



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS COMO UMA  
PROPOSTA DE ABORDAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NO ENSINO MÉDIO**

**DANIELE FONSECA CHAVES**

**BRASÍLIA, DF  
10 DE MARÇO DE 2006**

**DANIELE FONSECA CHAVES**

**O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS COMO UMA  
PROPOSTA DE ABORDAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Ann Bell dos Santos

**Brasília, DF**

**10 de Março de 2006**

Para meus amados Marcelo e João Vítor, minha  
força, inspiração e vontade de sempre seguir em  
frente.

## MEUS AGRADECIMENTOS

Em um momento tão especial, espero não deixar de mencionar nenhum nome que possa me faltar.

Aos professores do Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, pela paciência e dedicação com que nos acolhem durante todo o processo de aprendizagem.

À professora Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos, pelo carinho com que me acompanhou durante o processo de pesquisa.

À professora Dra. Julie Ciano, por toda a força que me deu para seguir em frente.

À professora Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, por toda a compreensão e indispensável contribuição para este projeto.

Ao professor Dr. Gilberto Antunes Chauvet que, gentilmente, concordou em compor a banca.

Ao Centro Binacional, pela presteza em disponibilizar o material necessário a esta pesquisa.

Aos alunos e professores, pela gentileza de terem colaborado com esta pesquisa.

À minha família e aos amigos queridos que nunca deixaram de acreditar, mesmo quando eu duvidei de mim.

Ao Pai Maior que sempre me acompanha em todos os meus projetos.

“Tudo tem seu tempo e até certas manifestações mais vigorosas e originais entram em voga ou saem de moda. Mas a sabedoria tem uma vantagem: é eterna.”

Baltasar Gracián

## **Resumo**

O Inglês Instrumental ficou conhecido no Brasil como o ensino de inglês para a leitura, destinado ao desenvolvimento de estratégias de leitura e à interpretação de texto. No entanto, em sua origem, o ensino de Inglês Instrumental pode ser muito mais abrangente e englobar qualquer habilidade específica que o aluno deseje desenvolver. Nesta pesquisa, é feita a avaliação de um Projeto de Inglês Instrumental, proposto por um Centro Binacional (CB), dentro do ensino médio de duas escolas regulares particulares do DF. O objetivo deste trabalho é mostrar que um projeto como este pode desenvolver mais de uma habilidade dentro da sala de aula, tornando o aprendizado da língua estrangeira mais relevante para os alunos, na medida em que se torna um curso sob-medida, ou melhor, um curso de línguas para fins específicos.

**Palavras chave:** Ensino de Língua Estrangeira (LE), Ensino Médio, Inglês Instrumental, Ensino de Línguas para Fins Específicos.

## **Abstract**

In Brazil, English for Specific Purposes (ESP) became well known as the teaching of reading strategies. However, in its origins, the teaching of English for Specific Purposes can be much wider and encompass any specific abilities the student wants to work on. This research is the evaluation of an ESP Project, proposed by a Binational Center, inside two private high schools in Brasília, Brazil. The objective of this dissertation is to show that this kind of project can develop more than one skill in the classroom, making the learning of a foreign language more meaningful for the students, as it designs a tailor-made language course.

**Key words:** Foreign Language Teaching, High School, English for Specific Purposes, Teaching of Languages for Specific Purposes.

## LISTA DE ABREVIações

<b>CB</b>	–	Centro Binacional
<b>E1</b>	–	Escola 1
<b>E2</b>	–	Escola 2
<b>EIFE</b>	–	Ensino de Inglês para Fins Específicos
<b>ELFE</b>	–	Ensino de Línguas para Fins Específicos
<b>I.I.</b>	–	Inglês Instrumental
<b>L2</b>	–	Segunda língua
<b>LDB</b>	–	Lei de Diretrizes e Base da Educação
<b>LE</b>	–	Língua Estrangeira
<b>LEM</b>	–	Língua Estrangeira Moderna
<b>LM</b>	–	Língua Materna
<b>MEC</b>	–	Ministério da Educação
<b>P. I.I.</b>	–	Projeto Inglês Instrumental
<b>PAS</b>	–	Processo de Avaliação Seriada da UnB
<b>PCN</b>	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>UnB</b>	–	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>1</b>
1.1	INTRODUÇÃO .....	1
1.2	UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS REGULARES NO BRASIL .....	3
1.3	UM CENTRO BINACIONAL DENTRO DE DUAS ESCOLAS REGULARES DO DISTRITO FEDERAL .....	10
1.4	O PROJETO INGLÊS INSTRUMENTAL NO ENSINO MÉDIO.....	14
1.5	JUSTIFICATIVA.....	19
1.5.1	Perguntas de Pesquisa.....	20
1.6	OBJETIVOS.....	21
1.6.1	Objetivo Geral.....	21
1.6.2	Objetivos Específicos .....	21
1.7	METODOLOGIA .....	21
1.7.1	Instrumentos de coleta de dados .....	23
1.7.1.1	Levantamento bibliográfico ou pesquisa bibliográfica .....	23
1.7.1.2	Análise documental ou Pesquisa documental .....	23
1.7.1.3	Questionário .....	24
1.7.1.4	Entrevista .....	26
1.8	ESTRUTURA DA PESQUISA .....	27
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>29</b>
2.1	O INGLÊS INSTRUMENTAL.....	29
2.2	UM BREVE HISTÓRICO .....	30
2.3	DEFINIÇÕES DE INGLÊS INSTRUMENTAL.....	35
2.4	AS DIFERENTES FASES DO ELFE .....	40
2.5	ASPECTOS CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS .....	42
2.5.1	Análise de Necessidades .....	43
2.5.2	Descrição da Língua .....	43
2.5.3	Teorias da Aprendizagem.....	44
2.5.4	Diferentes abordagens a serem consideradas .....	45
2.6	O ELFE E O ENSINO COMUNICATIVO DA LE .....	47
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>50</b>

<b>3.1</b>	<b>ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÕES DE AULA.....</b>	<b>50</b>
3.1.1	Foco das atividades: .....	53
3.1.2	Tipos de atividades: .....	53
3.1.3	Estilos de aprendizagem trabalhados durante as aulas: .....	55
3.1.4	Habilidades desenvolvidas durante as aulas:.....	56
3.1.5	Relacionamento professor-aluno: .....	57
3.1.6	Relacionamento entre alunos: .....	57
3.1.7	Atitude dos alunos dentro de sala: .....	57
3.1.8	Atitude dos professores dentro de sala: .....	58
3.1.9	Sugestões apresentadas pelos observadores: .....	59
<b>3.2</b>	<b>ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS .....</b>	<b>60</b>
<b>3.3</b>	<b>ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES.....</b>	<b>81</b>
<b>3.4</b>	<b>ALGUNS DEPOIMENTOS DE ALUNOS.....</b>	<b>92</b>
<b>3.5</b>	<b>ENTREVISTAS COM OS SUPERVISORES DO CURSO.....</b>	<b>96</b>
3.5.1	Sobre o objetivo do curso de I.I.:.....	97
3.5.2	Sobre a implementação do curso:.....	97
3.5.3	Sobre o preparo dos professores: .....	98
3.5.4	Sobre o resultado do projeto piloto: .....	99
3.5.5	Sobre atingir os objetivos do curso: .....	99
3.5.6	Sobre como melhorar o curso:.....	100
3.5.7	Sobre a opinião das escolas regulares: .....	102
<b>3.6</b>	<b>ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS .....</b>	<b>107</b>
3.6.1	Objetivo do curso .....	108
3.6.2	Habilidades trabalhadas .....	110
3.6.3	Tipos de atividades.....	112
3.6.4	Atitude dos alunos dentro de sala.....	113
3.6.5	Atitude dos alunos fora de sala de aula .....	114
3.6.6	Atitude dos professores dentro de sala.....	116
3.6.7	Sugestões.....	117
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>118</b>
4.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
4.2	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	126
4.3	PROPOSTAS DE TRABALHOS FUTUROS.....	127
4.4	CONCLUSÃO.....	128
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>130</b>

<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>146</b>

# 1 CAPÍTULO 1

Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país, todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras.

(Rui Barbosa)

## 1.1 Introdução

Há algum tempo, teóricos da Linguística Aplicada, tais como Almeida Filho (1999, 2002), Moita Lopes (1996), Bosi (1992, apud Almeida Filho, 2002, p. 7), e, principalmente, a população em geral vêm questionando a eficácia do ensino da disciplina de língua estrangeira (LE) nos ensinos fundamental e médio do País – Revistas: *Veja* (1996, 1999) e *Educação* (2001) – o chamado ensino básico regular. Nos últimos anos, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras parecem ter sido relegados a um segundo plano, recebendo um enfoque cada vez mais displicente por parte das Secretarias de Educação dos estados, do Governo Federal e dos próprios professores de idiomas. Segundo Almeida Filho (2002, p. 7), “desde os anos 50 a escola brasileira não tem podido cuidar da sua qualidade embora tenha ampliado muitas vezes a oferta quantitativa de educação básica. Muitos analistas têm apontado a erosão qualitativa da antiga escola e do ensino de línguas em particular”. Com as reformas feitas ao longo da história, houve uma série de mudanças no currículo do ensino básico regular. Tais reformas sempre visaram melhorar a qualidade do ensino em nosso País através do acréscimo ou da retirada de disciplinas, ou do aumento, e em alguns casos, da diminuição, da duração do ensino básico e da carga horária de várias disciplinas. Contudo, como apontou Almeida Filho, tais mudanças não necessariamente contribuíram para a melhora da qualidade do ensino no País.

A importância das línguas estrangeiras aumentou consideravelmente nos últimos anos na vida social tanto devido à grande concorrência e crescente exigência do mercado de trabalho, quanto à crescente presença de novas tecnologias. Tendo em vista que, o ensino de uma língua estrangeira no Brasil tem como um de seus objetivos primordiais habilitar os estudantes e, de forma mais abrangente, o povo brasileiro ao uso do idioma estrangeiro “em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2002, p. 93), é questionável o descaso com que é tratada tal disciplina que, de forma geral, abre grande margem a questionamentos quanto à eficiência de seus resultados.

No entanto, conforme aponta Almeida Filho (2002, p. 7), apesar da negligência,

*... a sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira (LE) no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas.*

Tal atitude demonstra a importância social dada ao aprendizado de uma segunda língua seja para o mercado de trabalho, seja para enriquecimento cultural. Contudo, nem sempre a escola regular é capaz de ofertar uma disciplina de LE com qualidade, o que influencia fortemente na forma negativa com que o ensino de LE é visto pela população, gerando crenças de que só se aprende uma LE em institutos de idioma ou fora do País.

Este trabalho objetiva, então, avaliar uma proposta, que continua em fase de implementação, de mudança na abordagem de ensino da disciplina Inglês como Língua Estrangeira dentro de duas escolas privadas de ensino regular no Distrito Federal. Esta proposta de mudança foi criada a partir de um convênio entre um Centro Binacional<sup>1</sup>, em Brasília, e as escolas mencionadas. Tanto o convênio entre as

---

<sup>1</sup> Centro de excelência que visa a integração cultural entre o Brasil e um outro país, através do ensino da língua deste país e de programas culturais e informativos.

instituições de ensino, quanto a elaboração dessa nova proposta de ensino de inglês surgiram com o intuito de não apenas melhorar os resultados apresentados pelos alunos, mas também fazer com que o ensino regular de inglês nessas escolas recupere a sua qualidade e, conseqüentemente, a sua credibilidade.

## **1.2 Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares no Brasil**

O ensino de língua estrangeira (LE) em nosso País teve início, ainda que não oficialmente, com o descobrimento do Brasil. Entre 1500 e 1808, os jesuítas, buscando catequizar os povos indígenas brasileiros, para torná-los cristãos, ensinavam o português como uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que aprendiam o tupi necessário à comunicação com os nativos da terra (Almeida Filho, 2003, p. 22).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, a aristocracia passou a se interessar pela educação da elite, seguindo o padrão clássico da educação européia, mas, ainda, ignorando a necessidade da educação básica para aqueles que não pertenciam às classes sociais mais abastadas (Almeida Filho, 2003, p. 22).

Oficialmente, o ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, teve início em 1837, no Colégio Pedro I.I. (Chagas, 1957, *apud* Leffa, 1999), onde se ensinavam como disciplinas obrigatórias as línguas clássicas, o latim e o grego, além do francês, o inglês, o alemão, e o italiano como opcional. No entanto, foi com a reforma de 1955 que a escola secundária passou a ter obrigatoriamente as línguas estrangeiras modernas (LEM) como parte de seu currículo. O grande dilema com relação ao ensino de LEM na época do império foi a forma como esse se dava. Sem o conhecimento de uma maneira diferente de ensinar a língua estrangeira, os professores apresentavam as línguas modernas da mesma forma como ensinavam as “línguas mortas”, usando o método gramática-tradução, no qual os alunos aprendiam a traduzir textos clássicos da

LE e se aprofundavam no estudo da gramática normativa da língua em questão, priorizando a leitura em detrimento da produção oral.

Segundo Leffa (1999), o ensino de línguas no País começou a perder o seu prestígio ainda na época imperial. Mesmo mantendo as línguas clássicas e modernas no currículo escolar, o império começou a reduzir o número de horas destinadas às disciplinas de línguas estrangeiras e, em menos de trinta anos, este número foi diminuído de 50 (1855) para 36 horas (1881).

Em 1892, já na Primeira República, após a reforma de Fernando Lobo, o número de línguas estrangeiras no currículo escolar, assim como o número de horas de estudo, é reduzido ainda mais. A partir de 1915, fica clara a mudança de foco no ensino de LE em nosso País, com a retirada do grego clássico do currículo escolar (Leffa, 1999). Os alunos passam a ter que optar pela aprendizagem do inglês ou do alemão, e continuam com a obrigatoriedade do francês e do latim apenas. Entre 1892 e 1925, o número de horas dedicadas ao ensino de LE cai de 76 para 29, o que significaria menos da metade.

Com a revolução de 1930, continua a mudança do currículo de línguas estrangeiras nas escolas regulares. O alemão deixa de fazer parte do programa de línguas estrangeiras e o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública destina dezessete horas semanais ao ensino do francês e do inglês da primeira à quarta série (Leffa, 1999). Um ano depois, em 1931, a reforma Francisco de Campos estabelece a obrigatoriedade da formação em Letras para os professores de línguas e, com isso, surgem os cursos de formação de professores nas universidades estaduais e municipais do País (Almeida Filho, 2003, p. 21).

É também em 1931 que se percebe uma maior ênfase no ensino de línguas estrangeiras modernas, uma vez que o ensino do latim tem sua carga horária ainda

mais reduzida e o Ministério da Educação estabelece o uso do método direto para o ensino do inglês e do francês em escolas regulares, implementando no Brasil um método que já vinha sendo utilizado na França desde 1901. O método direto orientava o uso da LE dentro de sala desde o início do ensino da língua-alvo, priorizando a apresentação da mesma através de situações da vida real e não da leitura e tradução de textos, como era feito tradicionalmente com as línguas mortas, e, até então, com as modernas, no método gramática-tradução. Foi a primeira vez que os professores de LE em nosso País receberam instruções claras com relação à metodologia a ser desenvolvida na sala de aula de LE e que se viu a preocupação com a divisão de turmas, a contratação de professores especializados e a renovação do material didático (Leffa, 1999).

Segundo Chagas (1957, *apud* Leffa, 1999), em 1942, a reforma Capanema dividiu os doze anos de educação formal no Brasil em primário, ginásial e colegial e manteve as línguas estrangeiras no currículo da educação básica. Ainda sob influência cultural francesa, o País continuava privilegiando o ensino desta língua no ginásio, mas já sendo acompanhada de perto pelo inglês, idioma que se tornava cada vez mais presente devido à chegada do cinema falado e ao crescimento econômico dos Estados Unidos (Paiva, 2003, p. 55). O método direto, segundo alguns críticos, continuava, teoricamente, sendo adotado nas escolas regulares, mas, na verdade, o que se via era “uma versão simplificada do método de leitura usado nos Estados Unidos” (Leffa, 1999).

Ainda assim, Leffa (1999) aponta o período da reforma Capanema, décadas de 40 e 50, como “os anos dourados do ensino de línguas estrangeiras no Brasil”, uma vez que “todos os alunos, desde o ginásio, estudavam latim, francês, inglês e espanhol”. Chegando mesmo a ler romances e outras publicações de escritores renomados nas línguas-alvo.

Após a Segunda Guerra Mundial, “o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc.” (Moura, 1988, *apud* Paiva, 2003, p. 55). Tais missões tinham como objetivo estreitar os laços entre os EUA e os países da América Central e Sul, e estabelecer a cooperação e a solidariedade entre os mesmos. Com esse intuito, o governo dos Estados Unidos auxiliava o Brasil no desenvolvimento de projetos nas áreas de comunicações, relações culturais, saúde, comércio e finanças, propagando o modelo norte-americano através dos mais diversos meios de comunicação. Foi neste período que o estilo de vida norte-americano se tornou conhecido no País e passou a influenciar o dia-a-dia brasileiro. Com isso, a língua francesa perdeu seu prestígio e espaço para o inglês, que passou a ocupar lugar prioritário na educação nacional. No entanto, mesmo preocupados em inserir a língua inglesa na educação básica, como aponta Almeida Filho, tal disciplina foi sempre ofertada sem legislação específica e sob “desatenta supervisão das autoridades de ensino” (2003, p. 21).

A partir de 1960, o curso de formação de professores de LE passa a ser oferecido também por universidades confessionais<sup>2</sup> (Almeida Filho, 2003, p. 21) e há um aumento considerável no número de cursos particulares de inglês como língua estrangeira, os chamados cursos livres. A década de sessenta se vê, então, marcada pela contradição, pois ao mesmo tempo em que cresce a importância e influência do inglês na nossa cultura, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 retira “a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual ensino básico, e deixa a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos” (Paiva, 2003, p. 56). Ainda segundo Paiva (2003, p. 56), tal medida influencia sobremaneira a idéia, existente até os dias de hoje, de que não se aprende LE em escolas regulares. As seqüelas dessa crença fazem com que alunos e professores, assim como a sociedade, até os dias de hoje, vejam o ensino de línguas em escolas regulares com um certo preconceito. É um misto de tentativas frustradas do governo de melhorar o ensino regular na rede pública

---

<sup>2</sup> Universidades ligadas a instituições religiosas (católicas, metodistas, espíritas, ...)

e da grande decepção da população por não ter acesso a um ensino de qualidade, restando um grande saudosismo, pois, pelo menos até os anos 50, o ensino regular nas escolas do governo foi considerado de altíssima qualidade, tendo se deteriorado desde então.

A LDB de 1961 reduz o número de horas de ensino de LE a dois terços do que era durante a Reforma Capanema e, em 1971, a nova LDB reitera a falta de obrigatoriedade do ensino de LE em escolas regulares, além de reduzir em um ano a escolaridade brasileira. O que se vê no País é, então, um ensino de LE feito com uma carga horária bastante reduzida, quando esta é inserida no currículo das instituições. Até a publicação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996, o que existiu no País foi a quase total retirada do ensino de LE do primeiro grau e em alguns casos até do segundo. Quando havia a disciplina LE no currículo, o que se via era um ensino, como muitas vezes ainda ocorre nos dias de hoje, centrado basicamente na forma e no professor, impedindo “o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem” (Paiva, 2003, p. 56).

Na realidade, como já mencionado em citação de Almeida Filho (2002, p. 7), desde a década de 50, houve um aumento na oferta de disciplinas na educação básica brasileira, mas não houve um controle de qualidade das mesmas. Com isso, as classes sociais mais abastadas passaram a procurar as escolas particulares como uma alternativa de ensino de qualidade e padrões mais altos. A migração dos alunos das escolas públicas para as particulares se tornou ainda mais forte durante o regime militar entre 1964 e 1985 (Walker, 2003, p. 48), e, ainda hoje, as instituições privadas de ensino são vistas como a melhor opção de preparo para o ingresso em universidades federais e estaduais.

Quanto ao ensino de língua estrangeira moderna, este voltou a ser claramente mencionado a partir da LDB de 1996. A Lei n. 9.394 dispõe:

*Artigo 24, IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.*

*Artigo 26, I.I.I – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.*

*§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.*

A divisão por níveis já acontece em algumas instituições particulares e militares, mas é dificilmente encontrada na rede pública, e o idioma oferecido é, na grande maioria das escolas, o inglês, primeiro por ser o idioma de maior procura pela comunidade, e segundo por haver um número ainda menor de professores qualificados para o ensino do espanhol. O quadro continua, então, muito similar ao apontado por Paiva (2003, p. 56), com o ensino de LE em escolas regulares, e em especial na rede pública, bastante desacreditado – apesar de ofertado pelas escolas, não apresenta uma carga horária condizente com os objetivos do curso, possui um número muito grande de alunos em sala, com diferentes graus de conhecimento, inviabilizando o aprendizado e, na grande maioria das instituições de ensino, além de quadro negro e giz, não há material didático adequado ao ensino da LE (Moita Lopes, 2002, p. 132).

Segundo Walker (2003, p. 48), após a década de 1990, com o achatamento salarial da classe média e o aumento das mensalidades da escola regular e dos cursos livres de idiomas, passou a existir uma pressão maior dos pais de alunos por uma melhora na qualidade do ensino de LE nas escolas de ensino básico, exigindo um “padrão de aprendizagem de inglês comunicativo compatível com os cursos oferecidos pelos institutos especializados de línguas.” Buscando satisfazer esse tipo de exigência algumas instituições particulares criaram uma realidade na qual o

*ensino de LE tende a aumentar ainda mais a grande disparidade que se verifica, principalmente nos grande centros urbanos, entre ensino público e ensino particular. Em diversos casos, as maiores instituições particulares de ensino fundamental e médio resolveram investir pesado em recursos e convênios para melhorar o padrão do ensino de inglês. (Walker, 2003, p. 48)*

Buscando se destacar no mercado e oferecer um ensino de LE de qualidade, algumas escolas particulares optaram pela terceirização do ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, as instituições de ensino contratam um instituto de línguas para ministrar os cursos de LE dentro de suas escolas, podendo ser dentro da própria grade horária do aluno, no horário das aulas, ou em período alternado (Walker, 2003, p. 48). Uma outra opção, nem sempre viável para os pais dos alunos, é o “fechamento de convênios com universidades e instituições no exterior para que os estudantes possam fazer cursos de férias ou intercâmbios culturais e educacionais” (Walker, 2003, p. 49). A terceira e talvez mais trabalhosa, ainda que melhor para o ensino de LE no Brasil, é a capacitação dos professores de línguas (Walker, 2003, p. 49), buscando formá-los em centros especializados que incentivem o treinamento e constante aprimoramento dos mesmos, reforçando a importância de leituras especializadas e que desenvolvam a capacidade crítica do profissional (Almeida Filho, 2003, p. 32).

Dentre os cursos livres de inglês, os que mais se destacam, segundo Walker (2003, p. 49), são os *US Binational Centers*<sup>3</sup>, as Culturas Inglesas e as escolas Laurels. Estas instituições se destacam tanto pelo cuidado e preocupação com a formação de seus professores, quanto pela promoção de eventos, cursos e congressos na área de ensino de línguas estrangeiras, buscando contribuir para o aumento da qualidade de ensino de LE em nosso País. Contudo, mesmo se destacando dos demais cursos de idiomas – segundo Walker (2003, p. 50), há mais de trinta franquias listadas no *website* da Associação Brasileira de *Franchising*, além de outras escolas menores – os cursos livres procuram superar a concorrência buscando novos nichos de mercado e, também por essa razão, se torna cada vez mais comum a terceirização do ensino de

---

<sup>3</sup> Centros Binacionais Brasil - Estados Unidos

LE.

É neste contexto que se dá esta pesquisa. Foram objetos de pesquisa duas escolas regulares, de ensino fundamental e médio, particulares, que terceirizaram o ensino de inglês em um contrato com um Centro Binacional (CB), em Brasília. Este CB possui mais de 10.000 alunos matriculados nos mais variados cursos de inglês para crianças, adolescentes e adultos oferecidos pela instituição nas suas filiais. Este conta, ainda, com mais de 150 professores que passaram por testes de proficiência em língua inglesa e didática de ensino antes de serem contratados e, mesmo depois de admitidos pelo CB, recebem treinamento semestral e são observados em sala de aula por supervisores de cursos ou coordenadores pelo menos três vezes durante o semestre, visando manter o padrão de qualidade de ensino da instituição.

### **1.3 Um Centro Binacional dentro de duas escolas regulares do Distrito Federal**

A partir da possibilidade de terceirização do ensino de LE em escolas regulares, vista por donos de escolas através da interpretação da LDB de 1996, vários centros de ensino básico particular decidiram procurar cursos livres que se adaptassem à sua demanda. Foi nesse contexto que o Centro Binacional (CB) que faz parte deste estudo foi procurado pelas duas instituições de ensino regular mencionadas acima, para desenvolver um programa de ensino de inglês que se adaptasse às exigências do MEC e, ao mesmo tempo, obtivesse resultados mais satisfatórios no tocante à aquisição de conhecimento da e na língua-alvo pelos alunos.

Segundo a diretora pedagógica do CB – que gentilmente nos passou toda a informação referente ao processo de terceirização – é importante mencionar que este tem como prioridade se engajar em contratos com centros de ensino que apresentem expectativas, filosofia de ensino e objetivos comuns aos seus, além de primarem pela disciplina de seus alunos e o constante treinamento de seus professores. Pensando

assim, o CB buscou se vincular apenas às instituições que atendessem a esses padrões, o que já levou o CB inclusive a cancelar ou nem fechar outros contratos de prestação de serviço.

A primeira instituição de ensino, doravante Escola 1 (E1), a procurar o Centro Binacional, o fez em 1999 e justificou sua opção como uma busca por um diferencial de mercado. A proposta inicial era que o CB passasse a gerenciar os cursos de inglês dessa escola, utilizando a mesma metodologia e os mesmos professores de suas filiais. A disciplina LEM – Inglês continuou sendo lecionada na grade curricular normal da instituição, os alunos fizeram teste de nivelamento e foram alocados em turmas por níveis, com no máximo 30 alunos. As aulas deveriam ser ministradas em inglês, usando material didático disponível no mercado editorial, mas com foco voltado para escolas regulares e abordagem comunicativa.

Contudo, como mencionado na introdução deste capítulo, há algum tempo, a eficácia da disciplina de língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio do País é questionada, e o que se vê na grande maioria das escolas de ensino básico, públicas ou particulares, são seqüelas da descrença no ensino de LE (Felix, 1999, p. 105). Tal posicionamento faz com que alunos e professores, assim como a sociedade, vejam o ensino de línguas em escolas de ensino fundamental e médio com preconceito, não acreditando em sua eficácia e, conseqüentemente, não encarando tal disciplina com o comprometimento e a seriedade que se vê quando o estudo da LE é feito em um centro ou escola especializada.

Com os alunos da E1, esse preconceito não foi diferente. Com isso, o primeiro grande desafio encontrado pelo CB foi a diferença de expectativa de aprendizes e professores quanto à disciplina inglês. Enquanto os professores do CB se desdobravam para aplicar a mesma abordagem usada em suas filiais e obter os resultados esperados

por um curso livre de línguas<sup>4</sup>, os alunos viam as aulas de inglês com descaso, e consideravam o curso uma matéria que pouco lhes acrescentaria uma vez que não acreditavam na eficácia do ensino de LE na escola regular.

Houve muito problema com o comportamento dos alunos e a aceitação das regras impostas pela nova gerência de ensino de inglês, acarretando uma série de encontros mensais, entre a coordenação pedagógica do Centro Binacional e da escola em questão. Tais encontros visavam harmonizar a convivência entre as duas instituições e buscar soluções para que o projeto fosse implementado de forma a suprir as expectativas desta parceria. Ao final do primeiro ano de contrato, viu-se que os professores do CB precisavam adaptar sua abordagem ao novo contexto que, principalmente pelo reduzido número de horas/aula e diferente mentalidade dos alunos, deveria ter uma expectativa diferente daquela existente dentro de um curso livre de inglês.

A segunda instituição de ensino, doravante Escola 2 (E2), que participou desta pesquisa também procurou o CB, em 2000, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos um diferencial de mercado, além de garantir um maior conhecimento da língua inglesa. A partir de encontros entre diretores e coordenadores pedagógicos das duas instituições, viu-se que E2 e CB tinham uma filosofia de ensino comum, ambos acompanhavam o desempenho de seus alunos e professores de perto e primavam pelo controle disciplinar dos primeiros.

Como ocorreu na primeira instituição, a disciplina LEM – Inglês continuou sendo lecionada na grade curricular normal do ensino básico, os alunos fizeram teste de nivelamento e foram alocados em turmas por níveis, com no máximo 25 alunos. As aulas eram ministradas em inglês, usando material didático já existente no mercado editorial, mas direcionado ao ensino de LE em escolas regulares e abordagem comunicativa. No entanto, assim como houve dificuldade de aceitação de novas regras

---

<sup>4</sup> Curso particular de idioma.

pelos alunos da primeira instituição, houve uma série de questionamentos por parte dos alunos da segunda escola quanto à disciplina e à metodologia usada nessas. Com isso, ao final do primeiro ano de contrato com a segunda instituição, mais uma vez o CB concluiu que não poderia impor as mesmas regras de suas filiais aos alunos das instituições onde terceirizava o ensino de LE, já que o não uso do português em sala de aula, a exigência da produção oral na língua-alvo, dentre outros, aumentava consideravelmente a hostilidade e o desinteresse dos alunos, que questionavam não apenas as cobranças impostas pelo CB, mas também o seu rendimento durante as aulas e em provas escritas como simulados do PAS<sup>5</sup> e de vestibulares. Além de seu rendimento nas avaliações da escola, os alunos apresentaram dúvidas quanto à utilidade de haver produção oral na LE, uma vez que as provas de vestibular e PAS não cobram este conhecimento, testando apenas a capacidade de interpretação de texto do mesmos.

O CB se viu, então, em um impasse. Fora contratado para melhorar a qualidade do ensino de LE estrangeira nas escolas regulares mencionadas, fazendo um trabalho similar ao que lhe dera reconhecimento no mercado de escolas de línguas, ou seja, habilitar os alunos ao uso da língua inglesa em sua vida pessoal, através do desenvolvimento das quatro habilidades – leitura, escrita, compreensão e produção oral na LE. No entanto, os seus esforços não condiziam com a realidade dos alunos dessas escolas, uma vez que estes estavam mais interessados em serem preparados para os exames formais de acesso à universidade, nos quais seriam testados apenas quanto à capacidade de leitura e interpretação de textos.

---

<sup>5</sup> Processo de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

## **1.4 O Projeto Inglês Instrumental no Ensino Médio**

A partir do terceiro ano de prestação de serviço em E1 e do segundo ano de trabalho dentro de E2, o Centro Binacional, após já haver adaptado várias de suas regras e expectativas aos novos ambientes de ensino, passou a se questionar também quanto ao rendimento dos alunos, e em especial daqueles do ensino médio. A polêmica levantada girava em torno do aproveitamento dos alunos na disciplina inglês e em simulados de provas de vestibular e do PAS. A direção da segunda escola, motivada pelo questionamento dos alunos, pediu, então, que o CB refizesse a sua proposta de ensino para os alunos da 1ª à 3ª séries do nível médio, de forma a prepará-los melhor para os exames mencionados acima, tendo em vista que a aprovação nesses é um dos objetivos principais dos alunos nesta fase do ensino básico. Ou seja, os alunos do ensino médio passariam a ser vistos e tratados como um público-alvo diferente, usando uma abordagem distinta para a apresentação da LE, que melhor se adequasse às suas necessidades e expectativas específicas com relação ao curso. O que as escolas regulares pediam, ainda que sem usar o nome oficial, era uma abordagem de ensino de línguas para fins específicos com o objetivo de preparar os alunos para os concursos de vestibular e PAS.

Apesar dos alunos do ensino médio, de forma geral, se mostrarem satisfeitos com o trabalho do CB dentro das duas instituições de ensino, eles demonstravam uma grande preocupação com o fato da abordagem usada pelo CB ser muito ampla e não condizer com o conhecimento exigido para a sua aprovação nas provas já mencionadas. Estas provas são, em sua maioria, compostas por muitas interpretações de textos e cobranças de conhecimentos gramaticais e de vocabulário baseados nos textos analisados, ou seja, conhecimento e domínio de uma habilidade específica na LE, a leitura. Os alunos, apesar de se dizerem satisfeitos com a possibilidade de praticar inglês oralmente, não compreendiam o porquê da cobrança deste tipo de desempenho, se esta não condizia com o conteúdo e a realidade das avaliações para

entrada na universidade.

