos, parece não ser possível aprender língua inglesa em escolas públicas, tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

Numa comparação do ensino de língua inglesa no início do século XX (conforme explicitado anteriormente na Fundamentação Teórica, especificamente em 1930, quando, por intermédio da Reforma Francisco Campos, teve início a organização universitária numa tentativa de melhorar o quadro deficitário de professores preparados para o magistério), com o quadro encontrado hoje nas escolas públicas, observa-se que ainda há muito a ser feito. Naquela época, havia falta de professores preparados para o mercado de trabalho, da mesma forma que hoje, na percepção dos alunos, parece haver, no ensino público, uma falta de professores qualificados e motivados a ensinar, indicando falta de preparo e motivação para enfrentar as novas demandas do século XXI.

Por outro lado, a avaliação dos alunos vindos de escolas particulares, em relação ao estudo da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio, parece ser mais favorável. Vejamos alguns comentários desses alunos:

A69: A escola oferecia material didático interessante.
A17: No Fundamental, por ser particular, era bem "forte".
A05: Tive bons professores tanto no colégio, como no curso de inglês.
A03: Tive ótimas professoras de inglês na escola particular.
A58: Não tem continuidade, todo ano só é estudado o verbo *to be* e falta interesse de minha parte.

Esses comentários indicam que alguns alunos têm a percepção de que o estudo em escolas particulares, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, parece ser mais interessante e "forte", possibilitando que os objetivos sejam atingidos. Os professores, por sua vez, parecem ser avaliados mais satisfatoriamente.

Finalmente, a avaliação do estudo de língua inglesa em institutos de idiomas, segundo os resultados da Tabela 3.14, revelam que a percepção dos alunos é, em sua maioria, ótima. Vejamos alguns comentários feitos por eles:

A16: Meu inglês melhorou após o curso de idiomas.
A12: Sempre encontrei dificuldade na compreensão do inglês e somente após o curso foi que conseguir assimilar esta língua.
A75: Pouco se aprende na escola, mas no curso de idiomas ocorre o contrário.

Esses relatos parecem indicar que, ao contrário do que acontece no Ensino Fundamental e Médio, especialmente em escolas públicas, os alunos são mais motivados para aprender a segunda língua em cursos de idiomas, por serem considerados mais eficazes. A partir desses comentários, constata-se que parece haver uma crença de que só se aprende inglês em institutos de idiomas. Devido às condições precárias de ensino de língua inglesa, principalmente nas escolas públicas, onde há carência de material didático e falta de preparo dos professores, parece ser, de certa forma, mais cômodo que a responsabilidade pela aprendizagem de língua inglesa seja transferida das instituições educacionais para os institutos de idiomas.

Por isso, segundo aponta Walker (2003:44), parece haver um círculo vicioso no ensino-aprendizagem de língua inglesa, no sentido de que o aproveitamento dos alunos é insatisfatório no Ensino Fundamental e Médio e, ao chegarem à universidade, suas deficiências parecem não ser supridas, "formando profissionais fracos nos cursos de licenciatura." Numa tentativa de mudar esse quadro, acredito que um curso de Letras,

cuja disciplina Língua Inglesa seja baseada na Abordagem Instrumental, pode ajudar a formar professores mais aptos a enfrentar o mercado de trabalho.

3.1.2.2 Avaliação quanto ao estudo de língua inglesa no curso de Letras

Ao serem indagados quanto ao seu desempenho em língua inglesa no início do curso de Letras, especificamente nas quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), os alunos forneceram as seguintes informações, constantes da Tabela 3.15, a seguir:

Avaliação do desempenho no início do curso	Não satisfatório	%	Ótimo	%	Total
Produção oral	82	68,9	37	31,1	119
Compreensão oral	75	63,0	44	37,0	119
Produção escrita	57	47,9	62	52,1	119
Compreensão escrita	40	33,6	79	66,4	119

Tabela 3.15 - Avaliação do desempenho em língua inglesa feita pelos alunos no início do curso de Letras (N=119)

Os resultados quanto ao desempenho dos alunos do curso de Letras nas quatro habilidades no início do curso revelam que a maioria o considera insatisfatório, especialmente nas habilidades de produção oral (68,9%) e compreensão oral (63,0%). Por outro lado, surpreendeu-me o fato de que 62 (52,1%) consideram ótimo seu desempenho na produção escrita no início do curso, uma vez que essa habilidade é pouco enfatizada, tanto no primeiro semestre do curso de Letras quanto no Ensino Fundamental e Médio. Pode ser que considerem as atividades de gramática uma forma de produção escrita. Essa questão não ficou clara. Os resultados quanto à avaliação dos alunos em relação ao seu desempenho em produção e compreensão orais parecem condizer com suas percepções quanto ao ensino de língua inglesa, especialmente nas escolas públicas, uma vez que essas habilidades não são exploradas em sala de aula.

Os alunos também foram questionados sobre possíveis dificuldades em relação à disciplina Língua Inglesa. Os resultados são apresentados na Tabela 3.16 abaixo:

Dificuldades na disciplina Língua Inglesa	Alunos	%
Sim	75	63,0
Não	44	37,0
TOTAL	119	100,0

Tabela 3.16 - Dificuldades dos alunos na disciplina Língua Inglesa

Segundo mostram os resultados da Tabela 3.16, dos 119 respondentes, 75 (63,0%) apresentam dificuldades na disciplina Língua Inglesa. Esses resultados estão em consonância com a percepção desses alunos quanto ao seu desempenho nas quatro habilidades. A porcentagem de alunos com desempenho insatisfatório nas habilidades específicas se aproxima da porcentagem relativa aos alunos que apresentam dificuldades na disciplina Língua Inglesa, ao compararmos os dados das Tabelas 3.15 e 3.16, respectivamente.

De uma maneira mais específica, esses 75 (63,0 %) alunos mostraram que a habilidade de produção oral é aquela que apresenta maior dificuldade, como ilustra a Tabela 3.17 abaixo:

Habilidades	Pouca	%	Muita	%	Total
Produção oral	29	38,7	46	61,3	75
Compreensão oral	34	45,3	41	54,7	75
Produção escrita	42	56,0	33	44,0	75
Compreensão escrita	50	66,7	25	33,3	75

Tabela 3.17 - Habilidades que oferecem maior dificuldade

Os dados quanto às habilidades que oferecem maior dificuldade em língua inglesa ao longo do curso parecem confirmar que os alunos têm problemas para desenvolver a habilidade de produção oral (61,3%) em sala de aula.

Baseada na minha prática como professora, gostaria de salientar que essa dificuldade em relação à habilidade de produção oral pode ocorrer devido a alguns fatores, os quais exponho a seguir. Em primeiro lugar, o curso de Letras da faculdade estudada não divide as turmas por níveis de conhecimento de língua. O critério para a divisão de classes leva em conta o número de alunos, ou seja, uma classe com mais de 25 alunos é dividida em duas, com um professor específico para cada uma. Por um lado, a divisão de classes é positiva, pelo fato de que a Universidade prioriza turmas pequenas. O intuito é que, nas aulas de língua inglesa, o professor possa ter um contato mais próximo com os alunos, possibilitando maior interação. Por outro lado, no entanto, essa divisão não é feita por conhecimento. Assim, aqueles alunos que já estudaram

inglês anteriormente participam das aulas com aqueles que sabem menos. Pode-se supor que a não-divisão das turmas em níveis tenha desenvolvido em alguns alunos o medo de falar e de se expor em classe, numa situação em que aqueles que sabem menos estudam com colegas que têm um desempenho mais eficiente na produção oral.

Em uma pergunta aberta no final do questionário (Anexo 2), foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre outras atividades que acham importantes nas aulas de inglês. O comentário de uma aluna indica que a não-divisão das turmas em classes separadas por conhecimento pode ser um fator gerador de dificuldades em relação à língua inglesa no curso de Letras.

> A20: Os alunos de níveis avançados estão juntos com os principiantes (que não tinham conhecimento algum). O professor é ótimo e está sempre disposto a dirimir as dúvidas. No entanto, se fôssemos sanar todas as dúvidas, o professor não conseguiria ministrar sua aula. Digo isto por uma questão de bom senso. Penso que o meu caso seja isolado, e concluo que o ritmo é ótimo, mas não consigo alcançar em tempo real.

Em segundo lugar, as dificuldades em relação à produção oral podem ser oriundas do fato de que muitos alunos precisam vencer a timidez, o medo de falar em público, independentemente do desempenho lingüístico de seus colegas de classe. De qualquer maneira, esses alunos terão que superar seu medo, uma vez que muitas atividades são realizadas em pares ou em grupos, requerendo interação entre os alunos e também com o professor.

Além disso, segundo uma das professoras de Língua Inglesa do curso de Letras, atividades de produção oral não são tão enfatizadas no curso devido à carga-horária pequena de aulas de inglês. Com as mudanças advindas da reforma universitária, o curso de Letras passou a ser realizado em três anos, fazendo com que o número de aulas de Língua Inglesa fosse reduzido. Assim, segundo a professora, o curso passou a ser baseado em fundamentos estruturais, fazendo com que haja necessidade maior de avaliação da estrutura e não da parte oral em provas. Acredito que esses fatores, aliados às questões afetivas expostas, contribuem para o baixo nível de proficiência e para a falta de preparo dos alunos para enfrentar o mercado de trabalho ao final do curso.

A Tabela 3.18 traz as respostas que os alunos forneceram ao serem indagados sobre os fatores que contribuem para as dificuldades encontradas em relação à disciplina Língua Inglesa:

Dificuldades	Alunos	%
Seu pouco conhecimento da língua inglesa	57	76,0
A metodologia dos professores	9	12,0
O material escolhido e a metodologia dos professores juntos	8	10,7
O material escolhido	7	9,3
Outros fatores	4	5,3

Tabela 3.18 - Motivos para as dificuldades (N=75)

Dos 75 alunos que assinalaram encontrar dificuldades na disciplina Língua Inglesa, 57 (76,0%) atribuem essa dificuldade principalmente ao seu pouco conhecimento da língua, 09 (12,0%) também atribuem suas dificuldades à metodologia dos professores, 08 (10,7%) especificamente ao material escolhido e à metodologia dos professores juntos e 07 (9,3%) ao material escolhido. Somente 04 (5,3%) atribuíram suas dificuldades a outros fatores, tais como falta de tempo para dedicação aos estudos e poucas oportunidades para aplicação da língua.

Os seguintes comentários dos alunos ilustram os resultados especificamente quanto a que atribuem seu pouco conhecimento da língua inglesa:

A36: As dificuldades que eu tenho, vem desde o Ensino Médio, pois nunca levaram essa questão a sério, e as dificuldades financeiras e pessoais também contribuem, pois sei que se eu pudesse faria um curso extra para não ter tanta dificuldade.
A48: Medo de errar ao falar e falta de maior empenho no estudo individual.
A55: Falta de tempo para estudar mais.
A86: Falta de tempo
A89: Ao meu pouco tempo para praticar.
A70: Ao bloqueio criado devido a professores anteriores e a falta de tempo de me dedicar mais à língua inglesa.

Percebe-se, nessas respostas, que alguns alunos atribuem suas dificuldades a si mesmos e têm consciência de que precisam dedicar-se mais aos estudos. Ademais, sua percepção de que para aprender inglês é necessário estudar em cursos de idiomas, conforme exposto anteriormente, aliada ao ensino precário das escolas públicas, podem contribuir para esse cenário.

Os próximos comentários referem-se à metodologia e ao material utilizado em sala de aula:

A35: Aos poucos recursos que temos para aprender realmente a língua.
A38: Ao CD.
A62: Em relação ao material, me refiro a falta de *listening*.

Como é possível observar, esses alunos atribuem suas dificuldades ao CD e aos poucos recursos disponíveis na instituição. Há aparelhos de CD em número suficiente para uso dos professores; no entanto, a acústica das salas de aula não favorece o bom desempenho dos alunos nas atividades de *listening*. Pode ser que seja essa a razão dos comentários dos alunos. Essa questão, no entanto, não ficou muito clara.

Os alunos também comentam sobre a carga horária de Língua Inglesa. Vejamos seus comentários:

> A82: Poucas aulas de inglês para o curso de Letras.
> A72: Tenho dificuldade em me concentrar e para mim 3 aulas por semana são insuficientes.
> A40: Poderia ter todos os dias as aulas de língua inglesa.

Essas observações revelam que a redução do curso de Letras de 4 para 3 anos e a conseqüente diminuição da carga horária semanal das aulas de Língua Inglesa, podem ser considerados fatores que contribuem para as dificuldades dos alunos, justificando, assim, a necessidade de mudanças na disciplina em questão, no sentido de adequar melhor o curso às necessidades e lacunas dos alunos. É importante lembrar que lacunas dessa natureza não são abordadas por não fazerem parte do escopo do presente estudo.

Um aluno comenta que o rodízio de profissionais na instituição pode ser um fator que contribui para suas dificuldades em língua inglesa. Observemos seus comentários:

> A50: Todos os 3 semestres tivemos professores diferentes quando a turma se adaptava ao professor e seu método, ele nos deixava.

Outro dado importante para os propósitos deste trabalho foi a identificação das habilidades mais enfatizadas em sala de aula. A Tabela 3.19, abaixo, mostra os resultados referentes a essa questão:

Habilidades	Pouco	%	Muito	%	Total
Compreensão escrita	33	27,7	86	72,3	119
Produção escrita	37	31,1	82	68,9	119
Compreensão oral	39	32,8	80	67,2	119
Produção oral	49	41,2	70	58,8	119

Tabela 3.19: Habilidades mais enfatizadas na disciplina Língua Inglesa

A partir desses resultados, é possível constatar, de maneira geral, sob o ponto de vista dos alunos, que as quatro habilidades são enfatizadas em sala de aula.

Especificamente para 86 (72,3%) alunos, a compreensão escrita é a mais utilizada, seguida da produção escrita (68,9%). Tanto a compreensão oral quanto a produção oral, na percepção dos alunos, estão com porcentagens levemente abaixo das outras, mostrando que a disciplina Língua Inglesa dá mais ênfase à compreensão escrita e à produção escrita, que são as habilidades que eles consideram saber mais. Isso mostra a inadequação do *syllabus* vigente, no sentido de não enfatizar a compreensão e produção orais, habilidades que os alunos indicam como deficitárias em seu desempenho.

Outro fator importante para os propósitos deste trabalho, foi verificar o interesse e a motivação dos alunos para estudar a disciplina Língua Inglesa no curso de Letras, conforme mostra a Tabela 3.20, a seguir:

Interesse e motivação para aprender língua inglesa	Pouco	%	Muito	%	Total
Produção escrita	18	15,1	101	84,9	119
Compreensão escrita	23	19,3	96	80,7	119
Produção oral	29	24,4	90	75,6	119
Compreensão oral	32	26,9	87	73,1	119

Tabela 3.20 - Interesse e motivação dos alunos para aprender língua inglesa

De maneira geral, os resultados da Tabela 3.20 mostram que o interesse e a motivação para aprender língua inglesa são altos. Dos 119 alunos, 101 (84,9%) possuem interesse em estudar a língua inglesa, com ênfase na produção escrita. A seguir, 96 (80,7%) alunos mostram interesse e motivação para o estudo da língua inglesa, com ênfase na compreensão escrita. Os alunos também mostram que seu interesse pela produção oral e compreensão oral também é elevado. Vale salientar que esses resultados parecem mostrar que a disciplina em que têm mais dificuldades (produção oral) não é a disciplina que estão mais motivados para aprender. O que eles mais querem aprender parece ser a produção escrita e a compreensão escrita, que são as disciplinas que eles disseram saber mais.

Os alunos também foram questionados sobre suas expectativas em relação ao término do curso de Letras. A Tabela 3.21 traz os seguintes resultados:

Expectativas dos alunos	Alunos	%
Dar aulas em escolas públicas	65	54,6
Dar aulas em escolas particulares	34	28,6
Dar aulas em escolas de idiomas	31	26,1
Trabalhar como tradutor	31	26,1
Ter um diploma	17	14,3
Fazer um curso universitário	16	13,4
Outros- Especifique: dar aulas em universidades	4	3,4

Tabela 3.21 – Expectativas dos alunos em relação ao curso de Letras (N=119)

Os dados da Tabela 3.21 revelaram que é desejo de mais da metade dos alunos (54,6%) dar aulas em escolas públicas ao término do curso. Parece-me relevante apontar que 28,6% dos alunos esperam dar aulas em escolas particulares, 26,1% esperam dar aulas em institutos de idiomas e 26,1%, trabalhar como tradutores. Em relação ao delineamento do *syllabus*, esses resultados mostram que o público-alvo dos futuros professores de Língua Inglesa poderá ser, primeiramente, de escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública, seguidas de escolas particulares e institutos de idiomas. Considero interessante que tantos estejam interessados em trabalhar como tradutores, uma vez que esse não é o objetivo do curso de licenciatura.

Quanto ao nível de conhecimento esperado em relação à língua inglesa ao término do curso, a Tabela 3.22, abaix, mostra o seguinte:

Nível de conhecimento esperado	Respondentes	%
Intermediário	71	59,6
Avançado	30	25,2
Básico	18	15,2
Total	119	100,0

Tabela 3.22 – Nível de conhecimento esperado em relação à inglesa ao término do curso

Esses resultados revelam que, dos 119 alunos, 71 (59,6%) esperam chegar ao nível intermediário ao término do curso e 30 (25,2%) esperam chegar ao nível avançado. Somente 18 (15,2%) esperam chegar ao final do curso no nível básico. No delineamento do *syllabus*, as necessidades desses alunos deveriam ser contempladas, ou seja, o curso deveria ser elaborado num equilíbrio, a fim de contemplar não somente aqueles que vêm para o curso de Letras sem base nenhuma em relação à língua inglesa.

Finalmente, os alunos foram indagados quanto à adequação do curso para o exercício de sua profissão. A Tabela 3.23 apresenta os seguintes dados:

Adequação do curso	Alunos	%
Sim	61	51,3
Não	58	48,7
Total	119	100,0

Tabela 3.23 – Adequação do curso para o exercício da profissão

Os resultados da Tabela 3.23 mostram que 61 (51,3%) alunos acreditam que o curso está adequado ao exercício de sua profissão. O número de alunos que pensa que o curso não está adequado para que enfrentem o mercado de trabalho adequadamente também é alto (48,73%). Na verdade, como somente 3 alunos já trabalham como professores de inglês, o mercado de trabalho parece não ser o melhor parâmetro para esta questão. Nesse caso, sua visão como alunos do Ensino Fundamental e Médio indica o que pensam sobre a adequação ou não do curso à sua profissão.

Nessa dimensão, os comentários a seguir, especificamente quanto à adequação do curso para o exercício de sua profissão no mercado de trabalho, ilustram as justificativas dos alunos:

A67: Pretendo dar aulas em escolas públicas e particulares e acho que o curso de Letras vai me propiciar as ferramentas básicas para que eu possa começar a exercer minha profissão.

A32: Acredito que terei habilidades para ministrar aulas para escola de ensino fundamental.

A71: É relativo, depende de mim e do ensino da universidade. Se é para lecionar apenas para o EF e em escola pública. Não tenho capacidade para mais.

A95: Com o que aprendi anteriormente e juntando com o que aprendi na universidade, acho que sou capaz de exercer minhas habilidades profissionais sem problemas.

A14: O curso de inglês com certeza será uma boa base para o meu desempenho profissional.

A46: Se for para lecionar aulas básicas sim, porém além desse nível é pouco provável estar preparado.

Esses exemplos mostram que, mesmo que alguns alunos acreditem que o curso esteja adequado para que atuem eficientemente no mercado de trabalho, essa adequação parece estar restrita ao ensino de Língua Inglesa em níveis básicos. Para eles, talvez o próprio curso não ofereça condições para que possam ter oportunidades mais amplas e o que nele é ensinado servirá apenas de base para enfrentarem o mercado de trabalho.

Para outros alunos, sua percepção sobre o curso de Letras é outra, ou seja, é insuficiente para atuarem no mercado de trabalho. Vejamos seus comentários:

A54: Pretendo continuar com o curso de inglês pois, com certeza, estarei bem limitada ao término do curso.
A60: Creio que precise de um maior aprofundamento da língua.
A81: O curso oferece grande suporte de inglês, mas não o necessário para você enfrentar o mercado de trabalho.
A75: Eu não me sinto preparado. Eu acho que quando terminar conseguirei ler e escrever, mas não falarei em inglês.
A91: Acredito que só vou conseguir escrever e falar fluentemente com um curso complementar quando terminar o curso de Letras. Atribuo isso a falta de tempo de me dedicar mais ao inglês.
A100: Acredito que devo fazer um curso em escola de línguas para melhorar a qualidade da minha prática na língua inglesa.
A08: O curso de Letras apenas o introduz neste universo. Para exercer com certa eficiência a profissão, deve-se ir além e buscar conhecimentos de várias outras fontes.
A109: Para se sentir seguro é preciso ter mais quantidade de aulas e que o curso seja mais avançado.
A85: Devido minhas dificuldades com a língua inglesa, acredito que só a partir de um curso intensificado de inglês poderei honrar minha habilitação em língua inglesa.
A88: O inglês deveria ser estudado à parte, a mistura de duas línguas e o pouco tempo (3 anos) e a retirada de disciplinas prejudica a língua materna e a estrangeira.
A49: Tenho dificuldades de assimilar a gramática da língua inglesa. Preciso fazer outro curso para me aprofundar.
A59: O curso é muito corrido e eu não disponibilizo de tempo para estudar mais devido ao meu trabalho.
A86: o que estudamos na faculdade é muito pouco para quem quer ser um bom profissional. O curso é só um “suporte”.
A23: acho que terei que fazer um curso mais completo depois e me aprimorar no idioma. A universidade não tem o tempo suficiente para que nós aprendamos fluentemente.
A05: Porque na sala existem diferentes níveis de inglês, assim não tem como o professor atender níveis diferentes numa mesma aula.

Esses comentários revelam que os alunos consideram o curso de Letras insatisfatório para o exercício de sua profissão no mercado de trabalho. Segundo os alunos, o curso não cobre as necessidades para o ensino de inglês, sendo necessário um aprofundamento de seus conhecimentos por intermédio de outros cursos, outras fontes. Essa visão parece advir de alguns fatores. Por um lado, a disciplina Língua Inglesa dá uma base, um suporte, só que não é suficiente para que enfrentem o mercado de trabalho eficientemente, ou seja, a universidade parece não oferecer o necessário para seus alunos. Como conseqüência, sentem-se despreparados, inseguros e acreditam que não terão conhecimento suficiente para falar em língua inglesa.

Além disso, esses comentários parecem refletir as condições do ensino de língua inglesa no país. A responsabilidade pela aprendizagem de língua inglesa, como aponta Walker (2003), parece ter sido transferida das escolas de Ensino Fundamental e Médio, e dos cursos de Letras, para os institutos de idiomas. Além do mais, com a flexibilização

da estrutura dos cursos de Letras, através do parecer CNE/CES nº 492/2001, houve, como conseqüência, uma diminuição da carga horária das aulas de língua inglesa, o que contribuiu ainda mais para que as universidades deixassem de cumprir seu papel. Pode ser que esses fatores contribuam para a situação atual.

Os alunos também foram questionados quanto às habilidades que consideram mais importantes para aprender em sala de aula, conforme mostra a Tabela 3.24 a seguir:

Habilidades consideradas mais importantes	Pouco importante	%	Muito importante	%	Total
Compreensão oral	5	4,2	114	95,8	119
Compreensão escrita	4	3,4	115	96,6	119
Produção oral	7	5,9	112	94,1	119
Produção escrita	7	5,9	112	94,1	119

Tabela 3.24 - Habilidades consideradas mais importantes para aprender em sala de aula

É interessante observar que, dos 119 respondentes, em torno de 96,0%, ou seja, a maior parte dos alunos considera as quatro habilidades muito importantes. No delineamento de um possível *syllabus*, essas quatro habilidades deveriam ser igualmente consideradas pelo professor. Essas questões são abordadas na seção 3.4.

3.1.2.3 Avaliação das atividades realizadas em sala de aula

Dentre as diferentes atividades realizadas em sala de aula ao longo do curso, as preferências dos respondentes são reveladas a seguir. A Tabela 3.25 indica as atividades de produção oral mais apreciadas em sala de aula:

Atividades de produção oral mais apreciadas	Pouco	%	Muito	%	Total
Prática de pronúncia	15	12,6	104	87,4	119
Cantar	16	13,4	103	86,6	119
Prática de diálogos em sala de aula	16	13,4	103	86,6	119
Praticar exercícios gramaticais conduzidos pelo professor	19	16,0	100	84,0	1 19
Repetir quando o professor solicita	30	25,2	89	74,8	119
Conversar livremente em inglês	32	26,9	87	73,1	119
Perguntas com interrogativos (*WH-questions*)	42	35,3	77	64,7	119
Seguindo um modelo, fazer uma série de frases sobre uma foto, mapa ou diagrama	46	38,7	73	61,3	119
Apresentar dramatizações em classe de improviso	51	42,9	68	57,1	119
Fazer as seções individuais (sem o professor) no laboratório	53	44,5	66	55,5	119
Perguntas e respostas com *yes/no*	57	47,9	62	52,1	119
Preparar diálogos em casa e apresentá-los livremente em classe	63	52,9	56	47,1	119
Preparar e memorizar diálogos em casa para apresentação em classe	64	53,8	55	46,2	119

Tabela 3.25 – Atividades de produção oral mais apreciadas em sala de aula

Os dados da Tabela 3.25 acima revelam que, de maneira geral, os alunos apreciam todas as atividades de produção oral realizadas em sala de aula. De uma maneira mais específica, as atividades de produção oral em sala de aula de que os alunos mais gostam são: prática de pronúncia (87,4%), cantar (86,6%) e prática de diálogos (86,6%). É interessante observar que os alunos apreciam muito a prática de exercícios gramaticais conduzidos pelo professor (84,0%) e gostam de repetir quando o professor solicita (74,8%). Com uma porcentagem um pouco menor, os alunos também apreciam conversar livremente em inglês (73,1%), perguntas com interrogativos (64,7%) e a realização de frases sobre uma foto, mapa ou diagrama, seguindo um modelo (61,3%).

Já os dados sobre as atividades de compreensão oral preferidas no curso são apresentados na Tabela 3.26:

Atividades de compreensão oral mais apreciadas	Pouco	%	Muito	%	Total
Ouvir músicas	11	9,2	108	90,8	119
Pronúncia	16	13,4	103	86,6	119
Identificação de sons distintos do inglês	29	24,4	90	75,6	119
Compreender instruções	32	26,9	87	73,1	119
Circular palavras que você ouvir	36	30,3	83	69,7	119
Ouvir para repetir	36	30,3	83	69,7	119
Identificação de pares de palavras (*stay/steak*)	38	31,9	81	68,1	119
Compreensão de informação específica do CD	39	32,8	80	67,2	119
Identificação do assunto geral	40	33,6	79	66,4	119
Reconhecimento de formas reduzidas de palavras	43	36,1	76	63,9	119
Atividades de completar informações contidas no CD	43	36,1	76	63,9	119
Fazer as seções individuais no laboratório	65	54,6	54	45,4	119

Tabela 3.26 – Atividades de compreensão oral mais apreciadas em sala de aula

Os resultados da Tabela 3.26 indicam que as atividades de compreensão oral mais apreciadas pelos alunos são aquelas relacionadas à música. Para 108 (90,8%) alunos, ouvir músicas é a atividade preferida, corroborando os dados relacionados a atividades de produção oral, que também colocam a atividade “cantar” como uma das mais apreciadas. Dos 119 respondentes, 103 (86,6%) gostam de atividades que envolvam pronúncia. Atividades que envolvem a identificação de sons distintos do inglês (75,6%) e compreender instruções (73,1%) também são muito apreciadas. Com uma porcentagem um pouco menor, os alunos também apreciam atividades de circular palavras, ouvir para repetir (69,7%), respectivamente, identificar pares de palavras (68,1%), compreender informações específicas do CD (67,2%) e identificação do assunto geral (66,4%).

Quanto às atividades de compreensão escrita, a Tabela 3.27 mostra os seguintes resultados:

Atividades de compreensão escrita mais apreciadas	Pouco	%	Muito	%	Total
Leitura de textos curtos	15	12,6	104	87,4	119
Análise de letras de música	18	15,1	101	84,9	119
Ler textos sobre assuntos variados	20	16,8	99	83,2	119
Tradução de textos	32	26,9	87	73,1	119
Ler textos em sala de aula e discuti-los em sala de aula	34	28,6	85	71,4	119
Ler sobre o mesmo assunto em vários textos	46	38,7	73	61,3	119
Leitura de textos longos	51	42,9	68	57,1	119
Ler textos em casa e discuti-los em sala de aula	55	46,2	64	53,8	119

Tabela 3.27 – Atividades de compreensão escrita mais apreciadas em sala de aula

Nas atividades de compreensão escrita, a leitura de textos curtos, para 104 (87,4%) alunos, é a mais apreciada, seguida de análise de letras de música, para 101 (84,9%) alunos. Eles também apreciam que os textos sejam de assuntos variados (83,2%) para discuti-los em sala de aula (71,4%). Para 87 (73,1%) alunos, a tradução de textos é muito apreciada.

Quanto às atividades de produção escrita mais apreciadas pelos respondentes, os dados da Tabela 3.28 mostram o seguinte:

Atividades de produção escrita mais apreciadas	Pouco	%	Muito	%	Total
Fazer exercícios gramaticais	29	24,4	90	75,6	119
Atividades de completar	40	33,6	79	66,4	119
Redação de temas variados	51	42,9	68	57,1	119

Tabela 3.28 – Atividades de produção escrita mais apreciadas em sala de aula

Nas atividades de produção escrita, os resultados mostram que a preferência dos alunos recai sobre a realização de exercícios gramaticais (75,6%). No entanto, talvez os alunos confundam produção escrita com gramática, uma vez que essas atividades podem não ser atividades específicas da produção escrita. Em segundo lugar, os resultados mostram que os alunos apreciam muito a realização de atividades de completar (66,4%) e a redação de temas variados (57,1%).

Os alunos também foram questionados quanto à maneira que preferem realizar as atividades em sala de aula. Os dados da Tabela 3.29 a seguir mostram o seguinte:

Dinâmica didática de interação	Pouco	%	Muito	%	Total
Em grupos	30	25,2	89	74,8	119
Em pares	38	31,9	81	68,1	119
Individualmente	66	55,5	53	44,5	119

Tabela 3.29 –Dinâmica didática de interação em sala de aula

Os resultados acima mostram que 89 (74,8%) alunos dão preferência à interação em grupos, seguida de atividades realizadas em pares (68,1%). Cinqüenta e três (44,5%) alunos preferem realizar as atividades individualmente.

