



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

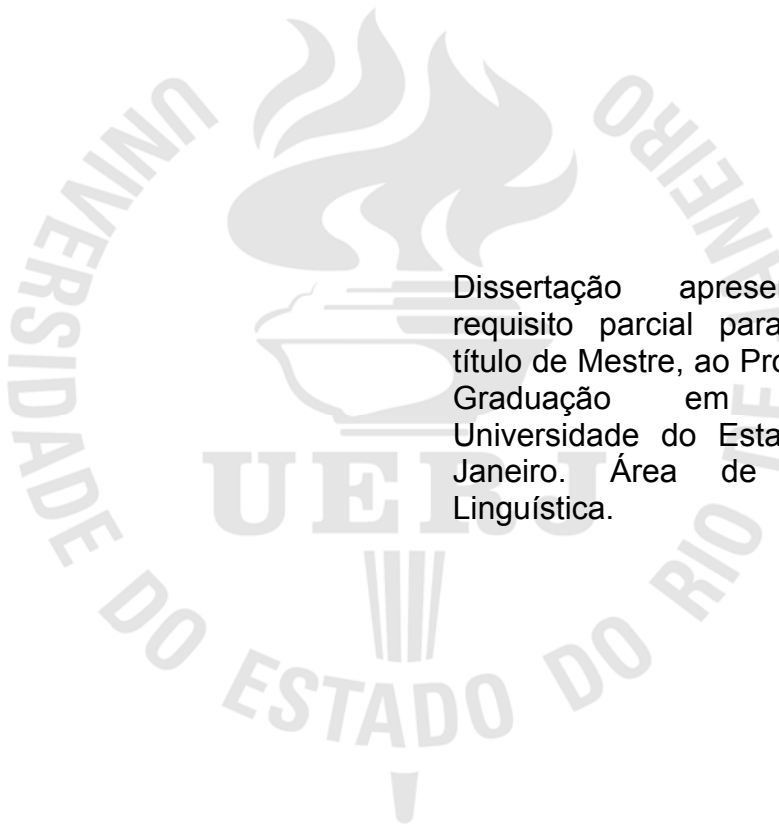
Morgana de Abreu Leal

**Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de inglês
instrumental à luz da condição pós-método**

Rio de Janeiro
2013

Morgana de Abreu Leal

**Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de inglês instrumental
à luz da condição pós-método**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

L435	<p>Leal, Morgana de Abreu. Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de inglês instrumental à luz da condição pós-método / Morgana de Abreu Leal. – 2013. 136 f.: il.</p> <p>Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua inglesa – Métodos de ensino - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falante de português - Teses. 3. Língua inglesa (Segundo grau) – Estudo e ensino – Teses. 4. Comunicação oral – Teses. 5. Aprendizagem – Questionários - Teses. I. Saliés, Tânia Mara Gastão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 802.0(07)</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Morgana de Abreu Leal

**Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de inglês instrumental
à luz da condição pós-método**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 27 de março de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Anna Elizabeth Balocco
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Inés de Kayon Miller
PUC-RJ

Rio de Janeiro

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este trabalho fosse finalizado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Maria Gastão Saliés, por sua incansável dedicação não só a mim, mas a todos os seus orientandos.

Aos meus amigos-de-mestrado, que espero que sejam para sempre, em especial à Fabiana Souza, por todo apoio durante o curso e nessa reta final.

À minha mãe, Eloisa Abreu, pelo incentivo, carinho e amor que só uma mãe mesmo poderia ter. Sem o seu exemplo eu não seria a “menina estudiosa” que sou hoje.

À minha avó, Irene de Abreu, por ter me aturado nos meus melhores momentos e nos meus piores, e mesmo assim me amar tanto.

Ao meu noivo, Dio Costa, pelo amor, carinho, palavras de incentivo e pela epígrafe.

Aos meus amigos, por terem compreendido a minha ausência em festas de aniversários, almoços especiais e todos os momentos que perdi.

À professora Valéria Cristina de Abreu Vale, muito obrigada por tudo.

Aos professores e professoras que conheci nesses 16 anos de profissão.

A todos os coordenadores e diretores que, ao longo desses pouco mais de dois anos, compreenderam e desburocratizaram. Sem vocês eu não teria conseguido.

À Profa. Ms. Raquel Nascimento, pela revisão, pelo apoio e pelo incentivo.

Aos meus alunos, toda a minha gratidão. Sem vocês, quem somos nós, professores?

Meu futuro

Eu sempre estive aqui
e hoje, vim me encontrar
já passei por muito lugar
que quase me fez desistir.

Bem cedo de casa saí
não queria me atrasar
demorei, mas eu cheguei lá
depois de andar por aí.

Meu futuro, eu vim por ti
e é bom vê-lo me olhar
pedindo pra gente partir.

– Vamos logo, juntos, vem cá
à frente outro frenesi
também há de nos esperar.

Dio Costa

RESUMO

LEAL, Morgana de Abreu. *Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de inglês instrumental à luz da condição pós-método*. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O Inglês para Fins Específicos é a abordagem de ensino que ancora o trabalho feito no instituto federal no qual trabalho. Ele tem como premissa básica o ensino focado em uma análise de necessidades, ou seja, tudo o que é ensinado/aprendido está em alinhamento com o que os aprendizes necessitam em seu ambiente acadêmico e profissional. Por causa de mitos e dogmas enraizados ao longo das décadas, porém, a abordagem transformou-se exclusivamente no ensino de leitura e originou distorções na proposta original. O estudo parte da pergunta de pesquisa: O que o aluno participante desta pesquisa vê como prioridade em sua aprendizagem de inglês na escola? Outras perguntas surgiram após conversar com os dados coletados: Por que os alunos participantes querem um ensino e a escola propicia outro?; O que falta na sala de aula para amenizar essa lacuna entre o desejo dos alunos-participantes e a oferta da escola?; e, O que nós, professores, podemos fazer em relação às propostas pedagógicas para preencher esse espaço, à luz dos dados coletados e da revisão de literatura? Investigo então o posicionamento de 65 aprendizes do 3º ano do ensino médio da escola na qual trabalho, através de questionários e entrevista nos moldes de um grupo focal com 5 participantes, sobre o que eles veem como prioridade na aprendizagem de inglês na escola e reflito sobre práticas pedagógicas que poderiam atender às necessidades apontadas pelos participantes. Dentro do espírito (in)disciplinar da Linguística Aplicada e dentro de um paradigma qualitativo, a análise das respostas pautou-se na recorrência de temas nas respostas às perguntas do questionário e participação no grupo focal. Temas que recorreram com frequência alta formaram categorias que serviram de base para a discussão. Selecionei duas perguntas do questionário para a análise: a pergunta (9) “como você espera que seja o ensino de inglês no Ensino Médio?” e a (10) “quais habilidades vocês gostariam de desenvolver?”, por sua relação direta com o objetivo da pesquisa. A categoria que emergiu das menções mais recorrentes nos proferimentos dos alunos foi “comunicação oral”, em um total de 62 menções. Outras oito categorias emergiram do corpus. Considerei “frequência alta”, e por isso categórica, a quantidade de 17 menções. A partir desses resultados, defendo neste trabalho que a voz do aluno (que grita urgência ao aprendizado da comunicação oral) seja ouvida nesse processo, e que uma nova pedagogia pós-metodológica seja implantada no ensino-aprendizagem de línguas no ensino médio e técnico.

Palavras-chave: Condição pós-método. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Comunicação oral. Análise de necessidades.

ABSTRACT

English for Specific Purposes is the approach that supports the work done at the federal institute where I teach. Its primary premise is the process of teaching based on a needs analysis, *i.e.*, everything that is taught/learned is in alignment with what learners need in their academic and professional environment. Because of myths and dogmas rooted over the decades, however, the approach became exclusively the teaching of reading and originated distortions from the original proposal. The study starts with the following research question: What do the students that participate in this research see as a priority in their learning of English in school? Other questions arose after dealing with the data: Why do students want to learn something and the school provide something else?; What is missing in the classroom to minimize the gap between the desire of the participant students and what the school provides?; and, What can we, teachers, do in relation to pedagogical proposals to fill this gap, in light of the collected data and the literature review? I then investigate the opinion of 65 apprentices in the 3rd year of high school, through questionnaires and a focal group interview with 5 participants, questioning what they see as a priority in learning English in school and then I reflect on pedagogical practices that could meet the needs identified by the participants. In the spirit of the (in)disciplinary Applied Linguistics and within a qualitative paradigm, the analysis of the responses was based on recurrent themes in the responses to the questions in the questionnaire and participation in the focus group. Themes that recurred frequently formed categories that were the basis for the discussion. I selected two questions for analysis: the question (9) "how do you expect the English teaching to be in high school?" and (10) "what language skills would you like to develop?" because of its direct relationship with the goal of this research. The category that emerged from the most recurrent students' utterances was "oral communication" in a total of 62 entries. Another eight categories emerged from the data. I considered the quantity of 17 entries "high frequency", and therefore categorical. From these results, I argue in this paper that the student's voice (that screams urgency in learning oral communication) to be heard in this process, and that a new post-methodological pedagogy is implemented in the teaching and learning of languages in high/technical schools.

Keywords: Post-method condition. Learning-teaching of additional languages. Oral communication. Needs analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - The Pedagogic Wheel (A Roda Pedagógica). Fonte: KUMARAVADIVELU, 2003, p. 41	40
Tabela 1 - Dados sobre os participantes da pesquisa.....	58
Excerto 1 - Professora pergunta os alunos sobre a leitura (pergunta fora do roteiro)	65
Excerto 2 - Professora/Moderadora abre o turno e a entrevista começa	68
Excerto 3 - Alan fala sobre intercâmbio.....	73
Excerto 4 - João fala sobre a importância da comunicação oral	73
Excerto 5 - Raul atribui à fala o sucesso profissional	73
Excerto 6 - Ana considera falar inglês um diferencial.....	74
Excerto 7 - Alunos não acreditam ser possível aprender inglês na escola	74
Excerto 8 - Professora questiona grupo sobre a leitura	78
Excerto 9 - Alan e José falam sobre o ENEM	78
Excerto 10 - José esclarece o que é “aula dinâmica”	81
Excerto 11 - Ana equipara “aula dinâmica” a atividades com vídeos e música.....	83
Excerto 12 - Alunos sugerem atividades com vídeo.....	83
Excerto 13 - Raul fala sobre os “três campos da língua”	88
Excerto 14 - Raí defende o ensino da fala e da escrita do inglês.....	90
Excerto 15 - Ana fala sobre a exigência de inglês nas empresas	93
Excerto 16 - A Professora dá exemplos sobre como o inglês pode ser o diferencial no mercado de trabalho	94
Gráfico 1 - Comparativo de ocorrências de menções aos temas.....	96

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	INGLÊS INSTRUMENTAL, INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS, ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	15
1.1	Análise de necessidades: situação-alvo	18
1.1.1	<u>Exemplo de análise de necessidades da situação-alvo</u>	20
1.2	Análise de Necessidades: processo de aprendizagem	21
1.2.1	<u>Exemplo de análise de necessidades do processo de aprendizagem</u>	22
1.3	O ESP na instituição, por outros professores	23
1.4	ESP e o mito da leitura	26
1.5	Resumo do capítulo	27
2	CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO	29
2.1	Conceito de métodos	29
2.2	Inutilidade dos métodos	30
2.2.1	<u>Ecletismo</u>	32
2.3	Condição pós-método	33
2.3.1	<u>Brown (2002) e a pedagogia de ensino de L2 orientada por princípios</u>	33
2.3.2	<u>A pedagogia pós-metodológica de Kumaravadivelu (2003, 2006)</u>	38
2.3.2.1	Macroestratégia 1: maximizar oportunidades de aprendizagem	42
2.3.2.2	Macroestratégia 2: facilitar a interação negociada	43
2.3.2.3	Macroestratégia 3: minimizar desencontros perceptuais	44
2.3.2.4	Macroestratégia 4: ativar a heurística intuitiva	46
2.3.2.5	Macroestratégia 5: proporcionar consciência linguística	46
2.3.2.6	Macroestratégia 6: contextualizar o insumo linguístico	47
2.3.2.7	Macroestratégia 7: integrar as habilidades linguísticas	47
2.3.2.8	Macroestratégia 8: promover a autonomia do aluno	49

2.3.2.9	Macroestratégia 9: assegurar relevância social	50
2.3.2.10	Macroestratégia 10: conscientizar sobre a cultura	50
2.3.2.11	Microestratégias.....	51
2.4	Conclusão do capítulo	52
3	METODOLOGIA	55
3.1	Contexto de pesquisa	55
3.1.1	<u>Escola</u>	56
3.1.2	<u>Participantes</u>	57
3.1.3	<u>Eu, professora-pesquisadora</u>	58
3.1.4	<u>Abordagem de ensino de inglês na escola</u>	59
3.2	Natureza da pesquisa	59
3.2.1	<u>Abordagem quantitativa e qualitativa</u>	60
3.2.2	<u>Linguística Aplicada (Indisciplinar)</u>	61
3.3	Perguntas de pesquisa	63
3.4	Geração dos dados	63
3.4.1	<u>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</u>	64
3.4.2	<u>Análise dos dados</u>	66
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	70
4.1	Categoria “Comunicação Oral”	70
4.2	Categoria “Leitura”	76
4.3	Categoria “Sugestões para Atividades em Sala de Aula”	80
4.4	Categoria “Compreensão” e Categoria “Comunicação Escrita”	85
4.4.1	<u>Categoria “Compreensão”</u>	86
4.4.2	<u>Categoria “Comunicação Escrita”</u>	89
4.4.3	<u>As categorias “Compreensão” e “Comunicação Escrita” reforçam a integração das habilidades</u>	91
4.5	Categoria “Preocupação com o mercado de trabalho”	92
4.6	Resumo e discussão dos resultados do corpus	96

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
5.1	Pergunta de pesquisa 1: O que o aluno participante desta pesquisa vê como prioridade em sua aprendizagem de inglês na escola? ...	101
5.2	Pergunta de pesquisa 2: Por que os alunos participantes desta pesquisa querem um ensino e a escola propicia outro?	103
5.3	Pergunta de pesquisa 3: O que falta na sala de aula para amenizar essa lacuna entre o desejo dos alunos-participantes e a oferta da escola?	103
5.4	Pergunta 4: O que nós, professores, podemos fazer em relação às propostas pedagógicas para preencher esse espaço, à luz dos dados coletados e da revisão de literatura?	104
5.5	Conclusão	106
	REFERÊNCIAS	107
	ANEXO A – Questionário de análise de necessidades.....	110
	ANEXO B – Roteiro da entrevista de grupo focal	1132
	ANEXO C – Respostas às perguntas 9 e 10 do questionário de análise de necessidades (anexo a)	1143
	ANEXO D – Transcrição da entrevista de grupo focal – realizada em 18 jul. 2012.....	130

INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino de inglês na escola, especialmente no ensino médio, talvez não esteja atingindo os objetivos comunicativos que tantos alunos desejariam. Em 2011, apliquei um questionário a algumas turmas depois de uma sequência didática, e fiquei surpresa ao constatar que os alunos gostavam do ensino de língua inglesa da escola onde estudavam – baseado na abordagem instrumental e, essencialmente, no ensino-aprendizagem de leitura e interpretação de textos na língua inglesa –, mas que o desejo deles era mesmo aprender a se comunicar oralmente na língua, ou seja, aprender a **falar** inglês. A partir desse momento, essa questão começou a me intrigar enquanto pesquisadora e mestranda em Linguística. Em 2012, comecei a trabalhar em uma outra escola de ensino médio e técnico, da rede federal de ensino. E é no contexto de três turmas de terceiro ano do ensino médio e técnico que começou esta pesquisa. Os participantes foram convidados a expor seus posicionamentos sobre aprender inglês, objeto a ser tratado por esta dissertação.

Outros já abordaram a temática na área. Palla (2005) investigou as opiniões de 37 participantes, alunos de ensino médio, sobre aprender inglês em uma escola brasileira federal no Rio de Janeiro capital e observou que os alunos percebem esse aprendizado de forma positiva, levando ao letramento e a melhores oportunidades de sucesso profissional. A autora afirma que as respostas que mais recorrem “referem-se ao desenvolvimento das habilidades (ler, entender, falar e escrever), sendo a habilidade oral (diálogo, conversação, interação) a mais citada” (p. 119). Ou seja, há muito se verifica que o aprendiz deseja aprender a falar inglês, oportunidade reconhecidamente não propiciada pela escola. Palla não deixa claro qual é a abordagem de ensino-aprendizagem de língua inglesa que é adotada pela escola na qual desenvolve a pesquisa. A autora também não sugere como contemplar o desejo do aprendiz participante de sua pesquisa.

Freire (2003) investiga a voz dos alunos de 6ª série do ensino fundamental em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro sobre o ensino-aprendizagem de

inglês. Descobriu que os participantes da sua pesquisa não viam sentido em aprender a língua. A pesquisadora desenvolveu então material instrucional alinhado à realidade social e psicológica dos alunos participantes, o que motivou maior participação e desenvolvimento de competências para além da sala de aula.

Oliveira (2011), por sua vez, investiga a falta de motivação dos participantes, alunos de ensino médio em um contexto de escola pública estadual, nas aulas de inglês que ela ministra. Apoiada na Prática Exploratória, a autora narra suas experiências e as dos participantes inseridos nesse contexto. De acordo com Oliveira, da escrita de diários por parte da professora e de redações por parte dos alunos emergiu uma ressignificação das crenças das duas partes, resultando em maior participação e produtividade.

Estudos sobre a abordagem instrumental, que é a abordagem utilizada pela instituição na qual a presente dissertação foi realizada, mostram dois aspectos a destacar. Monteiro (2009) pesquisa as crenças dos professores da Universidade Federal da Amazonas (UFAM) a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês nessa abordagem. Descobriu que o mito “ESP é leitura” (a ser revisado na minha própria dissertação na subseção 1.4) está enraizado nas crenças dos professores que utilizam a abordagem. Além disso, o estudo apontou para a demanda de uma análise de necessidades nos cursos de graduação da referida universidade.

Outro aspecto é a produção de materiais, mais especificamente no trabalho com gêneros discursivos, baseados na proposta de Ramos (2004): tanto Cardoso (2008) quanto Vicente (2009) abordam a elaboração de material didático para cursos de inglês instrumental. O contexto de Cardoso (2008) é o ensino técnico, enquanto o de Vicente (2009) é o ensino médio da rede pública. Uma questão que se destaca entre os dois estudos é que o de Cardoso aponta para um sucesso da implantação da proposta de Ramos, porém o de Vicente conclui que as apostilas que investigou não contemplam todas as fases propostas por Ramos. Essa proposta é a base da produção de material didático da escola na qual trabalho, estando, inclusive, na lista de bibliografia para a prova escrita do concurso para docente da área de língua inglesa na instituição.

Esta dissertação propõe-se, então, a investigar a opinião do aprendiz, inserido em um contexto de escola pública federal de ensino médio e técnico, sobre o que ele considera prioritário para o processo de ensino-aprendizagem de inglês na sua escola, além de sugerir uma pedagogia pós-método para o ensino de línguas como alternativa à abordagem instrumental, de forma a propiciar oportunidades de aprendizagem aos alunos investigados.

O presente estudo partiu da seguinte pergunta de pesquisa:

1) O que o aluno participante desta pesquisa vê como prioridade em sua aprendizagem de inglês na escola?

Após conversar com os dados, abdutivamente, outras perguntas surgiram:

2) Por que os alunos participantes desta pesquisa querem um ensino e a escola propicia outro?

3) O que falta na sala de aula para amenizar essa lacuna entre o desejo dos alunos-participantes e a oferta da escola?

4) O que nós, professores, podemos fazer em relação às propostas pedagógicas para preencher esse espaço, à luz dos dados coletados e da revisão de literatura?

O trabalho está estruturado em 5 capítulos. O capítulo 1 discorre sobre a abordagem instrumental, ou inglês para fins específicos, abordagem na qual se baseia o ensino de línguas estrangeiras na instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. O capítulo 2 apresenta a proposta pedagógica pós-método de Brown (2002) e Kumaravadivelu (2006). É esta última que sugiro como alternativa aos métodos e abordagens de ensino de inglês utilizadas atualmente. O capítulo 3 é dedicado à metodologia da pesquisa realizada, e inclui descrições sobre os participantes do estudo, os instrumentos de pesquisa e a metodologia de análise dos dados. O capítulo 4 reúne a análise e discussão das categorias que emergiram do corpus, à luz da metodologia proposta por Creswell (2007) e da revisão de literatura. O capítulo 5 apresenta as considerações finais, respondendo às perguntas de pesquisa, uma a uma, e sugerindo possíveis encaminhamentos. Uma estratégia que optei por utilizar nesta dissertação foi antecipar alguns resultados em capítulos

anteriores ao da análise e discussão de dados (capítulo 4). O objetivo foi integrar o conhecimento já instalado na área com os dados e o argumento que pretendo defender.

1 INGLÊS INSTRUMENTAL, INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS, ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

O ensino de língua inglesa na escola pública básica brasileira está, de maneira geral, ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que propõe referências para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. No que diz respeito ao ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) são os documentos mais recentes, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), que cumprem o papel de orientar professores de línguas estrangeiras nesse estágio escolar.

Algumas escolas, porém, optam por pautar o ensino e aprendizagem de línguas na abordagem instrumental, ou línguas para fins específicos, ou ainda, em inglês, *English for Specific Purposes* (doravante ESP). Esse último, como é o caso do colégio federal no qual trabalho, será abordado neste estudo e por isso trago aqui as principais questões que concernem o ESP.

O ESP nasceu no período pós-segunda guerra mundial e teve seu desenvolvimento acelerado pela crise do petróleo na década de 70, o que influenciou a criação de cursos de baixo custo e curta duração. Para que os cursos de inglês pudessem acompanhar a demanda, eles deveriam ter objetivos muito bem definidos, de modo a suprir as necessidades imediatas do aluno (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 7). Hutchinson & Waters (1987, p. 19, tradução minha) definem ESP como “uma abordagem de ensino de língua na qual todas as decisões em relação a conteúdo e método são baseadas nos motivos que o aluno tem para aprender”¹. Resumindo, a Abordagem Instrumental tem como premissa atender às necessidades do aluno, baseada nos motivos que o aluno tem para aprender a Língua Inglesa, oferecendo a ele uma aprendizagem centrada no aprendiz e instrumentalmente relevante para a situação-alvo, de modo a mantê-lo motivado e

¹ No original: “ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning.”

torná-lo autônomo. O profissional de ensino de Inglês que tem como norteadora a Abordagem Instrumental deve estar ciente de que seu papel vai além de ser somente professor, bem como o aprendiz desse curso deve estar ciente que seu papel vai além de mero espectador.

O papel do professor vai além do papel comum, o de ensinar somente. Dudley-Evans e St. John (1998, p. 13) argumentam que, por ser o ensino de Inglês para Fins Específicos uma atividade extremamente variada, os autores usam o termo *practitioner* ao invés de professor. Eles descrevem o profissional como tendo cinco principais papéis a desempenhar: professor, elaborador de curso e provedor de materiais, colaborador, pesquisador, avaliador (*ibidem*).

Assim, como professor, o profissional permanece um organizador de sala de aula, com objetivos claros e um bom domínio do conteúdo do material a ser ensinado, além de flexibilidade e disposição para correr riscos. Como elaborador de curso e provedor de materiais, o profissional deverá planejar o curso de acordo com as necessidades do aluno, bem como selecionar, adaptar e até mesmo escrever material de ensino que seja adequada àquelas necessidades. Como pesquisador, o profissional deve ter a capacidade de analisar o discurso nos gêneros mais relevantes para o contexto acadêmico e/ou profissional do aluno (DUDLEY-EVANS, ST. JOHN, p. 15). Como colaborador, o profissional deve estar apto a trabalhar em conjunto com um especialista da área que está sendo abordada, e.g., área de negócios, área científica. Finalmente, como avaliador, o profissional deverá não somente avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também o curso e os materiais utilizados nele, e se a análise de necessidades está adequada ou se deve ser refeita.

O papel do aprendiz também muda diante dessas questões. Ele deixa de ser um espectador passivo esperando pelo conhecimento, para se tornar um participante ativo em seu processo de aprendizagem. Conforme Ramos (2005, p. 114), “o aluno [...] tornou-se parceiro, co-responsável pela aprendizagem”. O aluno não é um ser vazio; ele traz consigo diferentes universos culturais e conhecimentos de mundo e sistêmico; ele deve ser visto como um ser rico em experiências e conhecimentos únicos a cada indivíduo. Ambos profissionais e alunos compartilham essas experiências e conhecimentos, enriquecendo o ensino-aprendizagem da

língua estrangeira. Além disso, como o curso pautado no ESP caracteriza-se por ser um curso de curta duração, o aluno precisa estar ciente de que necessita buscar sua autonomia enquanto aprendiz, aplicando estratégias de aprendizagem que o auxiliem nessa busca.

A última premissa do ESP a ser apresentada aqui é a análise de necessidades². Apesar de não ser um atributo exclusivo do ESP, o que distingue o aluno de um curso voltado para a Abordagem Instrumental de um aluno voltado ao Geral é justamente a consciência da situação alvo, ou, em outras palavras, o porquê de estar estudando Inglês. Como afirmam Hutchinson e Waters (1987):

O que diferencia Inglês para Fins Específicos de Inglês Geral não é a *existência* de uma necessidade, mas sim uma *consciência* da necessidade. Se os alunos, os patrocinadores e os professores sabem por que os alunos precisam de Inglês, essa consciência terá uma influência sobre o que será aceito como conteúdo razoável no curso de língua e, no lado positivo, que potencial pode ser explorado. Assim, apesar de parecer superficialmente que o curso de IFE é caracterizado pelo seu conteúdo (Ciências, Medicina, Comércio, Turismo etc.), isto é, na verdade, somente uma consequência secundária da questão principal: ser capaz de especificar prontamente por que os alunos precisam de Inglês.³ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 53, tradução minha, grifo no original).

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125) propõem que o conceito de Análise de Necessidades abranja aspectos variados. Para eles, ao analisar necessidades, é importante obter informações sobre fatores pessoais (como razões, atitudes, perfil e expectativas perante a aprendizagem da língua) e profissionais dos alunos (a situação-alvo, como a língua é usada nela e que habilidades devem ser desenvolvidas), sobre as falhas entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa dominar para atingir seus objetivos, e sobre o ambiente no qual o curso se dará. O objetivo da Análise de Necessidades, segundo os autores, é:

conhecer os alunos como pessoas, como usuários da língua e como aprendizes de língua; conhecer como o aprendizagem da língua e de habilidades pode ser maximizado para certo grupo de alunos; e por fim conhecer as situações-alvo e

² Outras premissas, como o uso de materiais autênticos, não serão abordadas neste trabalho.

³ No original: "What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need. If learners, sponsors and teachers know why the learners need English, that awareness will have an influence on what will be acceptable as reasonable content in the language course and, on the positive side, what potential can be exploited. Thus, although it might appear on the surface that the ESP course is characterised by its content (Science, Medicine, Commerce, Tourism etc.), this is, in fact, only a secondary consequence of the primary matter of being able to readily specify why the learners need English."

ambiente de aprendizagem para que possamos interpretar os dados apropriadamente.⁴ (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 126, tradução minha).

Hutchinson e Waters (1987, p. 54), por sua vez, propõem dois tipos de necessidades: as da situação-alvo, ou seja, o que o aluno deve ser capaz de fazer na situação-alvo, e as do processo de aprendizagem, ou seja, o que os alunos precisam fazer para aprender. Os autores fazem uma analogia entre os dois tipos de necessidades e um caminho a ser percorrido. O ponto de partida e o destino, bem como a disputa sobre onde esse destino deve ser – ou seja, qual o objetivo deve ser escolhido como destino final – correspondem a subcategorias das necessidades da situação-alvo. A rota que deve ser trilhada para chegar a esse destino corresponde às necessidades do processo de aprendizagem (*ibidem*, p. 60). Veremos as necessidades e suas subcategorias a seguir.

1.1 Análise de necessidades: situação-alvo

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 55), as necessidades da situação-alvo devem ser subdivididas em carências, falhas e anseios⁵.

A) Carências

As carências são “tipos de necessidades determinadas pela demanda da situação alvo, isto é, o que o aluno deve saber para atuar de maneira eficaz na situação-alvo”⁶ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 55, tradução minha). Os autores consideram que informações sobre carências são fáceis de identificar, já que basta

⁴ No original: “The aim is to know learners as people, as language users and as language learners; to know how language learning and skills learning can be maximized for a given learner group; and finally to know the target situations and learning environment such that we can interpret the data appropriately.”

⁵ No original: “*necessities, lacks and wants.*” (grifo no original).

⁶ No original: “[...] the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation.”

observar quais situações o aluno terá que enfrentar para então analisar as partes constituintes dessas situações. Por exemplo, se o aprendiz é um candidato a uma vaga de emprego e terá que enfrentar uma entrevista em inglês, ele terá a necessidade de aprender as características linguísticas – discursivas, funcionais, estruturais e lexicais – dessa situação-alvo.

B) Falhas

As falhas correspondem às lacunas entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa preencher para completar a proficiência na situação-alvo. Entenda-se por proficiência a habilidade de atuar na situação-alvo de maneira eficaz e sem lacunas na comunicação. Um exemplo para ilustrar: o aluno precisa fazer uma prova de proficiência da Língua Inglesa para que possa estudar em outro país. Para a Análise de Necessidades, o professor/organizador do curso pode aplicar um teste de nivelamento para analisar quais são as falhas que devem ser preenchidas para que o aluno obtenha sucesso no exame. Se essa prova envolve mais de uma habilidade (compreensão escrita e auditiva, por exemplo), mais de um teste de nivelamento poderá ser necessário para aferir com maior precisão o que precisa ser feito.

C) Anseios

Como comentado anteriormente, é a consciência da necessidade que caracteriza a Abordagem Instrumental. Essa consciência, porém, é uma questão de percepção, e esta é subjetiva e varia de acordo com o ponto de vista de cada um. Por isso, é possível que o que o aluno percebe como necessidade seja conflitante com a percepção de professores e/ou patrocinadores (pais, chefes, autoridades). Em determinada situação, por exemplo, o aluno pode perceber que precise de mais treino em habilidades de leitura, porém seus pais gostariam que ele tivesse mais treino em habilidades orais. Ora, se for levado em consideração apenas uma ou outra opinião, uma das partes se sentirá frustrada.

Hutchinson e Waters (1987, p. 57, tradução minha) defendem que “tendo em vista a importância da motivação do aluno no processo de aprendizagem, a percepção pessoal dos anseios do aluno não pode ser ignorada”⁷. Caso haja conflitos entre os anseios e as carências e faltas, esses devem ser discutidos e

⁷ No original: “Bearing in mind the importance of learner motivation in the learning process, learner perceived wants cannot be ignored.”

solucionados individualmente. De acordo com os autores, o *practitioner* deve estar ciente dessas diferenças, para então considerá-las na ocasião do desenvolvimento de materiais e metodologia (*ibidem*, p. 58).

1.1.1 Exemplo de análise de necessidades da situação-alvo

Hutchinson e Waters (1987, p. 59-60, tradução minha) propõem que a Análise de Necessidades da Situação-Alvo seja feita de modo a recolher informação sobre os seguintes tópicos:

- por que a língua é necessária (para trabalho, estudo, etc.)?,
- como a língua será usada (o canal, o tipo de discurso, etc.)?,
- quais serão as áreas (medicina, biologia, etc.) e o nível (escolar, técnico, etc.)?,
- com quem o aluno vai usar a língua (falantes nativos, não nativos, etc.; a relação entre os interlocutores)?,
- onde a língua será usada (no escritório, em reuniões, dentro ou fora do país)?,
- quando a língua será usada (frequentemente, ao mesmo tempo ou depois do curso)?