Tendo em vista as críticas feitas pelos alunos e o pedido da direção para uma nova proposta de ensino, o CB decidiu reformular o seu curso de inglês para o ensino médio, excluindo a abordagem comunicativa e introduzindo o Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), abordagem centrada nas necessidades do aprendiz, no caso da E1 e da E2 a leitura, o que, no Brasil, na maioria das vezes em que foi adotada, recebeu o nome de Inglês Instrumental (I.I.). Para tanto, o centro de línguas procurou um de seus professores mais experientes nessa nova abordagem e pediu para que este desenvolvesse uma proposta para a aplicação do Inglês Instrumental no ensino médio das escolas regulares para as quais prestava serviço. Surgiu, então, o Projeto Inglês Instrumental para o Ensino Médio (P.I.I.) deste CB.

A implementação do Projeto Inglês Instrumental se deu em três etapas: a) Treinamento de professores para o uso do Inglês Instrumental nas escolas regulares, b) Projeto Piloto de Inglês Instrumental e c) Implementação do Projeto Inglês Instrumental.

a) Treinamento de professores para o uso do Inglês Instrumental nas escolas regulares:

Em julho de 2003, os professores de inglês do CB responsáveis pelas turmas da 3ª série do ensino médio das duas escolas regulares se reuniram para um curso de treinamento em Inglês Instrumental. O treinamento visava apresentar a teoria desta abordagem aos professores e, a partir da vivência dos mesmos durante o curso, desenvolver estratégias de aplicação adaptadas aos alunos das escolas regulares, criar um material didático adaptado ao conteúdo da 3ª série e estabelecer um vínculo entre os supervisores e professores de inglês das escolas regulares e o novo supervisor do projeto.

## b) Projeto Piloto de Inglês Instrumental

No segundo semestre de 2003, teve início o Projeto Piloto Inglês Instrumental. Todas as turmas da 3ª série do ensino médio das duas escolas foram redistribuídas em grupos de 30 alunos, formados de acordo com os níveis em que se encontravam quando do uso da abordagem comunicativa. Tal critério foi escolhido por acreditar-se que os alunos que estavam nos mesmos níveis, ainda que em uma abordagem distinta, possuíam o mesmo grau de conhecimento da LE, o que poderia facilitar o aprendizado nas novas turmas. Contudo, não foi levada em consideração a constante reclamação dos professores com relação à heterogeneidade dos grupos. Sendo com o uso da abordagem comunicativa ou do Inglês Instrumental, o conhecimento dos alunos, ainda que em um mesmo grupo, é bastante distinto, dificultando o ensino da LE e, conseqüentemente, a aprendizagem dos mesmos.

A partir da conclusão de que com o Inglês Instrumental, a supervisão da produção oral não seria mais necessária, o que viabilizaria a criação de grupos maiores, as escolas optaram pelo aumento do número de alunos em sala de aula, passando de 25 para 30. No entanto, mais uma vez foram desprezadas as críticas dos professores do CB, uma vez que, em sua maioria, estes não estavam preparados para lecionar em turmas com mais de 18 alunos. O acréscimo no número de alunos também influenciou nos resultados do Projeto Piloto, pois embora cinco alunos pareça um número pequeno, as turmas eram, para os professores responsáveis por elas, consideravelmente maiores do que as das filiais do CB e, apesar do agrupamento por níveis, bastante heterogêneas.

Em um semestre, entre agosto e dezembro de 2003, os alunos da 3ª série do ensino médio das duas escolas cobriram o conteúdo, quase integral, de todo o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Foram disponibilizados aos alunos um livro didático, escolhido pelo CB de acordo com o conteúdo a ser visto pelos alunos do ensino médio

e cobrado pelo PAS e vestibulares, além de várias apostilas com explicações sobre o uso de estratégias de leitura, gramática, vocabulário, textos e exercícios retirados de vestibulares.

Ao final do segundo semestre de 2003, o CB aplicou um questionário para a avaliação do Projeto Piloto pelos alunos, que foram unânimes em aprovar o uso do Inglês Instrumental, se mostrando satisfeitos com o aprendizado, o rendimento e o resultado apresentados pela aplicação da nova abordagem. Este questionário foi de uso interno do CB e a pesquisadora não teve acesso a esses resultados.

### c) Implementação do Projeto Inglês Instrumental

Com o sucesso do piloto, o CB e as duas escolas decidiram adotar o Inglês Instrumental como a nova abordagem de ensino de inglês no ensino médio. No entanto, assim como havia sido feito no Projeto Piloto, era necessária a condensação do conteúdo para que os alunos das 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ano de 2004 e da 3<sup>a</sup> série de 2005 não fossem prejudicados.

O livro didático adotado foi, então, dividido em três partes. Quando o projeto estivesse completamente implementado, cada série do ensino médio cobriria um terço do material adotado pelo CB.

Durante o ano de 2004 o conteúdo seria ministrado da seguinte forma:

- a 1<sup>a</sup> série estudaria a primeira parte do material, ou seja, um terço do livro;
- a 2<sup>a</sup> série cobriria a primeira metade do livro; e
- a 3<sup>a</sup> série faria o livro inteiro.

Em 2005, o Projeto Inglês Instrumental continuaria em seu processo de implementação, e mais uma vez, teria o conteúdo adaptado da seguinte forma:

- a 1ª série estudaria a primeira parte do material, ou seja, um terço do livro, como já havia sido feito com a mesma série no ano anterior;
- a 2ª série cobriria a segunda terça parte do livro, dando continuidade ao ano anterior; e
- a 3ª série faria a segunda metade do livro, possibilitando aos alunos cobrir todo o material em apenas dois anos.

Em 2006, o Projeto Inglês Instrumental estaria totalmente implementado, com as três séries do ensino médio cobrindo o conteúdo nos padrões estabelecidos pelo CB, ou seja:

- a 1ª série, como nos dois anos anteriores, faria a primeira terça parte do livro;
- a 2ª série cobriria a segunda terça parte do livro, continuando no ritmo iniciado no ano de 2005; e
- a 3ª série cobriria o terceiro e último terço do livro, concluindo todo o livro didático adotado em 2004.

Ou seja, a 3ª série do ano de 2006 seria a primeira turma a completar o curso de Inglês Instrumental nos moldes propostos pelo CB em 2004, cobrindo por ano um terço do livro didático adotado pelo projeto ao início deste.

Além do livro didático, o supervisor do Projeto Inglês Instrumental continuaria a prover alunos e professores com exercícios extras, texto, material de apoio, avaliações de desempenho e provas. O Projeto de Inglês Instrumental para o Ensino Médio estava em plena implementação, que, no entanto, só seria concluída ao término do ano de 2006.

## **1.5 Justificativa**

Este projeto de pesquisa surgiu da inquietação inicial com relação ao resultado do ensino de inglês como língua estrangeira nas duas escolas particulares do ensino médio para as quais o CB onde trabalhava presta serviço. Como professora de inglês do Centro Binacional em questão, pude perceber que havia uma enorme diferença entre a proposta de uso da abordagem comunicativa durante os três anos do ensino médio e o conhecimento cobrado pelo PAS e pelos vestibulares, não auxiliando o aluno na formação do conhecimento da LE necessário para sua entrada na universidade e tampouco para usá-lo como ferramenta de trabalho. Com a proposta de implementação do Inglês Instrumental no ensino médio, surgiu a minha curiosidade quanto aos resultados do mesmo, uma vez que fui uma das professoras que defenderam e participaram do projeto.

Como participante do corpo docente do CB dentro das escolas regulares, após um semestre de Projeto Piloto bem sucedido e dois semestres de Inglês Instrumental nos quais foram necessárias algumas adaptações, decidi avaliar o Projeto Inglês Instrumental (P.I.I.) e levantar possíveis críticas e sugestões de melhora, além de pontos positivos do mesmo. Este trabalho busca, então, descobrir a opinião de alunos, professores e supervisores envolvidos no projeto, de forma a esclarecer os resultados obtidos durante o primeiro ano deste e fornecer sugestões para o aprimoramento de projetos de ensino de inglês similares em outras escolas de ensino regular.

Com a intenção de refletir acerca das várias questões levantadas sobre a forma como o ensino de inglês tem sido feito no ensino médio, esta pesquisa busca iniciar seu questionamento a partir da motivação para a implementação de uma abordagem de ensino para fins específicos (ELFE) nas duas instituições privadas de ensino regular do DF, objetos de pesquisa desta dissertação. A partir daí, a pesquisa busca levantar as formas de aplicação desta nova proposta e a reação de alunos e professores à

alternativa apresentada como solução para o problema motivador desta mudança.

Para tanto, esta tem como objetivo inicial explicar a motivação para a implementação do Projeto Inglês Instrumental no ensino médio, através do depoimento da Diretora Pedagógica do CB, gentilmente cedido à pesquisadora, para complementar as explicações dadas no início desta dissertação. A partir deste ponto, será feito um levantamento da forma de aplicação desta abordagem em sala de aula, através da análise de relatórios de observação de aula, que serão contrastados com as respostas de alunos e professores aos questionários sobre o Projeto Inglês Instrumental, e, finalmente, complementando estes dados, serão apresentados depoimentos de alunos e dos supervisores (um responsável pela implementação do Projeto Piloto de Inglês Instrumental e a atual supervisora do Projeto Inglês Instrumental).

### **1.5.1 Perguntas de Pesquisa**

A triangulação dos dados mencionados acima visa fazer a comparação dos pontos de vista dos supervisores, dos professores e dos alunos no tocante à nova forma de apresentação do conteúdo e aos resultados trazidos por esta nova abordagem adotada pelo CB.

Com este intuito, este trabalho busca verificar os seguintes pontos referentes ao Projeto Inglês Instrumental para o Ensino Médio:

- 1) Como este projeto está sendo implementado em sala de aula?
- 2) Como, na opinião de alunos e professores, a nova abordagem adotada possibilitou ou não melhores resultados?
- 3) A proposta de uso do Inglês Instrumental atingiu o resultado esperado?

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1 Objetivo Geral**

Levantar dados que verifiquem se a implementação do Inglês Instrumental no ensino médio das duas escolas participantes desta pesquisa foi bem sucedida, suprimindo as expectativas do Centro Binacional, das administrações das escolas particulares e dos alunos do ensino médio das escolas particulares onde o projeto foi implementado.

### **1.6.2 Objetivos Específicos**

- 1) Verificar como os professores do CB estão usando o Projeto Inglês Instrumental para apresentar o conteúdo das aulas de LE aos seus alunos.
- 2) Verificar como os professores e os alunos percebem o uso do Projeto Inglês Instrumental no ensino médio das duas escolas regulares onde o CB participante desta pesquisa presta serviço.
- 3) Apresentar a opinião de alunos e professores envolvidos no projeto quanto à eficácia da nova proposta de ensino.

## **1.7 Metodologia**

Esta pesquisa apresenta características de uma microetnografia, pois é uma investigação de um universo restrito, duas escolas de ensino regular do DF, com o objetivo de focar fatores específicos dentro do ambiente de sala de aula das escolas observadas. Para André (1995, p. 57), “a microetnografia é uma forma eficaz de investigar interações de sala de aula, métodos de ensino, e o trabalho docente de forma geral”.

A microetnografia escolar, assim como a pesquisa etnográfica, envolve, além da análise bibliográfica e de dados, a escola e a sala de aula, através da “análise das relações e interações ocorridas” (Mattos, 2001) em seu interior. A pesquisa etnográfica

se caracteriza por ser uma pesquisa analítica e interpretativa visando estudar os dados recolhidos e buscando compreendê-los

*...pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola<sup>6</sup>, um hospital, etc. (Mattos, 2001)*

De forma geral, segundo (Ferreira, *apud* Rabelo, 2001, p. 86), “a pesquisa etnográfica escolar tem como objetivo auxiliar professores a se tornarem mais conscientes do processo ensino-aprendizagem o que, conseqüentemente, possibilitará uma aproximação entre a pesquisa e as práticas pedagógicas desses professores”.

Segundo Gil (1999), esta é também uma pesquisa exploratória, pois tem como uma de suas finalidades “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Este estudo é, também, uma pesquisa quali-quantitativa, uma vez que envolve tanto a análise de dados descritivos de relatórios de observação de aula, de questões abertas dos questionários respondidos pelos alunos e professores e das entrevistas com os supervisores envolvidos no projeto, “no qual o processo é mais valorizado que o produto e onde há uma preocupação em mostrar a perspectiva dos participantes” (Mascarenhas, 2003, p. 18), quanto de dados numéricos, levantados também a partir das respostas às perguntas fechadas dos questionários e da análise dos relatórios de observações de aula.

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.

### 1.7.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa incluem: levantamento bibliográfico ou pesquisa bibliográfica, análise documental ou pesquisa documental, questionário e entrevista.

#### 1.7.1.1 Levantamento bibliográfico ou pesquisa bibliográfica

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 1999, p. 65). A grande maioria das pesquisas, seja na área de humanas ou exatas, precisa de um referencial teórico no qual se baseia o ponto a ser defendido ou apresentado pela mesma. Sendo assim, esta técnica de pesquisa foi utilizada em dois pontos deste trabalho:

- durante o levantamento do histórico do ensino de LE nas escolas regulares no Brasil;
- e
- durante o estudo e definição do Inglês Instrumental como uma proposta alternativa para o ensino de LE.

#### 1.7.1.2 Análise documental ou Pesquisa documental

A análise documental é uma técnica de abordagem de dados qualitativos, como meio de complementar ou adicionar dados a informações já obtidas por meio de outras fontes (André & Lüdke, 1986). São considerados documentos “... quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento do ser humano” (Philips, 1974, *apud* André & Lüdke, 1986, p. 38).

Sendo assim, esta pesquisa se vale também da análise documental de relatórios de observação de aula elaborados ao longo do processo de implementação do Projeto Inglês Instrumental. As observações foram feitas pelos supervisores do Centro Binacional, profissionais qualificados e especializados em metodologia de ensino de

LE, especialmente treinados para orientar e auxiliar os professores deste Centro, de forma a manter o alto padrão de ensino da instituição. Estas observações tinham como objetivo monitorar a implementação do projeto, além de observar os resultados do mesmo.

As observações de aulas foram relatadas por escrito, como é de praxe na escola em questão, e constavam de encontros anteriores e posteriores à aula observada, de forma que observador e professor pudessem compartilhar seus planos e resultados. Tal análise visa identificar as características das “aulas típicas” (Almeida Filho, 2002, p. 14) dos professores observados, com o intuito de determinar como estes aplicam as diretrizes do currículo de LE proposto pela instituição de ensino em sala de aula. É o que Almeida Filho (2002, p. 14) chamou de análise de abordagem, onde “através do exame de aulas típicas” nos é permitido “explicar com plausibilidade porque os professores ensinam como ensinam e os alunos aprendem como aprendem.”

A análise dos relatórios de observações de aulas é quali-quantitativa, buscando identificar, dentre outros aspectos, se a abordagem, os métodos e as técnicas utilizados pelo professor estão de acordo com aqueles sugeridos pelo Inglês Instrumental e a proposta da instituição de ensino de LE, quando da decisão pela implementação deste projeto.

#### 1.7.1.3 Questionário

O questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p. 128). A grande vantagem deste é poder atingir um número maior de pessoas que a entrevista e/ou a observação conseguiria (Gil, 1999, p. 128). A outra grande vantagem é o recebimento de respostas pontuais a perguntas específicas.

Sendo assim, para que um maior número de professores e alunos pudesse emitir sua opinião sobre o Projeto Inglês Instrumental e para que informações específicas sobre este fossem coletadas, foi aplicado, também, um questionário para cada grupo, 470 alunos (turno matutino – 106 da E1 e 364 da E2) e 25 professores (cinco da E1 e 20 da E2). A diferença no número de professores, assim como no de alunos, nas duas escolas, se deve ao fato de E1 possuir apenas cinco turmas de ensino médio, enquanto E2 tem um número muito maior de alunos e, conseqüentemente de turmas e professores.

Duzentos e quarenta alunos do turno vespertino da escola E2 também receberam o questionário, mas pouquíssimos o retornaram. Acredita-se que devido ao fato dos mesmos terem sido entregues no último dia de aula, juntamente com a prova final do curso de inglês, os alunos não tenham tido tempo hábil para respondê-los e retorná-los aos professores. E1 não possui alunos no turno vespertino.

Para que se chegasse a um questionário com questões fechadas<sup>7</sup>, foi aplicado um pré-teste em 15 (quinze) alunos das duas instituições, com perguntas abertas<sup>8</sup> – Anexo 1 – para que a pesquisadora pudesse ter uma idéia das respostas dos alunos e a partir destas elaborar as perguntas fechadas, não influenciando nas opções iniciais dos respondentes, uma vez que estas teriam sido criadas pelos próprios alunos. As perguntas abertas do questionário piloto foram baseadas na pesquisa de Paz (2001), um trabalho que visava obter a opinião de alunos sobre um determinado curso, sua estrutura, ritmo e metodologia.

A idéia de usar um questionário com perguntas fechadas surgiu pela necessidade de se obter dados quantitativos que reforçassem os resultados da pesquisa, assim como de dar aos alunos uma idéia do que estava sendo pesquisado, uma vez que

---

<sup>7</sup> Questões nas quais se apresenta ao respondente um conjunto de alternativas de resposta (Gil, 1999, p. 129).

<sup>8</sup> Questões nas quais se deixa um espaço para que o respondente escreva a sua resposta (Gil, 1999, p. 129).

este tipo de situação não é bem conhecida no ensino médio. No entanto, para que as opções dos alunos não se limitassem às levantadas pelos questionários iniciais, em todas as perguntas, eles teriam também a possibilidade de acrescentar itens e justificar suas respostas.

O questionário foi composto de 12 perguntas mais um 13º item para comentários adicionais. Algumas das questões fechadas exigiam a numeração das opções em ordem de importância, aquelas que não tinham esta exigência pediam a justificativa da resposta escolhida. Havia, ainda, duas perguntas abertas (vide modelo do questionário do aluno e do professor nos Anexos 2 e 3, respectivamente).

Os questionários, assim como os relatórios de observação, foram analisados de forma quali-quantitativa, considerando não apenas as descrições das informações qualitativas obtidas pelos instrumentos de pesquisa, mas também os dados numéricos dos mesmos.

#### 1.7.1.4 Entrevista

As entrevistas feitas para este trabalho podem ser consideradas semi-estruturadas, pois foram feitas a partir de um roteiro com tópicos principais, servindo apenas como guia para o entrevistador e o entrevistado, que poderiam adicionar comentários ou outras perguntas referentes ao tema ao longo da mesma. Foram entrevistas bastante informais, segundo Gil (1999, p. 120), podendo ser chamadas de focalizadas, pois enfocaram apenas um ponto bem específico, onde o entrevistado fala livremente, mas é direcionado de volta ao tema se dele se desviar.

Durante esta pesquisa foram entrevistados:

- o professor responsável pela supervisão do Projeto Piloto de Inglês Instrumental; e
- a atual supervisora do Projeto Inglês Instrumental.

De forma complementar, foram mencionados os depoimentos de nove alunos das duas escolas, cinco de E1 e quatro de E2. As entrevistas com estes alunos foram feitas pelas supervisoras do CB responsáveis pelo ensino de LE nas escolas regulares. Tais dados devem ser vistos como suplementares, uma vez que não são em número representativo da população participante desta pesquisa.

As considerações finais desta pesquisa se baseiam nos dados coletados através dos instrumentos mencionados acima e no cruzamento dos mesmos, buscando encontrar pontos comuns entre a descrição das aulas feitas pelos relatórios de observação de aulas, as respostas de alunos e professores ao questionário e as entrevistas com alguns alunos e os supervisores do projeto.

## **1.8 Estrutura da Pesquisa**

Este trabalho está dividido em 4 partes.

A primeira parte consta da introdução ao Capítulo 1 e à pesquisa, seguida por um breve histórico do ensino de LE nas escolas regulares do Brasil, de forma a justificar e estabelecer um vínculo entre as escolas regulares E1 e E2 e o Centro Binacional aqui apresentado. Contém, ainda, a justificativa, o objetivo e a descrição da metodologia de pesquisa.

A segunda parte, Capítulo 2, apresenta a fundamentação teórica que embasa a análise de dados feita ao longo da dissertação. Para tanto, foi feito um pequeno histórico do Inglês Instrumental, um levantamento das definições desta abordagem, a apresentação das diferentes fases do Ensino de Línguas para Fins Específicos (doravante ELFE), assim como dos aspectos considerados na elaboração de um Curso de Línguas para Fins Específicos e, finalmente, um pequeno contraste entre o ELFE e o ensino comunicativo da LE.

A terceira parte, Capítulo 3, traz a análise de dados em si, apresentando o resultado do estudo dos relatórios de observação de aula, dos questionários de alunos e professores e das entrevistas, já com comentários e explicações acerca dos dados obtidos, para chegar a algumas conclusões parciais sobre o Projeto de Inglês Instrumental para o Ensino Médio.

Finalmente, no Capítulo 4, apresenta-se as considerações finais, onde busca-se, baseado nos resultados dos instrumentos de pesquisa, responder às perguntas de pesquisa propostas nesta dissertação, além de apresentar sugestões para o aperfeiçoamento do Projeto Inglês Instrumental no Ensino médio.

## 2 CAPÍTULO 2

*A man cannot do a great deal on his own.*

*What he can do, however, is to move.*

(Bruno Latour)

### 2.1 O Inglês Instrumental

Buscando explicitar o que é o Inglês Instrumental e justificar a opção do Centro Binacional apresentado no primeiro capítulo por esta nova abordagem no ensino médio das escolas regulares onde presta serviço, o segundo capítulo desta dissertação apresenta várias definições acerca do que é o Ensino de Inglês para Fins Específicos (EIFE), ou o que se convencionou chamar no Brasil de Inglês Instrumental, de modo a podermos entender a sua função como disciplina formal e abordagem de ensino de LE.

No entanto, como aponta Robinson (1991, p. 1), “É impossível produzir uma definição universal de Ensino de Inglês para Fins Específicos (EIFE). Strevens aponta que ‘uma definição de EIFE que seja ao mesmo tempo simples e clara não é fácil de ser produzida’ e Hutchinson e Waters preferem dizer o que o EIFE não é.”<sup>9</sup>

Então, para que as definições as quais este capítulo se propõe a apresentar sejam também clareadas, faz-se necessário uma breve análise histórica do Inglês Instrumental, além de explanações sobre as diferentes fases deste e os aspectos considerados na elaboração de um curso de línguas para fins específicos.

Ao final deste capítulo, faz-se ainda um pequeno contraste, ou melhor, um pequeno esclarecimento sobre os pontos comuns entre a abordagem comunicativa e o Inglês Instrumental.

---

<sup>9</sup> Inglês (EUA) - Tradução minha (“It is impossible to produce a universally applicable definition of ESP. Strevens suggests that ‘a definition of ESP that is both simple and watertight is not easy to produce’ and Hutchinson and Waters prefer to say what ESP is not.”).

## 2.2 Um breve histórico

O Ensino de Inglês para Fins Específicos, no Brasil mais conhecido como Inglês Instrumental, e na língua inglesa como *English for Specific Purposes (ESP)*, surgiu como disciplina oficial em universidades e escolas de inglês a partir da década de 60, mais precisamente em 1962, com a publicação do artigo “*Some measureable characteristics of modern scientific prose*”, de Barber (Swales, 1985).

Contudo, Bloor (1997) chama atenção para o fato de que informalmente, o Inglês Instrumental teve sua primeira publicação em 1415, ano em que foi produzido em inglês um manual de negociação de produtos agrícolas e de lã, um mini curso que, através de diálogos, ensinava uma grande quantidade de palavras técnicas relacionadas ao comércio e à indústria de lã. Bloor (1997) menciona também uma outra publicação que data de 1480, onde se encontra a seguinte citação: “Aquele que estudar por este livro poderá comercializar ou transportar mercadorias de um país para outro”<sup>10</sup>. Ou seja, um manual de negociações para comerciantes, o que, de certa forma, também pode ser considerado um livro de Inglês para Fins Específicos ou Inglês Instrumental.

Ainda segundo Taglieber (1988, p. 237), até o final da década de 40, o principal objetivo do ensino de línguas estrangeiras era a leitura. Tal afirmação pode ser justificada pela análise do método de ensino da época, gramática–tradução, que priorizava a leitura de grandes obras na língua-alvo.

Já na década seguinte, influenciado pelo método audio-lingual, a ênfase do ensino de línguas se voltou para a produção oral e o desenvolvimento da fala, deixando a leitura em segundo plano. No entanto, com o aumento das pesquisas sobre a observação do comportamento do leitor, a ênfase apenas na habilidade da fala começou a ser questionada. A psicologia geral, a psicolinguística e a psicologia

---

<sup>10</sup>Inglês (UK) - Tradução minha (“Who with this book shall learn may well enterprise or take in hand merchandise from one land to another.”)

cognitiva passaram a desenvolver pesquisas que buscavam compreender os processos mentais do leitor ao ler e compreender um texto. Tais pesquisas acabaram influenciando o trabalho de estudiosos como Goodman (1973), Gough (1976) e Rumelhart (1977), teóricos que desenvolveram, respectivamente, os modelos de leitura *top-down*, *bottom-up* e interativo (Borges, 2003, p. 73), perspectivas que viriam a influenciar o ensino de línguas para o desenvolvimento da habilidade de leitura, como veremos mais adiante.

De forma bastante simplificada, pode-se dizer que a partir das pesquisas mencionadas acima se formaram três grandes grupos teóricos que discorrem sobre o fenômeno da leitura, o modelo de leitura *top-down* ou descendente, o modelo *bottom-up* ou ascendente e o modelo interativo ou ascendente/descendente simultaneamente (Moita Lopes, 1996, p. 148).

O primeiro modelo faz uma abordagem psicolinguística da leitura e defende que esta é influenciada pela “contribuição do leitor para o ato de ler” (Moita Lopes, 1996, p. 149), ou seja, a aquisição da informação contida no texto se dá através de um processo cognitivo, no qual o leitor passa da interpretação do mais geral para o específico. É onde o leitor usa seu conhecimento prévio e experiência para facilitar seu entendimento do texto. A partir da predição do leitor quanto ao significado do texto, este passa para a interpretação das estruturas menores, como as sentenças, as palavras e finalmente as letras (Borges, 2003, p. 76).

O segundo modelo pode ser definido como o oposto do primeiro, no qual a leitura é vista como “uma progressão letra-por-letra através do texto, com uma seqüência que vai da identificação de cada letra, seguida do reconhecimento dos sons destas até a formação de palavras e finalmente de seus significados” (Borges, 2003, p. 76). É uma teoria que vê a leitura como um processo perceptivo e de decodificação, onde a informação flui do texto para o leitor (Moita Lopes, 1996, p. 149).

O terceiro e último modelo defende que a compreensão de um texto através da leitura se dá nas duas direções, sendo um processo tanto cognitivo quanto perceptivo (Moita Lopes, 1996, p. 149). Ao contrário dos modelos ascendente e descendente, o modelo interativo acredita que o leitor é capaz de induzir o significado pelo uso de fontes de informações visual, ortográfica, lexical, semântica, sintática e esquemática, de maneira seletiva, a partir de sua experiência prévia e não necessariamente em uma ordem pré-estabelecida (Borges, 2003, p. 77). Este é o modelo de maior influência para o desenvolvimento de abordagens de leitura em LE.

Hutchinson & Waters (1992) contam que com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, os Estados Unidos tomaram a frente de uma grande expansão comercial, tecnológica e científica em escala mundial. Com isso, o inglês se tornou uma língua franca, usada não apenas em negociações internacionais, mas também na leitura de manuais, livros, jornais, artigos e outras publicações internacionais. Houve, então, uma grande demanda pelo aprendizado da língua inglesa; comerciantes dos mais variados ramos de atividade e alunos de diversas áreas de estudo precisavam ter acesso a informações apresentadas apenas em inglês, além de terem a necessidade de se comunicar nesta “língua universal”.

Borges (2003, p. 85) aponta que no “contexto lingüístico houve também uma mudança de perspectivas de estudo”. Passou-se a investigar não mais a descrição das regras gramaticais da língua-alvo, mas sim a forma como esta língua era realmente usada para a comunicação. Percebeu-se, então, que a língua, falada ou escrita, podia variar de acordo com o contexto em que era usada, “dando início ao desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos”. Foi o que Hutchinson & Waters (1992, p. 8) expressaram da seguinte maneira: “Diga-me para que precisas de inglês e eu te direi o inglês que precisas”<sup>11</sup>. Surgia, então, o Ensino de Inglês para Fins Específicos, onde o aluno desenvolveria suas habilidades de maior interesse, podendo ser um curso apenas de leitura, de conversação, compreensão oral ou redação, tudo de acordo com o

---

<sup>11</sup> Tradução de Borges (2003, p. 85).

interesse e objetivo do aprendiz da LE .

De acordo com Howatt (1984), foi a partir da década de 60, que o Inglês para Fins Específicos, passou a ser reconhecido como área de pesquisa, surgindo então as primeiras publicações oficiais. Foi também a partir desta época que o Conselho Britânico e outras instituições ligadas a governos de países de língua inglesa começaram a financiar projetos com o intuito de difundir o conhecimento de inglês pelo mundo. Tais projetos poderiam ter várias abordagens, mas no Brasil, o mais difundido foi o Ensino de Inglês para Fins Específicos.

Segundo Brown (1994, p. 283), na década de 70, pela influência dos trabalhos de Goodman (modelo *top-down* de leitura), Gough (modelo *bottom-up* de leitura) e Rumelhart (modelo interativo de leitura), as pesquisas na área da leitura se voltaram para a pedagogia de leitura em segunda língua (L2). Desta forma, estas pesquisas não apenas influenciaram os campos de estudo da lingüística aplicada, da lingüística e da psicolingüística, como também fizeram surgir novos métodos e abordagens que enfatizavam o ensino da habilidade e de estratégias de leitura. Considerando a ascensão do Ensino de Inglês para Fins Específicos e sendo o trabalho de habilidades específicas um dos focos desta abordagem, tais pesquisas também influenciaram bastante em seu desenvolvimento.

Ao final da década de 60 e no início da década de 70, expandiram-se bastante as pesquisas sobre as variedades de inglês, com maior ênfase nas áreas de ciência e tecnologia, com o chamado *English for Science and Technology* (EST) (Borges, 2003, p. 85). Esta foi uma das primeiras vertentes do Ensino de Inglês para Fins Específicos, mas não parou por aí, tendo se expandido para outras áreas como inglês para negócios e economia (*EBE - English for Business and Economics*) e inglês para ciências sociais (*ESS - English for Social Sciences*), que podem, ainda, ser encaixados em uma divisão mais ampla: inglês para fins acadêmicos (*EAP – English for Academic Purposes*) e

inglês para fins ocupacionais (*EOP - English for Occupational Purposes*) (Vian Jr., 1999, p. 446). É importante notar que independentemente do nome, todos são cursos em áreas específicas, caracterizando o ensino instrumental da língua.

No Brasil, o Ensino de Inglês para Fins Específicos adquiriu importância a partir da década de 70, quando a então coordenadora do programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antonieta Celani, criou o Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos do Brasil ou Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental. O EIFE passou, então, a ser conhecido como Ensino de Inglês Instrumental.

A motivação para a criação do mesmo surgiu a partir da necessidade, apresentada por vários departamentos de universidades brasileiras (ciências puras e aplicadas), de criação de um curso de inglês específico para a leitura e compreensão de textos técnicos e científicos publicados apenas em língua inglesa (Borges, 2003, p. 84). Avaliando o objetivo do curso, a coordenadora do projeto optou por uma abordagem centrada no ensino de estratégias de leitura visando o desenvolvimento desta habilidade nos alunos. Foi a partir daí que o Inglês Instrumental passou a ser visto no Brasil como sinônimo do ensino de inglês para leitura.

Com este intuito, desenvolvido a partir das necessidades específicas dos variados grupos de alunos, de acordo com o pedido das universidades nacionais – fazer com que o aprendiz adquirisse a habilidade de leitura e compreensão de textos técnicos e científicos de sua área – o projeto elaborado por Celani começou a ser implementado nas universidades brasileiras a partir de 1977, tendo atingido a maioria das universidades entre as décadas de 80 e 90, em um esforço conjunto do Conselho Britânico, da PUC-SP e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Munhoz, 2002).