Os alunos também foram questionados quanto à sua maneira preferida de aprender a língua inglesa na sala de aula. Suas respostas são apresentadas na Tabela 3.30 a seguir:

Como gostam de aprender em sala de aula	Pouco	%	Muito	%	Total
Com músicas	10	8,4	109	91,6	119
Praticando pronúncia	18	15,1	101	84,9	119
Vendo vídeo / televisão/ filmes	20	16,8	99	83,2	119
Ouvindo CDs/cassetes	25	21,0	94	79,0	119
Ouvindo o professor	29	24,4	90	72,3	119
Conversando em inglês com os outros colegas	30	25,2	89	74,8	119
Com jogos	37	31,1	82	68,9	119
Estudando livro-texto	43	36,1	76	63,9	119
Vendo *posters*/desenhos/fotos	47	39,5	72	60,5	119
Ouvindo os colegas falarem	52	43,7	67	56,3	119
Memorizando diálogos	60	50,4	59	49,6	119
Copiando do quadro-negro	74	62,2	45	37,8	119

Tabela 3.30 – Como os alunos gostam de aprender a língua inglesa na sala de aula

De maneira geral, esses resultados indicam que, dos 119 respondentes, 109 (91,6%) preferem, em primeiro lugar, atividades que envolvam músicas. Em segundo lugar, 101 (84,9%) gostam de atividades de prática de pronúncia. A seguir, 99 alunos (83,2%) apreciam atividades com vídeo, televisão e filmes e 94 (79,0%), ouvir CDs e cassetes. Também é importante para eles ouvir o professor (72,3%), conversar em inglês com os outros colegas (74,8%) e aprender com jogos (68,9%). Ao comparar esses resultados com aqueles das Tabelas 3.25 (atividades de produção oral) e 3.26 (atividades de compreensão oral), é possível constatar que os resultados são muito próximos nos itens relacionados a atividades que envolvem músicas e prática de pronúncia.

Além disso, na opção da pergunta aberta (pergunta 39, anexo 2) sobre outras atividades que os alunos acham importante realizar nas aulas de Língua Inglesa, dentre as atividades citadas acima, os alunos reiteram aulas com músicas, atividades de pronúncia e de conversação. Os comentários abaixo ilustram essa afirmativa:

A07: Pronúncia, música, leitura e falar mais inglês na sala de aula. Fazer da aula de inglês algo real, como se estivéssemos nos Estados Unidos.
A02: Aulas com vídeos em inglês. Ex: *video-clips* de músicas em inglês.
A10: Atividades com música, vídeos, diálogos desenvolvidos pelos alunos.
A95: Acho importante a realização de jogos, de músicas, entre outros.
A08: Dinâmicas em grupo, desenvolvimento por parte dos alunos de jogos que tenham teor educativo.

Nos exemplos acima, é possível observar que os alunos valorizam as aulas com músicas e pronúncia. Nesses comentários, eles também acrescentam aulas com vídeo,

jogos e diálogos. É interessante observar que essas questões reforçam o que foi dito anteriormente sobre as fontes de contato dos alunos com a língua inglesa. Além do mais, constata-se que alguns alunos parecem relacionar a aprendizagem de língua inglesa a atividades lúdicas, tais como jogos e dinâmicas em grupo, como afirmam os alunos A95 e A08.

Observa-se que os alunos também valorizam outras atividades que envolvam a produção oral. Vejamos algumas afirmativas dos alunos a esse respeito:

A29: Pequenas peças teatrais.
A13: Conversação. Atividades de ouvir, entre outros.
A11: Assistir vídeos com legendas em inglês para treinar a pronúncia de certas palavras e se familiarizar com a língua.
A23: Deveria ter mais tempo e mais dinâmicas e leitura de textos.
A61: Mais conversação, para haver interação e desinibição.
A64: Treinar a conversação, trabalhar a produção de textos (redação)
A52: Fazer simulações com diálogos.
A67: Eu acho importante realizar nas aulas de inglês debates com temas atuais e apresentação de vídeos e filmes.
A116: Gosto de participar falando com meus colegas e com a professora, tirando minhas dúvidas, praticando a língua.
A119: Mais aulas, mais conversação.

Percebe-se, pelos exemplos acima, que, além de seu interesse em aulas com música e prática de pronúncia, alguns alunos também parecem apreciar aulas que priorizem a conversação, a realização de peças teatrais e simulações de situações reais, cujo objetivo é o incentivo à interação em sala de aula.

A subseção seguinte apresenta os dados referentes às atividades consideradas mais importantes de serem estudadas em sala de aula, de acordo com a visão dos alunos da disciplina Língua Inglesa em estudo.

3.1.2.4 Atividades mais importantes em sala de aula

Para identificar as atividades consideradas mais importantes de serem estudadas em sala de aula, de acordo com a visão dos alunos do curso de Letras, foi realizado um questionário complementar (anexo 5) com os 119 alunos que participaram do primeiro. Contudo, somente 108 responderam e entregaram no prazo estipulado. Nesse questionário, levou-se em conta aquilo que está contido nos livros didáticos, ou seja,

questões sobre vocabulário, funções e atividades específicas referentes à sala de aula ou ao mercado de trabalho, que não fizeram parte do questionário anterior.

Para tanto, primeiramente, os alunos do curso de Letras em estudo assinalaram itens sobre vocabulário. A Tabela 3.31 a seguir traz informações sobre essa questão:

Vocabulário considerado importante	Ouvir	%	Falar	%	Ler	%	Escrever	%	Todas	%
Sobre planos para o futuro	6	5,6	14	13,0	8	7,4	10	9,3	85	78,7
Feriados, festivais, costumes e eventos especiais	8	7,4	17	15,7	11	10,2	07	6,5	84	77,8
Sobre planos para férias	9	8,3	17	15,7	10	9,3	12	11,1	83	76,9
Esportes, hobbies e passatempos	9	8,3	18	16,7	8	7,4	8	7,4	83	76,9
Meios de transporte	13	12,0	22	20,4	12	11,1	4	3,7	81	75,0
Objetos	9	8,3	18	16,7	9	8,3	10	9,3	77	71,3
Doenças e tratamento	16	14,8	19	17,6	14	13,0	10	9,3	77	71,3
Hábitos alimentares	11	10,2	27	25,0	15	13,9	13	12,0	73	67,6
Climas	14	13,0	23	21,3	19	17,6	16	14,8	70	64,8
Filmes e livros	23	21,3	18	16,7	28	25,9	11	10,2	66	61,1

Tabela 3.31 – Vocabulário considerado importante (N=108)

Como é possível observar na Tabela 3.31, os alunos, primeiramente, consideram importante aprender vocabulário sobre planos para o futuro, com uma porcentagem de 78,7%, seguido de vocabulário sobre feriados, festivais, costumes e eventos especiais (77,8%). O vocabulário sobre planos para férias e esportes, hobbies e passatempos apresenta uma porcentagem de 76,9%. Os demais itens de vocabulário apresentam uma porcentagem de 75% e 61,1%, respectivamente. Observa-se, também, que as quatro habilidades estudadas juntas são apresentam uma porcentagem maior para muitos dos itens, reiterando, novamente, que para eles, as quatro habilidades devem ser enfatizadas na disciplina em questão.

No questionário complementar, os alunos também responderam se consideram necessário realizar, em sala de aula, atividades específicas para o mercado de trabalho. A Tabela 3.32, a seguir, traz informações sobre essa questão:

Elenco de atividades específicas da sala de aula e/ou do mercado de trabalho	Sim	%	Não	%
Entender apresentações orais em inglês	105	97,2	3	2,8
Participar de entrevista de emprego	102	94,4	6	5,6
Fazer apresentações orais	101	93,5	7	6,5
Tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc.	100	92,6	8	7,4
Elaborar o currículo	99	91,7	9	8,3
Escrever cartas	97	89,8	11	10,2
Selecionar informações relevantes na Internet	93	86,1	15	13,9
Ler e resumir um capítulo teórico em inglês	93	86,1	15	13,9
Fazer resumos	93	86,1	15	13,9
Escrever *abstracts*	87	80,6	22	20,4
Fazer *essays*	85	78,7	23	21,3

Tabela 3.32 – Atividades específicas da sala de aula e/ou do mercado de trabalho (N=108)

Esses resultados mostram que, dos 108 alunos que participaram do questionário complementar, 105 (97,2%) consideram importante entender apresentações orais em inglês, 102 (94,4%) consideram importante a realização de tarefas sobre entrevista de emprego e 101 (93,5%) responderam que é importante fazer apresentações orais. As demais tarefas constantes dessa tabela são também consideradas importantes para a grande maioria dos alunos, com a porcentagem menor de 78,7%.

Além das atividades específicas da sala de aula e/ou mercado de trabalho, os alunos também responderam sobre as funções consideradas importantes para serem aprendidas em sala de aula. A Tabela 3.33, a seguir, traz um elenco dessas funções, considerando-se a importância das quatro habilidades, vistas separadamente ou todas juntas.

Elenco de funções a serem aprendidas	Ouvir	%	Falar	%	Ler	%	Escrever	%	Todas	%
Trocar informações de caráter pessoal	13	12,0	20	18,5	6	5,6	10	9,3	83	76,9
Descrever coisas, pessoas e lugares	9	8,3	27	25,0	8	7,4	20	18,5	76	70,4
Discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas	17	15,7	27	25,0	11	10,2	08	7,4	75	69,4
Fazer sugestões	15	13,9	32	29,6	1	0,9	15	13,9	73	67,6
Persuadir	19	17,6	35	32,4	1	0,9	6	5,6	70	64,8
Instruir pessoas a fazer coisas	15	13,9	32	29,6	4	3,7	18	16,7	70	64,8
Falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário	20	18,5	36	33,3	5	4,6	15	13,9	67	62,0
Comentar sobre semelhanças, diferenças, preferências	20	18,5	39	36,1	10	9,3	8	7,4	67	62,0
Reclamar	14	13,0	38	35,2	2	1,9	15	13,9	66	61,1
Contar uma história	13	12,0	37	34,3	17	15,7	13	12,0	65	60,2
Discordar	18	16,7	39	36,1	02	1,9	8	7,4	64	59,3
Anotar recados	27	25,0	15	13,9	19	17,6	44	40,7	64	59,3
Relatar eventos ocorridos no passado: relembrar, descrever experiências	13	12,0	30	27,8	15	13,9	29	26,9	63	58,3
Manter um diálogo	28	25,9	43	39,8	2	1,9	3	2,8	63	58,3
Concordar	21	19,4	43	39,8	2	1,9	5	4,6	62	57,4
Discutir	28	25,9	41	38,0	2	1,9	2	1,9	62	57,4
Justificar-se (dar desculpas)	21	19,4	42	38,9	8	7,4	16	14,8	61	56,5
Dar opinião	20	18,5	42	38,9	4	3,7	14	13,0	61	56,5
Dar conselhos	25	23,1	43	39,8	1	0,9	14	13,0	61	56,5
Cumprimentar	37	34,3	47	43,5	5	4,6	7	6,5	59	54,6
Apresentar pessoas	33	30,6	46	42,6	4	3,7	5	4,6	59	54,6
Expressar sentimentos: raiva, tristeza, indiferença, mau humor, medo, etc.	26	24,1	47	43,5	8	7,4	12	11,1	58	53,7
Despedir-se	36	33,3	46	42,6	2	1,9	8	7,4	57	52,8
Perdoar	34	31,5	50	46,3	5	4,6	8	7,4	55	50,9
Solicitar permissão	24	22,2	51	47,2	6	5,6	12	11,1	54	50,0
Iniciar uma conversa	35	32,4	53	49,1	5	4,6	6	5,6	52	48,1
Expressar desapontamento	23	21,3	50	46,3	5	4,6	13	12,0	52	48,1
Solicitar algo	24	22,2	54	50,0	5	4,6	12	11,1	51	47,2
Falar sobre si mesmo	20	18,5	49	45,4	3	2,8	26	24,1	50	46,3
Oferecer-se para fazer algo	32	29,6	54	50,0	6	5,6	17	15,7	48	44,4
Fazer e receber telefonemas	43	39,8	56	51,9	6	5,6	9	8,3	48	44,4
Exprimir entusiasmo	27	25,0	60	55,6	3	2,8	11	10,2	47	43,5
Pedir desculpas	32	29,6	57	52,8	4	3,7	12	11,1	47	43,5

Tabela 3.33 - Elenco de funções a serem aprendidas em sala de aula (N=108)

De maneira geral, os resultados da Tabela 3.33 apontam para o fato de que grande parte dos alunos considera importante aprender as funções elencadas em todas as quatro habilidades. Portanto, esses dados reiteram o que os alunos já disseram anteriormente no que se refere ao grau de importância das quatro habilidades e o fato de que todas devem ser enfatizadas na disciplina Língua Inglesa em questão.

De uma maneira específica, comparando-se as habilidades separadamente, observa-se que a habilidade de produção oral é aquela que possui a maior porcentagem

para a maior parte dos itens, seguida da habilidade de compreensão oral em alguns itens e de produção escrita em outros. Na habilidade de produção escrita, anotar recados é o item mais elevado (40,7%).

Para complementar o quadro referente às atividades consideradas importantes pelos alunos ao aprenderem a língua inglesa eficientemente, os alunos responderam sobre o conhecimento sistêmico a ser aprendido em sala de aula, segundo mostra a Tabela 3.34 a seguir:

Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico	Ouvir	%	Falar	%	Ler	%	Escrever	%	Todas	%
Aprender gramática	5	4,6	7	6,5	13	12,0	21	19,4	82	75,9
Aprender números ordinais, cardinais, frações, etc.	14	13,0	12	11,1	6	5,6	11	10,2	82	75,9
Aprender o alfabeto	20	18,5	26	24,1	11	10,2	12	11,1	78	72,2
Aprender as horas	18	16,7	23	21,3	9	8,3	16	14,8	75	69,4
Aprender os números	20	18,5	23	21,3	11	10,2	18	16,7	74	68,5
Falar sobre o futuro com *going to* e *Will*	15	13,9	26	24,1	8	7,4	16	14,8	73	67,6
Aprender a soletrar nomes e palavras em inglês	24	22,2	37	34,3	12	11,1	5	4,6	67	62,0
Aprender pronúncia: entoação, ritmo	38	35,2	41	38,0	13	12,0	2	1,9	59	54,6
Identificar símbolos fonéticos do dicionário	15	13,9	18	16,7	38	35,2	25	22,2	51	47,2

Tabela 3.34 – Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico (N=108)

Esses resultados mostram que a aprendizagem da gramática, de números ordinais, cardinais, frações, etc. são consideradas importantes em todas as habilidades para 75,9% dos alunos. Outro fator que merece mencionar, refere-se `a habilidade de compreensão escrita, a qual sobrepõe-se às outras três somente no item identificação de símbolos fonéticos do dicionário, com uma porcentagem de 35,2%.

3.1.2.5 Resumo dos resultados referentes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos

Para finalizar esta seção, apresento um resumo dos resultados referentes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos do curso de Letras, relacionando-os aos subsídios para um delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso pesquisado.

Quanto ao perfil dos alunos, os resultados mostram alguns pontos relevantes. Em primeiro lugar, a faixa etária predominante é de alunos adultos, entre 20 e 24 anos, principalmente do sexo feminino. A renda socioeconômica da maioria é baixa. A maior parte dos alunos do curso de Letras vem de escolas públicas. Uma grande porcentagem dos alunos trabalha fora de 6 a 8 horas por dia e custeia seus estudos. Como conseqüência, dispõe de pouco tempo para dedicar-se ao estudo da língua inglesa fora da sala de aula .

Grande parte dos alunos do curso de Letras, especialmente aqueles que vieram de escolas públicas, considera insatisfatório o estudo de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio. Ao entrarem na universidade, apesar de já terem estudado língua inglesa anteriormente, possuem pouco conhecimento lingüístico prévio e consideram insatisfatório seu desempenho na disciplina Língua Inglesa nas quatro habilidades, no início do curso de Letras, com uma ênfase um pouco maior em produção e compreensão orais.

Mais da metade dos alunos do curso de Letras pesquisados afirma possuir dificuldades em relação à disciplina Língua Inglesa, especialmente na habilidade de produção oral. Desses alunos que apresentam dificuldades em relação à língua inglesa, mais da metade atribui suas dificuldades ao seu pouco conhecimento da língua inglesa, tendo consciência de que precisam dedicar-se mais aos estudos.

No que se refere às expectativas dos alunos em relação ao curso de Letras, mais da metade espera ter conhecimento em nível intermediário ao término do curso e desejam poder atuar, principalmente, como professores de inglês em escolas do Ensino Fundamental e Médio, tanto da rede pública como da particular.

Os resultados também mostram a avaliação que os alunos fazem das atividades trabalhadas em sala de aula. Na visão dos alunos, as quatro habilidades são trabalhadas em sala de aula, com uma ênfase um pouco maior para a compreensão escrita, produção escrita e compreensão oral.

Quanto à preferência de habilidades para aprender em sala de aula, as quatro habilidades são consideradas importantes, tanto para o estudo de vocabulário como para as funções comunicativas. No que se refere ao estudo de gramática, os alunos parecem confundir produção escrita com gramática.

As atividades de produção oral mais apreciadas em sala de aula são prática de pronúncia, prática de diálogos e músicas. Os alunos também apreciam a prática de

atividades gramaticais conduzidas pelo professor e de repetição, quando o professor solicita.

Dentre as atividades de compreensão oral mais apreciadas pelos alunos estão aquelas relacionadas à música. Atividades que envolvem pronúncia e compreensão de instruções também são bem avaliadas pelos alunos.

Nas atividades de leitura, aquelas que envolvem a leitura de textos curtos e a análise de letras de música são as mais destacadas pelos alunos. Já nas atividades de escrita, a preferência dos alunos recai sobre a produção de atividades gramaticais e atividades de completar.

Quanto à dinâmica didática de interação em sala de aula, os resultados mostram que a preferência maior reside na interação em grupo, seguida de atividades realizadas em pares.

De maneira geral, os resultados sobre como os alunos preferem aprender língua inglesa em sala de aula indicam que os alunos apreciam muito atividades que envolvam músicas, pronúncia, vídeo, televisão, filmes e ouvir CDs e cassetes. Os alunos também gostam de ouvir o professor, conversar em inglês com os outros colegas e aprender com jogos. Parece haver, por parte dos alunos, um grande interesse em trazer o cotidiano para a sala de aula, por intermédio de músicas, simulações de situações reais e pronúncia.

Especificamente quanto ao estudo de vocabulário, os seguintes tópicos são considerados importantes para aprender em todas as habilidades: vocabulário sobre planos para o futuro, feriados, festivais, costumes e eventos especiais, planos para férias, esportes, hobbies e passatempos, meios de transporte, objetos em geral, doenças e tratamento, hábitos alimentares, climas, filmes e livros.

Nas atividades específicas da sala de aula e/ou do mercado de trabalho, a maioria dos alunos considera importante entender apresentações orais em inglês, participar de entrevistas de emprego, fazer apresentações orais, tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc., elaborar o currículo, escrever cartas, selecionar informações relevantes na Internet, ler e resumir capítulo teórico em inglês, fazer resumos, escrever *abstracts*, fazer *essays*.

Quanto às funções comunicativas, os alunos consideram importante aprender a trocar informações de caráter pessoal, descrever coisas, pessoas e lugares, horas, discutir fatos da mídia em diferentes épocas, fazer sugestões, persuadir, instruir pessoas a fazer coisas, falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e

vestuário, comentar sobre semelhanças e diferenças, reclamar, contar uma história, discordar, anotar recados, relatar eventos ocorridos no passado, descrever experiências, manter um diálogo, concordar, discutir, justificar-se (dar desculpas), dar opinião, cumprimentar, apresentar pessoas, etc.

Nas atividades que envolvem o conhecimento sistêmico a ser aprendido em sala de aula, os alunos demonstraram sua preferência por aprender gramática, números ordinais, cardinais, frações, etc., o alfabeto e falar sobre o futuro com *going to* e *will*, com uma ênfase um pouco mais acentuada nas quatro habilidades vistas como um todo.

Tendo em vista o delineamento do *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, alguns pontos devem ser levados em conta. Em primeiro lugar, considerando que, ao término do curso, mais da metade dos alunos espera ter conhecimento em nível intermediário, assim como esperam poder atuar, principalmente, como professores de inglês em escolas de Ensino Fundamental e Médio, tanto da rede pública como particular, o *syllabus* deveria contemplar essas expectativas dos alunos frente o mercado de trabalho, priorizando, em sala de aula, o ensino do inglês que será utilizado na situação-alvo.

Além disso, tendo em vista que, dentre aqueles que já estão atuando no mercado de trabalho, poucos possuem experiência especificamente na área de Língua Inglesa, o *syllabus* deveria contemplar questões relacionadas ao fazer do professor e à linguagem utilizada por ele em sala de aula.

Outro resultado a ser considerado como subsídio para o delineamento do *syllabus* da disciplina em questão, refere-se às fontes de informação extra-classe dos alunos em relação à língua inglesa. Nessa direção, os resultados mostram que as maiores fontes de contado dos alunos com o inglês são música, filmes, Internet e TV a cabo. Essas fontes parecem fazer parte do cotidiano dos alunos, uma situação em que o papel deixou de ter prioridade e o visual passou a ter maior predominância.

Apesar de avaliarem seu desempenho como insatisfatório, os alunos consideram as quatro habilidades importantes de serem estudadas em sala de aula. Nessa perspectiva, o *syllabus* deveria promover um equilíbrio entre as habilidades a serem contempladas, talvez enfatizando aquelas em que os alunos apresentam mais dificuldades.

Outra questão a ser considerada no delineamento do *syllabus* refere-se ao pouco conhecimento lingüístico prévio dos alunos ao iniciarem o curso e ao pouco tempo disponível para dedicar-se ao estudo da língua inglesa fora da sala de aula. Nesse

sentido, o *syllabus* a ser elaborado deveria levar em conta essas lacunas, priorizando o tempo de estudo em sala de aula.

Na seção seguinte, são apresentados os resultados referentes às necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo.

3.2 Necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo

Nesta seção, apresento os resultados referentes às necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo. Primeiramente, com o intuito de investigar o perfil desejado do professor de Língua Inglesa no mercado de trabalho, tomo como base para a análise os questionários realizados com professores de Língua Inglesa atuantes nos seguintes contextos distintos: em escolas particulares do Ensino Fundamental e Médio, em escolas da rede pública do Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas. Em seguida, apresento os resultados referentes aos dados coletados junto a coordenadores de cursos de Língua Inglesa nos diferentes contextos mencionados acima.

3.2.1 Perfil do professor de Língua Inglesa, na visão dos professores atuantes no mercado de trabalho

Com o intuito de identificar o perfil do professor de Língua Inglesa no mercado de trabalho, os professores foram questionados sobre os seguintes itens: as habilidades consideradas importantes para o ensino de língua inglesa, avaliação de seu desempenho nas quatro habilidades, realização de teste de proficiência no processo de seleção, os procedimentos realizados nesse processo e o nível de proficiência exigido para a atuação no mercado de trabalho. Além disso, os professores foram indagados sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula e se estão preparados para enfrentar tais dificuldades.

No que diz respeito especificamente à importância das quatro habilidades para o ensino de língua inglesa, de acordo com os professores atuantes no mercado de trabalho nos diferentes contextos analisados, os dados da Tabela 3.35 abaixo trazem as seguintes informações:

Habilidades comunicativas	Não é importante	Importante	Total
Compreensão oral	0	18	18
Produção escrita	1	17	18
Produção oral	0	18	18
Compreensão escrita	0	18	18

Tabela 3.35 – Importância das habilidades comunicativas no ensino de língua inglesa, segundo os professores

Esses resultados indicam que, dos 18 professores que trabalham nos três diferentes contextos analisados, a maioria considera as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) importantes para o ensino de língua inglesa em sala de aula. Esses resultados corroboram a percepção dos alunos sobre essa questão, indicando sua relevância para o delineamento de um possível *syllabus*, indicando as habilidades que devem ser contempladas.

Além das habilidades comunicativas, os professores foram questionados sobre a importância do conhecimento de vocabulário e do ensino de gramática e tradução, conforme mostra a Tabela 3.36, a seguir:

Componentes de conhecimento e de ensino	Não é importante	Importante	Total
Vocabulário geral	0	18	18
Gramática	0	18	18
Tradução	10	8	18

Tabela 3.36 – Importância dos componentes de conhecimento e de ensino, na visão dos professores

É interessante observar que o vocabulário geral e o ensino da gramática também são considerados importantes para todos eles. Os dados também revelam que para 10 professores, do total de 18, a tradução não é importante para ensinar a língua inglesa. Dos 8 restantes que consideram o ensino de tradução importante, somente 1 professor é de escola pública, 4 são de escolas particulares e 3 são de institutos de idiomas.

Outra informação levantada foi saber qual é a avaliação que os professores de Língua Inglesa fazem sobre seu desempenho, de acordo com as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). A Tabela 3.37, abaixo, mostra os resultados sobre essa avaliação:

Habilidades	Não satisfatório	Ótimo	Total
Compreensão oral	1	17	18
Produção escrita	2	16	18
Produção oral	1	17	18
Compreensão escrita	0	18	18

Tabela 3.37 – Avaliação do desempenho dos professores em língua inglesa

Os dados expostos acima com relação à avaliação do desempenho dos professores de Língua Inglesa nos diferentes contextos pesquisados, mostram que a maioria considera seu desempenho ótimo nas quatro habilidades. Somente 1 professora de escola particular considera seu desempenho em compreensão oral insatisfatório, 2 professores de escolas públicas consideram seu desempenho insatisfatório em produção escrita e 1 professora de escola particular considera seu desempenho insatisfatório em produção oral.

Ao serem questionados quanto à realização de teste de proficiência no processo de seleção, os 18 professores responderam que foram testados de alguma forma. Desses 18, 4 são de escolas particulares e 9 de institutos de idiomas. Os 5 professores de escolas públicas realizaram um concurso público oferecido pelo Estado e/ou Prefeitura, o qual envolve somente algumas questões de língua inglesa (gramática e compreensão de texto).

A Tabela 3.38, a seguir, apresenta os resultados referentes aos procedimentos utilizados nos processos de seleção, de acordo com os professores:

Procedimentos de seleção dos professores	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Entrevista em inglês	3	0	9
Prova de gramática	0	1	8
Redação	2	0	8
Prova de compreensão de texto	0	1	7
Questões de compreensão oral em língua inglesa	1	0	7
Prova didática dando uma aula (*micro- teaching*)	1	0	4
Indicação	0	0	1
Entrevista em português	2	0	0
Concurso	0	5	0
Outros: Auto-apresentação	1	0	0

Tabela 3.38 – Procedimentos realizados no processo de seleção

Os resultados apresentados na Tabela 3.38 mostram que, em institutos de idiomas, todos os 9 professores pesquisados participaram de uma entrevista em língua inglesa, 8 fizeram uma prova de gramática e redação, 7 responderam questões de compreensão de texto e compreensão oral em língua inglesa e 4 participaram de uma prova didática (*micro-teaching*). Esses resultados parecem indicar que o fator lingüístico é mais relevante no processo de seleção de professores atuantes em institutos de idiomas, enquanto que, nas demais escolas não é considerado um fator decisivo.

Em escolas particulares, 3 dos 4 professores pesquisados passaram por uma entrevista, sendo que 2 participaram de uma entrevista em português e de uma redação em português. Outro ainda participou de uma entrevista em inglês. Um dos professores também participou de uma prova didática, fez uma auto-apresentação e respondeu questões de compreensão oral em língua inglesa, como parte dos procedimentos realizados no processo de seleção.

Em escolas públicas, todos os professores pesquisados participaram de um concurso para se tornarem efetivos. Uma das professoras acrescentou que sua prova abrangeu questões de gramática e compreensão de texto.

Ainda com o intuito de caracterizar o perfil desejável do professor de Língua Inglesa no mercado de trabalho, os professores foram questionados sobre sua participação em treinamentos após o processo de seleção. A Tabela 3.39 traz informações sobre essa questão:

Treinamento	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Sim	0	0	9
Não	4	5	0
Total	4	5	9

Tabela 3.39 – Treinamento após o processo de seleção, segundo os professores

Os resultados apresentados acima revelam que nenhum dos professores das escolas públicas e particulares participou de treinamentos. Já os 9 professores de institutos de idiomas participaram de treinamentos realizados nas próprias escolas, variando de 12 horas a cinco semanas. De maneira geral, segundo mostram os dados, o treinamento dos professores consiste de reuniões em grupos com o coordenador pedagógico, cujo objetivo é que conheçam o material didático e o laboratório de línguas. Outros participam de *workshops* e prova didática.

Outro dado coletado para identificar o perfil desejável do professor de Língua Inglesa nos diferentes contextos pesquisados, foi verificar o nível de proficiência exigido pelas escolas para a atuação desses professores no mercado de trabalho. Os dados da Tabela 3.40, a seguir, apresentam os seguintes resultados:

Nível de proficiência exigido no mercado de trabalho	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Avançado	1	2	9
Intermediário	2	1	0
Básico	0	0	0
Outros: certificados de proficiência/ pós- graduação	0	0	1

Tabela 3.40 – Nível de proficiência exigido para a atuação no mercado de trabalho

Em institutos de idiomas, o nível de proficiência exigido para todos os 9 professores é avançado. Um deles acrescentou que é necessário ter um certificado de proficiência em língua inglesa. Em escolas particulares, 2 professores, do total de 4, responderam que o nível exigido é intermediário, 1 respondeu que é o nível avançado e o outro não respondeu. Em escolas da rede pública, para 2 professoras, do total de 5, o nível avançado é o exigido pela escola. Esse resultado causou-me estranheza, uma vez que parece não ser esse o nível encontrado, normalmente, em escolas públicas. Talvez esses professores tenham respondido dessa forma pelo fato de que seu conhecimento lingüístico em relação à língua inglesa seja avançado. Essas professoras cursam Mestrado na área da lingüística aplicada.

Os professores também foram questionados quanto à qualificação exigida para a atuação no mercado de trabalho. Em escolas públicas e particulares, é necessário que os professores tenham, basicamente, Licenciatura Plena. Para lecionar em institutos de idiomas, nenhum professor mencionou a Licenciatura Plena em Letras.

Um outro dado levantado para completar o perfil desejado do professor de Língua Inglesa para que atue eficientemente no mercado de trabalho, diz respeito às possíveis dificuldades enfrentadas para ministrar essa disciplina nos contextos pesquisados. A Tabela 3. 41, a seguir, revela os resultados quanto a essa questão, de acordo com as respostas dos professores de Língua Inglesa:

Dificuldades para ministrar aulas de Língua Inglesa	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9	Total
Sim	2	5	2	9
Não	2	0	7	9

Tabela 3.41 – Dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa

Os dados da Tabela 3.41 revelam que, do total de 18 professores, 9 enfrentam dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa. Os 5 professores da rede pública declararam enfrentar dificuldades, em oposição aos professores de institutos de idiomas (somente dois relataram o mesmo problema). Nas escolas particulares, 2 professores do total de 4 enfrentam dificuldades nas aulas de Língua Inglesa.