Para uma satisfatória Análise de Necessidades da Situação-Alvo, faz-se necessário que todas as fontes envolvidas no curso de ESP (aprendizes, professores, patrocinadores, autoridades) sejam consultadas, para que se possa negociar, fazer concessões e conciliar todas as percepções envolvidas no processo de elaboração do curso. Também é importante ter sensibilidade para retomar a análise durante o curso, de maneira a verificar se a análise feita no começo foi eficiente, ou se necessita de ajustes.

1.2 Análise de Necessidades: processo de aprendizagem

Depois de apresentar o ponto de partida e os possíveis destinos, é hora de traçar o caminho a ser percorrido. Essa rota é a Análise de Necessidades do Processo de Aprendizagem. De nada adiantaria analisar o que o aluno precisa aprender sem levar em consideração como ele vai adquirir esse conhecimento. Conforme Hutchinson e Waters,

é ingênuo basear um curso simplesmente nos objetivos da situação-alvo, assim como é ingênuo pensar que a jornada pode ser planejada exclusivamente em relação ao ponto de partida e ao destino. As necessidades, potencial e restrições do caminho (isto é, da situação de aprendizagem), também devem ser levados em consideração, se formos ter qualquer análise útil das necessidades do aluno. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 61, tradução minha)⁸.

Um dos motivos de realizar uma Análise de Necessidades do Processo de Aprendizagem é encontrar meios para manter a motivação do aluno, fator essencial para uma aprendizagem significativa. Hutchinson e Waters (1987, p. 61) apresentam a análise de um caso: o professor propõe que alunos de Engenharia, ao invés de lidarem com textos de sua área, realizem uma tarefa diferente, construindo um *box kite* e escrevendo um manual que explicasse como fazê-lo. Essa proposta feita pelo professor preenche vários requisitos: é dentro da área de especialidade dos alunos, é relativamente nova para eles, permite a aquisição de vocabulário e estrutura gramatical necessárias para realizar a tarefa, é uma tarefa agradável. E, por ser agradável, motivadora, não previsível e gratificante, cria um senso de conquista, satisfazendo, assim, as necessidades do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, satisfaz as necessidades da situação-alvo.

A situação proposta nos faz lembrar que alunos são seres humanos (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 61). Por isso, para a Análise de Necessidades do Processo de Aprendizagem, é imprescindível levar em consideração a “rota de acordo com os veículos e guias disponíveis (isto é, as condições da situação de

⁸ No original: “It is naive to base a course design simply on the target objectives, just as it is naive to think that a journey can be planned solely in terms of the starting point and the destination. The needs, potential and constraints of the route (i.e. the learning situation) must also be taken into account, if we are going to have any useful analysis of learner needs.”

aprendizagem), as estradas disponíveis dentro da mente do aluno (isto é, seu conhecimento, habilidades e estratégias) e a motivação do aluno para viajar”⁹ (*ibidem*, p. 62, tradução minha).

1.2.1 Exemplo de análise de necessidades do processo de aprendizagem

Assim como na Análise de Necessidades da Situação-Alvo, para a Análise de Necessidades do Processo de Aprendizagem é necessário recolher informações sobre os seguintes tópicos, de acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 62-63):

- por que os alunos estão frequentando as aulas (obrigatório ou opcional, há envolvimento com promoção ou status, sua atitude em relação ao curso)?,
- como os alunos aprendem (qual metodologia lhes agrada, qual concepção têm sobre ensino e aprendizagem)?,
- quais recursos estão disponíveis (materiais, competência profissional dos professores)?,
- quem são os alunos (idade, sexo, quais são seus interesses)?,
- onde o curso acontece (como é a vizinhança)?,
- quando o curso acontece (horário, dias da semana, tempo em sala de aula)?

Novamente, salienta-se que a Análise deve ser conduzida não somente no começo do curso, mas durante a realização do mesmo, de modo a verificar se algum aspecto deve ser repensado, melhorado.

A Análise de Necessidades é uma das premissas mais importantes tanto para o ESP quanto para este trabalho, já que foi analisando a voz e, portanto, os anseios dos aprendizes que essa pesquisa teve início. Antes, porém, prosseguiremos com o

⁹ No original: “[...] we must choose our route according to the vehicles and guides available (i.e. the conditions of the learning situation), the existing roads within the learner’s mind (i.e. their knowledge, skills and strategies) and the learners’ motivation for travelling.”

ESP aplicado por outros professores da mesma rede de ensino, bem como um breve histórico sobre a Abordagem no Brasil e alguns problemas gerados no passado.

1.3 O ESP na instituição, por outros professores

O ESP é a abordagem de ensino adotada pelo instituto no qual trabalho. Para demonstrar como ele é utilizado, vou apresentar aqui três artigos de outros professores de inglês da mesma instituição, que já fizeram pesquisas e escreveram artigos a respeito do ensino de inglês para esse público (a saber, alunos do Ensino Médio/Técnico de uma instituição federal de ensino).

Mulico (2011) promove uma discussão acerca do papel das atividades de *brainstorming* (dá-se um tema central e alunos sugerem e organizam léxico relacionado a ele) e que promovam a interação entre os alunos na pré-leitura instrumental de textos na língua inglesa. Ancoradas em teorias que enfatizam a importância do léxico no processo de ensino/aprendizagem de segunda língua, como a Abordagem Lexical de Michael Lewis (1993), na aprendizagem significativa, na interação e na socialização da linguagem (OCHS & SCHIEFFELIN, 1997), as sequências de atividades aplicadas a quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio e Técnico (doravante EM/T) foram capazes de promover o aumento da capacidade de concatenações lexicais e da fluidez de leitura. Ainda, o autor afirma que “a organização do léxico em torno de um tema central é uma importante ferramenta de retenção de vocabulário na memória de trabalho, suficiente para uma bem sucedida compreensão textual na fase de *skimming*.” (MULICO, 2011, p. 186).

Guimarães (2011) investiga a tradução como estratégia de ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos no mesmo contexto (alunos de EM/T de uma instituição de ensino federal). A autora esclarece que não se refere à tradução no sentido comum, mas sim à transferência de informações do texto,

mediante utilização da língua materna (doravante L1), durante o processo de leitura do texto em inglês e nas atividades e tarefas que serão propostas pelo professor. A autora apresenta vários exercícios que envolvem a reorganização da informação do texto em L2 em quadro-resumo, diagrama, dentre outros, desenvolvidos pela equipe de docentes da instituição, nos quais o aluno deve realizar a transferência de informações da L2 para a L1 e utilizar a técnica de resumo.

Após a descrição e análise das atividades propostas, dos alunos e as especificidades desses, principalmente relacionadas aos cursos técnicos e demandas geradas pelas características dos cursos, Guimarães conclui que as atividades de leitura desenvolvidas por docentes da instituição permitem a concomitância de L1 e L2. Isso, por sua vez, auxilia a aprendizagem de L2, contribuindo, ainda, para que os alunos desenvolvam habilidades e técnicas que são úteis à vida acadêmica como um todo, por exemplo, ao aprender a resumir as ideias de artigos acadêmicos na L2 (técnica conhecida como fichamento, muito comum em ambientes acadêmicos) para apresentá-los na L1.

Beato-Canato (2011), pesquisadora da linha do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), questiona sobre como o trabalho processual, organizado em sequências didáticas (doravante SD) acerca de um gênero textual, que demandariam muitas horas de trabalho para compreender a língua como prática social e o texto como instrumento semiótico, poderia caminhar lado a lado com o ESP, que, por sua vez, tem como princípio o curto espaço de tempo para alcançar a sua finalidade de preparar os aprendizes para agir socialmente e profissionalmente na língua-alvo.

O texto, para o ISD, é uma ação de linguagem; produzido e organizado a partir de regras do gênero indexado em uma situação de interação na comunidade de prática; é visto como unidade comunicativa, e não linguística (BEATO-CANATO, 2011, p. 859). O ISD propõe que a análise de um gênero deva ser descendente. Primeiramente, analisam-se os tipos de interações sociais; em seguida, os gêneros produzidos nesses contextos; e, por fim, as unidades e estruturas linguísticas observáveis dentro do gênero em questão (*ibidem*). Esses e outros princípios teóricos, tanto do ISD quanto do ESP são levados em consideração para o desenvolvimento das SD.

A autora, então, descreve ambas as teorias e utiliza os seus princípios para realizar sua transposição didática escolhendo elementos teóricos úteis adaptados ao contexto de ensino (BEATO-CANATO, 2011, p. 862). Com um site de periódicos da área acadêmica dos alunos – e por isso de interesse para eles – como ponto de partida, Beato-Canato organizou os princípios teóricos do ISD (principalmente Bronckart, 2010) e do ESP em sequências didáticas, que por sua vez foram aplicadas a uma turma de Química da mesma instituição federal dos outros artigos aqui revisados (MULICO, 2011; GUIMARÃES, 2011). A autora conclui que ISD e ESP caminhando juntos geram a “articulação entre os processos de expressão e de estruturação [da linguagem], com os segundos a serviço dos primeiros, em oposição ao processo didático clássico, que centrava-se no domínio do código (estruturação gramatical)” (BEATO-CANATO, 2011, p. 868).

Esses três artigos aqui revisados têm como contexto de pesquisa a mesma instituição federal na qual trabalho. Os artigos são unânimes ao afirmar que o ESP é a abordagem de ensino de língua inglesa utilizada pelo corpo docente dessa instituição. Todos partiram de análises de necessidades (uma premissa básica para se desenvolver qualquer curso utilizando o ESP): Mulico (2011, p. 176) percebeu que os seus alunos não tinham fluidez na leitura em L2, e por isso propôs atividades que facilitassem a aquisição de vocabulário na leitura instrumental de língua inglesa. Guimarães (2011) parte da necessidade acadêmica das turmas para a escolha das práticas pedagógicas, as quais são então analisadas no seu trabalho. Já Beato-Canato (2011) lidera o projeto *O mapeamento de gêneros textuais necessários para agir em contextos profissionais e acadêmicos diversos*, cadastrado no CNPq, cujo objetivo é o levantamento dos gêneros necessários a contextos diversos.

Outra característica em comum nos três estudos é a leitura como eixo norteador das atividades apresentadas e testadas, bem como habilidade a ser trabalhada em sala de aula. Mulico (2011, p. 183) até sugere exercícios de repetição oral, com o objetivo de familiarizar o aluno com o sistema fonológico da língua inglesa, mas o foco da prática pedagógica é a leitura. O ensino de leitura na aula de inglês para fins específicos é defendido por muitos pesquisadores e professores da área de ESP. Mas também é um mito, como veremos a seguir.

1.4 ESP e o mito da leitura

Celani *et alli* (1988) reconta a história do ESP no Brasil. No final da década de 1970, professores e pesquisadores, encorajados por Antonieta Celani, então coordenadora do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP, começaram o planejamento do Projeto Nacional de Inglês Instrumental¹⁰. Como resultado de uma análise de necessidades conduzida junto a representantes de diversos cursos universitários, justificou-se a necessidade de um projeto nacional, e daí os caminhos a serem seguidos seriam o desenvolvimento de material humano e produção de material para aulas, bem como um centro de desenvolvimento de pesquisas nacional. O ensino de leitura foi identificado como prioridade, já que alunos e pesquisadores precisavam ler a literatura acadêmica (RAMOS, 2009, p. 4). No final da década de 1980, o Projeto se voltou para as escolas técnicas federais (*idem*, p. 8). Canagarajah (2002, *apud* Ramos, 2009, p. 9) aponta para um dos legados do Projeto: a criação de uma metodologia diferenciada, local, para o ensino-aprendizagem de leitura, que prioriza o texto autêntico, bem como estratégias de leitura e conscientização do próprio processo, de modo a empoderar o aprendiz a lidar com textos na L2 de maneira autônoma, levando em consideração o pouco tempo de estudo ele terá.

As contribuições do Projeto, a princípio trazendo legados apenas positivos, também ajudaram a criar mitos sobre o ESP: “ESP é o ensino de uma única habilidade”, “ESP é inglês técnico” etc. (RAMOS, 2009, p. 10-13). E o maior de todos é “ESP é leitura”. Apesar de ter sido identificada, na década de 70, como habilidade primordial a ser ensinada em sala de aula de LE, e de até hoje em dia ser indispensável ao desenvolvimento acadêmico de qualquer aluno, a leitura não *precisa* ser a única habilidade na sala de ESP. Ramos (2009, p. 13-14) argumenta que, se o perfil e as necessidades do aluno mudaram, já que antes precisava da leitura de textos acadêmicos, e agora precisa não somente ler, mas produzir e compreender gêneros acadêmicos e profissionais, o ESP precisa se adaptar. E

¹⁰ Para conhecer melhor o Projeto, acesse: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/>.

também critica os professores que não fazem uso do princípio fundamental do ESP: a análise de necessidades, que foi preterida em lugar da aplicação de uma metodologia de ensino de leitura desenvolvida em outro século e para outro público. Ora, se estamos falando de ESP, a análise de necessidades deveria vir antes de qualquer outro mito que tenha se enraizado no ensino de inglês para fins específicos.

Toda essa discussão era necessária antes que chegássemos ao verdadeiro porquê deste trabalho: a análise de necessidades vista pelos próprios alunos do EM/T de uma instituição de ensino federal. O ESP preconiza que todas as decisões sobre conteúdo e método são baseadas nas razões do aprendiz para a aprendizagem da língua. Essas razões podem ser investigadas por uma análise de necessidades. Como vimos no capítulo 1, essa análise de necessidades, se preterida, acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem, ao oferecer um curso desalinhado das verdadeiras necessidades do aprendiz. O objetivo desta dissertação é investigar o que os participantes veem como necessidade na sua realidade.

1.5 **Resumo do capítulo**

O Inglês para Fins Específicos é a abordagem de ensino utilizada pela rede de instituições de ensino onde trabalho. Também chamado de Abordagem Instrumental, tem como premissa atender às necessidades do aluno, baseada nos motivos que o aluno tem para aprender a Língua Inglesa, oferecendo a ele uma aprendizagem centrada nele e instrumentalmente relevante para a situação-alvo, de modo a mantê-lo motivado e torná-lo autônomo. Para alcançar esse objetivo, o curso que utiliza o ESP deve basear-se em uma análise de necessidades da situação-alvo e do processo de aprendizagem, pois a abordagem preconiza que a aprendizagem da língua tenha como ponto de partida as motivações que levam o aprendiz a

almejar aprendê-la. O problema com a abordagem é que, com o tempo, ela virou sinônimo de ensino de leitura e de ensino de inglês técnico, o que acabou refletindo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas. O objetivo desta pesquisa é investigar o posicionamento dos participantes em relação ao que eles percebem como necessidade no ensino-aprendizagem de inglês e comparar tal posicionamento ao que é praticado por nós, professores, em nossas escolas.

2 CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO

Condição pós-método é o nome dado à pedagogia de ensino-aprendizagem de línguas desvinculada das amarras do método e teorias que não sejam emergentes da prática pedagógica. Duas propostas, a de Brown (2002) e de Kumaravadivelu (2006) serão apresentadas neste capítulo. Adoto a proposta pedagógica de Kumaravadivelu na argumentação desta dissertação, por considerá-la mais libertária para o microcontexto de ensino que serviu de base para a pesquisa.

2.1 Conceito de métodos

Professores de línguas, principalmente de línguas adicionais, costumam passar por treinamentos e cursos (de nível superior ou não), nos quais aprendem os métodos mais utilizados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A esperança é que o método transforme simples aulas em aprendizagem significativa para os aprendizes, mas o que acontece na realidade é bem diferente, como veremos na discussão que se segue.

Método é entendido aqui como um construto, um conceito formado a partir de teorias linguísticas e sobre ensino e aprendizagem de línguas, que se reflete na sala de aula, seja na produção do material, seja nos procedimentos e técnicas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 162). De acordo com o glossário de terminologia de aprendizagem de língua de Nunan (1999, p. 311), método é “um conjunto de princípios coerente e internamente consistente para o ensino de línguas derivado, pelo menos em parte, de um conjunto de crenças sobre a natureza da linguagem e

do aprendizado”¹¹ (tradução minha). Larsen-Freeman (2003), por sua vez, define método como um conjunto de ligações entre ações e conceitos do ensino de línguas coerentes entre si. Método é, portanto, um conjunto de crenças que guiam, de maneira planejada, a ação na sala de aula. É necessário observar que, para este momento do estudo, não há distinção entre método e abordagem, como sugerem alguns autores.

Há uma vasta literatura disponível no mercado sobre métodos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Kumaravadivelu (2006) relata entre 11 e 20 métodos encontrados em diversos livros (Mackey, 1965; Richards e Rodgers, 1986, 2001, entre outros). Larsen-Freeman (2000) cita os mais famosos e utilizados, dentre eles, o método direto, o da gramática e tradução, o áudio-lingual e a abordagem comunicativa. Os métodos podem ou não apresentar sobreposições tanto em sua teoria quanto em suas práticas de sala de aula. O problema com os métodos, porém, é o mesmo: a busca por um método “receita de bolo”, o qual vai servir para todos os alunos e professores de maneira uniforme e eficaz, acabou transformando o conceito de método em algo insignificante, inútil (ALLWRIGHT, 1991; BROWN, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006).

2.2 Inutilidade dos métodos

Brown (2002, p. 10) aponta quatro razões para que os métodos não sejam mais o marco da jornada do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo, dessa maneira, sua extinção declarada. A primeira razão é a prescrição do método. Por ser prescritivo demais, também presume demais sobre o contexto, antes mesmo de ele ser identificado. Essa supergeneralização vai de encontro ao microcontexto da sala de aula. A segunda é que os métodos não se diferenciam muito em estágios mais avançados, o que significa dizer que, apesar de diferentes durante os estágios

¹¹ No original: “A coherent and internally consistent set of principles for teaching language derived, at least in part, from a set of beliefs about the nature of language and learning.”

iniciais, os métodos tornam as salas de aula muito parecidas umas com as outras no fim das contas. O terceiro motivo é a impossibilidade de se medir empiricamente se um método é melhor que o outro. Por fim, temos o que Pennycook (1989) cunhou como *interested knowledge*, uma espécie de pauta do ensino-aprendizagem de línguas que serve aos interesses de um “imperialismo linguístico”, tendo como alvo a “periferia desprovida de poder”.

Allwright (1991) já havia declarado a “morte do método” em uma conferência na Universidade de Carleton, em Ottawa, Canadá. O autor pretendia salientar a “relativa inutilidade” do conceito de método, expondo seis razões para tal. Entre elas, duas razões estão diretamente ligadas à prática pedagógica. Allwright argumenta que o método traz a errônea ideia de que já foram achadas respostas para todas as questões na nossa profissão, além de gastar energia demais com a implementação do método, ao invés de investir esse tempo em criar práticas pedagógicas de acordo com o contexto específico da sala de aula do professor.

Essa “inutilidade” a qual me refiro, portanto, reflete-se e também se origina na própria sala de aula. Muitas vezes o professor de línguas se torna refém do método, já que é comum que as escolas, cursos livres ou até mesmo o material didático imponham-lhe um. Essa imposição resulta em professores insatisfeitos, já que há uma distância entre o método na teoria e o que realmente funciona na sala de aula. Um dos motivos para que isso aconteça é que os métodos são idealizados para um contexto ideal, não trazendo soluções específicas para cada contexto particular.

Outro motivo seria a distância entre o teórico que “inventa” o método e o professor, que raramente participa do processo. Isso se reflete no uso, por parte dos professores, de suas próprias habilidades como profissional para não somente implementar técnicas de certo método, mas também para decidir o que funciona em seu microcontexto de sala de aula. Com isso, o professor de línguas tende a mesclar características de vários métodos e criar um próprio, o que também se torna um problema, e não a solução, como discutirei em 2.2.1.

Declarar que o método está “morto” pode ser considerado um termo forte demais. Talvez fosse mais adequado declará-lo como “mal necessário”: sem ele, o ensino-aprendizagem como conhecemos não teria evoluído. Foi o desenvolvimento de métodos que gerou estudos e pesquisas, resultando em uma melhor

compreensão dos microcontextos de ensino. Seria necessário, portanto, estudar primeiro os métodos que foram criados ao longo do tempo, para então compreendermos as suas deficiências e suas contribuições para a sala de aula. No momento atual, o microcontexto se beneficia dos métodos já existentes na medida em que eles possibilitam o pensamento crítico, mas também é prejudicado por eles enquanto houver a propagação do pensamento que o método é uma receita de bolo que não deve ser questionada ou ao menos adaptada. Enquanto professora de línguas, observo que o método permanece vivo nas salas de aula, em cursos livres e no ensino básico. Concordo com Brown (2002) e Allwright (1991) sobre os motivos que levaram pesquisadores da área a declarar a morte do método. Contudo, sem o conceito de método seria impossível tanto a reflexão sobre sua (in)utilidade e/ou contribuição quanto o próprio entendimento do que venha a ser a era pós-método. Advogo, portanto, que o método não seja extinto, mas sim problematizado, para que se possa aprender com ele.

2.2.1 Ecletismo

Quando o professor de línguas repudia os métodos já estabelecidos e passa a basear suas práticas pedagógicas em sua experiência, habilidades e intuição, ele está criando um *método eclético* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 169-170). O ecletismo, nesse caso, torna-se um problema se for utilizado de maneira irresponsável, isto é, sem nenhum critério, tomando para si princípios ou muito amplos, ou muito vagos, ou até mesmo contraditórios. O resultado, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 170), é que o professor fica preso entre dois mundos: um do método imposto, outro do método improvisado.

O problema parece ser mais teórico do que prático. Se o foco é aprimorar o ensino-aprendizagem, não vejo porque se opor ao método eclético. Como professores, frequentemente confiamos na nossa intuição e experiência para tomar

decisões sobre o que funciona ou não na sala de aula, sempre visando o melhor para o nosso aprendiz. Levando-se em consideração que a heterogeneidade é uma característica comum em nossas salas de aula, parece-me até plausível que utilizemos técnicas diversas para atender as diversas demandas que enfrentamos. O problema surge quando o professor não está preparado para tomar decisões “responsáveis”, ou seja, decisões baseadas em teorias e princípios que iriam realmente ajudar o processo de ensino-aprendizagem. Essa seria a diferença entre “ecletico” e “guiado por princípios”. O ecletismo parece ser uma abordagem na qual “tudo vale”, enquanto assumir uma abordagem guiada por princípios seria tomar decisões de maneira consciente e coerente, apoiada no conhecimento de aquisição de línguas adicionais e de prática pedagógica em ensino-aprendizagem de línguas. Por isso o ecletismo é tão criticado pela revisão de literatura.

2.3 Condição pós-método

O ensino-aprendizagem de inglês abre suas portas para uma pedagogia pós-método. Neste trabalho, o foco recai sobre a proposta pedagógica de Kumaravadivelu (2006), mas antes apresento um breve resumo de outra proposta: Brown (2002) e sua pedagogia orientada por princípios¹².

2.3.1 Brown (2002) e a pedagogia de ensino de L2 orientada por princípios

¹² Existem, ainda, outras propostas de pedagogias para o ensino-aprendizagem de línguas pautadas na era pós-metodológica, como Stern e o Sistema Tridimensional (1992) e a Prática Exploratória de Allwright (2003), que não são apresentados nessa dissertação.

Brown sugere que o processo de ensino-aprendizagem de línguas seja orientado por doze princípios que, de acordo com o autor, são amplamente aceitos como assunções teóricas sobre aquisição de segunda língua. O objetivo é munir o professor de conhecimento o suficiente para que ele possa aplicar esses princípios como base teórica para as suas práticas pedagógicas¹³. Brown chama isso de abordagem, entendendo abordagem como princípios teóricos que estão por trás de tudo o que acontece na sala de aula (2002, p. 11), portanto, diferenciando abordagem do conceito de método, sendo que o último pressupõe uma prescrição de técnicas e uma supergeneralização de contextos de ensino. Os doze princípios são (*ibidem*, p. 12-13):

1. *Automaticidade*, que refere-se à habilidade de processar um número infinito de formas linguísticas de maneira automática, sem se prender demais a regras ou analisar demais as formas, já que isso tende a impedir a *automaticidade*.

2. *Aprendizagem significativa*, em oposição à memorização, já que a primeira leva a melhor retenção de longo prazo.

3. *A antecipação da recompensa*, pois os seres humanos têm seu comportamento “guiado” pela antecipação de algum tipo de recompensa, seja ela tangível ou não, imediata ou não. Por causa disso, uma das tarefas do professor seria criar oportunidades “recompensadoras”, que tragam ao aluno esse senso de realização.

4. *Motivação intrínseca*, a qual advém do próprio aluno e seus desejos e necessidades para aprender a língua alvo. Quando a motivação intrínseca domina o cenário, os aprendizes encontram-se propensos a manter o comportamento para obter suas recompensas não obstante a presença de outros tutores.

5. *Investimento estratégico*, já que o sucesso na aprendizagem da língua adicional resulta do tempo, esforço e atenção que o aprendiz investe em estratégias para compreender e produzir a língua em questão.

¹³ Prática pedagógica é um termo aqui empregado como técnica utilizada em sala de aula para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

6. *Ego linguístico*, a nova “identidade” criada pela aprendizagem de uma nova língua, à medida que o aluno desenvolve uma nova maneira de pensar. Pode também levar a fragilidade, defesa e inibições.

7. *Autoconfiança*, que se desenvolve mais facilmente quando o aprendiz consegue completar a tarefa a qual lhe foi designada em sua aula.

8. *A disposição para correr riscos*, os aprendizes devem estar dispostos a correr riscos no “jogo da linguagem”, sabendo que nem sempre terão certeza ou estarão certos em suas tentativas de compreender e produzir linguagem.

9. *A conexão entre língua e cultura*, pois o ensino de língua perpassa pelo ensino da cultura e dos modos de pensar, sentir e agir a ela associadas.

10. *O efeito da língua materna*, que já está consolidada e serve como apoio para prever significados da língua alvo. A L1 pode facilitar ou interferir na língua alvo, sendo mais salientes as interferências.

11. *Interlíngua*, termo cunhado por Selynker para se referir ao conhecimento sistemático da L2 que é independente tanto da língua mãe quanto da língua alvo (ELLIS, 1997, p. 33-34). É um sistema mental único, transitório e permeável, que sofre mudanças a todo tempo, já que está sujeito a influências internas (do sistema da L1, por exemplo) e externas (como ao ouvir um nativo da língua alvo). O *feedback* dado ao aluno, seja do professor, seja de outro aluno ou de um interlocutor, pode auxiliar esse processo, pois vai “movimentar” a interlíngua dele.

12. *Competência comunicativa*, considerada o objetivo da sala de aula de línguas, devendo então apontar para todos os aspectos que a compõem: a competência organizacional, a pragmática, a estratégica e a psicomotora. Para atingir os objetivos comunicativos, deve-se focar no uso da língua, na fluência e nos contextos autênticos, criando oportunidades para que os aprendizes possam usar a língua em contextos naturais, não “ensaiados”.

Brown sugere, portanto, que o professor baseie as decisões que tomará para o seu microcontexto de ensino, incluindo, portanto, as práticas pedagógicas, nesses

doze princípios teóricos mencionados acima. Mas para aplicá-los em sala, é preciso antes diagnosticar os objetivos específicos, as necessidades comunicativas e situacionais (do contexto de ensino) de cada contexto distinto, dando a cada sala o seu tratamento específico e sistematicamente avaliando os resultados dos objetivos curriculares.

Na pedagogia para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais orientada por princípios de Brown (2002), o diagnóstico começa com a elaboração de planos curriculares e continua com o monitoramento constante do processo na sala de aula. Começando pelo contexto situacional, ou seja, pelo contexto de ensino, a primeira fase de diagnóstico deve considerar o local de origem dos alunos, sua situação socioeconômica, por que estão estudando a língua alvo, e até mesmo as restrições impostas pela instituição de ensino ao currículo. Outros aspectos, como os administrativos e educacionais também entram nessa fase de diagnóstico.

A segunda fase começa pela especificação de necessidades linguísticas ou comunicativas, *i. e.*, as estruturas/formas e funções que estarão presentes no curso. Brown (2002, p. 14, traduções minhas) exemplifica como os princípios vão atuar nesses diagnósticos. Perguntas como “até que ponto a língua em questão envolve uma batalha entre o aluno e ‘sua nova identidade’ e, portanto, traz um problema de ego linguístico?”¹⁴ e “como o currículo pode realizar o princípio da autenticidade?”¹⁵ são alguns dos exemplos dados pelo autor. Brown (2002) considera o diagnóstico das necessidades dos aprendizes complexo e primordial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que os métodos estanques e pré-fabricados não conseguem dar conta dessa fase. Para ele, somente o professor empoderado por esses princípios teóricos tem condições de fazer um diagnóstico adequado.

Segue-se à fase de diagnóstico a fase de tratamento. Por sua complexidade, o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 requer uma abordagem também complexa, multifacetada. Não basta, portanto, aplicar um método de ensino; faz-se necessário que o professor ofereça um grande número de opções de práticas pedagógicas, sempre orientadas pelos princípios teóricos indicados por Brown e

¹⁴ No original: “To what extent will the language in question involve students in wrestling with a ‘new identity’ and therefore imply a language ego issue?”

¹⁵ No original: “How can the curriculum realize the principle of authenticity?”

pelas necessidades diagnosticadas (BROWN, 2002, p. 15). Conforme Brown (*ibidem*, tradução minha), “é tarefa do professor escolher cuidadosa e deliberadamente entre essas muitas opções para formular uma sequência pedagógica de técnicas na sala de aula. E é ali que as escolhas de um professor devem ser orientadas por princípios”¹⁶.

Brown (2002, p. 15-16) sugere duas maneiras de realizar essas escolhas guiadas por princípios. Uma delas é verificar até que ponto uma técnica promove um objetivo desejado. Cada princípio tem suas facetas. O professor deve escolher técnicas que incorporem a maioria dessas facetas, como critérios a serem seguidos. O autor exemplifica com uma lista de dez características do princípio da motivação intrínseca, como, por exemplo, se a técnica reflete interesses genuínos dos aprendizes, se é relevante para suas vidas, se apresenta um desafio razoável. O argumento é que a escolha de técnicas que incorporem muitos dos critérios leva o professor à segurança de oferecer um tratamento especificamente planejado conforme o que foi diagnosticado como necessidade de seu(s) aluno(s).

A segunda maneira é usar uma lista de sugestões com as dez características de um aprendiz de línguas para que desenvolva o investimento estratégico (cf. Brown, 1994, p. 189-215). Cada característica implica uma variedade de atividades apropriadas. Para diminuir as inibições, por exemplo, o autor sugere jogar jogos de adivinhação e comunicação, cantar músicas, etc. Para promover aprendizagem colaborativa, fazer uma quantidade considerável de trabalhos em grupos pequenos. Para encorajar os aprendizes a correr riscos, elogiar os alunos por esforços sinceros ao tentarem comunicar-se na L2. Mais uma vez, a abordagem guiada por princípios leva direta e consistentemente a práticas pedagógicas voltadas para a necessidade do aluno (BROWN, 2002, p. 16-17).

Por fim, após o diagnóstico e o tratamento, chegamos à avaliação. Diferentemente da avaliação quando feita dentro de uma metodologia fechada, somativa e ao meio e final do curso, a abordagem proposta por Brown (2002) sugere uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que é feita no decorrer do curso sobre a performance dos alunos e que utiliza instrumentos avaliativos variados,

¹⁶ No original: “It is the teacher’s task to carefully and deliberately choose among these many options to formulate a pedagogical sequence of techniques in the classroom. And this is where a teacher’s choices must be ‘principled’.”

como portfólio, registros de produção oral, entre outros. À medida que se avalia os alunos e o próprio curso, é possível fazer as mudanças necessárias para que os objetivos sejam alcançados de maneira significativa. Dessa maneira, a avaliação formativa torna-se um componente do curso.