A idéia de expandir o programa nacionalmente gerou a necessidade de treinamento de professores para o uso da abordagem em sala de aula, além de habilitá-los à preparação de material para os cursos, acarretando na fundação de um centro de recursos nacional. Criou-se então, com o apoio do Conselho Britânico, três centros para o *Key English Language Teaching (KELT)*<sup>12</sup>, postos para treinamento de professores, pesquisa e criação de material, dois na PUC-SP e um na UFSC. Hoje existe, também o CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, que coordena as pesquisas na área do projeto, além do periódico *The ESPecialist* que publica os trabalhos desenvolvidos nesse campo de pesquisa (Munhoz, 2002).

### **2.3 Definições de Inglês Instrumental**

Como foi mencionado no início deste capítulo, é muito difícil citar uma definição clara e objetiva do que é Inglês Instrumental. No entanto, Hutchinson & Waters (1987) apontam que o Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) deve ser visto como uma abordagem de ensino de LE, na qual todas as decisões quanto à metodologia e o conteúdo estão focadas na razão pela qual o aluno está interessado em aprender o idioma. Ou seja, é, definitivamente, uma abordagem centrada no aprendiz, em sua área de atuação, visando desenvolver uma linguagem apropriada ao seu contexto de uso, trabalhando a(s) habilidade(s) específica(s) necessária(s) para que este atinja os seus objetivos.

No Brasil, a partir de um termo mais amplo, Ensino de Inglês para Fins Específicos, surgiu a nomenclatura Inglês Instrumental, usada erroneamente como sinônimo do ensino de inglês para a leitura. Tal confusão foi provavelmente causada pelo fato do Projeto Ensino de Inglês para Fins Específicos ou Projeto Ensino de

---

<sup>12</sup> Centros de treinamento de pessoal montados pelo Conselho Britânico, com o objetivo de difundir a língua inglesa em países em desenvolvimento. Surgiram a partir de 1977 e eram vistos como postos de apoio e preparo de professores, contando com a participação de especialistas no ensino de inglês, para o desenvolvimento de projetos nacionais. (<http://www.britishcouncil.org>)

Inglês Instrumental de Celani ter como foco principal o desenvolvimento da habilidade e de estratégias de leitura.

Contudo, o Ensino de *Línguas* para Fins Específicos (ELFE) – uma vez que esta abordagem não é mais utilizada apenas para o ensino de inglês, mas para o ensino de LE em geral – abrange muito mais que o desenvolvimento da compreensão e interpretação de textos, objetivando habilitar o aprendiz ao uso da língua–alvo para o desempenho de tarefas de produção e/ou compreensão *oral* ou *escrita*, tudo dependendo do foco desejado pelo aprendiz.

A grande confusão gerada em torno da terminologia criada no Brasil dá-se, principalmente, pelo fato do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental ou Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos do Brasil, ter seu foco voltado para o desenvolvimento da habilidade e de estratégias de leitura. Mas, conforme a própria coordenadora do Projeto explica:

*Na denominação English for Specific Purposes, a palavra purpose, finalidade, parece ser o termo crucial, indicando que esse tipo de ensino se encontra nos objetivos que procuramos alcançar. Isto não significa, no entanto, que o ensino de inglês antes do advento de ESP fosse necessariamente desprovido de objetivos. Significa apenas, que na situação de ESP, a finalidade a que se destina o curso passa a ter prioridade. Os diferentes fins para os quais o aluno necessita de inglês podem ser mais facilmente percebidos e definidos, possibilitando, assim, uma visão das diferentes habilidades que serão necessárias à execução daqueles fins (Celani, 1981).*

Celani menciona habilidades, não restringindo o desenvolvimento a apenas uma delas, mas deixando claro que devem ser desenvolvidas aquelas que são parte do objetivo do aprendiz, e não necessariamente as quatro habilidades, como acontece no ensino de inglês em geral.

Se buscarmos uma definição de ELFE da época em que este foi desenvolvido, chegaremos a conclusão de que muito material foi produzido nesta área desde os anos 60, mas o mesmo não ocorreu com a pesquisa, acarretando definições tardias de uma abordagem já aplicada na prática (Vian Jr., 1999, p. 440). Foi a partir da década de 80 que se deu início à publicação de estudos teóricos sobre o ELFE, então vários autores começaram a produzir material teórico na área dentre eles, Vian Jr. (1999) menciona, em ordem cronológica: Robinson (1980), Kennedy & Bolitho (1984), Hutchinson & Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991) e Dudley-Evans & St John (1998).

Seguindo a cronologia apresentada acima, faremos uma breve apresentação das diferentes, embora bastante semelhantes, definições do Ensino de Inglês (ou outro idioma) para Fins Específicos.

Em 1980, em seus trabalhos, Robinson elaborou um capítulo chamado *Definitions of ESP*, onde esclareceu a mudança da antiga nomenclatura Inglês para Fins Especiais para Inglês para Fins Específicos. Tal modificação se deu pelo fato da palavra ‘especial’ passar uma idéia de linguagem restrita, o que não era o caso, pois a língua não era restrita a um grupo de pessoas, mas sim adaptada às necessidades específicas do aprendiz. No mesmo trabalho, a autora enfatiza a necessidade de desenvolvimento de um curso a partir de “rigorosa análise das necessidades do aluno”, um curso elaborado “sob-medida” (*apud* Vian Jr., 1999, p. 441).

Kennedy & Bolitho, em 1984, enfatizam o ELFE como aprendizado da língua estrangeira centrado em um conjunto de funções e não mais em um grupo de regras gramaticais, definindo o ELFE como uma abordagem baseada no objetivo do aprendiz e nas habilidades comunicativas necessárias ao cumprimento deste. Mais uma vez, o ELFE é apresentado como um ensino focado nas necessidades e interesses do aluno (*apud* Vian Jr., 1999, p. 441).

Hutchinson & Waters (1987, p. 19) vêem o ELFE como uma das vertentes do ensino de línguas estrangeiras, e apontam, como mencionado anteriormente, que o Ensino de Línguas para Fins Específicos deve ser visto como uma abordagem centrada nas necessidades específicas do aprendiz, e não como um produto, e enfatizam que esta não se resume a uma metodologia de ensino ou um tipo especial de material.

Em 1988, Strevens afirma que uma definição completa do ELFE deve apresentar seis características, quatro absolutas e duas variáveis (*apud* Vian Jr., 1999, p. 442). São elas:

*1. Características Absolutas*

*O ELFE é um ensino de inglês:*

- desenvolvido de acordo com as necessidades específicas do aprendiz;
- relacionado a um conteúdo específico de uma determinada disciplina, ocupação ou atividade;
- centrado na linguagem (sintaxe, léxico, discurso, semântica, análise do discurso, etc.) apropriada a estas atividades;
- diferenciado do ensino de inglês para fins gerais.

*2. Características Variáveis*

*O ELFE pode ser:*

- restrito à habilidade que o aprendiz deseja desenvolver (Ex. leitura);
- desvinculado de qualquer metodologia de ensino usada nos cursos de inglês para fins gerais<sup>13</sup>.

Dudley Evans & St. John (1998), mais uma vez, chamam a atenção para o fato do ELFE possuir uma abordagem diferente da usada no ensino de línguas para fins gerais, focando sua atenção na relação professor–aluno, uma vez que o primeiro é visto muito mais como um consultor, pois o aprendiz já detém o conhecimento específico de sua área. Sendo assim, a função do mestre é desenvolver a segurança do aluno com relação à língua estrangeira e suas estruturas, ajudando-o a desenvolver uma maior competência lingüística.

---

<sup>13</sup> Tradução minha – original em Apêndice.

Assim, os autores reiteram a proposta de definição de Stevens, apontando apenas que o ELFE não precisa, necessariamente, estar sempre voltado para um único “conteúdo disciplinar específico”, e apresentam um novo conjunto de características absolutas e variáveis (*apud* Vian Jr., 1999, p. 444).

1. *Características Absolutas*

- *O ELFE é desenvolvido para suprir as necessidades específicas do aprendiz.*
- *O ELFE usa metodologias e atividades relacionadas ao fim a que se propõe, criadas a partir das necessidades do aluno.*
- *O ELFE é centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gênero apropriados às necessidades mencionadas acima.*

2. *Características Variáveis*

- *O ELFE pode ser elaborado para uma disciplina específica.*
- *O ELFE pode usar diferentes metodologias para atingir o seu objetivo.*
- *O ELFE é normalmente elaborado para alunos adultos, de nível superior ou pós-graduados, ou profissionais de um ramo específico. No entanto, pode ser desenvolvido para alunos do ensino médio.*
- *O ELFE é geralmente elaborado para alunos de nível intermediário ou avançado, pois presume um conhecimento básico da língua. Contudo, pode ser usado também por aprendizes de nível iniciante<sup>14</sup>.*

Em qualquer uma das características apresentadas acima, como aponta Vian Jr. (1999, p. 444) ficam claros três importantes aspectos do ELFE:

- a análise de necessidades;
- os objetivos claramente definidos;
- o conteúdo específico.

Quanto às definições apresentadas no Brasil, é a de Holmes (1981) a que mais se destaca, inclusive por corroborar as idéias do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental. O autor apresenta três aspectos a serem considerados na elaboração de um curso de EIFE:

- o fracasso do inglês convencional;

---

<sup>14</sup> Tradução minha – original em Apêndice

- o modismo do Inglês Instrumental;
- o papel do professor.

Esses três pontos mencionados, segundo Vian Jr. (1999, p. 445), são questões bastante controversas ainda hoje, uma vez que continua grande o número de pessoas que desconhecem o significado dos nomes Inglês Instrumental ou EIFE, além, é claro, do preconceito com relação a uma abordagem diferente da usada no ensino de línguas para fins gerais.

Talvez para minimizar o preconceito mencionado acima, Boswood propôs, em 1994, o uso do termo Comunicação para Fins Específicos – CFE<sup>15</sup>. Contudo, exatamente por ser mais abrangente, o próprio autor reconheceu os problemas teóricos que seriam encontrados na implementação desta nova terminologia (*apud* Vian Jr., 1999, p. 445).

No Brasil, Moita Lopes (1996, p. 133) também tentou criar um novo nome para o ELFE, chamando-o de ELI – Ensino de Língua Instrumental, mas o termo não se tornou comum entre os profissionais da área, que muitas vezes preferem usar a nomenclatura em inglês, pelos mesmos motivos apresentados acima.

#### **2.4 As diferentes fases do ELFE**

Desde seu surgimento como disciplina formal, o ELFE passou por quatro fases distintas, como apontam Hutchinson & Waters (1992, p. 8). No quadro abaixo podemos ver um resumo destas:

---

<sup>15</sup> Tradução minha (Communication for Specific Purposes – CSP)

QUADRO 1 – RESUMO DAS FASES DO ELFE

<b>Primeira fase</b>	<b>Área predominante:</b> Ciência e Tecnologia. <b>Abordagem:</b> Análise de registro. <b>Foco:</b> Gramática e Léxico.
<b>Segunda fase</b>	<b>Área predominante:</b> Ciência e Tecnologia <b>Abordagem:</b> Análise retórica ou Análise do discurso. <b>Foco:</b> Compreensão do discurso em seu contexto.
<b>Terceira fase</b>	<b>Área predominante, Abordagem e Foco</b> dependem do objetivo e da necessidade do aprendiz.
<b>Quarta fase</b>	<b>Área predominante:</b> depende da necessidade do aprendiz. <b>Abordagem:</b> baseada na compreensão dos processos subjacentes ao uso da língua. <b>Foco:</b> desenvolvimento de habilidades e estratégias.

FONTE: adaptado de Borges (2003, p. 86-87).

Ao analisar os objetivos do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, avaliando seus objetivos, constata-se que ele se encaixa na quarta fase do ELFE, tendo sido apontado por Hutchinson & Waters (1992) como um excelente exemplar dessa fase. Segundo os autores, o projeto foi desenvolvido de forma a habilitar o aluno à leitura de textos especializados de sua área disponíveis apenas em inglês. Neste projeto, o meio de instrução é o português, e a ênfase do curso está no desenvolvimento de estratégias de leitura, por exemplo: inferência de significado das palavras através do contexto, uso de informação não linear e extra-textual para a compreensão do texto – como figuras, números, gráficos, datas – reconhecimento de cognatos (palavras com escrita similar ao português) falsos e verdadeiros, dentre outras.

Mais uma vez, vê-se um curso desenvolvido a partir das necessidades do aprendiz, ou seja, como mencionado anteriormente, a abordagem é centrada na análise dos objetivos específicos do aluno, o que o diferencia dos demais cursos de inglês para fins gerais. Vale lembrar que Celani (1981) e outros autores mencionam também a possibilidade de desenvolvimento de mais de uma habilidade, de acordo com o interesse e foco central do aluno.

Considerando o objetivo específico sob o qual é desenvolvido um curso de Inglês para Fins Específicos e avaliando a possibilidade de adaptá-lo a diferentes

contextos, o ELFE teve uma grande aceitação no Brasil. Com o sucesso da implementação do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras, surgiu, então, a idéia de expandir essa abordagem para o ensino regular de inglês nas escolas brasileiras.

Foi seguindo essa mesma linha de raciocínio e avaliando os questionamentos dos alunos quanto à eficácia do uso do inglês para fins gerais no ensino médio, que o Centro Binacional decidiu implementar o Ensino de Línguas para Fins Específicos, ou Inglês Instrumental, nas instituições de ensino regular nas quais é responsável pela terceirização das aulas de LE.

## **2.5 Aspectos considerados na elaboração de um Curso de Línguas para Fins Específicos**

Totalmente baseado na análise das necessidades do aluno, um curso de ELFE deve responder a uma primeira pergunta geral – Por que este aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira? (Hutchinson & Waters, 1987, p. 19) – e a algumas perguntas mais específicas, teóricas e práticas, que darão ao professor condições de planejar o curso, preparar o material necessário, decidir sobre o trabalho em sala de aula e a forma de avaliação (Borges, 2003, p. 88).

Em uma adaptação da teoria de Hutchinson & Waters (1987, p. 22), Borges (2003, p. 88) resumiu estas questões da seguinte forma:

QUADRO 2 – RESUMO DAS QUESTÕES DA ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE ELFE

<b>O que a elaboração de um curso de ELFE envolve?</b>	
<b>Análise de necessidades</b>	Quem é o aprendiz? Quais são os seus objetivos com a LE? Qual será o seu contexto de uso da LE? Quais são suas necessidades específicas a serem trabalhadas?
<b>Descrição da língua</b>	Qual será o enfoque dado pelo professor? Estrutural, funcional ou nocional-funcional?
<b>Teorias de aprendizagem</b>	Qual será a teoria de aprendizagem dominante durante o processo? Comportamentalista, cognitiva ou afetiva?

FONTE: adaptado de Borges (2003, p. 88).

### **2.5.1 Análise de Necessidades**

A análise de necessidades é uma das características mais marcantes do ELFE e de grande importância na criação de um curso de inglês instrumental, uma vez que este deve ser elaborado de acordo com o objetivo específico do aluno. Tem como objetivo avaliar as habilidades específicas que o aluno deseja desenvolver, considerando não apenas a necessidade de uso da língua, mas também a melhor maneira para que este aprendiz adquira esta competência em LE (Borges, 2003, p. 91).

### **2.5.2 Descrição da Língua**

Diz respeito à forma como o professor vai apresentar a LE ao aluno. Se divide em estrutural, funcional ou nocional-funcional, sem, no entanto, ter grandes implicações na aprendizagem.

Na gramática tradicional, ou forma clássica de descrição da língua, era feita uma análise do papel das palavras dentro de uma frase. Contudo, com o surgimento dos estudos estruturalistas de Bloomfield (1933), a língua passou a ser descrita através de estruturas sintagmáticas, forma de apresentação que marcou o início dos cursos de ELFE (*apud* Borges, 2003, p. 89).

A partir de Chomsky (1955), o estruturalismo passou a ser taxado de superficial e cresceu a importância da relação de significado entre as palavras da frase. Com Hymes (1972), aumentou-se a importância da comunicação não-verbal e priorizou-se a descrição da língua a partir de sua função e não mais apenas da forma. Foi quando enfatizou-se a descrição da língua como um todo, considerando o contexto comunicativo em que está inserida (*apud* Borges, 2003).

Da análise do discurso veio a descrição nocional-funcional da linguagem, também influenciando sobre os estágios do ELFE, ao chamar atenção para “o contexto

da sentença como ponto importante para a criação de significado” (Borges, 2003), e não mais pregar a análise de palavras em frases isoladas.

Contudo, ao desenvolver um curso de ELFE, o professor não deve priorizar uma abordagem em detrimento de outras, ao contrário, como apontam Hutchinson & Waters (1992, p. 37)

*O professor de ELFE precisa reconhecer que as várias abordagens são formas diferentes de focar o mesmo assunto. Toda comunicação tem um nível estrutural, um nível funcional e um nível de discurso. Estes não são mutuamente exclusivos, mas complementares, e cada um pode ter o seu lugar em um curso de ELFE<sup>16</sup>(tradução minha).*

### 2.5.3 Teorias da Aprendizagem

São as diversas formas como a LE pode ser apresentada ao aprendiz, ou seja, a metodologia de ensino que o professor adotará durante o seu curso.

Segundo Hutchinson & Waters (1992), o comportamentalismo, ou behaviorismo, desenvolvido a partir dos trabalhos de Skinner e Pavlov, foi a primeira teoria de aprendizagem coerente com o método de ensino criado à partir dela. Essa enfatizava o processo de aprendizagem como mecânico e adquirido a partir da formação de hábitos. Daí a criação de exercícios de repetição, substituição e prática de “padrões” da língua, como ideais para a aquisição da LE. Foi a partir desta teoria que surgiu o audiolingualismo, método muito popular durante as décadas de 50 e 60, mas sua influência também atingiu os cursos de ELFE, através de “drills”<sup>17</sup> e exercícios de substituição e prática de padrões da LE.

Também na área das teorias da aprendizagem, Chomsky teve sua influência ao questionar o papel do aprendiz como sujeito passivo no processo de aquisição de

---

<sup>16</sup> “The ESP teacher needs to recognize that the various approaches are different ways of looking at the same thing. All communication has a structural level, a functional level and a discursal level. They are not mutually exclusive, but complementary, and each may have its place in the ESP course.”

<sup>17</sup> Exercícios de repetição típicos do método audio-lingual.

conhecimento. Como pesquisador, acreditava que o pensamento era regido por regras e que durante o processo de aprendizado o aluno adquiria conhecimento ao buscar interpretar os dados aos quais era exposto. Esse raciocínio deu origem à teoria cognitiva da aprendizagem, pregando que “aprendemos quando pensamos e damos sentido ao que vemos, sentimos e ouvimos” (Borges, 2003, p. 90).

No desenvolvimento do ELFE, a teoria cognitiva influenciou na criação de exercícios e atividades com foco na resolução de problemas, além do desenvolvimento de cursos com ênfase no ensino de estratégias de leitura e aprendizagem, nos quais se buscava conscientizar o aprendiz das várias táticas que poderiam ser usadas na aquisição da língua-alvo (Hutchinson & Waters, 1992).

Ainda segundo os mesmos autores, ao analisarmos os processos cognitivos da aprendizagem, devemos considerar também a afetividade, uma vez que a teoria prega que o aluno aprende quando reflete sobre os dados aos quais é exposto, mas, é claro, só analisa esses dados quando tem interesse em interpretá-los. Ou seja, o interesse e a reação do aprendiz à informação recebida são fatores determinantes para o início do processo cognitivo, se tornando um dos aspectos mais relevantes à criação de qualquer curso de LE e, em especial um curso de ELFE.

#### **2.5.4 Diferentes abordagens a serem consideradas**

Após levantar e analisar todos os aspectos mencionados acima - análise de necessidades, abordagem de descrição da língua e teorias da aprendizagem - o professor responsável pela criação de um curso de ELFE deve, a partir destes dados, decidir pela melhor maneira de alcançar seus objetivos dentro de sala. Com este foco, Hutchinson & Waters (1992) apontam três abordagens possíveis:

- centrada na linguagem;
- centrada em habilidades, e

- centrada na aprendizagem.

Borges (2003, p. 92) faz um resumo das idéias dos autores conforme o quadro adaptado logo abaixo:

QUADRO 3 – RESUMO DAS POSSÍVEIS ABORDAGENS NO DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO DE ELFE

<b>Abordagens de Desenvolvimento de um curso de ELFE</b>	
<b>Abordagem centrada na linguagem</b>	É a mais comum nos cursos de ELFE. Tem seu foco na situação-alvo, desenvolvendo o curso a partir desta.
<b>Abordagem centrada nas habilidades</b>	Tem seu foco nos processos que habilitam o aprendiz ao uso da LE, enfatizando a necessidade de torná-lo ciente desses e de todo o seu potencial, através do desenvolvimento de habilidades que possam ser utilizadas também de forma independente e em diferentes contextos.
<b>Abordagem centrada na aprendizagem</b>	Considera o processo de aprendizagem como foco principal e busca descobrir o que leva o aluno à aprendizagem da LE.

FONTE: adaptado de Borges (2003, p. 92-93).

Ao considerarmos o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras, que tem grande influência sobre a forma como o ELFE é abordado no Brasil, segundo a avaliação de pesquisadores do próprio projeto, podemos descrever a abordagem escolhida para este da seguinte forma (Celani et alli, 1988):

*... encoraja o desenvolvimento de estratégias de leitura, de forma que os alunos possam fugir da leitura palavra-por-palavra e aprendam a entender o texto de forma geral, usando seu conhecimento para superar dificuldades gramaticais e lexicais, ao invés de ter que solucionar esses problemas de forma linear. É uma abordagem que não exclui, mas minimiza o ensino da gramática (Fischer, 1988, p. 143)<sup>18</sup>.*

Celani (1983, p. 5) também enfatiza esta abordagem na seguinte citação:

*... uma metodologia que permite fazer com que o aluno desenvolva estratégias para poder lidar com um texto em vários níveis de compreensão, alguns dos quais exigindo conhecimento quase nulo de língua inglesa. Aos poucos, vai-se aumentando o grau de sofisticação dessas estratégias, ao mesmo tempo que se faz com que o aluno adquira uma 'gramática mínima do discurso', que lhe possibilite a compreensão dos textos.*

<sup>18</sup> Tradução minha – Original em Apêndice.

De acordo com as citações acima, podemos concluir que o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras tem uma abordagem centrada em habilidades, priorizando o desenvolvimento da leitura. Contudo, como mencionado anteriormente, este pode não ser o único foco das aulas, uma vez que há mais de uma habilidade a ser desenvolvida, e que a escolha de qual delas será trabalhada, dependerá do objetivo do curso e dos alunos em especial.

## **2.6 O ELFE e o ensino comunicativo da LE**

É difícil afirmar qual abordagem surgiu primeiro no ensino de línguas estrangeiras, a comunicativa ou o ensino para fins específicos e, mesmo quando consideramos os fundamentos de cada uma, não é clara a distinção entre os princípios norteadores das duas, uma vez que ambas “têm, em atividades comunicativas propositadas, a base do trabalho em sala de aula, enfatizando mais a fluência do que a correção” (Borges, 2003, p. 95).

A semelhança entre estas abordagens vai além, pois nenhuma delas enfatiza a aprendizagem da gramática como um fim em si, priorizando o contexto à forma, e se utilizando da explicação explícita apenas quando necessário. Desta forma, a única grande diferença entre estas duas maneiras de se abordar a LE é o foco, o objetivo estabelecido pelo aluno quando da sua opção por um curso para fins específicos ou um para fins gerais.

Ainda segundo Celani (1997, p. 154)

*... um programa de curso organizado de acordo com princípios da abordagem comunicativa, em situação de ensino para fins não específicos, [está] sujeito a menores restrições do ponto de vista dos objetivos e do ponto de vista do tempo disponível que sejam atingidos. Do ponto de vista dos pressupostos teóricos a respeito de aprendizagem de língua estrangeira e da implementação desses pressupostos na prática, no entanto, as duas abordagens estão muito próximas.*

Ou seja, com exceção dos objetivos mais claramente definidos nas aulas de ELFE, e do fator tempo, que é sempre determinante no planejamento destes cursos, as duas abordagens parecem bem semelhantes.

Castaños (1993, p. 75) também afirma que o ensino comunicativo e o ensino para fins específicos são bastante semelhantes em suas abordagens, sendo diferenciados apenas pela limitação, ou explicitação, de objetivos do último, chegando a afirmar que “... o ensino com propósitos específicos é uma forma de enfoque comunicativo”.

Já Almeida Filho (1998, p. 49) vê o movimento comunicativo como uma proposta de renovação metodológica que surgiu a partir da década de 70, buscando por fim ao ensino estruturalista da LE. Desta forma, as abordagens de ensino comunicativo e para fins específicos não mais teriam nascido da mesma origem e não poderiam ser vistas como semelhantes. No entanto, em uma das versões da abordagem comunicativa, descrita por Cardoso (2002, p. 65) como a quarta versão ou a dita abordagem comunicativa padrão, as aulas se baseiam na importância das habilidades de se arriscar de que o aprendiz precisa, ou seja, o desenvolvimento de habilidades, estratégias e inferências.

Voltando a Castaños (1993, p. 75), pode-se dizer que o ELFE não se opõe ao comunicativismo e que a tendência de se afirmar que uma abordagem é contrária à outra é errônea ou, como o autor coloca, é “... produto de uma confusão passageira. Ou talvez seja o resultado de uma necessidade de delimitar o enfoque comunicativo”.

Considerando o fato de o ELFE ser uma abordagem centrada no aprendiz e em suas necessidades, que exige a participação do mesmo durante todo o processo de aprendizado, podendo ser aplicada através de atividades colaborativas, sempre baseadas em um conteúdo relevante para o aluno, não podemos descartar que esta

apresenta características muito semelhantes à abordagem comunicativa.

A partir das considerações tecidas acerca das definições do ELFE, suas diferentes fases, os aspectos considerados na elaboração de um curso nesses moldes e o seu contraste com a abordagem comunicativa, o próximo capítulo apresenta a análise dos dados colhidos para esta pesquisa.

### 3 CAPÍTULO 3

Mestres eminentes, progressistas, imbuídos na verdadeira cultura, inflamados no amor da ciência podem comunicar fecundidade aos mais áridos planos de estudos, e infundir vida aos regulamentos mais viciosos.

(Rui Barbosa)

No primeiro capítulo pôde-se entender como um Centro Binacional passou a prestar serviço em duas escolas do ensino médio, se tornando responsável pelo programa de Língua Estrangeira das mesmas. Além disso, foram expostas também as razões que levaram esta instituição de ensino de LE a optar pelo uso do Inglês Instrumental dentro das duas escolas mencionadas.

Com o objetivo de avaliar a proposta de uso do Inglês Instrumental dentro das escolas regulares citadas acima, foi feita esta pesquisa que, através da análise de relatórios de observações de aula, tabulação de dados dos questionários respondidos por alunos e professores das duas escolas e entrevistas feitas com professores supervisores e alunos das mesmas, procurou levantar os pontos positivos e negativos da nova proposta, além de trazer sugestões para o aprimoramento do projeto em questão.

Sendo assim, este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados ao longo deste trabalho, além de comentá-los e compará-los, de forma a responder as perguntas de pesquisa propostas no Capítulo 1.

#### **3.1 Análise dos relatórios de observações de aula**

Como exposto no primeiro capítulo desta dissertação, quando se tratou da metodologia de pesquisa, os relatórios de observação de aula analisados neste trabalho foram elaborados pelos supervisores do Centro Binacional (CB), que observavam as

aulas dos professores participantes do Projeto Inglês Instrumental (P. I.I.), com o intuito de avaliar sua abordagem de ensino.

Cada professor deste CB é observado por coordenadores e/ou supervisores de cursos entre duas e quatro vezes por semestre, de forma a garantir a qualidade e a consistência da abordagem de ensino da instituição. As observações constam de um encontro prévio – no qual o professor apresenta o seu plano de aula, seus objetivos e propostas para atingi-los durante o período de aula em que será observado – e um encontro posterior – no qual fará, juntamente com o observador, uma análise do seu plano de aula, sucessos e dissabores do mesmo, apresentando possíveis soluções para as falhas encontradas durante sua implementação.

O papel do observador é acompanhar todo o processo, da preparação à execução do plano de aula, auxiliando o professor na análise de sua abordagem de ensino. Tais observações podem ter um caráter punitivo, uma vez que fazem parte da avaliação de desempenho anual dos professores do CB, sendo um dos critérios considerados na promoção dos mesmos, no entanto, pelo menos do ponto de vista desta pesquisadora, mesmo com toda a tensão e cobrança gerada por estas, as observações contribuem enormemente para o crescimento profissional do corpo docente da instituição, dando aos professores a oportunidade de refletir sobre sua prática de sala de aula e melhorá-la sempre que for preciso.

Com relação às observações em escolas regulares, pelo fato da realidade da sala de aula ser tão diferente do ambiente com o qual os professores do CB estão acostumados, estas, teoricamente, não seriam consideradas durante a avaliação anual dos professores. Tal medida foi tomada visando diminuir a ansiedade dos mesmos ao serem observados dentro das instituições onde o CB presta serviço. Uma outra medida foi tomada, também, com relação aos observadores, estes são sempre ou os supervisores do CB que atuam dentro das escolas regulares, ou o supervisor do curso

de inglês instrumental, ou a psicóloga do CB ou a diretora pedagógica do CB. Mais uma vez, esta decisão visa não apenas diminuir a tensão dos professores que serão observados, mas também ter por observador-avaliador pessoas que estejam acostumadas com a realidade da sala de aula das escolas regulares, tendo assim um maior discernimento para analisar os acontecimentos dentro da mesma. No entanto, tendo em vista que todas as observações feitas durante o semestre são enviadas para todos os coordenadores de filial, todos os supervisores de curso e para a diretora pedagógica do CB, estas, ainda que de forma indireta, podem vir a influenciar também na avaliação anual dos professores. Ou seja, mesmo com as medidas adotadas pelo CB para que estas observações fossem vistas como um instrumento de auxílio pelos professores das escolas regulares, estes continuam se sentindo ameaçados pelas mesmas.

De qualquer forma, as observações são importantes e visam melhorar não apenas o desempenho do professor dentro de sala, como também o trabalho do CB dentro das escolas regulares onde presta serviço. Para tanto, os critérios avaliados pelos observadores são: evidências de planejamento e preparação de uma aula eficiente; boa estruturação da linguagem e dos objetivos da aula; ambientação e envolvimento de todos os alunos; atenção às regras das instituições de ensino (E1, E2 e CB) e ao comportamento dos alunos; uso apropriado das ferramentas disponíveis em sala de aula; desempenho e atitude dos alunos durante a aula; engajamento do professor durante todo o processo de observação (encontros antes e depois da observação e reflexões a cerca da mesma).

Foram cedidos à pesquisadora trinta e dois relatórios de observação sendo: um relatório do segundo semestre do ano de 2003, vinte relatórios do primeiro semestre de 2004 e onze relatórios do segundo semestre de 2004.

Considerando os aspectos observados pelo CB, os relatórios de observação de

aula revelaram o seguinte:

### **3.1.1 Foco das atividades:**

- 84,3% das observações mostram que as aulas continham atividades centradas nos alunos.
- 15,6% questionaram a escolha dos professores pelas atividades desenvolvidas durante o período observado, sugerindo que mudassem o foco de suas aulas de forma a envolver os seus alunos um pouco mais no processo de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes para o próprio aluno.