Outra informação levantada foi saber os motivos das dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa. A Tabela 3.42, a seguir, indica quais são:

Motivos das dificuldades	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de idiomas N=9
Inibição dos alunos	2	5	1
Falta de equipamento na escola	0	5	1
Falta de interesse dos alunos	1	4	1
Pouco conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos	1	4	1
Falta de material de apoio (suplementar – *resource packs*)	1	3	1
Falta de conhecimento suficiente da língua para ministrar as aulas	0	0	1
Necessidade de mais treinamento	1	0	1
Material escolhido	1	0	0
Falta de apoio da Coordenação de sua escola	0	0	1

Tabela 3.42 – Motivos das dificuldades segundo a percepção dos professores

Como é possível observar na Tabela 3.42, os motivos para as dificuldades em sala de aula podem ser divididos em duas categorias: os próprios alunos e a escola. Nessa perspectiva, os professores de escolas públicas parecem ser aqueles que mais enfrentam dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa. Os 5 professores pesquisados alegam que a inibição dos alunos e a falta de equipamento na escola são as razões principais para as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Em seguida, 4 professores afirmam que o pouco conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos, bem como sua falta de interesse, dificultam sua atuação em sala de aula. Três professores declaram que a falta de material de apoio também contribui para essa questão. Duas professoras de escolas públicas mostram como atuam diante das dificuldades:

P20: Depende das circunstâncias do momento. Algumas vezes existe a necessidade de mudar totalmente as estratégias.

P17: Eu tenho que fazer o melhor possível com aquilo que tenho em mãos.

Em escolas particulares, 2 das 4 professoras alegam ter dificuldades para ministrar as aulas de Língua Inglesa. Dessas duas, uma atribui suas dificuldades ao pouco conhecimento da língua, falta de interesse e inibição por parte dos alunos. A outra professora alega que suas dificuldades estão relacionadas à inibição dos alunos, ao material escolhido, à falta de material de apoio e à necessidade de mais treinamento.

Já em institutos de idiomas, somente 2 professoras enfrentam dificuldades para ministrar as aulas de Língua Inglesa. Uma atribui suas dificuldades ao material escolhido, à falta de apoio da Coordenação da escola e à falta de equipamentos disponíveis. A outra considera que seus problemas estão relacionados à inibição e à falta de interesse dos alunos, bem como à falta de apoio da coordenação. Seus comentários sobre como lidam com essas questões são os seguintes:

P15: Supero alguns desses problemas pesquisando e trazendo materiais extras para a sala de aula.

P06: Quando encontro algo difícil com o qual não sei lidar, vou à coordenação para apoio. Se as dificuldades referem-se a conhecimento que não tenho, digo aos alunos que pesquisarei e retornarei ao tópico.

Ainda nesse sentido, os professores pesquisados foram questionados se estão preparados para lidar com essas dificuldades. A Tabela 3.43, a seguir, mostra os dados referentes a essa questão:

Preparo para lidar com as dificuldades	Escolas Particulares N=-4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9	Total
Sim	2	5	9	16
Não	2	0	0	2

Tabela 3.43 – Preparo para lidar com as dificuldades para ensinar

Esses resultados mostram que, dos 18 professores, 16 sentem-se preparados para lidar com as possíveis dificuldades que possam surgir em sala de aula. Somente dois professores de escolas particulares não se sentem preparados. Uma delas comenta que as dificuldades surgem porque os alunos não acreditam na aprendizagem de inglês em uma escola regular. Vejamos seu comentário:

P09: É uma questão de cultura; os alunos não acreditam no aprendizado de inglês numa escola regular. Todos concordam que a língua inglesa é um instrumento importante para o sucesso profissional e até pessoal, mas por mais que a Escola e os professores se empenhem para alcançar bons resultados, isso não acontece. Há falta de credibilidade no ensino da escola regular, comparada com cursos específicos, onde muda a intenção dos alunos, a estruturação das turmas e a dinâmica de trabalho.

O comentário acima indica qual é a visão da própria professora quanto ao ensino de línguas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em nosso país. Em sua visão, parece não ser possível que os alunos aprendam inglês nas escolas regulares, pela falta de bons resultados em sala de aula e da conseqüente falta de credibilidade do ensino.

A Tabela 3.44, abaixo, traz informações sobre as habilidades que apresentam maior dificuldade em sala de aula, segundo os 18 professores pesquisados:

Habilidades	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Produção oral	3	5	2
Compreensão oral	2	4	1
Produção escrita	0	0	4
Compreensão escrita	0	0	1
Não responderam	0	0	3

Tabela 3.44– Habilidades que apresentam maior dificuldade em sala de aula

De maneira geral, esses resultados mostram que, nas escolas da rede particular e da rede pública, a habilidade que apresenta maior dificuldade em sala de aula é a produção oral. Três dos 9 professores de institutos de idiomas não responderam a essa questão. Especificamente em escolas particulares, 2 professoras justificam essa dificuldade em relação à produção oral da seguinte maneira:

P09: De compreensão oral e produção oral. (falta de interesse e comprometimento por parte dos alunos).

P10: Há maior dificuldade na produção oral, devido ao número de alunos em sala de aula. Temos uma média de 35 alunos por sala.

P11: Atualmente o nosso material é mais direcionado para a área de leitura e compreensão (vestibular) e não para a de produção oral, passando bastante vocabulário – existe um pouco de oralidade, mas não dá para avaliar pelo grande número de alunos em sala de aula. Percebo que isso gera certa frustração em alguns alunos bem como em alguns pais, pois os alunos muitas vezes são avaliados lá fora não pelo o que lêem e compreendem, mas sim pelo o que falam (é o que aparece mais).

Esses exemplos parecem deixar claro que a produção oral é a habilidade que mais apresenta dificuldades para o ensino em sala de aula de escolas particulares. Por um lado, o próprio material utilizado tem como objetivo o preparo para o vestibular, por meio da compreensão escrita. Além do mais, o número elevado de alunos parece dificultar a prática da oralidade em sala de aula, além da falta de interesse e comprometimento dos alunos. Essa mesma professora ainda salienta que tanto os alunos como seus pais demonstram o desejo de que a prática da oralidade em sala de aula seja mais enfatizada, devido às exigências que podem existir fora da escola.

Em escolas públicas, a justificativa para as dificuldades quanto à habilidade de produção oral está relacionada à indisciplina dos alunos, ao elevado número de alunos em sala de aula e à falta de recursos audiovisuais e técnicos para auxiliar essa prática. Os seguintes relatos dos professores de escolas públicas trazem informações sobre essa questão:

P20: Produção oral, principalmente, por causa da indisciplina dos alunos
P17: Sim, a atividade de produção oral, pois o número de alunos é muito grande.
P18: *Listening*. Não há rádio na escola. Projetor de slides, transparências. A escola tem 1 retroprojetor, mas as tomadas não funcionam em todas as salas. Não há na escola canhão e laptop.
P19: Atividades informatizadas, ou seja, com o uso de computadores.

Em institutos de idiomas, somente um professor apontou a produção escrita como uma habilidade que apresenta dificuldades em sala de aula. Pode ser que essa dificuldade ocorra pelo fato de que a produção escrita parece ser menos explorada em sala de aula. Ademais, é possível constatar que os professores de institutos de idiomas não enfrentam os mesmos problemas que os professores de escolas particulares e públicas, especialmente porque o número de alunos é bem menor, havendo, também, maior disponibilidade de equipamentos.

Esses resultados parecem corroborar os dados da Tabela 3.17 quanto às dificuldades dos professores em desenvolver a habilidade de produção oral em sala de aula. Tanto na visão dos alunos do curso de Letras, como na dos professores de Língua Inglesa nos três contextos, a produção oral é a habilidade que mais apresenta dificuldades.

3.2.1.1 Resumo dos resultados sobre o perfil dos professores no mercado de trabalho: visão dos professores de escolas particulares e públicas do Ensino Fundamental e Médio e de institutos de idiomas

Os resultados apresentados nesta seção revelam alguns dados relevantes sobre o perfil desejado do professor de Língua Inglesa em relação ao mercado de trabalho, segundo a visão dos professores dos três contextos pesquisados, possibilitando uma relação com o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa em estudo.

O desempenho dos professores nos três contextos estudados deve ser ótimo nas quatro habilidades, uma vez que todas são consideradas importantes para o ensino de língua inglesa em sala de aula. Além dessas quatro habilidades, os professores pesquisados também consideram importante ter conhecimento de vocabulário geral e de gramática.

Outra questão levantada está relacionada ao processo de seleção. Em escolas públicas, a seleção de professores é realizada por intermédio de um concurso público oferecido pelo Estado e/ou Prefeitura, o qual envolve somente algumas questões de língua inglesa (gramática e compreensão de texto). Em institutos de idiomas e em algumas escolas particulares, há uma prova de proficiência. O fator lingüístico é relevante no processo de seleção de professores para atuar em institutos de idiomas, uma vez que, além da prova de proficiência, podem participar de entrevistas em língua inglesa, realizar prova de gramática e redação, bem como responder questões de compreensão de texto e compreensão oral.

Para dar aulas em escolas públicas e particulares, é exigido que o professor de Língua Inglesa tenha Licenciatura Plena em Letras. Em institutos de idiomas, essa qualificação não é necessária. O que é exigido é o nível de conhecimento lingüístico avançado em língua inglesa. Alguns institutos também podem exigir certificados de proficiência. Em escolas públicas e particulares, o nível intermediário parece ser o mais exigido.

Nesse sentido, é importante que no delineamento do *syllabus*, a disciplina língua inglesa, tendo em vista o desempenho do futuro professor, leve em conta o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, o conhecimento de vocabulário e gramática e que contemple o preparo desses para questões de concurso e de compreensão de textos.

Um outro exemplo do que pode ser incluído no *syllabus* da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras é o estudo do gênero entrevistas de emprego (Nunes, 1997). Assim, o futuro professor estará consciente da organização retórica desse gênero e poderá enfrentar possíveis situações desse tipo com um desempenho mais eficiente.

Os professores de escolas públicas são os que mais enfrentam dificuldades para ministrar aulas de Língua Inglesa. Os motivos para essas dificuldades em sala de aula parecem estar relacionados a fatores que envolvem os próprios alunos ou a instituição, tais como inibição, falta de interesse e pouco conhecimento de língua inglesa por parte dos alunos, falta de equipamento e de material na escola. Apesar das dificuldades encontradas em sala de aula, a grande maioria dos professores sente-se preparada para lidar com os problemas que possam surgir.

Os dados revelam que, nas escolas particulares e públicas, a habilidade que apresenta maior dificuldade para ser ensinada em sala de aula é a produção oral. A justificativa para essa dificuldade está relacionada, novamente, aos próprios alunos ou à instituição.

3.2.2 Perfil do professor de Língua Inglesa na visão dos coordenadores atuantes no mercado de trabalho

Meu objetivo, nesta seção, foi identificar o perfil do professor de Língua Inglesa no processo de seleção, segundo a visão de 12 coordenadores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho, ou seja, 4 coordenadores de escolas particulares do Ensino Fundamental e Médio, 4 de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio e 4 de institutos de idiomas.

O questionário para os coordenadores enfocou as habilidades consideradas mais importantes para o ensino de língua inglesa, a avaliação de como deve ser o desempenho dos professores em língua inglesa nas quatro habilidades, a realização de testes de proficiência no processo de seleção e os procedimentos realizados nesse processo. Os coordenadores foram questionados sobre quem determina o nível lingüístico necessário para ser professor na instituição onde trabalham, qual é o critério para a escolha final no processo de seleção, o que pode levar à escolha de um candidato em detrimento de outro, bem como sobre o nível de procura por professores de Língua Inglesa em sua instituição. Finalmente, da mesma forma como os professores, eles foram questionados quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de

aula e qual é sua opinião sobre o preparo dos professores para enfrentar tais dificuldades.

Com relação às habilidades que os coordenadores consideram que o professor deve saber para ensinar língua inglesa, os resultados da Tabela 3.45 mostram o seguinte:

Habilidades comunicativas	Não é importante	Importante	Total
Compreensão oral	0	12	12
Produção oral	0	12	12
Compreensão escrita	0	12	12
Produção escrita	1	11	12

Tabela 3.45 – Importância das habilidades comunicativas no ensino de língua inglesa em sala de aula, segundo os coordenadores

O ponto principal a ressaltar nesses dados, considerando-se os diferentes contextos analisados, é que todos os coordenadores consideram as habilidades de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita importantes para ensinar língua inglesa.

De maneira geral, os resultados da Tabela 3.35 e da Tabela 3.45 são muito semelhantes, uma vez que tanto os professores como os coordenadores consideram importante saber as quatro habilidades para ensinar língua inglesa nos diferentes contextos analisados. Nessa mesma perspectiva, a maioria dos alunos também considera importante aprender as quatro habilidades em sala de aula (Tabela 3.24).

A Tabela 3.46, a seguir, apresenta alguns componentes de ensino que os coordenadores consideram que os professores devem saber para ensinar língua inglesa:

Componentes de conhecimento e de ensino	Não é importante	Importante	Total
Vocabulário geral	0	12	12
Gramática	1	11	12
Tradução	5	7	12

Tabela 3.46 – Importância dos componentes de conhecimento e de ensino, na visão dos coordenadores

Como é possível observar, o ensino de vocabulário geral e de gramática é considerado importante para a maioria. Quanto à tradução, dos 12 coordenadores, 7 consideram-na importante para ensinar a língua inglesa em sala de aula. Desses 7, 4 são coordenadores de escolas particulares e 3 de escolas públicas. Da mesma forma, ao se comparar esses resultados com o que os professores responderam na Tabela 3.36, observa-se que a percepção dos professores e coordenadores quanto à questão do ensino

de gramática, vocabulário e tradução é muito semelhante, talvez mostrando a visão que têm sobre o que é ensinar língua inglesa.

Os resultados da Tabela 3.47 mostram a visão dos coordenadores de Língua Inglesa sobre como deve ser o desempenho dos professores nas quatro habilidades:

Habilidades	Não satisfatório	Ótimo	Total
Compreensão oral	0	12	12
Produção oral	0	12	12
Compreensão escrita	0	12	12
Produção escrita	1	11	12

Tabela 3.47 - Avaliação dos coordenadores sobre o desempenho dos professores em língua inglesa

Para a grande maioria dos coordenadores pesquisados, o desempenho dos professores de Língua Inglesa deve ser ótimo nas quatro habilidades. Comparando-se as Tabelas 3.37 e 3.47, que tratam dessa questão, tendo-se em vista a caracterização do perfil desejável do professor de Língua Inglesa frente ao mercado de trabalho, percebe-se que os resultados são muito semelhantes, ou seja, sob o ponto de vista dos professores, a maioria considera seu desempenho ótimo. Na visão dos coordenadores, seu desempenho deve ser ótimo também.

Os coordenadores foram igualmente questionados quanto à realização de teste de proficiência no processo de seleção. Dos 12 coordenadores informantes da pesquisa, 9 responderam que os professores de Língua Inglesa que trabalham em sua instituição participaram de teste de proficiência. Os 3 coordenadores que responderam que seus professores não passaram por teste de proficiência no processo de seleção são de escolas públicas.

Para identificar melhor quais são os procedimentos realizados no processo de seleção, sob o ponto de vista dos coordenadores de Língua Inglesa, a Tabela 3.48, a seguir, apresenta os seguintes resultados:

Procedimentos de seleção de professores	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Entrevista em inglês	2	0	4
Prova de gramática	0	0	4
Prova de compreensão de texto	1	0	4
Prova didática dando uma aula	1	0	4
Questões de compreensão oral	1	0	4
Entrevista em português	4	0	3
Concurso	0	4	0
Indicação	3	0	1
Redação	1	0	1

Tabela 3.48 – Procedimentos realizados no processo de seleção, de acordo com os coordenadores de Língua Inglesa

Esses resultados revelam que os 4 coordenadores de escolas particulares relataram que os professores passam por entrevista em português. Além da entrevista, 3 ainda responderam que a indicação faz parte do processo de seleção, 2 afirmaram que uma entrevista em língua inglesa também é realizada e 1 acrescentou que uma prova de compreensão de texto, uma redação, uma prova didática e questões de compreensão oral em língua inglesa são realizadas.

Em escolas públicas, os 4 coordenadores responderam que o procedimento realizado no processo de seleção é o concurso público. Já em institutos de idiomas, segundo os 4 coordenadores de Língua Inglesa, o processo de seleção abrange entrevista em inglês, prova de gramática, prova de compreensão de texto, prova didática e questões de compreensão oral em língua inglesa. Três responderam que uma entrevista em português também é realizada e 1 acrescentou que a indicação também faz parte do processo.

No que diz respeito ao treinamento de professores, de acordo com a visão dos coordenadores de Língua Inglesa nos contextos analisados, a Tabela 3.49 mostra os seguintes resultados:

Treinamento	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Sim	2	0	4
Não	2	4	0
Total	4	4	4

Tabela 3.49 – Treinamento após o processo de seleção, segundo os coordenadores

Em escolas particulares, segundo 2 coordenadores participantes, os professores recebem treinamento após o processo de seleção, na própria escola, na semana de planejamento. Esse treinamento é realizado pelo coordenador e depois pelo corpo pedagógico das editoras dos livros adotados. Comparando esses resultados com o dos professores, é possível verificar que há diferenças. Para os professores de escolas particulares, não há treinamento após o processo de seleção.

Em institutos de idiomas, segundo os 4 coordenadores questionados, todos os professores passam por treinamento após o processo de seleção, o qual é realizado na própria escola, podendo durar de uma a duas semanas, ou podendo ser contínuo. Os relatos a seguir mostram como o treinamento é realizado nos institutos de idiomas:

C03: O método da escola é mostrado e explicado pelos profissionais.
C04: Comigo (informações sobre metodologia, *micro-teaching*).
C05: A partir da seleção, todas as sextas-feiras. É ministrado e preparado pelo coordenador.
C11: Durante 20 dias, nas férias escolares, por um período de 3 horas por dia.

Em escolas públicas, isso não ocorre. Segundo o que duas das coordenadoras relataram na época da coleta de dados, o Estado, a partir de 2006, iniciaria parcerias com instituições privadas, realizando cursos que visam a orientar seus professores. Ao compararmos esses dados com os resultados da Tabela 3.39 mostrada anteriormente, é possível constatar que, tanto na perspectiva dos professores como na dos coordenadores, principalmente de escolas públicas, parece não haver treinamento de professores após o processo de seleção.

Quanto ao nível de proficiência e qualificações exigidas, segundo os coordenadores participantes, a Tabela 3.50, a seguir, traz as seguintes informações:

Proficiência	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Avançado	3	1	4
Básico	1	0	0
Intermediário	0	0	0

Tabela 3.50 – Nível de proficiência exigido para a atuação no mercado de trabalho, segundo os coordenadores

Como foi demonstrado na Tabela 3.50, o nível de proficiência exigido para a atuação do professor de Língua Inglesa em institutos de idiomas e escolas particulares é o avançado. Em escolas públicas, só um coordenador respondeu sobre o nível de

proficiência. Isso porque, para lecionar inglês em escolas públicas e particulares, segundo os coordenadores participantes, a principal exigência é ter Licenciatura Plena em Letras.

Como o intuito de caracterizar melhor como é feito o processo de seleção de professores de Língua Inglesa, os coordenadores também foram questionados sobre quem determina o nível lingüístico necessário para ser um professor na instituição coordenada por eles, quem faz os testes para verificação do nível lingüístico dos candidatos, se o fator lingüístico é crucial no processo de decisão e qual é o critério para a escolha final.

Os resultados mostram que, tanto em escolas particulares como em institutos de idiomas, quem determina o nível lingüístico necessário para que o professor de Língua Inglesa trabalhe em determinada escola são os coordenadores pedagógicos. Em escolas públicas, segundo os 4 coordenadores questionados, se o professor é efetivo, quem determina o nível lingüístico necessário é a equipe técnica que elabora o concurso. Se o professor for admitido em caráter temporário, é o diploma, ou seja, a Licenciatura em Letras.

Para a verificação do nível lingüístico dos candidatos, os resultados mostram que, tanto em escolas particulares como em institutos de idiomas, quem elabora os testes são os coordenadores de Língua Inglesa. Já em escolas públicas, essa responsabilidade é do Estado, por intermédio dos elaboradores do concurso público. Não cabe aos coordenadores essa decisão.

Os coordenadores foram questionados especificamente se o fator lingüístico é um ponto fundamental no processo de seleção. A Tabela 3.51 mostra o seguinte:

Fator Lingüístico	Escolas particulares N=4	Escolas públicas N=4	Institutos de idiomas N=4	Curso de Letras N=1
Sim	4	1	2	0
Não	0	3	2	1
Total	4	4	4	1

Tabela 3.51 – Considerações sobre o fator lingüístico no processo de seleção

Os resultados da Tabela 3.51 mostram que os 4 coordenadores de escolas particulares afirmam que o fator lingüístico é fundamental como fator de decisão no processo de seleção. Os depoimentos dos coordenadores confirmam esses resultados, ao declararem que o conhecimento da língua é fundamental.

C02: O conhecimento da língua é fundamental.
C06: A cobrança dos nossos alunos é grande; o professor não pode estar inseguro em relação à língua.
C08: Caso não domine não é admitido mesmo sendo graduado em Letras.
C10: O conhecimento técnico da área é imprescindível.

Como é possível constatar por intermédio desses comentários, todos os coordenadores de escolas particulares pesquisados consideram o fator lingüístico fundamental no processo de contratação, deixando transparecer que somente a graduação em Letras não é suficiente. Dessa forma, os professores precisam ser fluentes na língua estrangeira, mostrando segurança sobre seu conhecimento, já que a exigência dos alunos é considerada no processo de decisão da contratação de professores.

Em institutos de idiomas, dos 4 coordenadores questionados, 2 consideram o fator lingüístico fundamental. Os exemplos a seguir mostram a percepção dos coordenadores quanto a essa questão.

C03: O conhecimento da língua é fundamental.
C05: É essencial para a contratação.

É possível constatar, a partir dos exemplos acima, que para alguns coordenadores, o conhecimento da língua é fundamental, essencial para a contratação de professores. Contudo, outras questões também são levadas em conta, conforme ilustram os exemplos a seguir:

C04: Pessoas fluentes lingüisticamente nem sempre possuem a postura ou o perfil adequado.
C11: Não, pois existem possibilidades de formação em serviço.

Esses exemplos mostram que a postura ou o perfil adequado do professor frente às exigências do instituto e a possibilidade de formação do profissional em serviço, são fatores também considerados no processo de seleção de professores.

Em escolas públicas, 3 dos 4 coordenadores consultados consideram o fator lingüístico fundamental no processo seletivo do professor de inglês. Os exemplos abaixo mostram a opinião dos coordenadores sobre essa questão:

C01: No estado: comprovação da escolaridade.
C07: A diversidade do mundo em que vivemos exige isso.

De acordo com o primeiro exemplo, percebe-se que, nas escolas do Estado, a maior exigência é a comprovação da graduação em Letras. O outro exemplo mostra que o coordenador considera o fator lingüístico uma exigência do mercado em geral, não especificamente da escola pública.

No entanto, ao considerarem os critérios para a escolha final do professor de Língua Inglesa no processo de seleção, os depoimentos dos coordenadores mostram que o fator lingüístico parece não ser o critério principal e único para alguns deles. Outros fatores são igualmente considerados. Em escolas particulares, os relatos dos professores mostram o seguinte:

C10: Dominar as 4 habilidades e conhecimento didático-pedagógico e experiência na área.
C06: Desenvoltura oral, desenvoltura em aula, postura pessoal, comprometimento.
C08: Ter formação específica (letras) e falar relativamente bem o inglês.
C02: Conhecimento, habilidade com pessoas, visão pedagógica.

Esses exemplos mostram que os coordenadores de escolas particulares consideram outros fatores na contratação de professores, da mesma forma que os coordenadores de institutos de idiomas, tais como o conhecimento de didática, a experiência, a desenvoltura em sala de aula, a postura pessoal, o comprometimento, também são levados em conta.

Em escolas públicas, parece que o critério para a escolha final do professor no processo de seleção não está nas mãos dos coordenadores, mas sim do Estado, conforme relatam os coordenadores abaixo:

C01: Estado: a vaga existente.
C07: Prova objetiva e subjetiva no concurso
C09: Pontuação (quantidade de dias trabalhados na área).

Os comentários mostram que os critérios para a decisão final na contratação são completamente diferentes dos procedimentos seguidos por coordenadores de escolas particulares. O que pode levar à contratação de um professor de Língua Inglesa em escolas públicas são: vagas existentes, a pontuação atingida no concurso e a pontuação. A coordenadora explica que pontuação se refere à quantidade de dias trabalhados na área.

Em institutos de idiomas, os comentários dos coordenadores de Língua Inglesa sobre os critérios para a escolha final do professor são os seguintes:

C03: Nível de inglês e personalidade.
C04: Além da fluência no idioma, o feeling quanto à potencialidade do profissional e sua visão de educação.
C05: Proficiência na língua mais treinamento, bom relacionamento com público, gostar de lecionar.
C11: Atingir pelo menos 70% em cada item avaliado, bem como ter o perfil de acordo com os grupos a serem ministrados.

Nesse sentido, os coordenadores também foram questionados sobre o que pode levar à escolha de um candidato em detrimento de outro. Os resultados mostram, em consonância com as considerações feitas acima, que em escolas particulares, os coordenadores afirmam que a fluência oral, a técnica usada em sala de aula e a experiência são fatores importantes. Os comentários dos coordenadores abaixo enfatizam essa questão:

C06: A fluência oral e a técnica usada na aula.
C08: O nível lingüístico.
C10: A experiência.

Em escolas públicas, o que leva a escolher um profissional ao invés de outro no processo de seleção, de acordo com as respostas dos coordenadores, são: a escolaridade, a pontuação atingida no concurso e os pontos trabalhados por dia. Os relatos a seguir confirmam esses dados, corroborando os resultados expostos anteriormente sobre os critérios para a decisão final na contratação de professores:

C01: Pontos por dia trabalhado, escolaridade
C07: Número de acerto de questões no concurso.
C09: Quantidade de pontos acertados no concurso.

Em institutos de idiomas, por sua vez, outros fatores são considerados. Os exemplos abaixo trazem mais informações sobre essa questão:

C03: O nível de conhecimento da língua inglesa, capacidade de relacionamento em grupo, habilidade de trabalhar em equipe.
C04: O conforto com relação à língua e um feeling pessoal.
C05: Proficiência na língua, bom relacionamento com público, gostar de lecionar.
C11: A adaptação à metodologia.

Como é possível observar, em institutos de idiomas, o fator lingüístico, a capacidade de relacionamento com o público, a habilidade de trabalhar em equipe, a

adaptação do professor à abordagem adotada pela escola, bem como o gosto por lecionar são fatores que os coordenadores levam em conta ao decidir entre um profissional e outro. Esses dados reforçam os resultados quanto aos critérios utilizados no processo final de decisão na contratação de professores.

Complementando a discussão sobre o perfil desejado dos professores de Língua Inglesa no processo de seleção, de acordo com as exigências das escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública e particular e de institutos de idiomas, os coordenadores foram questionados quanto à procura por professores de Língua Inglesa pelas instituições de ensino nos diferentes contextos analisados. A Tabela 3.52 traz informações sobre essa questão:

Procura por professores no mercado de trabalho (pela escola)	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Alta	1	4	2
Baixa	3	0	2
Total	4	4	4

Tabela 3.52 – Procura por professores no mercado de trabalho

Em escolas particulares, a procura por professores de Língua Inglesa no mercado de trabalho é baixa. O relato dos coordenadores abaixo mostra a percepção de cada um em relação a essa questão:

C02: Temos profissionais eficientes.
C06: O corpo docente é estável.
C08: No mercado há muitos profissionais e como não é exigido que domine tão bem a língua, muitos já estão lecionando.

Esses relatos mostram que, para alguns profissionais, o corpo docente parece estar bem preparado para lecionar a disciplina Língua Inglesa. Por outro lado, como o padrão de exigências não é tão elevado para o ensino dessa disciplina, parece não ser tão difícil encontrar profissionais que possam dar conta do recado.

Em escolas públicas, os 4 coordenadores afirmam que a procura por professores é alta, pelo fato de que nem sempre possuem a competência da língua necessária para ministrar as aulas eficientemente. Essa justificativa é explicada abaixo, por intermédio de alguns relatos:

C07: É difícil encontrar professores que tenham a competência da língua e habilidades para aplicá-la.
C09: Conforme a necessidade da rede.

O que se percebe nitidamente nesse bloco de exemplos é que, em escolas públicas, o maior problema, a despeito da realização do concurso, é encontrar professores capacitados para exercer a profissão adequadamente.

Em institutos de idiomas, a percepção dos coordenadores sobre a contratação de professores é diversificada. Para 2 coordenadores, a procura por professores no mercado é alta e para 2 coordenadores é baixa, conforme mostram os relatos abaixo:

C03: Não há alta rotatividade de professores na escola.
C04: Em minha escola é baixa, pois a estabilidade é grande.
C05: Estamos em uma região onde é raro encontrar professores com proficiência na língua.
C11: São profissionais difíceis de encontrar, pois exigimos proficiência no idioma e formação superior.

Os dois primeiros exemplos deixam claro que em uma escola a rotatividade de professores é baixa, devido à estabilidade que esse instituto proporciona. Os dois últimos exemplos demonstram que, devido às exigências da instituição, ou por sua localização, a procura por professores qualificados é maior. A partir desses resultados, constata-se que a procura por professores no mercado de trabalho pode depender da escola e de fatores como a localização, que neste trabalho não ficaram muito claros por intermédio dos dados obtidos na análise de necessidades.

Completando o quadro sobre o perfil desejado do professor de Língua Inglesa frente ao mercado de trabalho, os coordenadores também foram questionados se os professores de Língua Inglesa enfrentam dificuldades em sala de aula. A Tabela 3.52 abaixo traz informações sobre essa questão:

Dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Sim	3	2	1
Não	1	2	3
Total	4	4	4

Tabela 3.53 – Dificuldades para ministrar a disciplina Língua Inglesa, na visão dos coordenadores

Os resultados mostram que, do total de 12 coordenadores, 6 afirmam que os professores de Língua Inglesa que trabalham em suas escolas enfrentam dificuldades

para ministrar a disciplina. Desses 6 coordenadores, 3 são de escolas particulares, 2 de escolas públicas e 1 de instituto de idiomas.