Em suma, Brown (2002) propõe uma pedagogia de ensino-aprendizagem de L2 que seja orientada por doze princípios teóricos amplamente aceitos por pesquisadores e praticantes. O processo de ensino-aprendizagem passa por três fases. O diagnóstico, na qual os princípios guiam a pesquisa sobre as necessidades dos alunos, é a primeira. Passa-se à fase de tratamento, na qual os princípios guiarão as escolhas pedagógicas. Por fim, temos a fase de avaliação, na qual os alunos passam por avaliações formativas, de modo a determinar se as escolhas e práticas precisam de revisão e o que pode ser feito para atingir os objetivos pedagógicos. As fases se entrelaçam, até porque a abordagem proposta por Brown não se manifesta de maneira estanque no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Parece-me, no entanto, que a proposta de Brown (2002) apresenta-se assertiva demais para a realidade do microcontexto de ensino. Aproxima-se de um “método”. Os doze princípios fornecem uma base de construtos amplamente aceitos pela comunidade de prática, mas também estão sujeitos a mudanças, críticas e discordância. As variáveis do contexto de ensino-aprendizagem mudam o tempo todo e interagem dinamicamente com tais construtos, e, em última instância, com os próprios princípios. Portanto, o professor que abraçar a pedagogia guiada pelos princípios de Brown (2002) precisa ter consciência sobre o dinamismo que envolve o contexto e como ele interage com os princípios, ao longo das fases.

Na próxima subseção, apresento a pedagogia pós-método de ensino-aprendizagem de línguas proposta por Kumaravadivelu (2006), e a seguir sua *Macrostrategic Framework*, o Sistema de Macroestratégias.

2.3.2 A pedagogia pós-metodológica de Kumaravadivelu (2003, 2006)

Segundo Kumaravadivelu (2006), os parâmetros essenciais para moldar a pedagogia pós-metodológica são: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade, os quais apresento, brevemente a seguir, para, então, expor o Sistema de Macroestratégias do autor.

Como expõe Kumaravadivelu, o parâmetro da particularidade envolve uma compreensão profunda da situação de ensino, o que chamo aqui de microcontexto de ensino. De acordo com o autor, qualquer pedagogia que se diga pós-método deve estar em consonância com as particularidades de determinado grupo de aprendizes e professores inseridos em determinado contexto institucional e sociocultural (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 171). Esse parâmetro enfatiza a interpretação holística e a consciência crítica de cada situação de ensino e tudo o que ali está envolvido: as particularidades linguísticas, socioculturais, políticas, administrativas etc. O professor, por sua vez, precisa colocar isso em prática, ao rever suas práticas, avaliar o produto de sua sala de aula, identificar problemas, achar soluções. O parâmetro da particularidade, portanto, funde-se com o da praticidade.

O parâmetro da praticidade refere-se, de maneira ampla, à relação entre teoria e prática, e de maneira restrita, à habilidade do professor de monitorar a efetividade do seu ensino. Para Kumaravadivelu (2006, p. 173), esse parâmetro é uma teoria de prática: o conhecimento pedagógico emerge da prática do professor sensível ao seu microcontexto, dessa prática emerge teoria, e dessa teoria emerge uma prática. Anteriormente, o professor aplicava em sua sala de aula aquilo que o teórico havia “inventado” para ela. Em uma era pós-método, a teoria nasce da prática do professor em seu microcontexto, em um ambiente de reflexão sobre o que acontece na prática pedagógica. O parâmetro da praticidade, portanto, foca na reflexão e na ação do professor, o que inclui intuições e percepções sobre o seu contexto de ensino. Essa autorreflexão surge e se renova pelos fatores pedagógicos dominantes e também por forças que emanam de fora (*ibidem*, p. 174), como o posicionamento da instituição de ensino em relação ao ensino-aprendizagem de determinada disciplina, por exemplo. Nesse sentido, o parâmetro da praticidade se torna o parâmetro da possibilidade.

Kumaravadivelu (2006, p. 174-175) atribui a origem do terceiro parâmetro, o da possibilidade, à filosofia educacional do brasileiro Paulo Freire e seus seguidores. Para eles, qualquer pedagogia está intimamente ligada a relações de poder, domínio e subjugamento, cujo objetivo é manter as desigualdades sociais. Eles reforçam a importância de reconhecer a identidade dos participantes e de encorajá-los a questionar o *status quo*. Esse parâmetro também se refere à ideologia da linguagem, reiterando que aspectos socioculturais não podem ser ignorados, mas que também há a necessidade de aceitar que as necessidades linguísticas dos alunos e as necessidades sociais deles caminhem sempre juntas.

É possível ver o reflexo do primeiro parâmetro em várias macroestratégias, como facilitar a interação negociada, enquanto o segundo está intimamente ligado à macroestratégia 7, integrar as habilidades linguísticas, entre outras. Já o terceiro parâmetro auxilia a moldar algumas macroestratégias, como, por exemplo, promover a autonomia do aluno, proporcionar consciência linguística, assegurar relevância social. Cada parâmetro interage e se interliga com o outro, e daí com as macroestratégias, de maneira que há uma sinergia entre eles, cujo todo é maior que a soma das partes. Essa sinergia é representada pela figura 1:

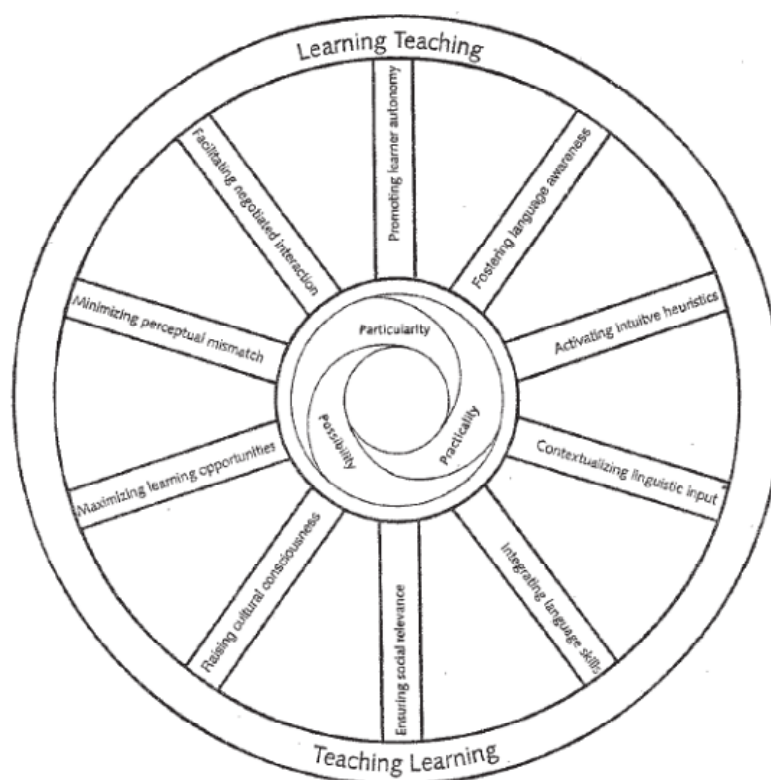


Figura 1 - The Pedagogic Wheel (A Roda Pedagógica). Fonte: KUMARAVADIVELU, 2003, p. 41.

Kumaravadivelu (2003, p. 41-42) explica que os parâmetros pedagógicos conectam e sustentam a roda pedagógica, enquanto as macroestratégias encontram-se sistematicamente dando suporte umas às outras. Apresento, agora, o Sistema de Macroestratégias de Kumaravadivelu (2003, 2006).

Kumaravadivelu (2006) propõe uma lista de dez planos gerais, denominados *macroestratégias*, os quais atuam como orientações gerais de modo que os professores desenvolvam suas microestratégias ou práticas pedagógicas, essas baseadas nas necessidades específicas de seus microcontextos. As macroestratégias derivam-se do conhecimento pedagógico, empírico e teórico, disponíveis no momento, e de como se relacionam com o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Em contrapartida, de acordo com o autor, as macroestratégias são neutras de teoria, por não estarem enclausuradas em premissas específicas de nenhuma teoria de linguagem nem de ensino-aprendizagem. Elas também não estão vinculadas a nenhum método, não fazem parte de nenhum conjunto de princípios ou procedimentos associados a métodos de ensino-aprendizagem de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201). E podem mudar à medida que nossa base de conhecimento se expande (*ibidem*, p. 208). As macroestratégias são:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. facilitar a interação negociada;
3. minimizar os desencontros perceptuais;
4. ativar a heurística intuitiva;
5. proporcionar consciência linguística;
6. contextualizar o insumo linguístico;
7. integrar as habilidades linguísticas;
8. promover a autonomia do aluno;
9. assegurar relevância social; e

10. conscientizar sobre a cultura (*ibidem*, tradução minha)¹⁷.

Kumaravadivelu esclarece que as macroestratégias são descritas em verbos de ação apenas por uma questão de conveniência, e que seu sistema de macroestratégias não pretende ser prescritivo.

Nas subseções 2.3.2.1 a 2.3.2.10, reviso, de acordo com Kumaravadivelu (2003, 2006), cada uma de suas macroestratégias.

2.3.2.1 Macroestratégia 1: maximizar oportunidades de aprendizagem

Nessa macroestratégia, o processo de ensino-aprendizagem é visto como um processo criativo, no qual o professor tanto cria quanto aproveita oportunidades de aprendizagem criadas pelos seus alunos. Além do papel de planejador de práticas pedagógicas, no qual o professor baseia sua prática nos objetivos de aprendizagem, o professor precisa também assumir o papel de mediador de atos de aprendizagem, o que envolve avaliar o processo de ensino-aprendizagem e fazer mudanças necessárias o tempo todo. Dessa maneira, o currículo passa a ser encarado como um pré-curriculo, de modo que ele seja reconstruído para atender as necessidades, os desejos e as situações do microcontexto de sala de aula.

Os alunos criam oportunidades de aprendizagem para o grupo ao pedir explicações, fazer sugestões, esclarecer dúvidas, etc. A produção de linguagem em sala de aula é vista como uma “aventura” cooperativa, ou seja, todos estão ali para correr riscos na aventura da produção de uma língua estrangeira, de modo que todos criam oportunidades para todos os envolvidos. O professor, portanto, não pode ignorar nenhuma contribuição dos parceiros envolvidos nessa aventura, pois

¹⁷ As dez macroestratégias, no original, são: (1) maximize learning opportunities; (2) facilitate negotiated interaction; (3) minimize perceptual mismatches; (4) activate intuitive heuristics; (5) foster language awareness; (6) contextualize linguistic input; (7) integrate language skills; (8) promote learner autonomy; (9) ensure social relevance; and (10) raise cultural consciousness. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201).

fazer isso seria uma falha de aproveitamento da oportunidade de aprendizagem criada pelo aluno (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201-202).

2.3.2.2 Macroestratégia 2: facilitar a interação negociada

Interação negociada significa que o aluno deve estar envolvido ativamente na “interação como atividade textual, interação como atividade interpessoal e interação como atividade ideacional”¹⁸ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 202, tradução minha). Kumaravadivelu esclarece essas interações:

A primeira refere-se às realizações linguísticas que criam coerentes textos escritos ou falados que se encaixam em um evento interacional em particular, possibilitando que alunos de L2 e seus interlocutores compreendam a mensagem como pretendida. Especificamente, foca nos sinais conversacionais sintáticos e semânticos, e seu resultado é medido principalmente em termos de conhecimento/habilidade linguísticos. O segundo refere-se ao potencial do participante de estabelecer e manter relações sociais e ter encontros interpessoais, e seu resultado é medido em termos de relacionamento pessoal criado na sala de aula. O terceiro refere-se à expressão da própria identidade da pessoa baseada em sua experiência do mundo real ou imaginário dentro ou fora da sala de aula. Especificamente, foca em ideias e emoções que os participantes trazem com eles, e seu resultado é medido principalmente em termos de conhecimento/habilidade pragmáticos.¹⁹ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 66, tradução minha)

Essa macroestratégia sugere que a interação aluno-aluno e aluno-professor seja, além de significativa, livre e flexível de modo a iniciar e deixar fluir a fala, em atividades nas quais o professor facilita e o aluno se engaja na compreensão e uso da língua como sistema, como discurso e como ideologia. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 202-203), há muitas pesquisas demonstrando que são as

¹⁸ No original: “[...] Interaction as a textual activity, interaction as an interpersonal activity and interaction as an ideational activity.”

¹⁹ No original: “The first refers to the linguistic realizations that create coherent written or spoken texts that fit a particular interactional event, enabling L2 learners and their interlocutors to understand the message as intended. Specifically, it focuses on syntactic and semantic conversational signals, and its outcome is measured primarily in terms of linguistic knowledge/ability. The second refers to the participants’ potential to establish and maintain social relationships and have interpersonal encounters, and its outcome is measured in terms of personal rapport created in the classroom. The third refers to an expression of one’s self-identity based on one’s experience of the real or imaginary world in and outside the classroom. Specifically, it focuses on ideas and emotions the participants bring with them, and its outcome is measured primarily in terms of pragmatic knowledge/ability.”

oportunidades de modificar e reestruturar a interação com os interlocutores até que se alcance a compreensão mútua que provocam os alunos a prestar atenção na relação forma-significado, ou seja, que provocam o aprendizado da L2.

2.3.2.3 Macroestratégia 3: minimizar desencontros perceptuais

A linguagem, em todas as suas formas, está sujeita a ambiguidades de interpretação. A comunicação em qualquer L2, por sua vez, pode resultar em algum desencontro de interpretações entre o que se quis dizer e o que foi entendido. Kumaravadivelu considera essencial a sensibilização quanto às potenciais fontes de desencontro entre a intenção do professor e a interpretação do aluno. São pelo menos dez essas fontes (KUMARAVADIVELU, 1991):

1. Cognitiva: refere-se ao conhecimento de mundo e processos mentais pelos quais os aprendizes obtêm entendimento conceptual de fenômenos físicos e naturais.
2. Comunicativa: refere-se à habilidade de comunicação, incluindo suas estratégias.
3. Linguística: refere-se ao repertório linguístico, ou seja, conhecimento sintático, semântico e pragmático da L2, que será usado em sala de aula.
4. Pedagógica: refere-se ao reconhecimento de objetivos das práticas pedagógicas e atividades em sala de aula.
5. Estratégica: refere-se a estratégias de aprendizagem, tais como operações, etapas, planos e rotinas usadas pelo professor para facilitar a obtenção, retenção, recuperação e uso de informação.

6. Cultural: refere-se ao conhecimento prévio mínimo exigido de conhecimento da cultura da língua alvo para compreender certas nuances das atividades da sala de aula.

7. Avaliativa: refere-se às medidas de autoavaliação contínua usadas pelos alunos para monitorar sua performance.

8. Procedural: refere-se aos caminhos escolhidos pelo aprendiz para solucionar um problema imediato e alcançar determinado objetivo.

9. Instrucional: refere-se às direções, instruções dadas pelo professor e/ou indicadas pelo material didático.

10. Atitudinal: refere-se à atitude dos aprendizes em relação à natureza do ensino-aprendizagem de L2, à natureza da cultura da sala de aula e à natureza dos relacionamentos entre os participantes.

Ter a consciência dessas fontes de desencontro auxilia o professor a identificar os problemas precocemente e agir sobre eles mais eficientemente. Ter essa macroestratégia inserida no microcontexto de ensino pode auxiliar a aumentar a eficiência de práticas pedagógicas, já que ajuda a minimizar quaisquer desencontro perceptual, seja ele de qualquer fonte.

Após a análise dos dados coletados para esta dissertação (capítulo 4), por exemplo, percebi que os participantes clamam pela aprendizagem da comunicação oral. Havia um desencontro entre o que os participantes da minha pesquisa percebem como necessidade e o que a instituição percebe como necessidade para eles (que seria o ensino de leitura e de inglês técnico). A consciência desse desencontro interfere na prática pedagógica, pois agora que conheço a opinião dos meus aprendizes, posso proporcionar a eles aulas mais alinhadas com o desejo deles.

Outro ponto de desencontro que encontrei nos dados foi a questão do inglês técnico. Dos 65 questionários analisados, apenas 1 participante mencionou “inglês da área técnica” (proferimento (9), no Anexo C, e análise na subseção 4.3), nesse caso, da área de Agropecuária. Consta na ementa da disciplina o ensino de inglês

da área técnica do curso do aprendiz; porém, o inglês técnico não se apresenta no horizonte de pensamento dos participantes da minha pesquisa.

2.3.2.4 Macroestratégia 4: ativar a heurística intuitiva

Heurística é descobrimento. No caso do ensino-aprendizagem de línguas, a heurística estaria relacionada às estratégias para o aprendiz descobrir regras de uso da linguagem, ao invés de serem explicitadas pelo professor. Uma maneira de ativar a heurística intuitiva é fornecer ao aluno insumo textual suficiente para que ele possa, sozinho ou com a ajuda de pares, inferir algumas regras básicas de forma e função. Através de exemplos, informações linguísticas e discursivas, temos a capacidade de reconhecer padrões, o que deve ser estimulado pelo professor. A autodescoberta é de grande importância para a compreensão e retenção do assunto pelo aprendiz.

2.3.2.5 Macroestratégia 5: proporcionar consciência linguística

De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 204-205), promover consciência linguística refere-se ao esforço proposital de guiar a atenção do aluno para as propriedades formais da língua alvo, aumentando assim o grau de explicitação dessa L2, com os objetivos de promover aprendizagem, de fazer com que o aluno note certos aspectos de menor saliência cognitiva e, também, desenvolver uma visão crítica sobre a ideologia por trás de certos aspectos linguísticos. Para tal, é

necessário utilizar práticas pedagógicas que enfatizem a compreensão, os princípios gerais, a experiência operacional e os aspectos ideológicos por trás da L2.

2.3.2.6 Macroestratégia 6: contextualizar o insumo linguístico

De acordo com Ellis (1997, p. 139), insumo – *input*, em inglês – é um exemplo de linguagem oral ou escrita, a qual se expõe o aluno no processo de ensino-aprendizagem de uma L2. O insumo linguístico vai de um trecho de livro a um capítulo de novela na língua alvo. Kumaravadivelu (2003, p. 204) argumenta que comunicação linguística e o contexto na qual ela ocorre são inseparáveis. Sem o contexto, a língua perde seu sentido. A produção de sentido depende do contexto, ou melhor, sem o contexto, a produção de sentido é muito mais difícil. Kumaravadivelu (*ibidem*) defende que o aluno deve ser exposto a uma linguagem contextualizada, mesmo que ela seja simplificada, de modo que o insumo reflita a realidade da melhor forma possível.

A compreensão e a produção da língua estrangeira perpassam pela integração dos contextos sintático, semântico, pragmático e discursivo (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 205). Como os contextos não ocorrem sozinhos e estão sempre integrados, a produção de significado também não ocorre isoladamente dos contextos. O papel do professor, portanto, inclui contextualizar o insumo em suas aulas, trazendo sempre à atenção do aluno a natureza integrada da linguagem.

2.3.2.7 Macroestratégia 7: integrar as habilidades linguísticas

Alguns métodos, centrados na língua, preconizavam a separação das chamadas habilidades linguísticas (compreensão auditiva, leitura, fala e escrita), o que, de acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 205) não tinha nenhum fundamento empírico ou teórico. Agora é notório que o processo de ensino-aprendizagem de línguas promova a integração não somente de componentes linguísticos, mas também, e principalmente, das habilidades linguísticas, pela natureza integrada da linguagem. Inicialmente, o desconforto com relação a essa separação levou os praticantes a mudar as classificações para habilidades ativas (aquelas que envolvem produção, ou seja, a fala e a escrita) e passivas (as que envolvem recepção/compreensão, ou seja, compreensão auditiva e leitura) e, mais tarde, para habilidades produtivas e receptivas.

As habilidades linguísticas, entretanto, estão interligadas e se reforçam. A própria natureza integrada da linguagem pressupõe uma integração de habilidades. E não me refiro apenas a aspectos linguísticos; até mesmo gestos e linguagem corporal são importantes para a produção de sentido em qualquer língua, e prestar atenção nesses aspectos facilita a aprendizagem da língua em todos os seus aspectos, estando o pragmático e o ideológico em destaque. Como defende Kumaravadivelu (2006, p. 206, tradução minha), “além disso, como aprendemos pelo movimento da língua como um todo, o conhecimento linguístico e a habilidade linguística são melhor desenvolvidos quando a língua é aprendida e usada holisticamente.”²⁰ Faz-se necessário, portanto, que o professor integre as habilidades da melhor forma possível em suas práticas pedagógicas.

Essa necessidade de integração de habilidades é confirmada pelos participantes deste estudo. O proferimento 57.10 (Anexo C, analisada na subseção 4.1), por exemplo, mostra que o participante percebe que a integração das habilidades torna o processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório. No capítulo 4 apresento mais argumentos a respeito desse assunto.

²⁰ No original: “Furthermore, as we learn from the whole-language movement, language knowledge and language ability are best developed when language is learned and used holistically.”

2.3.2.8 Macroestratégia 8: promover a autonomia do aluno

O aluno pós-método é um aluno autônomo. A autonomia é essencial para o sucesso do aluno em qualquer microcontexto. Promover autonomia envolve auxiliar o aluno a aprender a aprender, dando a ele estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas, sociais necessárias para que o aprendiz direcione sua própria aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 206).

Envolve também conscientizá-los sobre as estratégias usadas por aprendizes de línguas bem-sucedidos, aqueles que aplicam estratégias para a sua aprendizagem, aqueles que “sabem aprender”. Esse aluno também poderá ser um multiplicador, ensinando aos outros alunos as suas estratégias.

E não se pode deixar de mencionar o auxílio à liberdade. A autonomia libertadora significa ter a consciência crítica e conhecer o potencial da língua para a transformação social. Uma maneira de o professor promover a autonomia libertadora é, por exemplo, promover oportunidades para que os alunos pesquisem na rede de computadores os tópicos que lhe interessem e que tragam esse material para exposição e discussão de suas próprias perspectivas sobre o assunto (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 178). Outra é encorajar o aluno a investigar e compreender como a ideologia por trás de certas escolhas linguísticas serve a interesses velados de grupos sociais.

Logo, promover a autonomia é ajudar o aluno a ser responsável pelo seu próprio aprendizado e provocar as mudanças de atitude necessárias para que isso aconteça, através de práticas pedagógicas que tragam ao aprendiz estratégias de aprendizagem, como e porque usá-las para resolver problemas e como autoavaliar a sua aprendizagem.

2.3.2.9 Macroestratégia 9: assegurar relevância social

Os contextos social, político, econômico e educacional nos quais o aluno está inserido devem ser vistos como relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, pois têm um profundo efeito sobre ele, podendo moldar questões como: (a) a motivação intrínseca e extrínseca; (b) os objetivos de ensino; (c) as funções que se espera que o aluno desempenhe na L2; (d) a disponibilidade de insumos; (e) a variação nos insumos; (f) e as normas aceitáveis de proficiência naquela comunidade de fala. Kumaravadivelu (2006, p. 2007) considera impossível isolar a vida na sala de aula da dinâmica da sociedade na qual o aluno está inserido. Observar o contexto social é o que vai guiar decisões e ações do professor em questões de material didático, maneiras e medidas de avaliação e habilidades e conhecimento desejável para o contexto.

2.3.2.10 Macroestratégia 10: conscientizar sobre a cultura

Ensinar língua já foi sinônimo de ensinar – e fazer com que o aluno simpatize com – a cultura do falante nativo. De acordo com Stern (1992), um dos objetivos do ensino de cultura dentro do ensino de línguas era ajudar o aluno a compreender os falantes nativos, suas perspectivas, seu comportamento e suas ideologias.

A pauta agora é outra. No mundo globalizado em que vivemos, o objetivo é a conscientização cultural global. Por isso, devemos tratar o aluno também como um informante cultural, “não um recipiente passivo da cultura estrangeira, mas alguém que representa a sua cultura em língua estrangeira”²¹, de modo a engajá-los a

²¹ Contribuição oral da Prof. Anna Balocco durante a defesa.

participar desse processo de conhecimento/poder cultural. A abordagem passa a ser multicultural e pode, inclusive, desmistificar estereótipos que prejudicam e causam desencontros de comunicação (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 208).

Como professora, muitas vezes escutei comentários como “odeio inglês porque odeio os americanos”, mas não houve nenhuma menção similar nos dados desta pesquisa. Essa macroestratégia alinha-se com as minhas próprias convicções sobre o inglês global, ou seja, o inglês a serviço da comunicação livre, da multiculturalidade, e não de domínio cultural e ideológico. Isso se reflete na prática pedagógica em atividades que abordam o ensino de inglês em um contexto global, na qual a multiculturalidade esteja em foco.

2.3.2.11 Microestratégias

As macroestratégias funcionam como princípios orientadores, e são implementadas a partir de microestratégias, que, por sua vez, são procedimentos, atividades planejadas para alcançar objetivos das macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 208-209). As microestratégias, porém, podem ser restritas por vários fatores, como currículo, recursos disponíveis, políticas institucionais etc. O importante é manter o foco nas necessidades, desejos e lacunas dos alunos.

O autor dá exemplos de sequências didáticas, ou microestratégias, em seus textos (2003, 2006). Como se tratam de sequências didáticas completas, com vários passos, não os reproduzirei aqui. O importante é salientar que o autor mostra como podemos, como professores praticantes, usar material autêntico e, tendo o princípio orientador, a macroestratégia, no nosso horizonte de pensamento, podemos produzir sequências didáticas que estejam de acordo com a condição pós-método, ou seja, livre das amarras do método e voltados às macroestratégias. Outro fator importante para esse processo é o envolvimento dos alunos. Nenhum objetivo de

ensino-aprendizagem é alcançado se as necessidades do aluno não estiverem em pauta. Por isso, o aluno pode e deve fazer parte da tomada de decisões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, o que inclui o desenvolvimento de microestratégias.

Por fim, Kumaravadivelu (2006, p. 213) argumenta sobre o seu sistema de macroestratégias:

[O sistema de macroestratégias] tem o potencial para empoderar os professores com o conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessários para criar para si mesmos uma alternativa ao método que seja sistemática, coerente e relevante, que seja informada pelos parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade. Eles estarão aptos a gerar microestratégias fundadas e baseadas nas necessidades locais, enfim desenvolvendo a capacidade de teorizar a partir de sua prática e praticar o que teoriza.²² (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 213).

No capítulo 4, Análise e discussão dos dados, darei alguns exemplos de implantação das macroestratégias no processo de ensino-aprendizagem de línguas no meu microcontexto. O objetivo é conjugar as macroestratégias de Kumaravadivelu (2003, 2006) com as necessidades percebidas pelos participantes, para então sugerir estratégias e práticas que minimizem as lacunas entre a percepção dos aprendizes e a da instituição.

2.4 Conclusão do capítulo

Método, aqui visto como uma “receita de bolo” destinada a organizar e determinar como se dará o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na sala de aula, pautado em teorias linguísticas e de ensino, torna-se inútil. Dois dos motivos para a extinção do método como o conhecemos são

²² No original: “[The macrostrategic framework] has the potential to empower teachers with the knowledge, skill, attitude, and autonomy necessary to devise themselves a systematic, coherent, and relevant alternative to method that is informed by the pedagogic parameters of particularity, practicality, and possibility. They will be able to generate locally grounded, need-based microstrategies, ultimately developing the capacity to theorize from their practice and practice what they theorize.”

apontados por Brown (2002): sua prescrição e sua supergeneralização. A sala de aula da era pós-moderna, compreendida como um microcontexto, no qual cada necessidade, cada participante, cada identidade se fará distinto de outro e criará, assim, microcontextos específicos e únicos, não consegue mais absorver um método estanque e “*one-size-fits-all*”, ou seja, um modelo que sirva a todos de maneira homogênea. Por isso, ambos os autores aqui apresentados, Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003, 2006), e também outros autores, como Allwright (2003), assim como eu, professora da língua inglesa e pesquisadora, defendemos uma pedagogia de ensino de línguas livre das amarras do método “receita de bolo”.

A proposta pedagógica de Brown é orientada por princípios que, de acordo com o autor, são assunções teóricas sobre aquisição de segunda língua amplamente aceitas no mundo acadêmico. Esses princípios guiam as três “fases” pedagógicas: o diagnóstico, o tratamento e a avaliação. A palavra “fases” encontra-se entre aspas porque não pode ser compreendida como etapas lineares; uma vez que se entrelaçam e atuam juntas durante toda a intervenção pedagógica.

Já Kumaravadivelu (2003, 2006) considera os parâmetros pedagógicos da particularidade, da praticidade e da possibilidade essenciais para moldar a sua proposta pedagógica de ensino de línguas adicionais, o Sistema de Macroestratégias.

As macroestratégias, de acordo com o autor, são neutras de prescrições metodológicas e de teorias, pois não estão condicionadas a um grupo de princípios ou procedimentos associados a métodos, nem estão confinadas a premissas de teorias de linguagem ou de ensino-aprendizagem de línguas.

Há, ainda, de se falar das microestratégias, que são as práticas pedagógicas, as sequências didáticas que são responsáveis por transformar as macroestratégias em ensino propriamente dito.

Pode-se observar que as duas propostas, apesar de terem fundamentos opostos, já que a de Brown é pautada em premissas de teorias consagradas, enquanto a de Kumaravadivelu se diz neutra, buscam uma separação do que conhecemos como método de ensino. A segunda proposta pedagógica, o Sistema de Macroestratégias, apresenta-se como opção mais alinhada para a minha sala de

aula, para o meu microcontexto, de acordo com as minhas próprias convicções sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Acredito que seja necessário empoderar o professor com conhecimento de alternativas ao método, para que ele possa tomar as suas decisões de acordo com o seu microcontexto. Após a análise dos dados (capítulo 4), desenvolver microestratégias que levem em conta as macroestratégias parece a escolha mais adequada, já que elas criam oportunidades para satisfazer as necessidades declaradas pelos participantes da pesquisa. O capítulo 4 apresenta algumas sugestões a respeito.

Não será tarefa fácil convencer as nossas instituições de ensino, sejam elas privadas ou públicas, cursos livres ou de ensino fundamental e médio, a abraçar a condição pós-metodológica. Ainda mais quando os métodos aparentam ser tão “certinhos”, tão adequados, tão confiáveis, tão idealizados. Mas não podemos mais, como professores, continuar ignorando a voz do aprendiz, seus desejos, as necessidades deles e do mercado de trabalho, o que a sociedade como um todo espera desses alunos com relação ao seu desempenho em uma língua estrangeira. O ensino de línguas depende da sensibilização ao contexto, depende de pesquisar e compreender os desejos, as necessidades e as lacunas específicas de um determinado espaço de ensino-aprendizagem. A literatura revisada sinaliza que deve ser dado ao aprendiz um papel mais significativo e engajado no processo de ensino-aprendizagem. E, pelo que parece, as Macroestratégias dão conta de um ensino mais propiciador de oportunidades de aprendizagem, mais libertador, mais consciente tanto da ideologia que subjuga o participante quanto do uso da língua estrangeira a favor da cidadania. Talvez as macroestratégias possam ser aplicadas, inclusive, a todas as disciplinas, principalmente se levarmos em consideração o seu caráter de consciência crítica, objetivo primordial que toda a educação deveria buscar.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada na presente dissertação para analisar a voz dos alunos no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Descreveremos aqui o contexto e a natureza da pesquisa, bem como a abordagem teórica, o procedimento para a coleta dos dados e instrumentos e processos utilizados na análise dos dados.

3.1 Contexto de pesquisa

No ano de 2011, conduzi uma pesquisa em outra instituição federal de ensino médio e técnico (doravante EM/T). Os resultados foram apresentados no 18º InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)²³, realizado na PUC-SP. Preparei sequências didáticas para trabalhar o gênero textual “sinopse de filme” a duas turmas de 3º ano do EM, com o objetivo de oferecer oportunidades de letramento em um ambiente de compreensão crítica, materializado em atividades que mediam a construção do conhecimento, e também promover a socialização no uso da linguagem e a autonomia do aprendiz. As práticas estavam pautadas no ensino de leitura em língua inglesa. Mas foi a etapa após as sequências didáticas realizadas que chamou a minha atenção: ao serem questionados sobre o ensino de inglês na escola (através de questionários respondidos pelos alunos), um grande número de alunos mencionou o desejo deles de integrar o ensino/aprendizagem de práticas orais ao ensino de língua inglesa, até então exclusivamente voltado para a leitura.