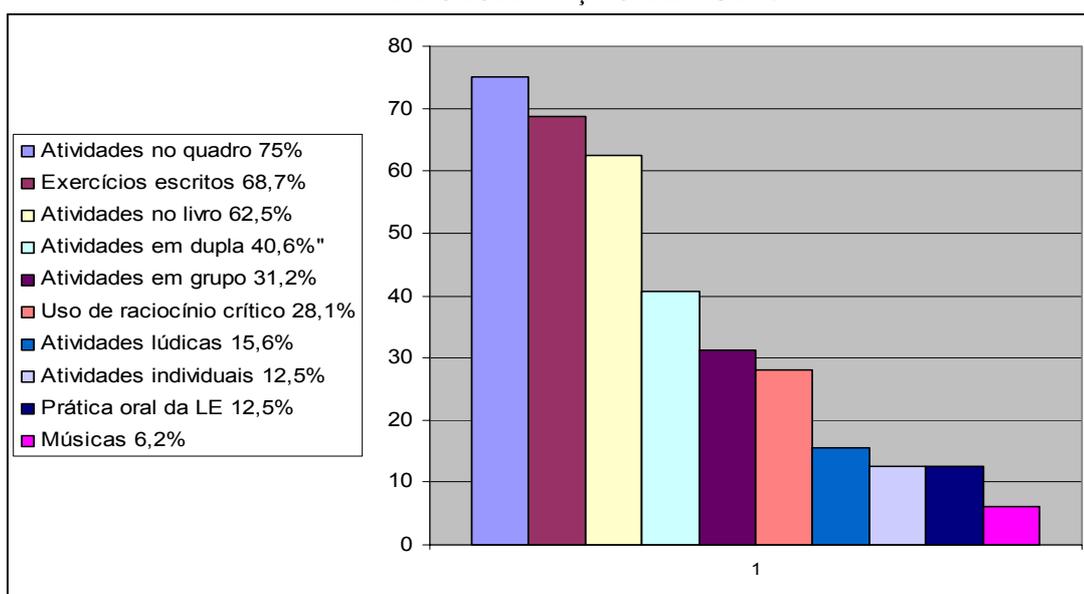
### **3.1.2 Tipos de atividades:**

- 75% das atividades observadas foram desenvolvidas com o uso do quadro negro.
- 68,7% das atividades envolviam exercícios extras – distribuídos em folhas suplementares de exercícios – ou materiais extras elaborados pelos professores (cartões ou pôsteres para serem pregados no quadro ou usados pelos alunos durante atividades mais dinâmicas e às vezes mais lúdicas como: leilão de frases, competições pela velocidade de resolução de exercícios, movimentação das mesmas frases entre vários grupos, palavras soltas para serem reunidas por vários alunos na formação de frases e conceitos, dentre outras.)
- 62,5% das atividades envolviam o uso do livro, seja para leitura de textos, explicações gramaticais ou exercícios escritos.
- 40,6% das observações apontaram que a maioria dos exercícios eram feitos em pares.
- 31,2% mencionaram exercícios feitos em grupo.
- 28,1% citaram o uso de análise ou raciocínio crítico. Mais especificamente, os observadores citaram o uso de exercícios envolvendo o desenvolvimento de estratégias de leitura como: uso de intuição e conhecimento anterior à leitura do

texto, senso crítico, análise pessoal e contextual, raciocínio lógico, inferência, ilações – nas quais o professor guia os alunos até chegarem à conclusão desejada, sem necessariamente lhes dar as respostas prontamente, exigindo assim, maior raciocínio do aluno – associações com a língua materna (LM) ou outra LE.

- 15,6% das observações mencionaram o uso de jogos ou atividades lúdicas durante as aulas.
- 12,5% mencionaram trabalhos feitos individualmente e prática oral da LE. Sendo que a prática oral, em sua maioria surpreendeu os observadores, uma vez que não esperavam esta prática durante as aulas com abordagem de ensino de línguas para fins específicos (ELFE) ou de Inglês Instrumental (I.I.), por acreditarem que esta visava unicamente o desenvolvimento da habilidade de leitura, erro comum inclusive em instituições de renome, como o CB em questão.
- 6,2% citaram o uso de música durante as aulas, dado incrivelmente discrepante quando comparado com o resultado dos questionários respondido pelos alunos e professores, como veremos mais adiante.

GRÁFICO 1 – TIPOS DE ATIVIDADES MENCIONADAS NOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DE AULA.



Nenhuma das observações mencionou o uso de exercícios escritos ou de compreensão oral, no entanto, como professora do projeto, sei que os exercícios escritos podem estar embutidos tanto nos percentuais de uso do livro – que envolve texto, explicações gramaticais e exercícios escritos – quanto em materiais extras, que se referem ao uso de folhas suplementares de exercícios também.

Quanto à parte de compreensão oral, os relatórios de observação mencionam principalmente a compreensão do discurso do professor quando este faz uso da LE – exemplificações, leitura de enunciados, ao dar instruções e até ao apresentar a matéria – uma vez que raramente foi mencionado o uso de material autêntico – música, por exemplo, que foi mencionada apenas em dois relatórios.

Vê-se pela grande variedade de atividades, que, pelo menos a princípio, o foco das aulas não está voltado unicamente para a leitura e interpretação de textos, como era de se esperar. Tal constatação leva-nos a refletir acerca da abordagem que está sendo usada dentro de sala.

### **3.1.3 Estilos de aprendizagem trabalhados durante as aulas:**

Uma das preocupações do CB é o uso de atividades apropriadas aos diferentes estilos de aprendizagem. Quanto a isso, os relatórios apontaram:

- 84,3% das aulas observadas se voltaram para os estilos visual e auditivo de aprendizagem;
- 56,2% envolveram também o estilo motor.

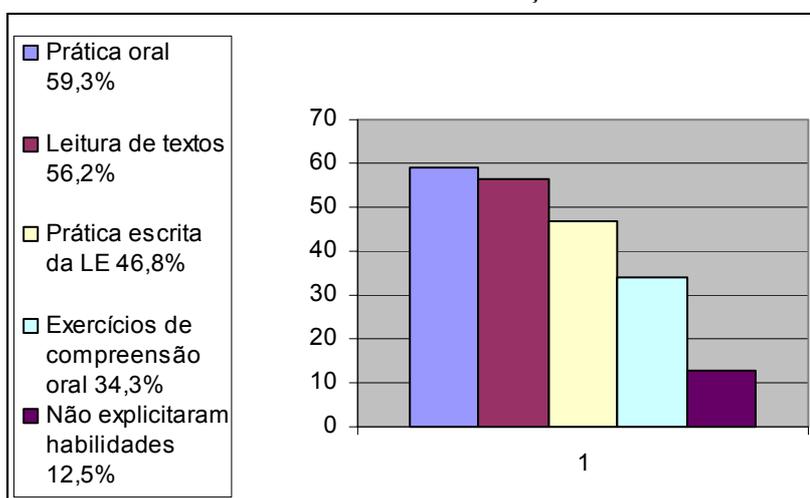
Tais resultados, mais uma vez, surpreenderam os observadores, uma vez que o ensino de I.I., normalmente, tem um foco mais visual.

### 3.1.4 Habilidades desenvolvidas durante as aulas:

Quanto às habilidades desenvolvidas durante as aulas, uma vez mais para a surpresa do CB, os resultados foram:

- 59,3% das observações mencionaram a prática oral – através de exercícios de repetições e leitura em voz alta, de forma reduzida, ainda que presente;
- 56,2% citaram a leitura e interpretação de textos;
- 46,8% mencionaram a prática escrita da LE – seja em exercícios gramaticais ou de vocabulário ou até na criação livre para prática do conteúdo apresentado;
- 34,3% citaram exercícios de compreensão oral – como já explicitado acima, tais atividades envolvem principalmente a compreensão do discurso do professor na LE;
- 12,5% dos relatórios não explicitaram as habilidades desenvolvidas durante as aulas.

GRÁFICO 2 – HABILIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE AS AULAS DE ACORDO COM OS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DE AULA.



Mais uma vez tem-se a interpretação de textos como uma atividade secundária durante as aulas, o que nos leva novamente a questionar o foco do curso. Se é o ensino de leitura e interpretação de textos, feita nos moldes do Projeto de Celani, para habilitar os aprendizes à leitura dos textos dos concursos do PAS e do vestibular, ou se

é mais apropriado chamar de ELFE, abordagem que possibilita o desenvolvimento de mais de uma habilidade, como visto no Capítulo 2.

### **3.1.5 Relacionamento professor-aluno:**

Com relação ao relacionamento professor-aluno, as observações apontaram que:

- 93,7% dos professores têm um bom relacionamento e até uma certa cumplicidade com seus alunos;
- 18,7% dos relatórios mencionaram também problemas de relacionamento entre professores e alunos, ainda que fosse apenas com um grupo específico ou certos alunos dentro de sala.

### **3.1.6 Relacionamento entre alunos:**

Já sobre o relacionamento entre os alunos, os relatórios mencionaram:

- 90,6% bom relacionamento; e
- 9,3% algum tipo de problema entre os mesmos.

Quando se mencionam problemas de relacionamento, podemos traduzi-los como falta de cooperação entre os colegas, conversas paralelas atrapalhando os alunos mais interessados ou barulhos fora de sala de aula, atrapalhando a concentração de uns e gerando conflito com outros.

### **3.1.7 Atitude dos alunos dentro de sala:**

Temos ainda, com números interessantes, dados sobre a atitude dos alunos dentro de sala de aula:

- 78,1% dos relatórios apresentaram a atitude da maioria dos alunos como positiva;

- 68,7% dos mesmos mencionaram a atitude negativa ou desinteressada de alguns alunos, citando a conversa paralela, a falta de atenção e interesse pela matéria, a falta de motivação intrínseca, reincidentes atrasos para a chegada à sala de aula e em um deles até atitudes rudes para com o professor e demais colegas como fatores que levaram a essa menção.

Ou seja, ainda que com números altos de atitude positiva, os observadores perceberam a indisciplina dos alunos. Esta não é uma constatação nova, pelo contrário, há muitas reclamações de professores no tocante a este aspecto.

### **3.1.8 Atitude dos professores dentro de sala:**

Uma análise da atitude do professor com relação às turmas também foi feita nas observações:

- 3,1%, apenas uma observação, constatou uma atitude negativa do professor para com a turma;
- 96,8% dos relatórios mencionou o bom relacionamento, o interesse, a paciência e o esforço do professor para obter um bom desempenho da turma.

Este dado é bastante interessante, principalmente quando comparado com a resposta dos professores e dos alunos sobre a importância do papel do professor no processo de aprendizagem. A grande maioria das respostas aponta para o professor como o vínculo do aluno com a LE e mostra que sem sua persistência e paciência, os alunos dificilmente continuariam estudando a LE e seria pouco provável que tivessem o desempenho atual. Ou seja, a atitude dos professores do CB é, sem dúvida, um dos grandes responsáveis pelo sucesso do projeto e o desempenho dos alunos, dado que será ressaltado também quando da análise dos questionários.

### **3.1.9 Sugestões apresentadas pelos observadores:**

- 25% - maior uso da LE e maior rigor com a disciplina dos alunos;
- 21,8% - aulas com atividades mais dinâmicas, principalmente porque as aulas de LE são sempre nos dois últimos horários do dia, quando os alunos já estão cansados e pouco interessados;
- 9,3% - atividades mais centradas nos alunos – de forma a torná-los mais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e mais ativos e envolvidos nas atividades de sala de aula – e maior abertura do professor – maior uso de linguagem corporal, humor e descontração durante as aulas.

Além destas observações, foi mencionado também o aumento da auto-confiança e interesse da maioria dos alunos durante as aulas, uma vez que podem se valer da língua materna para tirar dúvidas e explicitar os conteúdos da LE quando sentirem necessidade, sem, contudo, abrir mão do uso da LE, uma vez que, como apresentado anteriormente, os alunos continuam sendo expostos à prática oral e à compreensão oral da LE e podem decidir usá-la sempre que desejarem, sendo inclusive encorajados a fazê-lo frequentemente. A única grande diferença é a falta de cobrança de um desempenho ótimo do aluno ao produzir oralmente na LE, atitude muito contestada no ensino médio, uma vez que estes alunos estão sendo preparados para provas de vestibular e PAS, nas quais o conhecimento exigido é de leitura, gramática e vocabulário e não de produção oral.

De forma geral, pode-se dizer que as observações apontam para o sucesso do uso do L1 no ensino médio. Alguns relatórios apresentam esta constatação de forma explícita, ao julgar que a nova abordagem é mais eficaz no processo de aprendizagem da LE dentro destas escolas regulares.

### 3.2 Análise dos questionários respondidos pelos alunos

Os questionários (modelo no Anexo 2) foram respondidos por alunos das três séries do ensino médio das duas escolas regulares, num total de 496 questionários, sendo 162 do 1º ano, 174 do 2º ano e 160 do 3º ano. Os dados foram tabulados em conjunto, pois a indicação do nome e da série dos alunos era opcional e um grande número de alunos não completaram esses itens.

A primeira pergunta foi analisada pela pesquisadora em duas partes. A primeira aponta se os alunos podem identificar uma proposta de ensino para o curso de Inglês Instrumental (I.I.) e a segunda especifica as respostas dos alunos, explicitando o que do ponto de vista deles seria a proposta da nova abordagem.

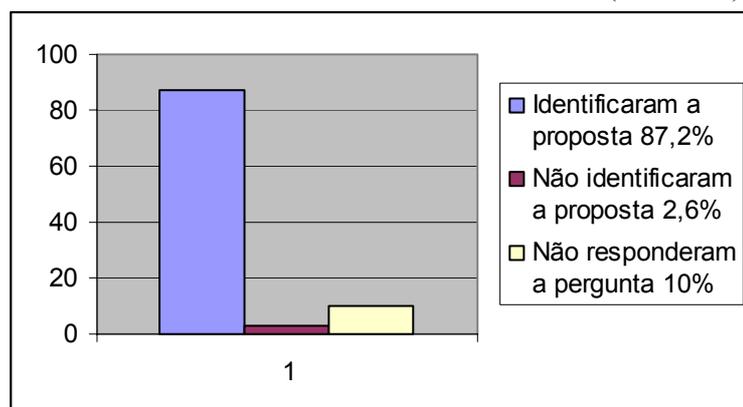
QUADRO 4 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 1 (PARTE 1)

1.1 Qual é a proposta do curso de Inglês Instrumental para o ensino médio?	Número de respostas	Porcentagem
Identificaram	433	87,2
Não identificaram	13	2,6
Na responderam	50	10,0
Total	496	100,0

Em primeira análise, pode-se constatar que dos 496 alunos que responderam ao questionário:

- 87,2% conseguiram identificar uma proposta do curso de Inglês Instrumental;
- 2,6% não identificaram uma proposta pertencente aos objetivos do I.I.;
- 10,0% deixaram a resposta em branco.

GRÁFICO 3 – PERGUNTA 1: QUAL É A PROPOSTA DO CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO? (PARTE 1)



Na segunda análise da pergunta número um, onde buscamos explicitar a proposta do I.I. na visão dos alunos, obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 5 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 1 (PARTE 2)

1.2 Qual é a proposta do curso de Inglês Instrumental para o ensino médio?	Número de respostas	Porcentagem
Preparação para o PAS/vestibular	244	49,1
Fazer com que os alunos aprendam	92	18,5
Interpretação de texto	86	17,3
Dados faltosos	60	12,0
Total	496	100,0

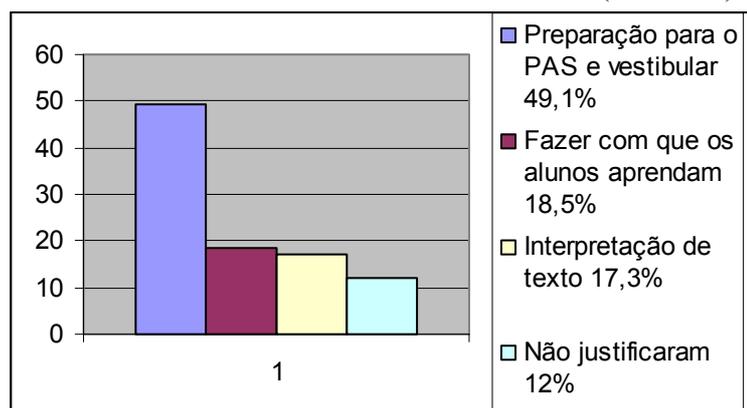
Ou seja:

- 49,1% identificaram a proposta como um curso de “preparação para o PAS ou para o vestibular”;
- 18,5% responderam que o objetivo é “Fazer com que os alunos aprendam”, mencionando a preparação para o “futuro” e para o mercado de trabalho, o ensino de forma mais dinâmica e o desenvolvimento do aluno na LE como justificativa de suas respostas;
- 17,3%, identificaram a proposta como o ensino de “interpretação de texto” unicamente, no entanto, este número pode ser considerado ainda maior, pois inúmeros alunos mencionaram a interpretação de texto também em suas

respostas ligadas à preparação para o PAS/vestibular, uma vez que o foco principal destas provas é a interpretação de texto.

- 12% deixaram a justificativa sem resposta ou a responderam com piadas e/ou opiniões pessoais sobre o curso, sem mencionar a abordagem.

GRÁFICO 4 – PERGUNTA 1: QUAL É A PROPOSTA DO CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO? (PARTE 2)



A segunda pergunta pede a opinião dos alunos com relação ao cumprimento do objetivo do curso. O mais interessante é ver que mesmo quando os alunos não identificam uma proposta para o uso do I.I., ainda assim acham que o objetivo foi atingido, como podemos ver no quadro abaixo.

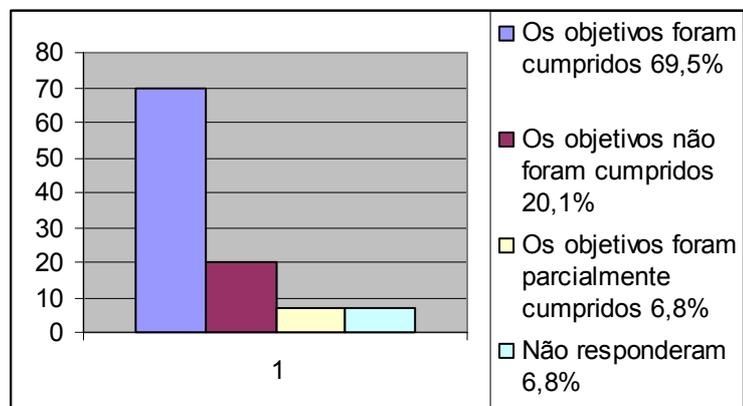
QUADRO 6 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 2 (PARTE 1)

2.1 Na sua opinião, foram cumpridos os objetivos desta proposta?	Número de respostas	Porcentagem
Sim	345	69,5
Não	100	20,1
Mais ou menos	17	3,4
Dados faltosos	34	6,8
Total	496	100,0

A grande maioria, 69,5%, dos alunos indicou que os objetivos do curso foram cumpridos, enquanto 20,1% indicaram que não foram cumpridos, 17 alunos, ou 3,4%, indicaram que os objetivos foram parcialmente alcançados e 34 alunos, ou 6,8%,

deixaram a resposta em branco.

GRÁFICO 5 – PERGUNTA 2: NA SUA OPINIÃO, FORAM CUMPRIDOS OS OBJETIVOS DESTA PROPOSTA?



Ao pedir que justificassem sua resposta na segunda pergunta, obtivemos os seguintes resultados dos alunos:

QUADRO 7 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 2 (PARTE 2)

2.2 Na sua opinião, foram cumpridos os objetivos desta proposta? Justifique.		Número de respostas	Porcentagem
Sim	Melhorou o conhecimento, os professores sabem passar o conteúdo.	160	32,2
	Melhorou a interpretação de texto	61	12,2
Não	Método de difícil aprendizagem	44	28,8
	Não adquiri o conhecimento necessário/ Já possuía maior conhecimento da língua.	34	6,8
	Não houve interesse	24	4,8
	Turmas muito heterogêneas	4	0,8

Das justificativas de porque os objetivos foram atingidos, 44,4%, os alunos citaram:

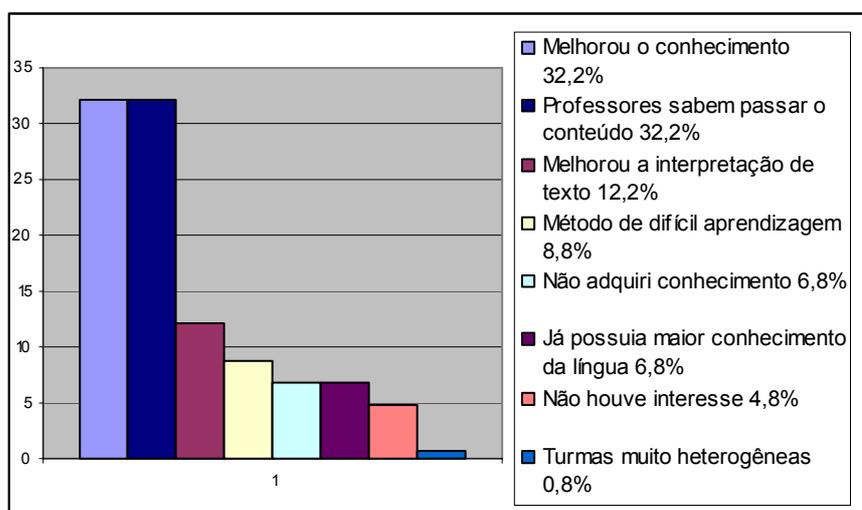
- “Melhorou o conhecimento, os professores sabem passar o conteúdo” (32,2%);
- “Melhorou a interpretação de texto” (12,2%).

Dos alunos que justificaram sua resposta, quatro explicações de porque os objetivos não foram alcançados foram dadas, sendo elas:

- “Método de difícil aprendizagem” (28,8%);
- “Não adquiri o conhecimento necessário/ Já possuía maior conhecimento da língua” (6,8%);
- “Não houve interesse” (4,8%); e
- “Turmas muito heterogêneas” (0,8%).

As porcentagens não somam 100%, pois os alunos podiam apresentar mais de uma opinião em sua justificativa; ainda assim, a maioria dos alunos que justificaram suas respostas, 69,5%, vê o curso como bem sucedido uma vez que identificaram uma melhora em seu conhecimento da língua inglesa, mais especificamente de sua habilidade de interpretar textos, o que é um dos objetivos primordiais do curso. Cento e sessenta e nove alunos, 34%, não justificaram sua resposta, deixando de explicar sua opinião sobre o curso, fosse ela positiva ou negativa.

GRÁFICO 6 – PERGUNTA 2: JUSTIFICATIVA



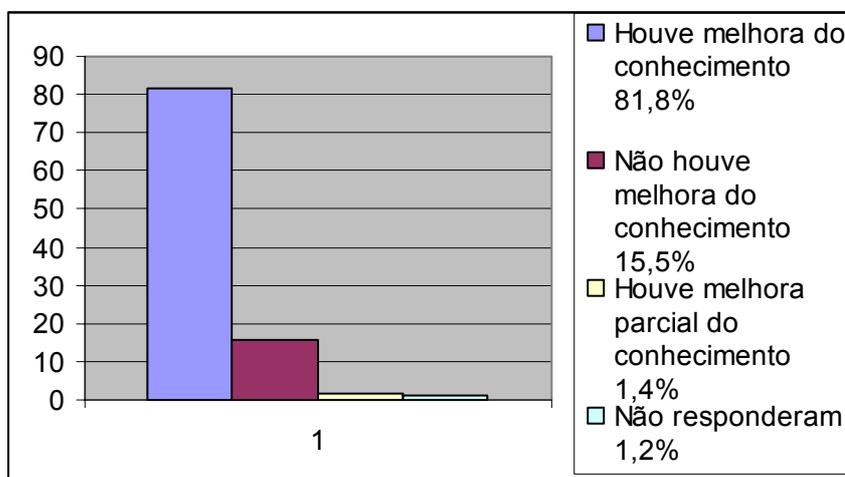
A resposta dos alunos à terceira pergunta corrobora a constatação de que o curso de I.I. atingiu seu objetivo, uma vez que estes respondem de forma assertiva se houve melhora de seu conhecimento na LE e apontam as áreas em que este ocorreu.

QUADRO 8 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 3 (PARTE 1)

3.1 Houve melhora do seu conhecimento na língua inglesa?	Número de respostas	Porcentagem
Sim	406	81,8
Não	77	15,5
Mais ou menos	7	1,4
Dados faltosos	6	1,2
Total	496	100,0

Ainda que apenas 69,5% dos alunos acreditem que o curso atingiu seus objetivos – dados da pergunta anterior – ao responder à terceira pergunta, 81,8% deles afirmam ter havido uma melhora do seu conhecimento na língua inglesa. Com isso, pode-se inferir que mesmo não havendo uma aceitação total da nova abordagem, a grande maioria dos alunos confirma que melhorou o seu conhecimento da LE ao longo destes dois semestres de uso do Inglês Instrumental.

GRÁFICO 7 – PERGUNTA 3 (PARTE 1): HOUE MELHORA DO SEU CONHECIMENTO NA LÍNGUA INGLESAS?



QUADRO 9 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 3 (PARTE 2)

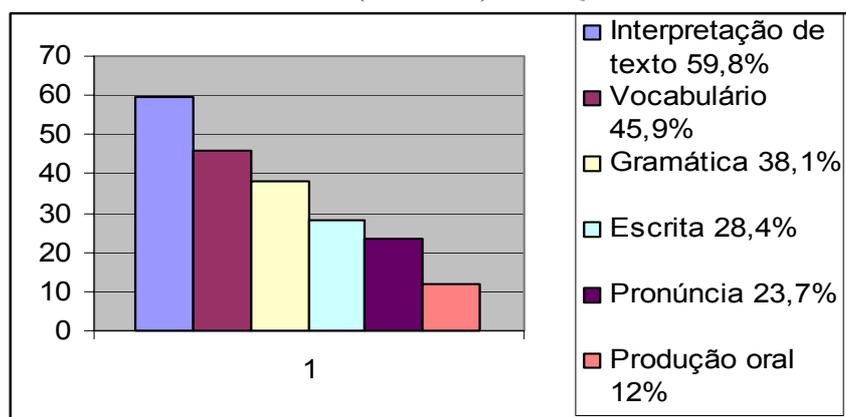
3.2 Em que aspectos?	Número de respostas	Porcentagem
Interpretação de texto	297	59,8
Vocabulário	228	45,9
Gramática	189	38,1
Escrita	141	28,4
Pronúncia	118	23,7
Produção oral	60	12,0

Dos alunos que indicaram que houve uma melhora no seu conhecimento na língua inglesa, foram citadas especificamente as seguintes habilidades e aspectos:

- 59,8% interpretação de texto;
- 45,9% vocabulário;
- 38,1% gramática;
- 28,4% escrita;
- 23,7% pronúncia; e
- 12,0% produção oral.

Novamente, os alunos podiam marcar mais de uma área em que houve melhora, então as porcentagens não somam 100%.

GRÁFICO 8 – PERGUNTA 3 (PARTE 2) : EM QUE ASPECTOS?



Considerando a preparação dos alunos para as provas do PAS/vestibular como um dos propósitos primordiais do curso de I.I., pode-se constatar o sucesso do mesmo, uma vez que foi mencionado um maior desenvolvimento dos alunos na interpretação de texto, na compreensão do vocabulário e da gramática, áreas exploradas nos exames mencionados acima. Contudo, pode-se inferir também que o trabalho dos professores do CB em sala de aula tem como foco principal estas áreas do conhecimento, sem, no entanto, se limitar a elas, uma vez que os alunos apontam melhoras ainda na produção oral, escrita e na pronúncia, mesmo que em percentuais reduzidos. Estes últimos dados confirmam as informações fornecidas pelos relatórios de observações de aula, onde mais de uma vez se mencionou o uso e a prática oral da LE por professores e alunos, ainda que estes não fossem os objetivos principais das aulas.

Quando perguntados sobre as atividades desenvolvidas durante as aulas, pode-se observar que, segundo os alunos, as práticas mais utilizadas pelos professores são:

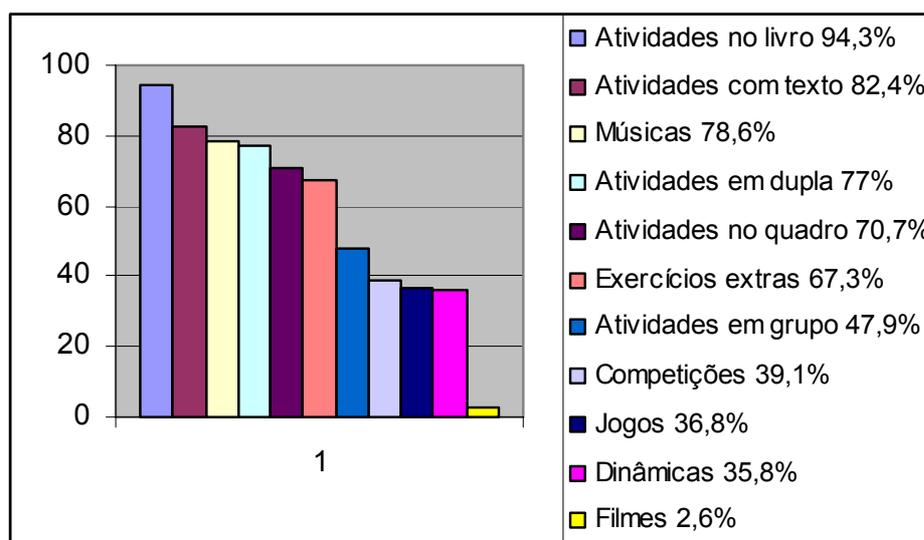
- “Atividade no livro” (94,3%);
- “Atividades com texto” (82,4%);
- “Músicas” (78,6%); e
- “Atividades no quadro” (70,7%).

Estes dados confirmam aqueles apresentados nos relatórios de observação de aulas, como mencionado anteriormente, com exceção do uso de músicas durante as aulas, atividade apontada apenas duas vezes pelos observadores. O item “filme” também não foi citado nos relatórios de observação e nem nas respostas dos professores ao questionário, como se verá mais adiante.

QUADRO 10 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 4 (PARTE 1)

4.1 Quais foram as atividades usadas durante as aulas?	Número de respostas	Porcentagem
Atividades no livro	468	94,3
Atividades com texto	409	82,4
Músicas	390	78,6
Atividades em duplas	382	77,0
Atividades no quadro	351	70,7
Exercícios extras	334	67,3
Atividades em grupos	238	47,9
Competições	196	39,1
Jogos	183	36,8
Dinâmicas	178	35,8
Filmes	13	2,6

GRÁFICO 9 – PERGUNTA 4 (PARTE 1): QUAIS FORAM AS ATIVIDADES USADAS DURANTE AS AULAS?

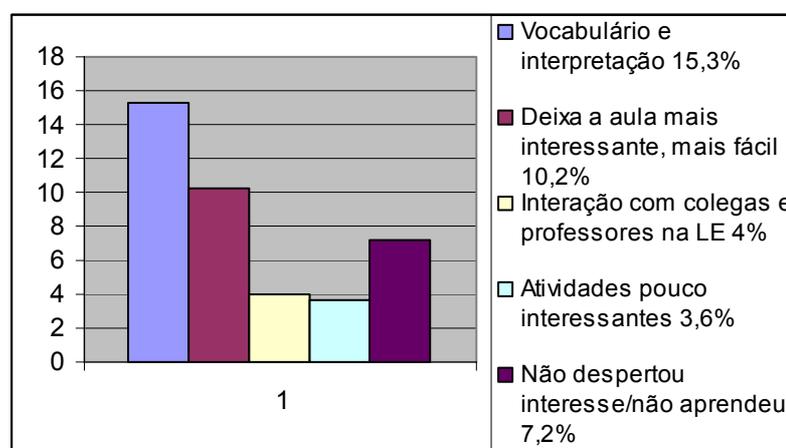


Mais uma vez, a pergunta é composta por duas partes, uma fechada (quadro e gráfico acima) e outra aberta, na qual o aluno discorre sobre a importância destas atividades no seu aprendizado. Nesta segunda parte, obtivemos poucas respostas, mas estas, mais uma vez, confirmam a melhora dos alunos na interpretação de textos e vocabulário como apresentado a seguir.

QUADRO 11 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 4 (PARTE 2)

4.2 De que forma estas atividades contribuíram para o seu aprendizado?	Número de respostas	Porcentagem
Vocabulário e interpretação	76	15,3
Deixa a aula mais interessante, mais fácil.	51	10,2
Interação com colegas e professores na LE	20	4,0
Atividades pouco interessantes	18	3,6
Não despertou interesse/não aprendeu	36	7,2

GRÁFICO 10 – PERGUNTA 4 (PARTE 2): DE QUE FORMA ESTAS ATIVIDADES CONTRIBUÍRAM PARA O SEU APRENDIZADO?



Ainda no tocante às atividades de sala de aula, a quinta pergunta do questionário pede que os alunos enumerem as atividades mencionadas no item anterior por ordem de relevância para o seu aprendizado. Sendo assim, as atividades consideradas mais relevantes foram:

- “exercícios escritos” (41,5%); e
- “músicas” (32,6%).

As atividades apontadas como menos importantes para o aprendizado foram:

- “filmes” (46,9%), até por que de acordo com as observações de aula, o questionário dos professores e a pergunta anterior, a presença de filmes nos planos de aula foi uma raridade; e
- “jogos” (34,0%).