Outra informação levantada foi saber quais são os motivos das dificuldades para lecionar a língua inglesa. A Tabela 3.54 abaixo indica quais são os motivos:

Motivos das dificuldades em lecionar Língua Inglesa	Escolas particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de idiomas N=4
Pouco conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos	3	1	0
Falta de interesse dos alunos	2	1	0
Necessidade de mais treinamento	1	0	1
Inibição dos alunos	1	0	0
Falta de conhecimento suficiente da língua para ministrar as aulas	1	0	0
Falta de equipamento na escola	1	0	0
Material escolhido	1	0	0
Falta de apoio da Coordenação de sua escola	0	0	0
Falta de material de apoio	0	0	0

Tabela 3.54 – Motivos das dificuldades, na visão dos coordenadores

Os resultados da Tabela 3.54 mostram que, de acordo com a visão dos coordenadores de Língua Inglesa, os professores de escolas particulares são aqueles que mais enfrentam dificuldades em sala de aula. O pouco conhecimento de língua inglesa e a falta de interesse por parte dos alunos são os principais fatores considerados. Além dessas questões, eles também acrescentam que o grande número de alunos em classe, a heterogeneidade do conhecimento dos alunos e a indisciplina são motivos para as dificuldades dos professores. Os comentários abaixo reforçam essa questão:

C06: Pelo número grande de alunos em classe em algumas turmas.
C08: Indisciplina dos alunos.
C10: Heterogeneidade do conhecimento da língua por parte dos alunos.

Em escolas públicas, o problema parece estar relacionado ao número de alunos nas salas de aula e à falta de interesse em estudar língua inglesa. Os relatos abaixo confirmam esses resultados:

C01: No Estado, número de alunos em sala de aula.
C07: As maiores dificuldades são de falta de interesse e comportamento dos alunos.

Nos institutos de idiomas, um coordenador demonstrou que é necessário tempo para adaptar-se à metodologia, indicando que essa é a razão principal para as dificuldades enfrentadas pelos professores. Outro acrescentou que os professores precisam adquirir experiência para aprender a lidar com as situações do dia-a-dia. Como as turmas são pequenas, os professores de institutos de idiomas parecem não enfrentar tantos problemas.

C03: É necessário tempo para adaptar-se à metodologia.
C11: Adquirir experiência para aprender a lidar com as situações do dia-a-dia.

Ainda nesse sentido, os coordenadores foram questionados se os professores de Língua Inglesa estão preparados para enfrentar as dificuldades em sala de aula. A Tabela 3.55 a seguir mostra os dados referentes a essa questão:

Preparo para lidar com as dificuldades	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Sim	3	2	4
Não	1	2	0
Total	4	4	4

Tabela 3.55 – Preparo para lidar com as dificuldades

Esses resultados mostram que, dos 12 coordenadores pesquisados, 9 acreditam que seus professores estão preparados para lidar com as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Somente 1 coordenador de escola particular e 2 de escolas públicas afirmam que seus professores não estão preparados para lidar com as possíveis dificuldades que possam surgir em sala de aula.

Em relação a essa questão, os coordenadores de escolas particulares justificam seu posicionamento quanto ao preparo de seus professores nos comentários abaixo:

C06: Sempre temos mais de uma lição ou atividade preparada e procuramos diversificar (estamos sempre correndo feito loucos).
C10: Eles procuram encontrar caminhos dentro das condições dadas.

Esses comentários reforçam que, apesar do que possa ocorrer, os professores possuem meios de diversificar, procuram encontrar caminhos novos, trazendo material extra para a sala de aula, a fim de tentar motivar os alunos.

Já em escolas públicas, uma das coordenadoras afirma que, para resolver os problemas de indisciplina em sala de aula, os professores devem solicitar ajuda do diretor, coordenador, inspetor.

C01: Muita solicitação de ajuda do Diretor, coordenador, inspetor de alunos para manter a disciplina.

Em institutos de idiomas, os coordenadores são mais otimistas, uma vez que os professores têm apoio da coordenação/administração, passam por treinamento contínuo e as dificuldades são constantemente discutidas. Vejamos seus comentários:

C03: Sim, visto que a escola lhe dá todo o apoio necessário.
C05: Ele tem treinamento contínuo.
C11: As dificuldades são constantemente discutidas e os docentes têm apoio da coordenação/administração.

3.2.2.1 Resumo dos resultados referentes ao perfil dos professores no mercado de trabalho: visão dos coordenadores de Língua Inglesa

Os resultados apresentados nesta seção possuem algumas semelhanças com aqueles fornecidos anteriormente sob o ponto de vista dos professores, complementando com algumas informações adicionais que possibilitam uma relação com o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras pesquisado.

O desempenho dos professores, de acordo com os coordenadores, deve ser ótimo nas quatro habilidades. Além dessas quatro habilidades, o conhecimento de vocabulário geral e de gramática também é considerado importante para o professor de inglês. Comparando esses resultados com as respostas dos professores atuantes no mercado de trabalho, observa-se que são semelhantes.

No processo de seleção em escolas públicas, da mesma forma como disseram os professores, o procedimento principal é o concurso. Em escolas particulares, o procedimento principal é a entrevista em português e indicação. Em institutos de idiomas, o processo de seleção abrange, principalmente, entrevista em inglês, prova de gramática, prova de compreensão de texto, prova didática e questões de compreensão oral em língua inglesa.

A Licenciatura Plena em Letras é a principal exigência para a atuação do professor de Língua Inglesa no mercado de trabalho, tanto em escolas particulares como públicas. Já em institutos de idiomas, a principal exigência é ter inglês em nível

avançado. Para um dos coordenadores, um certificado de proficiência no idioma também é necessário.

Tanto em escolas particulares como em institutos de idiomas, quem determina o nível lingüístico necessário para que o professor de Língua Inglesa trabalhe em determinada escola são os coordenadores pedagógicos. Em escolas públicas, se o professor é efetivo, quem determina o nível lingüístico necessário é a equipe técnica que elabora o concurso. Se o professor for admitido em caráter temporário, é o diploma, ou seja, a Licenciatura em Letras.

Quanto à elaboração de testes para a verificação do nível lingüístico dos candidatos, são os coordenadores de Língua Inglesa de escolas particulares e de institutos de idiomas que os elaboram. Já em escolas públicas, essa responsabilidade é do Estado, por intermédio dos elaboradores do concurso público. Não cabe aos coordenadores essa decisão.

O fator lingüístico é visto como um ponto fundamental no processo de seleção. Os relatos dos coordenadores deixam transparecer que somente a graduação em Letras não é suficiente. Em institutos de idiomas, além do fator lingüístico, a postura ou o perfil adequado do professor em relação às exigências do instituto são levados em conta. Em escolas públicas, o fator lingüístico é importante; no entanto, a maior exigência ainda parece ser a comprovação da graduação em Letras.

No entanto, ao considerarem os critérios para a escolha final do professor de Língua Inglesa no processo de seleção, o fator lingüístico parece não ser o critério principal e único para alguns coordenadores. Em escolas particulares e institutos de idiomas, o conhecimento de didática, a experiência, a desenvoltura em sala de aula, a postura pessoal, o comprometimento também são levados em conta. Em escolas públicas, o critério para a escolha final do professor não está nas mãos dos coordenadores, mas sim do Estado. Os fatores que podem levar à contratação de um professor de Língua Inglesa em escolas públicas são: vagas existentes, concurso e pontuação (quantidade de dias trabalhados na área).

O que pode levar à escolha de um candidato em detrimento de outro, em escolas particulares, são a fluência oral, a técnica usada em sala de aula e a experiência. Em escolas públicas, a escolaridade, a pontuação atingida no concurso e os pontos trabalhados por dia são considerados. Em institutos de idiomas, o fator lingüístico, a capacidade de relacionamento com o público, a habilidade de trabalhar em equipe, a adaptação do professor à abordagem adotada pela escola, bem como o gosto por

lecionar são fatores que os coordenadores levam em conta ao decidir entre um profissional e outro. Esses resultados parecem reforçar a necessidade de que o *syllabus*, além de priorizar as quatro habilidades, leve em conta o fazer do professor e a linguagem utilizada por ele em sala de aula.

A procura por professores no mercado de trabalho em escolas particulares é baixa. Já em escolas públicas é alta. Em institutos de idiomas, a percepção dos coordenadores sobre a necessidade de contratação de professores é diversificada, dependendo de fatores como a estabilidade que o instituto proporciona, localização e exigências da escola.

Finalmente, os resultados mostram que aqueles que mais enfrentam dificuldades em sala de aula são os professores de escolas particulares e de escolas públicas em menor escala. As dificuldades são atribuídas ao pouco conhecimento de língua inglesa e à falta de interesse por parte dos alunos. Alguns ainda acrescentam que o grande número de alunos em classe, a heterogeneidade do conhecimento dos alunos e a indisciplina são motivos para as dificuldades dos professores. Da mesma forma como os professores, a maioria dos coordenadores acredita que seus professores estão preparados para lidar com possíveis dificuldades em sala de aula.

Na seção seguinte, são apresentados os resultados referentes à disciplina Língua Inglesa nos contextos estudados, de acordo com a visão dos professores e coordenadores.

3.3 A Língua Inglesa nos contextos estudados

Nesta seção, meu objetivo é verificar, segundo a visão dos professores respondentes, quais atividades são executadas pelos professores de Língua Inglesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede particular e pública e em cursos de idiomas. Para tanto, tomo como ponto de partida para análise, os questionários respondidos pelos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho (anexo 3) nos três contextos mencionados acima. Em seguida, são apresentados os resultados relacionados aos dados coletados junto a coordenadores de cursos de Língua Inglesa nos três contextos. Seguem-se a isso os dados referentes a habilidades, funções, vocabulário e gramática, de acordo com o que os professores de Língua Inglesa questionados consideram mais importante para ser ensinado em sala de aula.

Finalmente, apresento as atividades executadas na situação atual, ou seja, na disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, a título de comparação com a situação-alvo.

3.3.1 A disciplina Língua Inglesa segundo os professores

Primeiramente, a fim de identificar as atividades executadas em sala de aula pelos professores de Língua Inglesa atuantes no mercado de trabalho nos três contextos pesquisados, coletei os dados referentes à situação-alvo, ou seja, à disciplina Língua Inglesa, na visão dos referidos professores. Nesse sentido, apresento os resultados referentes às habilidades mais enfatizadas, à língua usada em sala de aula, ao material escolhido para as aulas, bem como às atividades realizadas pelos professores para o desenvolvimento das quatro habilidades e como essas atividades são conduzidas com os alunos.

Assim, a Tabela 3.56, a seguir, traz informações sobre as habilidades enfatizadas em sala de aula, levando-se em conta os 18 professores questionados:

Habilidades	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Produção oral	1	2	9
Compreensão oral	3	3	6
Compreensão escrita	4	4	3
Produção escrita	2	4	5

Tabela 3.56 – Habilidades enfatizadas em sala de aula

Os resultados mostram que, em escolas particulares, a compreensão escrita e a compreensão oral são as habilidades mais enfatizadas em sala de aula. Em escolas da rede pública, a compreensão e a produção escritas são as mais focalizadas em sala de aula. Para os 9 professores de institutos de idiomas, a produção oral é a habilidade principal em sala de aula, seguida da compreensão oral, segundo 6 professores.

A Tabela 3.57, a seguir, traz informações sobre as bases da disciplina Língua Inglesa em termos de habilidades e gramática, de acordo com os professores atuantes no mercado de trabalho:

Bases da disciplina Língua Inglesa	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Produção oral	2	2	9
Compreensão oral	3	4	8
Produção escrita	2	5	7
Compreensão escrita	3	4	7
Gramática	3	5	6

Tabela 3.57 – Bases da disciplina Língua Inglesa, segundo os professores

Em escolas particulares, 3 dos 4 professores responderam que sua disciplina está baseada em compreensão oral, compreensão escrita e gramática. Em escolas públicas, a disciplina Língua Inglesa está baseada, principalmente, na produção escrita e na gramática. Em institutos de idiomas, para a maioria dos professores, a disciplina se baseia em produção e compreensão orais, seguidas de produção e compreensão escritas. A gramática vem por último.

Comparando-se esses resultados com aqueles da Tabela 3.56, observa-se uma certa diferença nas respostas dos professores em relação às habilidades mais enfatizadas em sala de aula e às bases para a disciplina Língua Inglesa. Os resultados das duas tabelas em relação às habilidades não coincidem. Pode ser que a questão não tenha ficado clara para alguns dos informantes quando o item sobre gramática foi acrescentado, o que deixou a questão com possibilidades diferentes de resposta. Como as alternativas deveriam apenas ser assinaladas, não foi possível voltar aos informantes para verificar essa questão.

Outra informação levantada foi saber qual é a língua mais utilizada em sala de aula, segundo os professores de Língua Inglesa. Os dados sobre essa questão são apresentados na Tabela 3.58, a seguir:

Língua utilizada em sala de aula	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Fala inglês o tempo todo	0	0	8
Mistura português e inglês	3	5	1
Fala somente português	1	0	0

Tabela 3.58 – Língua usada em sala de aula, segundo os professores de Língua Inglesa

Os dados da Tabela 3.58 revelam que, em escolas particulares, 3 professores misturam inglês e português. Apenas 1 fala somente em português. Em escolas da rede pública, os 5 professores misturam português e inglês nas aulas.

Já em institutos de idiomas, dos 9 professores pesquisados, 8 falam inglês o tempo todo. Somente 1 mistura português e inglês em sala de aula, em turmas de principiantes. Em relação ao uso de língua portuguesa em sala de aula, 2 dos professores pesquisados fazem as seguintes colocações:

> P05: Como a metodologia de curso da escola em que trabalho usa o método *grammar-translation* e áudio-lingual, nos primeiros livros o português é utilizado mesclando com o inglês e vai diminuindo o seu uso à medida que o aluno atinge estágios: intermediário e avançado.
>
> P06: Para um professor de escolas de idiomas que trabalha em uma escola que não permite o uso da língua portuguesa em sala de aula, ensinar inglês para alunos em níveis básicos sem o recurso da L1 é um desafio. Pessoalmente, acho muito difícil ensinar inglês em inglês para alunos que nada sabem da L2 só porque a escola proíbe o meu uso da L1 como recurso pedagógico. Ensinar outros níveis (intermediário, avançado) torna-se mais fácil em L2 e, raramente, utilizo a L1 como recurso. O que normalmente preciso nesses níveis é ajudar os alunos a se acostumarem com a estrutura da L2.

Esses comentários dos professores de Língua Inglesa de institutos de idiomas mostram sua crença de que a língua materna pode ser um recurso a ser utilizado em turmas de alunos principiantes. Para o professor P06, a não-permissão do instituto de idiomas para falar em língua portuguesa parece gerar dificuldades em alguns momentos, uma vez que, para ele, a utilização da língua materna é um recurso pedagógico útil.

No que diz respeito ao material utilizado em sala de aula, a Tabela 3.59 traz as seguintes informações:

Material utilizado em sala de aula	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=-5	Institutos de Idiomas N=9
Utiliza o livro didático e complementa com material preparado por você mesmo	3	3	9
Utiliza livro(s) didático(s) do mercado	3	2	2
Utiliza apostilas preparadas por você ou por outros	1	3	1
Utiliza apenas material preparado por você mesmo	0	3	0

Tabela 3.59 – Material utilizado em sala de aula

Os resultados da Tabela 3.59 revelam que a maioria dos professores atuantes nos diferentes contextos pesquisados utiliza o livro didático adotado por sua instituição, complementando com material preparado por ele mesmo.

A subseção seguinte traz informações sobre as atividades realizadas em sala de aula, segundo os coordenadores de Língua Inglesa analisados.

3.3.2 A disciplina Língua Inglesa segundo os coordenadores

A fim de completar o quadro sobre a disciplina Língua Inglesa, os coordenadores de escolas particulares, escolas públicas e de institutos de idiomas foram questionados sobre as bases da disciplina Língua Inglesa, a língua e os materiais usados em sala de aula.

A Tabela 3.60, a seguir, mostra os dados sobre as bases da disciplina Língua Inglesa em termos de habilidades e gramática, segundo a visão dos coordenadores:

Bases da disciplina Língua Inglesa	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Gramática	4	4	2
Produção oral	2	3	4
Compreensão oral	2	3	4
Produção escrita	4	3	1
Compreensão escrita	4	3	2

Tabela 3.60 – Bases da disciplina Língua Inglesa segundo os coordenadores de Língua Inglesa

Os resultados da Tabela 3.60 mostram que, para os 4 coordenadores de escolas particulares, a disciplina Língua Inglesa está baseada em gramática, produção escrita e compreensão escrita. Para os coordenadores de escolas públicas, a disciplina está baseada primeiramente em gramática. Em institutos de idiomas, a produção e a compreensão orais são as bases do curso. Comparando esses resultados com aqueles da Tabela 3.57 referentes à mesma questão, observa-se que não são semelhantes. Talvez isso ocorra pelo fato de que as instituições em que os professores e os coordenadores pesquisados trabalham não são as mesmas.

A Tabela 3.61 traz as seguintes informações quanto à língua utilizada em sala de aula na visão dos coordenadores:

Língua usada em sala de aula	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Fala somente português	0	1	0
Fala inglês o tempo todo	0	0	1
Mistura português e inglês	4	3	4

Tabela 3.61 – Língua usada em sala de aula, segundo os coordenadores

Os resultados mostram que, em escolas particulares, segundo os 4 coordenadores, os professores misturam português e inglês durante as aulas. Em escolas públicas, para 3 coordenadores, ocorre o mesmo. Somente um fala português o tempo todo. Em institutos de idiomas, os 4 coordenadores responderam que os professores misturam inglês e português durante as aulas.

Quanto ao material utilizado em sala de aula, a Tabela 3.62 mostra o seguinte:

Material utilizado em sala de aula	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=4	Institutos de Idiomas N=4
Utiliza apostilas preparadas por você ou por outros	2	3	2
Utiliza o livro didático e complementa com material preparado pelo professor ou coordenador	2	2	3
Utiliza apenas material preparado por você mesmo	1	1	1
Utiliza livro(s) didático(s) do mercado	1	1	1

Tabela 3.62 – Material utilizado em sala de aula, segundo os coordenadores

Os resultados da Tabela 3.62 revelam que, em escolas particulares, o material utilizado em sala de aula, para 2 coordenadores, é o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor. Para os outros 2 coordenadores, são utilizadas apostilas preparadas pelo próprio coordenador ou por outros.

Em escolas públicas, 3 coordenadores responderam que são utilizadas apostilas preparadas pelo professor ou por outros e 2 responderam que os professores utilizam o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor. O nome do livro didático não foi mencionado.

Em institutos de idiomas, 3 dos 4 coordenadores responderam que os professores utilizam o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor, e 2 utilizam apostilas preparadas por ele ou por outros. O nome do livro didático não foi mencionado.

3.3.2.1 Resumo dos resultados referentes à disciplina Língua Inglesa, segundo os professores e coordenadores atuantes no mercado de trabalho

Os resultados dessas duas subseções mostram quais são as habilidades enfatizadas, a língua e os materiais utilizados na sala de aula, na visão dos professores e coordenadores de Língua Inglesa.

De acordo com os professores pesquisados, as habilidades mais enfatizadas em sala de aula variam de acordo com o tipo de instituição. Em escolas particulares, a compreensão escrita é a mais enfatizada, com foco no vestibular. Em escolas públicas, são a compreensão e a produção escritas. Em institutos de idiomas, a habilidade mais enfatizada é a produção oral, seguida da compreensão oral.

Na perspectiva dos coordenadores, em escolas particulares, a disciplina Língua Inglesa está basicamente fundamentada em gramática, produção escrita e compreensão escrita. Para os coordenadores de escolas públicas, a disciplina está baseada primeiramente em gramática. Em institutos de idiomas, a produção e a compreensão orais são as bases do curso.

Tanto na visão dos professores como na dos coordenadores, os professores misturam as línguas portuguesa e inglesa na sala de aula de escolas particulares e públicas. Em institutos de idiomas, segundo os professores, a maioria deles fala inglês o tempo todo. Para alguns coordenadores de institutos de idiomas, por outro lado, alguns professores misturam inglês e português durante as aulas.

No que diz respeito ao material utilizado em sala de aula, os resultados mostram que, segundo os professores, a maioria usa o livro didático adotado por sua instituição, complementando com material preparado por eles mesmos. Segundo dois coordenadores de escolas particulares, o material usado é o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor. Para outros dois coordenadores, são utilizadas apostilas preparadas pelo próprio coordenador ou por outros. Em escolas públicas, são utilizadas apostilas preparadas pelos professores, ou o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor. Em institutos de idiomas, a maioria dos coordenadores respondeu que os professores utilizam o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor, e 2 responderam que os professores utilizam apostilas preparadas por eles ou por outros.

Na perspectiva do delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina em questão, observa-se que parece haver uma divergência no mercado de trabalho quanto

ao foco, uma vez que cada instituição enfatiza determinadas habilidades em detrimento de outras. Além disso, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares e o projeto pedagógico do curso de Letras pressupõem que o professor seja proficiente nas quatro habilidades e considerando que o mercado de trabalho exige essa proficiência nas quatro habilidades no processo de seleção, o *syllabus* deveria também contemplar as habilidades de produção e compreensão orais.

A subseção seguinte apresenta os resultados quanto às atividades executadas em sala de aula segundo a visão dos professores atuantes no mercado de trabalho, nos três contextos estudados.

3.3.3 Atividades executadas na situação-alvo, segundo a visão dos professores

Os dados apresentados na Tabela 3.63 fornecem informações sobre as atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção oral em sala de aula nos diferentes contextos pesquisados.

Atividades de produção oral	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Discussão de tópicos de interesse dos alunos	0	3	9
Discussões sobre filmes	0	3	9
Troca de idéias e opiniões	0	3	8
Conversação sobre assuntos do dia-a-dia	0	3	7
Simulações	0	0	7
Case study	0	1	7
Apresentação oral sobre determinado assunto	0	0	6
Yes/no question activities	1	3	6
Wh-question activities	1	3	6
Information-gap activities	1	1	6
Conversação sobre assuntos do trabalho	0	2	5
Teatro	0	2	0

Tabela 3.63– Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção oral em sala de aula

As atividades de produção oral, de acordo com esses resultados, são mais utilizadas em institutos de idiomas. Todos os 9 professores participantes responderam que, em suas aulas, há discussões sobre filmes e tópicos de interesse dos alunos, 8

responderam que os alunos também participam de atividades orais que envolvem troca de idéias e opiniões, 7 responderam que seus alunos conversam sobre assuntos do dia-a-dia, fazem simulações e tratam de *case studies*, e 6 professores responderam que, em suas aulas, há apresentações orais sobre determinado assunto, bem como atividades que envolvem a utilização de *yes/no questions*, *Wh-questions* e *information gap*.

Em escolas particulares, somente uma professora respondeu que, em suas aulas, há atividades orais envolvendo *yes/no questions*, *Wh-questions* e *information gap*. Em escolas públicas, dos 5 professores, 3 afirmaram que, em suas aulas, há discussão de tópicos de interesse dos alunos, bem como discussões sobre filmes, troca de idéias e opiniões, conversação sobre assuntos do dia-a-dia e atividades que envolvem *yes/no questions* e *Wh-questions*.

Quanto ao tipo de interação utilizado nas atividades de produção oral em sala de aula, os dados da Tabela 3.64 mostram o seguinte:

Dinâmica didática de interação	Escolas Particulares N=4	Escolas da rede Pública N=5	Institutos de Idiomas N=9
Em pares	2	4	7
Individualmente	0	3	7
Em grupos	2	2	6

Tabela 3.64 – Dinâmica didática de interação nas atividades de produção oral

Os resultados da Tabela 3.64 mostram que, em escolas particulares, dos 4 professores participantes, a metade prefere realizar as atividades orais em pares ou em grupos. Em escolas públicas, as atividades orais são realizadas, em sua maioria, em pares. Três professores também realizam as atividades individualmente e 2 em grupo.

Em institutos de idiomas, a maior parte das atividades de produção oral é realizada primeiramente em pares e individualmente, ou em grupos. Aqui, restou uma dúvida: como seriam essas atividades de produção oral realizadas individualmente? Será que são realizadas numa interação entre o aluno e/ou professor? Essa questão não está clara.

Quanto às atividades de compreensão oral realizadas em sala de aula, a Tabela 3.65 mostra os seguintes resultados:

Atividades de compreensão oral	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Compreensão de informação específica	2	3	8
Inferir situações, participantes, objetivos usando conhecimento do mundo real	3	3	7
Completar as palavras que faltam	1	3	7
Ouvir para repetir	0	4	7
Identificação do tópico	3	0	5
Reconhecimento do padrão de entoação das palavras	1	1	5
Circular as palavras que você ouvir	3	2	5
Identificação de pares de palavras (*stay/steak*)	1	1	4
Identificação de sons distintos do inglês	0	1	4
Reconhecimento de formas reduzidas de palavras	2	2	1
Reconhecimento de classes de palavras, regras e formas elípticas	1	0	0

Tabela 3.65 – Atividades de compreensão oral utilizadas em sala de aula

Os resultados da Tabela 3.65 mostram que, em escolas particulares, dos 4 professores questionados, 3 utilizam atividades de compreensão oral que estejam relacionadas a inferir situações, identificar o tópico e circular palavras. Nas escolas públicas, as atividades de compreensão oral mais utilizadas são: ouvir para repetir, compreender informação específica, inferir situações e completar palavras que faltam. Em institutos de idiomas, 8 professores utilizam atividades de compreensão específica, 7 professores utilizam atividades de inferir situações, completar palavras e ouvir para repetir, e 5 professores utilizam atividades de identificação do tópico, reconhecimento do padrão de entoação das palavras e de circular palavras que os alunos ouvem.

Quanto ao tipo de interação utilizado nas atividades de compreensão oral em sala de aula, os dados da Tabela 3.66 mostram o seguinte:

Dinâmica didática de interação	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Individualmente	3	5	8
Em pares	1	5	3
Em grupos	2	5	3

Tabela 3.65 –Dinâmica didática de interação nas atividades de compreensão oral

Os resultados apresentados na Tabela 3.66 revelam que, em escolas particulares, 3 do 4 professores realizam as atividades de compreensão oral individualmente, 2 o fazem em grupos e 1 em pares. Em escolas públicas, os 5 professores realizam essas

atividades de forma variada. Em institutos de idiomas, 8 professores realizam as atividades de compreensão oral individualmente, 3 em pares e 3 em grupos.

Os professores também foram questionados quanto ao desenvolvimento da produção escrita em sala de aula. A Tabela 3.67, a seguir, traz informações sobre essa questão:

Atividades de produção escrita	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Redação de temas variados	1	5	8
Escrita de memos, e-mails e relatórios	1	0	4
Estilos de escrita	0	0	3
Pesquisa sobre um tema	3	3	5
Short essays	2	0	4
Completar formulários	2	1	1
Note taking	2	1	2
Ditados	1	1	1
Outros: descrição e narração, tradução			2

Tabela 3.67 – Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção escrita em sala de aula

Esses resultados mostram que, em escolas particulares, a atividade utilizada pela maior parte dos professores para o desenvolvimento da produção escrita é a pesquisa sobre determinado tema. Em escolas públicas, os 5 professores utilizam a redação de temas variados. Em institutos de idiomas, as atividades mais utilizadas pelos professores são redação de temas variados e pesquisa sobre um tema.

O tipo de interação preferencial dos professores nas aulas de produção escrita é apresentado na Tabela 3.68, a seguir:

Dinâmica didática de interação	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Individualmente	4	5	9
Em pares	3	4	2
Em grupos	2	0	0

Tabela 3.68 –Dinâmica didática de interação nas atividades de produção escrita

Os dados apresentados na Tabela 3.68 acima indicam que as atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção escrita são feitas, preferencialmente, de forma individual em todos os três contextos analisados. Alguns professores também realizam as atividades em pares.

Quanto às atividades utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da compreensão escrita em sala de aula, a Tabela 3.69 mostra o seguinte:

Atividades de compreensão escrita	Escolas Particulares N=4	Escolas públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Compreensão de *graded readers*	1	0	5
Compreensão de *short stories*	3	2	7
Compreensão de textos de interesse da classe	4	5	6
Análise de letras de música	4	4	7
Compreensão para informações gerais	3	5	6
Compreensão para informações específicas	3	3	3
Tradução de textos	4	1	1
Dedução do significado a partir do contexto	3	4	5

Tabela 3.69 – Atividades utilizadas para o desenvolvimento da compreensão escrita em sala de aula

Nas escolas particulares, as atividades mais utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da compreensão escrita em sala de aula são compreensão de textos de interesse da classe, análise de letras de música e tradução de textos. Em escolas públicas, os 5 professores utilizam atividades de compreensão de textos de interesse da classe e compreensão para informações gerais. Em institutos de idiomas, dos 9 professores pesquisados, 7 utilizam compreensão de *short stories* e análise de letras de música. Além disso, 6 professores utilizam compreensão de textos de interesse da classe e compreensão para informações gerais.

O tipo de interação preferencial dos professores nas aulas de compreensão escrita é apresentado na Tabela 3.70 a seguir:

Dinâmica didática de interação	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Individualmente	3	5	9
Em pares	2	4	4
Em grupos	1	1	0

Tabela 3.70 – Dinâmica didática de interação de atividades de compreensão escrita em sala de aula

Em escolas particulares, 3 dos 4 professores realizam as atividades de compreensão escrita individualmente ou em pares (2) e somente 1 em grupo. Em

escolas da rede pública e em institutos de idiomas, todos os professores realizam as atividades de compreensão oral individualmente. Desses professores, alguns também as realizam em pares.

Ainda com o intuito de identificar as atividades realizadas em sala de aula pelos professores de Língua Inglesa nos diferentes contextos pesquisados, os professores responderam sobre os tópicos mais abordados em sala de aula. A Tabela 3.71 traz informações sobre essa questão:

Tópicos mais trabalhados	Escolas Particulares N=4	Escolas Públicas N=5	Institutos de Idiomas N=9
Tópicos propostos pelo material adotado	4	2	9
Tópicos de interesse dos alunos	3	4	4
Assuntos voltados ao cotidiano dos alunos	2	3	5
Assuntos relacionados a negócios	0	0	4
Aspectos culturais de outros países	3	5	3
Atualidades de jornais	0	1	3
Atualidades de revistas	2	1	5

Tabela 3.71 – Tópicos mais trabalhados em sala de aula

Nas escolas particulares, os tópicos mais trabalhados, segundo os 4 professores pesquisados, são aqueles propostos pelo material adotado pela escola. Desses 4 professores, 3 também abordam tópicos de interesse dos alunos e aspectos culturais de outros países.

Em escolas públicas, os 5 professores enfatizam aspectos culturais de outros países, 4 abordam tópicos de interesse dos alunos e 3 abordam assuntos voltados para o cotidiano dos alunos.