²³ Para o resumo da sessão coordenada, visite o *website* <http://corpuslg.org/inpla/2011/caderno/caderno_de_resumos_18_inpla.pdf>. Página 322 do arquivo em “pdf”.

Esses resultados me motivaram a pesquisar novamente o posicionamento dos alunos, dessa vez em outra instituição federal. Dessa vez, solicitei aos alunos que respondessem a um questionário logo no começo do ano, como um questionário de análise de necessidades.

Quando se pensa em análise de necessidades de um grupo de alunos de línguas, duas ferramentas de investigação são escolhas mais utilizadas: o questionário e a entrevista pessoal. Dessa forma, optei por trabalhar com os dois instrumentos investigativos. O questionário de análise de necessidades foi aplicado logo no começo do ano letivo, a cinco turmas de 1º ano do EM/T, quatro do 2º ano e três do 3º ano. A partir daí, escolhi começar a minha investigação com os questionários respondidos pelos 65 participantes, todos alunos do 3º ano do ensino médio/técnico, pelos seguintes motivos: esses alunos têm, teoricamente²⁴, mais experiência no processo de ensino/aprendizagem de línguas; também mais maturidade e, pela proximidade com o fim dos estudos secundários, uma ideia mais definida do que o futuro acadêmico e profissional vai cobrar deles e, portanto, do papel que a língua inglesa vai ter nesse futuro.

3.1.1 Escola

A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola federal, localizada em uma cidade do sul fluminense, em área rural, a cerca de 120 km da capital do estado do Rio de Janeiro. A instituição de ensino tem mais de 300 hectares de extensão. Possui unidades de produção de produtos agrícolas, de mudas, de suínos, de peixes, entre outros. Além da área rural, a escola tem 18 salas de aula, que abrigam 5 turmas de curso integrado, 8 turmas de ensino médio, 3 turmas de Proeja (ensino médio na modalidade EJA integrado a curso técnico) e 23 turmas de cursos técnicos (Secretariado, Informática, Agropecuária e Meio Ambiente). São 73 professores e

²⁴ Não é minha intenção generalizar, nem diminuir a experiência e a maturidade dos alunos dos outros anos, mas espera-se que alunos de mais idade e em níveis mais avançados sejam mais experientes e maduros.

540 alunos no total, sem contar com o Núcleo de Ensino a Distância, Pronatec e Mulheres Mil. A instituição de ensino conta com 153 técnicos administrativos para o funcionamento de todos os setores.

A maioria das salas de aula está equipada com quadros interativos e caixa de som. O campus dispõe de acesso à internet sem fio, apesar de o sinal não chegar a todas as salas, e nem funcionar sempre. Os professores têm projetores *data show* extras e *notebooks* à disposição, mediante agendamento. Há salas com quadro branco, mas a maioria tem quadro de giz. Além disso, a escola dispõe de biblioteca, auditório, quadra de esportes, campo de futebol, restaurante e ainda uma cooperativa para os alunos com cantina, jogos de salão e computadores com acesso à internet. Há também um alojamento para alunos (apenas meninos) que moram em cidades distantes.

A escola oferece cursos de nível médio e profissionalizante, nas modalidades integrado (ensino médio e profissionalizante são cursados juntos) e concomitante (para alunos que estejam cursando 2º ou 3º ano do EM ou já tenham concluído esse nível de ensino). Os cursos oferecidos pelo campus são Agropecuária, Agroindústria (PROEJA), Informática, Meio Ambiente e Secretariado, além de cursos de capacitação e um Núcleo de Ensino a Distância.

3.1.2 Participantes

A partir dos 65 alunos que devolveram os questionários respondidos, temos o seguinte perfil demográfico dos participantes: 43 do sexo feminino, 22 do sexo masculino. Apenas 18% (12 participantes) moram na própria cidade, enquanto 48 moram em cidades do entorno e 5 moram em cidades distantes do colégio. São egressos de escola pública 43 participantes, e de particular, 22. Tais dados demográficos aparecem na tabela 1:

Tabela 1 - Dados demográficos dos participantes da pesquisa

	Feminino	Masculino
Total	43	22
Egressos de escola pública	29	14
Egressos de escola particular	14	8
Moram na cidade	10	2
Moram em cidades vizinhas	32	16
Moram em cidades distantes	1	4

Fonte: A autora, 2012.

A entrevista foi realizada com um grupo focal formado por cinco (n=5) participantes, também do 3º ano, escolhidos randomicamente. Mais detalhes sobre os questionários e a entrevista na seção 3.4 (Geração de dados).

3.1.3 Eu, professora-pesquisadora

Comecei a lecionar inglês em 1997, antes mesmo de completar 16 anos de idade. No ano de 2009, quando estava cursando Letras e chegou o momento de realizar o estágio docente, optei por fazê-lo em escolas públicas da rede municipal e estadual. Comecei a perceber, então, que os alunos não estavam satisfeitos com o ensino de inglês oferecido por essas instituições. A experiência com o ensino-aprendizagem de inglês no ensino básico, entretanto, só começou em 2011, quando comecei a trabalhar em uma escola da rede federal de ensino. Ao realizar uma pesquisa sobre certas práticas pedagógicas e sua eficácia no ensino-aprendizagem de língua inglesa, apliquei um questionário ao final da sequência didática. Surpreendi-me com a grande quantidade de menções ao desejo dos alunos de aprender a falar inglês. Como mencionado na subseção anterior, os questionamentos que suscitam esta dissertação começam nessa escola na qual trabalhei em 2011 e tomam forma na escola onde trabalho agora.

3.1.4 Abordagem de ensino de inglês na escola

A instituição desta pesquisa pauta o ensino e aprendizagem de línguas na abordagem instrumental, ou línguas para fins específicos – mais especificamente, na nossa realidade, inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes*, em inglês), já que essa é a matéria que leciono. A discussão sobre essa abordagem é apresentada no capítulo 1, portanto, mencionarei aqui apenas alguns aspectos interessantes para compreensão do contexto da pesquisa.

English for Specific Purposes (doravante ESP) é uma abordagem de ensino/aprendizagem de inglês que começou na década de sessenta e caracteriza-se por ser orientada a cursos customizados para atender a objetivos específicos, ou seja, aos motivos que o aluno tem para aprender a língua. Para descobrir esses motivos e estabelecer objetivos e metas, uma análise de necessidades deve ser feita. No caso do Brasil, pesquisadores da PUC-SP, na década de oitenta, conduziram diversas pesquisas e determinaram que a habilidade de leitura deveria ter um destaque especial nas escolas de nível médio. O problema é que, com o passar dos anos e o respaldo de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a habilidade de leitura passou a ser a única habilidade ensinada na sala de aula do ensino médio de instituições públicas. E é isso que parece incomodar os nossos alunos, já que é transparente na fala deles que, apesar de acharem importante aprender a ler em inglês, o desejo da maioria é aprender a comunicar-se oralmente em inglês (esse ponto será discutido no capítulo 4, Análise e Discussão).

3.2 **Natureza da pesquisa**

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, com nuances quantitativas. Seu objetivo é teorizar a partir da própria prática. Baseio meu pensamento epistemológico nas premissas da Linguística Aplicada Indisciplinar, termo cunhado por Moita Lopes (2006; 2009). Nas subseções 3.2.1 e 3.2.2, apresento as premissas da natureza da pesquisa e da Linguística Aplicada Indisciplinar.

3.2.1 Abordagem quantitativa e qualitativa

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativa, com nuances quantitativas. Primeiro, os dados coletados foram quantificados: a frequência, ou seja, o número de vezes que certo tema recorre nas enunciações dos alunos foi contabilizado, de modo a permitir que categorias emergissem (defino e discuto categorização em 3.4.2). Diferente da pesquisa predominantemente quantitativa, cuja ênfase é dada então à medição e análise de relações de causa e efeito entre variáveis (DENZIN; LINCOLN, 2006), a quantificação nesta presente dissertação tem o objetivo de verificar a frequência com que certos temas recorrem, bem como apresentar dados demográficos para enriquecimento das pistas contextuais (como em 3.1.2). A recorrência desses temas indica a emergência de categorias (Capítulo 4), que por sua vez serão analisadas por mim. Por exemplo, veremos que o tema com maior número de menções, 62, e por isso aquela considerada a de frequência mais alta, foi a *Comunicação Oral*. Isso nos mostra que o desejo dos alunos de aprender a falar inglês se destaca das demais categorias.

Já no âmbito da abordagem qualitativa, adoto a posição de Denzin e Lincoln (2006, p. 23). Segundo os autores, ser de natureza qualitativa implica “uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade,

volume, intensidade ou frequência”. Isso reflete no meu papel enquanto pesquisadora: o pesquisador socialmente situado, pela impossibilidade de observar objetivamente, mas ao mesmo tempo engajado com a ética e a política da pesquisa (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 33).

Além disso, minha investigação situa-se no paradigma construtivista-interpretativo. Esse paradigma, de acordo com os autores (*ibidem*, p. 35), supõe “uma ontologia relativista (existem realidades múltiplas), uma epistemologia subjetivista (o conhecedor e o entrevistado trabalham juntos na criação das compreensões) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos”. Essas características encaixam-se em um trabalho que se proponha a investigar a voz e o posicionamento de alunos com relação ao processo de ensino/aprendizagem ao qual estão submetidos na sua própria escola.

Diante dos dados coletados, o pesquisador qualitativo-interpretativo, como o próprio nome diz, interpreta os dados com o objetivo de esclarecer as perguntas de sua pesquisa, encerrando a investigação com a produção de um texto público que pode assumir diversas formas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 37). No caso deste trabalho, opto por oferecer ao leitor uma descrição e uma interpretação do discurso proferido pelos alunos investigados, como veremos no capítulo 4, *Análise e discussão*.

3.2.2 Linguística Aplicada (Indisciplinar)

A presente dissertação situa-se na área da Linguística Aplicada (doravante LA). Em seus primórdios entendida como a aplicação de teorias linguísticas tanto à descrição de línguas quanto ao ensino de línguas, hoje em dia a LA tem um caráter “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006a; 2009). Isso significa dizer que trabalhos dessa área caracterizam-se pela interdisciplinaridade e pelo desprendimento de paradigmas consagrados (*idem*, 2009, p. 19). A pesquisa em LA busca “um modo de

criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (*idem*, 2006a, p. 14). Para alcançar tal objetivo, *insights* de diferentes áreas de conhecimento (como Sociologia, Geografia, Antropologia) são considerados para esclarecer questões de uso da linguagem situada na prática social. A Linguística deixa de ser a teoria exclusiva de trabalhos dessa área; a teorização passa a ser construída nos entrecruzamentos disciplinares (*idem*, 2009, p. 19-20).

Moita Lopes (2009, p. 21-22) pontua algumas características, necessárias não somente para a compreensão do termo LA Indisciplinar, mas também para situar a presente pesquisa nessa área. Primeiro, o sujeito social é re teorizado, de maneira a abranger a sua heterogeneidade e, com isso, as suas relações de poder, situado em práticas discursivas nas quais tanto o significado quanto o próprio sujeito se constroem. Segundo, a produção de conhecimento é problematizada, preocupando-se em compreender a complexidade da questão estudada. Em terceiro lugar, a pesquisa em LA procura dar voz a quem não a tem, trazendo à tona temas que antes não encontravam espaços para serem tematizados. Por último, a pesquisa deve estar submetida a questões de natureza ética, crucial a todas as nossas práticas. O trabalho in(ter)disciplinar traz, ainda, o desafio de expor-se a riscos para então entender o outro em sua perspectiva.

Esta dissertação encontra-se fincada nos princípios da LA Indisciplinar, como cunhada por Moita Lopes (2006a; 2009), já que se propõe a investigar a voz dos alunos participantes inseridos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, buscando compreender como veem esse processo e o que gostariam de obter dele. O uso da linguagem na prática social é fundamental para a pesquisa. Alinhado às premissas de interdisciplinaridade da LA, ele será analisado pelo entrecruzamento de conhecimento advindo das Ciências Sociais (como é o caso do espiral de análise de dados proposto por Creswell [2007], e do conceito de grupo focal), Linguística Cognitiva (como é o caso do conceito de categorização), da Análise de Discurso (como é o caso da análise das menções e de como foram tematizadas no banco de dados), da Análise da Conversação (no uso das convenções de transcrição da entrevista de grupo focal), e o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais à luz da condição pós-método. Outra característica dessa pesquisa que se alinha à LA é a sua natureza interpretativa, com o objetivo de construir conhecimento sobre a vida social e, neste caso,

institucional, utilizando para isso a voz do aluno, que costuma constituir-se em uma minoria ideológica em salas de aula (MOITA LOPES, 2006a, p. 25), atendendo à agenda sociopolítica e anti-hegemônica da LA (*idem*, 2006b).

3.3 Perguntas de pesquisa

O presente estudo partiu da seguinte pergunta de pesquisa:

1) O que o aluno participante desta pesquisa vê como prioridade em sua aprendizagem de inglês na escola?

Após conversar com os dados, abdutivamente, outras perguntas surgiram:

2) Por que os alunos participantes desta pesquisa querem um ensino e a escola propicia outro?

3) O que falta na sala de aula para amenizar essa lacuna entre o desejo dos alunos-participantes e a oferta da escola?

4) O que nós, professores, podemos fazer em relação às propostas pedagógicas para preencher esse espaço, à luz dos dados coletados e da revisão de literatura?

3.4 Geração dos dados

Como dito anteriormente, optei por trabalhar com dois instrumentos de pesquisa: o questionário e o grupo focal. Nas seções a seguir, descrevo os instrumentos, os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.4.1 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Optei por obter os dados necessários através de questionários (Anexo A – Questionário de análise de necessidades) e uma entrevista semi-estruturada realizada com um grupo focal (Anexo B – Roteiro da entrevista de grupo focal). Como dito anteriormente, os questionários foram aplicados a todas as turmas do ensino médio regular logo no começo do ano letivo, mas decidi analisar aqui os questionários respondidos por alunos do 3º ano apenas, em um total de 65 questionários. Comecei pela análise das categorias formadas pelas respostas da pergunta número 10 (*Quais habilidades – comunicação oral, comunicação escrita, compreensão, leitura – você gostaria de desenvolver na língua inglesa? Por que essa habilidade interessa a você?*), pois era a pergunta que estava diretamente relacionada aos questionamentos desta pesquisa. O mesmo vale para as respostas à questão número 9 (*Como você espera que seja o ensino de inglês no Ensino Médio? Pense em atividades e recursos que você espera que sejam usados na sua aula de língua.*).

Após conversar com os dados e codificá-los em categorias, prossegui com uma entrevista semi-estruturada realizada com um grupo focal de 5 (cinco) alunos do terceiro ano. O único critério para a escolha dos alunos foi a série que estavam cursando no ensino médio (3º ano), como já foi exposto em 3.1.2. A entrevista durou cerca de 20 minutos e visava que os alunos expusessem sua opinião sobre o grande número de menções à *Comunicação Oral* e a *Atividades dinâmicas*, categorias emergentes das respostas ao questionário, mas dessa vez oralmente, com mais liberdade para se expressarem.

Os procedimentos para a condução da entrevista de grupo focal estão de acordo com o que Grudens-Schuck *et al.* (2004) preconizam: o grupo focal é como um instrumento que permite ao pesquisador confirmar o significado por trás dos fatos, produzindo *insights* sobre o que os participantes querem dizer. Numa entrevista de grupo focal, o moderador/pesquisador se esforça para que uma boa conversa seja produzida (GRUDENS-SCHUCK *et al.*, 2004, p.3). São características da boa conversa a fluidez do tópico e a espontaneidade. Os participantes podem rir, discordar, contar histórias pessoais. Manter o foco na discussão proposta, porém, é fundamental para o objetivo do instrumento de pesquisa. Para tal, a condução da entrevista deve ser feita por um roteiro.

De acordo com os autores, o roteiro da entrevista permite que o pesquisador mantenha o foco do assunto, enquanto a espontaneidade e a imprevisibilidade das respostas permitem o compartilhamento do controle sobre a entrevista. Ambos são imprescindíveis para que a entrevista realizada com o grupo focal tenha credibilidade como instrumento de pesquisa. Por isso, apesar de a entrevista começar com uma pergunta já respondida por eles anteriormente no questionário, a de número 10 (Quais habilidades - comunicação oral, comunicação escrita, compreensão, leitura - você gostaria de desenvolver na língua inglesa? Por que essa habilidade interessa a você?), a estrutura da entrevista não é rígida: não há um sequenciamento de turnos estanque, e outras perguntas surgiram no momento da entrevista, mesmo que elas não estivessem no roteiro, como no excerto 1. A entrevista foi transcrita de acordo com as convenções de transcrição de Gail Jefferson, adaptadas por Gago (2002).

Excerto 1 - Professora pergunta os alunos sobre a leitura (pergunta fora do roteiro)

Prof	25	64	u-hum e:: com relação aos exames de acesso às faculdades, às universidades,
		65	como vestibular, enem é que que que priorizam né u u a a linguagem escrita?
		66	((6 segundos de silêncio))
Prof	26	67	Que é um dos motivos de se ensinar inglês leitura e:: (lei) principalmente leitura
		68	nas escolas é justamente a::: o acesso, são os exames de acesso às universidades, =

Fonte: A autora, 2012.

A pergunta 9 (*Como você espera que seja o ensino de inglês no Ensino Médio? Pense em atividades e recursos que você espera que sejam usados na sua aula de língua.*) também entrou no roteiro da entrevista, recebendo o mesmo

tratamento da pergunta 10 (o roteiro da entrevista está no Anexo B e a transcrição completa da entrevista de grupo focal no Anexo D). Passo agora aos procedimentos de análise dos dados coletados.

3.4.2 Análise dos dados

Os questionários e a entrevista geraram uma massa de dados que foram analisados com base na espiral de análise de dados de Creswell (2007, p. 150-155). De acordo com o autor, para analisar dados qualitativos, o processo de análise se dá em círculos analíticos. O primeiro deles é o gerenciamento dos dados, no qual o pesquisador organiza os dados, seja em pastas, seja em arquivos digitais. No meu caso, os questionários foram recolhidos e guardados em envelopes, enquanto a entrevista foi armazenada no computador como arquivo digital. A seguir, os arquivos são convertidos em unidades textuais apropriadas. Para esta dissertação, os questionários tiveram as respostas das questões 9 e 10 digitadas em um arquivo de *Word™*, somando um total de 65 proferimentos de cada, com seus respectivos erros de ortografia e pontuação mantidos, enquanto a entrevista fora transcrita de acordo com as convenções de transcrição de Gail Jefferson, adaptadas por Gago (2002).

Creswell (2007) sugere, então, que o pesquisador leia e releia seus dados, em uma espécie de imersão nos detalhes, fazendo anotações e lembretes nas margens, destacando ideias ou conceitos-chave à medida que eles ocorrerem durante a leitura do banco de dados. Esse procedimento permite que as categorias iniciais emergam dos dados. São essas categorias que são as unidades de análise.

A leitura intensa, a descrição, a classificação e a interpretação estão interligadas na espiral de análise de dados qualitativos. Nessa espiral, a formação de categorias é o coração da análise. O processo que utilizo nesta dissertação é descrito por Creswell (2007, p. 151) desta maneira: descrição detalhada, desenvolvimento de temas a partir de algum critério ou sistema de classificação,

interpretação dos temas à luz da perspectiva da literatura da área. Nesse processo, o contexto do evento é crucial para a descrição detalhada, os temas surgem à medida que categorias emergem e os dados são selecionados, já que não são todas as informações obtidas que serão utilizadas na análise (WOLCOTT, 1994).

Creswell (2007) traz à tona a questão da quantificação na pesquisa qualitativa. Para o autor, apresentar números indica uma orientação quantitativa que ele considera contrária à pesquisa qualitativa. Grudens-Schuck *et al.* (2004) também defendem que não se deve apresentar o resultados de um grupo focal através de números, frequências ou estatísticas, porque isso pode levar o leitor a acreditar que o pesquisador está fazendo generalizações. Em vez de números, os resultados de um grupo focal devem refletir os padrões, temas ou perspectivas percebidos nas falas dos participantes (CRESWELL, 2007). Neste trabalho, porém, contar e reportar a frequência dos códigos funciona como um indicador de categorização. As categorias que classifico como as mais representativas de uma prática discursiva são aquelas que recorreram nos proferimentos de vários respondentes, tendo, portanto, frequência alta. Nesta dissertação considereei categórica a frequência acima de 17 menções nos 65 questionários devolvidos.

Creswell (2007) define **tema**, aqui denominado **categoria**, como unidades amplas de informação que contêm várias realizações lexicais formando uma ideia central, em comum. É uma técnica para codificar e categorizar as respostas obtidas pela coleta de dados, e pode ser usada tanto nos questionários quanto na entrevista. Como as perguntas da entrevista de grupo focal foram direcionadas a esclarecer a alta frequência de menções da categoria **comunicação oral** (Excerto 2), no caso da pergunta 10, e alta frequência da categoria **atividades dinâmicas** no caso da 9, os proferimentos que formaram categorias foram aqueles dos questionários, pois as frequências de menções nos proferimentos da entrevista de grupo focal foram analisadas como suporte às categorias emergentes das respostas aos questionários.

A entrevista do grupo focal, por sua vez, foi realizada com cinco alunos randomicamente selecionados do 3º ano do EM/T. Na tentativa de manter um ambiente mais espontâneo possível, os alunos foram questionados por mim para esclarecer e confirmar o que havia sido expresso pela totalidade do grupo nos

questionários. A entrevista fora então transcrita de acordo com as convenções de de transcrição de Gail Jefferson, adaptadas por Gago (2002).

Excerto 2 - Professora/Moderadora abre o turno e a entrevista começa

Prof	1	1	Eu percebi nos eu vi nos questionários que nós (.) respondemos aqui aqueles
		2	questionários que nós fizemos no começo do ano sobre a pergunta 10 - quais
		3	habilidades você gostaria de desenvolver na língua inglesa na escola? -
		4	E teve uma grande menção, sim, mais de cinquenta menções, à comunicação
		5	oral de sessenta e cinco questionários que foram vistos do terceiro ano.
		6	É, Eu queria que vocês dissessem pra mim se vocês compartilham desta, dessa th
		7	opinião, de que gostariam de desenvolver a comunicação oral na escola,
		8	em língua inglesa por quê.

Fonte: A autora, 2012.

As respostas às perguntas 9 e 10, objetivos desta pesquisa, foram analisadas à luz da proposta de Creswell (2007). À medida em que as respostas apresentaram menções recorrentes, as categorias foram emergindo. Por exemplo, no proferimento (14), “*Gostaria de desenvolver leitura e comunicação oral, porque atualmente muitas empresas cobram isso de seus funcionários*”, há uma menção à leitura, uma à comunicação oral e uma ao mercado de trabalho. Tais menções recorreram outras vezes, formando, respectivamente, as categorias *Leitura*, *Comunicação Oral* e *Preocupação com o mercado de trabalho*. Por exemplo, recorreram no proferimento (21), “*Comunicação oral e leitura, pois acho importante pra qualquer profissional*”, mesmo que por meio de realizações lexicais diferentes. As menções que levaram à formação de cada categoria foram, então, quantificadas. A frequência de ocorrência de temas é um sinal de que práticas discursivas estão sendo construídas ali, o que depois permitirá a interpretação dessas práticas, como, por exemplo, uma análise do que elas representam para a análise de necessidades do microcontexto de ensino. Considerei categóricas as menções com 17 ocorrências ou mais. Quanto à escolha dos nomes das categorias, esses emergiram dos dados à medida que foram aparecendo no corpus, de maneira que elas descrevessem a informação presente nos proferimentos e desenvolvessem temas (CRESWELL, 2007, p. 153). Temos, por exemplo, categorias como *Preocupação com o mercado de trabalho* (subseção 4.5)

As informações obtidas pelos proferimentos, depois de codificadas e categorizadas, são, de acordo com Creswell (*ibidem*), classificados em uma “família” de 5 a 7 temas. Para o presente trabalho, vou apresentar e discutir, no capítulo 4, um total de 8 categorias, pois essas representam as categorias mais significativas

para a pesquisa, dadas as perguntas que estabeleci como norte (no Gráfico 1 há uma visualização gráfica das categorias e um comparativo da quantidade de menções ao tema).

O processo de interpretação é o próximo passo, de acordo com o autor. Existem várias formas de interpretar os dados, incluindo a intuição e *insights*. Pode também ser uma combinação de perspectivas pessoais e construtos teóricos. Nesta etapa do processo, o pesquisador busca significados sobre o que acontece naquele contexto (CRESWELL, 2007, p. 154). A interpretação, portanto, é vista como inconclusiva, pois não há aqui nenhuma tentativa de generalização, mas sim uma descrição de um problema inserido em um determinado contexto.

Na última fase da espiral, de acordo com Creswell (2007), os pesquisadores apresentam os dados em alguma forma de texto, tabulação ou figura, sendo que texto, e não números, estará presente nas inúmeras formas de apresentação possíveis. Outra forma de apresentação são as hipóteses ou proposições. Nesta dissertação, optamos por apresentar os nossos dados com textos descritivos e discussões a respeito das categorias, cruzando o sentido sinalizado pelas categorias emergentes com a proposta pós-metodológica de Kumaravadivelu (2006).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, farei a análise e a discussão das categorias que emergiram do corpus. Como dito na metodologia, o corpus desta dissertação é composto por questionários de análise de necessidades respondidos por 65 alunos e uma entrevista de grupo focal realizada com 5 alunos. Todos os respondentes cursavam o 3º ano do EM à época da geração de dados. As respostas às questões 9 (*Como você espera que seja o ensino de inglês no Ensino Médio? Pense em atividades e recursos que você espera que sejam usados na sua aula de língua.*) e 10 (*Quais habilidades - comunicação oral, comunicação escrita, compreensão, leitura - você gostaria de desenvolver na língua inglesa? Por que essa habilidade interessa a você?*) do questionário (Anexo A) ajudaram a responder as minhas perguntas de pesquisa, formando categorias.

As categorias serão apresentadas de acordo como grau de recorrência dos temas que as compõem, ou seja, do tema mais recorrente para o que ocorreu com menor frequência. Para os exemplos, adotei um sistema de numeração no qual os números entre parênteses referem-se aos números dos proferimentos no Anexo C, para facilitar a procura deles se necessário. Os excertos da entrevista de grupo focal estão numerados sequencialmente, na ordem em que aparecem no texto. Os temas encontram-se em **negrito** nos proferimentos e nos excertos.

4.1 Categoria “Comunicação Oral”

O tema *Comunicação Oral* foi o que apresentou maior número de ocorrências, totalizando 51 menções diretas, ou seja, os respondentes utilizaram exatamente a expressão “comunicação oral” ou “todas”, expressão que representou uma menção

para cada habilidade, inclusive a comunicação oral. Houve também 11 menções a “conversação” ou “vontade de aprender a falar inglês”, em um total de 62 menções, proferidas nos proferimentos em resposta às 2 perguntas, como mostram os exemplos (4), (8), (12) e (15) dentre outros extraídos do corpus²⁵:

- (4) **Conversação** e leitura, pois são muito importantes no mercado de trabalho.
- (8) **Comunicação oral**, porque no mercado de trabalho quem sabe se comunicar consegue se sair melhor e hoje saber falar inglês é essencial para conseguir um emprego em uma empresa estrangeira.
- (12) **Comunicação oral**, pois favorece o alcance de um emprego melhor, possivelmente no exterior.
- (15) **Comunicação oral**, porque acho muito legal você entender a pessoa e não ficar “boiando” no que ela fala e poder estabelecer uma conversa saudável (mesmo não gostando muito de inglês).
- (18) **Queria** entender a leitura e **ter a comunicação oral**, pois queria saber conversar com estrangeiro e saber o que está escrito em determinado local. É muito importante saber inglês para sair do país.
- (20) **Comunicação Oral**, pois é o que eu acho o mais importante para desenvolver uma nova língua, já que a escrita e a leitura são bem trabalhadas no ensino fundamental.
- (23) Eu tenho interesse em saber a **comunicação oral** e leitura e escrita **principalmente oral** por que eu tenho muita vontade de aprender em cantar em Inglês.
- (26) **Comunicação oral**, pois é de fácil aprendizagem e permite maior dinamismo.
- (29) **Comunicação oral**. Para que meu inglês seja mais efetivo no entendimento e pronúncia de palavras.
- (33) **Comunicação oral**. Pois compreendo o texto, mas não sei falar inglês.
- (34) **Comunicação oral**. Esta me interessa pois é a habilidade mais necessária para ser capaz de se relacionar internacionalmente. E todas as grandes empresas/institutos possuem relações abertas ao exterior.
- (44) **Comunicação oral** e compreensão, gosto da Língua inglesa e tenho vontade de conversar neste idioma fluentemente.
- (50) Acho as três importantes, porém gostaria de desenvolver mais a **comunicação oral**, que é onde tenho mais dificuldade.
- (51) **Comunicação oral**, pois acredito que o inglês falado é mais importante que o escrito, já que no dia-a-dia o que realmente vale é se sabermos conversar em inglês.

²⁵ Nota: os números entre parênteses que precedem o proferimento referem-se ao número desse no Anexo 3, com o intuito de facilitar a pesquisa no anexo, caso seja necessário. Os excertos da entrevista, por sua vez, são numerados de acordo com que aparecem ao longo da dissertação, e todos foram retirados do Anexo 4.

(57.9) Teoria, **conversação**, talvez jogos que facilitam bastante no aprendizado de outras pessoas e etc.

(57.10) **Comunicação oral** e escrita. Porque também abordem a compreensão e a leitura, tendo assim um ensino e aprendizado mais eficientes.

É perceptível a vontade de aprender a falar inglês, seja por causa do mercado de trabalho, seja para poder conversar com pessoas de outras nacionalidades, seja para cantar as músicas preferidas. E, mesmo no 3º ano do EM, os alunos ainda têm a esperança de que a escola ofereça essa oportunidade a eles. Já nos proferimentos (12) e (18), os alunos dão um motivo para querer desenvolver a comunicação oral: usar a língua em outro país. O interesse em fazer viagens internacionais, cursos ou intercâmbios no exterior teve 11 menções, não se qualificando para uma categoria em si, mas ainda assim uma frequência alta, que mostra que o sonho de viajar para o exterior permanece no horizonte dos alunos. Nos proferimentos (13), (27), (47) e (53), esse panorama é reforçado:

(13) Comunicação oral e comunicação escrita. É interessante porque **eu pretendo algum dia ir para fora do país**, e isso é muito bom para poder se comunicar lá fora.

(17) Comunicação oral e escrita; Pois **espero um dia poder viajar p/ o exterior sem me preocupar**

(27) COMUNICAÇÃO ORAL. **PARA PODER VIAJAR, E COMUNICAR COM PESSOAS QUE NÃO FALAM O MESMO IDIOMA QUE O MEU.**

(47) Comunicação oral e compreensão, **porque seria mais útil se houvesse possibilidade de conversar com um estrangeiro ou realizar intercâmbio.**

(53) Gostaria de, um dia, poder desenvolver o inglês a ponto de me tornar fluente na língua, pois **espero ter a oportunidade de passar, pelo menos, uma temporada no Reino Unido.**

O mesmo sentimento emergiu na entrevista com o grupo focal. Alan²⁶, por exemplo, expressou esse sentimento de vivenciar experiências no exterior e aprender línguas adicionais como premente no momento sociopolítico e cultural que vivemos, como mostra o excerto 3:

²⁶ Em todos os excertos retirados da entrevista, a ordem das colunas é Nome do participante, turno, linha e proferimento. Os nomes dos alunos são fictícios, de modo a proteger sua identidade e manter sua participação anônima.

Excerto 3 - Alan fala sobre intercâmbio

Alan	20	47	Porque é:: que nem eu falei da última vez. É: minha prima foi pra, não é inglês, é
		48	outra língua, mas minha prima foi pra colômbia. Ou seja, tem que
		49	falar espanhol lá. então, até pra você fazer um intercâmbio , cê tá
		50	na faculdade e quer fazer um intercâmbio pra outro país, você tem que
		51	saber falar outra língua não necessariamente o Inglês, mas vai ter que
		52	saber outro idioma. E nesse caso o inglês é também muito pedido, né?