Esses resultados indicam certa discrepância, uma vez que parece evidente que atividades como “exercícios escritos” são importantes para o aprendizado de alunos de Inglês Instrumental e “jogos” e “filmes” podem ser vistos como atividades supérfluas que visam apenas distrair o aluno. Mas será que a importância dada às atividades com “músicas” é realmente devida ao aprendizado ou ao prazer da atividade?

Nos dois relatórios de observação de aula em que se menciona o uso de músicas durante a aula, os observadores comentaram o interesse dos alunos e a forma como o professor os motiva, buscando elementos de seu dia-a-dia com o objetivo de contextualizar o ensino da LE, encaixando-a na realidade do aluno. Talvez por isso os alunos acreditem que este tipo de atividade seja importante para o seu aprendizado, afinal, a música é o meio pelo qual eles mais têm contato com a LE. Além disso, mais uma vez como professora participante do Projeto Inglês Instrumental, posso afirmar que na maioria das vezes, as atividades com música são usadas para motivar os alunos a colaborar e participar mais da aula, sendo empregadas em atividades que estimulem o interesse dos alunos pelo conteúdo a ser apresentado, ou exercícios de fixação, onde eles praticam ou revisam estruturas já apresentadas.

A pergunta seguinte, número seis, pede que os alunos enumerem em ordem de importância para o seu aprendizado os seguintes materiais: livro didático, testes, exercícios extras, provas, exercícios para nota e outros. Foi indicado, então, que:

- o livro didático é o mais importante (49,5%) – embora esse tipo de atividade não tenha sido considerada a mais importantes na pergunta anterior.
- os “exercícios para nota” são considerados o segundo material mais importante (36,2%).

Não se pôde inferir qual é o material menos importante na visão dos alunos, pois muitos deixaram de indicar o mesmo.

Pelas respostas dadas a esta pergunta, percebemos uma posição interessante dos alunos com relação ao seu aprendizado, quando reconhecem a importância de um material, mas, ao mesmo tempo, se mostram refratários ao uso do mesmo dentro de sala de aula, provavelmente por não lhes despertar o mesmo interesse que as demais atividades mencionadas anteriormente. Faz-se tal constatação pelo fato dos alunos terem escolhido “exercícios escritos” e “música” como as atividades mais importantes para o aprendizado – dado da pergunta número 5 – mas apontarem o livro didático como o material mais importante.

A sétima pergunta do questionário procura mensurar o grau de comprometimento dos alunos com a disciplina LE, através da análise do número de horas que estes se dedicam ao estudo da mesma.

QUADRO 12 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 7

7. Faça uma estimativa do quanto você estudou para esta disciplina.	Número de respostas	Porcentagem
Menos de duas horas antes das provas	207	41,7
Menos de duas horas por semana	133	26,8
Dois horas antes das provas	68	13,7
2-4 horas por semana	61	12,2
Não estudei	10	2,0
Dados faltosos	17	3,4
Total	496	100,0

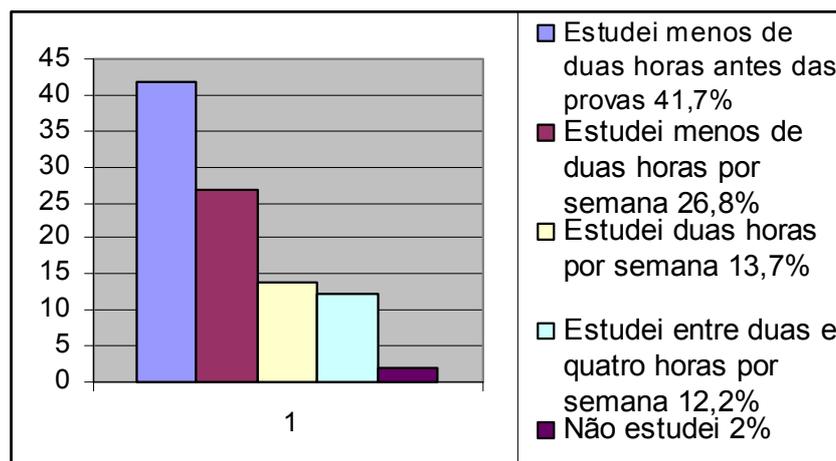
Em termos de tempo:

- 41,7% admitiram ter estudado “menos de duas horas antes das provas”;
- 26,8% estudaram “menos de duas horas por semana”; e
- 2,0% relataram que não estudaram.

Esses dados precisam ser levados em conta quando se examina a eficácia da abordagem e se analisa a quantidade de conhecimento acumulado pelos alunos com esta, principalmente quando mais de 68% dos alunos (41,7% + 26,8%) afirmam

raramente ter estudado. Ou seja, qualquer conclusão em relação ao método e ao desempenho do professor ou do curso é precário, uma vez que não podemos contar com os alunos no cumprimento de sua parte no processo de ensino-aprendizagem da LE, pois estes simplesmente não fizeram sua parte, não estudaram.

GRÁFICO 11 – PERGUNTA 7: FAÇA UMA ESTIMATIVA DO QUANTO VOCÊ ESTUDOU PARA ESTA DISCIPLINA.



Este resultado confirma uma constatação dos professores, que reclamam constantemente da falta de comprometimento dos alunos com a matéria e o pouco caso com que é tratado o ensino de LE nas escolas regulares. Os alunos, nos questionários, apenas reafirmaram o que nos dizem dentro de sala, que a disciplina não lhes parece importante, não é necessariamente de seu interesse e não reprova, sendo assim, eles preferem estudar em casa outras disciplinas que tenham maior peso e que exijam maior dedicação. Por este motivo, é comum os alunos não apresentarem as tarefas de casa e, por vezes, não estudarem para as provas e nem devolverem exercícios escritos para nota.

Visando diminuir o insucesso na disciplina de LE – resultados aquém do esperado em provas e pouco retorno dos exercícios para nota – o CB adotou por medida aplicar todos os exercícios para nota em sala de aula, de forma que todos os alunos tenham que devolvê-los para correção pelo professor e determinou que seja

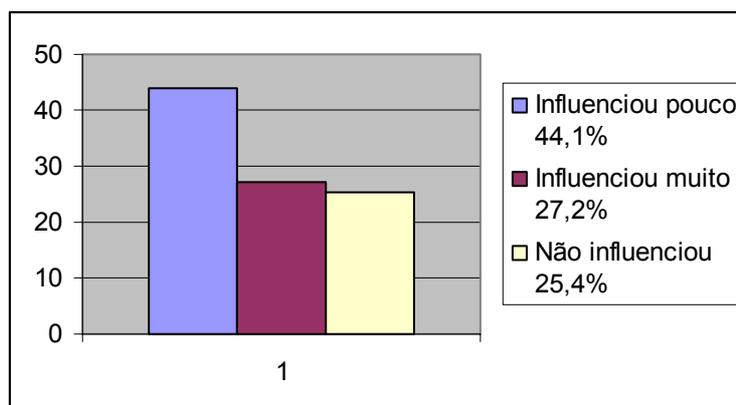
sempre feita uma aula de revisão antes das provas. Tais medidas foram eficazes quanto à melhora no desempenho dos alunos em provas e exercícios escritos, mas, ao mesmo tempo, garantiram ao aluno a segurança de poder contar com uma revisão imediatamente antes das avaliações e a certeza de que o professor poderá ajudá-los, tirando dúvidas e esclarecendo o conteúdo, durante os exercícios escritos para nota. Ou seja, conseguiu-se melhorar o desempenho dos alunos, mas não o seu comprometimento com a matéria, ao contrário, passou-se a ouvir que o estudo em casa realmente se tornara desnecessário.

Felizmente, os alunos ainda possuem consciência de seu papel no processo de aprendizagem e reconhecem parte de sua responsabilidade ao avaliarem a influência de seu tempo de estudo em seus resultados, questão levantada na oitava pergunta.

QUADRO 13 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 8

8. De que forma o seu tempo de estudo influenciou os seus resultados?	Número de respostas	Porcentagem
Pouco	219	44,1
Influenciou muito	135	27,2
Não influenciou	126	25,4
<b>Justificativas:</b>		
Não estudei fora de sala	114	22,9
Consolidou o aprendizado/ esclareceu dúvidas na sala de aula	94	18,9
Já conhecia o conteúdo	51	10,2
Não melhorei meu desempenho/ falta de responsabilidade	32	6,4
O grau de conhecimento de inglês é baixo/ não gosta do conteúdo	21	4,2
Faz inglês fora da escola e não precisa estudar	18	3,6
Não aprendeu nada, não gosta de inglês.	15	3,0
Confunde ainda mais/dificuldade com o conteúdo ou livro.	15	3,0

GRÁFICO 12 – PERGUNTA 8: DE QUE FORMA O SEU TEMPO DE ESTUDO INFLUENCIOU OS SEUS RESULTADOS?

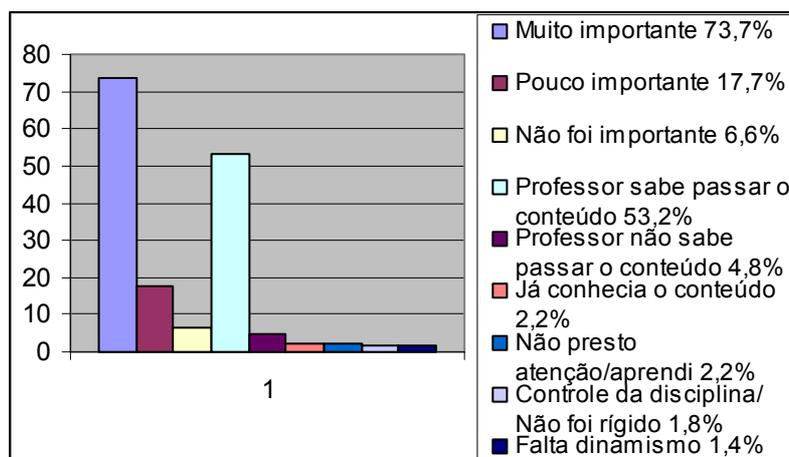


A maioria dos alunos (44,1%) acha que o tempo que eles estudaram – ou deixaram de estudar fora de sala – influenciou “pouco” os resultados que obtiveram no curso. Embora 81,8% dos alunos tenham percebido uma melhora no seu conhecimento da língua inglesa, mais especificamente na interpretação de texto (59,8% dos alunos) – dados da pergunta número 3 – de acordo com os próprios alunos, esta melhora não se deu pelo seu esforço fora de sala, portanto, pode-se crer que quase todo o aprendizado aconteceu dentro da sala de aula, o que corrobora a resposta à próxima pergunta, sobre a importância do professor.

QUADRO 14 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 9

9. Quão importante foi o papel do professor no seu processo de aprendizagem?	Número de respostas	Porcentagem
Muito importante	366	73,7
Pouco importante	88	17,7
Não foi importante	33	6,6
<b>Justificativas:</b>		
Professor sabe passar o conteúdo/ esclarecer dúvidas	264	53,2
Professor não sabe passar o conteúdo	24	4,8
Não acrescentou, pois já conhecia o conteúdo.	11	2,2
Não presto atenção/ aprendi	11	2,2
Controle da disciplina/ Não foi rígido	9	1,8
Falta dinamismo	7	1,4

GRÁFICO 13 – PERGUNTA 9: QUÃO IMPORTANTE FOI O PAPEL DO PROFESSOR NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM?



Se os alunos não estudam fora de sala, mas ainda assim tiveram o seu desempenho melhorado, faz sentido que a grande maioria deles, 73,7%, ache o papel do professor “muito importante” no processo de aprendizagem, justificando grande parte da afirmativa pelo fato de acreditarem que o “professor sabe passar conteúdo e esclarecer dúvidas”, como afirmaram 53,2%.

Como se viu no quadro e no gráfico acima, nas demais justificativas, as críticas feitas ao papel do professor foram muito baixas em comparação com os dados acima e, como os questionários foram respondidos por alunos de várias turmas das duas escolas, que possuem professores diferentes, pode-se chegar à conclusão de que o corpo docente responsável pelo ensino no curso de Inglês Instrumental é bem avaliado pela grande maioria dos alunos.

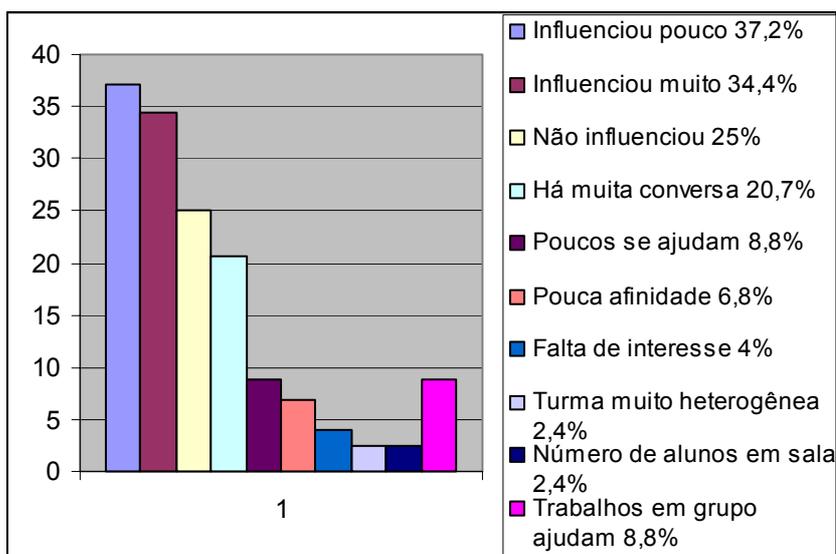
Já em relação à presença e influência dos colegas de turma em seu processo de aprendizagem, as respostas foram bastante negativas:

- 62,2% deles acreditam que seus companheiros de classe influenciaram pouco (37,2%) ou não influenciaram no seu desenvolvimento (25%),
- 45,3% das respostas criticam as conversas paralelas e a bagunça, a falta de afinidade e a heterogeneidade de conhecimento entre os alunos, a falta de

cooperação e de interesse de alguns membros do grupo e o grande número de alunos em sala.

- 8,8% argumentam que os trabalhos em grupo podem ajudar em seu desenvolvimento e desempenho na matéria, único ponto positivo apresentado nas respostas.

GRÁFICO 14 – PERGUNTA 10: DE QUE FORMA A SUA TURMA E A PRESENÇA DE SEUS COLEGAS INFLUENCIAM NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM?



QUADRO 15 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 10

10. De que forma a sua turma e a presença de seus colegas influenciam no seu processo de aprendizagem?	Número de respostas	Porcentagem
Pouco	185	37,2
Influenciou muito	171	34,4
Não influenciou	124	25
<b>Justificativa</b>		
Há muita conversa/ bagunça	103	20,7
Poucos se ajudam	44	8,8
Trabalhos em grupo ajudam	44	8,8
Pouca afinidade	34	6,8
Falta de interesse	20	4,0
Turma muito heterogênea	12	2,4
Número de alunos em sala	12	2,4

No quadro acima vê-se que 171 alunos (34,4%) acharam que os colegas “influenciaram muito”, mas, infelizmente, após a leitura dos questionários, não podemos considerar esta influência como apenas positiva, tendo em vista que as justificativas negativas também estiveram presentes, mesmo nestas respostas.

Todos os dados apresentados acima são bastante interessantes, pois mostram que mesmo de forma velada, a turma se incomoda com a bagunça ou indisciplina, falta de interesse e de cooperação entre seus pares, fato que definitivamente influencia no desempenho do grupo e no sucesso da abordagem. Dificuldades com a disciplina e o interesse dos alunos também foram apontados pelos relatórios de observação de aula, pelas respostas dos professores e pela entrevista com o antigo supervisor do curso, resta saber que medidas podem ser tomadas para modificar este quadro.

A décima primeira pergunta era aberta e nela os alunos deveriam listar atividades ou acontecimentos destacáveis durante o ano.

QUADRO 16 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 11

11. Quais foram os pontos altos das aulas durante este ano?	Número de respostas	Porcentagem
Músicas	78	15,7
Professor	69	13,9
Não houve	52	10,4
Exercícios extras	33	6,6
Momentos de interesse/ Atenção da turma	25	5,0
Atividades extras	11	2,2
Vocabulário	11	2,2
Perceber a melhora	8	1,6
Revisões	7	1,4
Jogos e dinâmicas	7	1,4
Correção de exercícios	7	1,4
Teste/ prova	5	1,0
Dicas para vestibular	4	0,8

Como se pode notar pelo quadro acima, muitos alunos deixaram de responder essa pergunta, donde se pode inferir que não houve pontos altos notáveis, a não ser pelos 78 alunos (15,7%) que indicaram “músicas” como o melhor momento do semestre. Esse dado se mostra de acordo com a indicação previamente citada de que “músicas” é uma das atividades mais usadas na sala de aula e que os alunos acham importante para seu aprendizado, principalmente por ser uma prazerosa fonte de motivação intrínseca reconhecida tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Vale mencionar também o segundo item mais citado, 13,9% dos questionários apontaram o professor como ponto alto das aulas, índice que mais uma vez confirma a opinião dos alunos quanto à importância deste em seu processo de aprendizagem, fato já constatado pelas respostas à pergunta de número nove.

Um outro dado interessante dessa pergunta é a menção de “dicas para o vestibular” com apenas 0,8%. Se a nova abordagem foi adotada para melhor preparar os alunos para este concurso, como se explica esse dado? Será que os professores estão realmente enfocando a preparação para esta prova em suas aulas?

A última pergunta do questionário apresentava uma lista com itens a serem melhorados nas aulas de Inglês Instrumental, os quais os alunos deveriam numerar em ordem de importância. As opções eram: número de horas de aula por semana, número de exercícios de vestibular e PAS, divisão mais homogênea das turmas, número de atividades extras, maior prática da língua oral, disciplina dos alunos, criação de um plantão de dúvidas, aulas mais dinâmicas e outros.

Dentre estas:

- 36,2% indicaram “número de exercícios de vestibular e PAS”;
- 34,2% marcaram “aulas mais dinâmicas”;
- 31,4% assinalaram “maior prática na língua oral”.

O item menos importante, na visão dos alunos, é a “criação de um plantão de dúvidas”, com 29,4%.

Mais à frente, veremos que o número de exercícios também foi mencionado pela atual supervisora do curso durante a entrevista. Ela reconhece que há espaço para maior criação e preparação de exercícios, e afirma que o CB já está se empenhando na coleta de material autêntico – provas do PAS e vestibular – para que tal necessidade seja suprida. Aulas mais dinâmicas, com maior envolvimento dos alunos e utilização de atividades mais motivadoras também foi sugestão presente nos relatórios de observação de aula, como mencionado anteriormente.

Outro item também citado nas demais fontes de coleta de dados foi a prática da língua oral. Constatou-se pelas respostas aos questionários dos alunos e pela análise dos relatórios de observação de aula, que professores e alunos estão usando a LE muito mais do que se esperava, mesmo que este não seja o objetivo principal do curso de Inglês Instrumental e de forma geral não esteja presente em cursos com o foco voltado para a leitura, como é o caso do Projeto Inglês Instrumental. Contudo, tanto os alunos quanto os observadores sugeriram que esta prática seja aumentada, com o objetivo de familiarizar o aluno com a LE e, mesmo que de forma secundária, desenvolver a sua produção oral.

Como já vimos no capítulo 2, o trabalho de mais de uma habilidade em cursos nos moldes do ELFE não é um problema, uma vez que este deve ser desenvolvido de acordo com os objetivos específicos dos alunos. Se em E1 e E2 há um interesse maior pelo preparo para o vestibular e o PAS, este deverá ser o foco principal do curso. Mas se o público-alvo também desejar a prática oral da LE, o CB pode e deve se adaptar para que este seja o objetivo secundário do seu curso. Tudo em um curso de línguas para fins específicos depende dos objetivos determinados pelos alunos, e a partir destes deve ser desenvolvido pela instituição.

O último item do questionário apresentava espaço para sugestões e comentários. Apenas 152 alunos (30,6%) usaram este espaço para acrescentar mais alguns dados e emitir sua opinião sobre o curso. As respostas foram:

- 26 alunos sugeriram “mudar o método” (5,2%);
- 25 pediram “aulas e professores mais dinâmicos” (5%);
- 24 afirmaram que concordam com a abordagem ao sugerirem “continuem assim” (4,8%);
- 16 pediram para “fazer com que os alunos se interessem mais” (3,2%);
- 15 para se “diminuir a duração das aulas/ fim do horário duplo” (3%);
- 14 criticaram as “turmas heterogêneas” (2,8%);
- 10 solicitaram “aulas em inglês” (2%);
- 8 um “maior número de atividades lúdicas” (1,6%);
- 7 cobraram “mais rigor por parte dos professores” (1,4%);
- 4 “maior produção oral” (0,8%); e
- 4 pediram “opções de outras línguas” (0,8%).

Pode-se ver que algumas das sugestões já faziam parte da lista proposta na pergunta número 12, no entanto, os alunos preferiram reforçá-las. Alguns dos itens podem ser agrupados, pois pedem ou sugerem algo muito similar, são eles: “aulas e professores mais dinâmicos” e um “maior número de atividades lúdicas”, “turmas heterogêneas”, “aulas em inglês” ou “maior produção oral” e “mais rigor por parte dos professores”. Tais sugestões já haviam sido mencionadas anteriormente, tanto em respostas de questionários quanto em relatórios de observação de aulas e entrevistas, confirmando a real necessidade destas modificações ou adaptações no Projeto Inglês Instrumental.

A sugestão de mudança do “método”, feita por 26 alunos, complementa a opinião dada por 100 alunos na pergunta número dois, ao responderem que os objetivos da proposta do Projeto Inglês Instrumental não haviam sido cumpridos, mas

mostra, também, que apenas 25% destes alunos são realmente contra o projeto.

O pedido de 16 alunos para “fazer com que os alunos se interessem mais” pode ser interpretado de duas formas. Se por um lado podemos vê-lo como um pedido por aulas mais envolventes (dinâmicas), por outro podemos levantar a questão da motivação (intrínseca e extrínseca) de nossos alunos. Seja qual for a opção, vê-se que mais uma vez os alunos se distanciam de sua responsabilidade no processo de aprendizagem, questão já levantada em itens anteriores.

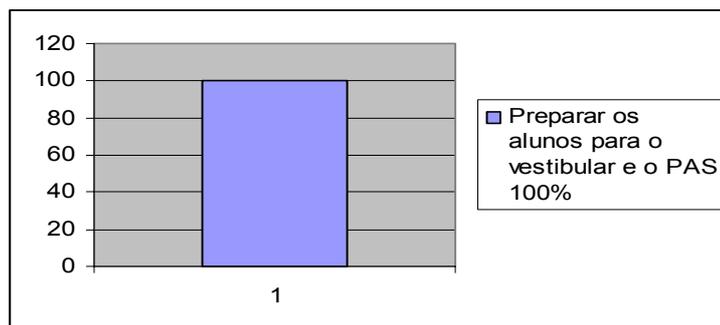
Os 15 pedidos para se “diminuir a duração das aulas/ fim do horário duplo” são genuínos e a maioria dos professores concorda que um horário duplo de LE, sem intervalo, ao fim do turno, seja ele matutino ou vespertino, é realmente muito cansativo. No entanto, o CB e as escolas regulares alegam não ter como modificar esta realidade por causa da grade horária das instituições e o número de salas de que precisam dispor para as aulas de LE.

### **3.3 Análise dos questionários respondidos pelos professores**

O questionário entregue aos professores, modelo no Anexo 3, foi exatamente o mesmo respondido pelos alunos, no entanto, a receptividade não foi a mesma, uma vez que dos 24 questionários distribuídos, apenas 11 foram retornados. Tal fato pode ser justificado pela falta de tempo no final do ano letivo, ou pela falta de interesse de alguns professores em participar da pesquisa.

Na primeira pergunta, ao serem questionados sobre a proposta do curso de Inglês Instrumental para o ensino médio, os onze professores o identificaram como um curso de interpretação de textos preparatório para provas de concursos, vestibular e PAS, o que justifica a opinião dada pelos alunos, uma vez que são os professores os responsáveis em passar o propósito do curso a eles.

GRÁFICO 15 – PERGUNTA 1: QUAL É A PROPOSTA DO CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO?



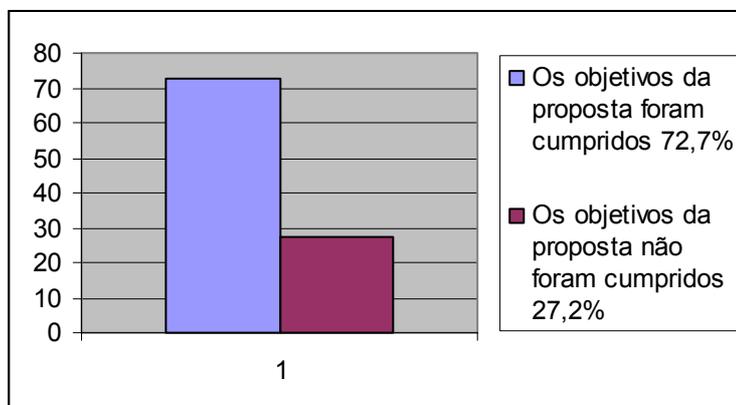
De acordo com a resposta dos professores à segunda pergunta, chegamos ao seguinte quadro:

QUADRO 17 – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PERGUNTA 2 (PARTE 1)

2.1 Na sua opinião, foram cumpridos os objetivos desta proposta?	Número de respostas	Porcentagem
Sim	8	72,7
Não	3	27,2

- 72,7% - Oito professores acreditam que os objetivos desta proposta foram cumpridos.
- 27,2% - Apenas três discordam sobre o cumprimento do objetivo do curso.

GRÁFICO 16 – PERGUNTA 2: NA SUA OPINIÃO, FORAM CUMPRIDOS OS OBJETIVOS DESTA PROPOSTA? JUSTIFIQUE.



Dentre os professores que acreditam que os objetivos da proposta foram cumpridos, dois argumentam que obtiveram melhores resultados com os alunos de menor conhecimento da LE.

Já os professores que disseram acreditar que o Projeto Inglês Instrumental não foi bem sucedido justificaram sua resposta afirmando que um grande número de alunos é refratário ao Projeto, opinião não condizente com os resultados dos questionários dos alunos, uma vez que a grande maioria destes, 69,5%, afirmou que o curso havia atingido os seus objetivos.

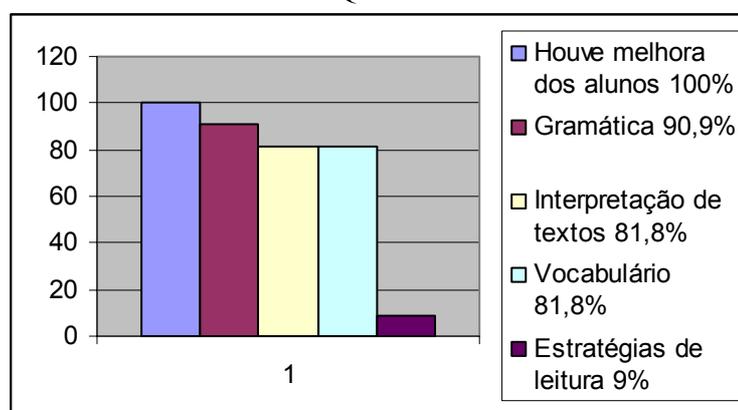
Outro ponto levantado para o não cumprimento dos objetivos foi a incompatibilidade entre a prática de sala de aula e as provas do CB, uma vez que estas cobram muito mais gramática dos alunos que interpretação de textos e ainda são bastante diferentes das provas do PAS e do vestibular. Tal opinião não foi apresentada pelos alunos, mas na entrevista com a atual supervisora do curso este fato foi levantado e, como professora participante do Projeto Inglês Instrumental, devo reconhecer que as provas e testes de desempenho dos alunos ainda precisam se adequar mais aos moldes dos concursos para os quais se pretende preparar os alunos.

Na terceira pergunta, os onze professores, 100%, afirmam que houve melhora dos alunos no conhecimento da língua inglesa. Sendo assim, da mesma forma como ocorreu no questionário dos alunos, os resultados das perguntas 2 e 3 se contradizem, uma vez que 27,2% dos professores mesmo não acreditando que os objetivos do projeto foram atingidos, afirmam que seus alunos ampliaram seus conhecimentos na língua inglesa.

QUADRO 18 – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PERGUNTA 3 (PARTE 1)

3.1 Houve melhora do conhecimento de seus alunos na língua inglesa?	Número de respostas	Porcentagem
Sim	11	100
<b>Aspectos</b>		
Gramática	10	90,9
Interpretação de texto	9	81,8
Vocabulário	9	81,8
Desenvolvimento de estratégias de leitura	1	9,0

GRÁFICO 17 – PERGUNTA 3: HOUE MELHORA DOS SEUS ALUNOS NO CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA? EM QUE ASPECTOS?



Tal constatação é bastante similar às respostas dos alunos que classificaram os aspectos trabalhados em sala na seguinte ordem: interpretação de texto, vocabulário e gramática. No entanto, os professores não mencionam a prática da escrita, da pronúncia ou a produção oral em suas respostas, diferenciando sua opinião da dos alunos e dos observadores de aula.

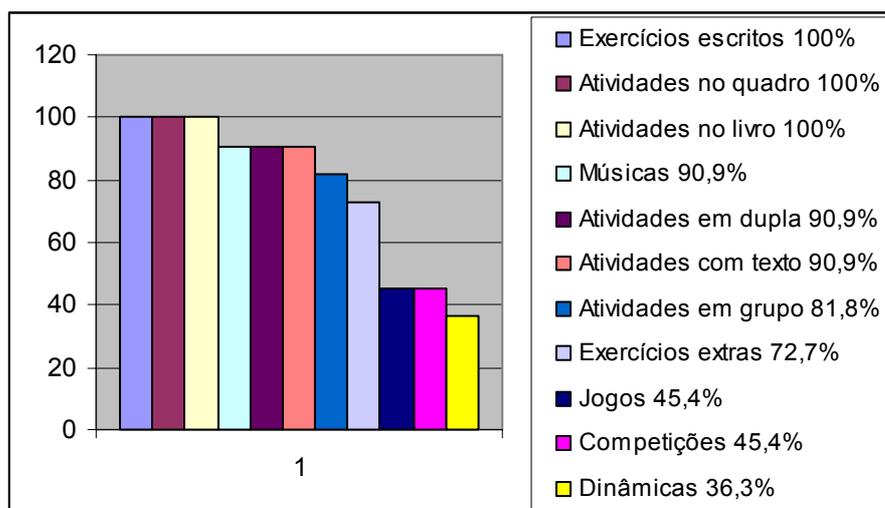
Analisando esta diferença de opinião pelo fato dos professores não usarem dentro da sala de aula da escola regular a mesma quantidade de inglês que o fazem no CB, além de também não verem os seus alunos produzindo na língua-alvo com a mesma frequência com que acontece nas demais filiais do CB, dando a eles a certeza de que o uso da LE é incrivelmente reduzido e pouquíssimo trabalhado nas instituições E1 e E2. Contudo, é sugestão e objetivo do CB que os professores do Projeto Inglês Instrumental usem a língua-alvo mais frequentemente durante as aulas, visando expor

os alunos cada vez mais a esta e, quem sabe, fazendo com que eles também criem o hábito de produzirem oralmente na LE.

Quanto às atividades usadas durante as aulas, tópico da quarta pergunta, de acordo com os professores, estas se apresentam na seguinte ordem:

- Exercícios escritos, atividades no quadro e atividades no livro – 11 menções;
- Músicas, atividades em dupla e atividades com texto – 10 menções;
- Atividades em grupo – 9 menções;
- Exercícios extras – 8 menções;
- Jogos e competições – 5 menções; e
- Dinâmicas – 4 menções.

GRÁFICO 18 – PERGUNTA 4: QUAIS FORAM AS ATIVIDADES USADAS POR VOCÊ DURANTE AS AULAS?



Todos concordam que tais atividades servem tanto para a prática e a contextualização do conteúdo, quanto para a motivação dos alunos. E ao classificá-las por grau de relevância as colocam na seguinte ordem:

- 1º - Exercícios extras
- 2º - Exercícios escritos
- 3º - Atividades com texto

- 4º - Atividades em grupo, atividades no quadro, atividades no livro, dinâmicas e músicas.