Em institutos de idiomas, os 9 professores enfatizam os tópicos propostos pelo material adotado. Desses 9 professores, 5 também abordam assuntos voltados para o cotidiano dos alunos e atualidades de revistas e 4 abordam tópicos de interesse dos alunos e assuntos relacionados a negócios.

A fim de identificar as funções e o vocabulário mais importantes de serem estudados em sala de aula, na visão dos professores atuantes no mercado de trabalho, foi realizado um questionário complementar (anexo 6), o qual foi entregue aos 18 professores que responderam ao primeiro. No entanto, somente 3 professores de escolas particulares, 4 de escolas públicas e 4 professores de institutos de idiomas responderam

ao questionário. As Tabelas 3.72, 3.73 e 3.74, a seguir, trazem informações sobre o vocabulário que é considerado importante para aprender em sala de aula:

Aprender vocabulário	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Sobre planos para o futuro	1	0	1	1	2
Sobre planos para férias	1	0	1	1	2
Climas	0	0	0	0	3
Filmes e livros	1	1	0	1	2
Hábitos alimentares	0	0	1	1	2
Objetos	0	1	1	1	2
Doenças e tratamento	0	0	1	1	2
Meios de transporte	0	0	0	0	3
Esportes, hobbies e passatempos	1	0	1	1	2
Feriados, festivais, costumes e eventos especiais	0	1	1	1	2

Tabela 3.72 – Vocabulário importante, segundo os professores de escolas particulares (N=3)

Os resultados da Tabela 3.72 acima mostram que 2 dos 3 professores de escolas particulares responderam que é importante aprender esse vocabulário em todas as habilidades.

Em escolas públicas, os resultados quanto ao vocabulário considerado importante de ser aprendido em sala de aula são apresentados na Tabela 3.73, a seguir:

Aprender vocabulário	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Sobre planos para o futuro	0	0	0	0	4
Sobre planos para férias	0	0	0	0	4
Climas	1	1	1	1	3
Filmes e livros	0	0	1	1	3
Hábitos alimentares	0	0	0	0	4
Objetos	0	0	0	0	4
Doenças e tratamento	0	0	0	0	4
Meios de transporte	0	0	0	0	4
Esportes, hobbies e passatempos	0	0	0	0	4
Feriados, festivais, costumes e eventos especiais	0	0	1	1	3

Tabela 3.73– Vocabulário importante, segundo os professores de escolas públicas (N=4)

Os resultados mostram que, em escolas públicas, a maioria dos professores considera importante aprender o vocabulário elencado considerando-se todas as habilidades.

Em institutos de idiomas, os resultados quanto ao vocabulário considerado importante é apresentado na Tabela 3.74, a seguir:

Aprender vocabulário	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Sobre planos para o futuro	1	1	0	1	3
Sobre planos para férias	1	1	0	1	3
Climas	0	0	0	0	4
Filmes e livros	1	1	0	0	3
Hábitos alimentares	1	1	0	1	3
Objetos	1	1	0	0	3
Doenças e tratamento	1	1	0	0	3
Meios de transporte	1	1	0	0	3
Esportes, hobbies e passatempos	1	1	0	0	3
Feriados, festivais, costumes e eventos especiais	1	1	0	0	3

Tabela 3.74 – Vocabulário importante, segundo os professores de institutos de idiomas (N=4)

Os resultados da Tabela 3.74 mostram que os 4 professores responderam que é importante aprender o vocabulário sobre clima em todas as habilidades. Nos demais itens, 3 dos 4 professores consideram importante aprender o vocabulário elencado em todas as habilidades.

No questionário complementar, os professores também responderam questões sobre a necessidade de realizarem, em sala de aula, atividades específicas para a área acadêmica e/ou mercado de trabalho. As Tabelas 3.75, 3.76 e 3.77, a seguir, trazem informações sobre essa questão:

Elenco de atividades específicas para ensinar	Sim	Não
Participar de entrevista de emprego	3	0
Selecionar informações relevantes na Internet	3	0
Escrever cartas	3	0
Entender apresentações orais em inglês	3	0
Fazer apresentações orais	3	0
Fazer *essays*	3	0
Ler e resumir um capítulo teórico em inglês	3	0
Escrever *abstracts*	3	0
Tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc.	2	1
Elaborar o currículo	2	1
Fazer resumos	1	2

Tabela 3.75 – Elenco de atividades específicas para ensinar, segundo os professores de escolas particulares (N=3)

Esses resultados mostram que os 3 professores de escolas particulares questionados responderam que é importante ensinar sobre como participar de entrevista de emprego, como selecionar informações relevantes na Internet, escrever cartas, entender apresentações orais em inglês, fazer apresentações orais, fazer *essays*, ler e resumir capítulos teóricos em inglês e escrever *abstracts*.

Já em escolas públicas, os resultados referentes às atividades específicas da área acadêmica e/ou mercado de trabalho são apresentados, a seguir:

Elenco de atividades específicas para Ensinar	Sim	Não
Elaborar o currículo	4	0
Participar de entrevista de emprego	4	0
Selecionar informações relevantes na Internet	4	0
Escrever cartas	4	0
Entender apresentações orais em inglês	4	0
Fazer apresentações orais	3	1
Tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc.	2	2
Fazer *essays*	1	3
Ler e resumir um capítulo teórico em inglês	1	3
Escrever *abstracts*	1	3
Fazer resumos	1	3

Tabela 3.76 – Elenco de atividades específicas para ensinar, segundo os professores de escolas públicas (N=4)

Como é possível observar, os 4 professores responderam que é importante ensinar os alunos a elaborar o currículo, participar de entrevista de emprego, selecionar informações relevantes na Internet, escrever cartas e entender apresentações orais em inglês. Três professores responderam que é importante ensinar os alunos a fazer apresentações orais. Por outro lado, as atividades relacionadas à área acadêmica, tais como fazer *essays*, ler e resumir um capítulo teórico em inglês, escrever *abstracts* e fazer resumos, não são consideradas importantes para 3 dos 4 professores de escolas públicas pesquisados.

Os resultados quanto às atividades específicas da área acadêmica e/ou mercado de trabalho consideradas importantes em institutos de idiomas são apresentados, a seguir:

Elenco de atividades específicas para Ensinar	Sim	Não
Participar de entrevista de emprego	4	0
Escrever cartas	4	0
Entender apresentações orais em inglês	4	0
Fazer apresentações orais	4	0
Fazer *essays*	4	0
Ler e resumir um capítulo teórico em inglês	4	0
Elaborar o currículo	3	1
Selecionar informações relevantes na Internet	3	1
Tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc.	3	1
Escrever *abstracts*	3	1
Fazer resumos	3	1

Tabela 3.77 –Atividades específicas para ensinar, segundo os professores de institutos de idiomas (N=4)

Os resultados da Tabela 3.77 mostram que os 4 professores questionados consideram importante ensinar atividades especificas relacionadas a como participar de entrevista de emprego, a escrever cartas, entender e fazer apresentações orais em inglês, fazer *essays* e ler e resumir um capítulo teórico em inglês. Três professores consideram importante ensinar os alunos a elaborar currículo, selecionar informações relevantes na Internet, tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc., escrever *abstracts* e fazer resumos.

No mesmo questionário complementar, os professores foram questionados quanto às atividades relacionadas ao fazer do professor em sala de aula. As Tabelas 3.78, 3.79 e 3.90 tratam dessa questão:

Atividades relacionadas ao fazer do professor	Sim	Não
Dar instruções orais em sala de aula em língua inglesa	3	0
Explicar oralmente conteúdos gramaticais, lexicais em inglês	2	1
Dar a aula toda em inglês	2	1

Tabela 3.78 –Atividades relacionadas ao fazer do professor, segundo os professores de escolas particulares (N=3)

Como é possível observar, os resultados acima mostram que os 3 professores de escolas particulares consideram importante dar instruções orais em sala de aula em língua inglesa. Desses 3 professores, 2 também concordam que é importante explicar oralmente conteúdos gramaticais e lexicais em inglês. Dois professores consideram importante dar a aula toda em inglês.

A Tabela 3.79, a seguir, apresenta os resultados quanto às atividades relacionadas ao fazer do professor em sala de aula nas escolas públicas:

Atividades relacionadas ao fazer do professor	Sim	Não
Dar instruções orais em sala de aula em língua inglesa	04	0
Explicar oralmente conteúdos gramaticais, lexicais em inglês	03	01
Dar a aula toda em inglês	02	02

Tabela 3.79 –Atividades relacionadas ao fazer do professor, segundo os professores de escolas públicas (N=4)

Os resultados acima indicam que os 4 professores de escolas públicas pesquisados consideram importante dar instruções orais em sala de aula em língua inglesa. Desses 4 professores, 3 consideram importante explicar oralmente conteúdos gramaticais e lexicais em inglês. Dois consideram importante dar a aula toda em inglês.

A Tabela 3.80, a seguir, apresenta os dados referentes às atividades relacionadas ao fazer do professor em sala de aula nos institutos de idiomas:

Atividades relacionadas ao fazer do professor	Sim	Não
Explicar oralmente conteúdos gramaticais, lexicais em inglês	4	0
Dar instruções orais em sala de aula em língua inglesa	3	1
Dar a aula toda em inglês	2	2

Tabela 3.80 –Atividades relacionadas ao fazer do professor, segundo os professores de institutos de Idiomas (N=4)

Como é possível observar, os 4 professores de institutos de idiomas que responderam o questionário complementar consideram importante saber ensinar oralmente os conteúdos gramaticais e lexicais em inglês. Desses 4, 3 consideram importante saber dar instruções orais em inglês em sala de aula. Dois consideram importante dar a aula toda em inglês.

Para complementar o quadro referente às atividades consideradas importantes pelos professores para ensinar língua inglesa em sala de aula, as Tabelas 3.81, 3.82 e 3.83, a seguir, trazem um elenco de atividades baseadas em funções, considerando-se as quatro habilidades, separadamente ou todas juntas:

Elenco de funções para ensinar	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Trocar informações de caráter pessoal (telefone, endereço, e-mail, nacionalidade, idade, origem, etc).	0	0	0	0	3
Apresentar pessoas	1	1	0	0	2
Despedir-se	1	1	0	0	2
Falar sobre si mesmo	0	1	0	0	2
Iniciar uma conversa	0	1	0	0	2
Relatar eventos ocorridos no passado: relembrar, descrever experiências	0	1	0	1	2
Falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário	0	1	0	0	2
Oferecer-se para fazer algo	1	1	0	0	2
Solicitar algo	0	1	0	1	2
Solicitar permissão	0	1	0	1	2
Justificar-se (dar desculpas)	1	1	0	0	2
Dar opinião	1	1	0	0	2
Concordar	1	1	0	0	2
Discordar	1	1	0	0	2
Discutir	1	1	0	0	2
Fazer sugestões	1	1	0	0	2
Dar conselhos	1	1	0	0	2
Persuadir	1	1	0	0	2
Exprimir entusiasmo	0	1	1	0	2
Reclamar	0	1	0	0	2
Descrever coisas, pessoas e lugares	0	1	0	1	2
Instruir pessoas a fazer coisas	1	1	0	0	2
Discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas	1	1	0	1	2
Comentar sobre semelhanças, diferenças, preferências	0	1	0	1	2
Pedir desculpas	0	1	0	0	2
Perdoar	1	1	1	0	2
Expressar desapontamento	0	1	0	1	2
Manter um diálogo	1	1	0	0	2
Contar uma história	0	1	0	0	2
Expressar sentimentos: raiva, tristeza, indiferença, mau humor, medo, etc.	0	1	0	1	2
Fazer e receber telefonemas	1	1	0	0	2
Anotar recados	1	0	0	1	2

Tabela 3.81 –Funções para ensinar, segundo os professores de escolas particulares (N=03)

Esses dados revelam que os 3 professores de Língua Inglesa de escolas particulares consideram importante ensinar as funções relacionadas a troca de informações de caráter pessoal, nas quatro habilidades. Quanto às demais funções, dois professores consideram importante ensiná-las em todas as habilidades. Um professor assinalou as demais funções levando em conta as habilidades separadamente. De uma maneira mais específica, a habilidade mais marcada por esse professor foi falar, ou seja,

para esse professor, é importante ensinar as funções tomando-se como ponto fundamental a produção oral.

A Tabela 3.82, a seguir, traz informações sobre as funções que os professores de escolas públicas consideram importantes para ensinar:

Elenco de funções para ensinar	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Cumprimentar	0	0	0	0	4
Apresentar pessoas	0	0	0	0	4
Despedir-se	0	0	0	0	4
Trocar informações de caráter pessoal (telefone, endereço, e-mail, nacionalidade, idade, origem, etc).	0	0	0	0	4
Fazer e receber telefonemas	1	1	0	1	3
Oferecer-se para fazer algo	0	1	0	0	3
Solicitar algo	0	1	0	0	3
Solicitar permissão	0	1	0	0	3
Dar opinião	0	1	0	0	3
Concordar	0	1	0	0	3
Discordar	0	1	0	0	3
Discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas	0	1	0	0	3
Comentar sobre semelhanças, diferenças, preferências	0	1	0	0	3
Falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário	2	2	0	0	2
Discutir	0	1	1	1	2
Fazer sugestões	0	2	2	2	2
Dar conselhos	0	1	1	1	2
Persuadir	1	1	1	0	2
Instruir pessoas a fazer coisas	0	1	1	1	2
Justificar-se (dar desculpas)	0	2	0	1	2
Falar sobre si mesmo	1	2	0	1	2
Pedir desculpas	0	2	0	1	2
Perdoar	0	2	0	1	2
Manter um diálogo	0	1	1	1	2
Expressar sentimentos: raiva, tristeza, indiferença, mau humor, medo, etc.	0	2	0	1	2
Anotar recados	1	1	1	2	2
Contar uma história	0	2	1	1	1
Expressar desapontamento	0	2	1	2	1
Descrever coisas, pessoas e lugares	0	2	2	2	1
Exprimir entusiasmo	0	2	1	2	1
Reclamar	1	2	1	2	1
Iniciar uma conversa	2	3	0	1	1
Relatar eventos ocorridos no passado: relembrar, descrever experiências	0	2	2	2	1

Tabela 3.82 – Funções para ensinar, segundo os professores de escolas públicas (N= 4)

De maneira geral, os resultados da Tabela 3.82 apontam para o fato de que as funções cumprimentar, apresentar pessoas, despedir-se, trocar informações de caráter pessoal, etc., são consideradas importantes para serem ensinadas nas quatro habilidades juntas, pelos 4 professores. Três professores consideram as funções fazer e receber telefonemas, oferecer-se para fazer algo, solicitar algo, solicitar permissão, dar opinião, concordar, discordar, discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas, comentar sobre semelhanças, diferenças e preferências, importantes para serem ensinadas nas quatro habilidades.

Nos itens falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário, discutir, fazer sugestões, dar conselhos, persuadir, instruir pessoas a fazer coisas, justificar-se, pedir desculpas, perdoar, manter diálogo, expressar sentimentos, anotar recados, 2 professores assinalaram todas as habilidades e 2 assinalaram as habilidades separadamente, com predominância da habilidade de produção oral.

Já nos itens sobre contar uma história, expressar desapontamento, descrever coisas, pessoas e lugares, exprimir entusiasmo, reclamar, iniciar uma conversa, relatar eventos no passado, somente 1 professor assinalou todas as habilidades. Os demais assinalaram esses itens especialmente na habilidade de produção oral.

A Tabela 3.83 apresenta os dados referentes às funções importantes para serem ensinadas segundo os professores de institutos de idiomas:

Elenco de funções para ensinar	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Cumprimentar	1	1	0	0	3
Trocar informações de caráter pessoal (telefone, endereço, e-mail, nacionalidade, idade, origem).	0	1	0	0	3
Relatar eventos ocorridos no passado: relembrar, descrever experiências	0	1	0	0	3
Falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário	0	1	0	0	3
Solicitar algo	0	1	0	0	3
Solicitar permissão	0	1	0	0	3
Justificar-se (dar desculpas)	1	1	0	0	3
Dar opinião	0	1	0	0	3
Concordar	1	1	0	0	3
Discordar	1	1	0	0	3
Discutir	1	1	0	0	3
Fazer sugestões	0	1	0	0	3
Dar conselhos	1	1	0	0	3
Persuadir	0	1	0	0	3
Exprimir entusiasmo	0	1	0	0	3
Reclamar	0	1	0	0	3
Descrever coisas, pessoas e lugares	0	1	0	1	3
Instruir pessoas a fazer coisas	0	1	0	1	3
Discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas	0	1	1	0	3
Comentar sobre semelhanças, diferenças, preferências	0	1	0	0	3
Pedir desculpas	0	1	0	0	3
Perdoar	1	1	0	0	3
Expressar desapontamento	0	1	0	0	3
Manter um diálogo	1	1	0	0	3
Contar uma história	0	1	0	0	3
Expressar sentimentos: raiva, tristeza, indiferença, mau humor, medo, etc.	0	1	0	0	3
Apresentar pessoas	2	2	0	0	2
Despedir-se	2	2	0	0	2
Falar sobre si mesmo	0	2	1	1	2
Oferecer-se para fazer algo	0	2	0	0	2
Fazer e receber telefonemas	3	3	0	1	1
Anotar recados	1	1	1	3	1
Iniciar uma conversa	1	3	0	0	1

Tabela 3.83 – Funções para ensinar, segundo os professores de institutos de idiomas (N=4)

Os resultados da Tabela 3.83 mostram que três professores consideram importante ensinar a maioria dos itens em todas as habilidades. Somente 1 professora assinalou as habilidades separadamente, com predominância da produção oral. Nas funções apresentar pessoas e despedir-se, 2 professores assinalaram todas as habilidades e 2 assinalaram as habilidades separadamente (ouvir e falar).

Os professores também responderam sobre as atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula. A Tabela 3.84 traz os

seguintes resultados sobre esta questão, de acordo com a visão dos professores de escolas particulares:

Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Aprender gramática	0	0	0	0	3
Aprender pronúncia: entoação, ritmo	0	0	0	0	3
Aprender o alfabeto	0	0	0	0	3
Aprender os números	0	0	0	0	3
Aprender as horas	0	0	0	0	3
Aprender números ordinais, cardinais, frações, etc.	0	0	0	0	3
Falar sobre o futuro com *going to* e *will*	0	1	0	1	2
Identificar símbolos fonéticos do dicionário	1	0	1	0	2
Aprender a soletrar nomes e palavras em inglês	1	1	1	0	2

Tabela 3.84 - Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, segundo os professores de escolas particulares (N=3)

Esses resultados mostram que os 3 professores de escolas particulares consideram importante a aprendizagem de gramática, pronúncia, alfabeto, números e horas nas quatro habilidades, 2 professores consideram importante falar sobre o futuro com *going to* e *will* e aprender a soletrar nomes e palavras em inglês, nas quatro habilidades.

Em escolas públicas, os resultados quanto às atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico, fonético e fonológico em sala de aula são apresentados na Tabela 3.85, a seguir:

Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Aprender os números	0	0	0	0	4
Aprender as horas	0	0	0	0	4
Aprender números ordinais, cardinais, frações, etc.	0	0	0	0	4
Aprender o alfabeto	2	2	1	0	3
Aprender gramática	0	0	1	1	3
Identificar símbolos fonéticos do dicionário	0	0	1	1	2
Aprender a soletrar nomes e palavras em inglês	2	2	0	0	2
Falar sobre o futuro com *going to* e *will*	0	2	2	2	1
Aprender pronúncia: entoação, ritmo	2	2	2	1	1

Tabela 3.85 - Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, segundo os professores de escolas públicas (N=4)

Os dados da Tabela 3.85 apontam para o fato de que aprender números, horas, e as horas são consideradas importantes para ensinar nas quatro habilidades, para os quatro professores de escolas públicas pesquisados. Para 3 professores, aprender o alfabeto e gramática são considerados importantes nas quatro habilidades.

A Tabela 3.86 apresenta os dados referentes às atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico, fonético e fonológico em sala de aula, segundo os professores de institutos de idiomas:

Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Aprender gramática	0	0	0	0	4
Aprender o alfabeto	0	0	0	0	4
Aprender os números	0	0	0	0	4
Aprender as horas	0	0	0	0	4
Aprender números ordinais, cardinais, frações, etc.	0	0	0	0	4
Falar sobre o futuro com *going to* e *will*	0	1	0	0	3
Aprender a soletrar nomes e palavras em inglês	1	1	0	0	3
Aprender pronúncia: entoação, ritmo	2	3	0	0	1
Identificar símbolos fonéticos do dicionário	0	1	1	2	1

Tabela 3.86 - Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, segundo os professores de institutos de idiomas (N=4)

Esses resultados mostram que os 4 professores pesquisados consideram importante a aprendizagem de gramática, o alfabeto, os números e as horas em todas as habilidades. Desses 4 professores, 3 consideram importante aprender a falar sobre o futuro com *going to* e *will*, bem como aprender a soletrar nomes e palavras em inglês.

3.3.3.1 Resumo dos resultados referentes às atividades executadas na situação-alvo, segundo os professores atuantes nos três contextos

Os resultados aqui apresentados revelam algumas informações importantes sobre as atividades executadas na situação-alvo, de acordo com a visão dos professores nos três contextos estudados.

De maneira geral, as atividades de produção oral mais utilizadas são discussão de tópicos de interesse dos alunos, discussão sobre filmes, troca de idéias e opiniões, conversações sobre o dia a dia e simulações. Os institutos de idiomas são os que mais desenvolvem a produção oral em sala de aula. Escolas particulares e públicas também as

utilizam, mas de forma não tão acentuada. Tais atividades são realizadas predominantemente em pares ou grupos.

As atividades de compreensão oral mais utilizadas nos três contextos são: inferir situações, identificar tópicos, circular e completar palavras e ouvir para repetir. Essas atividades podem ser realizadas individualmente, em pares ou em grupos.

Os resultados revelam que, em escolas particulares, as atividades de produção escrita mais utilizadas são pesquisas sobre determinado tema. Em escolas públicas e institutos de idiomas, as atividades mais freqüentes são: redação de temas variados e a pesquisa sobre um tema. Essas atividades são realizadas, preferencialmente, de forma individual, nos contextos analisados.

Os resultados sobre as atividades de compreensão escrita desenvolvidas na sala de aula mostram que as mais utilizadas são: compreensão de textos de interesse da classe, análise de letras de música e tradução de textos. Essas atividades são realizadas, preferencialmente, de forma individual.

Quanto aos tópicos mais trabalhados em sala de aula, os resultados indicam que, em escolas particulares, são preferencialmente aqueles propostos pelo material adotado pela escola. Em segundo lugar, estão os tópicos de interesse dos alunos e aspectos culturais de outros países. Em escolas públicas, os tópicos preferenciais são aqueles que enfatizam aspectos culturais de outros países, tópicos de interesse dos alunos e assuntos voltados para o seu cotidiano. Em institutos de idiomas, os professores enfatizam, principalmente, os tópicos propostos pelo material adotado. Alguns ainda abordam assuntos voltados para o cotidiano dos alunos e atualidades de revistas, bem como tópicos de interesse dos alunos e assuntos relacionados a negócios.

Os resultados referentes ao vocabulário elencado no questionário complementar mostram que os professores de escolas particulares, públicas e institutos de idiomas consideram importante que seus alunos aprendam o vocabulário considerando-se igualmente as quatro habilidades.

Quanto à necessidade de realizar atividades específicas para a área acadêmica e/ou mercado de trabalho, a maioria dos itens foi considerada importante pelos professores nos diferentes contextos analisados.

Outro ponto relevante refere-se às atividades que os professores consideram importantes de serem ensinadas e que envolvem o fazer do professor em sala de aula. Em escolas particulares, públicas e institutos de idiomas, todos os itens elencados foram considerados importantes pela maioria dos professores.

Dar a aula toda em inglês, aprender a dar instruções e explicar os conteúdos gramaticais em inglês não fazem parte do *syllabus* vigente da disciplina Língua Inglesa. Isso ocorre pelo fato de que a disciplina segue um livro didático e essas atividades não são ensinadas aos alunos, não é esse o objetivo do material. Por essa razão, este trabalho se justifica, uma vez que um *syllabus* fundamentado na Abordagem Instrumental pode suprir essas necessidades dos alunos que serão professores num futuro próximo, capacitando-os para enfrentar o mercado de trabalho eficientemente.

Para complementar o quadro referente às atividades que os professores de Língua Inglesa consideram importantes para ensinar em sala de aula, solicitou-se que os professores assinalassem um elenco de funções, considerando se deveriam ser ensinadas nas quatro habilidades, separadamente ou todas juntas. Os resultados mostram que os professores de escolas particulares, públicas e de institutos de idiomas julgam que a maioria das funções deve ser ensinada em todas as habilidades.

3.3.4 Comparação das atividades executadas: situação-alvo e situação atual

Nesta subseção, meu objetivo é comparar as atividades executadas pelos professores de Língua Inglesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede particular e pública e em institutos de idiomas, com o que ocorre na situação atual de aprendizagem, ou seja, a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, de acordo com a visão dos professores da disciplina e os alunos do curso.

Como vimos anteriormente, na visão dos professores atuantes no mercado de trabalho (Tabela 3.56), em escolas particulares a compreensão escrita é a habilidade mais enfatizada. Em escolas públicas, são as habilidades de compreensão escrita e produção oral. Em institutos de idiomas, são as habilidades de produção e compreensão orais.

Comparando esses resultados com a situação atual de aprendizagem, ou seja, a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras pesquisado, parece haver uma diferença de opiniões. Os professores de inglês do curso de Letras alegam que as quatro habilidades são igualmente exploradas; no entanto, ao comparar esses resultados com a visão dos alunos sobre essa questão, na Tabela 3.19, constata-se que a ênfase maior recai sobre a habilidade de compreensão escrita e a menor, sobre a produção oral. De qualquer maneira, tendo-se em vista a lacuna dos alunos em relação à língua e as demandas das Diretrizes curriculares do curso de Letras, no sentido de que os futuros professores de

Língua Inglesa dominem as habilidades orais e escritas para que atuem eficientemente no mercado de trabalho, é importante que o *syllabus* contemple as quatro habilidades, talvez enfatizando aquelas que apresentam maior dificuldade para os alunos: a produção e a compreensão orais.

Quanto às bases da disciplina Língua Inglesa em termos de habilidades e gramática, parece haver um consenso entre os professores do curso de Letras de que todas as habilidades são enfatizadas, incluindo-se o estudo da gramática. Quanto à gramática, esses resultados coincidem com aqueles dos professores atuantes no mercado de trabalho. No entanto, parece haver divergências quanto às habilidades enfatizadas em sala de aula, talvez pelo fato de que alguns professores não tenham compreendido o enunciado da questão.

Outra informação levantada foi saber qual é a língua mais utilizada em sala de aula. Como vimos anteriormente, tanto em escolas particulares como públicas, os professores misturam inglês e português. No curso de Letras, em turmas mais avançadas, o professor fala inglês o tempo todo. O professor que ministra aulas para as turmas dos dois primeiros semestres mistura as duas línguas. Comparando esses resultados da disciplina Língua Inglesa em estudo com a situação-alvo, observa-se que parece haver uma semelhança com um dos segmentos, ou seja, em turmas mais avançadas, como ocorre em institutos de idiomas, o professor não utiliza a língua materna em sala de aula. Contudo,em turmas menos avançadas, há uma mistura das línguas inglesa e portuguesa.

No que diz respeito ao material utilizado em sala de aula, como vimos anteriormente, a maioria dos professores atuantes nos diferentes contextos pesquisados utiliza o livro didático adotado por sua instituição, complementando com material preparado por ele mesmo. Na situação atual de aprendizagem, uma apostila de fonética é utilizada no laboratório de línguas e, em sala de aula, o *Interchange Intro* para o primeiro e segundo semestres, o *New Interchange 1* para o terceiro e quarto semestres e o *Interchange 2A* para o quinto e sexto semestres. Além disso, os professores preparam material complementar à medida que for necessário, para enfatizar algum ponto que não tenha ficado claro para os alunos, da mesma forma que os professores dos outros contextos.

Quanto às atividades de produção oral utilizadas em sala de aula na disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, a Tabela 3.87 traz as seguintes informações:

Atividades de produção oral	Curso de Letras N=2
Discussão de tópicos de interesse dos alunos	2
Discussões sobre filmes	1
Troca de idéias e opiniões,	1
Conversação sobre assuntos do dia a dia	2
Simulações	2
Case study	0
Apresentação oral sobre determinado assunto	1
Yes/no questions activities	2
Wh-questions activities	2
Information-gap activities	2
Conversação sobre assuntos do trabalho	1
Teatro	2
Outros: *flash cards*	1

Tabela 3.87– Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção oral na disciplina Língua Inglesa no curso de Letras

Esses resultados mostram que, na situação atual de aprendizagem, as atividades orais mais utilizadas em sala de aula, de acordo com os professores questionados, são discussão sobre tópicos de interesse dos alunos, conversação sobre assuntos do dia-a-dia, simulações, teatro e atividades que envolvam *yes/no questions*, *wh-questions* e *information gap activities*. A interação em sala de aula nas atividades orais é realizada em pares ou individualmente. Comparando esses resultados com aqueles das escolas particulares, públicas e institutos de idiomas (Tabela 3.63), percebe-se que são semelhantes, principalmente em relação aos institutos de idiomas.

Quanto às atividades de compreensão oral realizadas em sala de aula no curso de Letras, a Tabela 3.88 mostra os seguintes resultados:

Atividades de compreensão oral	Curso de Letras N=2
Compreensão de informação específica	2
Inferir situações, participantes, objetivos usando conhecimento do mundo real	2
Completar as palavras que faltam	2
Ouvir para repetir	2
Identificação do tópico	2
Reconhecimento do padrão de entoação das palavras	2
Circular as palavras que você ouvir	2
Identificação de pares de palavras (*stay/steak*)	2
Identificação de sons distintos do inglês	2
Reconhecimento de formas reduzidas de palavras	2
Reconhecimento de classes de palavras, regras e formas elípticas	2

Tabela 3.88 – Atividades de compreensão oral utilizadas em sala de aula no curso de Letras

Os resultados da Tabela 3.88 mostram que os professores de Língua Inglesa do curso de Letras utilizam todas as atividades elencadas na tabela acima, diferentemente das escolas particulares e públicas, em que alguns itens parecem não ser explorados por alguns professores. A dinâmica de interação das atividades de compreensão oral é individual, da mesma forma que nos outros contextos.