Fonte: A autora, 2012.

Os proferimentos dos participantes do grupo focal não só esclareceram as categorias que emergiram do questionário, mas enriqueceram a interpretação que podemos dar a eles. No caso da categoria “Comunicação Oral”, ressaltaria ainda o excerto da fala de José (excerto 4):

Excerto 4 - João fala sobre a importância da comunicação oral

José	2	9	Eu acho que:: a conversa, o:: desenvolver, assim (.) a fala mais natural do inglês é
		10	essencial. Primeiro, assim, que você pode saber escrever, você pode (.) saber ler,
		11	mas agora vindo, assim (.) tá vindo essa temporada aí com copa do mundo, olimpíadas
		12	vem muito estrangeiro pra cá: ou às vezes a pessoa, ou talvez a pessoa quer viajar pro
		13	exterior e (.) precisa ter um (.) ter uma certa >facilidade pra falar inglês< porque é a
		14	língua universal em qualquer lugar que você vá , por mais que você fale
		15	português, >muita gente pode não falar português< mas o inglês é (.) quase
		16	todo mundo que fala então é essencial que você saiba pelo menos falar
		17	porque você não vai pegar com uma pessoa, >você vai chegar pra conversar com ela e
		18	vai escrever um texto, assim vai dar pra ela ler< você geralmente chega e vai
		19	conversar. É por isso que acho que é:: essencial você saber conversar, você ter uma
		20	facilidade pra conversar.

Fonte: A autora, 2012.

Pode-se observar, pelo proferimento de João no excerto 3, logo no 2º turno da entrevista, como o aluno considera “saber falar inglês” essencial para o atual contexto do país. Ele cita, inclusive, os dois eventos de grande porte que acontecerão no Brasil, a Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016. Apesar de a escola e o aluno estarem localizados em um município bem distante de locais onde acontecerão esses dois eventos, o aluno se insere neste contexto e acredita que a língua inglesa se fará “essencial” nele. Já Raul atribui o sucesso de uma pessoa à fala:

Excerto 5 - Raul atribui à fala o sucesso profissional

Raul	8	27	foi o que o José falou: até entendo né quem tem boca vai a Roma, né. se o cara
------	---	----	---

		28	sabe falar Inglês, ele não precisa saber escrever tão bem, escrever um texto,
		29	um poema em inglês. > mas se ele souber falar < tanto é que tem gente, um monte
		30	de (.) jogador de futebol, cantor que faz muito sucesso e nem tem ensino superior,
		31	não tem nem ensino médio. Mas tem muito dinheiro. Então ele teve sucesso. Ele
		32	conseguiu com a fala ser bem sucedido na vida.

Fonte: A autora, 2012.

Ana, por sua vez, acredita que aprender a falar inglês no colégio seria um diferencial para o aluno, certamente já pensando no mercado de trabalho e no sucesso profissional (excerto 6):

Excerto 6 - Ana considera falar inglês um diferencial

Ana	50	120	[Seria o diferencial:] das outras pessoas. Você além de compreender um texto você
		121	também conseguiria falar.

Fonte: A autora, 2012.

Infelizmente, apesar de haver o desejo expresso literalmente, esses participantes não acreditam ser possível aprender a falar inglês na escola, como mostra o excerto 7.

Excerto 7 - Alunos não acreditam ser possível aprender inglês na escola

Prof	53	124	= Vocês acham possível <possível> aprender a falar inglês na escola?
LL	54	125	((2 ou 3 alunos responderam)) Não.
Prof	55	126	Não acham possível? =
José	56	127	= Depende da facilidade de cada aluno. Tem pessoa que [tem muita dificuldade,]
Prof	57	128	[Não, não, não sem] sem mencionar a a pessoa né, a questão pessoal, eu eu
		129	digo assim, de <estrutura, de sala de aula, de professor,>
José	58	130	Não, eu acho que pela turma ter <muito> aluno fica difícil. Que igual, cursinho
		131	você pega uma turma com oito alunos no máximo, aí ambos [aprendem a falar inglês],
Prof	59	132	[Depende do curso.]
José	60	133	Não, aí ambos aprendem ali, desenvolvem a oralidade. Mas, é, uma turma com
		134	trinta e um, trinta e poucos, aí fica mais difícil você administrar o tempo,
		135	você poder assim, é, [ouvir (.) e cada aluno ali aprender,]
Rai	61	136	[não tá aprendendo nem matemática e português,] gente, aprender inglês, ((risos))

Fonte: A autora, 2012.

Interpreto a alta frequência desses temas a um desejo latente dos alunos de aprender a falar inglês, oportunidade que a escola geralmente não oferece, e o aluno acaba tendo de recorrer a um curso livre. Como nem todos têm dinheiro ou disponibilidade de pagar/frequentar um cursinho, nossos jovens do Ensino Médio acabam tendo seus desejos e expectativas frustrados.

Como já mencionado durante a revisão de literatura no capítulo 1, o ensino de inglês na instituição onde essa pesquisa foi feita é baseado nas premissas do ESP. Essa abordagem de ensino vem ancorada na análise de necessidades. O desejo, a vontade do aluno, ou ainda, o que o aluno percebe como importante para o seu curso e crescimento pessoal, social e profissional, deveria ser um dos critérios a ser considerado no momento dessa análise. Ora, se há a percepção dessa lacuna, se os alunos clamam por uma oportunidade e recebem algo bem diferente, a análise de necessidades está, no mínimo, ineficiente. Mas é claro que não basta levarmos em consideração a vontade dos aprendizes. Existem outros fatores a se considerar, como a estrutura da escola, com turmas com mais de 30 alunos, e a falta de recursos; a abordagem de ensino de línguas estrangeiras adotada pela instituição; a formação do professor, que nem sempre tem condições técnicas de oferecer o ensino da comunicação oral. Vários fatores limitam a possibilidade de atender as expectativas dos aprendizes. É claro que não haverá mudança se não começarmos a refletir sobre o assunto. O objetivo dessa reflexão é inserir a voz do aluno nesse processo e propor uma atitude reflexiva, crítica, que abra espaço para transformações.

A mudança poderia começar pelo paradigma pedagógico. Nesta dissertação, sugerimos a pedagogia pós-metodológica de Kumaravadivelu (2006). Pelo menos uma das macroestratégias de Kumaravadivelu (2006), apresentadas no capítulo 2, tem relação direta com as descobertas da categoria em questão: a macroestratégia 7, integrar as habilidades linguísticas. Essa macroestratégia propõe que as habilidades linguísticas (comunicação oral e comunicação escrita), por estarem naturalmente integradas, estejam integradas também no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. A prática pedagógica deveria, portanto, promover essa integração de habilidades de modo a facilitar a aprendizagem e a negociação de significados. O proferimento (57.10) mostra que o aluno também percebe que a integração das habilidades torna o processo de ensino-aprendizagem mais autêntico, ancorado em práticas de linguagem que fazem parte da vida.

Outra macroestratégia que também se relaciona com o que foi dito até aqui é a macroestratégia 9, que preconiza assegurar relevância social ao ensino-aprendizagem de inglês na escola. O que o aluno espera de sua sala de aula, nesse caso, desenvolver a comunicação oral, está diretamente conectado com a dinâmica

da sociedade na qual o aluno vive, e também está diretamente ligado à motivação, tanto extrínseca (o uso que o aluno fará dessa habilidade na sua sociedade) quanto intrínseca (o desejo que ele tem de realizar tal feito). Kumaravadivelu (2006, p. 207) menciona, inclusive, o nível de proficiência aceitável para determinada comunidade de fala. Recentemente, os principais jornais têm noticiado que o nível de proficiência dos brasileiros na língua inglesa foi classificado como muito baixo, ocupando a posição 46º em um ranking de 54 países (*cf.* reportagem do Jornal Folha de São Paulo, *online*, em 24/10/2012). O nível de proficiência é medido por uma prova de nivelamento com questões sobre gramática, vocabulário, leitura e compreensão auditiva²⁷. Mesmo que a comunicação oral não seja contemplada nesse teste, e mesmo que o teste não tenha a validade e confiabilidade desejadas, estimo que ela acompanhe o nível de proficiência das outras áreas aferidas. E com programas do governo como o Ciência sem Fronteiras, que fornece bolsas de estudos fora do país a alunos da área tecnológica, de graduação e de doutorado, o aumento de interesse pela fluência em uma língua adicional, principalmente o inglês, a língua do comércio, das negociações políticas, das publicações científicas, deveria ser considerado pelas instituições de ensino e, conseqüentemente, pelos professores, já que a comunicação oral é imprescindível para o sucesso do aluno que deseja estudar fora do país, desenvolver-se social, cultural e profissionalmente.

4.2 Categoria “Leitura”

O segundo tema mais frequente foi a *leitura*, tendo alcançado um total de 59 menções. Contabilizei 32 menções diretas à “leitura” e quaisquer realizações lexicais que pude inferir como sinônimo de “leitura” ou atividades a ela associadas, como, por exemplo, “charges”, “preparação para o vestibular/ENEM”, “foco na

²⁷ Relatórios completos para download em <<http://www.ef.com.br/epi/downloads/>>.

interpretação”, etc., como mostram os exemplos (2), (9), (19), (25) e outros retirados do corpus:

(2) compreensão e **leitura, para aprender a ler textos e saber do que se trata**, mais com isso consequentemente aperfeçoamos a comunicação escrita.

(9) Na verdade gostaria de desenvolver todos mas **eu acho a leitura mais importante pois facilita em ler livros ou em provas de vestibulares**.

(19) Espero que seja interessante, **atividades com** música, vídeo e principalmente **questões de vestibular** irá nos ajudar na língua.

(25) Todas elas se possível mas **de imediato eu preciso saber ler e escrever o básico para poder ter uma preparação razoável para o vestibular**

(28) Explorar pouco a gramática, **focar nas interpretações**, entendimento e vocabulários.

(30) **Leitura**, simplesmente **pelo fato da leitura ser o ponto inicial para as outras**.

(32) Espero que seja **voltado para a interpretação**, ou seja, **o que o enem e o vestibular cobram, devido a prioridade ser maior em entrar para uma universidade** do que falar fluente.

(38.9) Uma **preparação para o vestibular**, vendo o que cai mais. Algumas atividades de interpretação e com música, que eu acho que ajuda muito.

(38.10) O melhor seria a **leitura** e escrita. Pois a habilidade oral eu não tenho muita dificuldade.

(55) compreensão e **leitura**. Pois, **facilitaria o desenvolver da parte inglesa no ENEM**.

(59) Eu espero que sejam aulas que **estejam voltadas para leitura e interpretação**, já que isso é **muito importante na minha opinião**. Acho que podem ser utilizados músicas, **textos**, dinâmicas, jogos, etc.

(61) Primeiramente, **para o vestibular eu vislumbro** compreensão e **leitura**, porém, para o futuro profissional, comunicação oral e escrita será muito importante também.

(63) Comunicação oral e **leitura**. Porque elas são as mais importantes para mim

Essa alta frequência de menções à aprendizagem de leitura e à expectativa de atividades voltadas para a interpretação de textos mostra que os alunos entrevistados estão preocupados com o desenvolvimento dessa habilidade. Percebe-se também que os alunos visam a preparação para o vestibular e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), principais provas de acesso ao ensino superior,

e as exigências do mercado de trabalho²⁸. Preocupações como essas são comuns a alunos do 3º ano do EM, já que ao terminar essa fase da educação básica os alunos enfrentarão ou o ensino superior, ou o mercado de trabalho, por vezes os dois. Os proferimentos (9) e (19), por exemplo, consideram a leitura “muito importante”. No proferimento (32), cabe observar que o aluno prioriza a leitura porque prioriza o acesso à educação superior, diferentemente do proferimento (51) (na subseção 4.1), cujo participante considera mais importante saber falar inglês. Os alunos que participaram do grupo focal também foram questionados sobre a leitura:

Excerto 8 - Professora questiona grupo sobre a leitura

Prof	25	64	u-hum e:: com relação aos exames de acesso às faculdades, às universidades,
		65	como vestibular, enem é que que que priorizam né u u a a linguagem escrita?
		66	((6 segundos de silêncio))
Prof	26	67	Que é um dos motivos de se ensinar inglês leitura e:: (lei) principalmente leitura
		68	nas escolas é justamente a:: o acesso são os exames de acesso às universidades, =

Fonte: A autora, 2012.

Observando o Excerto 9, vemos que, ao mesmo tempo que Alan acha que o inglês cobrado no ENEM é muito fácil, José lembra que muitos alunos acabam optando pelo espanhol, por considerarem mais fácil, pois não se sentem tão confiantes para fazer a prova em inglês. Ou seja, mesmo com o foco em uma habilidade somente, a escola não consegue realizar satisfatoriamente o ensino dessa habilidade, e por isso os alunos não têm confiança para fazer uma prova que só testa interpretação de texto em inglês.

Excerto 9 - Alan e José falam sobre o ENEM

Alan	27	69	= Eu acho que esse, que o Enem coloca (.) assim, tem gente que sabe falar muito bem
		70	inglês e vai pelo espanhol porque fala que o inglês é difícil. Mas tipo, o que o Enem
		71	coloca é muito tipo de: sei lá, de quinta série, as paradas que o Enem coloca de
		72	inglês é muito fácil, ou seja, você não tá (.) você não vai tá realmente testando seus
		73	conhecimentos quando você faz o do Enem, entendeu? é uma coisa muito clichê.
José	28	74	Não, mas tem a questão também que é dá:: ele falou que pô, tem, não é só o inglês
		75	que tem lá, aí muita gente prefere optar pelo espanhol porque fala que é mais
		76	fácil, que o espanhol se aproxima do do português (.) aí muita gente até deixa o
		77	inglês de lado. Só quem (assim) (.) é fez um curso, alguém que tem uma certa
		78	facilidade mais com o inglês que: opta pelo inglês. (.) Aí eu acho que tem essa
		79	questão também assim. Às vezes a gente pode tá sendo preparado pra pra isso na:
		80	na escola mas o aluno não tem >tanta confiança pra chegar lá e fazer inglês não
		81	sabe como é que vai ser o inglês lá de verdade< aí opta pelo espanhol que fala não o

²⁸ A preocupação com o mercado de trabalho também obteve alta frequência, formando uma categoria própria, a qual analisarei aqui neste capítulo, subseção 4.5.

	82	espanhol ele é mais próximo do: português, aí tem algumas palavras que se
	83	aproximam, aí tem umas que eu não sei eu posso talvez, eu vejo a frase eu sei o
	84	que que significa, tendeu? Aí o aluno vai assim por essa segurança.

Fonte: A autora, 2012.

Ana logo em seguida toma o turno, e o assunto acaba voltando para o ensino da oralidade em língua inglesa.

Como discuti no capítulo 1 ao versar sobre ESP, argumentar que ensinar de acordo com a abordagem do inglês para fins específicos equivale a ensinar leitura é uma falácia. Dogmas enraizados nessa abordagem acabaram por fornecer desculpas para engessar o ensino de línguas nas instituições brasileiras. E mesmo focando seu ensino na habilidade de leitura durante todo o ensino básico, a escola não consegue formar alunos que se sintam capazes de aplicar seus conhecimentos, como visto no excerto 8. O fato de o tema *leitura* ser o segundo em frequência nos mostra que os alunos o consideram muito importante em seus estudos, mas o fato de a *Comunicação Oral* estar em primeiro lugar também nos mostra que nós, professores e instituições de ensino, privadas ou públicas, estamos deixando de enxergar o que os alunos consideram como importante. A questão se torna ainda mais séria quando refletimos sobre o muito baixo nível de proficiência dos brasileiros, conforme discutido em 4.1. Se a prova de nivelamento mede, inclusive, leitura, e o nível de proficiência está muito baixo, isso pode significar que nem o que nos propusemos a fazer, que é ensinar leitura em língua inglesa, está funcionando. E aqui estou considerando o ensino básico como um todo, sem distinção entre escolas particulares ou instituições de ensino públicas. Nós não estamos preparando os nossos alunos para a cidadania, como pregamos em nosso discurso pedagógico. A proposta pedagógica que adotei e coloquei a dialogar com os dados sinaliza que deveríamos assegurar relevância social (macroestratégia 9) no ensino-aprendizagem de línguas. Para tal, não podemos deixar de criar oportunidades de aprendizagem para que nossos alunos possam atender o que a sociedade exige deles, pois sala de aula e sociedade são indissociáveis.

A leitura, além de todo o exposto, é a habilidade mais usada na vida acadêmica, pois todas as disciplinas requerem leitura fluente. É pela leitura que estudamos todas as disciplinas, seja Matemática ou Geografia, e até mesmo Artes. Muitas questões de Física em provas são feitas de maneira errada porque o aluno não soube interpretar o problema proposto. Portanto, arrisco afirmar que a considero

a mais importante habilidade, ou, de acordo com o proferimento (30), “o ponto inicial” para as outras habilidades, devendo ser desenvolvida com qualidade desde o ensino infantil – ressaltando, no entanto, que nas especificidades dos micro-contextos, outras habilidades podem vir a ter primazia. Mesmo assim percebo, pela minha experiência de 16 anos de magistério, que a chamada leitura crítica ainda é privilégio de poucos alunos. Por isso o ensino de leitura é tão importante para uma sala de aula de línguas, não importa se é língua estrangeira ou materna. E o aluno tem consciência dessa importância, nota-se pela alta frequência de ocorrências de menções a essa habilidade.

Ao cruzar essas informações e posicionamentos com as macroestratégias de Kumaravadivelu (2006), pude perceber que a leitura e o texto se fazem presentes em todas as 10 macroestratégias. Essa habilidade pode, por exemplo, maximizar oportunidades de aprendizagem. Poderíamos pensar em uma aula de habilidades integradas (macroestratégia 7) que estivesse usando como suporte um texto. A partir da leitura desse texto, outras questões poderiam surgir (macroestratégia 1, maximizar oportunidades de aprendizagem), sendo sobre o mesmo assunto ou outro que emergja da leitura. O texto e sua leitura, por consequência, poderiam ser a porta de entrada para a compreensão de alguma questão multicultural (macroestratégia 10, conscientizar sobre a cultura); poderiam promover a autonomia do aluno (macroestratégia 8), já que ali o aluno teria a oportunidade de aprender a usar estratégias de aprendizagem que ele aplicaria em atividades futuras; poderiam servir como insumo contextualizado (macroestratégia 6); poderiam ativar a heurística indutiva, ao conter exemplos que auxiliassem o aluno a inferir regras de forma, de função, de uso, discursivas, etc. Ou seja, a leitura poderia ser a habilidade mais prolífica, pois proporcionaria suporte às mais diversas práticas pedagógicas com os mais diversos fins.

4.3 Categorias “Sugestões para Atividades em Sala de Aula”

O terceiro tema com maior número de ocorrências no corpus foi *aulas dinâmicas*. As menções dessa categoria somaram 30 no total, e encontram-se exclusivamente nos proferimentos em resposta à pergunta 9 (*Como você espera que seja o ensino de inglês no Ensino Médio? Pense em atividades e recursos que você espera que sejam usados na sua aula de língua.*). Na entrevista de grupo focal, eu pedi esclarecimentos sobre o que é “aula dinâmica”, já que o conceito, apesar de ter frequência alta, não é esclarecido nas respostas do questionário. O aluno José esclarece o que é “aula dinâmica” no excerto 10.

Excerto 10 - José esclarece o que é “aula dinâmica”

Prof	120	240	Bom, mudando de assunto, né? Questão número nove: (.) como você espera
		241	que seja o ensino de inglês no ensino médio? Pense em atividades
		242	e recursos que você espera que sejam usados na sua sala de aula
		243	de línguas. (.) É, houve, é é, houve muitas mu::itas menções a aulas dinâmicas.
		244	Eu gostaria que vocês explicassem para mim, do ponto de vista do aluno,
		245	o que é uma aula dinâmica e me dessem e me dessem exemplos (.) práticos.
		246	Não é, ah, aula dinâmica é aquela aula legal, vamu lá, desenvolve isso aí.
José	121	247	Você trouxe exemplo de aula dinâmica.
Prof	122	248	Hum
José	123	249	Você dividir a turma assim, não é cada um individual, você dividiu assim,
		250	os grupos, formar os grupos, aí trazer um tema atual ali, como cê trouxe, não
		251	lembro nem direito qual foi o tema
Prof	124	252	Foi sobre: (.) ética, né?
José	125	253	É, foi ética. Aí cê trouxe diversos pontos de vista, botou os grupos pra
		254	defender cada ponto de vista, isso é uma aula dinâmica, você tá usando o
		255	inglês, porque os textos eram em inglês, aí você tá usando o inglês pra
		256	desenvolver a a atividade e tá fazendo todo mundo participar ali, tá, quer
		257	dizer que sempre fica até aquele aluno meio excluído ali, que não tá afim e
		258	você faz que::, é, isso é aula dinâmica, você bota todo mundo pra brincar e ao
		259	mesmo tempo estudar e::, tornar uma coisa legal, não é aquela coisa chata,
		260	entendeu? Aí todo mundo gosta.

Fonte: A autora, 2012.

José percebe a “aula dinâmica” como uma brincadeira, não com sentido negativo, de brincadeira como momento de “bagunça”, mas como um momento de aprendizagem descontraída e “legal”, oposta à aula convencionalmente “chata”. Pode-se observar, também, a valorização da interação entre os pares (o chamado “trabalho em grupo”) no proferimento do participante, como uma estratégia para provocar a participação dos outros. Na verdade, como professora, procuro, sempre que possível, trazer para as turmas atividades que promovam a interação de alguma forma, de modo a privilegiar a construção coletiva do conhecimento, a criação de oportunidades de aprendizagem com o auxílio do par mais competente e de oportunidades para desenvolver o relacionamento interpessoal (VYGOTSKY, 1978).

Tento ter esses conceitos pedagógicos em mente ao pensar as minhas práticas pedagógicas. Esses conceitos independem de abordagens de ensino, portanto poderiam estar presentes em práticas pedagógicas diversas.

Há ainda no corpus proferimentos que chamam a atenção pelas associações entre os temas *aulas dinâmicas* e *atividades com vídeo/filmes* e *atividades com música*. É o caso dos proferimentos (6), (9), (12), (16) e (23), (30), (33), (44), (53) e (55):

(6) Espero que me dê pelo menos uma base para o mundo profissional antes de arriscar um curso. ***Aula mais dinâmica é bom.***

(9) ***Espero que seja bem dinâmica as aulas,*** utilizando assuntos do curso de Agropecuária, para estimular mais os alunos

(12) ***Espero que seja mais dinâmico*** com ***vídeos, músicas*** e conversação.

(16) Acho que ***atraves da música, e de atividades dinâmicas,*** fica mais facil compreender o ingles

(23) ***Espero que seja bem dinâmico,*** que o professor possa tirar de nós esse esteriótipo que temos em relação ao Inglês e isso infelizmente depende da elaboração das aulas por parte dos professores.

(30) ***Dinamização das aulas,*** O uso de recursos que despertem o interesse, ***músicas, filmes,*** pequenos textos são exemplos.

(33) ***Dinâmica e consequentemente divertidos,*** com a utilização de ***músicas, vídeos,*** trabalhos... E não apenas prova e teste.

(44) ***Música, vídeos,*** textos, tirinhas, ***aulas mais dinâmicas*** que possam ajudar no entendimento e fixação da matéria.

(53) ***Espero que sejam aulas dinâmicas*** onde sejam utilizados recursos digitais, ***músicas,*** entre outros.

(55) ***Sejam aulas mais dinâmicas*** com ***recursos visuais,*** e que eu consiga compreender um texto de forma objetiva.

Os proferimentos destacam a associação entre o que os alunos chamam de “aula dinâmica” e os recursos audiovisuais, como músicas e vídeos, com especial atenção ao proferimento (33), que associa dinamismo com “diversão”. Aliás, há uma frequência tão alta de menções a “músicas” (27 menções) e “filmes” (17, mais 6 menções a vídeos, sem especificação, e 1 a episódios de séries, totalizando 24 menções), que elas formam suas próprias categorias. Mas, apesar de categorias

distintas, as categorias *Aula Dinâmica*, *Atividades com Música* e *Atividades com Filmes* se inter-relacionam, e serão tratadas aqui nessa mesma seção porque os temas fazem referência direta a práticas pedagógicas.

O excerto 11 confirma essa sugestão de incluir músicas nas aulas, bem como a relação entre a tal “aula dinâmica” com vídeos e música. Ana justifica esse desejo com o fato de estudarem em período integral, o que, de acordo com relatos de alunos da escola, torna-se bastante cansativo.

Excerto 11 - Ana equipara “aula dinâmica” a atividades com vídeos e música

Ana	126	261	Eu acho que:: ainda mais pra gente que fica o dia inteiro, literalmente, o dia
		262	inteiro dentro de sala de aula, uma coisa que seja diferente de quadro e
		263	professora lá na frente falando pra gente é dinâmico ((risos)), mas (.) igual,
		264	a lousa interativa, vídeos englobando o tema e:: música. ((risos))
Prof	127	265	Música. Mú::sica, sempre a música. Há?
Ana	128	266	É bem dinâmico!=

Fonte: A autora, 2012.

Alguns alunos, inclusive, sugerem como trabalhar com música e vídeo nas aulas de inglês, como mostram os proferimentos (8), (43) e (58).

(8) Que seja mais cobrado, com o conteúdo mais elaborado, **o conteúdo pode ser passado através de músicas**, vídeos, livros, jogos didáticos

(43) Sinceramente acredito que algo que os jovens gostam bastante é música e como o trabalho gira ao redor de textos isso facilita mais ainda. **Podem ser selecionadas músicas que falam de assuntos muito interessantes como guerra capitalismo e etc**, posso sugerir inclusive bandas como Coldplay, Red Hot Chili Peppers, “Third” Seconds to Mars.

(58) **Mais voltado a leitura e interpretação de texto. Poderia ser através de músicas**, trechos de livros famosos em inglês, filmes, coisas que fujam do habitual diálogo dos livros.

Outras sugestões foram dadas na entrevista do grupo focal, como mostra o excerto 12:

Excerto 12 - Alunos sugerem atividades com vídeo

Alan	207	319	Eu acharia legal também fazer um, o Pedro, ele fez isso, (.) ano retrasado,
		320	no terceiro ano, tipo, fazer, é, um vídeo né só que tipo, é, um vídeo
		321	num teatro assim, tipo, foram lá, o pessoal foram lá no campo né, o pessoal
		322	começou a cantar, assim, tudo em inglês, e assim, e::, ao mesmo tempo que
		323	cantava, aí é eles iam fazendo um documentário, entendeu? Aí, cantavam
		324	a música e assim, o som continuava, entendeu? Aí apareceu o Lucas, é o Quinhas
		325	fazendo o documentário e falando sobre outras coisas lá, aí voltava na

		325	música, eu acho que ficou bem legal também.
Prof	208	326	Entendi.
Ana	209	327	Vídeo é muito mais, é mais fácil porque as pessoas gostam muito de assistir
		328	vídeo, principalmente americano né, tanto seriado quanto filme, qualquer
		329	outra coisa que seja em inglês, então, (1.0) você exibir um vídeo principalmente
		330	com um tema que você aborda como ética em sala, sabe?
Prof	210	331	Uhum, entendi.
Raí	211	332	Também diminui a exposição dos alunos, que muitos alunos não participa
		333	de uma aula que, assim, tenha que cantar por vergonha.=
Prof	212	334	=Uhu::m, é verdade.=
Raí	213	335	=E o vídeo ao menos se expõe e acaba participando da aula melhor que se
		336	fosse uma aula com música, uma aula (cantada).=
Prof	214	337	=Uhum, é verdade.
José	215	338	Pra pegar mais pro lado do inglês, você podia colocar assim, o áudio em
		339	inglês, ou a legenda em inglês ou até os dois dependendo, assim se a turma tiver
		340	be:m no inglês tiver, se tiver se tiver entendendo bem, que aí você faz o
		341	aluno, >ele não vai ter outra escapatória< porque se ele tiver o áudio em inglês, e
		342	a legenda em português, ele vai tentar ler, mas se ele tiver a legenda em
		343	inglês, aí ele vai trabalhar o inglês dele ali, ele vai, –
Prof	216	344	A legenda em inglês não é leitura também? =
José	217	345	=Exatamente, mas já é uma forma mais dinâmica, [é o que eu tava] tentando te falar,
Prof	218	346	[Uhum, entendi]
Ana	219	347	Tem que ser com pausa então, =
José	220	348	=Isso que eu ia falar, aí dá uma pausa, ah você [entendeu o que ele falou]?
Prof	221	349	[Não, trechos menores, né?] Não, você não vai assistir um documentário
		350	de duas horas, né? Mas se você assiste um trecho de três minutos com
		351	legenda em inglês, dependendo do objetivo é viável sim.=
José	222	352	=Aí dá uma pausa e fala, ó, professora, o que significa essa palavra ali
		353	que foi citada? Ah, vocês entenderam o que ele falou? Já torna mais dinâmico.

Fonte: A autora, 2012.

Nos proferimentos (8), (43) e (58), percebo que os alunos comparam a letra da música a textos, e sugerem que sejam utilizadas as referidas músicas para “passar conteúdo”. José, no excerto 12, vai além e sugere dinamismo associado ao vídeo e à leitura. Mas o “poder” da música e dos vídeos/filmes vai além: além de conteúdo linguístico, a letra da música/o roteiro ou enredo do filme em língua estrangeira pode se tornar um excelente aliado da leitura crítica e ideológica, da conscientização cultural global, da conscientização linguística, pode ser um suporte para a contextualização do insumo e para a ativação da heurística indutiva. Além disso, é material autêntico, pode facilitar a negociação de significado, engajar os alunos na interação com os pares e, é claro, proporcionar aprendizagem prazerosa e, portanto, significativa para os aprendizes envolvidos. Ou seja, a atividade que envolva música e/ou vídeo/filme cumpre com vários princípios orientadores indicados por Kumaravadivelu (2003, 2006) para a prática pedagógica pós-metodológica.

Gostaria de retroceder um pouco e chamar atenção para o proferimento (9), que diz: “Espero que seja bem dinâmica as aulas, utilizando assuntos do curso de Agropecuária, para estimular mais os alunos”. Esse proferimento se destaca das demais por ser o único a mencionar “assuntos do curso técnico”. Os questionários foram respondidos por alunos de três turmas que cursam Ensino Médio e Técnico concomitantemente, sendo duas de Técnico em Meio Ambiente e uma de Técnico em Agropecuária. Era de se esperar que houvesse mais menções ao inglês de área técnica; entretanto, houve somente essa.

Um dos mitos do ESP é que o “ESP é inglês técnico”. De fato, muitas instituições que implantam essa abordagem de ensino são voltadas ao ensino voltado para a área técnica do curso, incluindo a nossa instituição. O chamado “inglês técnico” está nas ementas dos cursos, inclusive. Faz-se claro, porém, não pelo que foi dito, mas pelo que não foi dito pelos alunos, que o inglês da área técnica interessa-lhes muito pouco, tão pouco a ponto ter sido mencionado apenas uma vez. Mais uma vez, a análise de necessidades, se feita apenas a partir do ponto de vista da instituição, deixa de fora o que os alunos percebem como importante para o seu processo de ensino-aprendizagem, correndo o risco de desmotivá-los e tornar esse processo algo desinteressante.

É claro que, muitas vezes, o aluno não sabe o que lhe será exigido no futuro e, portanto, cabe à instituição de ensino pesquisar o mercado de trabalho, a continuação da vida acadêmica e a sociedade como um todo, para então decidir como o aluno deverá se preparar para esse futuro. Mais uma vez, faz-se necessário esclarecer que pretendemos provocar uma reflexão sobre até que ponto a instituição e seus dirigentes deveriam pensar a prática pedagógica levando em consideração a visão do aluno sobre o problema.