Como ocorreu nas observações de aula e nos questionários dos alunos, o item filme não foi mencionado, o que nos leva a crer que esta atividade não faz parte dos planos de aula dos professores do Projeto Inglês Instrumental.

Novamente, a música aparece como a segunda atividade mais usada durante as aulas, mas, diferente dos alunos, os professores a classificam apenas como a quarta atividade mais relevante para o aprendizado dos alunos, juntamente com atividades em grupo, atividades no quadro, atividades no livro e dinâmicas. Este dado, de certa forma, confirma a opinião da pesquisadora ao afirmar que as atividades com música são usadas como motivação para que os alunos colaborem e participem mais da aula, sendo empregadas ou no início, como um conector do interesse do aluno com o conteúdo a ser explorado naquela aula, ou ao final desta, como prêmio pelo bom desempenho da turma durante aquele período, ainda que este prêmio venha acompanhado da prática contextualizada do conteúdo exposto durante a aula.

Na sexta pergunta, quando é pedido que os professores enumerem o material usado em sala de aula, de acordo com a sua importância para o aprendizado dos alunos, os materiais didáticos considerados mais importante foram:

- Exercícios extras, 45,4%;
- Livro didático, 36,3%; e
- Exercícios para nota 27,2%.
- 

Os “exercícios extras” não haviam sido mencionados pelos alunos, que citaram apenas “livro didático” e “exercícios para nota”. No entanto, pode-se explicar esta diferença pelo fato dos exercícios para nota serem também exercícios extras, providos pelo supervisor do curso. Além destas folhas de exercícios, os professores costumam

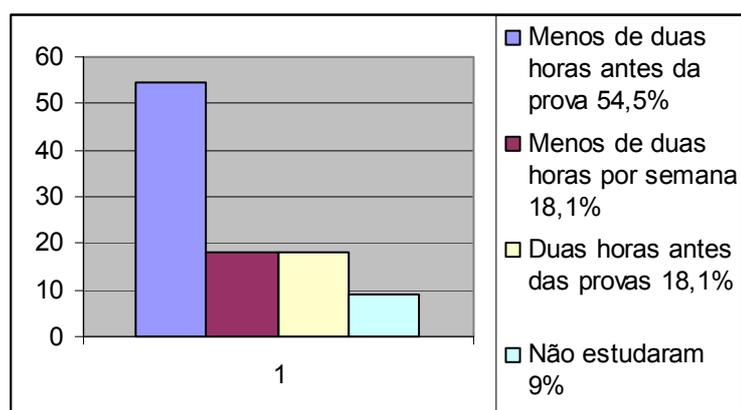
preparar materiais extras, como mencionado nos relatórios de observação, com o intuito de tornar a apresentação da matéria mais interessante e sua prática mais motivadora. Nota-se, porém, que, mesmo sendo menos interessante que os demais materiais, o livro didático tem sua importância preservada, pois serve como guia de professores e alunos, além de ser instrumento de estudo fora de sala de aula.

Seis professores reconhecem que seus alunos estudam menos de duas horas antes das provas, dois menos de duas horas por semana, dois até 2 horas antes das provas e um diz que os alunos nunca estudam. Comparado com as respostas dos alunos ao questionário, a opinião dos professores é, infelizmente, bastante realista.

QUADRO 19 – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PERGUNTA 7

7. Faça uma estimativa do quanto seus alunos estudaram fora de sala de aula para esta disciplina.	Número de respostas	Porcentagem
Menos de duas horas antes das provas	6	54,5
Menos de duas horas por semana	2	18,1
Duas horas antes das provas	2	18,1
2-4 horas por semana	0	0,0
Não estudaram	1	9,0

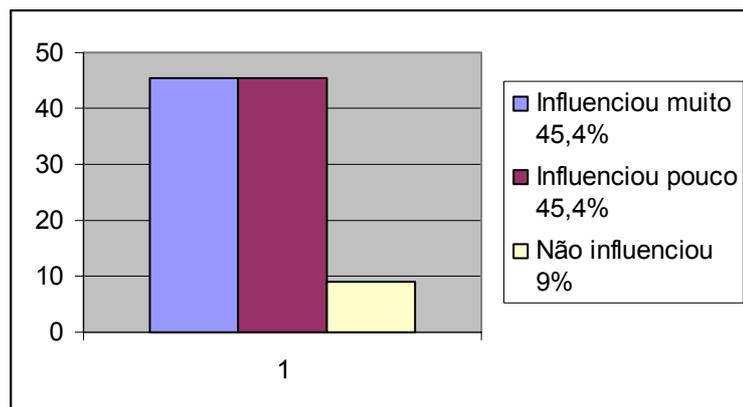
GRÁFICO 19 – PERGUNTA 7: FAÇA UMA ESTIMATIVA DO QUANTO SEUS ALUNOS ESTUDARAM FORA DE SALA DE AULA PARA ESTA DISCIPLINA.



Baseados em suas estimativas, os professores afirmam que o tempo de estudo dos alunos fora de sala:

- Influenciou muito, 45,4% – de forma negativa; e
- Influenciou pouco, 45,4% – pela falta de interesse dos alunos em estudar para a matéria;
- Não influenciou 9% – até porque os alunos não estudaram.

GRÁFICO 20 – PERGUNTA 8: DE QUE FORMA O TEMPO DE ESTUDO DOS ALUNOS FORA DE SALA DE AULA INFLUENCIOU EM SEUS RESULTADOS?



Houve menção também ao fato de alguns alunos já terem um conhecimento prévio da LE, o que justificaria a falta de necessidade de estudo, além dos resultados positivos dos alunos que se empenharam fora de sala, dados que também já haviam sido levantados pelos questionários dos alunos.

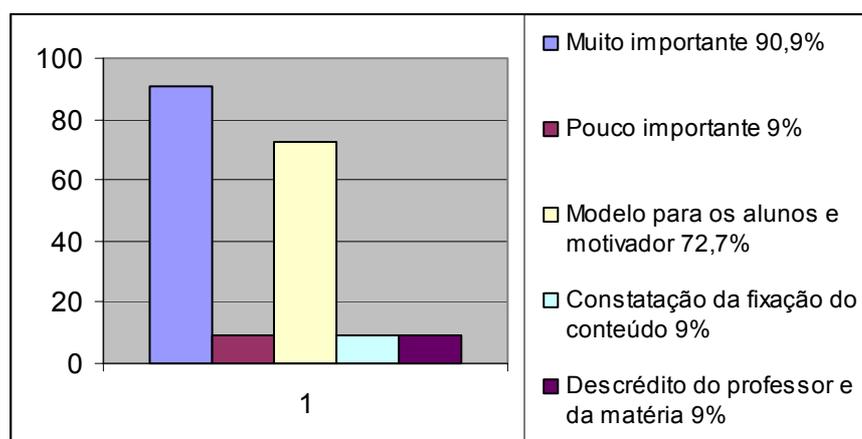
O papel do professor no processo de aprendizagem foi considerado muito importante (90,9%), o que mais uma vez vai ao encontro da opinião dos alunos. As justificativas também são bem similares às dos alunos, uma vez que os professores se vêem como o vínculo entre aprendiz e LE, sendo os responsáveis pelo modelo, a explicação do conteúdo e a motivação dos alunos, fazendo-os ver e compreender a LE a partir de outro ponto de vista.

QUADRO 20 – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PERGUNTA 9

9. Quão importante foi o seu papel, como professor, no processo de aprendizagem de seus alunos?	Número de respostas	Porcentagem
Muito importante	10	90,9
Pouco importante	1	9,0
<b>Justificativas:</b>		
Modelo para os alunos, estabelecendo seu vínculo com a LE e os motivando.	8	72,7
Constatação da fixação do conteúdo.	1	9,0
Descrédito do professor e da matéria	1	9,0

Apenas um professor se mostrou bastante pessimista quanto ao seu papel em sala, ao afirmar que não só ele, como também a matéria, são vistos com descrédito pelos alunos. Apesar de negativa, esta é uma constatação tão presente na realidade da sala de aula, que, infelizmente, consta em publicações da área – Almeida Filho (2002), Paiva (2003), Walker (2003). É importante mencionar que este sentimento não é de apenas um professor e sim compartilhado pela grande maioria do corpo docente do P.I.I. e de forma mais abrangente pelos professores do CB que atuam nas escolas regulares. No entanto, nem todos se sentem à vontade para expor o fato abertamente, sob pena de ter sua competência em sala de aula questionada pelo CB.

GRÁFICO 21 – PERGUNTA 9: QUÃO IMPORTANTE FOI O SEU PAPEL, COMO PROFESSOR, NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS?



Sobre a influência da turma no processo de aprendizagem dos alunos, os professores deram a seguinte resposta:

QUADRO 21 – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PERGUNTA 10

10. De que forma a sua turma e a presença dos alunos em sala influenciaram no processo de aprendizagem do grupo?	Número de respostas	Porcentagem
Pouco	5	45,4
Influenciou muito	7	63,6
Não influenciou	0	0,0
<b>Justificativa</b>		
Falta de interesse	7	63,6
Se ajudando e motivando quando interessados	4	36,3
Falta de credibilidade da matéria	3	27,3

- Sete professores acreditam que a falta de interesse de uns, atrapalhando a concentração de outros com conversas paralelas, brincadeiras e outros meios de distração, atrapalhou a aprendizagem do grupo (63,6%);
- Houve quatro menções aos colegas se ajudando durante as aulas quando interessados pela matéria (36,3%);
- Três comentários sobre a falta de credibilidade do ensino de LE, independente da abordagem utilizada (27,3%) posição já mencionada nas respostas à pergunta anterior.

Há que se mencionar alguns fatores que influenciam nesse descrédito da disciplina LEM nas instituições E1 e E2. As duas escolas vêm tentando melhorar o ensino de LE há algum tempo, para isso optaram pela terceirização das aulas de inglês. No entanto, o CB que hoje atua dentro delas, não foi a primeira instituição a ser contratada para este fim. Pelo fato de E1 e E2 terem trocado as escolas que ensinavam a LE, o material didático e a abordagem de ensino algumas vezes, os alunos se mostram um pouco descrentes com relação a mudanças nesta disciplina, o que é compreensível. A melhor solução para este impasse é a paciência e a compreensão

tanto dos professores do CB quanto dos alunos, deixando o tempo mostrar a eficácia da abordagem de ensino desta instituição.

A décima primeira pergunta, como no questionário dos alunos, era uma pergunta aberta e pedia aos professores que listassem os pontos altos das aulas. Os resultados foram:

- Atividades extras, 45,4% – jogos, músicas, dinâmicas, exercícios – todas as atividades que levaram a momentos de descontração, fazendo com que os alunos sentissem a LE como parte de sua realidade;
- Revisões para as provas, 9%;
- Momentos de empenho e envolvimento dos alunos, 9%.

Com isso, mais uma vez, vemos a importância dada ao ensino da LE feito de forma mais prazerosa e envolvente. Resta questionar até que ponto o processo de ensino-aprendizagem pode ser sempre prazeroso e ainda se esta exigência também é feita com outras disciplinas, ou só as aulas de LE são cobradas neste aspecto?

Quanto à lista de sugestões para melhoria do curso nos semestres seguintes, os professores responderam:

- 36,3% - divisão mais homogênea das turmas (4 menções);
- 27,3% - Número de exercícios de vestibular e PAS (3 menções);
- 18,2% - Número de aulas por semana, número de alunos por turma e disciplina dos alunos (2 menções); e
- 9% - Número de atividades extras, criação de um plantão de dúvidas e conteúdo compatível com o tempo e aula (1 menção).

As sugestões, com exceção do número de atividades de vestibular e PAS, são bem diferentes das dos alunos que pedem aulas mais dinâmicas e maior prática oral. No entanto, os alunos não reconhecem, de forma significativa, os problemas de

disciplina mencionados tanto pelos professores quanto pelos observadores de aula. Pode-se questionar ainda, o que são as aulas mais dinâmicas, pois se em seus questionários os alunos mencionam uma grande variedade de atividades propostas pelos professores durante as aulas, de que outra forma estas podem se tornar ainda mais dinâmicas? A resposta talvez esteja na sugestão dos observadores, ao proporem que as atividades sejam planejadas de forma a envolver mais os alunos e torná-los mais responsáveis e participativos em seu processo de aprendizagem.

Nos comentários feitos pelos professores, o Projeto Inglês Instrumental também foi elogiado, assim como pelos alunos, mas foi pedido um maior treinamento e preparação dos professores para atuarem nas aulas de I.I. Veremos mais adiante que este também foi, de forma muito pertinente, um dos comentários da atual supervisora do curso, uma vez que ela menciona a necessidade dos professores se interarem mais sobre o que é o ensino de inglês instrumental, se acomodando à nova abordagem e se sentindo mais seguros para usá-la em sala de aula. O único ponto negativo apresentado nos comentários foi o desgaste dos professores dentro de sala, mas este também é um ponto a ser melhorado à medida que se sintam mais à vontade com a abordagem.

### **3.4 Alguns depoimentos de alunos**

Como mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, os supervisores do CB responsáveis pelo ensino de LE nas escolas regulares entrevistaram alguns alunos das duas escolas, E1 e E2, com o intuito de levantar maiores informações sobre a opinião dos alunos em relação ao curso. Tais entrevistas foram bastante informais e não foram feitas com a pretensão de serem usadas como dados de pesquisa, mas apenas com a intenção de levar a voz do aluno às reuniões pedagógicas com os professores integrantes do Projeto Inglês Instrumental. Após o início deste trabalho, os depoimentos dos nove alunos foram gentilmente cedidos à pesquisadora.

Os depoimentos foram colhidos dentro de E1 e E2 durante o período normal de aula e os alunos foram cuidadosamente escolhidos pelos supervisores do CB dentro das escolas regulares. O objetivo principal das entrevistas era estimular o trabalho dos professores dentro dessas escolas, mostrando a eles que a nova abordagem estava aos poucos se adequando às expectativas dos alunos. Talvez por isso, ao avaliar as respostas às entrevistas e compará-las com as respostas aos questionários, nota-se certa discrepância, uma vez que os depoimentos apresentados a seguir são consideravelmente mais positivos que os resultados dos questionários.

Pelas respostas fornecidas pelos alunos, pode-se dizer que a pergunta feita foi: Como você vê o curso de Inglês Instrumental?

*“Os exercícios extras do 3º bimestre têm ajudado a tornar as aulas mais interessantes. A professora domina o conteúdo e sabe passar para os alunos.”*

*“Eu sugiro incluir mais atividades parecidas com as provas da UnB durante as aulas. Os exercícios e as provas poderiam ser mais difíceis. Passei na UnB agora e ao pegar a bibliografia do meu curso, percebi que três dos livros são em inglês, portanto o Inglês Instrumental não ajuda só para o vestibular, mas também para a universidade. O professor deveria tentar usar mais inglês durante as aulas. As aulas têm atividades para os 100 minutos.”*

*“Todos os alunos têm a mesma oportunidade de aprender, os que sabem e os que não sabem inglês. As aulas são dinâmicas e estimulantes. Eu uso as mesmas técnicas no espanhol e sinto que a maioria da turma pensa da mesma forma. As aulas são dinâmicas, estimulantes e muito interessantes.”*

*“Era melhor quando as aulas eram só em inglês, pois o aluno desenvolvia mais fluência. Porém as aulas são legais e me ajudam no PAS.”*

*“O Inglês Instrumental ajuda a gente a entender o texto sem precisar saber ele inteiro, traduzir ele. Com poucas palavras, se a gente entender poucas, dá para entender o sentido do texto e foi uma boa sugestão ter o Inglês Instrumental como um curso para a gente aqui.”*

*“O método instrumental do inglês pode ajudar um aluno porque, por exemplo, para você não precisar traduzir um texto inteiro para fazer uma prova, porque além de gastar muito tempo, tem gente que não tem um conteúdo de inglês bom para fazer esse tipo de tradução... vendo as palavras globais que todo mundo sabe,... sufixos,... prefixos,... você cobre um monte de palavras que você nunca tinha imaginado,... criando um vocabulário novo.”*

*“O inglês instrumental, em relação a fazer prova, ele ajuda muito. Estão ensinando a gente a olhar um texto e começar a entender bem melhor do que como a gente estava fazendo no ano passado. A gente está podendo tirar as dúvidas com os professores em português, como a gente não conseguia fazer no ano passado, e ficava a galera meio presa para falar e isso não estava ajudando tanto, porque não estávamos aprendendo e acabávamos não gostando de inglês. Acho muito melhor a idéia assim, e a galera entende muito mais com o inglês instrumental.”*

*“O livro, eu acho muito bom, pois ele, ele nos auxilia de maneira bem clara, bem objetiva e foca bem o que está no mundo hoje, no caso do vestibular. Os temas são bons e bem atuais. As estratégias estão me ajudando a entender melhor os textos.”*

*“O inglês com certeza é muito importante, até não em relação ao vestibular em si, mas para tudo hoje em dia, está extremamente importante. Então, eu acho que, assim, tem que aproveitar o máximo das provas de inglês, especialmente da UnB, elas estão ajudando muito na contagem dos pontos, então, quanto mais você souber*

*melhor. Na verdade, no inglês do ano passado a gente fazia o Triple Jump<sup>19</sup>, eu gostava, não sou muito bom em inglês, gostava assim, consegui levar depois de alguns anos. Agora, a gente fazendo o inglês instrumental, ele é mais dinâmico,... ele facilita a comunicação com o professor faz a gente ter uma liberdade maior durante as aulas de comunicação. Ele é mais focado, eu acho. Mas na verdade, uma diferença muito ampla para mim não existe entre os dois até por causa da minha dificuldade própria, entendeu? Então para mim não faz muita diferença, mas ele é mais dinâmico e objetivo, eu acho... facilitou com certeza, principalmente no que se diz conversar com o professor porque a dificuldade era grande.”*

Os depoimentos acima reforçam o que os alunos já haviam dito ao responderem o questionário, enfatizando os seguintes pontos:

- O foco do curso é a preparação para o vestibular e o PAS, através do ensino de estratégias de leitura e interpretação de textos, desenvolvendo também o vocabulário;
- Os professores dominam o conteúdo a ser passado e usam uma variedade de atividades durante as aulas;
- O livro didático é um dos materiais mais importantes do curso, seguido pelos exercícios extras;
- A abordagem integra um maior número de alunos ou, mais claramente, faz com que um número maior de alunos se sintam aptos a participarem das aulas, principalmente por aumentar o uso da língua materna, o que justifica a opinião dada nos questionários, quando os alunos afirmaram que “os professores sabem passar a matéria”. Na verdade, os professores do CB são capacitados e sempre souberam explicitar o conteúdo, mas os alunos não tinham compreensão do mesmo por falta de conhecimento na e da língua-alvo, por isso o uso da língua materna ajuda durante as aulas de I.I.;

---

<sup>19</sup> Antigo livro didático adotado pelo CB na escola E1.

- Há necessidade de inclusão de mais exercícios nos moldes do vestibular e do PAS;
- Há necessidade de um maior uso da LE durante as aulas, no entanto, esta sugestão é seguida também pelo elogio ao fato dos alunos poderem usar a língua materna na comunicação com os professores, ou seja, assim como nos questionários, os alunos se mostram satisfeitos com o fim da obrigatoriedade de produzir na língua-alvo, apesar de reconhecerem a necessidade de exposição e prática desta.

Esse é um número pequeno de depoimentos, colhidos de alunos selecionados pelos supervisores do CB dentro de E1 e E2, fazendo com que não possam ser considerados como representativos de toda a população participante da pesquisa. No entanto, ainda que de forma enviesada, estes trechos de entrevistas, de forma geral, reforçam a opinião expressa nos questionários dos alunos e mais uma vez confirmam o bom desempenho do Projeto Inglês Instrumental. Contudo, é necessário que o CB se empenhe nas modificações sugeridas por alunos, professores e observadores, de modo a adequar a nova abordagem, ainda mais, aos objetivos dos alunos e da própria instituição.

### **3.5 Entrevistas com os supervisores do curso**

Foram entrevistados para esta parte da pesquisa o professor responsável pela implementação do Projeto Inglês Instrumental (S1) e a atual supervisora do projeto (S2).

S1 foi o professor responsável pelo desenvolvimento do projeto piloto no segundo semestre de 2003 e pela supervisão deste no primeiro semestre de 2004. Em meados do mesmo ano (julho de 2004), o CB fez uma troca de supervisores e S2 passou a ser responsável pelo Projeto Inglês Instrumental em E1 e E2.

Mais uma vez, as entrevistas tinham o objetivo de comparar a opinião de S1 e S2 com o que foi expresso nos questionários e relatórios de observação. Elas tiveram um tom informal e, mesmo entrevistando cada supervisor em separado, estávamos todos no mesmo ambiente e eles tiveram acesso às respostas um do outro.

### **3.5.1 Sobre o objetivo do curso de I.I.:**

*S1 - “... fui procurado, ..., para tentar ver se a minha experiência de inglês instrumental, que já era conhecida por que eu dava aula em uma escola preparatória para concursos, vestibular e PAS poderia ser utilizadas nas escolas, eu achei uma idéia boa e apresentei um projeto que foi formatado ... para as escolas”.*

*S1 - “Eu não participei na hora da proposta, participei na defesa da proposta. Mas foi colocado que era uma maneira dos alunos poderem melhorar o desempenho deles no vestibular e no PAS, então seria vendido como uma maneira de os alunos ‘se darem melhor’ na prova de inglês”.*

*S2 - “... os alunos estavam precisando de uma mudança do método comunicativo para um método mais voltado realmente para as provas que eles enfrentam que são o PAS e o vestibular”.*

### **3.5.2 Sobre a implementação do curso:**

*S1 - “Houve uma primeira fase que foi a fase de preparação no qual se preparou o material e foram feitos testes. Foram feitas turmas piloto na terceira série da E2, durante um semestre no qual se cobriu toda a matéria em um semestre apenas”.*

*S1 - “Houve sim...” – treinamento de professores – “...talvez não ao meu contento na qualidade, pelo tempo e o tipo de atividades que foram desenvolvidas, mas houve um treinamento tanto em julho quanto em dezembro. Mas eu não acho que tenha sido um*

*número de horas suficiente nem o tipo de atividade bem preparado o suficiente, houve pouco workshop, houve muita teoria”.*

**S2** - *“... eu participei do projeto piloto e eu estava totalmente perdida. Eu fiquei assim, “caramba”, o que eu vou fazer aqui agora, porque eu nunca tinha trabalhado com inglês instrumental. Depois que eu comecei em sala de aula e fui me familiarizando com o livro e assim, durante o semestre, a gente foi tendo a oportunidade de trocar idéias, eu fui ficando mais segura no que estava fazendo. Então, assim..., eu acho que isso acontece, a gente tem os treinamentos, eu acho que eles vão ficar cada vez melhores porque a gente está cada vez mais se inteirando do que é trabalhar com o inglês instrumental, mas, realmente, é a mão na massa, ali, que eu acho que faz com que o professor consiga trabalhar e transmitir a idéia. A gente tem dado os primeiros passos, mais ainda precisa consolidar essa idéia na cabeça do professor, o que é trabalhar com inglês instrumental. Inclusive, a gente está tentando com as observações, aquela coisa assim só falar português, a gente tenta colocar também um pouquinho de referencial é meio complicado”.*

### **3.5.3 Sobre o preparo dos professores:**

**S1** - *“Eu diria que razoavelmente, eu acho que eles não estão totalmente no escuro, eu acho que há uma boa idéia do que é, o livro também é bem completo, há uma boa ajuda para o professor “se tocar”, mas não, não acho que ele esteja 100% preparado, eu acho que eles ainda têm uma idéia que é uma escola, uma aula em português e não uma aula de instrumental de estratégias, ...que eles não sabiam nem utilizar, eles como professores..., apesar de já terem tido dois treinamentos eu acho que não, porque eles não tiveram a prática disso”.*

**S2** - *“...eu não havia trabalhado com inglês instrumental antes, então, assim, eu estou aprendendo muito também. Além de estar preparando, estou aprendendo com a*

*preparação, mas eu acho que está sendo melhor do que era antes com o método comunicativo, pelo fato de o objetivo ser outro. Eu vejo a implementação como uma coisa que tem futuro, que está sendo trabalhada ainda. A gente tem que fazer ainda varias adaptações, mas eu acho que está funcionando mais do que era ...”*

#### **3.5.4 Sobre o resultado do projeto piloto:**

*S1 - “Pela declaração na pesquisa no final do semestre, aprovado, aprovado. Eu calculo que seja, aí já é uma especulação, não tem fundo científico, mas é porque como eles tiveram só um semestre, tiveram a necessidade bem mostrada para eles. E já vinham de problemas com o curso regular, eles se sentiram melhor com o projeto, mas isso é uma especulação. ... Na época os resultados foram melhores que no curso regular, mas marginalmente melhor”.*

#### **3.5.5 Sobre atingir os objetivos do curso:**

*S1 - “Eu acho que ele atendeu, mas menos do que a gente esperava que atendesse. Dizer que não atendeu, eu acho um pouco perigoso, mais dizer que ele atendeu fully (completamente) seria também perigoso. Acho que alguns alunos, os alunos que são motivados e interessados, eles estão aproveitando muito. Eu tenho feedback de alunos meus, por exemplo, que falam: “Eu vou poder passar no PAS!”, coisas que eles não falaria antes, mas o aluno que está desinteressado, ele se fecha, bloqueia mesmo, mesmo a gente mostrando que o instrumental é fácil, que dá para eles tirarem..., eles não conseguem”.*

*S1 - “Eu acho muito problemático ficar colocando o foco no curso quando na minha opinião pessoal o problema são os alunos. Porque eu acho que eles não têm o conhecimento lógico de desenvolvimento, de pensamento lógico necessário para um curso de instrumental, porque o instrumental é baseado em estratégias e raciocínio*

*lógico qualitativo e quantitativo e os alunos não têm esse preparo na escola regular”.*

*S2 - “Eu acho que os alunos, os mais fracos, eles têm mais chance com o inglês instrumental do que eles tinham com o outro método mais comunicativo, porque eles são mais..., porque eles têm mais liberdade para tirar dúvidas, pelo fato de não ter a barreira da língua. Isso ajuda bastante por um lado e deixa um pouco a desejar, mas eu acho que mais ajuda do que prejudica esse fato. Eles têm entrado no esquema direitinho, eu vejo com os meus alunos de primeiro ano, se eu os pegasse, no começo do ano e agora, eles têm bem mais consciência do que eles têm que fazer quando pegam um texto, dos caminhos que eles devem seguir, e eu creio que até o final do terceiro ano, né, que eles têm essa trajetória toda, eles vão estar mais preparados com certeza”.*

*S2 - “Eu sinto porque as coisa estão melhorando ao em vez de piorar então isso já me deixa muito satisfeita, só isso aí já me deixa completamente, não completamente, né, que é claro a gente sempre tem que estar melhorando, mas só de as coisas estarem andando para frente e não para traz, né? A gente vê pelos resultado que está melhorando, pelo feedback dos professores, pela resposta dos alunos e a gente está se encaixando e colocando as coisa no caminho certo e não estamos errando pra depois arrumar tudo de novo, as coisa estão andando pra frente realmente”.*

### **3.5.6 Sobre como melhorar o curso:**

*S1 - “...na minha opinião a oitava série já teria que ser um nível zero. A oitava série seria um preparatório, verbo to be, certas estratégias de sujeito, predicado, essas bases que são necessárias até para começar um curso de inglês instrumental. Pena que os alunos não têm, que é o fato, raciocínio lógico, jogos lógicos, jogos de linguagem, aí eu acho que poderia ser...”*

**S1** - *“Eu acho que é essencial, aluno que não consegue fazer um raciocínio quase de regra de três, ele não tem preparo para o instrumental, mais é uma pena, pois ele também não tem preparo para o regular. Eu acho que falta aos alunos capacidade de crítica, pensamento crítico, de análise e interesse. Os alunos estão muito mal acostumados. Assim, eu acho que há uma série de fatores que não permitem que o curso seja melhor desenvolvido, independente também dos fatores de metodologia e professores. Assim, tipo, há uma resolução a ser feita em termos de metodologia e professores, mas essa é facilmente executada, já que está lidando com adultos, já que está lidando com professores com pensamento razoavelmente crítico. Mas os alunos não. O material deve ser preparado para certos pensamentos críticos”.*

**S1** - *“... eu acho que eles não têm o conhecimento lógico, de desenvolvimento de pensamento lógico, necessário para um curso de instrumental, porque o instrumental é baseado em estratégias e raciocínio lógico qualitativo e quantitativo e os alunos não têm esse preparo na escola regular”.*

**S1** - *“Eu sou defensor de turmas menores, acho um absurdo terem usado inglês instrumental como uma maneira de aumentar as turmas e enxugar o número de professores, que eu ouvi esse tipo de argumentação, não do CB, de um outro lado, talvez não da escola como entidade, mas certas pessoas, porque a escola em si, seria temerário ela dizer uma coisa dessas. Mas sabe, essa idéia de ‘agora, então, a gente tem um método em que pode falar português, então pode botar mais alunos na sala de aula’. Não, eu acho pelo contrário, eu sou a favor de reduzir o número de alunos por sala de aula, sabe, porque é difícil trabalhar com trinta alunos, eu acho que 18 é um número já excessivo, 12 a 18 seria um número ideal mesmo que isso acarretasse um pouco de ... Mas a escola cara, não é escola particular? Não se paga? Então, duvido que um professor a mais vai causar tanto um distorcimento (sic). Eu sou defensor de menores turmas de exercícios de raciocínio lógico, sabe, porque como é que você vai explicar que esse sufixo faz esse comportamento se os alunos nem se interessam em*

*analisar, é que tem um trabalho por aí a ser feito”.*

**S1** - *“Olha um instrumental tradicional, o instrumental como faculdade, ele implica que você pode misturar sim as pessoas de varias potencialidades, porque os alunos motivados, que são em geral quem procura o inglês instrumental, ajudam uns aos outros, né? O conhecimento, a repartição... sem esses valores é melhor mesmo separar por habilidades, criar um special group, pessoas de maior e menor habilidade”.*

**S2** - *“Bom eu acho que a preparação de material extra porque só o livro, às vezes, não guia o aluno, que é o nosso objetivo. Mais provas da realidade do aluno, prova da UnB, prova de PAS então, assim, estou recolhendo o material porque o ano que vem o instrumental 1 já vai estar organizadinho, né, na seqüência certa. O 2 também vai estar entrando na seqüência certa. Vai ficar mais fácil, esses primeiros anos foi início do piloto. Agora, ainda está muito confuso porque a gente tem que dar várias unidades em uma, então tem que cortar várias coisas, o aluno fica defasado em alguns aspectos. Então, o que falta é isso, essa preparação mais de material e também o treinamento dos professores. Os professores estão ficando mais..., estão ficando mais inteirados do que é ensinar inglês instrumental. Então, eu acho que a tendência é melhorar, tanto na parte de resultado, o professor vai conseguir obter mais resultados dos alunos, quanto o professor também vai se acomodar mais no que é inglês instrumental”.*

### **3.5.7 Sobre a opinião das escolas regulares:**

**S1** - *“Por causa da pragmática constante das escolas, de funcionalismo perfeito, ou seja, temos que fazer o aluno passar, temos que fazer o aluno tirar 10 no vestibular, então, não se mede muito a questão de aprendizado, o desenvolvimento de raciocínio lógico. Tem que ter resultado de vestibular, tem que ter resultado de PAS, então um*

*método mais rápido e mais aplicado é o instrumental porque o objetivo é apenas ler e interpretar textos”.*

*S2 - “Me parece que elas estão assim, parcialmente satisfeitas porque, de novo repetindo o que S1 comentou, o que interessa é resultado. Então, se eles olham um gráfico, por exemplo, e vêem que houve um número maior de aprovação, eles vão ficar mais satisfeitos. Então, a visão deles é diferente da nossa, a gente se preocupa mais em ver se os alunos estão realmente respondendo e se eles estão realmente assimilando aquilo e... Já eu vejo que o que as escolas querem é uma questão de..., mais de garantir o resultado final, eles estão passando, eles estão conseguindo. Eu acho que com o instrumental isso tem melhorado, muitos alunos, eu tenho mais contato assim, com os alunos de E2, então eles, a supervisora fez entrevista com os alunos, eu acho que você estava na reunião quando ela comentou, eles têm comentado que estão achando mais eficaz, né? Mas é claro, tem muita falha ainda”.*

Pelos depoimentos acima, percebe-se que as sugestões, reclamações e constatações dos supervisores são também similares aos comentários feitos nos questionários respondidos pelos alunos e pelos professores, e nos relatórios dos observadores de aula, o que nos mostra consistência entre a avaliação do Projeto Inglês Instrumental feita pela escola, a opinião de seu corpo docente participante do Projeto e a visão dos alunos das escolas E1 e E2. Como se pode ver a seguir, os principais aspectos mencionados pelos supervisores entrevistados são:

- O foco do curso é o preparo para as provas do vestibular e PAS;
- A abordagem integra um maior número de alunos, principalmente por aumentar o uso da língua materna durante as aulas, fato que já havia sido mencionado nos depoimentos dos alunos. Contudo, este é um aspecto contraditório em todos os instrumentos de pesquisa (observações, questionários e entrevistas), uma vez que alunos e professores reconhecem a eficácia do I.I., por desenvolver a

habilidade exigida pelas provas do vestibular e PAS, mas, ao mesmo tempo, pedem uma maior exposição dos alunos à LE, através do maior uso desta por professores e alunos.