Os professores do curso de Letras também foram questionados quanto ao desenvolvimento da produção escrita em sala de aula. A Tabela 3.89, a seguir, traz informações sobre essa questão:

Atividades de produção escrita	Curso de Letras N=2
Redação de temas variados	2
Escrita de memos, e-mails e relatórios	0
Estilos de escrita	0
Pesquisa sobre um tema	2
Short essays	0
Completar formulários	0
Note taking	0
Ditados	0
Outros: descrição e narração, tradução	0

Tabela 3.89 – Atividades utilizadas para o desenvolvimento da produção escrita em sala de aula no curso de Letras

Esses resultados indicam que, no curso de Letras, as atividades mais utilizadas pelos professores são redação de temas variados e pesquisa sobre um tema, diferentemente do que ocorre nos outros contextos, que diversificam mais as atividades de produção escrita. A dinâmica de interação é, predominantemente, realizada individualmente ou em pares.

Para as atividades de compreensão escrita em sala de aula, a Tabela 3.90 mostra o seguinte:

Atividades de compreensão escrita	Curso de Letras
Compreensão de *graded readers*	0
Compreensão de *short stories*	0
Compreensão de textos de interesse da classe	2
Análise de letras de música	2
Compreensão para informações gerais	2
Compreensão para informações específicas	2
Tradução de textos	0
Dedução do significado a partir do contexto	2

Tabela 3.90 – Atividades de compreensão escrita utilizadas em sala de aula no curso de Letras (N=2)

No curso de Letras, os dois professores de Língua Inglesa utilizam compreensão de textos de interesse da classe, análise de letras de música, compreensão para informações gerais e específicas e dedução do significado a partir do contexto. É possível observar que as atividades com música são consideradas tanto pelos professores do curso como pelos professores dos outros três contextos, e também pelos alunos. A dinâmica de interação é realizada individualmente ou em pares.

Os professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras pesquisado também responderam sobre os tópicos mais abordados em sala de aula. A Tabela 3.91 traz informações sobre essa questão:

Tópicos mais trabalhados	Curso de Letras
Tópicos propostos pelo material adotado	2
Tópicos de interesse dos alunos	0
Assuntos voltados ao cotidiano dos alunos	2
Assuntos relacionados a negócios	0
Aspectos culturais de outros países	2
Atualidades de jornais	2
Atualidades de revistas	2

Tabela 3.91 – Tópicos mais trabalhados em sala de aula no curso de Letras (N=2)

Na disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, os dois professores abordam tópicos propostos pelo material adotado, assuntos voltados ao cotidiano dos alunos, aos aspectos culturais de outros países e atualidades de jornais e revistas. Comparando esses resultados com aqueles obtidos por intermédio dos professores dos outros contextos, observa-se que, tanto em escolas públicas como em institutos de idiomas, os professores também utilizam, especialmente, os tópicos propostos pelo material adotado.

A fim de identificar as atividades relacionadas às funções e ao vocabulário considerados mais importantes de serem estudados em sala de aula, foi realizado um questionário complementar com os 2 professores do Curso de Letras.

A Tabela 3.92, a seguir, apresenta os resultados referentes ao vocabulário a ser aprendido, segundo os professores da faculdade:

Aprender vocabulário	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Sobre planos para o futuro	0	0	0	0	2
Sobre planos para férias	0	0	0	0	2
Climas	0	0	0	0	2
Filmes e livros	0	0	0	0	2
Hábitos alimentares	0	0	0	0	2
Objetos	0	0	0	0	2
Doenças e tratamento	0	0	0	0	2
Meios de transporte	0	0	0	0	2
Esportes, hobbies e passatempos	0	0	0	0	2
Feriados, festivais, costumes e eventos especiais	0	0	0	0	2

Tabela 3.92 – Vocabulário importante, segundo os professores do Curso de Letras (N=2)

Como é possível observar na Tabela 3.92, os 2 professores do Curso de Letras consideram importante aprender o vocabulário elencado acima em todas as habilidades. Esses resultados são semelhantes aos respondidos pelos professores e alunos. A maioria parece considerar importante aprender o vocabulário nas quatro habilidades.

No questionário complementar, os professores também responderam questões sobre a necessidade de realizarem, em sala de aula, atividades específicas para a área acadêmica e/ou mercado de trabalho.

A Tabela 3.93, a seguir, apresenta as atividades específicas da área acadêmica e/ou mercado de trabalho que os professores do Curso de Letras consideram importantes de serem ensinadas:

Elenco de atividades específicas a serem ensinadas	Sim	Não
Elaborar o currículo	2	0
Participar de entrevista de emprego	2	0
Selecionar informações relevantes na Internet	2	0
Escrever cartas	2	0
Entender apresentações orais em inglês	2	0
Fazer apresentações orais	2	0
Fazer *essays*	2	0
Tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc.	1	1
Ler e resumir um capítulo teórico em inglês	1	1
Escrever *abstracts*	1	1
Fazer resumos	1	1

Tabela 3.93 – Elenco de atividades específicas a serem ensinadas, segundo os professores do Curso de Letras (N=2)

Como é possível observar, os resultados da Tabela 3.93 acima mostram que os 2 professores do Curso de Letras consideram importantes as atividades de elaborar o currículo, participar de entrevista de emprego, selecionar informações relevantes na Internet, escrever cartas, entender e fazer apresentações orais em inglês e fazer *essays.* Em uma comparação com os outros três contextos, observa-se que os resultados são semelhantes.

A Tabela 3.94, a seguir, traz informações sobre as atividades relacionadas ao fazer do professor em sala de aula, segundo os professores do curso de Letras:

Atividades que envolvem o fazer do professor	Sim	Não
Dar instruções orais em sala de aula em língua inglesa	1	1
Explicar oralmente conteúdos gramaticais, lexicais em inglês	1	1
Dar a aula toda em inglês	1	1

Tabela 3.94 – Atividades que envolvem o fazer do professor, segundo os professores do curso de Letras (N=2)

Os resultados acima mostram que as opiniões estão divididas: um professor considera importante saber ensinar em inglês os itens elencados na Tabela 3.94, mas o outro, não. Comparando esses resultados com os dos outros professores participantes desta pesquisa, observa-se uma divergência nas respostas. A maioria dos professores dos três contextos considera relevante dar instruções orais e explicar oralmente conteúdos gramaticais e lexicais em inglês, diferentemente dos professores da disciplina Língua Inglesa em questão, que parecem estar divididos em sua opinião. Quanto ao item dar a aula toda em inglês, os professores respondentes pensam de formas diferentes. Vale salientar a relevância da análise de necessidades realizada por intermédio deste

trabalho, no sentido de mostrar a necessidade de ensinar, aos futuros professores de Língua Inglesa, sobre o fazer do professor em sala de aula.

Para complementar o quadro referente às atividades que os professores consideram importantes para ensinar língua inglesa em sala de aula, a Tabela 3.95, a seguir, traz um elenco de atividades baseadas em funções para serem realizadas em sala de aula, considerando-se as quatro habilidades separadamente ou todas juntas:

Elenco de funções para ensinar	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Cumprimentar	0	0	0	0	2
Apresentar pessoas	0	0	0	0	2
Despedir-se	0	0	0	0	2
Trocar informações de caráter pessoal (telefone, endereço, e-mail, nacionalidade, idade, origem, etc).	0	0	0	0	2
Falar sobre si mesmo	0	0	0	0	2
Iniciar uma conversa	0	0	0	0	2
Relatar eventos ocorridos no passado: relembrar, descrever experiências	0	0	0	0	2
Falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário	0	0	0	0	2
Oferecer-se para fazer algo	0	0	0	0	2
Solicitar algo	0	0	0	0	2
Solicitar permissão	0	0	0	0	2
Justificar-se (dar desculpas)	0	0	0	0	2
Dar opinião	0	0	0	0	2
Concordar	0	0	0	0	2
Discordar	0	0	0	0	2
Discutir	0	0	0	0	2
Fazer sugestões	0	0	0	0	2
Dar conselhos	0	0	0	0	2
Persuadir	0	0	0	0	2
Exprimir entusiasmo	0	0	0	0	2
Reclamar	0	0	0	0	2
Descrever coisas, pessoas e lugares	0	0	0	0	2
Instruir pessoas a fazer coisas	0	0	0	0	2
Discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas	0	0	0	0	2
Comentar sobre semelhanças, diferenças, preferências	0	0	0	0	2
Pedir desculpas	0	0	0	0	2
Perdoar	0	0	0	0	2
Expressar desapontamento	0	0	0	0	2
Manter um diálogo	0	0	0	0	2
Contar uma história	0	0	0	0	2
Expressar sentimentos: raiva, tristeza, indiferença, mau humor, medo, etc.	0	0	0	0	2
Fazer e receber telefonemas	0	0	0	0	2
Anotar recados	0	0	0	0	2

Tabela 3.95 – Elenco de funções para ensinar segundo os professores do Curso de Letras (N =2)

Os resultados da Tabela 3.95 mostram que os professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras consideram todas as habilidades importantes em relação às funções elencadas. Esses resultados mostram que, para eles, aprender inglês envolve as quatro habilidades igualmente, da mesma forma que para os alunos e professores dos três contextos pesquisados.

A Tabela 3.96, a seguir, traz os resultados quanto às atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula:

Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
Falar sobre o futuro com *going to* e *will*	0	0	0	0	2
Aprender gramática	0	0	0	0	2
Aprender pronúncia: entoação, ritmo	0	0	0	0	2
Identificar símbolos fonéticos do dicionário	0	0	0	0	2
Aprender o alfabeto	0	0	0	0	2
Aprender os números	0	0	0	0	2
Aprender a soletrar nomes e palavras em inglês	0	0	0	0	2
Aprender as horas	0	0	0	0	2
Aprender números ordinais, cardinais, frações, etc.	0	0	0	0	2

Tabela 3.96 – Atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de de aula, de acordo com os professores do curso de Letras (N=2)

Esses resultados mostram que os dois professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo, consideram importante ensinar todos os itens elencados, os quais envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, considerando-se as quatro habilidades. Numa comparação com a visão dos professores dos três contextos pesquisados, observa-se que os resultados são muito semelhantes, ou seja, as quatro habilidades são vistas como importantes de serem exploradas.

Na seção seguinte, é apresentado um delineamento para um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa.

3.3.4.1 Resumo sobre as atividades executadas na situação atual em comparação com a situação-alvo

Nesta subseção, meu objetivo foi comparar as atividades executadas pelos professores de Língua Inglesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede particular e pública e em institutos de idiomas, com a situação atual de aprendizagem,

ou seja, a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, de acordo com a visão dos professores da disciplina e os alunos do curso, quando pertinente.

Comparando os resultados sobre as atividades de compreensão escrita realizadas em sala de aula, de acordo com os professores atuantes no mercado de trabalho e o curso de Letras pesquisado, observa-se que parece haver uma diferença de opiniões: em escolas particulares a compreensão escrita é a habilidade mais enfatizada. Em escolas públicas, são as habilidades de compreensão escrita e produção oral. Em institutos de idiomas, são as habilidades de produção e compreensão orais. Para os professores de inglês do curso de Letras, as quatro habilidades são igualmente exploradas. Contudo, na visão dos alunos do curso de Letras, os resultados mostram que a ênfase maior recai sobre a habilidade de compreensão escrita e a menor, sobre a produção oral. De qualquer maneira, tendo-se em vista a lacuna dos alunos em relação à língua e as demandas das Diretrizes Curriculares do curso de Letras, é importante que no delineamento do *syllabus* essas habilidades sejam contempladas, talvez enfatizando aquelas que apresentam maior dificuldade para os alunos: a produção e a compreensão orais.

Quanto às bases da disciplina Língua Inglesa em termos de habilidades e gramática, os resultados obtidos por intermédio dos professores do curso de Letras coincidem com aqueles dos professores atuantes no mercado de trabalho.

Quanto à língua mais utilizada em sala de aula, observa-se que em escolas particulares e públicas, os professores misturam inglês e português. No curso de Letras, observa-se que parece haver uma semelhança com o que ocorre em institutos de idiomas, ou seja, em turmas mais avançadas, o professor fala inglês o tempo todo. Para as turmas dos dois primeiros semestres, o professor mistura as duas línguas.

Nas atividades de compreensão oral utilizadas em sala de aula no curso de Letras, os resultados mostram que os professores utilizam atividades de compreensão de informação específica, de inferir situações, participantes e objetivos usando o conhecimento do mundo real, completar as palavras que faltam, ouvir para repetir, identificação do tópico, reconhecimento do padrão de entoação das palavras, identificação de sons distintos do inglês, reconhecimento de formas reduzidas de palavras e reconhecimento de classes de palavras, regras e formas elípticas. Comparando esses resultados com o que ocorre em escolas particulares e públicas, alguns itens parecem não ser explorados por alguns professores. A dinâmica de

interação das atividades de compreensão oral é individual, da mesma forma que nos outros contextos.

Nas atividades de produção escrita, os resultados indicam que, no curso de Letras, as atividades mais utilizadas pelos professores são redação de temas variados e pesquisa sobre um tema, diferentemente do que ocorre nos outros contextos, que diversificam mais as atividades de produção escrita. A dinâmica de interação é, predominantemente, realizada individualmente ou em pares.

Nas atividades de compreensão escrita, os dois professores de Língua Inglesa do curso de Letras utilizam compreensão de textos de interesse da classe, análise de letras de música, compreensão para informações gerais e específicas e dedução do significado a partir do contexto. É possível observar que as atividades com música são consideradas tanto pelos professores do curso como pelos professores dos outros três contextos, e também pelos alunos. A dinâmica de interação é realizada individualmente ou em pares.

Quanto aos resultados sobre os tópicos mais trabalhados em sala de aula, os dois professores do curso de Letras abordam tópicos propostos pelo material adotado, assuntos voltados ao cotidiano dos alunos, aos aspectos culturais de outros países e atualidades de jornais e revistas. Comparando esses resultados com aqueles obtidos por intermédio dos professores dos outros contextos, observa-se que, tanto em escolas públicas como em institutos de idiomas, os professores também utilizam, especialmente, tópicos propostos pelo material adotado.

Quanto ao vocabulário para aprender, tanto os professores do Curso de Letras quanto os professores e alunos respondentes consideram importante aprender o vocabulário em todas as habilidades.

Comparando os resultados sobre as atividades específicas a serem ensinadas de acordo com a visão dos professores do Curso de Letras os professores dos outros três contextos, observa-se que os resultados são semelhantes.

Os resultados sobre a importância das atividades que envolvem o fazer do professor, mostram que as opiniões estão divididas: um professor considera importante saber ensinar em inglês, mas o outro, não. Comparando esses resultados com os dos outros professores participantes desta pesquisa, observa-se uma divergência nas respostas. A maioria dos professores dos três contextos considera relevante dar instruções orais e explicar oralmente conteúdos gramaticais e lexicais em inglês, diferentemente dos professores da disciplina Língua Inglesa em questão, que parecem estar divididos em sua opinião. Quanto ao item dar a aula toda em inglês, os professores

respondentes pensam de formas diferentes. Vale salientar a relevância da análise de necessidades realizada por intermédio deste trabalho, no sentido de mostrar a necessidade de ensinar, aos futuros professores de Língua Inglesa, sobre o fazer do professor em sala de aula.

Quanto às funções para ensinar em sala de aula, parece haver um consenso entre os professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, os alunos pesquisados e os professores atuantes no mercado de trabalho, no sentido de que consideram todas as habilidades importantes de serem ensinadas em relação às funções elencadas.

Os resultados sobre as atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico mostram que os dois professores da disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo e os professores atuantes nos três contextos pesquisados consideram importante ensinar todos os itens elencados, os quais envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula, considerando-se as quatro habilidades.

3.4 Delineamento para um possível *Syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo

Com base nos resultados obtidos nas seções anteriores por intermédio dos questionários de análise de necessidades descritos no Capítulo de Metodologia, e nos fatores que influenciam um desenho de curso baseado na Abordagem Instrumental, segundo Hutchinson e Waters (1987), descritos no Capítulo Teórico deste trabalho, apresento um delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras pesquisado.

Em primeiro lugar, tomando-se como base a proposta de ensino de língua inglesa em um contínuo, com uma gradação que parte do mais amplo para o mais específico, de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), acredito que a disciplina Língua Inglesa em estudo pode ser classificada entre as posições 3 e 4 do contínuo, por possuir, segundo os autores, objetivos de aprendizagem que envolvem linguagem e habilidades gerais não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas e acadêmicas, mas também por privilegiar as necessidades profissionais da situação-alvo, com foco nas quatro habilidades comunicativas e relacionando-as a atividades específicas.

Na perspectiva de desenhos de curso baseados na Abordagem Instrumental de acordo com Hutchinson e Waters (1987), este trabalho segue a visão de linguagem

funcional, baseando-se nas propostas de análise de gênero de Swales (1990) e de Bhatia (1993) cuja preocupação maior reside na análise do sistema lingüístico para os propósitos de aprendizagem.

Levando-se em conta os fatores que influenciam um desenho de curso na Abordagem Instrumental, segundo Hutchinson e Waters (1987), a análise de necessidades realizada neste trabalho possibilitou o delineamento de um *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa com base nas necessidades dos alunos em relação à situação-alvo e à situação de aprendizagem.

Outro ponto considerado refere-se ao tipo de *syllabus* que está sendo proposto. Neste caso, aquele que corrobora este trabalho é um *syllabus* baseado em gênero e tarefas, conforme a proposta de Ramos (2004).

Quanto às teorias de aprendizagem, a disciplina em questão está embasada na visão sociointeracionista de aprendizagem de segunda língua, de acordo com Vygotski (1930/1998), pelo fato de que, nessa visão, o aluno é considerado um ser histórico e social, inserido na realidade que o envolve, a linguagem em uso é considerada com ênfase e a interação em sala de aula é vista como um fator essencial para a construção do conhecimento.

Os subsídios levantados como resultado do trabalho levaram-me a fazer uma proposta com dois objetivos fundamentais: um voltado para as necessidades acadêmicas da situação atual de aprendizagem dos alunos, ou seja, a própria disciplina Língua Inglesa do curso de Letras; e o outro, voltado para as necessidades da situação-alvo dos alunos, (as necessidades do mercado de trabalho).

Partindo dos resultados relacionados à situação atual de aprendizagem (de acordo com os alunos e os dois professores da disciplina Língua Inglesa), considero os seguintes aspectos pertinentes para a disciplina Língua Inglesa em estudo: o perfil dos alunos, sua experiência prévia de aprendizagem, suas lacunas, seus interesses em relação à língua inglesa, suas preferências de habilidades para aprender inglês e expectativas dos alunos ao término do curso.

Quanto ao perfil, os alunos são adultos, principalmente do sexo feminino, e possuem predominantemente entre 20 e 24 anos. Pertencem a uma faixa de renda socioeconômica baixa, trabalham de 6 a 8 horas por dia, custeiam seus estudos e não possuem muito tempo para estudar fora da sala de aula.

Em relação à experiência prévia de aprendizagem, possuem pouco conhecimento lingüístico prévio no início do curso, apesar de já terem estudado língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e alguns em institutos de idiomas.

No que diz respeito às lacunas, esses alunos têm problemas com produção e compreensão orais. Essas, por sua vez, correspondem às habilidades que os alunos consideram mais importantes.

No que tange a interesses dos alunos em relação à língua inglesa, estes, em sala de aula, consideram as quatro habilidades importantes de serem estudadas. Fora da sala de aula, os alunos se interessam por músicas, filmes, Internet, TV a cabo.

As preferências, em relação às habilidades recaem sobre a produção oral, seguida da compreensão oral tanto para aprender vocabulário como para as funções comunicativas. Quanto ao estudo da gramática, os alunos parecem confundir produção escrita com gramática. Nesse sentido, considero importante esclarecer aos alunos essas diferenças.

Ao término do curso, as expectativas dos alunos em relação ao conhecimento de língua inglesa, são chegar ao nível intermediário ao término do curso. Em termos profissionais, os alunos esperam dar aulas em escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio.

Aqui vale salientar que o *syllabus* deveria equilibrar o foco das habilidades, para motivar os alunos a aprender as quatro, além de funções, gramática e vocabulário por meio de atividades e gênero, de forma dinâmica, contextualizada, a fim de que possam atuar eficientemente no mercado de trabalho ao término do curso.

A disciplina Língua Inglesa deverá contemplar, também, as fontes extra-classe de contato dos alunos com a língua inglesa, dando ênfase a músicas, filmes, Internet e TV, uma vez que é no cotidiano, no mundo real que reside o maior interesse dos alunos em aprender a língua inglesa.

Assim, respaldada por esses subsídios e pela análise de necessidades, identifiquei os elementos constituintes para o delineamento de um novo *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa do curso de Letras em estudo, o qual é representado pela Figura 3.1, a seguir:

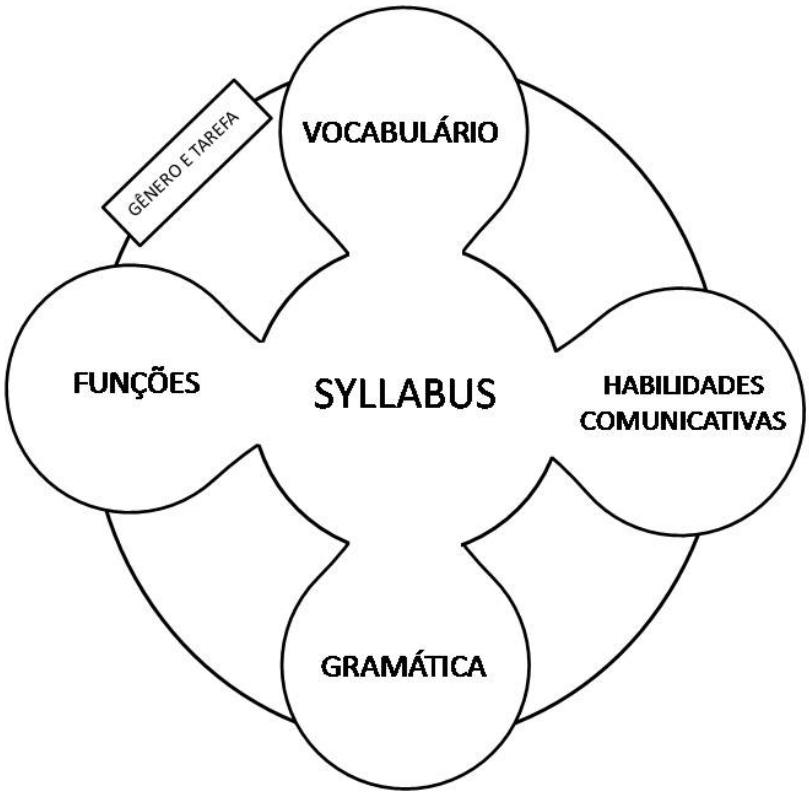

Figura 3.1: Delineamento de um *syllabus*, baseado em gênero e articulado por intermédio de tarefa

De maneira geral, a Figura 3.1 mostra que o delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa em questão, é centrado no aluno de acordo com a visão da Abordagem Instrumental (Hutchinson e Waters, 1987, Strevens, 1988, Dudley-Evans e St. John,1998, Robinson, 1991). É baseado em gênero, segundo Swales (1990) e Bhatia (1993), e em tarefa, de acordo com Ellis (2003). Os resultados deste trabalho possibilitaram a identificação de um *syllabus* dividido em unidades didáticas que contém vários elementos: vocabulário, habilidades, gramática e funções. Minha proposta é interligá-los e articulá-los pedagogicamente por intermédio de gênero e tarefas, em textos orais e/ou escritos, de acordo com a proposta de Ramos (2004). Nessa dimensão, gênero e tarefas compõem o *syllabus* como um todo.

Minha proposta está voltada tanto para a situação atual de aprendizagem como da situação-alvo. Para ilustrar uma proposta voltada para a situação atual, tomemos como exemplo a função “apresentar pessoas”, presente nos questionários complementares (Anexos 5 e 6). Normalmente, essa função faz parte dos livros didáticos utilizados em sala de aula em diferentes contextos. Minha proposta é trabalhá-la na forma de gênero, articulando-a pedagogicamente por intermédio de gênero e

tarefas, de acordo com a proposta de Ramos (2004), considerando os vários elementos interligados, apresentados na Figura 3.1 deste trabalho. Para tanto, proponho alguns passos. Em primeiro lugar, o professor deve descrever o gênero “apresentar pessoas”. Como é um gênero do cotidiano, uma maneira de encontrar material autêntico para uma descrição de apresentação de pessoas em conversas formais e informais seria por meio de trechos de filmes veiculados pela mídia. Vale salientar que a utilização de trechos de filmes em sala de aula contempla o interesse dos alunos em relação ao estudo de língua inglesa, no sentido de que o cotidiano é trazido para mais perto deles, motivando-os a aprender. Após transcrever os *scripts*, o professor deve analisá-los de acordo com a proposta de Swales (1990) e de Bhatia (1993), levando em conta a organização retórica do gênero. A seguir, com base na proposta de Ramos (2004), que contém três fases (apresentação, detalhamento e aplicação) e em tarefas, segundo Ellis (2003), o professor deve elaborar a unidade didática.

Na unidade proposta como exemplo, a função é “apresentar pessoas”. Quanto às habilidades comunicativas, a ênfase recai nas habilidades de compreensão e produção orais. O vocabulário, baseado em cumprimentos, nacionalidades, profissões, origem, etc., é explorado por intermédio do reconhecimento dos elementos léxico-gramaticais que ajudam os alunos a compreender o gênero. Quanto à gramática, a ênfase recai no estudo das *wh-questions* que caracterizam o gênero.

Um outro exemplo ligado à situação-alvo, seria a função “participar de entrevista de emprego” (Anexos 5 e 6), trabalhada em forma de gênero e tarefa. Na perspectiva do gênero entrevista de emprego, um trabalho realizado por Nunes (1997) identifica as características desse gênero especificamente no contexto da área de Letras. Tendo-se em vista a situação-alvo do futuro professor de Língua Inglesa, esse gênero pode ser trabalhado em sala de aula por intermédio da proposta de Ramos (2004).

Em suma, acredito que uma proposta de *syllabus* que articule gênero e tarefa em sala de aula, pelo fato de possuir objetivos definidos que envolvem o mundo real e a linguagem em uso, pode contribuir para atender as necessidades da situação-alvo dos futuros professores de Língua Inglesa, auxiliando-os a enfrentarem o mercado de trabalho eficientemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final do trabalho, primeiramente, apresento um resumo da pesquisa e das conclusões a que cheguei. Em seguida, aponto as limitações e contribuições deste estudo, sugerindo estudos futuros que podem ser feitos a partir desta tese.

1. Resumo do Estudo

Esta pesquisa surgiu de minha inquietação quanto ao preparo dos alunos de um curso de Letras diante de seu futuro como professores de Língua Inglesa que estão prestes a enfrentar o mercado de trabalho. Os comentários dos alunos, suas preocupações e incertezas quanto ao seu desempenho como professores de Língua Inglesa, aliados à minha própria insatisfação quanto ao encaminhamento pedagógico da disciplina Língua Inglesa no curso de Letras da universidade onde trabalho foram a mola propulsora para a realização desta pesquisa. Outro fator que me levou a conduzir este trabalho foi a necessidade do grupo de pesquisa GEALIN de mapear e identificar as tendências da Abordagem Instrumental e "como se articulam com as demandas emergentes e com as habilidades profissionais do docente nessa modalidade de ensino" (Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil – CNPq).

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou-me conhecer melhor os alunos da disciplina Língua Inglesa e identificar suas necessidades de aprendizagem, considerando-se o contexto de situação atual e o contexto da situação-alvo, no que se refere ao perfil desejado do professor e às tarefas executadas no mercado de trabalho. Além disso, forneceu subsídios para um delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina em questão.

Por intermédio dos dados resultantes dos questionários, obtive informações sobre as necessidades de aprendizagem do aluno de Língua Inglesa no curso de Letras em que leciono, ao esclarecer alguns pontos importantes sobre seu perfil e necessidades. Deparei-me com um público que pertence a classes menos favorecidas, que vem, em sua maioria, de escolas públicas, e que considera insatisfatório seu desempenho na disciplina Língua Inglesa nas quatro habilidades, no início do curso de Letras. Esse

público, que se caracteriza por ter certo contato com a língua inglesa fora da sala de aula, atua no mercado de trabalho em áreas pouco ligadas especificamente com a língua inglesa, revelando que a grande maioria possui pouca ou nenhuma experiência sobre o fazer do professor e a sala de aula. Muitos estão cursando Letras para que possam atuar, especialmente, como professores de inglês em escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio, esperando chegar ao término do curso com conhecimento em nível intermediário. Consideram as quatro habilidades importantes no estudo de Língua Inglesa, mas apesar de serem altamente motivados a aprender, apresentam dificuldades em relação às habilidades de produção e compreensão orais.

A partir das informações obtidas por intermédio dos alunos, sabe-se que as atividades de produção oral mais apreciadas em sala de aula são prática de pronúncia, prática de diálogos e músicas; que eles também apreciam a prática de atividades gramaticais conduzidas pelo professor e de repetição quando o professor solicita; que, dentre as atividades de compreensão oral mais apreciadas pelos alunos, estão aquelas relacionadas à música e que envolvem pronúncia e compreensão de instruções; nas atividades de compreensão escrita, aquelas que envolvem a leitura de textos curtos e a análise de letras de música são as mais destacadas pelos alunos; nas atividades de produção escrita, os alunos preferem atividades gramaticais e de completar; nas atividades que envolvem funções, o estudo de vocabulário, as atividades específicas da sala de aula e/ou mercado de trabalho e as atividades que envolvem o conhecimento sistêmico, as quatro habilidades são consideradas importantes, com uma predominância da produção e compreensão orais; e que os alunos preferem realizar essas atividades em grupo ou em pares. Outro ponto a considerar, refere-se às fontes extra-classe de contato dos alunos com a língua inglesa: os alunos enfatizam sua apreciação por músicas, filmes, Internet e TV, uma vez que é no cotidiano, no mundo real que reside o maior interesse dos alunos em aprender a língua inglesa.

Os dados advindos do questionário realizado com professores e coordenadores de Língua Inglesa de escolas particulares e públicas do Ensino Fundamental e Médio e de institutos de idiomas forneceram informações sobre as exigências do mercado de trabalho com relação à língua inglesa nos processos de seleção. Assim, sabe-se, agora, que o desempenho dos professores deverá ser ótimo nas quatro habilidades, que os professores devem ter conhecimento de vocabulário geral e de gramática para ministrar aulas em escolas públicas e particulares, e que o professor de Língua Inglesa deve ter Licenciatura Plena em Letras e nível intermediário de conhecimento lingüístico. Em

institutos de idiomas, essa qualificação não é exigida. O que é exigido é o nível de conhecimento lingüístico avançado e certificados de proficiência para alguns institutos, pelo fato de que, além da prova de proficiência, os professores poderão ter que participar de entrevistas em língua inglesa, prova de gramática e redação, bem como responder questões de compreensão de texto e compreensão oral. Sabe-se, agora, que os professores de escolas públicas são os que mais enfrentam dificuldades para ministrar aulas de Língua Inglesa, por fatores que envolvem os próprios alunos ou a instituição, tais como inibição, falta de interesse e pouco conhecimento dos alunos, falta de equipamento e de material na escola; e que a habilidade que apresenta maior dificuldade em sala de aula é a produção oral.