4.4 Categoria “Compreensão” e Categoria “Comunicação Escrita”

4.4.1 Categoria “Compreensão”

O tema *compreensão* recorreu 29 vezes, dando vida à categoria *Compreensão*. A categoria em questão traz um problema: em alguns proferimentos, não fica claro se o aluno se referiu à compreensão auditiva ou compreensão como sinônimo de interpretação de textos. Não há aqui uma pretensão de julgar certo ou errado o que foi dito pelos participantes; temos o intuito de refletir criticamente apenas. O próprio sentido de compreensão, quando associado ao campo semântico “habilidades linguísticas”, gera dois significados: compreensão do que se ouve e compreensão do que se lê. Portanto, é normal que a palavra *compreensão*, desacompanhada de alguma outra que complemente o seu sentido, gere interpretações diferentes entre os participantes. Os exemplos (2), (10), (35), (37), (39), (41), entre outros, ilustram tal inferência:

(2) ***compreção e leitura, para aprender a ler textos e saber do que se trata***, mais com isso consequentemente aperfessoamos a comunicação escrita.

(10) Todas, ***priorizando a comunicação oral e compreensão***. Pois tenho interesse a fazer ***viagens internacionais e também alguns cursos no exterior***.

(35) Todas seriam bem vindas, só que há uma preferência na ***comunicação oral, compreensão e leitura por causa do mercado de trabalho***, onde essa cobrança pelo inglês se tornou mais rigorosa.

(37) Só a ***compreensão do inglês para mim já seria o fundamental***, já que eu sou totalmente leiga nessa diciplina.

(39) ***Comunicação oral e compreensão***. É importante porque é o que eu vou precisar para o mercado de trabalho e o meu dia a dia.

(41) ***Compreensão e comunicação escrita***. Porque é muito necessário que possamos compreender o que se pede, e como provavelmente não conseguiremos atingir todo o objetivo da comunicação oral, ***opto pela comunicação escrita***.

(42) Gostaria de desenvolver todas as habilidades, porém ***daria ênfase na compreensão e leitura por conta do vestibular***. Mas considero a comunicação oral importantíssima para situações Futuras.

(44) ***Comunicação oral e compreensão***, gosto da Língua inglesa e tenho vontade de ***conversar neste idioma Fluientemente***.

(45) **Compreensão**, pois hoje em dia essa língua inglesa está sendo essencial saber **compreender o inglês tanto falado ou escrito**.

(47) **Comunicação oral e compreensão**, porque seria mais útil se houvesse possibilidade de **conversar com um estrangeiro ou realizar intercâmbio**.

(48) **Comunicação escrita, comunicação oral, compreensão e leitura**, porque gosto músicas inglês e gostaria de saber interpreta-las sem ver a tradução na internet, além disso acho bonito a língua inglesa, gosto dos filmes legendados pela péssima qualidade de dublagem e gostaria também de interpreta-los e também cantar músicas em inglês.

(55) **compreensão e leitura**. Pois, facilitaria o **desenvolver da parte inglesa no ENEM**.

(57) **Comunicação oral e escrita**. Porque também abordem a **compreensão e a leitura**, tendo assim um **ensino e aprendizado mais eficientes**.

(58) **Compreensão**. Pois conseguiria **entender melhor músicas, ver séries e filmes sem legendas, comunicar-me com outras pessoas que falam apenas inglês e compreender textos que venham a cair em futuras provas**.

(59) **Compreensão e leitura**. Porque atualmente é importante **saber fazer a tradução, pois muitos textos na internet, sites, músicas são em inglês**, sendo assim, fica mais fácil de se integrar ao mundo atual.

(61) Primeiramente, **para o vestibular eu vislumbro compreensão e leitura**, porém, para o futuro profissional, comunicação oral e escrita será muito importante também.

(62) **COMPREENSÃO, É MAIS FÁCIL DE APRENDER**.

Os proferimentos (2), (41), (42), (55), (59) e (61) entendem compreensão como sinônimo de interpretação de textos, compreensão do que se lê, já que os participantes associam a menção *compreensão* a itens lexicais como *vestibular, ENEM, tradução, textos* etc. Já os proferimentos (10), (44) e (47) referem-se à compreensão auditiva, já que associam-se aos itens lexicais *comunicação oral, conversar neste idioma, conversar com um estrangeiro*.

Os proferimentos (45) e (58), por sua vez, claramente sinalizam que os participantes referem-se aos dois significados de *compreensão*. No proferimento (45), o participante elege a habilidade *compreensão* como aquela que ele gostaria de desenvolver na língua inglesa, pois ele considera compreender tanto o “inglês falado” quanto o escrito essencial para os dias de hoje. No proferimento (58), o participante esclarece que gostaria de desenvolver a habilidade de *compreensão* porque assim poderia se comunicar melhor com falantes que falem exclusivamente inglês e também porque assim poderia entender melhor músicas, séries e filmes sem legendas, e textos em futuras provas que poderá realizar.

Por fim, os proferimentos (35), (37), (39), (48), (57) e (62) não estão claros com relação a qual significado de *compreensão* os participantes se referem. Apesar de o proferimento (39) mencionar *comunicação oral* e *compreensão*, o participante apenas cita o *mercado de trabalho* e o dia-a-dia como razão para a escolha, sem esclarecer a qual sentido de *compreensão* ele se refere. O proferimento (48) faz uma menção a cada uma das habilidades, mas não faz associações específicas a cada uma delas, portanto não posso concluir qual significado de *compreensão* o participante tem em mente. O mesmo acontece com o proferimento (57): o participante faz uma menção a cada habilidade, considera que as quatro fazem o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente (esse proferimento também é analisada na seção 4.1), mas não especifica se se trata de um ou outro sentido.

O proferimento (62) também não especifica o sentido. Enquanto professora e aluna de inglês, eu acredito que ele esteja se referindo à compreensão de textos, porque eu mesma a considero mais fácil. A compreensão auditiva é uma habilidade muito difícil de adquirir, na minha opinião. O participante, porém, pode ter opinião contrária à minha, por isso, não posso afirmar a qual significado de compreensão ele se refere.

A categoria *Compreensão*, portanto, carrega menções de sentido complexo, por vezes sinalizando *compreensão auditiva*, por vezes sinalizando *interpretação de textos*, por vezes os dois, e por vezes não se consegue distinguir.

Minha expectativa era que “compreensão” não geraria problemas, portanto não a incluí no roteiro da entrevista de grupo focal. De qualquer maneira, o tema *compreensão* apareceu na entrevista. Raul (excerto 13) considera que as habilidades, ou “campos” da língua, sejam três: compreensão, escrita e oralidade.

Excerto 13 - Raul fala sobre os “três campos da língua”

Raul	39	99	Não, mas é assim, nos três campos da língua, que é a compreensão, a:: o escrito e a
		100	oralidade, o mais difícil é a oralidade. Isso aí com certeza. E pra você desenvolver
		101	uma boa oralidade, você ao mínimo tem que ter uma base em entendimento e uma
		102	base em escrita. Então se você desenvolver melhor do que trabalhar a escrita, -
Prof	40	103	- Não necessariamente.
Raul	41	104	Não, mas um cara que sabe falar sabe ler e escrever, =
Prof	42	105	= Não necessariamente.
Raul	43	106	Sabe se comunicar. Essa é a chave.
Prof	44	107	Ora: Oralmente. Não, eu só tô esclarecendo pra você que as coisas não são
		108	necessariamente obrigatórias juntas. É possível que elas estejam separadas, [entendeu?]
Raul	45	109	[Então, eu] digo falar bem. Ele não consegue falar bem se ele não souber (.) entender.
		110	>Isso é< (Enten) A entendimento e o a fala é junto.
Prof	46	111	Um: Compreensão oral que cê tá falando?

Raul	47	112	Sim, compreensão e:: aí a escrita entra mais assim como, algo: seria aquele português
		113	(.) be::m bruto mermo lá de portugal. >Que que é o português de portugal pra
		114	gente aqui? Nada< só papel. E a escrita do inglês pra gente também é só papel.
		115	Então né muito importante. Mas se você cobrar um oral, pelo menos até o enem,
		116	o enem ele não cobra a gramática do inglês, não cobra, =

Fonte: A autora, 2012.

O participante Raul considera que uma das habilidades linguísticas seja a *compreensão*, cujo sentido, para ele, é duplo, compreensão do que se ouve e compreensão do que se lê, já que ele confirma na linha 112 que se refere à compreensão oral, mas depois, na linha 119, ele se refere à compreensão de leitura. No momento da entrevista, não me dei conta da complexidade da questão, senão teria aprofundado a discussão.

4.4.2 Categoria “Comunicação Escrita”

O tema *comunicação escrita* foi mencionado 25 vezes, incluindo-se nesse total menções a “todas as habilidades”, que geraram uma menção para cada habilidade. Além dos proferimentos (13) e (17) (na seção 4.1, comentadas por sua relação com a subcategoria *viagens ao exterior*), (2), (41) e (48) (seção 4.4.1, sobre os significados de *compreensão*) e (57) (tanto na seção 4.1 quanto na 4.4.1, e comentada principalmente por expressar a importância da integração das habilidades para o participante), o corpus traz os proferimentos (22), (23), (25), entre outros:

(22) Comunicação ORAL e **escrita**, acho necessário p/ nossa formação e na vida como profissional.

(23) Eu tenho interesse em saber a comunicação oral e leitura e **escrita** principalmente oral por que eu tenho muita vontade de aprender em cantar em Inglês.

(25) Todas elas se possível mas de imediato eu preciso saber ler e **escrever o básico** para poder ter uma preparação razoável para o vestibular

(31) **Comunicação escrita** e músicas cantadas em grupo. Me interessa pelo fato de eu possuir pouco domínio da língua e ficar constrangida com a turma.

(40) Gostaria de aprender a me comunicar oralmente, saber ler e **escrever** utilizando o inglês. Estas habilidades me interessam para que eu possa ingressar no mercado de trabalho.

(56) Comunicação oral, **escrita**. Pois o inglês vem tomando um grande recurso p/ dominar o mercado de trabalho. E ter um domínio nessa língua faz com que abra diversos caminhos.

(61) Primeiramente, para o vestibular eu vislumbro compreensão e leitura, porém, para o futuro profissional, comunicação oral e **escrita** será muito importante também.

Os proferimentos (22), (40), (56) e (61) mostram a preocupação em dominar todas as habilidades por causa do mercado de trabalho. Em nenhum proferimento a *Comunicação Escrita* foi mencionada sozinha, como única habilidade da escolha do participante. Todas as menções desse tema vieram acompanhadas de menções a outras habilidades, diferentemente do tema *Comunicação Oral*, que por vezes foi mencionado como única habilidade de escolha, ou único que demonstrasse importância para o participante (como nos proferimentos (8), (12) e (15), por exemplo).

Na entrevista de grupo focal, por sua vez, Raí, que não gosta de inglês e não concorda com o ensino dessa língua na escola, mesmo assim defende que o ensino de inglês na escola deveria oferecer tanto a comunicação oral quanto a comunicação escrita.

Excerto 14 - Raí defende o ensino da fala e da escrita do inglês

Raí	12	36	[Eu não concordo muito com o inglês na escola mesmo. mas eu acho que a fala
		37	também é importante ma:s você também >saber escrever< também não pode ser
		38	deixado de lado. Acho se tiver alguma coisa (.) assim, do Inglês:s na: na sala, acho que
		39	tinha que ter isso cinquenta por cento de cada, tinha que saber o quanto,
Prof	13	40	De cada o quê? [Cinquenta por cento oralida:de cinqüenta por cento texto?]
Raí	14	41	[Tanto falar (quanto) escrever. Tem que saber os dois.]
Prof	15	42	= U-hum
Raí	16	43	= Não adianta só um.

Fonte: A autora, 2012.

4.4.3 As categorias *Compreensão* e *Comunicação Escrita* reforçam a integração das habilidades

Juntas, as menções de temas ligados às categorias *Comunicação Escrita* e *Compreensão* somam 54, frequência alta, mas abaixo do total de menções da categoria *Comunicação Oral*, que sozinha soma 62 menções de temas relacionados, e também abaixo da categoria *Leitura*, que soma 58 menções no total. A frequência alta de temas relacionados às categorias *Comunicação Escrita* e *Compreensão* mostra para o presente estudo que os alunos estão interessados em desenvolver todas as habilidades da língua inglesa integrativamente, mostrando-se preocupados com o seu futuro imediato, ou seja, prestar vestibular e entrar para o mercado de trabalho (lembrando que os questionários do corpus foram respondidos por alunos do 3º ano do EM/T).

Mais uma vez, a análise de necessidades mostra para esta pesquisa que os participantes desta pesquisa aspiram por um ensino de inglês que esteja alinhado com o que vão enfrentar no seu futuro próximo, ou seja, o ENEM, o vestibular e o mercado de trabalho. O ensino-aprendizagem de leitura somente não dá conta da exigência que os alunos enfrentarão; faz-se necessário que outras habilidades estejam presentes no dia-a-dia das aulas de inglês na escola. Essa situação, inclusive, reforça o argumento para integrar as habilidades na prática pedagógica, para assegurar a relevância social do ensino-aprendizagem de línguas, entre outros argumentos presentes no capítulo 2 (Condição pós-método). Novamente, o Sistema de Macroestratégias de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006), ao ser adotado como um sistema de princípios que dão base à prática pedagógica, podem contribuir para amenizar algumas questões que se mostram urgentes nas opiniões dos participantes.

A última categoria, a ser apresentada na próxima subseção, completa a análise dessa dissertação: *preocupação com o mercado de trabalho*.

4.5 Categoria “Preocupação com o mercado de trabalho”

A categoria *Preocupação com o mercado de trabalho* emergiu de 20 menções do tema, incluindo menções diretas e realizações lexicais como “preparação para entrevista de emprego”, “profissional” e “emprego”. A última categoria na escala de frequência de recorrência de temas relacionados (*Atividades com vídeos/filmes*, analisada na subseção 4.3, obteve um total de 24 menções) demonstra uma preocupação comum para essa faixa etária e para esse nível de ensino. A entrevista com o grupo focal e respostas a pergunta 9 do questionário ilustram as menções que constituíram a categoria em tela, como mostram alguns exemplos de proferimentos (4), (8), (11), entre outros, e da entrevista de grupo focal, excertos 15 e 16:

- (4) Conversação e leitura, pois são muito importantes no **mercado de trabalho**.
- (8) Comunicação oral, porque no **mercado de trabalho** quem sabe se comunicar consegue se sair melhor e hoje saber falar inglês é essencial para conseguir um **emprego em uma empresa estrangeira**.
- (11) Todas. Me interessa para o **mercado de trabalho**, para as músicas que ouço, os textos que leio e para ofender pessoas em inglês, sem que elas entendam.
- (12) Comunicação oral, pois favorece **o alcance de um emprego melhor**, possivelmente no exterior.
- (14) Gostaria de desenvolver leitura e comunicação oral, porque atualmente muitas **empresas cobram isso de seus funcionários**.
- (16) Gostaria de desenvolver todas, pois sei que é preciso **para ter sucesso no mercado de trabalho disputado** de hoje em dia
- (19) Todas as habilidades citadas. Porque pretendo esta **preparada para as grandes oportunidades no mercado de trabalho**, que provavelmente irá procurar dentre outras habilidades **o profissional que tem esse perfil**.
- (21) Comunicação oral e leitura, pois acho **importante pra qualquer profissional**
- (22) Comunicação ORAL e escrita, acho necessário p/ nossa formação e **na vida como profissional**.
- (24) Todas. Pois hoje em dia o inglês é **fundamental no mercado de trabalho**.

(32) Gostaria de desenvolver todas, de modo que eu consiga me comunicar em outros países, porém entendo que só é possível com muitos tempos de cursos. Essas habilidades me interessam devido ao **mercado de trabalho**.

(34.9) Um conteúdo mais elevado que permita que os alunos se formem com a capacidade de **ser aprovado numa entrevista de emprego em inglês**.

(34.10) Comunicação oral. Esta me interessa pois é a habilidade mais necessária para ser capaz de se relacionar internacionalmente. E todas **as grandes empresas/institutos possuem relações abertas ao exterior**.

(35) Todas seriam bem vindas, só que há uma preferência na comunicação oral, compreensão e leitura por causa do **mercado de trabalho**, onde essa cobrança pelo inglês se tornou mais rigorosa.

(36) Eu gostaria de saber ler e compreender o inglês e também conseguir dialogar sem dificuldade. Porque hoje em dia isso é fundamental no **mercado de trabalho** e as **vagas de emprego que eu vi direcionadas ao meu curso de MA** exigem o inglês fluente.

(39.9) Que me prepare para o vestibular e que também me ajude a pelo menos me virar no inglês no **mercado de trabalho**, quando necessário.

(39.10) Comunicação oral e compreensão. É importante porque é o que eu vou precisar para o **mercado de trabalho** e o meu dia a dia.

(41) Acho que deve ser melhor do que do ensino fundamental até porque precisamos ser **melhor preparados** tanto para o vestibular quanto para um **emprego**.

(56) Comunicação oral, escrita. Pois o inglês vem tomando um grande recurso p/ dominar o **mercado de trabalho**. E ter um domínio nessa língua faz com que abra diversos caminhos.

(61) Primeiramente, para o vestibular eu vislumbro compreensão e leitura, porém, para o **futuro profissional**, comunicação oral e escrita será muito importante também.

Optei por listar aqui todos os proferimentos para observar que, com exceção da (34.9), (39.10) e (41), que são respostas à pergunta 9 do questionário, os proferimentos que mencionam a *preocupação com o mercado de trabalho* também mencionam *comunicação oral* ou *todas as habilidades*. Isso leva a inferir que os participantes veem como necessidade a aprendizagem de inglês que lhes proporcione uma oportunidade de, se não desenvolver todas as habilidades, pelo menos aprender a falar inglês para enfrentar as exigências do mercado de trabalho.

Ana, participante do grupo focal, explica porque prefere desenvolver a comunicação oral na escola (excerto 15):

Excerto 15 - Ana fala sobre a exigência de inglês nas empresas

Ana	3	21	também é muito pedido (.) nas empresas, né? o lado empresarial. você pelo menos
		22	saber conversar com alguém (.) numa multinacional
Prof	4	23	e seu- você planeja trabalhar numa multinacional?

Alan	5	24	[nos estados unidos ou aqui.
Ana	6	25	[não faço ideia.
Prof	7	26	= não faz ideia ainda.

Fonte: A autora, 2012.

Raí comenta que fez quatro anos de curso de inglês, mas que não gosta da língua e não a aprendeu. E a professora dá exemplos sobre o diferencial que ter inglês fluente representa no mercado de trabalho:

Excerto 16 - A Professora dá exemplos sobre como o inglês pode ser o diferencial no mercado de trabalho

Raí	96	190	Eu ia lá, mantinha minhas médias altas, minhas médias não eram baixas em inglês (.)
		191	no curso, mas eu não gostava.
Prof	97	192	Cê sabe que eu acho uma pena ouvir você falar isso?
Raí	98	193	[Não gosto!]
Prof	99	194	[Quatro anos de] inglês e ainda falar que não gosta de inglês, cara!
Raí	100	195	Quatro anos! [Não gosto! Não sei falar inglês, não sei!]
Prof	101	196	[Acho uma pena, inglês uma língua mara]vilhosa, abre portas e é super legal cê saber
		197	falar inglês, como ela disse, é um diferencia:l no currí:culo , entendeu? Se
		198	entrar falando inglês, você vai ficar com o melhor emprego , é certo, eu eu dou
		199	aula desde os quinze anos, eu tenho, eu eu trabalhei eu só trabalhei em
		200	empregos bilíngues, eu trabalhei como atendente de telemarketing do
		201	Banco do Brasil, (.) bilíngue, eu era trabalhei como secretária bilíngue, recepcionista
		202	bilíngue, eu sempre usei meu inglês , desde os quinze anos, eu juro
		203	que eu tentei sair da sala de aula, mas eu voltei porque eu não aguento
		204	ficar longe, mas toda todo tempo, todos os outros empregos que eu tive, eu usei
		205	o inglês é, eu fiquei um ano e um mês, um ano e um mês no no:: Banco do
		206	Brasil, eu atendi duas ligações em inglês só, mas o meu salário era o dobro
		207	dos outros, (.) porque eu falava inglês, né? (.) Se eu ia usar ou não, não interessa,
		208	eu eu, só por eu falar inglês e passar na prova né >que a gente fez uma prova
		209	difícilima né< foi, é, assim acho uma pena você falar isso, você estudou
		210	quatro anos, era pra gente tá conversando, fazendo isso em inglês agora, eu e você.
José	102	211	Eu também fiz bastante tempo de curso de inglês, e durante essa caminhada
		212	toda eu vi muita gente que não gostava de inglês,
Prof	103	213	[Então, é, não, é verdade!]
José	104	214	[Assim, ele não é uma exceção]
LL	105	215	Não!
Prof	106	216	Claro que ele não é uma exceção, claro que não.
José	107	217	[E pensa do mesmo jeito,]
Prof	108	218	[Não, não! Não é uma exceção.]

Fonte: A autora, 2012.

Como discutido anteriormente aqui nesta dissertação, a preocupação com o mercado de trabalho é comum para essa faixa etária e para esse nível de ensino. Os proferimentos e as entrevistas comprovam isso. Novamente, a questão de assegurar relevância social ao ensino de línguas estrangeiras na escola vem à tona. E mais uma vez as Macroestratégias se apresentariam como uma saída viável para que o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais na escola possa promover

propiciamentos alinhados com as aspirações dos participantes e o contexto sociocultural no qual se encontram.

Mas o ESP, que já é a abordagem utilizada na escola em questão, não dá conta dessas questões? Com o passar dos anos, o ESP tornou-se, erroneamente, o ensino de inglês voltado para a leitura e para o “inglês técnico”. Houve um projeto de orientação do ensino de inglês nas escolas federais (RAMOS, 2009) na década de 1980. Mas o perfil dos alunos, e, mais importante, o perfil da sociedade na qual vivemos, mudou. Antes havia a justificativa de se ensinar inglês para fins específicos (o ensino de leitura com ênfase no inglês considerado “técnico”, ou seja, voltado para aquela área de estudos/trabalho). Hoje há a necessidade de preparar o aluno para um mundo globalizado, que exige desenvoltura para comunicar-se em inglês não somente com americanos e ingleses, mas com chineses, filipinos, noruegueses, enfim, com quaisquer parceiros comerciais ou culturais com os quais o Brasil ou qualquer empresa, multinacional ou não, tenha parceria, já que a língua inglesa permite ao cidadão brasileiro interagir com pessoas mundo afora, reforçando a identidade política, social, cultural e profissional do interactante²⁹.

Soma-se a isso o avanço tecnológico, que permite que a comunicação pessoal e profissional seja feita instantaneamente, através dos mais diversos recursos, como telefone, correio eletrônico, vídeo chamadas, redes sociais, internet no celular. A exigência pelo domínio da língua inglesa como um todo aumentou muito por estarmos conectados à rede o tempo todo. Por serem mais flexíveis e estarem desvinculadas de premissas de teorias de linguagem, de ensino-aprendizagem e de metodologias estanques, as Macroestratégias de Kumaravadivelu funcionariam como orientações gerais para a prática pedagógica voltada às necessidades específicas de um microcontexto de ensino, o que libertaria, portanto, professor e alunos das amarras do método e contemplaria de maneira mais realista as necessidades de cada grupo.

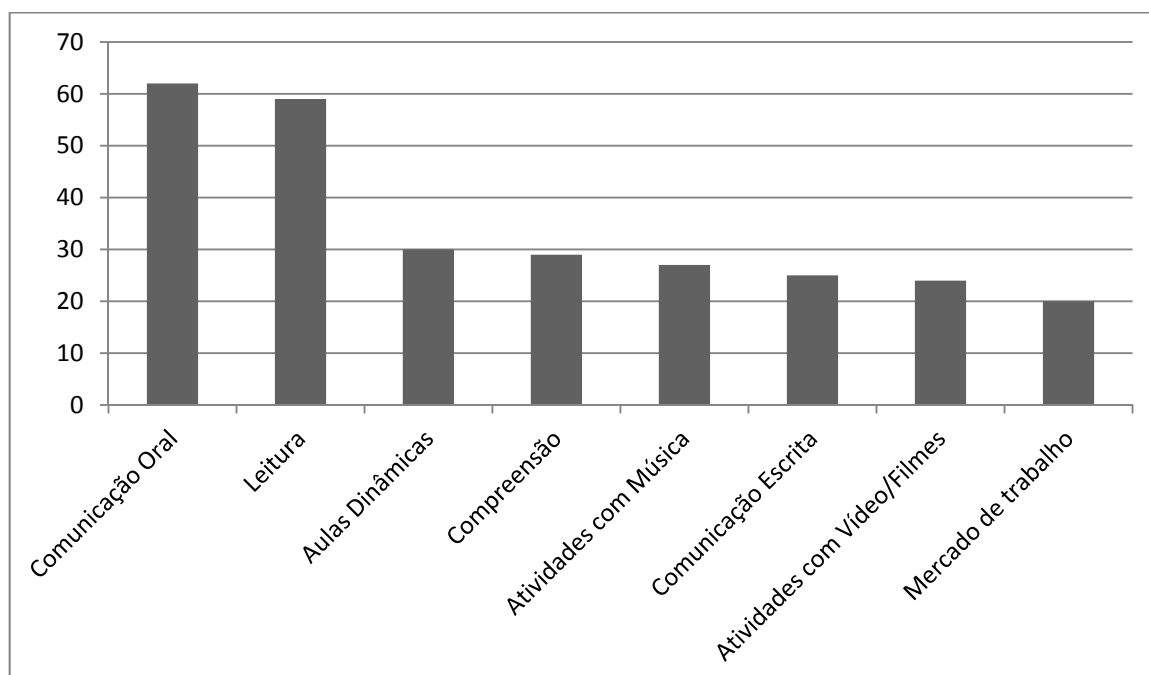
²⁹ Contribuição oral da Profa. Anna Elizabeth Balocco durante a defesa.

4.6 Resumo e discussão dos resultados do corpus

Para ilustrar melhor os resultados do corpus, apresento um gráfico no qual aparecem as categorias e os temas que deram vida a elas. Os temas encontram-se acompanhados de sua frequência (Gráfico 1).

O tema com maior número de menções, portanto, foi *Comunicação Oral*. Isso nos mostra que o desejo mais premente dos aprendizes participantes desta pesquisa é falar inglês, se não fluentemente, pelo menos o suficiente para ingressar no mercado de trabalho e viajar ao exterior sem passar dificuldades. O segundo tema mais recorrente foi *Leitura*, o que nos mostra que os participantes consideram essa habilidade bastante importante para a vida acadêmica e profissional.

Gráfico 1 - Comparativo de ocorrências de menções aos temas



Fonte: A autora, 2012

Já aos terceiro, quinto e sétimo temas não correspondem habilidades linguísticas. Na realidade, elas se referem diretamente à prática pedagógica. Os participantes declaram que gostariam que as aulas de inglês fossem mais

dinâmicas. Eles sugerem que *atividades com vídeo/filmes* e, principalmente, *atividades com música* sejam inseridas nas práticas pedagógicas. Esses tipos de atividade tiveram tantas menções que se uniram para formar a categoria “Sugestões para Atividades em Sala de Aula”.

As categorias *Compreensão* e *Comunicação Escrita* completam as categorias relacionadas a habilidades linguísticas. A categoria *Compreensão* gerou dúvidas em alguns casos, já que não ficou claro em alguns proferimentos se compreensão se referia a compreensão auditiva ou de leitura/textos. Já a categoria *Comunicação Escrita* forma a última categoria relacionada a habilidades linguísticas. Várias menções a essa categoria relacionavam-se com outras categorias, como *Leitura* ou *Comunicação Oral*. Cabe observar que houve também 12 menções a *todas as habilidades*, mas essa frequência não chegou a formar categoria por ser baixa.

A última categoria analisada não tem a ver com habilidades linguísticas nem com práticas pedagógicas. A categoria *Preocupação com o mercado de trabalho* demonstra que os participantes, enquanto jovens alunos de EM/T, estão preocupados em garantir, com o auxílio da língua inglesa, um futuro de boas oportunidades no mercado de trabalho.

Uma questão vem à tona com a análise dessas categorias. Os alunos/participantes da pesquisa estão insatisfeitos com o ensino de inglês na escola. Os aprendizes já são pós-método; eles entendem e pedem que as necessidades linguísticas e as sociais caminhem juntas³⁰. Eles esperam que a escola lhes propicie o ensino das quatro habilidades (com destaque para a comunicação oral). Eles clamam por aulas mais dinâmicas, por atividades que utilizem músicas, vídeos e filmes. Eles querem que a escola cumpra o seu papel de prepará-los para as exigências da sociedade e do mercado de trabalho que os espera dentro de alguns meses. A proposta pedagógica pós-metodológica e o Sistema de Macroestratégias de Kumaravadivelu (2003, 2006)³¹ mostram-se como uma alternativa à abordagem de Inglês para Fins Específicos que é utilizada nessa instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

³⁰ Contribuição oral da Profa. Inês Miller durante a defesa.

³¹ Para uma revisão mais a fundo do assunto, cf. Kumaravadivelu 1994, 2003 e 2006, e também o capítulo 3 desta dissertação.

Em primeiro lugar, o parâmetro pedagógico da **particularidade** enfatiza um olhar profundo e atento sobre o microcontexto de ensino, diferentemente das abordagens, metodologias e materiais didáticos que têm por pretensão homogeneizar a situação de ensino e os participantes e contextos nela inseridos. A sala de aula e suas propriedades são avaliadas de maneira holística, e todas as decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem são tomadas em consonância com o microcontexto de ensino.

Em segundo lugar, o parâmetro da **praticidade** enfatiza a relação entre teoria e prática, ou seja, é uma teoria de prática: o conhecimento pedagógico emerge da prática do professor em seu microcontexto, que por sua vez gera teoria, que então será avaliada e reaplicada em forma de prática pedagógica. Funciona como uma autorreflexão do professor sobre o seu contexto de ensino. O terceiro parâmetro, o da **possibilidade**, reforça a ideia de reconhecer a identidade dos participantes e de encorajá-los a questionar o *status quo* social no qual vivem. Necessidades linguísticas e necessidades sociais caminham juntas nesse parâmetro.

Parece-nos muito ambicioso falar em materiais preparados por professores e direcionados ao microcontexto de ensino, levando em consideração as condições de trabalho da maioria dos profissionais. Turmas com muitos alunos impõem uma heterogeneidade difícil de ser contornada durante a análise de necessidades. Há ainda dificuldades relacionadas à formação do professor e sua preparação para lidar com os parâmetros pedagógicos sugeridos por Kumaravadivelu (2006); a imposição de materiais e métodos por parte das instituições, entre tantas outras. Apesar disso, vale ressaltar que a proposta de Kumaravadivelu (2006), suas macroestratégias, podem ser usadas em qualquer situação, até mesmo com livros texto, geralmente voltados para a “receita de bolo” que já foi discutido. Seria uma questão de utilizar as macroestratégias na prática pedagógica diária, adaptando o material já existente a elas.

Os parâmetros apoiam o Sistema de Macroestratégias, uma lista de dez orientações gerais, desvinculadas de quaisquer teoria ou método, que servem para amparar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades específicas de cada microcontexto. Olhando atentamente para o corpus e para as categorias geradas, percebo que as macroestratégias se apresentam como

alternativas viáveis para alguns dos problemas levantados pelos participantes. A primeira questão levantada, a urgência para aprender a **falar** inglês, é contemplada pela macroestratégia 7 (integrar as habilidades linguísticas). Ao integrar habilidades, o professor oferece ao aluno a oportunidade de entender melhor a língua enquanto sistema, em seu uso pragmático, em seu uso discursivo. E também oferece a oportunidade de desenvolver competência linguística. Essas atividades são as mais fáceis de o professor desenvolver enquanto produtor de materiais, e podem se beneficiar da utilização vídeos e músicas, como sugerido pelos participantes.

Sobre a preocupação com o mercado de trabalho, uma sugestão é que o professor inclua, em sua prática pedagógica, atividades que assegurem relevância social (macroestratégia 9), ou seja, que sirvam ao propósito de preparar o aluno para a sociedade em que vive ou para o emprego ao qual almeja, ou ainda, que traga ao aluno um momento de reflexão sobre o seu papel sociocultural em um mundo globalizado como o nosso (macroestratégia 10, conscientizar sobre a cultura).