Após a análise dos dados desta pesquisa, pode-se dizer que esta contradição vem da inexperiência de alguns professores com a nova abordagem, da falta de familiaridade dos mesmos com o I.I. e o desconhecimento da possibilidade de torná-lo um curso sob-medida. Como apresentado no capítulo 2, no qual foi exposta a história do I.I., um curso criado nos moldes do ELFE não precisa necessariamente trabalhar uma única habilidade. Ou seja, nos três anos do ensino médio, os alunos podem ser preparados para as provas de vestibular e PAS, sem necessariamente abrir mão da prática oral durante este período.

Não é porque o foco principal do curso são a leitura e a interpretação de textos, que os alunos precisam trabalhar apenas esta habilidade, pelo contrário, toda a magia do ELFE está em ser um curso onde se trabalha as habilidades específicas escolhidas pelo aluno. Daí a crítica de S1 ao desconhecimento dos professores sobre o que realmente é uma aula de I.I., ao afirmar: “eu acho que eles ainda têm uma idéia que é uma escola, uma aula em português e não uma aula de instrumental de estratégias”. Como ele mesmo afirma, é um curso para o desenvolvimento de estratégias, sejam elas de leitura ou de comunicação.

O ideal, visando manter o CB como um diferencial dentro das escolas regulares, é que se use a língua materna durante as aulas apenas quando for realmente necessária, mantendo ao máximo possível a exposição dos alunos à LE, sob pena de tornar suas aulas, no aspecto da produção oral, tão pouco eficientes quanto àquelas anteriores à terceirização.

- É necessário um maior preparo dos professores, através de treinamentos, mais

práticos do que teóricos, visando familiarizá-los com a nova abordagem, sugestão já apresentada pelos próprios professores do Projeto Inglês Instrumental, mesmo quando alunos e observadores, em sua maioria, os consideram muito bem capacitados;

- Há a necessidade de preparação de mais exercícios similares aos presentes nas provas do vestibular e do PAS, assim como de provas também nos moldes dos dois concursos, aspecto mencionado tanto por professores quanto por alunos no questionário. Se o objetivo do curso é preparar os alunos para estes exames, não faz sentido continuar avaliando os alunos sob outros critérios.
- É bastante recomendável que os alunos se familiarizem com exercícios de lógica, de raciocínio, para que seu desempenho e compreensão na e da abordagem instrumental sejam melhorados. Esta sugestão corrobora o comentário de alguns alunos, ao afirmarem que a nova abordagem é de difícil compreensão (28,8%).

A idéia de se apresentar alguns conceitos do I.I. já na oitava série do ensino fundamental é bem pertinente, principalmente se considerarmos que estes alunos já estarão acostumados e familiarizados com toda a forma de trabalho do CB, uma vez que, se tiverem estudado nesta mesma escola nos últimos quatro anos, já terão tido a oportunidade de estudar com professores do CB.

- Seria melhor, mais proveitoso para os alunos e menos desgastante para os professores, que as turmas fossem reduzidas, como afirmaram também os professores. Vale ressaltar que a experiência de sala de aula dos supervisores entrevistados e dos professores do CB é de no máximo 18 alunos dentro de sala e um aumento deste número para 30, com uma abordagem com a qual o corpo docente não está totalmente familiarizado, sem dúvida alguma compromete o

desempenho dos professores e, conseqüentemente, o resultado dos alunos;

Um outro aspecto a se considerar é a heterogeneidade de um grupo de 30 pessoas, ainda que classificadas em níveis de conhecimento semelhantes. As diferenças entre os componentes do grupo podem se tornar ainda maiores caso um aluno tenha maior tempo de exposição à LE que outro. Além, é claro, da dificuldade de um único professor dar atenção e monitorar a produção em LE de 30 alunos com diferentes níveis de conhecimento.

- O curso é mais bem adaptado à realidade dos alunos que o anterior, mas os resultados ainda estão aquém dos esperados pelos professores, talvez, pela própria falta de conforto dos professores com a nova realidade – abordagem pouco familiar, número de alunos, diferente foco e expectativa. Vale ressaltar, no entanto, que esta não é a opinião dos alunos, uma vez que 53,2% deles mencionam, mais de uma vez, a preparação de seus professores e sua habilidade em apresentar o conteúdo e 81,8% afirmem que melhoraram o seu desempenho com o curso de I.I.

Devemos ressaltar, como foi dito no primeiro capítulo desta pesquisa, que o Projeto Inglês Instrumental ainda está sendo implementado e, portanto, é sujeito a falhas e, sem dúvida alguma, a alterações. Como S2 mencionou, no segundo ano do projeto, “... o instrumental 1 já vai estar organizadinho, na seqüência certa. O 2 também vai estar entrando na seqüência certa. Vai ficar mais fácil, esses primeiros anos foi início do piloto. Agora, ainda está muito confuso porque a gente tem que dar várias unidades em uma, então tem que cortar várias coisas, o aluno fica defasado em alguns aspectos...”.

Complementando seu raciocínio, deve-se lembrar que, mesmo sabendo que participam de um projeto em implementação, os professores, mais uma vez, por

estarem em uma realidade diferente da do CB, ficam ansiosos por bons resultados e muitas vezes não conseguem perceber o progresso surgindo aos poucos.

Pelos dados apresentados e pela opinião dos professores dentro do CB, o Projeto Inglês Instrumental é uma opção mais adequada ao ensino de LE nas escolas em que presta serviço. No entanto, os resultados reais deste projeto só poderão ser fielmente mensurados quando todo o processo já estiver em andamento e, ainda assim, existirão críticas e sugestões de aprimoramento do mesmo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está em constante mutação.

### **3.6 Análise Comparativa dos Dados**

Com o objetivo de tornar a comparação dos dados apresentados acima um pouco mais clara, foi feito um pequeno resumo. O critério usado na criação dessa análise comparativa foram os pontos comuns levantados por todos os instrumentos de pesquisa utilizados nesse trabalho.

Os relatórios de observação avaliaram os seguintes aspectos: foco das atividades, tipos de atividades, estilos de aprendizagem, habilidades trabalhadas, relacionamento professor-aluno/ aluno-aluno, atitude dos alunos e dos professores dentro de sala e sugestões.

O questionário buscou respostas para perguntas referentes ao objetivo do curso, às habilidades trabalhadas, aos tipos de atividades, ao material didático, à atitude dos alunos dentro e fora de sala, à atitude dos professores dentro de sala, aos pontos altos do curso, aos pontos a serem melhorados e às sugestões.

Nas entrevistas foram levantadas questões acerca do objetivo do curso, da implementação do curso, do preparo dos professores, do resultado do Projeto Piloto,

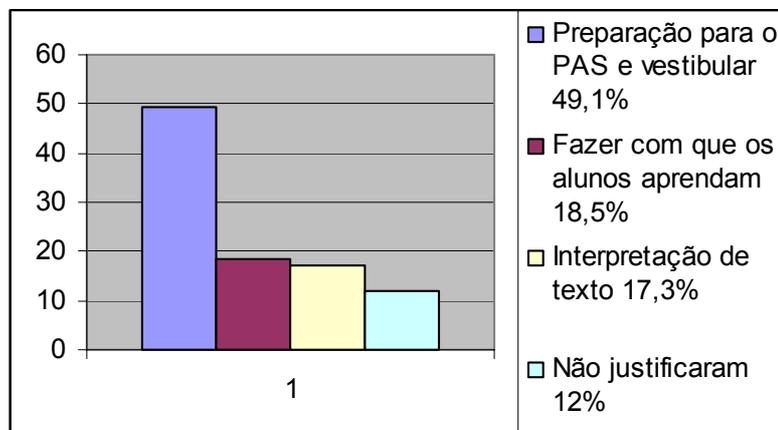
da opinião das escolas regulares e sugestões.

Os pontos comuns entre estes três instrumentos de coleta de dados estão listados abaixo e foi sobre estes itens que se fez um breve resumo e comparação dos dados levantados nesta pesquisa.

- Objetivo do curso;
- Habilidades trabalhadas;
- Tipos de atividades;
- Atitude dos alunos dentro de sala;
- Atitude dos professores dentro de sala; e
- Sugestões.

### 3.6.1 Objetivo do curso

GRÁFICO 4 – PERGUNTA 1: QUAL É A PROPOSTA DO CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO?



A maioria dos alunos (49,1%) e dos professores (100%) respondeu que a proposta do curso é a preparação para o PAS e o vestibular. Ou seja, professores e alunos concordam nesse item, o que se justifica pelo fato dos professores serem responsáveis pela explicitação do objetivo do curso.

Outro aspecto relevante é a menção de “Interpretação de texto” (17,3%) isoladamente. Uma vez que as provas do vestibular e do PAS são basicamente provas de interpretação, este item pode ser agrupado à “preparação para o PAS e vestibular”, o que aumentaria ainda mais o percentual de alunos que identificaram o objetivo da nova abordagem (66,4%).

Ainda quanto a esse ponto, é importante mencionar que 69,5% dos alunos acreditam que a nova abordagem atingiu o seu objetivo, percentual semelhante ao número de alunos que identificou o objetivo do curso (66,4%) e próximo ao número de professores (72,7%) que acreditam que a nova abordagem foi bem sucedida. No entanto, 20,1% dos alunos afirmam que o curso não atingiu seus objetivos e os professores acreditam que, mesmo tendo atingido seu objetivo, ainda há muito o que se melhorar para que o curso esteja realmente adequado a sua proposta.

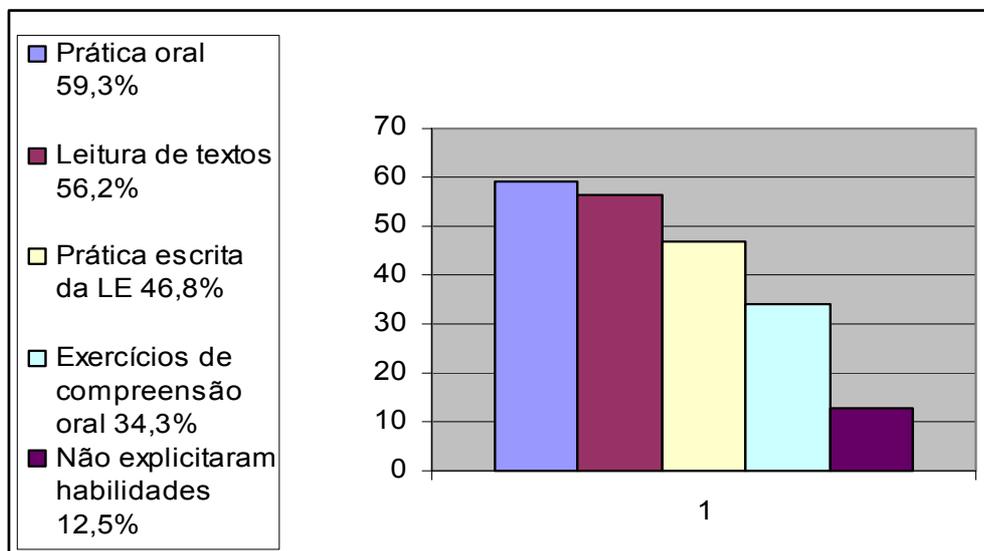
As principais justificativas dos alunos para o sucesso ou não da nova abordagem estão no quadro abaixo:

QUADRO 7 (adaptado) – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 2

2. Na sua opinião, foram cumpridos os objetivos desta proposta? Justifique.		Número de respostas	Porcentagem
Sim	Melhorou o conhecimento, os professores sabem passar o conteúdo.	160	32,2
Não	Método de difícil aprendizagem	44	28,8

### 3.6.2 Habilidades trabalhadas

GRÁFICO 2 – HABILIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE AS AULAS DE ACORDO COM OS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DE AULA.



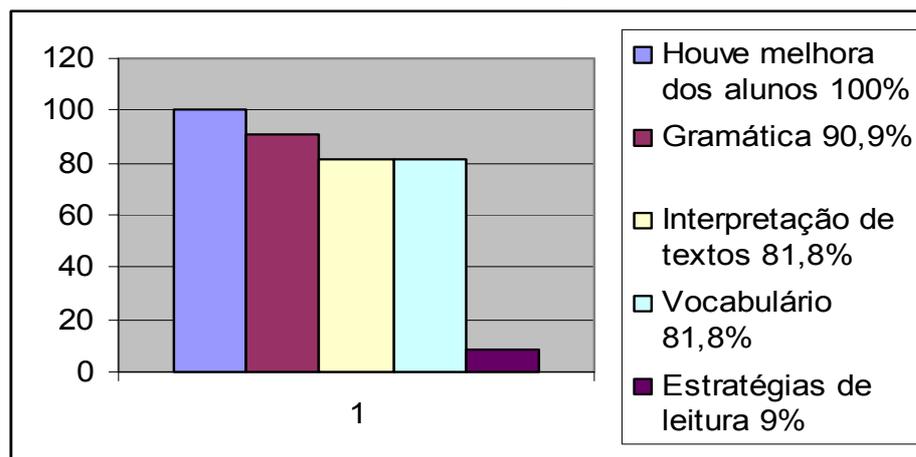
Foi com surpresa que os observadores constataram que a prática oral esteve presente em 59,3% das aulas observadas. No entanto, comparando o gráfico acima com o quadro e o gráfico abaixo, nota-se que a opinião dos observadores é bem diferente da dos alunos e dos professores, uma vez que “produção oral” é o último item na classificação dos alunos e não está nem presente na lista dos professores.

QUADRO 9 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 3

3. Houve melhora do seu conhecimento na língua inglesa? Em que aspectos?	Número de respostas	Porcentagem
Interpretação de texto	297	59,8
Vocabulário	228	45,9
Gramática	189	38,1
Escrita	141	28,4
Pronúncia	118	23,7
Produção oral	60	12,0

Como mostra o quadro acima, a opinião dos alunos é a mais condizente com a proposta do Projeto Inglês Instrumental, pois, na opinião deles, houve melhora da interpretação de texto, do vocabulário e da gramática exatamente nesta ordem, que é também a cobrada nas provas do PAS e do vestibular.

GRÁFICO 17 – PERGUNTA 3: HOUVE MELHORA DOS SEUS ALUNOS NO CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA? EM QUE ASPECTOS?



Um dado interessante é a separação feita pelos professores entre “interpretação de texto” e “estratégias de leitura”. Se a proposta do curso é o preparo para a leitura e a interpretação de texto das provas do PAS e vestibular, estes itens deveriam estar juntos, pois as estratégias de leitura fazem parte da interpretação de texto.

Também é questionável a menção dos professores à melhora dos alunos na “gramática”, pois, ainda que esta seja apresentada de forma contextualizada e nos moldes das provas do PAS e do vestibular, ela não deveria aparecer de forma tão destacada, uma vez que o objetivo do curso não é o ensino da gramática de forma isolada.

A comparação desses dados mostra que, apesar da nova abordagem ser considerada bem sucedida por alunos, professores e observadores, o foco das aulas ainda não está ajustado, o que poderá vir a comprometer o bom andamento da proposta

de ensino. De certa forma, esta constatação corrobora a opinião dos professores de que eles precisam de mais treinamento nessa nova abordagem, se familiarizando com o tipo de aula, o tamanho das turmas e, principalmente, adequando as suas expectativas à realidade da sala de aula e aos alunos de E1 e E2.

### 3.6.3 Tipos de atividades

Comparando os gráficos a seguir, nota-se, primeiramente, uma contradição nos relatórios de observação de aula, uma vez que apenas 12,5% deles mencionam como atividades de sala de aula a “prática oral da LE”, contra 59,3% de “prática oral” mencionados no item anterior como habilidade trabalhada. Ou seja, ao trabalhar a LE de forma oral em sala de aula, a maioria dos professores do CB o faz de forma passiva, através da leitura de enunciados, da explicação de instruções de exercícios e leitura de exemplos, e não de forma ativa, desenvolvendo a habilidade comunicativa de seus alunos. Esta constatação justifica o pedido dos alunos para maior prática oral da LE e a sugestão dos observadores para o aumento do uso da LE durante as aulas em E1 e E2.

GRÁFICO 1 – TIPOS DE ATIVIDADES MENCIONADAS NOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DE AULA.

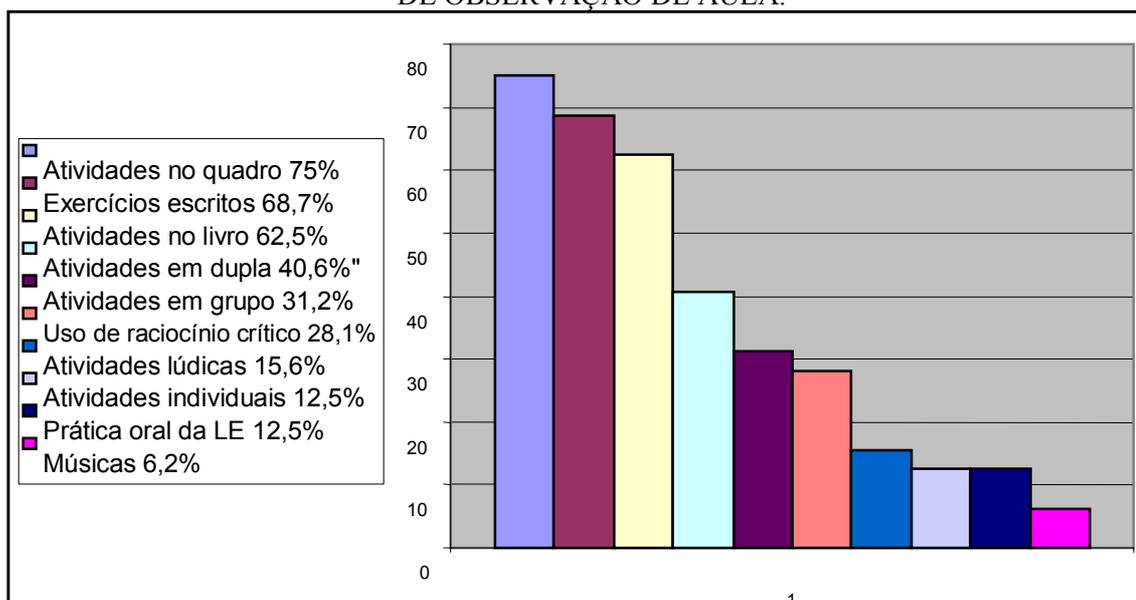
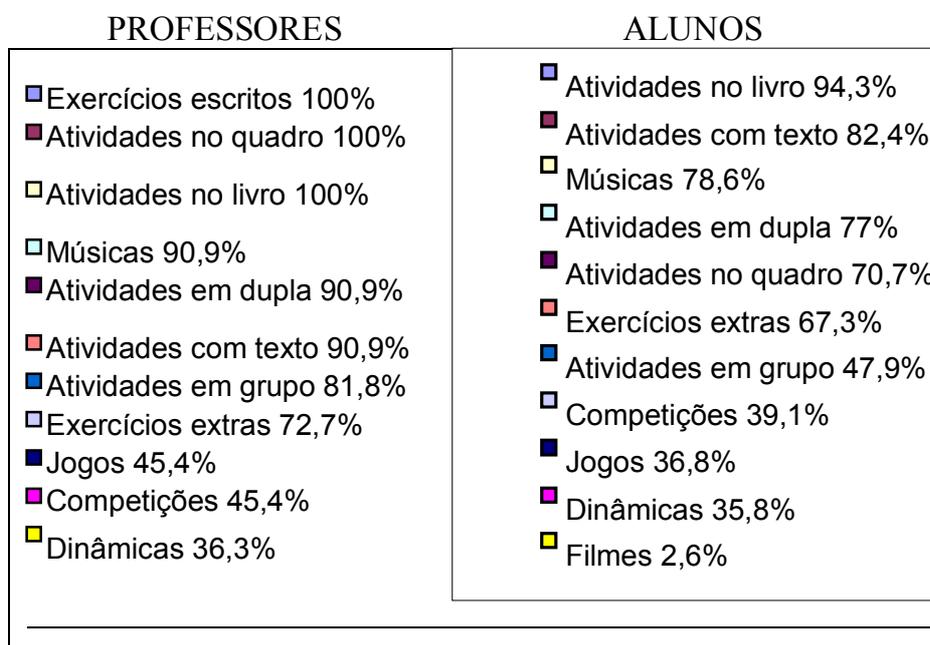


GRÁFICO 9 (adaptado) – PERGUNTA 4: QUAIS FORAM AS ATIVIDADES USADAS DURANTE AS AULAS?



Observando os gráficos acima, se considerarmos “atividades no livro” e “atividades com texto” como exercícios escritos, poderemos dizer que os três gráficos apresentam números bastante semelhantes. Há apenas uma discrepância com relação à atividade “música”, mencionada em apenas 6,2% dos relatórios de observação de aula, mas considerada uma das mais usadas em sala por alunos (78,6%) e professores (90,9%). Com este dado, torna-se relevante questionar se as aulas observadas são realmente aulas típicas, ou se são aulas desenvolvidas para satisfazer as exigências dos observadores do CB.

### 3.6.4 Atitude dos alunos dentro de sala

Nos relatórios de observação de aula houve uma constatação muito interessante. Ao mesmo tempo em que 90,6% dos relatórios mencionaram o bom relacionamento dos alunos e 78,1% a atitude positiva da maioria dos alunos, 68,7% dos observadores fez menção à atitude negativa ou desinteressada de alguns alunos.

As informações fornecidas nos quadros abaixo corroboram a opinião dos observadores, principalmente se considerarmos que seja afirmando que a turma e os colegas influenciam muito ou pouco, essa influência é, na maioria das vezes, vista como negativa, exatamente pela atitude displicente e desinteressada de alguns alunos.

QUADRO 15 (adaptado) – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 10

10. De que forma a sua turma e a presença de seus colegas influenciam no seu processo de aprendizagem?	Número de respostas	Porcentagem
Pouco	185	37,2
Influenciou muito	171	34,4
Não influenciou	124	25
JUSTIFICATIVA:		
Há muita conversa/ bagunça	103	20,7
Poucos se ajudam	44	8,8
Pouca afinidade	34	6,8
Falta de interesse	20	4,0
Turma muito heterogênea	12	2,4
Número de alunos em sala	12	2,4

QUADRO 21 (adaptado) – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PERGUNTA 10

10. De que forma a sua turma e a presença dos alunos em sala influenciaram no processo de aprendizagem do grupo?	Número de respostas	Porcentagem
Pouco	5	45,4
Influenciou muito	7	63,6

### 3.6.5 Atitude dos alunos fora de sala de aula

A análise dos gráficos abaixo reforça a constatação do desinteresse e falta de comprometimento dos alunos, como mencionado no item anterior. Infelizmente, os alunos reconhecem que não cumprem a sua parte no processo de aprendizagem da LE ao afirmarem que praticamente não estudam fora de sala de aula, fato também percebido pelos professores.

GRÁFICO 11 – PERGUNTA 7: FAÇA UMA ESTIMATIVA DO QUANTO VOCÊ ESTUDOU PARA ESTA DISCIPLINA.

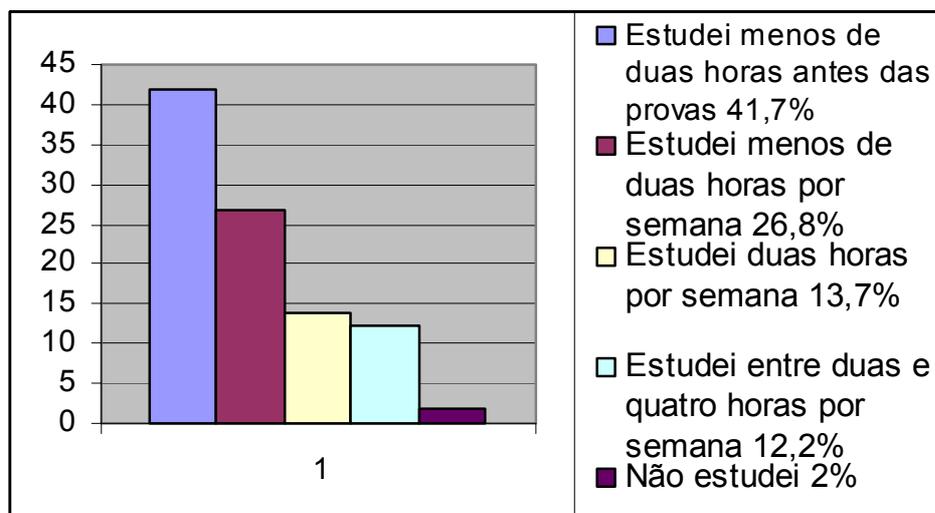
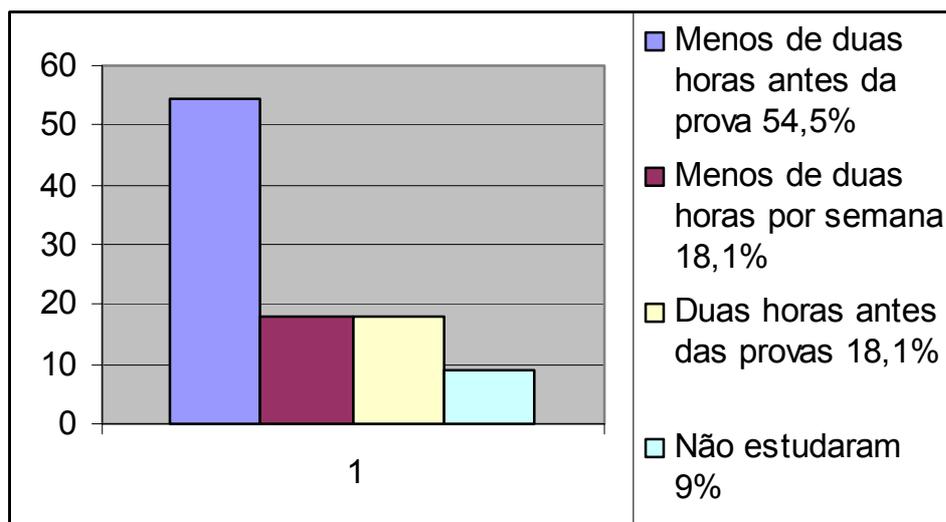


GRÁFICO 19 – PERGUNTA 7: FAÇA UMA ESTIMATIVA DO QUANTO SEUS ALUNOS ESTUDARAM FORA DE SALA DE AULA PARA ESTA DISCIPLINA.



Ao afirmarem que não estudam fora de sala, os alunos reforçam o papel do professor durante as aulas e corroboram a opinião de S1 quando afirma “*Eu acho muito problemático ficar colocando o foco no curso quando, na minha opinião pessoal, o problema são os alunos*”. S1 vai adiante em sua crítica, questionando a falta de preparo dos alunos para um curso de desenvolvimento de estratégias de leitura e raciocínio. Vale lembrar, no entanto, que não se ensina os alunos a terem um “raciocínio lógico” com apenas duas horas de aula por semana durante três anos. Esta

não é a função de um curso de LE, e sim o dever de todo um sistema de ensino.

É também “problemático” justificar a frustração dos professores questionando todo um sistema de ensino. O CB, seu corpo docente e a direção de E1 e E2 precisam adequar suas expectativas à realidade da escola regular e, só então, passarão a perceber os avanços e conquistas de sua abordagem dentro dessas escolas.

### 3.6.6 Atitude dos professores dentro de sala

Como mencionado acima, o bom relacionamento, o interesse, a paciência e o esforço do professor para que a turma obtivesse um bom desempenho foi comentado por alunos (73,7%) e observadores (96,8%). O corpo docente também reconhece a sua importância em sala, como se pode ver nos quadros abaixo.

QUADRO 14 (adaptado) – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS PERGUNTA 9

9. Quão importante foi o papel do professor no seu processo de aprendizagem?	Número de respostas	Porcentagem
Muito importante	366	73,7
Pouco importante	88	17,7
Não foi importante	33	6,6
JUSTIFICATIVAS:		
Professor sabe passar o conteúdo/ esclarecer dúvidas	264	53,2

QUADRO 20 (adaptado) – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES PERGUNTA 9

9. Quão importante foi o seu papel, como professor, no processo de aprendizagem de seus alunos?	Número de respostas	Porcentagem
Muito importante	10	90,9
Pouco importante	1	9,0
JUSTIFICATIVAS:		
Modelo para os alunos, estabelecendo seu vínculo com a LE e os motivando.	8	72,7

### 3.6.7 Sugestões

As sugestões comuns às respostas a todos os instrumentos de pesquisa são:

- Maior uso e prática oral da LE ;
- Aulas com atividades mais dinâmicas;
- Maior número de exercícios de vestibular e PAS;

Pelas sugestões dadas, percebe-se a necessidade de adequação do foco do Projeto Inglês Instrumental, ou melhor, Projeto de Ensino de Línguas para Fins Específicos, uma vez que, de acordo com os dados colhidos nessa pesquisa, fica claro que o objetivo do CB e o desejo dos alunos de E1 e E2 não é ter apenas um curso de preparação para o PAS e o vestibular, mas sim um curso que além de preparar seus alunos para a interpretação de texto, habilite-os também à comunicação oral.

É por isso que este trabalho menciona em seu título o Ensino de Línguas para Fins Específicos, e não o Inglês Instrumental. O que o CB está fazendo dentro das escolas regulares não se restringe ao Inglês Instrumental – conhecido no Brasil como desenvolvimento de estratégias de leitura – pois é um trabalho muito mais amplo, onde se procura não apenas preparar o aluno para os concursos de entrada em universidades, mas também para o uso oral da LE, o que é o grande diferencial de um CB.

Com o desenvolvimento desse Projeto, sendo feitas as devidas adequações, o ensino de LE poderá se tornar cada vez mais relevante para os alunos de E1 e E2 e, quem sabe, o CB consiga mudar um pouco da mentalidade desses alunos, fazendo-os estudar uma LE para eles, e não apenas para passar em uma prova.

Com este resumo da análise de dados, encerra-se o terceiro capítulo e passa-se, então, às considerações finais, onde se busca responder as perguntas de pesquisa propostas nesta dissertação.

## 4 CAPÍTULO 4

*Há homens que lutam um dia e são bons.  
Há outros que lutam um ano e são melhores.  
Há os que lutam muitos anos e são muito bons.  
Porém, há os que lutam toda a vida.  
Esses são os imprescindíveis.*  
Bertolt Brecht.

O Projeto Inglês Instrumental no Ensino Médio surgiu a partir da necessidade de um Centro Binacional – prestador de serviço dentro de duas escolas regulares do DF – de adequar a sua abordagem de ensino às expectativas dos alunos e das instituições onde terceiriza o ensino de LE.

Ao questionar a adequação da abordagem de ensino de LE nas escolas regulares E1 e E2, o CB participante desta pesquisa, automaticamente, se remete aos objetivos da apresentação da língua inglesa no ensino médio das escolas regulares, e, analisando os desejos e as ansiedades dos alunos destas, decide modificar a sua abordagem e adotar o Inglês Instrumental como uma nova proposta de ensino.

Com o objetivo de avaliar o Projeto Inglês Instrumental, surgido a partir da nova proposta de ensino do CB, foram analisados relatórios de observação de aula, questionários respondidos por alunos de E1 e E2, e por professores do CB, e foram entrevistados o professor responsável pelo Projeto Piloto do I.I. e a atual supervisora do curso de I.I. nas escolas regulares. Os resultados destes instrumentos de pesquisa foram apresentados no Capítulo 3 desta dissertação, e as considerações finais deste trabalho serão apresentadas a seguir.

## **4.1 Considerações finais**

A partir da análise dos dados apresentados no capítulo anterior, são respondidas as três perguntas de pesquisa deste trabalho.