No que se refere aos critérios para a escolha final do professor de Língua Inglesa no processo de seleção, em escolas particulares e institutos de idiomas, o conhecimento de didática, a capacidade de relacionamento com o público, a habilidade de trabalhar em equipe, a adaptação do professor à abordagem adotada pela escola, a experiência, o comprometimento, a desenvoltura em sala de aula, a postura pessoal, a fluência oral e a técnica usada em sala de aula também são levados em conta. Já em escolas públicas, são as vagas existentes e o concurso. Esses dados, advindos do mercado de trabalho por intermédio de professores e coordenadores de Língua Inglesa, mostram que, hoje, se espera que o professor tenha um desempenho muito bom em Língua Inglesa e, além disso, desenvolva características pessoais, de dinamismo e flexibilidade, próprias das interações interpessoais do ser humano.

Os questionários também possibilitaram saber quais são as habilidades enfatizadas em sala de aula de acordo com o tipo de instituição, a língua e o material utilizado. Em escolas particulares, a habilidade mais utilizada é a compreensão escrita, com foco no vestibular; em escolas públicas, são a compreensão e a produção escritas e em institutos de idiomas, é a produção oral, seguida da compreensão oral. No que se refere à língua usada na sala de aula, em escolas particulares e públicas, os professores misturam português e inglês; já em institutos de idiomas, a maioria dos professores fala inglês o tempo todo.

No que diz respeito ao material utilizado em sala de aula, em escolas particulares, a maioria dos professores utiliza o livro didático adotado por sua instituição, complementando com material preparado por ele mesmo. Em escolas públicas, são utilizadas apostilas preparadas pelos professores, ou o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor. Em institutos de

idiomas, os professores utilizam o livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor.

Os dados advindos dos questionários permitiram identificar quais são as habilidades executadas em inglês em sala de aula, de acordo com o ponto de vista dos professores pesquisados. Em institutos de idiomas, o foco reside em atividades de produção oral. O foco das escolas particulares e públicas é a compreensão escrita. Os resultados revelam que, em escolas particulares, as atividades de produção escrita mais utilizadas são pesquisas sobre determinado tema. Em escolas públicas e institutos de idiomas, as atividades mais freqüentes são: redação de temas variados e a pesquisa sobre um tema. Essas atividades são realizadas, preferencialmente, de forma individual, nos contextos analisados. Os resultados mostram que as atividades de compreensão escrita mais utilizadas em sala de aula estão relacionadas a compreensão de textos de interesse da classe, análise de letras de música e tradução de textos. Quanto aos tópicos mais trabalhados em sala de aula, os resultados forneceram informações que indicam que a preferência da maioria dos professores é abordar tópicos propostos pelo material adotado pela escola, tópicos de interesse dos alunos e aspectos culturais de outros países. Os resultados referentes ao vocabulário, às funções, às atividades que envolvem a aprendizagem do conhecimento sistêmico em sala de aula e à necessidade de realizar atividades específicas para a área acadêmica e/ou mercado de trabalho, mostram que a maioria dos itens elencados foi considerada importante pelos professores nos diferentes contextos analisados, nas quatro habilidades comunicativas.

No que se refere ao fazer do professor em sala de aula, a maioria dos professores considera que dar a aula toda em inglês, dar instruções em inglês e explicar os conteúdos gramaticais também em inglês são importantes. Como essas atividades não fazem parte do *syllabus* vigente da disciplina Língua Inglesa, já que um livro didático é utilizado em sala de aula e esses elementos não são ensinados aos alunos, o *syllabus* deveria contemplar essas questões. Acredito que um *syllabus* que considere o fazer do professor em sala de aula pode ajudar a maximizar a aprendizagem dos alunos, capacitando-os para enfrentar o mercado de trabalho com mais eficiência.

Em uma comparação dos resultados advindos dos questionários sobre as atividades executadas na situação-alvo e na situação atual de aprendizagem, foi possível identificar uma divergência de opiniões dos alunos do curso de Letras e dos professores, quanto à ênfase nas habilidades em sala de aula. Para os professores da disciplina, as quatro habilidades são enfatizadas. Para os alunos, da mesma forma que para os

professores de escolas particulares e públicas, a ênfase recai sobre as habilidades de compreensão e produção escritas. De qualquer maneira, tendo-se em vista a lacuna dos alunos em relação à língua, e as demandas das Diretrizes curriculares do curso de Letras, no sentido de que os futuros professores de Língua Inglesa dominem as habilidades orais e escritas para que atuem eficientemente no mercado de trabalho, é importante que o *syllabus* contemple as quatro habilidades, talvez enfatizando aquelas que apresentam maior dificuldade para os alunos: a produção e a compreensão orais.

Da mesma forma que em institutos de idiomas, na disciplina Língua Inglesa do curso de Letras pesquisado, o professor fala inglês o tempo todo nas turmas mais avançadas. Nas turmas dos primeiros semestres, há uma mistura de inglês e português, exatamente como ocorre nas escolas particulares e públicas. Quanto ao material utilizado em sala de aula, ocorre o mesmo que no mercado de trabalho: é utilizado um livro didático juntamente com material complementar preparado pelo professor.

Quanto às informações sobre as atividades de produção e compreensão orais mais utilizadas em sala de aula no curso de Letras, em comparação com o mercado de trabalho, percebe-se que os resultados são mais semelhantes aos institutos de idiomas. Já nas atividades de produção e compreensão escritas, os resultados assemelham-se aos das escolas públicas nas atividades de produção escrita e aos das escolas particulares nas atividades de compreensão escrita. Em relação aos tópicos mais trabalhados, os resultados são semelhantes aos das escolas particulares.

Considerando os fatores que influenciam um desenho de curso na Abordagem Instrumental, segundo Hutchinson e Waters (1987), a análise de necessidades realizada neste trabalho possibilitou o delineamento de um *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa com base nas necessidades dos alunos em relação à situação-alvo e à situação de aprendizagem.

Para tanto, os resultados do trabalho permitem que a disciplina Língua Inglesa seja embasada em dois objetivos essenciais: um voltado para as necessidades acadêmicas da situação atual de aprendizagem dos alunos, ou seja, a própria disciplina Língua Inglesa do curso de Letras, e o outro, voltado para as necessidades da situação-alvo dos alunos (necessidades do mercado de trabalho).

Dessa forma, proponho um *syllabus* pode ser dividido em unidades didáticas as quais contêm vários elementos inter-relacionados entre si: vocabulário, habilidades, gramática e funções. Esses elementos podem ser articulados pedagogicamente por

intermédio de gênero e tarefas, em textos orais e/ou escritos, de acordo com a proposta de Ramos (2004). Nessa dimensão, gênero e tarefas compõem o *syllabus* como um todo.

Como exemplo, apresento duas sugestões para trabalhar-se o *syllabus* na forma de gênero articulado pedagogicamente por intermédio de gênero e tarefas, de acordo com a proposta de Ramos (2004), considerando os vários elementos interligados (vocabulário, habilidades, gramática e funções). O primeiro seria a função "apresentar pessoas", explorando o cotidiano, com ênfase nas habilidades de compreensão e produção orais; o segundo, seria a função "participar de entrevista de emprego", trabalhada em forma de gênero e tarefa, tendo-se em vista a situação-alvo do futuro professor de Língua Inglesa.

Acredito que um *syllabus* que articule gênero e tarefa em sala de aula, pode contribuir para atender as necessidades da atual e da situação-alvo dos futuros professores de Língua Inglesa, auxiliando-os a enfrentarem o mercado de trabalho eficientemente.

2. Limitações da pesquisa

O presente trabalho possui algumas limitações. A primeira delas refere-se à coleta de dados. Para o questionário complementar, aplicado aos alunos do curso de Letras e aos professores atuantes no mercado de trabalho, não obtive o mesmo número de informantes do questionário de perfil e análise de necessidades. Os questionários foram entregues a todos os informantes, contudo um pequeno número não entregou no tempo estipulado.

Outra limitação, refere-se a Tabela 3.56, sobre as habilidades enfatizadas em sala de aula e a Tabela 3.57, sobre as bases da disciplina Língua Inglesa, segundo os professores. Ainda que os itens das duas tabelas contenham elementos semelhantes, há uma certa diferença nas respostas dos professores, ou seja, os resultados não coincidem. Pode ser que a questão não tenha ficado clara para alguns dos informantes, com o acréscimo do item sobre gramática, possibilitando respostas diferentes, talvez confundindo os informantes. Como as alternativas deveriam ser apenas assinaladas, não foi possível voltar aos informantes para verificar essa questão.

3. Contribuições e sugestões para estudos futuros

A partir dos resultados desta pesquisa, analisados à luz da Abordagem Instrumental, foi possível identificar alguns aspectos fundamentais para um desenho de curso. O primeiro deles refere-se ao perfil esperado dos professores de língua inglesa atuantes no mercado de trabalho em três contextos distintos e às tarefas executadas por eles em sala de aula. Levando-se em conta os objetivos do grupo de pesquisa GEALIN, este trabalho pode contribuir para um mapeamento das tendências de um mercado específico, ao possibilitar uma articulação entre as demandas profissionais atuais e o que o futuro professor de Língua Inglesa precisa saber para atuar eficientemente no mercado de trabalho.

Esta pesquisa também mostra que o *syllabus* da disciplina Língua Inglesa pode ser baseado em gênero e articulado pedagogicamente por intermédio de tarefas, de acordo com a proposta de Ramos (2004). Pensar em uma disciplina de Língua Inglesa, em nível universitário, trabalhada em forma de gênero e tarefa, partindo-se do ponto de vista de necessidades para o mercado de trabalho, pode contribuir para a formação de profissionais mais capacitados, ao ensinar a língua na forma de eventos comunicativos em sala de aula. Acredito que, ao assim fazer, os alunos poderão ser incluídos na realidade social da qual fazem parte, com possibilidades plenas de enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Este trabalho, com base nos resultados obtidos, limitou-se a fazer um delineamento de um possível *syllabus* para a disciplina Língua Inglesa. No entanto, há muito mais a ser feito. Considerando a própria instituição onde o trabalho foi realizado, um próximo passo seria entrar em contato com os professores de Língua Inglesa do curso de Letras em questão, mostrar os resultados desta pesquisa e propor discussões para possíveis mudanças na disciplina em questão. Acredito que a elaboração efetiva de um *syllabus* organizado em unidades seqüenciadas, fazendo uma ponte com os objetivos das unidades e os objetivos da própria disciplina, levando em conta as demandas institucionais e de mercado, seria uma opção.

Outro trabalho importante a ser feito refere-se ao preparo de materiais baseados em gênero e tarefas, seguindo a proposta de Ramos (2004). Acredito que a familiarização dos profissionais da área de Letras com diferentes gêneros poderá fornecer condições para que possam compreender e utilizar melhor a língua inglesa em sua vida acadêmica e profissional.

Esses são apenas alguns pontos a serem desenvolvidos em pesquisas futuras. Acredito que muitos ainda poderiam ser mencionados. Como colocado na Introdução deste trabalho, há poucos estudos sobre a análise de necessidades em cursos de Letras, especificamente relacionados à disciplina Língua Inglesa, fundamentados na Abordagem Instrumental. Apesar deste trabalho representar um pequeno passo no estudo de análise de necessidades, acredito que o que foi levantado nesta pesquisa poderá motivar outros estudos, possibilitando um campo fértil para pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2007.

ANDRADE, R. R. **Inglês instrumental para comissários de vôo: análise de necessidades.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2003.

ARAÚJO, M. G. **Análise de necessidades para um curso superior como subsídio para a posterior elaboração de um programa de curso.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 1999.

ASKEHAVE, I. e SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. Applied Linguistics, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BELMONTE, J. **Análise de necessidades na área de turismo: em busca de subsídios para uma adequação da disciplina língua inglesa.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2003.

BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R. K. (Org.). **The second language curriculum.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 48-62.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings.** London: Longman, 1993.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21 entury. In: MEYER, F.; BOLIVAR, A.; FEBRES, J.; de SERRA, M. B.(Orgs.). **ESP in Latin América.** Universidade dos Andes, Dodepre, Mérida. Venezuela, 1997.

BREEN, M. P. Learner contributions to task design. In: Candlin, C. N. e Murphy, D. F. (Orgs.). **Language learning tasks.** UK:Prentice-Hall Internation Ltd and Lancaster University, 1987. v. 7.

BRINDLEY. G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. (Org.). **The second language curriculum.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 63-78.

BRASIL. Parecer 283, de 19 de outubro de 1962. Dispõe sobre o currículo mínimo dos cursos de Letras. Brasília.

BRASIL. Resolução CNE/CES N. 9 de 10 de outubro de 1969. Dispõe sobre o currículos mínimos. Brasília.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CES N. 492/2001. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

BRASIL. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Dispõe sobre a formulação do projeto pedagógico para os cursos de Letras. Brasília.

BRASIL. CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília.

BRASIL CNE/CP2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília.

BROWN, H. **Principles of language learning and teaching.** 4th ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 2nd ed. New York: Longman, 2001.

CARDOSO, Z. C. **Análise de necessidades no setor de recepção de um hotel: primeiro passo para uma sugestão de curso.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2003.

CARVALHO, K. R. R. **Apresentações de trabalhos científicos na especialidade médica de pneumologia.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2003.

CELANI, M. A. A. O ensino centrado no aluno em condições desfavoráveis de aprendizagem. Versão adaptada de comunicação apresentada no 14° Congresso da Associação Internacional dos Professores de Inglês como Língua Estrangeira (IATEFL), 1981. Atenas, Grécia.

CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP project: an evaluation.** São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B. e BASTOS, N. (Orgs.). **Imagens do Brasil: 500 anos.** São Paulo: Educ, 2000. p. 221-247.

CELANI, M. A. A . Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001. p.21-39.

CELANI, M. M. et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection.** São Paulo: Mercado das Letras, 2005. p.103-129.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas.** 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHAMBERS, F. A re-evaluation of needs analysis in ESP. The ESP Journal, vol. 1, n. 1, p. 25-34. 1980.

DAMIÃO, S. M. **Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia.** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2006.

DUDLEY-EVANS, T. e ST JOHN, M.J**. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistic***s*. London: Pinter Publishers Ltd, 1994.

EGGINS, S. e MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). **Discourse as structure and process – Discourse Studies**. vol. 1. A multidisciplinary introduction. Sage Publications. 1997.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching.** Oxford: Oxford University Press. 2003.

FERNANDES J. S. **Currículo de língua inglesa na licenciatura.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2004.

FREIRE, M. Buscando novos caminhos. Curso de extensão universitária: inglês instrumental e o profesor- Nível 2. LAEL, PUCSP. 2° semestre de 2001.

GALLO, C. A. D. **Inglês para pilotos: análise de necesidades das situações-alvo.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2006.

GALVAN, C. B. **Competência comunicativa e competência profissional: espanhol instrumental para hotelaria.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2005.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes. 1995.

GOMES, L. F. **Inglês Instrumental para Comércio Exterior: proposta para um curso universitário.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 1998.

GRUBERT, P. R. **O impacto das prescrições governamentais: representações de professores sobre o artigo 6º da resolução CNE/CP 01/2002.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2004.

HALLIDAY, M. A . K. e HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, 1989.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** São Paulo: Loyola. 1996.

HOLMES, J. What do we mean by ESP? Working Papers, nº 2. Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. PUCSP, 1981.

HOLMES, J. Exchanging Experience: the role of an active resource center. The ESPecialist. n.12. p. 63-87. 1985.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1984.

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

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning.** New York e London: Longman, 1992.

KENNEDY, D e BOLITHO, R. **English for specific purposes.** London: Macmillan Press Ltd, 1984.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Pergamon, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEFFA,V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. HTTP://www.lefffa.pro.br/ensinole.pdf . 1999. Acesso em 19/11/2007.

LEE, J. **Tasks and communicating in language classrooms.** Boston: McGraw-Hill, 2000.

LIGHTBROWN, P. e SPADA, N. **How languages are learned.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language acquisition. In: HYLTENSTAM, K. e PIENEMANN, M. (Orgs.). **Modelling and assessing second language acquisition.** Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985.

LUDKE, M. Discussão do trabalho de R.E. Stake – um estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Educação e Seleção. nº 7. Jan./Jun. 1983.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. et al. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Editora Lucerna, 2002.

MARTIN, J. R. Language, register and genre. In: CRISTIE, F. (Org.) **Language studies: children's writing reader.** Deakin University Press. 1984.

MARTIN, J. R. Grammar meets genre: reflections on the Sydney School. Inaugural Lecture at Sydney University Arts Association. 31 de agosto.de 2000. http:// linguistlist.org. Acesso em novembro de 2007.

MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros textuais.** EDUSC, 2002.

MUNBY, J. **Communicative syllabus design.** Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

MURPHY, R. **Essential grammar in use.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. Syllabus design. In: CELCE-MURCIA, M. (Org.). **Teaching English as a second or foreign language.** 3rd ed.. Boston: Heinle e Heinle, 2001. p. 55-66.

NUNES, Z. A. A. **Entrevistas: o que há de simétrico ou assimétrico nas perguntas desta relação?** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 1997.

ORTIZ, H. M. **Educadores em formação.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2002.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e praxis.** 3ª ed. Porto: Porto, 2001.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de profesor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. (Orgs.).

Caminhos e colheita – ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasilia: Ed. Universidade de Brasilia, 2003. p.53-84.

PAULA, M. N. **Formação de professores na universidade.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2001.

PINTO, M. M. **O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilingüe: uma análise de necessidades.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2002.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

QUARESMA, A. P. **Análise de necessidades na área de publicidade e propaganda para a adequação de um curso de inglês.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2005.

RAMOS, R. C. G. A implementação de gêneros em cursos de línguas para fins acadêmicos e para negócios. Workshop apresentado no XIII Seminário de inglês instrumental. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 26/09 a 01/10. 1999.

RAMOS, R. C. G. O que é esse tal de ESP? Palestra apresentada no XV Seminário Nacional de Inglês Instrumental. Universidade de Santa Cruz. Ilhéus, Bahia. Brasil. 10 a 14 de setembro de 2001.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. The ESPecialist, vol.25,nº2 p. 107-129. 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; BRANDÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Lingüística aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB, Campinas: Pontes, 2005. p.109-123.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KIZANOWSKI, M. (org.) **ESP and EAP in developing and in least developed countries.** Ebook. IATEFL. (no prelo).

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching.** 7th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C.; HULL, J. e PROCTOR, S. **Interchange Intro**. Student book and workbook. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

RICHARDS, J. C.; HULL, J. e PROCTOR, S. **Interchange 1**. Student book and workbook. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

RICHARDS, J. C.; HULL, J. e PROCTOR, S. **Interchange 2**. Student book and workbook. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

RICHTERICH, R. Definition of language needs and types of adults. In: RICHTERICH, R. e CHANCEREL, J.L. (Orgs): **Identifying the needs of adults learning a foreign language.** Council of Europe, 1977.

ROBINSON, P. **ESP (English for specific purposes).** Oxford: Pergamon Press, 1980.

ROBINSON, P. **ESP today: a practitioner´s guide.** Hertfordshire: Prentice-Hall International, 1991.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Org.): **Teaching English as a second or foreign language.** Heinle & Heile, 2001. p.13-28.

SERAFINI, S. T. **Análise de necessidades objetivas para um curso de compreensão oral na área médica: Apresentação de trabalhos científicos.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2003.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

STAKE, R. **The art of case study research**. New York: Sage Publications,1998.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M.L. (org.): ESP: state of the art. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Centre, 1988.

SWALES, J. M. Aspects of article introductions. ESP Research Report, n. 1. Aston University, Birmingham, UK, 1981.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects.** Carleton University, Ottawa, 1992.

UR, PENNY. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VACCARI, D. R. P. **Análise de necessidades de alunos de um curso de tecnologia em processos de produção.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP, 2004.

VIAN, JR., O. O ensino de inglês instrumental para negócios: a Lingüística Sistêmico-Funcional e a teoria de gêneros/registro. *The ESPecialist* 24/1. p. 1-16. 2003.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras.** Pelotas: Educat, 2001. p.125-133.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, CM.T.; CUNHA, M.J. (orgs.). **Caminhos e colheita – ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasilia: Ed. Universidade de Brasilia, 2003. p.35-52.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIS, D. e WILLIS, J. **Collins Cobuild English Course**. London: Collins ELT, 1998.

WILLIS, J. F**ramework for task-based learning.** 2nd ed. Harlow: Longman, 1998.

Anexo 1 – Estrutura curricular do curso de Letras

1º SEMESTRE			
DISCIPLINAS	**Carga Horária Semestral**		
	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	**Prática Pedagógica**	**Total**
Língua Inglesa I	54		54
Língua Latina I	36		36
Língua Portuguesa I	54		54
Lingüística I	36		36
Prática Pedagógica I		36	36
Psicologia da Educação I	36		36
Metodologia Científica *	54		54
Teoria da Literatura	54		54
SUBTOTAL	324	36	360
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			18
Total			**378**

2º SEMESTRE			
DISCIPLINAS	**Carga Horária Semestral**		
	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	**Prática Pedagógica**	**Total**
Língua Inglesa II	54		54
Língua Latina II	36		36
Língua Portuguesa II	54		54
Lingüística II	54		54
Literatura Portuguesa I	54		54
Prática Pedagógica II		36	36
Psicologia da Educação II	36		36
Filosofia	36		36
SUBTOTAL	324	36	360
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			18
Total			**378**

3º SEMESTRE			
DISCIPLINAS	**Carga Horária Semestral**		
	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	**Prática Pedagógica**	**Total**
Didática I *	36		36
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio I *	36		36
Língua Inglesa III	54		54
Língua Portuguesa III	54		54
Lingüística III	36		36
Literatura Brasileira I	54		54
Literaturas de Língua Inglesa I	36		36
Literatura Portuguesa II	54		54
Prática Pedagógica em Língua Inglesa I		36	36
Prática Pedagógica em Língua Portuguesa I		36	36
SUBTOTAL	360	72	432
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			41
Total			**473**

4º SEMESTRE			
DISCIPLINAS	Carga Horária Semestral		
	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	Prática Pedagógica	Total
Didática II *	36		36
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio II*	36		36
Língua Inglesa IV	54		54
Língua Portuguesa IV	54		54
Lingüística IV	36		36
Literatura Brasileira II	36		36
Literaturas de Língua Inglesa II	36		36
Literatura Portuguesa III	36		36
Prática Pedagógica em Língua Inglesa II		54	54
Prática Pedagógica em Língua Portuguesa II		54	54
SUBTOTAL	324	108	432
Estágio Curricular Supervisionado			150
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			41
Total			**623**

No período noturno as disciplinas Didática II e Estrutura de Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio II serão oferecidas a distância e presencial aos sábados à noite.

5º SEMESTRE			
DISCIPLINAS	Carga Horária Semestral		
	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	**Prática Pedagógica**	**Total**
Língua Inglesa V	36		36
Língua Portuguesa V	36		36
Lingüística V	36		36
Literaturas de Língua Inglesa III	36		36
Prática Pedagógica em Língua Inglesa III		54	54
Prática Pedagógica em Língua Portuguesa III		54	54
Técnicas de Produção Textual em Língua Inglesa	54		54
Técnicas de Produção Textual em Língua Portuguesa	54		54
SUBTOTAL	252	108	360
Estágio Curricular Supervisionado			150
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			41
Total			**551**

6º SEMESTRE			
DISCIPLINAS	**Carga Horária Semestral**		
	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	**Prática Pedagógica**	**Total**
Disciplina Eletiva *	36		36
Língua Inglesa VI	54		54
Língua Portuguesa VI	54		54
Lingüística VI	54		54
Literaturas de Língua Inglesa IV	54		54
Prática Pedagógica em Língua Inglesa IV		36	36
Prática Pedagógica em Língua Portuguesa IV		36	36
SUBTOTAL	252	72	324
Estágio Curricular Supervisionado			100
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			41
Total			**465**

*** Disciplinas Eletivas**	**Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural**	**Prática Pedagógica**	**Total**
Literatura Infanto-Juvenil	36		36
Literatura Comparada	36		36

Anexo 2 – Questionário para os alunos do curso de Letras

Para desenvolver meu projeto de pesquisa sobre o uso da língua inglesa pelos **alunos de um curso de Letras**, necessito de informações sobre o perfil dos alunos do curso de Letras e suas necessidades de aprendizagem. Esta pesquisa vai completar minha tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. (*As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, profa. Keila Rocha Reis de Carvalho).*

1. Nome: _____

2. Telefone: _____ E-mail: _____

3. Faixa etária:

( ) 20-25 anos	( ) 41-45 anos
( ) 26-30 anos	( ) 46-50 anos
( ) 31-35 anos	( ) 51-55 anos
( ) 36-40 anos	( ) outros

4. Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) outro

5. Cursou o Ensino Fundamental em escola: ( ) particular ( ) pública ( ) supletivo
6. Concluiu o Ensino Fundamental em (ano) _____

7. Cursou o Ensino Médio em escola: ( ) particular ( ) pública ( ) supletivo
8. Concluiu o Ensino Médio em (ano) _____

9. Posição no curso de Letras:
   ( ) segundo semestre
   ( ) terceiro semestre
   ( ) quarto semestre
   ( ) terceiro ano

10. Quem paga seu curso universitário?
    ( ) é funcionário da Universidade ( ) seus pais ( ) você ( ) bolsa de estudos
    ( ) empresa

11. Qual é a renda total da sua família em salários mínimos?
    ( ) 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) 11 a 15 ( ) 15 a 20 ( ) acima de 20

12. Qual é o meio de transporte que você utiliza para chegar até a universidade?
    ( ) ônibus ( ) metrô ( ) carro ( ) carona ( ) a pé

13. Você fez algum outro curso de graduação?
    ( ) SIM Qual? _____ ( ) NÃO

14. Atividade profissional fora da Universidade:
    _____

15. Você estudou inglês no Ensino Fundamental? ( ) SIM ( ) NÃO Quanto tempo?

16. Você estudou inglês no Ensino Médio? ( ) SIM ( ) NÃO Quanto tempo?

17. Você estudou inglês em Cursos de Idiomas? ( ) SIM ( ) NÃO Quanto tempo?

18. Como você avalia o inglês que você estudou ao entrar na faculdade. Para responder, utilize a escala gradativa de 1 a 4, na **qual 1= não satisfatório e 4= ótimo**:

(1)	(2)	(3)	(4)	Ensino Fundamental
(1)	(2)	(3)	(4)	Ensino Médio
(1)	(2)	(3)	(4)	Curso de Idiomas
(1)	(2)	(3)	(4)	Outros? Especifique

18.1 Justifique sua avaliação: _____

19. Você já freqüentou cursos de inglês? ( ) sim ( ) não
Qual? _____
Quanto tempo?_____ Quando parou? _____

20. Você freqüenta cursos de idiomas atualmente? ( ) sim ( ) não
Quais escolas/ institutos?_____
Há quanto tempo? _____
Qual nível? _____

21. Como você avalia seu desempenho na língua inglesa em relação às habilidades abaixo, quando você iniciou o Curso de Letras? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1= não satisfatório e 4= ótimo. Assinale todas as alternativas.**

(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvir
(1)	(2)	(3)	(4)	Falar
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler
(1)	(2)	(3)	(4)	escrever

22. Fora da Faculdade, você tem contato com a língua inglesa através de: (**assinale mais de uma alternativa se necessário**)

( ) jornais ( ) revistas ( ) TV a cabo ( ) filmes ( ) trabalho ( ) músicas
( ) amigos ( ) Internet ( ) outros Especifique: _____

23. Você encontra dificuldades na disciplina Língua Inglesa no Curso de Letras?
( ) sim ( ) não

24. Se você respondeu sim, qual habilidade oferece maior dificuldade? Assinale todas as alternativas, utilizando a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1= pouco e 4=muito:**

(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvir
(1)	(2)	(3)	(4)	Falar
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler
(1)	(2)	(3)	(4)	escrever

25. Você atribui essa dificuldade: Assinale mais de uma alternativa, se necessário:
( ) ao material escolhido
( ) à metodologia dos professores
( ) ao material escolhido e à metodologia dos professores juntos
( ) ao seu pouco conhecimento da língua inglesa
( ) outras Quais? _____

26. Qual é a habilidade mais enfatizada na disciplina de Língua Inglesa no Curso de Letras? Assinale todas as alternativas, utilizando a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1= pouco e 4=muito:**

(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvir
(1)	(2)	(3)	(4)	Falar
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler
(1)	(2)	(3)	(4)	escrever
(1)	(2)	(3)	(4)	Outra Qual?

27. Como você pode avaliar seu interesse e motivação para aprender inglês no curso de Letras? Assinale todas as alternativas, utilizando a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1= pouco e 4 = muito:**

(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvir
(1)	(2)	(3)	(4)	Falar
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler
(1)	(2)	(3)	(4)	escrever

28. Em sua opinião, quais habilidades são mais importantes? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1=pouco importante e 4 = muito importante**. Assinale todas as alternativas.