Um exemplo de sequência didática: uma atividade cujo suporte seja um texto em inglês sobre as recentes mudanças econômicas no Brasil, para discussão sobre a relevância delas para os países com os quais o Brasil mantém relações comerciais. A atividade pode também conter exercícios sobre conjunções (insumo linguístico contextualizado, macroestratégia 6), pedindo aos alunos que destaquem no texto e tentem relacionar o seus usos discursivos (proporcionar consciência linguística, macroestratégia 5; ativar a heurística indutiva, macroestratégia 4), para que depois eles apliquem esse conhecimento recém adquirido em uma atividade de escrita a ser feita em grupos de 4 alunos (macroestratégia 1, maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2, facilitar a interação negociada; 7, integrar as habilidades linguísticas). Essa atividade de escrita colaborativa pode se transformar em um relatório a ser apresentado, para o professor ou para a turma (*follow-up* pertinente com tarefas que o aluno pode ser solicitado em um ambiente de trabalho, por exemplo).

Em resumo, a proposta pós-metodológica de Kumaravadivelu (2006) poderia ser um dos caminhos para abarcarmos as diferentes reivindicações feitas pelos alunos de cada microcontexto, sem deixar de lado os objetivos e tudo aquilo que a

instituição considera como importante ou imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, farei considerações sobre as categorias, a proposta pedagógica pós-metodológica, as perguntas de pesquisa e como todos esses aspectos se relacionam entre si. Apresentarei, também a conclusão desta dissertação, discutindo as suas implicações, limitações e encaminhamentos futuros.

5.1 Pergunta de pesquisa 1: O que o aluno participante desta pesquisa vê como prioridade em sua aprendizagem de inglês na escola?

Conforme o que foi discutido no capítulo 4, devido à alta frequência de menções ao tema *Comunicação Oral*, é seguro afirmar que os participantes desta pesquisa veem essa habilidade como prioridade em sua aprendizagem de inglês na escola de ensino médio/técnico. Alguns aprendizes justificam a escolha por motivos pessoais, como a vontade de aprender a falar inglês, ou de cantar músicas nesse idioma; para outros, a justificativa é a preparação para as exigências do mercado de trabalho que encontrarão dentro de alguns meses, já que os participantes são alunos do 3º ano do EM/T, que em breve enfrentarão o vestibular e o primeiro estágio ou emprego. De qualquer maneira, a sugestão que faço é que nós, professores de inglês e instituições de ensino, reflitamos sobre os resultados desta pesquisa para começarmos incluir a voz do aluno nas nossas decisões com relações a currículos e práticas pedagógicas. A análise de necessidades precisa também passar por uma reformulação, pois a sala de aula precisa oferecer oportunidades ao aprendiz para que ele possa exercer sua cidadania de maneira plena, estando apto não somente a atuar no mercado de trabalho, mas também a questionar e mudar o seu papel social.

Em segundo lugar, a categoria *Leitura* recebeu 59 menções. Percebo, pela alta frequência dessa categoria, que os participantes consideram a leitura uma habilidade muito importante. De fato, a leitura é a habilidade mais importante da vida, já que é por ela que toda a aprendizagem acontece. Ler é imprescindível para qualquer disciplina, e o será também na vida profissional, como alguns participantes apontaram em suas respostas ao questionário.

Em terceiro lugar, os participantes consideram as *Aulas dinâmicas*, *Atividades com vídeos/filmes* e *Atividades com música* como práticas pedagógicas desejáveis em sua sala de aula. Aulas mais dinâmicas que as convencionais, realmente, podem propiciar aumento na a motivação intrínseca, o que, por sua vez, auxiliaria o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, as categorias *Compreensão* e *Comunicação escrita* completam as habilidades. Juntas, seus temas apresentam apenas 54 menções. A categoria *Compreensão* apresentou um problema: alguns participantes entenderam “compreensão” como sinônimo de interpretação de textos, outros como compreensão auditiva, outros como os dois sentidos. O aluno Raul, na entrevista de grupo focal, classificou a língua como tendo três “campos”: compreensão, escrita e oralidade (Excerto 12). Claramente, o proferimento sinaliza que o sentido de compreensão seja complexo. De uma forma ou de outra, essas categorias associam-se à preocupação com o vestibular e com o mercado de trabalho.

O fato de todas as habilidades terem alta frequência de menções sinaliza que os participantes não estão satisfeitos com o ensino de inglês atualmente. Esses resultados reforçam a argumentação em prol do ensino das quatro habilidades de maneira integrada. Não somente pela questão de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente para propiciar oportunidades de aprendizagem aos nossos jovens para eles possam atender ao que sociedade na qual vivemos exigem deles. A *Preocupação com o mercado de trabalho*, última categoria analisada no capítulo 4, dá suporte e justificativa ao ensino de inglês completo, não fragmentado por habilidades e nem focado em uma ou outra habilidade apenas. Ora, se precisamos preparar os nossos aprendizes para o exercício da cidadania no futuro próximo, eles precisam então aprender a falar, a escrever, a ler e a ouvir criticamente a língua do outro.

5.2 Pergunta de pesquisa 2: Por que os alunos participantes desta pesquisa querem um ensino e a escola propicia outro?

Essa pergunta de pesquisa talvez seja a mais complexa de responder, pois ao respondê-la parece que estarei apontando culpados para o fracasso do ensino de inglês nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Como mencionei no capítulo 4, seção 4.1, o Brasil encontra-se em 46º lugar – em um ranking de 54 países – em relação ao nível de proficiência em língua inglesa, segundo uma pesquisa realizada entre 2009 e 2011, que aferiu o desempenho em gramática, vocabulário, leitura e compreensão auditiva. E essa pesquisa não se restringe a alunos de escola pública, portanto, é correto afirmar que o ensino de inglês está insatisfatório em todas as esferas educacionais (digo “está” porque espero que seja uma situação transitória).

Quanto à escola pública de maneira geral, muitos são os fatores para essa discrepância entre o ensino fomentado e o almejado pelo aluno. Falta de preparo dos professores, falta de estrutura da escola (desde estrutura física até o material didático), poucos tempos de aula dedicados à disciplina (apenas dois tempos semanais, em média), a abordagem de ensino utilizada (que por vezes privilegia apenas uma ou outra habilidade), a análise de necessidades descontextualizada das exigências atuais de um mundo globalizado e também alheia à voz dos aprendizes, atores principais do processo de ensino-aprendizagem. Esse último motivo é o foco de análise dessa pesquisa. Concluo que a abordagem de ensino e a análise de necessidades, ambas ultrapassadas pelo contexto sociocultural atual, sejam os grandes culpados pela discrepância encontrada nesta pesquisa.

5.3 Pergunta de pesquisa 3: O que falta na sala de aula para amenizar essa lacuna entre o desejo dos alunos-participantes e a oferta da escola?

Falta justamente alinhar o desejo manifestado pelos aprendizes com práticas pedagógicas que propiciem oportunidades de aprendizagem aos participantes e que sejam capazes de integrar as habilidades. É claro que esta dissertação não pode fazer essa revolução sozinha. Tenho o intuito apenas de fazer sugestões em prol de uma transformação com relação à situação atual. Minha pesquisa se restringe ao microcontexto de ensino ao qual estou vinculada, portanto, só posso fazer afirmações que levem em consideração os meus participantes. E, para o meu contexto de pesquisa, o que falta é melhorar as práticas, incluindo nelas as orientações pedagógicas pós-metodológicas e as sugestões dos aprendizes participantes.

5.4 Pergunta 4: O que nós, professores, podemos fazer em relação às propostas pedagógicas para preencher esse espaço, à luz dos dados coletados e da revisão de literatura?

A primeira atitude que poderíamos tomar enquanto professores é aceitar que a voz do aluno seja inserida na análise de necessidades do curso. A segunda seria adotar em nossa prática os parâmetros que moldam a pedagogia pós-metodológica, de acordo com Kumaravadivelu (2006), conforme apresentados no capítulo 3, seção 3.3.1. Os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade devem permanecer no horizonte de pensamento para aqueles que pretendem introduzir o Sistema de Macroestratégias (ibidem) nas suas práticas pedagógicas. As macroestratégias são orientações gerais, neutras em teorias e livres das amarras dos métodos, nas quais os professores podem basear sua prática pedagógica, em consonância com o seu microcontexto de ensino. Por fim, com base nas macroestratégias desenvolveremos as microestratégias, procedimentos planejados para alcançar objetivos das macroestratégias.

A partir da pedagogia pós-método, portanto, desenvolveríamos atividades que contemplassem os desejos dos alunos, como o ensino da comunicação oral, propiciamentos de preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular, aulas mais dinâmicas e estimulantes, o uso de recursos como músicas e vídeos. É igualmente importante que o professor tenha em mente que estará, a partir de então, trabalhando com uma teoria de prática: uma retroalimentação na qual da prática emerge teoria, e da teoria emerge a prática. É uma relação dialética e dinâmica: a prática pedagógica é cada vez mais significativa para o aprendiz à medida que o professor propicia oportunidades de aprendizagem mais próximas das necessidades, aspirações e desejos dos aprendizes.

A diferença entre desejo, necessidade e realidade também requer uma reflexão. Esses três podem não ter muitos elementos em comum. Enquanto o aprendiz quer aprender a falar, por exemplo, seu trabalho exige que ele domine a leitura técnica de sua área de atuação, mas o seu curso enfatiza situações do cotidiano. Não se pode ser ingênuo a ponto de se achar que seja possível contemplar todas as necessidades, dos aprendizes ou da própria instituição. O que advogo é que os professores reflitam sobre a sua sala de aula, seu microcontexto de ensino, e assim orientem sua prática para o contexto e o aprendiz, dinamicamente inspirado pelas Macroestratégias.

Será necessário fazer ajustes, tanto nos procedimentos quanto no pré-currículo; não é possível trabalhar com a proposta pós-metodológica sem aceitar a responsabilidade que a liberdade traz. A pedagogia pós-método não pode se transformar em receita. Se não, seria apenas mais uma metodologia estanque, conceito contrário ao que defendo aqui, nesta dissertação. Outra característica positiva do Sistema de Macroestratégias de Kumaravadivelu (2003, 2006) é que as estratégias podem ser utilizadas independentemente, com ou sem material didático, com ou sem um método adotado ou imposto pela instituição. Ou seja, o ESP, bem como qualquer outra abordagem, pode caminhar junto com a pedagogia pós-método proposta pelos autores aqui revisados. As macroestratégias não compõem um método, são planos gerais e, por isso, podem permanecer como base para desenvolver práticas pedagógicas de acordo com o microcontexto de ensino, estando abertas à mudanças à medida que adquirimos mais conhecimento empírico, prático e teórico – a teoria de prática associada a pesquisas na área.

5.5 Conclusão

A presente dissertação defende a inserção da voz do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, de modo a amenizar a desmotivação e o fracasso do ensino dessa disciplina. Pretende também sugerir alternativas à abordagem comumente utilizada nessa instituição, com o intuito de empoderar o professor para que ele melhore a sua prática pedagógica e construa uma teoria de prática alinhada ao seu microcontexto de ensino.

Essa pesquisa não pretende fazer generalizações. Os achados refletem o contexto de pesquisa analisado. Assim como encontramos respostas díspares em alguns momentos da pesquisa, participantes inseridos em contextos socioculturais diferentes do nosso poderão elencar como prioridade outros aspectos da língua inglesa, ter outras opiniões sobre o ensino de inglês na escola e ter outros motivos intrínsecos e extrínsecos para a aprendizagem dessa língua.

Um encaminhamento dessa pesquisa é o fato de não termos incluído na discussão a formação do professor. Apesar de ser um assunto premente, o foco dessa dissertação recaiu somente em refletir sobre a voz dos participantes e conjugá-la com um aporte teórico que poderia minimizar lacunas entre as necessidades percebidas pelo aluno-participante e pela instituição.

Esta dissertação pretende, sim, servir como o começo de uma reflexão em prol de uma transformação no ensino-aprendizagem de inglês no EM/T com foco no ESP. Outras pesquisas merecem ser feitas a respeito desse assunto, como pesquisar a opinião dos alunos em outras redes de instituições de ensino, ou em outros níveis de ensino, contrastar as visões dos alunos de escolas públicas e privadas. Um possível encaminhamento desta pesquisa seria implantar a pedagogia pós-metodológica em práticas pedagógicas e observar se há transformação significativa no processo de ensino-aprendizagem. Outro encaminhamento seria documentar esse suposto processo de transformação proporcionado pela pedagogia pós-método. Enfim, espero que esta dissertação estimule outras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R. L. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, n. 7, p.113–141, 2003.

_____. **The death of the method** (Working Paper #10). England: The Exploratory Practice Centre, The University of Lancaster, 1991.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/353.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE)**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p.163-176, jan./jun. 2010.

BROWN, D. English language teaching in the “Post-Method” era: towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Org.). **Methodology in language teaching**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2002. P. 9-18.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CARDOSO, Z. C. **Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental**: evidências de aprendizagem. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2008.

CELANI, M. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. G.; SCOTT, M. (Org.) **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: Educ, 1988. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/BrazilianESP.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design**: Choosing Among Five Approaches. 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil cai e fica com nível 'muito baixo' em proficiência em inglês**. Reportagem publicada em 24/10/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1174321-brasil-cai-e-fica-com-nivel-muito-baixo-em-proficiencia-em-ingles.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

FREIRE, M. M. **Dando voz aos aprendizes sobre a validade do ensino de língua estrangeira na escola pública**: aplicações e implicações pedagógicas. 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002, p. 89-113.

GRUDENS-SCHUCK, N.; ALLEN, B. L.; LARSON, K. **Focus Group Fundamentals** – Methodology Brief. EUA: Iowa State University, 2004. Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/gems/region4/FocusGroupFundamentalsRobert.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2012.

GUIMARÃES, R. R. A eficácia da tradução como estratégia de ensino de ESP. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 5, n. 3, 2. semestre de 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/13397/8534>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

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

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Série Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. USA: Yale University Press, 2003.

_____. Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. **ELT Journal**, 45, p. 98–107, 1991.

_____. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, 1994.

_____. **Understanding Language Teaching**: from method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. Hove: LTP, 1993.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. IN: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-108.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (Org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEIRO, M. de F. e C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2009.

MULICO, L. V. Concatenações Lexicais Ativadas por Atividades de Brainstorming: Facilitadores de Leitura em Língua Inglesa para Iniciantes. In: BERNARDO, S.; AUGUSTO, M. R. A.; VASCONCELLOS, Z. (Org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações** (6). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, 2011. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/linguagem06.html>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Massachusetts, EUA: Heinle & Heinle, 1999.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, L. de A. **Prática exploratória, estratégias de evidencialidade e posicionamento de selves em narrativas de experiência profissional no contexto de sala de aula de língua inglesa no Ensino Médio de uma Escola Estadual**. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Letras), PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2011.

PALLA, V. M. S. Aprendizagem do inglês em uma escola brasileira: a opinião de um grupo de alunos do ensino médio. In: SALIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, UERJ/Publit, 2005.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, 23. p. 589-618.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenge. In: KRZANOWSKI, M. (Org.) **Current Developments in English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least-Developed Countries**. Reading: Garnet Education, 2009. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para Fins Específicos. **theESpecialist**, v. 25, n.2, p. 107-129, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: a Desconstrução de Mitos e a Construção do Futuro. IN: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

VICENTE, J. G. **A Elaboração de Apostilas para a Aula de Leitura em Inglês: Um Estudo de Caso**. 2009. 139 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2009.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOLCOTT, H. F. **Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation**. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

ANEXO A – Questionário de análise de necessidades

Prezado aluno: eu, professora Morgana Leal, gostaria de saber sua opinião e expectativas sobre o ensino da língua inglesa na sua escola. Ele é anônimo. Por favor, responda-o com o máximo de sinceridade, pois os dados coletados servirão para reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras.

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Município e bairro onde mora: _____
4. Curso e série: _____
5. Escola anterior: _____
6. Como você avalia o ensino de inglês no Ensino Fundamental? Por favor, descreva como eram as aulas.

7. Qual contato você teve/tem com o inglês no seu dia-a-dia?

8. Qual a importância do ensino de inglês comparado com o de outras disciplinas? Explique o porquê.

9. Como você espera que seja o ensino de inglês no Ensino Médio? Pense em atividades e recursos que você espera que sejam usados na sua aula de língua.

10. Quais habilidades (comunicação oral, comunicação escrita, compreensão, leitura) você gostaria de desenvolver na língua inglesa? Por que essa habilidade interessa a você?

11. Na sua opinião, qual é o papel do professor na sala de aula de língua inglesa?

12. Que usos você imagina que a língua inglesa possa vir a ter na sua vida depois que você se formar no Ensino Médio?

Muito obrigada pela sua participação!

ANEXO B – Roteiro da entrevista de grupo focal

Instituição de Ensino X

Data: 18/07/2012

Participantes do grupo focal: Alunos Ana, Raí, Alan, José e Raul (nomes fictícios).

Moderadora/Pesquisadora: Morgana de Abreu Leal, também professora dos referidos alunos.

Boa tarde! Vocês poderiam me ceder uma entrevista para esclarecer algumas questões que surgiram com a análise daqueles questionários que vocês responderam no começo do ano?

1ª questão a ser esclarecida: a alta frequência de menções à *Comunicação Oral* como habilidade de preferência a ser desenvolvida na escola. Vocês compartilham dessa opinião? Por quê?

2ª questão a ser esclarecida: houve uma alta frequência de menções a *aulas dinâmicas*. Gostaria que vocês esclarecessem o que é uma aula dinâmica na visão do aluno e me dessem exemplos de atividades consideradas dinâmicas.

Obs.: Outras questões podem surgir à medida que a entrevista acontece. É importante para esta dissertação que a entrevista ocorra de maneira fluida, como uma conversa, para que os alunos respondam de maneira espontânea e bastante sincera.

Agradeço a participação de todos.

ANEXO C – Respostas às perguntas 9 e 10 do Questionário de Análise de Necessidades (ANEXO A)³²

(1)

9. que não seja chato, e que não seja de uma forma complicado de se aprender. Com bastante atividades legais.

10. leitura, e um pouco de comunicação oral.

(2)

9. A espero que seja bem descontraída e animada, com trabalhos, filmes, e com assuntos que realmente agente venha usar no dia-a-dia.

10. compreeção e leitura, para aprender a ler textos e saber do que se trata, mais com isso consequentemente aperfessoamos a comunicação escrita.

(3)

9. Que seja mais ativo. Com atividades e dinâmicas para despertar o interesse de todos.

10. A comunicação oral. Para que possamos aperfeiçoar a comunicação.

(4)

9. Um ensino bom, com aulas dinâmicas que despertem interesse.

10. Conversassão e leitura, pois são muito importantes no mercado de trabalho.

(5)

³² Para acesso mais rápido às perguntas, listo-as aqui: 9) Como você espera que seja o ensino de inglês no Ensino Médio? Pense em atividades e recursos que você espera que sejam usados na sua aula de língua; 10) Quais habilidades (comunicação oral, comunicação escrita, compreensão, leitura) você gostaria de desenvolver na língua inglesa? Por que essa habilidade interessa a você?

9. Utilizando trabalhos, pesquisar em aula.

10. leitura, porque preciso em alguns jogos.

(6)

9. Espero que me dê pelo menos uma base para o mundo profissional antes de arriscar um curso. Aula mais dinâmica é bom.

10. Todas. Porque é necessário para o meu futuro.

(7)

9. O MELHOR POSSÍVEL; FILMES E MÚSICAS:

10. Nenhuma;

(8)

9. Que seja mais cobrado, com o conteúdo mais elaborado, o conteúdo pode ser passado através de músicas, videos, livros, jogos didáticos

10. Comunicação oral, porque no mercado de trabalho quem sabe se comunicar consegue se sair melhor e hoje saber falar inglês é essencial para conseguir um emprego em uma empresa estrangeira.

(9)

9. Espero que seja bem dinâmica as aulas, utilizando assuntos do curso de Agropecuária, para estimular mais os alunos

10. Na verdade gostaria de desenvolver todos mas eu acho a leitura mais importante pois facilita em ler livros ou em provas de vestibulares.

(10)

9. Interativa com o uso de filmes, músicas, letras de música e pequenos textos.

10. Todas, priorizando a comunicação oral e compreensão. Pois tenho interesse a fazer viagens internacionais e também alguns cursos no exterior.

(11)

9. Espero que seja legal, com músicas, filmes, trabalhar com cognatos e afins.

10. Todas. Me interessa para o mercado de trabalho, para as músicas que ouço, os textos que leio e para ofender pessoas em inglês, sem que elas entendam.

(12)

9. Espero que seja mais dinâmico com vídeos, músicas e conversação.

10. Comunicação oral, pois favorece o alcance de um emprego melhor, possivelmente no exterior.

(13)

9. Espero que seja bem dinâmico, pois ajuda mais no aprendizado. E nas atividades pode usar mais músicas, com clipes; textos; poemas ou até algum tipo de brincadeira.

10. Comunicação oral e comunicação escrita. É interessante porque eu pretendo algum dia ir para fora do país, e isso é muito bom para poder se comunicar lá fora.

(14)

9. Espero que seja bem proveitoso e dinâmico. Podem ser utilizados vídeos (incluindo filmes) e músicas para poder dinamizar as aulas, Torná-las diferentes e fora do comum.

10. Gostaria de desenvolver leitura e comunicação oral, porque atualmente muitas empresas cobram isso de seus funcionários.

(15)

9. Espero que o ensino seja ótimo, com a utilização de atividades como cartazes, documentários, trabalhos em grupo (porque assim todos interagem e assim também aprendem conversando)

10. Comunicação oral, porque acho muito legal você entender a pessoa e não ficar “boiando” no que ela fala e poder estabelecer uma conversa saudável (mesmo não gostando muito de inglês).

(16)

9. Acho que através da música, e de atividades dinâmicas, fica mais fácil compreender o inglês

10. Gostaria de desenvolver todas, pois sei que é preciso para ter sucesso no mercado de trabalho disputado de hoje em dia

(17)

9. Espero que seja superior o do ensino fundamental, pois muito de nós precisamos do inglês p/ prestar vestibular

10. Comunicação oral e escrita; Pois espero um dia poder viajar p/ o exterior sem me preocupar

(18)

9. Eu espero que seja bastante dinâmico, com formações de grupos para discutir um determinado assunto, com filmes, músicas etc. Os professores de inglês do colégio

podiam se juntar na sala de aula e ficarem conversando em inglês para estimular os alunos a gostarem de inglês. Pois muitos alunos não tiveram um ensino de qualidade e com isso dificulta no bom aprendizado com a matéria. Se os professores se juntassem na sala de aula para conversarem em inglês eu acharia bem interessante pois quase nenhum aluno viu alguém comunicando-se em inglês “ao vivo”.

10. Queria entender a leitura e ter a comunicação oral, pois queria saber conversar com estrangeiro e saber o que está escrito em determinado local. É muito importante saber inglês para sair do país.

(19)

9. Espero que seja interessante, atividades com música, vídeo e principalmente questões de vestibular irá nos ajudar na língua.

10. Todas as habilidades citadas. Porque pretendo estar preparada para as grandes oportunidades no mercado de trabalho, que provavelmente irá procurar dentre outras habilidades o profissional que tem esse perfil.

(20)

9. Com aulas bastante interativas, com músicas e filmes, que as aulas trabalhem bastante com a conversação.

10. Comunicação Oral, pois é o que eu acho o mais importante para desenvolver uma nova língua, já que a escrita e a leitura são bem trabalhadas no ensino fundamental.

(21)

9. Gosto das aulas de inglês, é uma aula diferenciada, por não ser monótona os meus professores do ensino médio sempre “brincaram” de ensinar, e assim sempre aprende.

10. Comunicação oral e leitura, pois acho importante pra qualquer profissional

(22)

9. Espero que nos ajude a ter algum ensino bom como tradução, conversação (...)

10. Comunicação ORAL e escrita, acho necessário p/ nossa formação e na vida como profissional.

(23)

9. Espero que seja bem dinâmico, que o professor possa tirar de nós esse esteriótipo que temos em relação ao Inglês e isso infelizmente depende da elaboração das aulas por parte dos professores.

10. Eu tenho interesse em saber a comunicação oral e leitura e escrita principalmente oral por que eu tenho muita vontade de aprender em cantar em Inglês.

(24)

9. Eu particularmente acho inglês muito complicado por isso acho que quanto mais dinâmica a aula for, mais fácil será.

10. Todas. Pois hoje em dia o inglês é fundamental no mercado de trabalho.

(25)

9. Gostaria que me preparasse para o vestibular, com atividades que focassem tanto a parte escrita quanto oral. Quanto aos recursos não sei quais poderiam ser usados, talvez o datashow ou algum outro

10. Todas elas se possível mas de imediato eu preciso saber ler e escrever o básico para poder ter uma preparação razoável para o vestibular

(26)

9. Espero que seja de qualidade e de dinamismo; seria bom se utilizássemos filmes em ingles, jogos e dinâmicas relacionados a disciplina

10. Comunicação oral, pois é de facil aprendizagem e permite maior dinamismo.

(27)

9. O MAIS DINÂMICO E PROVEITOSO POSSÍVEL. ATRAVÉS DE APRENDIZAGEM DE PALAVRAS E MELHORIAS NAS PRONUNCIAS.

10. COMUNICAÇÃO ORAL. PARA PODER VIAJAR, E COMUNICAR COM PESSOAS QUE NÃO FALAM O MESMO IDIOMA QUE O MEU.

(28)

9. Explorar pouco a gramática, focar nas interpretações, entendimento e vocabulários.

10. Tenho todas estas bem desenvolvidas, mas não perfeitas. Pretendo que estas habilidades me levem a ter uma vida nos EUA, para aí sim, atingir a total fluência na língua.

(29)

9. Mais profundo e trabalhado principalmente na pronúncia, do que do ensino fundamental. Músicas e filmes propostos pelos alunos seriam excelentes dinâmicas.

10. Comunicação oral. Para que meu ingles seja mais efetivo no entendimento e pronúncia de palavras.

(30)

9. Dinamização das aulas, O uso de recursos que despertem o interesse, músicas, filmes, pequenos textos são exemplos.

10. Leitura, simplesmente pelo fato da leitura ser o ponto inicial para as outras.

(31)

9. Espero que sejam dinâmicas e mais instigantes para melhorar meu aprendizado.

10. Comunicação escrita e músicas cantadas em grupo. Me interessa pelo fato de eu possuir pouco domínio da língua e ficar constrangida com a turma.

(32)

9. Espero que seja voltado para a interpretação, ou seja, o que o enem e o vestibular cobram, devido a prioridade ser maior em entrar para uma universidade do que falar fluente.

10. Gostaria de desenvolver todas, de modo que eu consiga me comunicar em outros países, porém entendo que só é possível com muitos tempos de cursos. Essas habilidades me interessam devido ao mercado de trabalho.

(33)

9. Dinâmica e consequentemente divertidos, com a utilização de músicas, vídeos, trabalhos... E não apenas prova e teste.

10. Comunicação oral. Pois compreendo o texto, mas não sei falar inglês.

(34)

9. Um conteúdo mais elevado que permita que os alunos se formem com a capacidade de ser aprovado numa entrevista de emprego em inglês.

10. Comunicação oral. Esta me interessa pois é a habilidade mais necessária para ser capaz de se relacionar internacionalmente. E todas as grandes empresas/institutos possuem relações abertas ao exterior.

(35)

9. Não apenas em aulas teóricas. Além de músicas e filmes que mudam um pouco a rotina de sala de aula, atividades ao ar livre com dinâmicas que simplifiquem e fixem o conteúdo.

10. Todas seriam bem vindas, só que há uma preferência na comunicação oral, compreensão e leitura por causa do mercado de trabalho, onde essa cobrança pelo inglês se tornou mais rigorosa.

(36)

9. Eu espero que este ano não cobre muito, pois não aprendi nada de inglês.

10. Eu gostaria de saber ler e compreender o inglês e também conseguir dialogar sem dificuldade. Porque hoje em dia isso é fundamental no mercado de trabalho e as vagas de emprego que eu vi direcionadas ao meu curso de MA exigem o inglês fluente.

(37)

9. Bom deveria ser uma forma mais dinamica, pensando mais nos alunos que assim como eu tem muita dificuldade em ingles que muitas vezes alguns professores acham que todos sabem e não dão muita importância para esses alunos que tem dificuldade e por isso não temos motivação para essas aulas e acabam sendo torturante, professores sempre dão mais atenção para alunos que sabem ingles e fazem curso e os que não faz fica perdidos em aula.

10. Só a compreensão do inglês para mim já seria o fundamental, já que eu sou totalmente leiga nessa disciplina.

(38)

9. Uma preparação para o vestibular, vendo o que cai mais. Algumas atividades de interpretação e com música, que eu acho que ajuda muito.

10. O melhor seria a leitura e escrita. Pois a habilidade oral eu não tenho muita dificuldade.

(39)

9. Que me prepare para o vestibular e que também me ajude a pelo menos me virar no inglês no mercado de trabalho, quando necessário.

10. Comunicação oral e compreensão. É importante porque é o que eu vou precisar para o mercado de trabalho e o meu dia a dia.

(40)

9. Espero que sejam atividades mais dinâmicas, mas que permitam a compreensão.

10. Gostaria de aprender a me comunicar oralmente, saber ler e escrever utilizando o inglês. Estas habilidades me interessam para que eu possa ingressar no mercado de trabalho.

(41)

9. Acho que deve ser melhor do que do ensino fundamental até porque precisamos ser melhor preparados tanto para o vestibular quanto para um emprego.

10. Compreensão e comunicação escrita. Porque é muito necessário que possamos compreender o que se pede, e como provavelmente não conseguiremos atingir todo o objetivo da comunicação oral, opto pela comunicação escrita.

(42)

9. Melhor que no Fundamental. Acho que as atividades deveriam ser mais divertidas, as aulas de inglês podem ser mais dinâmicas.

10. Gostaria de desenvolver todas as habilidades, porém daria ênfase na compreensão e leitura por conta do vestibular. Mas considero a comunicação oral importantíssima para situações Futuras.

(43)

9. Sinceramente acredito que algo que os jovens gostam bastante é música e como o trabalho gira ao redor de textos isso facilita mais ainda. Podem ser selecionadas músicas que falam de assuntos muito interessantes como guerra capitalismo e etc, posso sugerir inclusive bandas como Coldplay, Red Hot Chili Peppers, "Third" Seconds to Mars.

10. Comunicação oral seria bem interessante, pois muitas pessoas tentam falar, cantar em inglês e no entanto não conseguem.

(44)

9. Música, vídeos, textos, tirinhas, aulas mais dinâmicas que possam ajudar no entendimento e fixação da matéria.

10. Comunicação oral e compreensão, gosto da Língua inglesa e tenho vontade de conversar neste idioma Fluientemente.

(45)

9. Que seja diferente das outras, mais dinâmica, que eu venha realmente aprender.

10. Compreensão, pois hoje em dia essa língua inglesa está sendo essencial saber compreender o inglês tanto falado ou escrito.

(46)

9. Mais aprofundado e mais dinâmico do que o do fundamental. Músicas, vídeos, filmes, jogos ...

10. Comunicação oral. Para poder viajar e cantar corretamente.

(47)

9. Espero que seja dinâmico. Pode ser usadas músicas, episódios de séries que possam ser aplicados nos estudos.

10. Comunicação oral e compreensão, porque seria mais útil se houvesse possibilidade de conversar com um estrangeiro ou realizar intercâmbio.

(48)

9. Espero aprender bastante, pode interpretar Textos, músicas ...

10. Comunicação escrita, comunicação oral, compreensão e leitura, porque gosto músicas inglês e gostaria de saber interpreta-las sem ver a tradução na internet, além disso acho bonito a língua inglesa, gosto dos filmes legendados pela péssima qualidade de dublagem e gostaria também de interpreta-los e também cantar músicas em inglês.

(49)

9. Aulas dinâmicas, fugindo um pouco só do “quadro”; trabalhos que envolvam a matéria correlacionando com a cultura americana/inglesa (comidas típicas; vestuário; música).

10. Comunicação Oral. Porque sou fascinada por Londres e inglês britânico e ainda tenho um pouco de dificuldade nesta área. (não sou muito fluente).

(50)

9. Espero que seja bem produtivo e que possamos aprender coisas que nos serão úteis. Seria bom a comunicação oral e também treinarmos a leitura.

10. Acho as três importantes, porém gostaria de desenvolver mais a comunicação oral, que é onde tenho mais dificuldade.

(51)

9. Diferente do fundamental. Músicas, poemas e charges.

10. Comunicação oral, pois acredito que o inglês falado é mais importante que o escrito, já que no dia-a-dia o que realmente vale é se sabemos conversar em inglês.

(52)

9. Mais praticidade, ou seja que possamos compreender melhor a matéria.

10. Comunicação oral, para melhor conversação.

(53)

9. Espero que sejam aulas dinâmicas onde sejam utilizados recursos digitais, músicas, entre outros.

10. Gostaria de, um dia, poder desenvolver o inglês a ponto de me tornar fluente na língua, pois espero ter a oportunidade de passar, pelo menos, uma temporada no Reino Unido.

(54)

9. Tenho ótimas expectativas a este ano. As aulas não deveriam ser monótonas mas que traga para o nosso dia-a-dia, a utilização desta língua, com filmes, brincadeiras e etc.

10. Eu possuo muita dificuldade em falar, escrever e ler, então para mim seria muito gratificante superar essa dificuldade.

(55)

9. Sejam aulas mais dinâmicas com recursos visuais, e que eu consiga compreender um texto de forma objetiva.

10. compreensão e leitura. Pois, facilitaria o desenvolver da parte inglesa no ENEM.

(56)

9. Que seja bem mais prático, na prática estejamos utilizando-o. Que tenham textos, filmes onde possamos discutir.

10. Comunicação oral, escrita. Pois o inglês vem tomando um grande recurso p/ dominar o mercado de trabalho. E ter um domínio nessa língua faz com que abra diversos caminhos.

(57)

9. Teoria, conversação, talvez jogos que facilitam bastante no aprendizado de outras pessoas e etc.

10. Comunicação oral e escrita. Porque também abordem a compreensão e a leitura, tendo assim um ensino e aprendizado mais eficientes.

(58)

9. Mais voltado a leitura e interpretação de texto. Poderia ser através de músicas, trechos de livros famosos em inglês, filmes, coisas que fujam do habitual diálogo dos livros.

10. Compreensão. Pois conseguiria entender melhor músicas, ver séries e filmes sem legendas, comunicar-me com outras pessoas que falam apenas inglês e compreender textos que venham a cair em futuras provas.

(59)

9. Eu espero que sejam aulas que estejam voltadas para leitura e interpretação, já que isso é muito importante na minha opinião. Acho que podem ser utilizados músicas, textos, dinâmicas, jogos, etc.

10. Compreensão e leitura. Porque atualmente é importante saber fazer a tradução, pois muitos textos na internet, sites, músicas são em inglês, sendo assim, fica mais fácil de se integrar ao mundo atual.

(60)

9. Espero que seja construtivo e útil. Espero também que a aula seja dinâmica e estimule os alunos a pesquisarem/praticarem.

10. Comunicação oral, pois é a mais cobrada em todo lugar.

(61)

9. Eu acredito que poderia utilizar o máximo de recursos, pois muitos alunos não tem/tiveram contato com a língua Inglesa, e meios audio-visuais podem contribuir bastante. A escola poderia também arranjar recursos para levar seus alunos para passar um mês em países de língua Inglesa.

10. Primeiramente, para o vestibular eu vislumbro compreensão e leitura, porém, para o futuro profissional, comunicação oral e escrita será muito importante também.

(62)

9. DINÂMICO.

10. COMPREENSÃO, É MAIS FÁCIL DE APRENDER.

(63)

9. Bom. Filmes legais, brincadeiras, etc.

10. Comunicação oral e leitura. Porque elas são as mais importantes para mim

(64)

9. Espero que eu aprenda bastante, e quanto a atividades gosto muito de trabalhar o inglês por meio de músicas, trabalhos diferentes, jogos, coisas dinâmicas e diferentes que envolvem a língua inglesa.

10. Comunicação oral, porque em minhas experiências com o inglês percebi que era onde eu encontrei mais dificuldade.

(65)

9. ACHO QUE MÚSICAS TEM BASTANTE INTERAÇÃO COM A TURMA E DA UM BOM APRENDIZADO.

10. TODAS CITADAS.

ANEXO D – Transcrição da entrevista de grupo focal – realizada em 18 jul. 2012

LEGENDA:

P = participante

T = turno

L = linha

LL = mais de um aluno, impossível discernir quem

Prof = professora

Obs.: todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

P	T	L	Transcrição
Prof	1	1	Eu percebi nos eu vi nos questionários que nós (.) respondemos aqui aqueles
		2	questionários que nós fizemos no começo do ano sobre a pergunta 10 - quais
		3	habilidades você gostaria de desenvolver na língua inglesa na escola? -
		4	E teve uma grande menção, sim, mais de cinquenta menções, à comunicação
		5	oral de sessenta e cinco questionários que foram vistos do terceiro ano.
		6	É, Eu queria que vocês dissessem pra mim se vocês compartilham desta, dessa th
		7	opinião, de que gostariam de desenvolver a comunicação oral na escola,
		8	em língua inglesa por quê.
José	2	9	Eu acho que:: a conversa, o:: desenvolver, assim (.) a fala mais natural do inglês é
		10	essencial. Primeiro, assim, que você pode saber escrever, você pode (.) saber ler,
		11	mas agora vindo, assim (.) tá vindo essa temporada aí com copa do mundo, olimpíadas
		12	vem muito estrangeiro pra cá: ou às vezes a pessoa, ou talvez a pessoa quer viajar pro
		13	exterior e (.) precisa ter um (.) ter uma certa >facilidade pra falar inglês< porque é a
		14	língua universal em qualquer lugar que você vá, por mais que você fale
		15	português, >muita gente pode não falar português< mas o inglês é (.) quase
		16	todo mundo que fala então é essencial que você saiba pelo menos falar
		17	porque você não vai pegar com uma pessoa, >você vai chegar pra conversar com ela e
		18	vai escrever um texto, assim vai dar pra ela ler< você geralmente chega e vai
		19	conversar. É por isso que acho que é:: essencial você saber conversar, você ter uma
		20	facilidade pra conversar.
Ana	3	21	também é muito pedido (.) nas empresas, né? o lado empresarial. você pelo menos
		22	saber conversar com alguém (.) numa multinacional
Prof	4	23	e seu- você planeja trabalhar numa multinacional?
Alan	5	24	[nos estados unidos ou aqui.
Ana	6	25	[não faço ideia.
Prof	7	26	= não faz ideia ainda.
Raul	8	27	foi o que o José falou: até entendo né quem tem boca vai a Roma, né. se o cara
		28	sabe falar Inglês, ele não precisa saber escrever tão bem, escrever um texto,
		29	um poema em inglês. >mas se ele souber falar< tanto é que tem gente, um monte
		30	de (.) jogador de futebol::l, cantor que faz muito sucesso e nem tem ensino superior,
		31	não tem nem ensino médio. Mas tem muito dinheiro. Então ele teve sucesso. Ele
		32	conseguiu com a fala ser bem sucedido na vida.
Prof	9	33	Ou com os pés? [((risos))
Alan	10	34	[Com os pés.
Raul	11	35	[>Por causa do futebol<
Raí	12	36	[Eu não concordo muito com o inglês na escola mesmo. mas eu acho que a fala

		37	também é importante ma:s você também >saber escrever< também não pode ser
		38	deixado de lado. Acho se tiver alguma coisa (.) assim, do Inglês: na: na sala, acho que
		39	tinha que ter isso cinquenta por cento de cada, tinha que saber o quanto,
Prof	13	40	De cada o quê? [Cinquenta por cento oralidade: de cinquenta por cento texto?]
Raí	14	41	[Tanto falar (quanto) escrever. Tem que saber os dois.]
Prof	15	42	= U-hum
Raí	16	43	= Não adianta só um.
Prof	17	44	Tendi. (2) E você? Você acha importante o: desenvolvimento da comunicação oral?
Alan	18	45	Eu acho, eu acho.
Prof	19	46	Por quê?
Alan	20	47	Porque é:: que nem eu falei da última vez. É: minha prima foi pra, não é inglês, é
		48	outra língua, mas minha prima foi pra colômbia. Ou seja, tem que
		49	falar espanhol lá. então, até pra você fazer um intercâmbio, cê tá
		50	na faculdade e quer fazer um intercâmbio pra outro país, você tem que
		51	saber falar outra língua não necessariamente o Inglês, mas vai ter que
		52	saber outro idioma. E nesse caso o inglês é também muito pedido, né?
		53	Ou nas empresas como o Raul e a Ana disse, eu acho que é por isso que o
		54	inglês é importante.
Prof	21	55	[U-hum]
Alan	22	56	[Até nas] escolas, assim, você aprender a falar, acho que falar é muito mais
		57	do que escrever porque você não vai chegar num cara nos estados
		58	unidos e vai começar a escrever e vai dar um papelzinho pra ele você
		59	vai começar a dialogar com ele. "Ah, onde é tal lugar?", mas você vai
		60	falar inglês, você não vai escrever num papelzinho ou editar no google
		61	tradutor e mostrar pra ele.
Prof	23	62	[Sim]
Alan	24	63	[Você] tem que aprender a falar.
Prof	25	64	u-hum e:: com relação aos exames de acesso às faculdades, às universidades,
		65	como vestibular, enem é que que priorizam né u u a linguagem escrita?
		66	((6 segundos de silêncio))
Prof	26	67	Que é um dos motivos de se ensinar inglês leitura e:: (lei) principalmente leitura
		68	nas escolas é justamente a::: o acesso, são os exames de acesso às universidades, =
Alan	27	69	= Eu acho que esse, que o Enem coloca (.) assim, tem gente que sabe falar muito bem
		70	inglês e vai pelo espanhol porque fala que o inglês é difícil. Mas tipo, o que o Enem
		71	coloca é muito tipo de: sei lá, de quinta série, as paradas que o Enem coloca de
		72	inglês é muito fácil, ou seja, você não tá (.) você não vai tá realmente testando seus
		73	conhecimentos quando você faz o do Enem, entendeu? é uma coisa muito clichê.
José	28	74	Não, mas tem a questão também que é dá:: ele falou que pô, tem, não é só o inglês
		75	que tem lá, aí muita gente prefere optar pelo espanhol porque fala que é mais
		76	fácil, que o espanhol se aproxima do do português (.) aí muita gente até deixa o
		77	inglês de lado. Só quem (assim) (.) é fez um cu::rso, alguém que tem uma certa
		78	facilidade mais com o inglês que: opta pelo inglês. (.) Aí eu acho que tem essa
		79	questão também assim. Às vezes a gente pode tá sendo preparado pra pra isso na: na
		80	escola mas o aluno não tem >tanta confiança pra chegar lá e fazer inglês não sabe
		81	como é que vai ser o inglês lá de verdade< aí opta pelo espanhol que fala não o
		82	espanhol ele é mais próximo do: português, aí tem algumas palavras que se
		83	aproximam, aí tem umas que eu não sei eu posso talvez, eu vejo a frase eu sei o
		84	que que significa, tendeu? Aí o aluno vai assim por essa segurança.
Ana	29	85	Nã:o, eu acho que o inglês escrito é cobrado na escola muito mais que o oral.
		86	Porque eu tive inglês na escola desde pequena e eram poucos os professores que
		87	pediam pra gente ler. Era mais pra responder a questão do livro mesmo, igual eu
		88	faria no enem, responderia as palavras. Mas leitura, se cobrasse,
Prof	30	89	Não, leitura oral não,
Ana	31	90	Não, então, mas se cobrasse, complicaria um pouco, porque a gente não é tão
		91	bem treinado, =
Prof	32	92	= Não, mas pra ser cobrados vocês teriam que ser ensinados antes, né? =
Ana	33	93	= Sim!
Prof	34	94	E você teve esse ensino na escola? No no no ensino fundamental?
Ana	35	95	Pra leitura não.
Prof	36	96	Pra orali:: oralidade?
Ana	37	97	Sim. Pra se fazer um enem? Sim, até sim.
Prof	38	98	Uhum.
Raul	39	99	Não, mas é assim, nos três campos da língua, que é a compreensão, a::: o escrito e a
		100	oralidade, o mais difícil é a oralidade. Isso aí com certeza. E pra você desenvolver

		101	uma boa oralidade, você ao mínimo tem que ter uma base em entendimento e uma
		102	base em escrita. Então se você desenvolver melhor do que trabalhar a escrita, -
Prof	40	103	- Não necessariamente.
Raul	41	104	Não, mas um cara que sabe falar sabe ler e escrever, =
Prof	42	105	= Não necessariamente.
Raul	43	106	Sabe se comunicar. Essa é a chave.
Prof	44	107	Ora: Oralmente. Não, eu só tô esclarecendo pra você que as coisas não são
		108	necessariamente obrigatórias juntas. É possível que elas estejam separadas, [entendeu?]
Raul	45	109	[Então, eu] digo falar bem. Ele não consegue falar bem se ele não souber (.) entender.
		110	>Isso é< (Enten) A entendimento e o a fala é junto.
Prof	46	111	Um: Compreensão oral que cê tá falando?
Raul	47	112	Sim, compreensão e:: aí a escrita entra mais assim como, algo: seria aquele português
		113	(.) be::m bruto mermo lá de portugal. >Que que é o português de portugal pra
		114	gente aqui? Nada< só papel. E a escrita do inglês pra gente também é só papel.
		115	Então né muito importante. Mas se você cobrar um oral, pelo menos até o enem,
		116	o enem ele não cobra a gramática do inglês, não cobra, =
Prof	48	117	= Não, só compreensão de leitura. =
Raul	49	118	= só compreensão. Então se você desenvolvesse uma oralidade no colégio,
		119	a compreensão da leitura viria mais fluida do que [seria cobrar a escrita,]
Ana	50	120	[Seria o diferencia:] das outras pessoas. Você além de compreender um texto você
		121	também conseguiria falar.
Prof	51	122	Uhum. Tendi. =
Ana	52	123	= O que não é trabalhado nos outros lugares ((incompreensível))=
Prof	53	124	= Vocês acham possível <possível> aprender a falar inglês na escola?
LL	54	125	((2 ou 3 alunos responderam)) Não.
Prof	55	126	Não acham possível? =
José	56	127	= Depende da facilidade de cada aluno. Tem pessoa que [tem muita dificuldade,]
Prof	57	128	[Não, não, não sem] sem mencionar a a pessoa né, a questão pessoal, eu eu
		129	digo assim, de <estrutura, de sala de a::ula, de professo::r,>
José	58	130	Não, eu acho que pela turma ter <muito> aluno fica difícil. Que igual, cursinho
		131	você pega uma turma com oito alunos no máximo, aí ambos [aprendem a falar inglês],
Prof	59	132	[Depende do curso.]
José	60	133	Não, aí ambos aprendem ali, desenvolvem a oralidade. Mas, é, uma turma com
		134	trinta e um, trinta e poucos, aí fica mais difícil você administrar o te:m:po,
		135	você poder assim, é, [ouvir (.) e cada aluno ali aprender,]
Raí	61	136	[não tá aprendendo nem matemática e português,] gente, aprender inglês, ((risos))
Prof	62	137	Tendi. É (.) e e tem uma diferença também né, num curso, aquelas oito pessoas que
		138	estão ali, mesmo que tivessem trinta, elas estão ali para aprender (.) tudo (.) que
		139	for passado.
Alan	63	140	Não, mas tem aquilo também, a pessoa vai lá e tá pagando, ou seja, na escola,
		141	na escola ninguém tá:: por exemplo aqui, ninguém tá pagando, entendeu,
		142	[aí já não se sente tão obrigado],
Prof	64	143	[ah, mas não é uma questão disso],
Alan	65	144	Quando a pessoa tá tirando do bolso dela, =
Prof	66	145	= Entendi. O aluno não se sente obrigado a atingir aquele [objetivo porque ele não],
Alan	67	146	[não não inglês] Inglês especificamente. Mas matemática, português. Quando
		147	ele [não se sente obrigado,] entendeu, não tá arrancando do bolso dele,
Prof	68	148	[De uma maneira geral,]
Alan	69	149	Ele não fica tão obrigado a fazer a tal matéria, [entendeu]?
Prof	70	150	[Entendi.]
Alan	71	151	No curso que ele está pagando ele,
Prof	72	152	Entendi. São coisas, você vê como coisas diferentes, =
Ana	73	153	= Eu acho que com a oralidade na escola eu acho que a gente sim consegue chegar,
		154	consegue se comunicar com um americano e tal, mas nã:::o como se você fizesse
		155	um curso. Sabe, cê consegue (.) dar uma alavancada, falar uma coisa e tal, mas uma
		156	conversa muito longa eu acho que não chegaria a dar não.
Prof	74	157	Vocês acham possível então que: por exemplo <na escola vocês seja::m, vocês
		158	aprenda:m a por exemplo:: é: expor as suas ideias num seminário em inglês, mas
		159	nã::o conversar sobre os últimos acontecimentos (.) é: da mi, que estão na mídia>
Raul	75	160	É.
Raí	76	161	Nem um nem outro.
Prof	77	162	Por exem– Nem um nem outro?
Raí	78	163	Nem um nem outro.
Prof	79	164	Hum?

Raí	80	165	Eu acho que pelo que tá passando na escola a gente consegue apresentar nenhum
		166	Seminário em inglês.=
Prof	81	167	=Não, não. Não agora, claro que não. >Vocês já estão no terceiro ano, não tiveram
		168	essa base<, mas se vocês tivessem esse ensino da oralidade desde o ensino fundamental
		169	você acha que vocês poderiam agora fazer isso?
Raí	82	170	[Ah.]
Prof	83	171	[Mesmo] com duas aulas por semana, professores que não vão saber [trabalhar
		172	tão bem assim,
Raí	84	173	[Não!]
Prof	85	174	Cê acha que não?
LL		175	((Alunos falam ao mesmo tempo. Impossível discernir.))
José	86	176	°Tem outra questão,°
Prof	87	177	Hum?
José	88	178	(Tem) outra questão assim, de capacitação de professor, (que) essa
Prof	89	179	[É, tem esse claro]
José	90	180	[habilidade de] ensinar não só o lado oral, não somente a escrita
Prof	91	181	Então, é claro, [30 anos],
Raí	92	182	Pô, [tem capacitação] professor, tem característica do aluno, se o aluno quer
		183	aprender, se não quer aprender, se ele vai se esforçar, porque não adianta,
		184	igual eu fiz quatro anos de inglês eu não sei nada de inglês. Isso, eu nunca,
		185	eu sempre fui obrigado, minha mãe,=
Prof	93	186	=Então a teoria do Alan já foi por água abaixo, né? [Mesmo pagando você não,]
Raí	94	187	[É, porque eu paguei quatro anos], eu não gostava, minha mãe me obrigava
Alan	95	188	Mas, então, tem ricos e ricos, né? Ele pode gastar dinheiro porque
		189	tem no bolso.
Raí	96	190	Eu ia lá, mantinha minhas médias altas, minhas médias não eram baixas em inglês (.)
		191	no curso, mas eu não gostava.
Prof	97	192	Cê sabe que eu acho uma pena ouvir você falar isso?
Raí	98	193	[Não gosto!]
Prof	99	194	[Quatro anos de] inglês e ainda falar que não gosta de inglês, cara!
Raí	100	195	Quatro anos! [Não gosto! Não sei falar inglês, não sei!]
Prof	101	196	[Acho uma pena, inglês uma língua mara]vilhosa, abre portas e é super legal cê saber
		197	falar inglês, como ela disse, é um diferencial no currículo, entendeu? Se
		198	entrar falando inglês, você vai ficar com o melhor emprego, é certo, eu eu dou
		199	aula desde os quinze anos, eu tenho, eu eu trabalhei eu só trabalhei em
		200	empregos bilíngues, eu trabalhei como atendente de telemarketing do
		201	Banco do Brasil, (.) bilíngue, eu era trabalhei como secretária bilíngue, recepcionista
		202	bilíngue, eu sempre usei meu inglês, desde os quinze anos, eu juro
		203	que eu tentei sair da sala de aula, mas eu voltei porque eu não aguento
		204	ficar longe, mas toda todo tempo, todos os outros empregos que eu tive, eu usei
		205	o inglês é, eu fiquei um ano e um mês, um ano e um mês no no:: Banco do
		206	Brasil, eu atendi duas ligações em inglês só, mas o meu salário era o dobro
		207	dos outros, (.) porque eu falava inglês, né? (.) Se eu ia usar ou não, não interessa,
		208	eu eu, só por eu falar inglês e passar na prova né >que a gente fez uma prova
		209	difícilíssima né< foi, é, assim acho uma pena você falar isso, você estudou
		210	quatro anos, era pra gente tá conversando, fazendo isso em inglês agora, eu e você.
José	102	211	Eu também fiz bastante tempo de curso de inglês, e durante essa caminhada
		212	toda eu vi muita gente que não gostava de inglês,
Prof	103	213	[Então, é, não, é verdade!]
José	104	214	[Assim, ele não é uma exceção]
LL	105	215	Não!
Prof	106	216	Claro que ele não é uma exceção, claro que não.
José	107	217	[É pensa do mesmo jeito,]
Prof	108	218	[Não, não! Não é uma exceção.]
José	109	219	Que o pai tá pagando, o pai tá obrigando, ()
Prof	110	220	Inclusive, são os nossos empecilhos na sala de aula, né, gente? Pra quem
		221	trabalha em curso então. Esse povo que vai a aula <só porque o pai manda>,
		222	vou te falar, eles dão mais dor de cabeça do que outra coisa. Porque não
		223	querem- ↑Agora não, é um rapaz crescido, né? ((P aponta para Raí e José))
		224	É um menino que não vai fazer bagunça na sala de aula.
LL		225	((Alunos riem))
Prof	111	226	Mas cê pega um pentelho de onze anos de idade, cara, que tá ali porque
		227	o pai obriga, cara, (1.0) é hell, assim, é inferno total, ((impossível entender))
LL		228	((alunos fazem comentários entre si))

Ana	112	229	Tem que mandar o pai junto pra lá=
Prof	113	230	=Tem que mandar o pai junto, é.
Alan	114	231	Professora, mas também tem pentelho de dezessete anos também.=
José	115	232	=Mas professora, eu também sempre (importanei) minha professora do curso de
		233	Inglês, sempre tá? Assim, eu entrei quando eu tinha uns [nove anos]
Prof	116	234	[Ah, mas você gosta de inglês, né?]
José	117	235	Eu gosto! Eu sempre mandei bem, minhas médias sempre foram altas,
		236	assim, [teve uma época]
Prof	118	237	[Dá pra perceber]
José	119	238	Que eu fiz tanta bagunça que minha média abaixou, mas teve () que foi alta
LL		239	((Risadas, seguidas de conversa impossível de compreender))
Prof	120	240	Bom, mudando de assunto, né? Questão número nove: (.) como você espera
		241	que seja o ensino de inglês no ensino médio? Pense em atividades
		242	e recursos que você espera que sejam usados na sua sala de aula
		243	de línguas. (.) É, houve, é é, houve muitas mu::itas menções a aulas dinâmicas.
		244	Eu gostaria que vocês explicassem para mim, do ponto de vista do aluno,
		245	o que é uma aula dinâmica e me dessem e me dessem exemplos (.) práticos.
		246	Não é, ah, aula dinâmica é aquela aula legal, vamu lá, desenvolve isso aí.
José	121	247	Você trouxe exemplo de aula dinâmica.
Prof	122	248	Hum
José	123	249	Você dividir a turma assim, não é cada um individual, você dividiu assim,
		250	os grupos, formar os grupos, aí trazer um tema atual ali, como cê trouxe, não
		251	lembro nem direito qual foi o tema
Prof	124	252	Foi sobre:: (.) ética, né?
José	125	253	É, foi ética. Aí cê trouxe diversos pontos de vista, botou os grupos pra
		254	defender cada ponto de vista, isso é uma aula dinâmica, você tá usando o
		255	inglês, porque os textos eram em inglês, aí você tá usando o inglês pra
		256	desenvolver a a atividade e tá fazendo todo mundo participar ali, tá, quer
		257	dizer que sempre fica até aquele aluno meio excluído ali, que não tá afim e
		258	você faz que::, é, isso é aula dinâmica, você bota todo mundo pra brincar e ao
		259	mesmo tempo estudar e::, tornar uma coisa legal, não é aquela coisa chata,
		260	entendeu? Aí todo mundo gosta.
Ana	126	261	Eu acho que:: ainda mais pra gente que fica o dia inteiro, literalmente, o dia
		262	inteiro dentro de sala de aula, uma coisa que seja diferente de quadro e
		263	professora lá na frente falando pra gente é dinâmico ((risos)), mas (.) igual,
		264	a lousa interativa, vídeos englobando o tema e:: música. ((risos))
Prof	127	265	Música. Mú::sica, sempre a música. Há?
Ana	128	266	É bem dinâmico! =
Prof	129	267	=É bem dinâmico. Hum. Me dá um exemplo de uma aula usando música. (.) Como
		268	é que a gente poderia (.) fazer isso?
LL		269	((alunos falam ao mesmo tempo))
Alan	130	270	A Joana fazia isso, =
Prof	131	271	=Quem?
Alan	132	272	A Joana, uma antiga professora nossa. Tipo cantar uma música dos Beatles
		273	em ingles (.) <i>All my loving</i> .
Raí	133	274	Eu cantei <i>I Feel Good</i> .
Prof	134	275	((risos)) Mas só cantaram? Só fizeram isso? Como é que foi?
Raí	135	276	A gente escolheu, a gente escolheu a música para todas as pessoas
Alan	136	277	E, assim, alguns tentaram acompanhar a letra cantando,
Raí	137	278	Não, primeiro ela passou trabalho pra pra turma dividir em grupos, e
		279	O grupo escolheu uma música qualquer e chegava na frente e cantava todo mundo.
Prof	138	280	Ok.
Raí	139	281	Podia canta:r, podia cantar e dançar,
LL		282	((alunos falam ao mesmo tempo))
Prof	140	283	E outras ideias pra trabalhar com música?
José	141	284	Tô com umas ideias que, eu já, (.) ah tá, foi no curso que, mas é legal também.
		285	É, o professor traz uma música, uma música assim de acordo com o nível
		286	que a turma tá, vamos botar assim, uma música no nível básico, intermediário
		287	Aí bota no rádio, aí dá a a letra assim pros alunos, às vezes não dá a letra
		288	completa não, dá com algumas palavras faltando pra preencher, aí a
		289	peessoa tem que escutar e e preencher, isso é uma forma de trabalhar com
		290	a música que a gente sempre fez e eu achei legal.
Prof	142	291	É, são os dois (.) as duas maneiras mais simples de se trabalhar com música. Vocês
		292	gostariam de dar alguma outra sugestão?

Ana	143	293	Professora, do mesmo jeito que (.) em química a gente aprende não sei o
		294	quê do átomo, não sei o que lá, não sei o que lá, não sei o que lá, aí você
		295	vai levar a gente pra uma aula prática, aí a gente vê o átomo, >não vê
		296	exatamente o átomo, não dá pra ver< mas você vê uma reação química
		297	acontecendo, é muito melhor você, vamo lá vamo dá conjunções, aí você
		298	põe lá todas as conjunções e na música você vê alguém falando como se usa
		299	num filme você aprender a importância da conjunção na prática é muito
		300	mais fácil e (.) mais dinâmico.
Prof	144	301	Entendi. (3.0) Mais alguma sugestão? E pra trabalhar com vídeos? Teve muita
		302	menção a vídeos também,=
Alan	145	303	= Teatro é maneiro também.
Prof	146	304	Teatro? ((risos))
Alan	147	305	O Raul tem uma opinião formada muito legal a respeito do teatro.
Prof	148	306	É?
Raul	149	307	Não!
Prof	150	308	Não?
LL	200	309	Tinha.
Alan	201	310	Você falou aquele dia.
Raul	202	311	Tinha? Não lembro que eu falei.
Prof	203	312	Ah, é, no momento cívico, né? Não foi ele não que falou não.
LL		313	((alunos falam ao mesmo tempo))
Alan	204	314	Ele fez um discurso sobre teatro,
Raul	205	315	Agora eu esqueci.
LL		316	((Risadas))
Prof	206	317	Se eu conseguir ouvir na gravação, que eu acho difícil, eu te conto na
		318	próxima aula. Hã. E sobre vídeos? Pra trabalhar com vídeos.
Alan	207	319	Eu acharia legal também fazer um, o Pedro, ele fez isso, (.) ano retrasado,
		320	no terceiro ano, tipo, fazer, é, um vídeo né só que tipo, é, um vídeo
		321	num teatro assim, tipo, foram lá, o pessoal foram lá no campo né, o pessoal
		322	começou a cantar, assim, tudo em inglês, e assim, e::, ao mesmo tempo que
		323	cantava, aí é eles iam fazendo um documentário, entendeu? Aí, cantavam
		324	a música e assim, o som continuava, entendeu? Aí apareceu o Lucas, é o Quinhas
		325	fazendo o documentário e falando sobre outras coisas lá, aí voltava na
		325	música, eu acho que ficou bem legal também.
Prof	208	326	Entendi.
Ana	209	327	Vídeo é muito mais, é mais fácil porque as pessoas gostam muito de assistir
		328	vídeo, principalmente americano né, tanto seriado quanto filme, qualquer
		329	outra coisa que seja em inglês, então, (1.0) você exibir um vídeo principalmente
		330	com um tema que você aborda como ética em sala, sabe?
Prof	210	331	Uhum, entendi.
Raí	211	332	Também diminui a exposição dos alunos, que muitos alunos não participa
		333	de uma aula que, assim, tenha que canta:r por vergonha.=
Prof	212	334	=Uhu::m, é verdade.=
Raí	213	335	=É o vídeo ao menos se expõe e acaba participando da aula melhor que se
		336	fosse uma aula com música, uma aula (cantada).=
Prof	214	337	=Uhum, é verdade.
José	215	338	Pra pegar mais pro lado do inglês, você podia colocar assim, o á:udio em
		339	inglês, ou a lege:nda em inglês ou até os dois dependendo, assim se a turma tiver
		340	be:m no inglês tiver, se tiver se tiver entendendo bem, que aí você faz o
		341	aluno, >ele não vai ter outra escapatória< porque se ele tiver o áudio em inglês, e
		342	a legenda em português, ele vai tentar ler, mas se ele tiver a legenda em
		343	inglês, aí ele vai trabalhar o inglês dele ali, ele vai, –
Prof	216	344	A legenda em inglês não é leitura também?=-
José	217	345	=Exatamente, mas já é uma forma mais dinâmica, [é o que eu tava] tentando te falar,
Prof	218	346	[Uhum, entendi]
Ana	219	347	Tem que ser com pausa então,=
José	220	348	=Isso que eu ia falar, aí dá uma pausa, ah você [entendeu o que ele falou]?
Prof	221	349	[Não, trechos menores, né?] Não, você não vai assistir um documentário
		350	de duas horas, né? Mas se você assiste um trecho de três minutos com
		351	legenda em inglês, dependendo do objetivo é viá:vel sim.=
José	222	352	=Aí dá uma pausa e fala, ó, professora, o que significa essa palavra ali
		353	que foi citada? Ah, vocês entenderam o que ele falou? Já torna mais dinâmico.
Prof	223	354	Ok. Alguém gostaria de sugerir algo mais? <i>The book is on the table.</i> (3.0) Não?
		355	Querem falar mais alguma coisa?

LL	224	356	Mais alguma pergunta?
Prof	225	357	Não, não. Então tá bom, gente! Brigada, viu?
LL		358	((Risadas e alunos falando ao mesmo tempo))