### **1) Como este projeto está sendo implementado em sala de aula?**

O Projeto de Inglês Instrumental no Ensino Médio (P.I.I.) surgiu a partir da necessidade do Centro Binacional (CB), que presta serviço dentro de duas escolas regulares, de desenvolver uma abordagem mais voltada para o interesse e o objetivo dos alunos do ensino médio, habilitando-os para as provas do vestibular e PAS, concursos que exigem um grande domínio de técnicas e estratégias de leitura e interpretação de textos.

Pela análise dos dados coletados, pôde-se perceber que o trabalho desenvolvido em sala de aula não é, unicamente, um trabalho de desenvolvimento de estratégias de leitura nos moldes do Projeto Inglês Instrumental de Celani, apresentado no capítulo 2. Esta era a intenção inicial do CB que, no entanto, está, na realidade, implementando um curso de Ensino de Inglês para Fins Específicos, com o desenvolvimento de mais de uma habilidade durante as aulas.

A princípio pode-se dizer que o I.I. e o ELFE têm a mesma abordagem, contudo, considerando o trabalho feito por Celani durante a década de 80 com a divulgação de seu projeto pelas universidades brasileiras, o I.I. ficou conhecido no Brasil como o Ensino de Inglês para a Leitura, proposta inicial do CB dentro das escolas regulares: preparar os alunos de E1 e E2 para a leitura e interpretação dos textos do vestibular e do PAS.

No entanto, como observado pelos dados coletados, os professores do CB e o próprio Centro Binacional não esperam trabalhar apenas estratégias de leitura durante

as aulas, pelo contrário, em parte pela falta de experiência dos professores com o I.I. e em parte pela realidade das salas de aula de E1 e E2, os trabalhos desenvolvidos ainda não estão totalmente voltados para o objetivo inicial do curso.

Ao longo da pesquisa pôde-se constatar que os professores continuam utilizando as mais variadas atividades para apresentação do conteúdo programático, adaptando o que já estão acostumados a usar dentro do CB e combinando com o uso do português durante as aulas, visando captar a atenção de seus alunos e despertar seu interesse pela matéria. Com isso, como professores, alunos e supervisores mencionaram, o foco das aulas ainda não é a prova de vestibular e o PAS, e, muitas vezes, há maior ênfase na gramática, que na interpretação de texto em si, situação que mantém o ensino de LE fora de foco, por apresentar determinado conteúdo fora de um contexto específico, o das provas já mencionadas.

Os professores não trabalham apenas a leitura e interpretação de textos em sala de aula, mas também apresentam atividades desenvolvendo a habilidade da escrita, a pronúncia e, de forma bastante reduzida, até a prática oral. Ou seja, continuam, ainda que não tão claramente, trabalhando as quatro habilidades dentro de sala, o que não é o objetivo de um curso de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), nem de um curso de I.I. Se o objetivo do P. I.I. é o preparo dos alunos para as provas do vestibular e PAS, este deve ser o foco principal de suas aulas: preparo para as provas de interpretação de texto destes dois concursos. No entanto, se o CB deseja continuar dando um diferencial às aulas de LE dentro de E1 e E2, através do desenvolvimento, também, de outras habilidades e em especial da prática oral na LE, isso deve ser deixado mais claro para os professores, os alunos e a escolas regulares.

Por outro lado, podemos dizer também que a falta de segurança dos professores, pela falta de prática com a nova abordagem, faz com que eles utilizem os mais variados recursos na tentativa de obter resultados mais expressivos, uma vez que

sabem que estes serão cobrados, pois foi esta a intenção do CB quando foi feita a mudança para o I.I.. Com isso, há uma grande variedade de tipos de atividades e exercícios durante as aulas, captando um pouco mais a atenção dos alunos, tanto que alguns argumentaram que as aulas estão mais interessantes e dinâmicas, com uma apresentação mais fácil do conteúdo.

O mais importante, contudo, é lembrar que tudo o que foi observado e relatado nesta pesquisa faz parte do primeiro ano de implementação do Projeto Inglês Instrumental, o que acarreta uma série de modificações que devem ser feitas anualmente, até que todas as séries do ensino médio realmente se encontrem adaptadas. Mais claramente, é preciso ressaltar os seguintes pontos:

- o 1º ano é a única série que se encontra no ritmo normal do curso e cobrirá todo o material em três anos (2004, 2005 e 2006). Talvez por esta razão, professores e alunos desta série estejam mais satisfeitos com os resultados.

- o 2º ano cobrirá todo o material em dois anos (2004 e 2005), ritmo não ideal, mas bem mais leve do que o da última série.

- o 3º ano cobriu todo o material do curso durante o ano da pesquisa (2004). Na opinião do próprio supervisor responsável pela implementação do curso, o excesso de matéria pode ter boicotado o interesse dos alunos, que se sentindo sobrecarregados podem ter preferido não se engajar no projeto, *SI - “fizeram uma terceira série condensada, uma segunda série condensada, e uma primeira série padrão. Eu acho que isso tem sido benéfico [cursar o modelo padrão proposto pelo CB], porque o índice de matéria da terceira série foi grande demais, eles começaram a se desinteressar muito rápido. A segunda ainda “tá” mais assim, mas na primeira série eu tenho visto um desenvolvimento...”*.

Somente ao final de 2006 teremos uma turma concluindo o curso de I.I. nos moldes propostos pelo CB, o que poderá modificar bastante o quadro atual desta pesquisa. Até lá, com todas as modificações que já estão sendo feitas, o trabalho de

treinamento proposto pelos supervisores, as sugestões dos relatórios de observação e a autocrítica dos professores participantes do Projeto, este, muito provavelmente, apresentará resultados cada vez mais positivos.

## **2) Como alunos e professores percebem a mudança da abordagem comunicativa para o uso do Inglês Instrumental nas duas escolas regulares?**

De forma geral, houve aceitação da nova abordagem, mesmo que com algumas críticas de cada uma das partes. Pode-se dizer que a opção pela nova abordagem foi acertada, mas ainda é preciso melhorar o Projeto Inglês Instrumental, a princípio, nos seguintes aspectos:

- Atividades mais centradas nos alunos. É importante que os alunos sejam chamados a participarem mais das aulas, sendo responsabilizados pelo seu processo de aprendizagem, se tornando mais ativos dentro e fora de sala, para que seus resultados e os do Projeto Inglês Instrumental sejam cada vez melhores.

Um aluno mais envolvido acaba sendo mais motivado, mais interessado. Como apresentado por Hutchinson & Waters (1992), no segundo capítulo, o interesse e a reação do aprendiz são fatores determinantes para o início do processo cognitivo, sendo um dos aspectos fundamentais na criação de um curso de ELFE.

- Aulas com atividades mais dinâmicas. Mesmo com a grande variedade de atividades usadas pelos professores, estas nem sempre podem ser consideradas interessantes e motivadoras para os alunos. Contudo, mais uma vez é questionada a viabilidade de se ter aulas sempre dinâmicas, interessantes e estimuladoras. Existe alguma matéria que é sempre assim?

De acordo com a resposta dos alunos, os professores se mostraram bastante criativos na exposição do conteúdo proposto (vê-se pela variedade de atividades usadas durante as aulas) e foram, em sua maioria elogiados pelos alunos pela forma com que apresentaram este conteúdo. No entanto, ainda assim, os alunos pedem, juntamente com os observadores de aula, um pouco mais de dinamismo dentro de sala. Particularmente, entendo esta sugestão como reiteração do pedido de aulas mais centradas nos alunos. Talvez, tornando-se mais responsáveis pelo seu aprendizado, os alunos passem a se interessar mais pela LE e sejam mais ativos durante as aulas, que, conseqüentemente, serão consideradas mais dinâmicas.

Um outro ponto a ser levantado é o foco do curso. Se foi estabelecido um objetivo, mas este não está sendo cumprido, é claro que a motivação para as aulas será questionada e, conseqüentemente, o dinamismo delas. Há que se lembrar que, como apresentado no capítulo 2, o ELFE, ou o I.I., por exemplo, minimiza o uso da gramática, a menos que este seja o foco do curso. Este é um dos pontos questionado pelos sujeitos de pesquisa, uma vez que as provas e as aulas continuam priorizando a apresentação desta.

Vale lembrar que os alunos mostraram interesse pelo desenvolvimento da oralidade na LE, ponto alinhado também com as sugestões dos observadores. É necessário, então, que as aulas sejam planejadas para o desenvolvimento desta habilidade, de forma a motivar os alunos e conseqüentemente fazê-los sentir um pouco mais de dinamismo nelas.

- Maior número de exercícios nos moldes do vestibular e do PAS. O foco do curso são vestibular e PAS, então os exercícios e as atividades propostas durante as aulas devem ser nestes moldes, tornando o curso relevante para o seu público-alvo. Este foi um ponto levantado por professores, alunos e a atual supervisora, que informou também que já está se preparando para tanto,

coletando material autêntico para auxiliar na criação dos exercícios em questão.

- Maior uso da LE durante as aulas. A princípio, este não era o foco do curso de I.I. e, o constante uso da LE pelos professores foi inclusive um dos motivos de crítica à antiga abordagem, pois os alunos não se sentiam à vontade sendo cobrados pela compreensão e uso desta em sala de aula, uma vez que este não era o foco das provas de vestibular e PAS. No entanto, tendo em vista que os alunos tiveram a oportunidade de praticar a língua estrangeira de alguma forma, mesmo que sob protesto – o que motivou a migração para uma nova abordagem – ao perderem esta oportunidade, passaram a valorizá-la.

Então, uma vez que um curso de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) pode ser feito sob-medida para seu público-alvo, não tem por que os professores deixarem de desenvolver também a habilidade oral de seus alunos, já que é da vontade deles. Contudo, é fundamental lembrar que o uso da língua materna (LM) em sala também foi considerado uma das vantagens da nova abordagem, ou seja, é necessário um balanço para que exista um equilíbrio no uso tanto da LE quanto da LM durante as aulas, de forma que os alunos não percam a segurança dada pelo uso do português, mas tenham também a possibilidade de desenvolverem a sua capacidade de expressão em inglês.

Ainda sobre o uso da LM nas aulas de I.I., de acordo com os questionários e os depoimentos, pode-se dizer que esta dá ao aluno um pouco mais de domínio sobre o seu aprendizado, uma vez que podem usá-la para esclarecer suas dúvidas. Neste contexto, o professor passa a ser responsável pelo desenvolvimento da segurança do aluno com relação à LE e suas estruturas, papel que este deve assumir em um curso nos moldes do ELFE, segundo Dudley Evans & St. John (1998). No entanto, o uso desta e da LE podem e devem ser balanceados de acordo com o interesse do público-alvo do curso.

- Maior rigor com a disciplina dos alunos. Este é um ponto presente na escola regular, independente da abordagem usada. Sob o ponto de vista da pesquisadora, dos professores e de um dos supervisores entrevistados, este problema só será resolvido com a diminuição do número de alunos em sala e a divisão mais homogênea das turmas.

Todos temos consciência de que, na escola regular, as turmas são sempre maiores do que as de uma escola de línguas. No entanto, se o ensino de LE dentro das escolas regulares não é considerado eficiente, ao ponto de estas se decidirem pela terceirização do mesmo, optando pela contratação de um CB, é importante que elas estejam abertas a se adequarem aos moldes deste também.

O ensino de línguas em escolas especializadas é bem sucedido, em parte, pelo número reduzido de alunos por turma, pois assim podem ser mais bem monitorados e estimulados. Ou seja, não se pode exigir dos professores de um CB o mesmo desempenho dentro de uma turma de 30 alunos, quando este foi capacitado e está acostumado com uma turma de no máximo 18 pessoas. É claro que ele não conseguirá acompanhar seus alunos de forma individualizada e, conseqüentemente, estes não serão estimulados a participarem das aulas como acontece dentro de um centro de línguas, o que, fatalmente, influenciará nos resultados do curso.

Os pontos mencionados acima foram levantados a partir da análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa. Foram sugestões e críticas apresentadas em questionários, entrevistas e relatórios de observação de aula, o que nos dá uma visão bem ampla do processo de implementação do I.I. em E1 e E2. Portanto, cabe ao CB analisar as sugestões de mudanças propostas, visando adequar seu Projeto, ainda mais, aos objetivos dos alunos e das próprias instituições em que presta serviço.

### **3) A proposta de uso do Inglês Instrumental atingiu o resultado esperado?**

O Projeto Inglês Instrumental atingiu parcialmente o resultado esperado. Houve uma melhora no rendimento dos alunos, mas não tanto quanto o CB esperava.

Como mencionado na respostas às perguntas 1 e 2, há uma série de adaptações que ainda precisam ser feitas, para que o curso fique nos moldes inicialmente propostos pelo CB. Contudo, é importantíssimo ressaltar que o Projeto ainda está sendo implementado, e, conseqüentemente, está sujeito a uma série de modificações até que se encontre no padrão de qualidade exigido pelo CB e pelas escolas regulares.

A implantação de uma nova abordagem é sempre um processo longo e, no caso do Projeto Inglês Instrumental, todos os resultados, até o momento, indicam que este deve continuar em andamento, pois apresentou resultados mais positivos que a abordagem usada anteriormente. No entanto, como já foi mencionado, o Projeto só estará totalmente implementado ao final de 2006, quando o CB poderá obter resultados mais concretos e, possivelmente, ainda mais satisfatórios que os aqui apresentados.

#### **4.2 Limitações da pesquisa**

Como exposto anteriormente, o Projeto Inglês Instrumental foi avaliado pela pesquisadora em seu primeiro ano dentro das escolas regulares. Ou seja, esta pesquisa surgiu em meio a um processo de transição e, conseqüentemente, não conseguiu medir o resultado final do projeto, que só estará completamente implementado ao término de 2006.

Uma outra limitação dessa pesquisa é a não existência de um pré-teste, antes do início do Projeto, e de um pós-teste, após o término do primeiro ano do Projeto. Tais instrumentos poderiam ter medido mais claramente a aquisição de conhecimento dos

alunos após serem expostos à abordagem de ensino de línguas para fins específicos.

O que pode ainda ser feito pelo CB, com o objetivo de reforçar os resultados desta pesquisa, é a comparação dos resultados dos alunos da primeira série do ano de 2004 e, ao término do ano de 2006, dos alunos da terceira série. Talvez com estes resultados, o CB possa medir com maior precisão a aquisição de conhecimento de seus alunos ao longo dos três anos de implementação do Projeto Inglês Instrumental ou Projeto de Ensino de Línguas para Fins Específicos.

### **4.3 Propostas de trabalhos futuros**

Esta pesquisa é apenas o início dos trabalhos de análise do Projeto Inglês Instrumental dentro das escolas regulares onde o CB atua. É necessário o prosseguimento das análises, visando o aprimoramento do projeto. Há muito a se explorar nesta área e será muito interessante analisar os resultados deste quando já estiver em seu total funcionamento.

O uso do Inglês Instrumental no ensino médio não é uma proposta inovadora. Há várias pesquisas feitas na área, e estas apresentam resultados muito mais positivos que negativos. É claro que há muitas críticas a esta abordagem também, uma vez que ela já foi tachada de reducionista e limitante do aprendizado dos alunos das escolas regulares. Contudo, considerando a realidade das escolas regulares e o objetivo urgente dos alunos destas ao estudarem a LE, não há porque não adotá-la.

Se considerarmos os aspectos mencionados por Castaños no capítulo 2, veremos que o ELFE não é tão distante do comunicativismo quanto se imagina, pelo contrário, as duas abordagens são bem similares, com exceção, é claro, do número reduzido de habilidades a serem desenvolvidas pelo primeiro, o que, dentro das escolas regulares pode tornar o ensino da LE muito mais relevante e viável.

Finalmente, acredito que, considerando os moldes do Ensino de Línguas para Fins Específicos, é bastante real a possibilidade de se adaptar os objetivos do Projeto de forma a trabalhar mais de uma habilidade durante as aulas de LE, desenvolvendo aquelas que sejam de maior interesse dos alunos, o que deixaria de ser uma opção reducionista e tornaria o curso de inglês nas escolas regulares um pouco mais viável e mais interessante para os aprendizes. Ou seja, há que se continuar as pesquisas, e quem sabe, mais adiante obteremos resultados ainda melhores que os apresentados aqui.

#### **4.4 Conclusão**

A mudança da abordagem comunicativa para a abordagem instrumental no ensino médio das escolas regulares pesquisadas foi considerada positiva pelos alunos (69,5%), pelos professores que responderam aos questionários (72,7%), pelos observadores (100%) e pelos dois supervisores entrevistados (100%) – o responsável pela implementação do Projeto Inglês Instrumental e a atual supervisora deste – ainda que com sugestões de aprimoramento de todas as partes.

A aprovação do Projeto se deu principalmente pelo fato do ensino da LE nos moldes do ELFE ter se tornado mais relevante para os alunos, uma vez que tem seu foco voltado para a leitura e a interpretação de textos, habilidades exigidas nas provas de vestibular e PAS. O projeto provou, ainda que com as restrições presentes em um processo de implementação, que é capaz de melhorar o rendimento dos alunos nas provas dos concursos mencionados acima.

Contudo, é importante que seja feita uma nova avaliação do Projeto Inglês Instrumental quando este estiver completamente implementado nas escolas, de forma que os resultados possam ser ainda mais claros e expressivos, uma vez que, nesta primeira pesquisa, foram feitas várias sugestões de modificações para que o projeto venha a se adequar ainda mais às expectativas dos alunos, da escola regular e do CB.

As sugestões feitas por alunos, professores e observadores do projeto, de forma bastante resumida, são:

- Maior preparo dos professores, através de treinamentos, mais práticos que teóricos;
- Desenvolvimento de atividades mais centradas nos alunos;
- Preparo de um maior número de exercícios e atividades nos moldes do vestibular e PAS;
- Adaptação dos objetivos do curso de forma que a LE possa ser praticada também de forma oral, ainda que não como foco principal das aulas;
- Redução do número de alunos em sala, de forma que os problemas de indisciplina e heterogeneidade de conhecimento sejam diminuídos.

Com as devidas adaptações e o constante acompanhamento das aulas por observadores e supervisores do CB, a grande tendência do Projeto é se tornar definitivo, uma vez que satisfaz os objetivos dos alunos, sem abrir mão do diferencial que um CB representa dentro de uma escola regular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheita**. Brasília: Editora UNB, 2003, p. 19-34.

ALMEIDA FILHO, J. C. P., (org) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Papirus, São Paulo, 1995.

ANDRE, M. & LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BLOOR, M. The English Language and ESP Teaching in the 21st Century. In: MEYER, F.; BOLIVAR A.; FEBRES J.; SERRA M. (eds.) **ESP in Latin America**. Universidad de Los Andes. CODEBRE, 1997.

BORGES, E. F. do V. **Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira - Ensino Fundamental**. Tese (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CARDOSO, R. C. T. **O Imaginário do Comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciência e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis – SP, 2002.

CASTAÑOS, F. Dez Contradições do Enfoque Comunicativo. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, no. 21, Jan./Jun., 1993, p. 65-78.

CELANI, M. A. A. O Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. **The ESPecialist**, p. 0-0, 1981.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a Pesquisa “A Necessidade e Eficiência do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”. **The ESPecialist**, no.6, São Paulo: PUC-SP, 1983, p. 2-9.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras. In: CELANI, M. (org.); LOPES, A. et alli. **Ensino de Segunda Língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes – A Multi-disciplinary Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FELIX, A. Crenças de Duas Professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 93-110.

FISHER, C. The ESP Approach and Improvement in Student Reading. In: CELANI, M.; HOLMES, J.; RAMOS, R.; SCOTT, M. (eds.) **The Brazilian ESP Project: An Evaluation**. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUC, São Paulo: EDUC, 1988.

GIL, A. C. **Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

HOLMES, J. **What do We Mean by ESP? Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras**. Working Paper 2. São Paulo, SP: PUC-SP, 1981.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

LEFFA, Vilson J. **O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional**. Contexturas, APLIESP, no. 4, p. 13-24, 1999.

MASCARENHAS, D. R. **Quando os Professores do Ensino Fundamental Lêem os PCN-LE**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, 2003.

MATTOS, C. L. G. **A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura: módulo II**. São Paulo: Texto Novo, 2002.

PAIVA, V. L. M.de O. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheita**. Brasília: Editora UNB, 2003, p. 53-84.

PAZ, K. **Maintenance and Management Issues: the Online Learning.com Model**. Dissertação (mestrado). University of Waterloo, Ontario, 2001.

RABELO, E. **Análise de Aspectos Supra-segmentais na Oralidade do Professor de Inglês Luso-falante Brasileiro. Autopercepções sobre seu Discurso e Prática no Ensino da Língua Inglesa**. Dissertação (mestrado). UnB, Brasília, 2001.

ROBINSON, P. **ESP Today: a Practitioner's Guide**. Hertfordshire: Prentice Hall; 1991.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (ed.) **Anthology Series 21**. SEAMEO Regional Language Center, 1988.

SWALES, J. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 237-257.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheita**. Brasília: Editora UNB, 2003, p. 35-52.

VIAN JR, O. Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios. In: **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, no. Especial, 1999, p. 437-457.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 12<sup>a</sup> ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Séries), 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SESU, 2002.

CAVALCANTI, M e MOITA LOPES, L. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, no. 17. Campinas: Unicamp, 1991, p. 133-144.

CUNHA, M. J. Momentos históricos na pesquisa da área de língua inglesa. In STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheita**. Brasília: Editora UNB, 2003, p. 169-223.

ENGLISH MADE IN BRAZIL, <http://www.sk.com.br>

HESS, N. **Teaching Large Multilevel Classes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

HOLDEN, S. **O Ensino da Língua Inglesa**. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2001.

SANTOS, L. **Análise de Fossilização e suas Prováveis Causas**. Brasília. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2001.

SCHILIEMANN, M. **Inglês Instrumental no Ensino Médio: a interação segundo as percepções dos alunos**. Dissertação (mestrado). PUC-SP, 2000.

**VIAN JR., O. O Panejamento de Crsos Istrumentais de Podução Oral com Base em Gêneros de Discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. Tese (doutorado). PUC-SP, 2002.**

## APÊNDICE

Foram incluídos no Apêndice os originais das traduções que eram longas demais para serem inseridas em notas de rodapé.

### Página 38

#### **(Strevens, 1988: 1-2)**

##### 1. Absolute characteristics:

ESP consists of English language teaching which is:

- designed to meet specified needs of the learner;
- related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
- in contrast with “General English”.

##### 2. Variable characteristics:

ESP may be, but is not necessarily:

- restricted as to the language skills to be learned (e.g., reading only);
- not taught according to any pre-ordained methodology.

### Página 39

#### **(Dudley-Evans & St John, 1998: 4-5)**

##### 1. Absolute characteristics:

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

##### 2. Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses

assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.

Página 46

**(Fischer, 1988, p. 143)**

“Current in the Brazilian ESP Project is an approach which encourages the development of reading strategies for coping, so that students may get away from word-by-word reading, and instead learn to skim, using their background knowledge to get around the grammatical and lexical difficulties, rather than having to tackle each problem in linear sequence. This approach does not rule out the teaching of grammar, but does minimize it.”

## ANEXO 1

### Questionário Piloto

#### Questionário versão 1 (Pilot Test)

As respostas deste questionário serão confidenciais e usados apenas dentro de pesquisas com o intuito de melhorar o ensino de inglês nesta instituição.

Nome (opcional):

Série:

1. Qual é a proposta do curso de Inglês Instrumental para o ensino médio?

---

---

---

---

---

2. Na sua opinião, foram cumpridos os objetivos desta proposta? Justifique.

---

---

---

---

---

3. Houve melhora da sua compreensão da língua inglesa? Em que aspectos?

---

---

---

---

---

4. Quais foram as atividades usadas durante as aulas? De que forma estas atividades contribuíram para o seu aprendizado?

---

---

---

---

---

5. Que atividades foram mais eficazes?

---

---

---

---

---

6. De que forma o material usado durante as aulas - livro didático, exercícios extras, exercícios para nota, testes, provas, outros – auxiliaram no seu aprendizado?

---

---

---

---

---

7. Faça uma estimativa do quanto você estudou para esta disciplina. De que forma você influenciou os seus resultados?

---

---

---

---

---

8. Quão importante foi o papel do professor no seu processo de aprendizagem?

---

---

---

---

---

9. De que forma a sua turma e a presença dos seus colegas de sala influenciaram no seu processo de aprendizagem?

---

---

---

---

---

10. Quais foram os pontos altos das aulas durante este ano?

---

---

---

---

---

11. O que ainda precisa ser melhorado nas aulas de inglês para o ensino médio?

---

---

---

---

---

12. Sugestões e comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 2

### Questionário para os Alunos

#### Questionário Ensino Médio

As respostas deste questionário serão confidenciais e usados apenas dentro de pesquisas com o intuito de melhorar o ensino de inglês nesta instituição.

Nome (opcional):

Série:

1. Qual é a proposta do curso de Inglês Instrumental para o ensino médio?

---

---

---

---

2. Na sua opinião, foram cumpridos os objetivos desta proposta? Justifique.  
Sim ( ) Não ( )

---

---

---

---

3. Houve melhora do seu conhecimento na língua inglesa? Em que aspectos?  
Sim ( ) Não ( )

Aspectos: interpretação de textos ( ) pronúncia ( )  
escrita ( ) produção oral ( )  
gramática ( ) vocabulário ( )  
outros: \_\_\_\_\_

4. Quais foram as atividades usadas durante as aulas?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> exercícios escritos.  | <input type="checkbox"/> competições.         |
| <input type="checkbox"/> músicas.              | <input type="checkbox"/> filmes.              |
| <input type="checkbox"/> jogos.                | <input type="checkbox"/> dinâmicas.           |
| <input type="checkbox"/> atividades em grupo.  | <input type="checkbox"/> atividades em dupla. |
| <input type="checkbox"/> atividades no quadro. | <input type="checkbox"/> atividades no livro. |
| <input type="checkbox"/> atividades com texto  | <input type="checkbox"/> exercícios extras.   |
| <input type="checkbox"/> outros: _____         |   |

De que forma estas atividades contribuíram para o seu aprendizado?

---

---

---

---

5. Enumere as atividades **assinaladas por você na questão anterior** de acordo com a importância para o seu aprendizado? 1(mais importante) – 12 (menos importante)

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> exercícios escritos. | <input type="checkbox"/> competições.         | <input type="checkbox"/> músicas.              |
| <input type="checkbox"/> filmes.              | <input type="checkbox"/> jogos.               | <input type="checkbox"/> dinâmicas.            |
| <input type="checkbox"/> atividades em grupo. | <input type="checkbox"/> atividades em dupla. | <input type="checkbox"/> atividades no quadro. |
| <input type="checkbox"/> atividades no livro. | <input type="checkbox"/> atividades com texto | <input type="checkbox"/> exercícios extras.    |
| <input type="checkbox"/> outros: _____        |   |  |

Explique:

---

---

---

6. Enumere o material abaixo de acordo com a importância no seu aprendizado.  
1(mais importante) – 6 (menos importante).

- livro didático,             exercícios extras,             exercícios para nota,  
 testes,                     provas,                     outros: \_\_\_\_\_

Explique:

---

---

---

7. Faça uma estimativa do quanto você estudou para esta disciplina.

- 2 – 4 horas por semana.                     menos de duas horas por semana.  
 2 horas antes das provas.                     menos de duas horas antes das provas.

8. De que forma o seu tempo de estudo influenciou os seus resultados?

- pouco  
 não influenciou.  
 influenciou muito.

Justifique:

---

---

---

9. Quão importante foi o papel do professor no seu processo de aprendizagem?

- pouco importante.  
 não foi importante.  
 muito importante.

Justifique:

---

---

---

10. De que forma a sua turma e a presença dos seus colegas de sala influenciaram no seu processo de aprendizagem?

- pouco
- não influenciou.
- influenciou muito.

Justifique:

---

---

---

11. Quais foram os pontos altos das aulas durante este ano? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

12. Enumere o que ainda precisa ser melhorado nas aulas de inglês para o ensino médio? 1(mais importante) – 8 (menos importante)

- número de horas de aula por semana     número de exercícios de vestibular e PAS
- divisão mais homogênea das turmas     número de atividades extras
- maior prática da língua oral     disciplina dos alunos
- criação de um plantão de dúvidas     aulas mais dinâmicas
- outros: \_\_\_\_\_

13. Sugestões e comentários:

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 3

### Questionário para os Professores

#### Questionário para os professores do Ensino Médio

As respostas deste questionário serão confidenciais e usados apenas dentro de pesquisas com o intuito de melhorar o ensino de inglês nesta instituição.

Nome (opcional):

Série que leciona:

1. Qual é a proposta do curso de Inglês Instrumental para o ensino médio?

---

---

---

---

2. Na sua opinião, foram cumpridos os objetivos desta proposta? Justifique.  
Sim ( ) Não ( )

---

---

---

---

3. Houve melhora dos seus alunos no conhecimento da língua inglesa? Em que aspectos?  
Sim ( ) Não ( )

Aspectos:	interpretação de textos	( )	pronúncia	( )
	escrita	( )	produção oral	( )
	gramática	( )	vocabulário	( )
	outros:	_____		

4. Quais foram as atividades usadas por você durante as aulas?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> exercícios escritos.  | <input type="checkbox"/> competições.         |
| <input type="checkbox"/> músicas.              | <input type="checkbox"/> filmes.              |
| <input type="checkbox"/> jogos.                | <input type="checkbox"/> dinâmicas.           |
| <input type="checkbox"/> atividades em grupo.  | <input type="checkbox"/> atividades em dupla. |
| <input type="checkbox"/> atividades no quadro. | <input type="checkbox"/> atividades no livro. |
| <input type="checkbox"/> atividades com texto  | <input type="checkbox"/> exercícios extras.   |
| <input type="checkbox"/> outros: _____         |   |

De que forma estas atividades contribuíram para o aprendizado dos alunos?

---

---

---

---

---

---

---

5. Enumere as atividades **assinaladas por você na questão anterior** de acordo com a relevância para o aprendizado de seus alunos? 1(mais relevante) – 12 (menos relevante)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> exercícios escritos.  | <input type="checkbox"/> competições.         |
| <input type="checkbox"/> músicas.              | <input type="checkbox"/> filmes.              |
| <input type="checkbox"/> jogos.                | <input type="checkbox"/> dinâmicas.           |
| <input type="checkbox"/> atividades em grupo.  | <input type="checkbox"/> atividades em dupla. |
| <input type="checkbox"/> atividades no quadro. | <input type="checkbox"/> atividades no livro. |
| <input type="checkbox"/> atividades com texto  | <input type="checkbox"/> exercícios extras.   |
| <input type="checkbox"/> outros: _____         |   |

6. Enumere o material abaixo de acordo com a importância para o aprendizado de seus alunos. 1(mais importante) – 6 (menos importante).

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> livro didático, | <input type="checkbox"/> exercícios extras, | <input type="checkbox"/> exercícios para nota, |
| <input type="checkbox"/> testes,         | <input type="checkbox"/> provas,            | <input type="checkbox"/> outros: _____         |

7. Faça uma estimativa do quanto seus alunos estudaram fora de sala de aula para esta disciplina.

- 2 – 4 horas por semana.       menos de duas horas por semana.  
 2 horas antes das provas.       menos de duas horas antes das provas.

8. De que forma o tempo de estudo dos alunos fora de sala de aula influenciou os seus resultados?

- pouco  
 não influenciou.  
 influenciou muito.

Justifique:

---

---

---

8. Quão importante foi o seu papel, como professor, no processo de aprendizagem de seus alunos?

- pouco importante.  
 não foi importante.  
 muito importante.

Justifique:

---

---

---

9. De que forma a sua turma e a presença dos alunos em sala influenciaram no processo de aprendizagem do grupo?

- pouco  
 não influenciou.  
 influenciou muito.

Justifique:

---

---

---

10. Quais foram os pontos altos das aulas durante este ano? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

11. Enumere o que ainda precisa ser melhorado nas aulas de inglês para o ensino médio? 1(mais importante) – 8 (menos importante)

- número de horas de aula por semana     número de exercícios de vestibular e PAS  
 divisão mais homogênea das turmas     número de atividades extras  
 maior prática da língua oral     disciplina dos alunos  
 criação de um plantão de dúvidas     aulas mais dinâmicas  
 outros: \_\_\_\_\_

12. Sugestões e comentários:

---

---

---

---

---

---

---