(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvir
(1)	(2)	(3)	(4)	Falar
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler
(1)	(2)	(3)	(4)	escrever

29. Das atividades **orais** desenvolvidas nas aulas de inglês quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1=pouco e 4 = muito**. Assinale mais de uma alternativa se necessário:

(1)	(2)	(3)	(4)	Perguntas e respostas com *yes/no*
(1)	(2)	(3)	(4)	Perguntas com interrogativos (*WH-questions*)
(1)	(2)	(3)	(4)	Conversas livres em inglês
(1)	(2)	(3)	(4)	Prática de pronúncia
(1)	(2)	(3)	(4)	Repetir quando o professor solicita
(1)	(2)	(3)	(4)	Prática de diálogos em sala de aula
(1)	(2)	(3)	(4)	Preparo e memorização de diálogos em casa para apresentação em classe
(1)	(2)	(3)	(4)	Preparo de diálogos em casa para apresentá-los livremente em classe.
(1)	(2)	(3)	(4)	Apresentação de dramatizações em classe de improviso
(1)	(2)	(3)	(4)	Pratica de exercícios gramaticais conduzidos pelo professor
(1)	(2)	(3)	(4)	Cantar
(1)	(2)	(3)	(4)	Seguindo um modelo, fazer uma série de frases sobre uma foto, mapa ou diagrama
(1)	(2)	(3)	(4)	Fazer as seções individuais (sem o professor) no laboratório
(1)	(2)	(3)	(4)	Outras Especifique:

30. Das atividades de **ouvir** desenvolvidas nas aulas de inglês quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1=pouco e 4 = muito**. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

(1)	(2)	(3)	(4)	Identificação do assunto geral
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão de informação específica do CD
(1)	(2)	(3)	(4)	Pronúncia
(1)	(2)	(3)	(4)	Identificação de pares de palavras (*stay/steak*)
(1)	(2)	(3)	(4)	Reconhecimento de formas reduzidas de palavras
(1)	(2)	(3)	(4)	Identificação de sons distintos do inglês
(1)	(2)	(3)	(4)	Circular palavras que você ouvir
(1)	(2)	(3)	(4)	Atividades de completar informações contidas no CD
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreender instruções
(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvir para repetir
(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvir músicas
(1)	(2)	(3)	(4)	Fazer as seções individuais no laboratório (sem o professor)
(1)	(2)	(3)	(4)	Outras Especifique:

31. Das atividades de **leitura** desenvolvidas nas aulas de inglês quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1=pouco e 4 = muito**. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

(1)	(2)	(3)	(4)	Ler textos em casa e discuti-los em sala de aula
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler textos em sala de aula e discuti-los em sala de aula
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler textos sobre assuntos variados
(1)	(2)	(3)	(4)	Ler sobre o mesmo assunto em vários textos
(1)	(2)	(3)	(4)	Análise de letras de música
(1)	(2)	(3)	(4)	Tradução de textos
(1)	(2)	(3)	(4)	Leitura de textos curtos
(1)	(2)	(3)	(4)	Leitura de textos longos
(1)	(2)	(3)	(4)	Outras Especifique:

32. Das atividades de **escrita** desenvolvidas nas aulas de inglês quais você mais gosta? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1=pouco e 4 = muito**. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

(1)	(2)	(3)	(4)	Redação de temas varados
(1)	(2)	(3)	(4)	Atividades de completar
(1)	(2)	(3)	(4)	Fazer exercícios gramaticais
(1)	(2)	(3)	(4)	Outras Especifique:

33. Como você gosta de aprender inglês? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1=pouco e 4 = muito**. Assinale todas as alternativas.

(1)	(2)	(3)	(4)	Vendo vídeo / televisão/ filmes
(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvindo CDs/cassetes
(1)	(2)	(3)	(4)	Copiando do quadro-negro
(1)	(2)	(3)	(4)	Estudando o livro-texto
(1)	(2)	(3)	(4)	Com jogos
(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvindo o professor
(1)	(2)	(3)	(4)	Ouvindo os colegas falarem
(1)	(2)	(3)	(4)	Conversando em inglês com outros colegas
(1)	(2)	(3)	(4)	Com músicas
(1)	(2)	(3)	(4)	Memorizando diálogos
(1)	(2)	(3)	(4)	Praticando pronúncia
(1)	(2)	(3)	(4)	Vendo posters/desenhos/fotos
(1)	(2)	(3)	(4)	Individualmente
(1)	(2)	(3)	(4)	Em pares
(1)	(2)	(3)	(4)	Em grupos
(1)	(2)	(3)	(4)	Outras Especifique:

34. Quais são suas expectativas com o curso de Letras?

( ) ter um diploma
( ) fazer um curso universitário
( ) dar aulas em escolas públicas
( ) dar aulas em escolas particulares
( ) dar aulas em escolas de idiomas
( ) trabalhar como tradutor
( ) Outros Especifique:_____

35. Qual nível de conhecimento da língua inglesa você espera atingir ao término de seu curso de Letras?

( ) básico: algumas noções básicas da língua inglesa falada e escrita
( ) intermediário: boas noções da língua inglesa falada e escrita
( ) avançado: inglês fluente, excelente domínio da língua inglesa falada e escrita

36. Que outras atividades você acha importante realizar nas aulas de inglês no Curso de Letras?

_____
_____
_____
_____

37. Você acha que este curso vai propiciar para você as habilidades necessárias para exercer sua profissão?
( ) SIM ( ) NÃO

Explique:
_____
_____
_____

38. Quantas horas você trabalha por dia?
( ) não trabalha ( ) 8 h ( ) 6 h ( ) outras

39. Se você trabalha e estuda, de quanto tempo extra escola, por semana, você dispõe para fazer realizar as tarefas de inglês para o curso de Letras?

( ) nenhum ( ) 1 hora ( ) 2 horas ( ) 3 horas ( ) 4 horas ( ) 5 horas ou mais

40. Você necessita da língua inglesa para executar sua função no seu trabalho atual?
( ) sim ( ) não

41. Se você respondeu sim, na função que desempenha no seu trabalho atual você necessita da língua inglesa e:
( ) sabe a língua inglesa
( ) não sabe a língua inglesa

42.Você ministra aulas de língua inglesa?
( ) sim ( ) não

43. Se você respondeu sim, onde você ministra aulas? Assinale mais de uma alternativa se necessário:
( ) em cursos de idiomas
( ) em escola fundamental da rede pública
( ) em escola fundamental da rede particular
( ) em escola de ensino médio da rede pública
( ) em escola de ensino médio da rede particular
( ) em cursinhos
( ) particulares
( ) outros. Quais? _____

M**uito obrigada por ter respondido a este questionário.**
Profa. Keila Rocha Reis de Carvalho
Para a elaboração deste questionário, basei-me nos exemplos apresentados nos trabalhos de de Hutchinson & Waters (1987); Luiz Fernando Gomes (1998), Márcia Mathias Pinto (2002).

Anexo 3- Questionário para os professores atuantes no mercado de trabalho

Para desenvolver meu projeto de pesquisa sobre o uso da língua inglesa pelos alunos de um curso de Letras, necessito de informações sobre o uso da língua inglesa por **professores atuantes no mercado de trabalho.** Esta pesquisa vai completar minha tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. (*As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, profa. Keila Rocha Reis de Carvalho)*

1. Nome: _____

2. Faixa etária:

( ) 20-25 anos
( ) 26-30 anos
( ) 31-35 anos
( ) 36-40 anos
( ) 41-45 anos
( ) 46-50 anos
( ) 51-55 anos
( ) outros

3. Profissão: _____ Cargo: _____

4. Você tem graduação em: _____ Ano de conclusão:_____

5. Você tem pós-graduação?
( ) Sim ( ) não

6. Se você respondeu sim, indique:
( ) *lato sensu*
( ) *stricto sensu*
Ano de conclusão: _____

7. Como é **seu desempenho** na língua inglesa em relação às habilidades abaixo?
Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1= não-satisfatório**; **4 = ótimo**:

(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão escrita

8. Indique as habilidades que você acha mais importantes para ensinar inglês:
1= não é importante 4 = importante

(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão escrita

9. Indique os itens relacionados abaixo que você acha importantes saber para ensinar inglês em sala de aula: **1= não é importante** **4 = importante**

(1)	(2)	(3)	(4)	Vocabulário geral
(1)	(2)	(3)	(4)	Gramática
(1)	(2)	(3)	(4)	Tradução
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Outros: Especifique: _____

10. Qual é sua carga horária semanal de trabalho? _____

11. Assinale mais de uma alternativa se necessário. Você ministra aulas:
( ) em cursos de idiomas
( ) em escola fundamental da rede pública
( ) em escola fundamental da rede particular
( ) em escola de ensino médio da rede pública
( ) em escola de ensino médio da rede particular
( ) em cursinhos
( ) particulares
( ) em empresas
( ) faculdade
( ) outros. Quais? _____

12. Para quais níveis/séries você ministra aulas de inglês?
_____

13. Seu nível de proficiência em língua inglesa foi testado em seu processo de seleção?
( ) sim ( ) não

14. Se sim, indique os procedimentos. Assinale mais de uma alternativa e coluna se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Entrevista em português	( )	( )	( )	( )
Entrevista em inglês	( )	( )	( )	( )
Prova de gramática	( )	( )	( )	( )
Prova de compreensão de texto	( )	( )	( )	( )
Redação	( )	( )	( )	( )
Prova didática dando uma aula (*micro teaching*)	( )	( )	( )	( )
Questões de compreensão oral em língua inglesa	( )	( )	( )	( )
Questões de compreensão oral em língua inglesa	( )	( )	( )	( )
Indicação	( )	( )	( )	( )
Concurso	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

15. Você teve treinamento após o processo de seleção?
    ( ) Sim ( ) Não
    Quanto tempo? _____
    Como? _____
    Onde? _____

16. Para você atuar no mercado de trabalho, qual é o nível de proficiência exigido em língua inglesa ? Assinale mais de uma alternativa se necessário:

    ( ) básico
    ( ) intermediário
    ( ) avançado
    ( ) Licenciatura plena em Letras
    ( ) outros Especifique _____

17. Em sala de aula, qual (quais) das habilidades listadas abaixo você mais utiliza com seus alunos? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
compreensão oral	( )	( )	( )	( )
produção oral	( )	( )	( )	( )
compreensão escrita	( )	( )	( )	( )
produção escrita	( )	( )	( )	( )

18. Em sala de aula, você:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Fala somente português	( )	( )	( )	( )
Fala inglês o tempo todo	( )	( )	( )	( )
Mistura português e inglês	( )	( )	( )	( )

19. Assinale quantas alternativas forem necessárias Para suas aulas, você:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Utiliza apenas material preparado por você mesmo	( )	( )	( )	( )
Utiliza o livro didático e complementa com material preparado por você mesmo	( )	( )	( )	( )
Utiliza apostilas preparadas por você ou por outros	( )	( )	( )	( )
Utiliza livro(s) didático(s) do mercado Qual (quais)_____	( )	( )	( )	( )

20. Assinale mais de uma alternativa se necessário O curso no qual você ensina é baseado em:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Gramática	( )	( )	( )	( )
Produção oral	( )	( )	( )	( )
Compreensão oral	( )	( )	( )	( )
Produção escrita	( )	( )	( )	( )
Compreensão escrita	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

21. Indique as atividades que você usa para o desenvolvimento da **produção oral** (speaking) de seus alunos em sala de aula, de acordo com a instituição onde você trabalha. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Yes/no questions activities	( )	( )	( )	( )
Wh-questions activities	( )	( )	( )	( )
Information-gap activities	( )	( )	( )	( )
Discussões sobre filmes	( )	( )	( )	( )
Conversação sobre assuntos do dia a dia	( )	( )	( )	( )
Conversação sobre assuntos do trabalho	( )	( )	( )	( )
Discussão de tópicos de interesse dos alunos	( )	( )	( )	( )
Simulações	( )	( )	( )	( )
Case study	( )	( )	( )	( )
Teatro	( )	( )	( )	( )
Troca idéias e opiniões	( )	( )	( )	( )
Apresentação oral sobre determinado assunto	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

22. **Como** você realiza as atividades de **produção oral** (speaking) em sala de aula? Assinale mais de uma alternativa se necessário:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Individualmente	( )	( )	( )	( )
Em pares	( )	( )	( )	( )
Em grupos	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

23. Indique as atividades que você usa para o desenvolvimento da **compreensão oral** (listening) de seus alunos em sala de aula, de acordo com a instituição onde você trabalha. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Compreensão de informação específica	( )	( )	( )	( )
Identificação do tópico	( )	( )	( )	( )
Reconhecimento do padrão de entoação das palavras	( )	( )	( )	( )
Identificação de pares de palavras (*stay/steak*)	( )	( )	( )	( )
Reconhecimento de formas reduzidas de palavras	( )	( )	( )	( )
Identificação de sons distintos do inglês	( )	( )	( )	( )
Reconhecimento de classes de palavras, regras e formas elípticas	( )	( )	( )	( )
Inferir situações, participantes, objetivos usando conhecimento do mundo real	( )	( )	( )	( )
Circular as palavras que você ouvir	( )	( )	( )	( )
Completar as palavras que faltam	( )	( )	( )	( )
Ouvir para repetir	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique	( )	( )	( )	( )

24. **Como** você realiza as atividades de **compreensão oral** (listening) em sala de aula? Assinale mais de uma alternativa se necessário:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Individualmente	( )	( )	( )	( )
Em pares	( )	( )	( )	( )
Em grupos	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

25. Indique as atividades que você usa para o desenvolvimento da **produção escrita** de seus alunos, de acordo com a instituição onde você trabalha. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Redação de temas variados	( )	( )	( )	( )
Escrita de memos, e-mails e relatórios	( )	( )	( )	( )
Estilos de escrita	( )	( )	( )	( )
Pesquisa sobre um tema	( )	( )	( )	( )
Short essays	( )	( )	( )	( )
Completar formulários	( )	( )	( )	( )
Note taking	( )	( )	( )	( )
Ditados	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique:	( )	( )	( )	( )

26. **Como** você realiza as atividades de produção escrita em sala de aula? Assinale mais de uma alternativa se necessário:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Individualmente	( )	( )	( )	( )
Em pares	( )	( )	( )	( )
Em grupos	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

27. Indique as atividades que você usa para o desenvolvimento da **compreensão escrita** (reading) de seus alunos, de acordo com a instituição onde você trabalha. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Compreensão de *graded readers*	( )	( )	( )	( )
Compreensão de *short stories*	( )	( )	( )	( )
Compreensão de textos de interesse da classe	( )	( )	( )	( )
Análise de letras de música	( )	( )	( )	( )
Compreensão para informações gerais	( )	( )	( )	( )
Compreensão para informações específicas	( )	( )	( )	( )
Tradução de textos	( )	( )	( )	( )
Dedução do significado a partir do contexto	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

28. **Como** você realiza as atividades de **compreensão escrita** (reading) em sala de aula? Assinale mais de uma alternativa se necessário:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Individualmente	( )	( )	( )	( )
Em pares	( )	( )	( )	( )
Em grupos	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

29. Você encontra dificuldades em ministrar as aulas de inglês em sua escola?
( ) sim ( ) não

30. Assinale mais de uma alternativa se necessário. Você atribui essa dificuldade a:
( ) falta de conhecimento suficiente da língua para exercer as aulas
( ) ao material escolhido
( ) ao pouco conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos
( ) inibição dos alunos
( ) falta de apoio da Coordenação de sua escola
( ) falta de equipamento na escola
( ) falta de material de apoio (suplementar – resource packs)
( ) falta de interesse dos alunos
( ) necessidade de mais treinamento
( ) outros Especifique: _____

31. Você se sente preparado para lidar com as dificuldades?
( ) sim ( ) não
Especifique: _____

32. Em qual (quais) habilidade(s) você encontra maior dificuldade em ministrar as aulas de inglês em sua escola? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Compreensão oral	( )	( )	( )	( )
Produção oral	( )	( )	( )	( )
Compreensão escrita	( )	( )	( )	( )
Produção escrita	( )	( )	( )	( )

33. Há atividades que você acha que precisa realizar em sala de aula, mas não há condições para realizá-las? Que atividades são essas?

_____
_____
_____
_____
_____

34. Quais são os tópicos/ assuntos mais trabalhados em sala de aula? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Tópicos propostos pelo material adotado	( )	( )	( )	( )
Tópicos de interesse dos alunos	( )	( )	( )	( )
Assuntos voltados ao cotidiano dos alunos	( )	( )	( )	( )
Assuntos relacionados a negócios	( )	( )	( )	( )
Aspectos culturais de outros países	( )	( )	( )	( )
Atualidades de jornais	( )	( )	( )	( )
Atualidades de Revistas	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

35. Dê informações sobre o uso da língua inglesa na sua prática pedagógica que não estejam contempladas nas perguntas deste questionário. Faça seus comentários pessoais.

_____

Muito obrigada por ter respondido a este questionário.

Profa. Keila Rocha Reis de Carvalho

Para a elaboração deste questionário, basei-me nos exemplos apresentados nos trabalhos de de Hutchinson & Waters (1987); Luiz Fernando Gomes (1998), Márcia Mathias Pinto (2002), Serafini (2003).

Anexo 4- Questionário para os coordenadores de curso

Para desenvolver meu projeto de pesquisa sobre o uso da língua inglesa pelos alunos de um curso de Letras, necessito de informações sobre os **coordenadores de curso** que contratam os professores atuantes no mercado de trabalho**.** Esta pesquisa vai completar minha tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. (*As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, profa. Keila Rocha Reis de Carvalho)*

1. Nome: _____

2. Faixa etária:

( ) 20-25 anos	( ) 41-45 anos
( ) 26-30 anos	( ) 46-50 anos
( ) 31-35 anos	( ) 51-55 anos
( ) 36-40 anos	( ) outros

3. Profissão: _____ Cargo: _____

4. Você tem graduação em: _____ Ano de conclusão:_____

5. Como você acha que deve ser o desempenho dos professores de língua inglesa em relação às habilidades abaixo? Utilize a escala gradativa de 1 a 4, na qual **1= não-satisfatório**; **4 = ótimo**:

(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão escrita

6. Indique as habilidades que você acha mais importantes para ensinar inglês:
1= não é importante 4 = importante

(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão escrita

7. Indique os itens relacionados abaixo que você acha importantes saber para ensinar inglês em sala de aula: **1= não é importante 4 = importante**

(1)	(2)	(3)	(4)	Vocabulário geral
(1)	(2)	(3)	(4)	Gramática
(1)	(2)	(3)	(4)	Tradução
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Produção oral
(1)	(2)	(3)	(4)	Compreensão escrita
(1)	(2)	(3)	(4)	Outros: Especifique:

8. Assinale mais de uma alternativa se necessário.Você é Coordenador (a) em:
   ( ) em cursos de idiomas
   ( ) em escola fundamental da rede pública
   ( ) em escola fundamental da rede particular
   ( ) em escola de ensino médio da rede pública
   ( ) em escola de ensino médio da rede particular
   ( ) em cursinhos
   ( ) particulares
   ( ) faculdade
   ( ) outros. Quais? _____

9. Como Coordenador, quais são as funções que você precisa exercer no dia a dia?
_____
_____
_____

10. O nível de proficiência em língua inglesa dos professores da instituição onde você trabalha foi testado no processo de seleção?
   ( ) sim ( ) não

11. Se sim, indique os procedimentos. Assinale mais de uma alternativa e coluna se necessário.

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Entrevista em português	( )	( )	( )	( )
Entrevista em inglês	( )	( )	( )	( )
Prova de gramática	( )	( )	( )	( )
Prova de compreensão de texto	( )	( )	( )	( )
Redação	( )	( )	( )	( )
Prova didática dando uma aula (*micro teaching*)	( )	( )	( )	( )
Questões de compreensão oral em língua inglesa	( )	( )	( )	( )
Questões de compreensão oral em língua inglesa	( )	( )	( )	( )
Indicação	( )	( )	( )	( )
Concurso	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

12. Quem determina o nível lingüístico necessário para ser um professor na instituição onde você trabalha?

13. Quem faz os testes para a verificação do nível lingüístico dos candidatos?

14. Qual é o critério para a escolha final?

15. O que pode levar à escolha de um candidato em detrimento de outro?
_____
_____

16. O fator lingüístico é decisivo?
( ) Sim ( ) Não
Justifique: _____

17. A procura por professores de inglês é alta ou baixa na sua escola?
( ) Sim ( ) Não
Justifique: _____

18. Os professores de inglês tiveram treinamento após o processo de seleção?
( ) Sim ( ) Não
Quanto tempo? _____
Como? _____
Onde? _____

19. Para trabalhar em sua instituição, qual é o nível de proficiência exigido dos professores em língua inglesa ? Assinale mais de uma alternativa se necessário:

( ) básico
( ) intermediário
( ) avançado
( ) Licenciatura plena em Letras
( ) outros Especifique _____

20. Em sala de aula, os professores de língua inglesa:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Falam somente português	( )	( )	( )	( )
Falam inglês o tempo todo	( )	( )	( )	( )
Misturam português e inglês	( )	( )	( )	( )
Não tenho conhecimento	( )	( )	( )	( )

21. Assinale quantas alternativas forem necessárias. Para as aulas de língua inglesa, os professores:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Utilizam apenas material preparado por você mesmo	( )	( )	( )	( )
Utilizam o livro didático e complementa com material preparado por você mesmo	( )	( )	( )	( )
Utilizam apostilas preparadas por você ou por outros	( )	( )	( )	( )
Utilizam livro(s) didático(s) do mercado Qual (quais)? _____	( )	( )	( )	( )
Não tenho conhecimento	( )	( )	( )	( )

22. Assinale mais de uma alternativa se necessário A disciplina Língua Inglesa, na instituição onde você trabalha é baseado em:

	Escola Particular	**Escola da rede pública**	**Instituto de Idiomas**	**Faculdade de Letras**
Ensino da gramática	( )	( )	( )	( )
Produção oral	( )	( )	( )	( )
Compreensão oral	( )	( )	( )	( )
Produção escrita	( )	( )	( )	( )
Compreensão escrita	( )	( )	( )	( )
Não tenho conhecimento	( )	( )	( )	( )
Outros Especifique: _____	( )	( )	( )	( )

23.Os professores de inglês da instituição onde você trabalha encontram dificuldades em ministrar as aulas de inglês em sua escola?
( ) sim ( ) não
Justifique: _____

24. Assinale mais de uma alternativa se necessário. Você atribui essa dificuldade:
( ) falta de conhecimento suficiente da língua para exercer as aulas
( ) ao material escolhido
( ) ao pouco conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos
( ) inibição dos alunos
( ) falta de apoio da Coordenação de sua escola
( ) falta de equipamento na escola
( ) falta de material de apoio (suplementar – resource packs)
( ) falta de interesse dos alunos
( ) necessidade de mais treinamento
( ) outros Especifique: _____

25. Você acha que o professor de língua inglesa da sua instituição se sente preparado para lidar com as dificuldades?
( ) sim ( ) não
Especifique: _____

26. Dê informações sobre o uso da língua inglesa na sua prática pedagógica que não estejam contempladas nas perguntas deste questionário. Faça seus comentários pessoais.

_____
_____
_____

Muito obrigada por ter respondido a este questionário.
Profa. Keila Rocha Reis de Carvalho
Para a elaboração deste questionário, basei-me nos exemplos apresentados nos trabalhos de de Hutchinson & Waters (1987); Luiz Fernando Gomes (1998), Márcia Mathias Pinto (2002), Serafini (2003).

Anexo 5 – Questionário complementar para os alunos do curso de Letras

Nome: _____Telefone: _____

1. Marque com um X as tarefas que você acha importante aprender nas aulas de língua inglesa:

Elenco de funções para aprender	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
01. Cumprimentar	( )	( )	( )	( )	( )
02. Apresentar pessoas	( )	( )	( )	( )	( )
03. Despedir-se	( )	( )	( )	( )	( )
04. Trocar informações de caráter pessoal (telefone, endereço, e-mail, nacionalidade, idade, origem, etc).	( )	( )	( )	( )	( )
05. Falar sobre si mesmo	( )	( )	( )	( )	( )
06. Iniciar uma conversa	( )	( )	( )	( )	( )
07. Relatar eventos ocorridos no passado: relembrar, descrever experiências	( )	( )	( )	( )	( )
08. Falar sobre o futuro com going to e will	( )	( )	( )	( )	( )
09. Falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário	( )	( )	( )	( )	( )
10. Oferecer-se para fazer algo	( )	( )	( )	( )	( )
11. Solicitar algo	( )	( )	( )	( )	( )
12. Solicitar permissão	( )	( )	( )	( )	( )
13. Justificar-se (dar desculpas)	( )	( )	( )	( )	( )
14. Dar opinião	( )	( )	( )	( )	( )
15. Concordar	( )	( )	( )	( )	( )
16. Discordar	( )	( )	( )	( )	( )
17. Discutir	( )	( )	( )	( )	( )
18. Fazer sugestões	( )	( )	( )	( )	( )
19. Dar conselhos	( )	( )	( )	( )	( )
20. Persuadir	( )	( )	( )	( )	( )
21. Exprimir entusiasmo	( )	( )	( )	( )	( )
22. Reclamar	( )	( )	( )	( )	( )
23. Descrever coisas, pessoas e lugares	( )	( )	( )	( )	( )
24. Instruir pessoas a fazer coisas	( )	( )	( )	( )	( )
25. Discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas	( )	( )	( )	( )	( )
26. Comentar sobre semelhanças, diferenças, preferências	( )	( )	( )	( )	( )
27. Pedir desculpas	( )	( )	( )	( )	( )
28. Perdoar	( )	( )	( )	( )	( )
29. Expressar desapontamento	( )	( )	( )	( )	( )

	Elenco de funções para aprender	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
30.	Manter um diálogo	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Contar uma estória	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Expressar sentimentos: raiva, tristeza, indiferença, mau humor, medo, etc.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Fazer e receber telefonemas	( )	( )	( )	( )	( )
34.	Anotar recados	( )	( )	( )	( )	( )
35.	Aprender gramática	( )	( )	( )	( )	( )
36.	Aprender pronúncia: entoação, ritmo	( )	( )	( )	( )	( )
37.	Identificar símbolos fonéticos do dicionário	( )	( )	( )	( )	( )
38.	Aprender o alfabeto	( )	( )	( )	( )	( )
39.	Aprender os números	( )	( )	( )	( )	( )
40.	Aprender a soletrar nomes e palavras em inglês	( )	( )	( )	( )	( )
41.	Aprender as horas	( )	( )	( )	( )	( )
42.	Aprender números ordinais, cardinais, frações, etc.					
43.	Outros Especifique	( )	( )	( )	( )	( )

	Aprender vocabulário	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
01.	Sobre planos para o futuro	( )	( )	( )	( )	( )
02.	Sobre planos para férias	( )	( )	( )	( )	( )
03.	Climas	( )	( )	( )	( )	( )
04.	Filmes e livros	( )	( )	( )	( )	( )
05.	Hábitos alimentares	( )	( )	( )	( )	( )
06.	Objetos	( )	( )	( )	( )	( )
07.	Doenças e tratamento	( )	( )	( )	( )	( )
08.	Meios de transporte	( )	( )	( )	( )	( )
09.	Esportes, hobbies e passatempos	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Feriados, festivais, costumes e eventos especiais	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Outros especifique	( )	( )	( )	( )	( )

Elenco de funções específicas para aprender	Sim	Não
01. Elaborar o currículo	( )	( )
02. Participar de entrevista de emprego	( )	( )
03. Selecionar informações relevantes na Internet	( )	( )
04. Escrever cartas	( )	( )
05. Entender apresentações orais em inglês	( )	( )
06. Fazer apresentações orais	( )	( )
07. Tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc.	( )	( )
08. Fazer essays	( )	( )
09. Ler e resumir um capítulo teórico em inglês	( )	( )
10. Escrever abstracts	( )	( )
11. Fazer resumos	( )	( )
12. Outros Especifique	( )	( )

Há tarefas realizadas nas aulas de Língua Inglesa que não estão contempladas neste questionário?

( ) Sim ( ) não

Especifique:

Anexo 6 – Questionário complementar para os professores atuantes no mercado de trabalho

Nome: _____Telefone: _____

1. Marque com um X as tarefas que você acha importante ensinar nas aulas de língua inglesa:

	Elenco de funções para ensinar	**Ouvir**	**Falar**	**Ler**	**Escrever**	**Todas**
01.	Cumprimentar	( )	( )	( )	( )	( )
02.	Apresentar pessoas	( )	( )	( )	( )	( )
03.	Despedir-se	( )	( )	( )	( )	( )
04.	Trocar informações de caráter pessoal (telefone, endereço, e-mail, nacionalidade, idade, origem, etc).	( )	( )	( )	( )	( )
05.	Falar sobre si mesmo	( )	( )	( )	( )	( )
06.	Iniciar uma conversa	( )	( )	( )	( )	( )
07.	Relatar eventos ocorridos no passado: relembrar, descrever experiências	( )	( )	( )	( )	( )
08.	Falar sobre o futuro com going to e will	( )	( )	( )	( )	( )
09.	Falar sobre situações presentes, rotina diária, preferências, hábitos e vestuário	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Oferecer-se para fazer algo	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Solicitar algo	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Solicitar permissão	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Justificar-se (dar desculpas)	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Dar opinião	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Concordar	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Discordar	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Discutir	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Fazer sugestões	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Dar conselhos	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Persuadir	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Exprimir entusiasmo	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Reclamar	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Descrever coisas, pessoas e lugares	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Instruir pessoas a fazer coisas	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Discutir sobre fatos da mídia em diferentes épocas	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Comentar sobre semelhanças, diferenças, preferências	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Pedir desculpas	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Perdoar	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Expressar desapontamento	( )	( )	( )	( )	( )

	Elenco de funções para ensinar	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
30.	Manter um diálogo	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Contar uma estória	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Expressar sentimentos: raiva, tristeza, indiferença, mau humor, medo, etc.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Fazer e receber telefonemas	( )	( )	( )	( )	( )
34.	Anotar recados	( )	( )	( )	( )	( )
35.	Aprender gramática	( )	( )	( )	( )	( )
36.	Aprender pronúncia: entoação, ritmo	( )	( )	( )	( )	( )
37.	Identificar símbolos fonéticos do dicionário	( )	( )	( )	( )	( )
38.	Aprender o alfabeto	( )	( )	( )	( )	( )
39.	Aprender os números	( )	( )	( )	( )	( )
40.	Aprender a soletrar nomes e palavras em inglês	( )	( )	( )	( )	( )
41.	Aprender as horas	( )	( )	( )	( )	( )
42.	Aprender números ordinais, cardinais, frações, etc.					
43.	Outros Especifique	( )	( )	( )	( )	( )

	Aprender vocabulário	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Todas
01.	Sobre planos para o futuro	( )	( )	( )	( )	( )
02.	Sobre planos para férias	( )	( )	( )	( )	( )
03.	Climas	( )	( )	( )	( )	( )
04.	Filmes e livros	( )	( )	( )	( )	( )
05.	Hábitos alimentares	( )	( )	( )	( )	( )
06.	Objetos	( )	( )	( )	( )	( )
07.	Doenças e tratamento	( )	( )	( )	( )	( )
08.	Meios de transporte	( )	( )	( )	( )	( )
09.	Esportes, hobbies e passatempos	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Feriados, festivais, costumes e eventos especiais	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Outros Especifique					

Elenco de funções específicas para Ensinar	Sim	Não
01. Elaborar o currículo	( )	( )
02. Participar de entrevista de emprego	( )	( )
03. Selecionar informações relevantes na Internet	( )	( )
04. Escrever cartas	( )	( )
05. Entender apresentações orais em inglês	( )	( )
06. Fazer apresentações orais	( )	( )
07. Tomar notas de apresentações orais, palestras, documentários, reuniões, etc.	( )	( )
08. Fazer essays	( )	( )
09. Ler e resumir um capítulo teórico em inglês	( )	( )
10. Escrever abstracts	( )	( )
11. Fazer resumos		
12. Outros Especifique:		

Elenco de funções para ensinar	Sim	Não
01. Dar instruções orais em sala de aula em língua inglesa	( )	( )
02. Explicar oralmente conteúdos gramaticais, lexicais em inglês	( )	( )
03. Dar a aula toda em inglês	( )	( )
04. Outros especifique:	( )	( )

Há tarefas realizadas nas aulas de língua Inglesa que não estão contempladas neste questionário?

( ) Sim ( ) Não Especifique:

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo